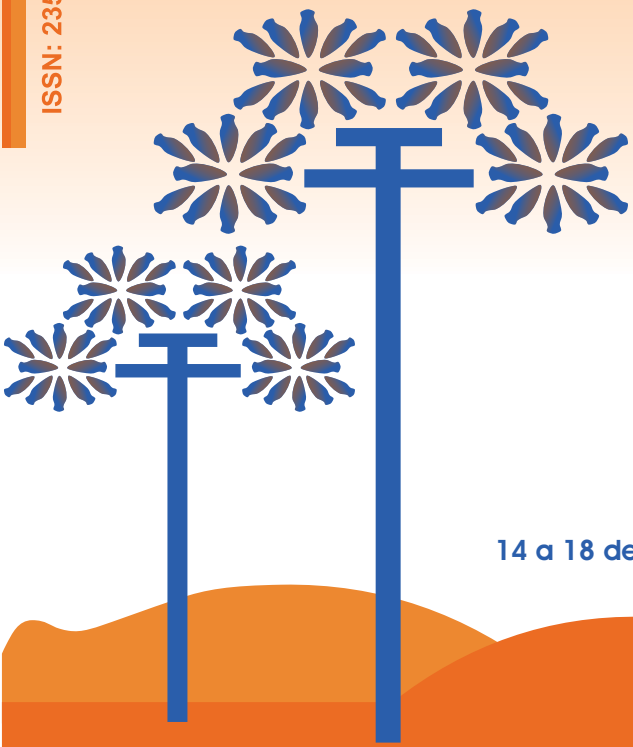
II e XXIV

ConFAEB

Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

ISSN: 2358-7423



14 a 18 de novembro de 2014
Ponta Grossa - PR

FAEB - UEPG - CLEA - DEARTES - PPGE

Sumário

- 1. Apresentação 01
- 2. Sobre o tema 03
- 3. Comissão organizadora 08
- 4. Comitê científico 09
- 5. Comissão cientifica 10
- 6. Gt's e Eixos Temáticos 13
- 7. Ações Simultâneas/Coordenadores 15
- 8. Programação geral 16
- 9. Programação dos grupos de trabalhos e sessões de comunicação oral (slides e pôster) 21
- 10. Exposições 64

1. Apresentação

A Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB - foi criada em 1987 e se constitui na primeira entidade civil para-acadêmica sem fins lucrativos, voltada para a pesquisa e o ensino das áreas de Artes – ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA e TEATRO – em âmbito nacional. Na atualidade, os arte/educadores(as) têm se aproximado da FAEB como associados, fortalecendo assim a Federação e ao mesmo tempo propondo maiores responsabilidades quanto ao debate sobre às demandas do campo da arte e do ensino, neste momento. Ao assumir características mais contemporâneas de comunicação, diálogo e escuta das narrativas dos professores compromete-se de forma mais sistemática na defesa dos interesses dos profissionais e da área junto às autoridades, na resolução de problemas legais ou pedagógicos, além da luta pelo estabelecimento de diálogo diante das gestões e construtores de políticas públicas. Reivindica ações e cumprimento de metas na prática, diante dos princípios constitucionais e da legislação educacional, das leis, que regulam o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

A FAEB lidera, desde a sua criação, um vigoroso movimento em favor da presença das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na educação brasileira, desde reuniões e encaminhamentos com parlamentares da constituinte de 1988 e com o Conselho Federal de Educação quando da elaboração das diretrizes para o ensino superior e básico, quanto na luta frente ao poder público por conquistas que assegurem a qualidade do trabalho E do ensino de arte na escola e na sociedade. A FAEB se expandiu e representa o Brasil junto ao CLEA (Conselho Latino Americano de Educação pela Arte), à InSEA (International Society of Education Through Art), e à OIE (Organização Ibero-Americana de Educação pela Arte), integrando e se articulando a uma rede de entidades internacionais que almejam o fortalecimento do ensino das linguagens e expressões artísticas no âmbito latino-americano e mundial.

A parceria interinstitucional e internacional que é uma das atividades que mais fortalece seus associados é o Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB, (que é) um encontro sistemático anual, nacional, latino-americano e mundial reunindo estudantes, professores, bacharéis, pesquisadores e interessados em ensino e pesquisa em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O ConFAEB vem se configurando ao longo da história do ensino das artes no Brasil, como espaço de difusão e fomento de pesquisas que fundamentam e fortalecem as ações político-conceituais nas quatro áreas que compõem ESSE campo de conhecimento. Congrega pesquisadores, professores e estudantes que respondem pela docência, pesquisa e extensão nos cursos de graduação e nos programas, linhas e grupos de pesquisa na pós-graduação. A partir disso constitui-se no espaço de partilhas de projetos, estudos, pesquisas e extensão desenvolvidos na Educação Básica e na educação não formal expandindo o ensino das linguagens e expressões artísticas em sua complexidade em todos os âmbitos da cultura popular, erudita, midiática ou de massa da sociedade contemporânea .

A atual diretoria da FAEB empenha-se em aperfeiçoar os critérios de qualidade das ações que desenvolve junto a seus associados, no que tange aos congressos anuais, publicações científicas e proposições de redirecionamentos de políticas públicas educacionais, culturais de inclusão social, considerando os padrões adotados na atualidade pelos órgãos reguladores. Com caráter inclusivo e democrático, o CONFAEB constitui-se também como fórum de formação, quando congrega e agrega professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da Educação Básica, pedagogos da Educação Infantil e Anos Iniciais, estudantes, professores e pesquisadores das licenciaturas e dos Bacharelados, artistas e gestores culturais que atuam nos diferentes espaços sociais com as diversas linguagens artísticas. Sabe-se que esta articulação em forma espiralada e não hierárquica é poucas vezes exercida em nossos sistemas de formação, o que nos leva a reafirmar o papel que o CONFAEB desempenha neste processo compartilhado entre as Universidades, Educação Básica, Comunidades sociais e a sociedade em suas múltiplas dimensões.

Com caráter itinerante, os Congressos da FAEB vêm ocorrendo desde 1988 e desde essa data percorrem as principais cidades e capitais do território nacional, sendo acolhidos neste percurso por diversas instituições de ensino superior. Já foram realizados pela UNB/Brasília, PUCAMP/Campinas/SP, UNICAMP/Campinas/SP, UFRGS/POA/RS, UFPA/PARAÍBA, UFMS/Campo Grande/ MS, UFPE/Recife/PE, URCA/CE, UDESC/Florianópolis/SC, UFMG/Belo Horizonte/ Minas Gerais, UFG/Goiânia/GOIÁS, UFMA/São Luís do Maranhão/Maranhão, IFMA/Maranhão, UNESP/São Paulo/SP, UFPE/Porto de Galinhas/Pernambuco, entre outras.

Em 2014 pela primeira vez o Estado do Paraná, em especial a Universidade Estadual de Ponta Grossa através do Departamento de Artes, sediará o II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/EDUCADORES e XXIV CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL com expectativa de recepcionar 800 a 1000 participantes.

Ressalte-se que a universidade conta com a parceria da Fundação de Cultura de Ponta Grossa e com o apoio dos órgãos públicos federais, estaduais, municipais no âmbito da Educação Básica, da Cultura e das Multiculturas.

A UEPG conclama a todos as instituições culturais, os Cursos de Licenciatura e Bacharelado de Artes Visuais, Música, Dança, Teatro do Brasil, da América Latina e do Mundo a participarem do Congresso.

Temos a certeza que esse Congresso será participativo e solidário criando impactos sobre a formação e a ação de professores da Educação Básica à Universidade, pesquisadores da Educação Infantil à Pós Graduação, dos bolsistas de Iniciação à Docência e Iniciação Científica, e de gestores públicos e mediadores culturais, educacionais e artísticos.

2. Sobre o Tema

Com o tema: "Arte/Educação Contemporânea: Metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender" pretende-se evidenciar as narrativas e metamorfoses para uma melhor compreensão crítica do ensinar/aprender, saberes e fazeres artísticos numa sociedade que tem na arte sua vida, em vida vivida com arte, discutir uma arte/educação contemporânea e tentar superar e/ou dialogar com as diferentes possibilidades de pensar a humanidade do mundo da arte da modernidade e pós-modernidade.

Para Chevalier e Gheerbrant (1993, p. 608) as metamorfoses "revelam certa crença na unidade fundamental do ser", as modificações na forma não parecem afetar as personalidades profundas, que, em geral, guardam o seu caráter e fórmula primeira. Assim se faz necessário desvelar as narrativas de professor e pesquisador, da docência e da pesquisa, da construção de identidades profissionais e de perfis dos profissionais da Educação em Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e da Arte na Pedagogia, bem como das narrativas pedagógicas, da Política Educacional, e das metamorfoses nas poéticas artísticas e práticas de ensinar e aprender a pesquisar. Destacar as metamorfoses e as articulações entre diversos âmbitos de saberes, reflexões e práticas que se constituem sob a perspectiva ética, estética, artística, educativa, opção que agrega potencialidades de interação referidas ao*Cuidado,* à *Criação Coletiva* e ao *"Estar- juntos"*

Outros tempos, outra era? Quais metamorfoses e narrativas permeiam a cultura da arte/educação contemporânea? Conceituais, artísticas e educacionais nos lugares de produção, difusão e acesso a cultura. Com as tensões econômicas, políticas e do pensamento mundial, é emergente pensar em alternativas possíveis de uma arte/educação contemporânea de seu tempo. Metamorfoses e narrativas do ensino e aprendizagem da Arte. Metamorfose gerada pela identificação estética traz na socialidade a transubstanciação capaz de conscientizar com a saturação do político. Decreta outra ética pública para "explodi-lo", lógica esta "societal". Ou seja, o ato de um "estar- junto" que, ao lado dos elementos mecânicistas e racionais que estão na base do contrato social, integra todos os aspectos passionais, francamente ilógicos em ação na natureza humana.(MAFFESOLI, 2013)

Uma vez que, narrativa pode ser entendida como: conhecer, narrar, informar e contá-la cerca as pessoas desde o momento que se consegue compreender a fala, fornecendo às pessoas uma ferramenta, para aprender e ensinar uns aos outros. Estamos constantemente narrando processos formativos, forma e conteúdo no ensinar e aprender, narrativas avaliativas, narrativas de vivências de ensino e aprendizagem em Arte, contando sobre eventos que assistimos ou participamos ou sobre os quais pesquisamos, ouvimos falar, sobre práticas de ensinar e aprender na escola, narramos histórias de vida pessoal e profissional de professor e histórias de pedagogias da arte. Roland Barthes, afirmou que "a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, começa com a própria história da humanidade [...] é fruto do narrador ou possui em comum com outras narrativas uma estrutura acessível à análise" (1966, p.1) .

Como pesquisadores e professores/artistas/pesquisadores, estamos em constantes metamorfoses e estamos expressando e manifestando narrativas visuais, narrativas em dança, narrativas musicais, e narrativas de expressão teatral e cênica. Quais narrativas são contemporâneas? Quais as transformações conceituais que estão ocorrendo como possibilidades da Arte/ Educação contemporânea, das questões artísticas e educacionais nos lugares de produção, difusão e acesso às culturas? Com as tensões econômicas, políticas e dos pensamentos mundiais, que arte/educação contemporânea queremos na chamada modernidade, mediante a pós- modernidade que estamos vivendo?

> "Há momentos em que a vida não possui mais a regularidade e a racionalidade de um programa político, e, nesses momentos, o sonho e a realidade fazem parte de uma coisa só, o fantasma torna-se uma criação do espírito coletivo e cria, por sua vez, esse espírito materializado que constitui qualquer ato criativo. Essa criação não possui a solidez nem a consistência que lhe queria dar o homo faber da modernidade, porém ela lembra que, sempre e novamente, é do caos ilimitado que surgem as novas formas" (MAFFESOLI, 2003:181).

Considerando uma Arte/Educação contemporânea, qual identidade e perfis dos(as) pesquisadores(as) e arte/educadores(as)? A arte não tem limites e nem barreiras, então como pensar e criar os limites teóricos e didáticos para uma arte/educação para a complexidade? Que metamorfoses e narrativas de pesquisa e narrativas do ensinar/aprender orientam as práticas educativas da Educação Básica à Universidade e vice-versa e para além delas nos espaços não-formais de ensinar/aprender? Que metamorfoses e narrativas de pesquisas na formação inicial e continuada do professor de Arte tencionam na contemporaneidade? Que narrativas e metamorfoses as Tecnologias e Artes Visuais, Dança, Música e Teatro poetizam o fazer e pensar as práticas artísticas? E as tecnologias da Informação e comunicação no ensinar/aprenderem nas áreas de Arte na contemporaneidade? Que metamorfoses e narrativas revelam os Arte/Educadores e alteridade? E o que a contemporaneidade diz das Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão nas metamorfoses através do tempo? Que metamorfoses e narrativas estão presentes na História das Políticas Públicas em Arte/educação e suas áreas de ensino e quais seus impactos e repercussões na escola e na formação de profissionais do ensino de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança?

As narrativas e metamorfoses de ser pesquisador ao longo do tempo e o conceito de narrativa é o que permite reconhecer as contrariedades, é estudada, como um método de ensinar e um método para produzir, como uma teoria para investigar, como uma prática social estratégica ou política. A narrativa é usada por pesquisadores, para descrever, narrar e contar seus estudos e desvelar o resultado de seu conhecimento, construindo e produzindo conhecimento. Quais pesquisas revelam? São analisadas focando na função da narrativa ou focando na forma como é produzida. A base da transferência de conhecimentos é a tradição oral de contar histórias, sendo um fenômeno que dá significado a vida das pessoas. A narrativa carrega desde seu início características multidisciplinares, e é aberta a diversas metodologias de diversas áreas, da História da arte, das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, do Cinema e das Histórias em quadrinhos para citar algumas. Sodré

(1988, p.75) citado por Klimick (s/d) diz que a narrativa é o discurso capaz de evocar, através da sucessão temporal e encadeada de fatos, um mundo dado como real ou imaginário, situado num tempo e num espaço determinados. Na narrativa, distingue-se a narração verbal e visual, musical e teatral cênica, que falam e narram do mundo, e da diegese - mundo narrado, ou seja, ações, personagens, tempos. Como uma imagem, a narrativa põe diante de nossos olhos, nos apresenta um mundo. Como nos aborda Saraiva (2003, p.9) "o ato de narrar configura-se na pintura, escultura, na tapeçaria, na mímica, na dança, na representação cênica [...] nos signos auditivos na música [...] na arte digital e na representação artística das ações humanas". Assim a arte visual, a dança e a performance, a música, o teatro, símbolos e signos e texto são narrativas que foram se constituindo ao longo do tempo. Que narrativas poéticas, que narrativas contadas de saberes e fazeres, forma e conteúdo nas linguagens artísticas? Que narrativas na contemporaneidade? E que metamorfoses são desconstruídas e reconstruídas, construídas em outras nas pesquisas e na ação docente em Arte?

O poeta, o artista, o artista /professor, a pessoa humana reescrevem narrativas? Quais e o que vem mudando, se metamorfoseando? O contemporâneo é olhar o escuro de hoje e de como está velado. Pessoas e profissionais encontram caminhos, e que caminhos, quais percursos metamorfoseiam outras narrativas? Criar outros vieses para a poética humana. Narrativas pessoais e as narrativas profissionais, narrativa do outro, com os outros, das pessoas. Dos profissionais da Arte/Educação e pesquisas que narram e contam suas vivências e seus andarilhares de ser professor, artista/ professor/ pesquisador que transmuta, muda, transfigura, transmigra, metamórfico, transforma, e metamorfoseia.

Assim, a exposição traz o experimento em busca de um conceito em desenvolvimento e transformação Considerando-se que estamos vivendo em uma sociedade marcada pela(s) tecnologia(s) e por uma intensa multiplicidade de linguagens (verbo-visual predominantemente), pretendemos rastrear – nos subsidiando em Derrida (1972 [2001]) – alguns acontecimentos que permitiram o surgimento de diferentes objetos, linguagens e suportes midiáticos, que deram vazão a novos modos de significação e subjetividades alusivo das passagens do ser. Nós enquanto eu, tu e os outros em mutação. Isso implica mencionar, apoiados em Foucault (1998), que o poder está em todo lugar, disseminado nas diferentes instituições. Trata-se, pois, de sistemas de interdição do qual toda formação social dispõe, mais precisamente de procedimentos que criam um jogo de fronteiras, limites, supressões que tentam controlar a produção dos discursos na sociedade. Por meio de mecanismos coercitivos, as instituições conjuram o acaso do discurso, colocando regras de funcionamento para quem deseja entrar na sua ordem.

Estas, são metamorfoses que podemos desvelar e nos fazer transformar coletivamente do "estar juntos" durante, e após o II ConFAEB Internacional e XXIV ConFAEB Nacional, desvelando narrativas e acreditando que a Arte/ Educação deve estar em todos os campos da sociedade transterritorializados, em todos os níveis e modalidades da educação formal e não formal – escolas, organizações não governamentais(ONGs), espaços musicais, instituições que abrigam a infância e adolescência, jovens e adultos, idosos, doentes, homens, mulheres, pessoas com

necessidades educativas especiais, bem como de inclusão social de homossexuais, transexuais, *crossdressing*, bissexuais, sem distinção de gênero, etnias, raças e culturas diversas, alteridade e inclusão – em todos os espaços, instigando uma política afirmativa para o arte/educar, tendo as narrativas da legislação regida pela LDB 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e para além dela, é uma forma de praticar a cultura não por uma política educacional decretada, mas por uma política educacional, cultural e artística construída e mediada por narrativas do saber, e querer, que o conhecimento tome conta das narrativas intersubjetivas de nós profissionais das diferentes áreas de conhecimentos: das Artes Visuais, da Dança, da música e do Teatro o que significa ainda, rejeitar, segundo Foucault,

> [...] o continuísmo presente na história *[arte]* tradicional, problematiza qualquer tipo de continuísmo na história ao privilegiar as séries, os recortes, os limites, os desníveis, os deslocamentos. Seu objetivo é determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries, que sistema vertical elas são suscetíveis de formar; qual é, de umas para outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser os deslocamentos, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente (1972, p.18).(*grifo nosso)*

Com o desejo de realizar um Congresso significativo, no qual as ideias e narrativas fluam com debates em uma maturidade dialógica entre as diversas áreas da Arte e onde todos estejam sempre numa ação comunicativa para a compreensão da Arte e para a construção cidadã de pessoas, no e do universo, dos organismos vivos (ecossistemas) e da poética humana no mundo contemporâneo, esperamos a contribuição das possíveis narrativas dos profissionais pesquisadores das diferentes expressões de conhecimento como os profissionais de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro.*Design*, Cinema, Quadrinhos, e demais áreas que na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade dialogam pelo campo epistemológico dos conhecimentos e que queiram associar-se à Federação, que podemos no diálogo colaborativo entre muitos profissionais pesquisadores e professores que sempre estiveram na história da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e dos CONFAEBs, e profissionais latino-americanos e dos novos associados que serão bem-vindos e que estão por vir e se articular transmutando-se a narrarem suas histórias de "ser" e de "ser professor" e professor de ensino e aprendizagem das Artes visuais, Dança, Música e Teatro em que metamorfoseiam saberes e fazeres com processos formativos de viver a humanidade humanizada, deserarquizada, livre da escuridão velada.

Toda essa narrativa aqui elencada indaga a todo instante e convida a desvelar o que está velado. O contemporâneo é fazer ver a escuridão. Que arte/educação instiga a humanidade sair da escuridão? Ou fazer ver a escuridão? O que a contemporaneidade diz ao arte/educador? O que o arte/ educador compreende, narra e diz de si, do seu cotidiano vivido na cultura escolar, não escolar do mundo educacional contemporâneo da Arte? Quais fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos para a arte/educação contemporânea? Existem ou precisam existir? Que valores são (in) visíveis na Arte/Educação atualmente? Por que políticos e gestores de Políticas Públicas insistem em descumprir as leis que demarcam o ensino e os conteúdos/ conhecimentos

das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro em todo o território nacional, Latino-americano e Mundial? E que narrativas e realidade do ensino e aprendizagem e suas metamorfoses revelam através dos tempos na América Latina e no Mundo? Até quando essas sub-áreas áreas de conhecimento do campo da Arte serão ministradas por professores sem formação na área específica do conhecimento em que atuam? Qual ética e estética? Provocam uma crise ética/estética? São narrativas que precisam vir ao debate durante o II CONFAEB Internacional e o XXIV CONFAEB Nacional de 2014. Narrar a Arte/Educação latino-americana, e ter a escuta do Consejo Latinoamericano de Educación por El Arte (CLEA) acreditando que as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem estar com seus conhecimentos e práticas artísticas fazendo referência a Augé (1994) em" lugares, não-lugares e lugares virtuais", nos âmbitos da sociedade contemporânea complexa, numa hibridização em transterritórios, cujas cartografias revelam complexidades e expansão do campo de conhecimento da Arte/Educação.

Uma necessidade estética e ética de pesquisa, e organização da prática educativa em todos os espaços e instituições educativas formal, não-formal e emergente em projetos sociais/, da Universidade à Educação Básica escolar, da Pós-Graduação à Educação Infantil, e nos espaços não-formais e informais, como ONGs, e outras instituições e como nos sinaliza Canclini (1988) culturas hibridas como estratégia para entrar e sair da modernidade e interculturais híbridas em sua complexidade, ou seja, todos os espaços sem distinção, instigando uma política afirmativa,com narrativas e metamorfoses expressivas e da poética da formação humana, poética da pessoa humana, para além das Artes a vida em ecossistema artístico (ANPAP,2013) e metamorfoses, para uma compreensão e transformação de narrativas de si, do outro e com os outros, juntos os profissionais pesquisadores se agregam para apresentar pesquisas e experiências, trocar e refletir a Arte/Educação contemporânea em Artes Visuais, Dança, Música e do Teatro, desvelando-as e transformando o cotidiano do ensinar e aprender para uma contemporaneidade em suas complexidades e metamorfoses.

Coordenação geral.

---

[1].AUGÉ,M.Não-lugares:introdução a uma antropologia da sper-modernidade. Campinas: Papirus,1994; BARTHES, R. (1966). Introduction à l'Analyse Structurale des Récits. Communications, Paris: Editions du Seuil (pp. 1-27); CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. Dicionário de símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993. ; DERRIDA, J. Posições. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, [2001], 1972; FOUCAULT, M. Microfísica do poder (org. e trad. de Roberto Machado). 16ª. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, [2001], 1979. CANCLINI, N. G. Culturas híbridas :estratégias para entrar e sair da modernidade.2ª.ed.São Paulo,SP:Editora, USP/SP,1998; MAFESSOLI,M. Conferência Internacional:mudanças de valores na sociedade pós-moderna. Palas Athena.2012. SODRÉ, Muniz.,Best-Seller:a Literatura de Mercado. Série. Princípios. EdAtica. SP,1988.).SARAIVA,J. A. Narrativas Verbais e Visuais. Porto Alegre, EdUnisinos,2003.

3. Comissão Organizadora

A Promoção e Organização Geral do ConFAEB é uma realização conjunta das seguintes Instituições:

- Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná
Departamento de Artes - DEARTES / SECIHLA / UEPG / PR
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UEPG

- Federação de Arte/ Educadores do Brasil - FAEB / BRASIL

- Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte
(CLEA - AMÉRICA LATINA)

Coordenação Geral
Ana Luiza Ruschel Nunes (Dra) DEARTES/PPGE/ UEPG

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Adriana Rodrigues Suarez (Drnda) DEARTES/UEPG
Carla Emília Nascimento (Me) DEMET/UEPG
Carla Irene Roggenkamp (Me) DEARTES/UEPG
Jefferson Minardes (Dr) DEED- PPGE/UEPG
Josie Agatha Parrilha da Silva (Dra) DEARTES/UEPG
Maria José Subtil (Dra) PPGE/UEPG
Nelson Silva Junior (Drndo) DEARTES/UEPG
Patrícia Camera Varella (Dra) DEARTES/UEPG
Regina Stori (Me) DEARTES/UEPG
Rogério de Brito Bergold (Me) DEARTES/UEPG
Ronaldo da Silva (Drnd) DEARTES/UEP
Sandra Borsoi (Drnd) DEARTES/UEPG
Silvana Passos da Silva (Esp) DEARTES/UEPG
Wilton Paz (Diretor Cultural) (Msdo) PROEX/UEPG

Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB)
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (PhD) PPGAV/UFPE/PE/FAEB
Ana Luiza Ruschel Nunes (Dra) UEPG/PR/FAEB/CLEA
Fábio José Rodrigues da Costa (PhD) URCA/CE/FAEB
Renata Wilner (Dra) UFPE/PE/FAEB
Fabiana Souto Lima Vidal (Drndo) UFPE/PE/FAEB
Maria Célia Fernandes Rosa Unb/FAEB
Ana Del Tabor Magalhães (Me) UFPA /FAEB
Arão Nogueira Paranaguá de Santana (PhD) UFMA/FAEB
Carlos Eduardo Fernandes Junior (Me) SMED/SP/FAEB
Giuliano Tierno de Siqueira (Dr) UNESP/SP/FAEB
José Afonso Medeiros Souza (Dr) UFPA /FAEB
Lucimar Bello Frange (PhD) PUC/SP/FAEB
Maria Helena Rossi (PhD) UCS/FAEB
Rejane Galvão Coutinho (PhD) UNESP/SP/FAEB
Roberta Puccetti (Dra) UEL/PR/FAEB

Comissão de Divulgação e Comunicação Visual
Patrícia Camera (Dra) DEARTES/UEPG (coordenação)
Adriana Rodrigues Suarez (Drnda) DEARTES/UEPG
Ana Luiza Ruschel Nunes (Dra) DEARTES/PPGE/ UEPG.
Edvan Lovato - Graduação em Artes Visuais/UEPG (2010-2013)
Regina Stori (Me) DEARTES/UEPG
Sandra Borsoi (Drnda) DEARTES/UEPG
Carla Emília Nascimento (Me) DEMET/UEPG
Carla Irene Roggenkamp (Me) DEARTES/UEPG

Comissão de Logística e Infraestrutura
Nelson Silva Junior (Drndo) DEARTES/UEPG (coordenação)
Patrícia Câmera (Dra) DEARTES/UEPG (coordenação)
Rogério de Brito Bergold (Me) DEARTES/UEPG
Silvana Passos da Silva (Esp) DEARTES/UEPG

Comissão de Gestão
Ana Luiza Ruschel Nunes (Dra) DEARTES/PPGE/UEPG
Adriana Rodrigues Suarez (Drnda) DEARTES/UEPG
Jefferson Mainardes (Dr) DEED PPGE/UEPG
Patrícia Camera Varella (Dra) DEARTES/UEPG
Nelson Silva Junior (Drndo) DEARTES/UEPG
Diego Alexandre Divardim de Oliveira, Msdo. (PPGE Bolsita CAPES/UEPG, PR)

Comissão de Cultura e Artes
Adriana Rodrigues Suarez (Drnda) DEARTES/UEPG
Egon Eduardo Sebben (Drndo) DEARTES/UEPG
Patrícia Camera Varella (Dra) DEARTES/UEPG
Silvana Passos da Silva (Esp) DEARTES/UEPG
Ronaldo da Silva (Drndo) DEARTES/UEP
Wilton Paz (Diretor Cultural) PROEX/UEPG

Comissão de Ações Simultâneas
Josie Agatha Parrilha da Silva (Dra) DEARTES/UEPG
Ana Luiza Ruschel Nunes (Dra) DEARTES e PPGE/UEPG/PR

Comissão de Apoio
Alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais /UEPG/PR
Alunos do curso de Licenciatura em Música /UEPG/UEPG/PR

4. Comitê Científico

Ana Luiza Ruschel Nunes (Dra)- UEPG/ PR/FAEB / CLEA
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (Ms) –UFPA/PA
Ana Mae Tavares Barbosa (PhD)- UAM/USP/SP
Andréa Lúcia Sério Bertoldi (Dra)- UNESPAR/PR
Arão Paranaguá de Santana (PhD)- UFMA/MA
Carlos Willians Jacques de Morais (Dr) - DEED/UEPG/PR
Catarina Silva Martins (PhD)- Faculty of Fine Arts-University Porto/ Portugal
Consuelo Alcioni Borba Duarte Shlichta (Dra)- UFPR/PR
Dora Águila- CLEA /Santiago/Chile
Fabiana Souto Lima Vidal (Drnd)- UFPE/PE/FAEB.
Flavia Maria Cunha Bastos (Dra)- University of Cincinnati
Jefferson Mainardes- (PhD)- DEED- PPGE/UEPG/PR
José Carlos de Paiva (Phd)- FBAUP/Portugal
José Afonso Medeiros Souza (Dr.)– UFPA/PA
Josie Agatha Parrilha da Silva (Dra)- UEPG/PR
Justin P. Sutters - Southern Illinois University em Edwardsville (SIUE)- Estados Unidos
Leda Maria de Barros Guimarães (PhD) - UFG/InSEA
Lucia Pimentel (PhD)- PPGA/MG/CLEA.
Lucimar Bello Frange (PhD) - PUC/SP
Magali Oliveira Kleber (PhD)- UEL/PR
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (PhD) - UDESC/SC
Maria Helena Rossi (PhD) - UCS/FAEB

Maria José Subtil (Dra) - PPGE/UEPG
Maria Célia Fernandes Rosa (Ms) –FAEB
Marián López Fernández Cao- Universidad Complutense de Madrid/Espanha
Maria Cristina Biazus (PhD)- UFRGS/RS
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (PhD)- PPGAV/UFPE/PE/FAEB
Milton Terumitsu Sogabe (PhD)-UNESP/SP
Miriam Celeste Martins (PhD)- UMP/SP
Moema Lúcia Rebouças (PhD)- UFES/ES
Patricia Alejandra Raquimán Ortega- (PhD) UMCE -Santiago de Chile.
Patrícia Camera (Dra)- DEARTES/UEPG
Rejane Galvão Coutinho (PhD)- UNESP/SP
Renata Wilner (PhD)- UFPE/PE
Roccio Polania- CLEA/Colombia
Roberta Puccetti Polízio Bueno (Dra) UEL/PR

5. Comissão Científica

ARTES VISUAIS

Anamelia Bueno Buoro (Dra) CPS / PUC/SP
Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (PhD) Universidade Anhembi Morumbi e USP/SP
Adriana Rosely Magro(PhD) UFES/ES
Adriana Rodrigues Suarez (Me) UEPG/PR
Analice Dutra Pillar (PhD) UFRGS/RS
Ana Luiza Ruschel Nunes (Dra) UEPG/PR
Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhaes (Me) UFPA /PA
Carlos Willians Jaques Morais (Dr) UEPG/PR
Catarina Silva Martins Sofia (Dra) Faculty of Fine Arts -
Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta (Dra) UFPR/PR
Daniel Bruno Momoli (Me) UNIARP/VIZIVALI/PR
Daniela Gomes de Mattos Pedrosa (Me) SMEd/Curitiba/PR
Fabiana Souto Lima Vidal (Me) UFPE/PE
Flavia Maria Cunha Bastos (Dra) University of Cincinnati/OHIO/EUA
Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (Dr) UFRPE/PE
Gerda Margit Schutz Foerste (PhD) UFES/ES
Giuliano Tierno de Siqueira (Drndo) UNESP/SP
Irene Maria Fernandez Silva Tourinho (PhD) UFG/GO
Jefferson Mainardes (Dr) UEPG/PR
João Paulo Gomes de Araújo Queiroz (Dr) Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e estudos de Belas-Artes, Lisboa - Portugal
José Carlos de Paiva (PhD) FBAUP/Portugal - Faculdade de Belas Artes - Lisboa - Portugal
José Eliézer Mikosz (Dr) EMBAP/ UNESPAR /PR
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (Dr) DEARTES - IFCE/CE
Josie Agatha Parrilha da Silva (Dra) UEPG/PR
Leda Maria de Barros Guimarães (PhD) UFG/GO
Lilian Ucker Perotto (Me) UFG/GO

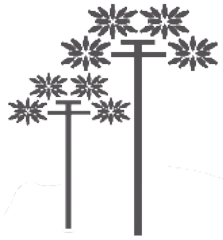
Lívia Marques Carvalho (Dra) UFPA/PA
Lucia Gouvêa Pimentel (PhD) UFMG/MG
Luciana Gruppelli Loponte (Dra) UFRGS/RS
Lucimar Bello Pereira Frange (PhD) PUC/SP
Maria Christina de Souza Lima Rizzi (Dra) ECA / USP/SP
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (PhD) UDESC/SC
Maria Cristina Villanova Biasuz (PhD) UFRGS/RS
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (PhD) UFPE/PE
Maria Helena Wagner Rossi (PhD) UCS/RS
Maria Luiza Pinheiro Guimarães Fragoso (PhD) UFRJ
Milton Terumitsu Sogabe (PhD) UNESP/SP
Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (Dra) Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP
Moema Lúcia Martins Rebouças (PhD) UFES/ES
Nelson Silva Júnior (Me) UEPG/PR
Patricia Camera (Dra) UEPG/PR
Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi (Dra) UFSM/RS
Rejane Galvão Coutinho (PhD) UNESP/SP
Renan dos Santos Silva (Dr) UEL/PR
Renata Wilner (Dra) UFPE/PE
Rita Luciana Berti Bredariolli (Dra) UNESP/SP
Roberta Puccetti (Dra) UEL/PR
Ronaldo Alexandre de Oliveira (Dr) UEL/PR
Rosa Iavelberg (Dra) USP/SP
Sandra Borsoi (Me) UEPG/PR
Sandra Makowiecky (Dra) UDESC/SC
Sandra Regina Ramalho e Oliveira (PhD) UDESC/SC
Sonia Tramujas Vasconcellos (Me) UNESPAR- FAP/PR

DANÇA

Ana Cristina Carvalho Pereira (Dra) EBA/MG
Andréa Lúcia Sério Bertoldi (Dra) UNESPAR/FAP/PR
Ana Paula Abrahamian de Souza (Dra) UFRPE/PE
Eder Fernando do Nascimento (Me) SEED/PR
Gabriela Córdova Christófaro (Me) EBA/UFMG
Gisela Reis Biancalana (Dra) UFSM/RS
Gisele Miyoko Onuki (Me) UNESPAR/FAP/PR
Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques (PhD) Caleidos/SP
Juliana Amelia Paes Azoubel (Me) UFMG/MG
Laura Pronsato (Dra) UFV/MG
Márcia Maria Strazzacappa Hernández (Dra) UNICAMP/Campinas/SP
Raquel Pires Cavalcanti (Me) UBA/MG.
Scheila Mara Maçaneiro (Dra) UNESPAR/FAP/PR
Silvia Susana Wolff (Dra) UFSM/RS
Tatiana Wonsik Recompenza Joseph (Dra) UFSM/RS
Viviane Adriana Saballa (Dra) UFPel/RS

MÚSICA

Adriana do Nascimento Araújo Mendes (Dra) UNICAMP/SP
Alysson Siqueira (Me) UEPG/PR
Carla Irene Roggenkamp (Me)UEPG/PR
Claúdia Ribeiro Bellochio (Dra) UFSM/RS
Cristiane Hatsue Vital Otutumi (Me) UNESPAR/EMBAP/PR
Daniela Dotto Machado (Dra) UFSCar/SP
Egon Eduardo Sebben (Me) UEPG/PR
Fabio Guilherme Poletto (Dr) EMBAP/UNESPAR/PR
Fátima Carneiro dos Santos(Dra) UEL/PR
Luciane Wilke Freitas Garbosa (Dra) UFSM/RS
Magali Oliveira Kleber (Dra) UEL/PR
Maria José Dozza Subtil (Dra) UEPG/PR
Regina Finck Schambeck (Dra) UDESC/SC
Regina Stori (Me) UEPG/PR
Ronaldo da Silva (Me) UEPG/PR
Rogério de Brito Bergold (Me) UEPG/PR
Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo (Dr) UDESC/SC
Solange Maranho Gomes (Dra) FAP/UNESPAR/PR



TEATRO

Arão Nogueira Paranaguá de Santana (PhD) UFMA/MA
Carminda Mendes André (Dra) UNESP/SP
Cauê Krüger (Me) PUC/PR
Eugênio Tadeu Pereira (Dr) EBA/UFMG/MG
Everson Melquiades Araújo Silva (Dr) UFPE/PE
Guaraci da Silva Lopes Martins (Dra) UNESPAR/FAP/PR
José Fernando Amaral Stratico (Dr) UEL/PR
José Mauro Barbosa Ribeiro (Dr) UNB/DF
Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis (Dr) UFPE
Robson Rosseto (Me) UNESPAR/FAP/PR

6. GT'S e Eixos Temáticos

GT - Artes Visuais

Eixos Temáticos:

1. Educação à Distância em Artes Visuais na América Latina e no Mundo.
2. Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.
3. Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.
4. Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
5. Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.
6. Epistemologia, Política Educacional, práticas educativas em Artes Visuais: realidade latino-americana e mundial.
7. Histórias: documentações, acervos e narrativas.
8. Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas.
9. Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
10. Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
11. Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
12. Poéticas e práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.
13. Políticas Públicas nas Artes Visuais: repercussões na escola e metamorfoses.
14. Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.
15. Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais.
16. INICIAÇÃO CIENTÍFICA.
17. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

GT - Dança

Eixos Temáticos:

1. Educação à Distância em Dança na América Latina e no Mundo.
2. Educação em Dança e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.
3. Educação em Dança em Projetos Sociais
4. Ensinar e aprender em Dança na Escola.
5. Ensino da História da Dança: narrativas e metamorfoses.
6. Epistemologia, Política Educacional, Práticas Educativas em Dança e realidade latino-americana e mundial.
7. Histórias: documentações, acervos e narrativas.
8. Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas.
9. Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do Professor de Dança.
10. Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
11. Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
12. Poéticas e práticas de Dança na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.
13. Políticas Públicas em Dança: repercussões na escola e metamorfoses.
14. Práticas de Leitura em Dança na Escola.
15. Tecnologias da Informação e Comunicação: metamorfoses no ensinar e aprender em Dança.
16. INICIAÇÃO CIENTÍFICA.
17. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

GT - Música

1. Educação à Distância em Música na América Latina e no mundo.
2. Educação Musical e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
3. Educação Musical em Projetos Sociais.
4. Ensinar e Aprender em Música na Escola.
5. Ensino da História da Música: narrativas e metamorfoses.
6. Epistemologia, Política Educacional, Práticas Educativas em Música: realidade latino-americana e mundial.
7. Histórias: documentações, acervos, narrativas.
8. Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
9. Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Música.
10. Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
11. Pesquisa na Educação Musical: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
12. Poéticas e práticas musicais na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
13. Políticas Públicas em Música: repercussões na escola e metamorfoses.
14. Práticas de Leitura Musical na Escola.
15. Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Música.
16. INICIAÇÃO CIENTÍFICA
17. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

GT - Teatro

a Latina e no Mundo.

2. Educação em Teatro e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.
3. Educação em Teatro em Projetos Sociais.
4. Ensinar e aprender em Teatro na Escola.
5. Ensino da História do Teatro: narrativas e metamorfoses
6. Epistemologia, Política Educacional, Práticas Educativas em Teatro: realidade latino-americana e mundial.
7. Histórias: documentações, acervos e narrativas
8. Mediações culturais: fundamentos, práticas e políticas.
9. Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Teatro.
10. Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
11. Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas
12. Poéticas e práticas teatrais na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade
13. Políticas Públicas em Teatro: repercussões na escola e metamorfoses.
14. Práticas de Leitura em Teatro na Escola.
15. Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Teatro.
16. INICIAÇÃO CIENTÍFICA.
17. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

7. Ações Simultâneas/Coordenadores

AÇÃO 1: NARRATIVAS DO ENSINAR/APRENDER: FAZERES ARTÍSTICOS NA PEDAGOGIA
Dra. MIRIAN CELESTE MARTINS (UEPM/SP).

AÇÃO 2: FESTIVAIS DE TEATRO/ DANÇA/ MÚSICA/ ARTES VISUAIS E AÇÕES EDUCATIVAS:TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS CULTURAIS DA PROEX-UEPG/PR
Msdo. WILTON PAZ (Diretor de Assuntos Culturais- UEPG)

AÇÃO 3: PIDID INTERDISCIPLINAR: ARTES VISUAIS, MÚSICA, HISTÓRIA E FÍSICA
Dra. JOSIE AGATHA PARRILHA DA SILVA (UEPG, PR, BR)

AÇÃO 4: ENSINO E PESQUISA COLABORATIVA EM ARTES VISUAIS NUMA ESCOLA PIBID: NARRATIVAS E METAMORFOSES NA APRENDIZAGEM.
Profa. MARIA LEANDRA POPINNI SERRA (Artes Visuais- Supervisora (PIBID/ CAPES, PR)
Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES(UEPG, PR, BR)

AÇÃO 5: PIDID ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÁO DE JOVENS E ADULTOS, POÉTICAS ARTÍSTICAS E APRENDIZAGENS
Profa. Esp. NEUCI MARTINS RIBEIRO (Artes Visuais - Supervisora do PIBID (Bolsista PIBID/CAPES, PR, BR) e Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES (UEPG, PR, BR)

AÇÃO 6: ESCOLA DE ARTE DE PONTA GROSSA: APRENDIZAGENS EM ESPAÇO NÃO FORMAL
Profa. Esp. Silvana Passos da Silva (UEPG, PR, BR)

AÇÃO 7: Cinema E Educação- Uma Proposta Para O Ensino Contemporâneo De Arte
Prof. Drdo. Nelson Silva Junior (UEPG, Pr, Br)

AÇÃO 8: AUGUSTO BOAL E A EDUCAÇÃO – PROPOSTA PARA UMA EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO TEATRO-FÓRUM.
Prof. Esp. SÉRGIO LUIS BORGES (Instituto de Educação Ponta Grossa SEED/PR)

AÇÃO 09: CORAL E EXTENSÃO: A MÚSICA E O CANTO COMO ESPAÇO INTEGRADOR ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE
Prof. Me. RONALDO DA SILVA (UEPG, PR, BR)

AÇÃO 10: PIBID DE MÚSICA: A EDUCAÇÃO MUSICAL E SEU ESPAÇO NA ESCOLA
Me. EGON EDUARDO SEBBEN (UEPG)

AÇÃO 11: TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS EM ARTES VISUAIS E AÇÕES ARTÍSTICAS, CULTURAIS E EDUCATIVAS DA DIVISÃO DE ARTES VISUAIS DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA-PG/PR.
MARIÂNGELA DIGIOVANNI (Chefe de Divisão do Departamento de Artes Visuais da Fundação Municipal de Cultura-, PG/PR)

8. Programação Geral

PERÍODO: TARDE/NOITE HORÁRIO	**1º DIA – 14/11 (sexta-feira)** **ABERTURA OFICIAL CONFAEB 2014** **CINE TEATRO ÓPERA**
13h30 às 16h00	CREDENCIAMENTO
16h00	APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA 1 **"VIOLÃO E VOZ"- GILSON CLÁUDIO ROCHA**
17h00	
18h10	LANÇAMENTO DO SELO ALUSIVO AO CONFAEB **CORREIOS DO PARANÁ**
18h30	APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA 2 **Espetáculo:** **"O DESTINOQUE SE CUMPRIU..."** **Grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual do Paraná (DANCEP).** Coreógrafo: **Mestre FERNANDO NASCIMENTO** (SEED, PR, Brasil)
19h30	CONFERÊNCIA DE ABERTURA: **"ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: NARRATIVAS E METAMORFOSES DO ENSINARE APRENDER"** CONFERENCISTA: **PhD OLGA MARTA HUBARD ORVAÑANO** **Teachers College, Columbia University, New York, United States (USA)** MEDIADOR(a): **PhD. Ana Mae Tavares Barbosa** **(Universidade Anhembi Morumbi e USP, SP, Brasil)**
20h30	**LANÇAMENTO DE LIVROS** - CINE TEATRO ÓPERA

	LANÇAMENTOS DE 2014: AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do; SILVA, Maria Betânia (Orgs). **Conferências em Arte/Educação:** narrativas plurais. Editora FLAMAR, Ano 2014. MARTINS, Mírian Celeste (Org).**Pensar juntos a mediação cultural**: [entre]laçando narrativas e conceitos. São Paulo: Ed.Terracota,2014. ANDREOLI, Eliane Aparecida.**O discurso presente**. a fala de pessoas com deficiência intelectual. São Paulo: Editora Reflexão, 2014. OTUTUMI, Cristiane H. Vital, et all.**"Caminhos Musicais"**. Editora: SEFE, Sistema educacional família escola, Curitiba-PR, 2013/2014 SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo (Org.).**TEATRALIDADES**da pedagogia da imagem ao sujeito biopolítico. Palmas/TO: EDUFT, 2014. SOARES, Maria de Fátima Ribeiro.**Retalhos de Vida**. Recife: Ed. Nossa Livraria, 2014. ZACCARA, Madalena; SILVA, Maria Betânia e (Orgs).**Cruzamentos Estéticos.** Recife: Ed. UFPE, 2014.
20h30	**LANÇAMENTOS DE 2013:** FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (Org.).**Conversas de Grupo de pesquisa:** enlaces entre educação e arte. Itajaí: Editora Casa Aberta, 2013. NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org). **Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. ZACCARA, Madalena; SILVA, Maria Betânia e (Orgs)**Encontros e Conexões em Artes Visuais**. Recife: Ed.UFPE, 2013. **LANÇAMENTOS DE 2012:** MARTINS, Mírian Celeste; PICOSQUE, Gisa (Org). Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios. 2012 NUNES, Ana Luiza Ruschel (Org). **Artes Visuais, Leitura de Imagens e Escola.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. REBOUÇAS, Moema Martins; GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto.(Orgs). **Investigações nas práticas educativas da Arte**. Vitória, ES: Edufes, 2012. VIEIRA, Marcilio de Souza. **"Pastoril: uma educação celebrada no corpo e no riso"**. Paco Editora, 2012. ZACCARA, Madalena; WILNER, Renata; SILVA, Maria Betânia e (Orgs)**Arte, Cultura e Memória**. Recife: Ed UFPE, 2012. **LANÇAMENTOS REVISTAS:** **Revista Cartema.** Editora Universitária da UFPE, 2013. **Revista Cartema**. Editora Universitária da UFPE, 2012.
21h30	COQUETEL

	EXPOSIÇÕES PERMANENTES
TODOS **OS DIAS**	**"Bianchi e suas conexões com Ponta Grossa"** Local: **Cine Teatro Ópera** Endereço : **Rua XV de novembro 452/468** Coordenação: **Dra.Patrícia Camera** (DEARTES/ UEPG, PR, BR) e **Alan de Almeida** (Casa da Memória/Fundação Municipal de Cultura Ponta Grossa) **"pARTículas: fragmentos da arte"** Local: **Galeria De Arte UEPG** Endereço: **Praça Marechal Floriano Peixoto, 129** Coordenação: **Dra. Patrícia Camera** (DEARTES / UEPG, PR, BR) **Drnda. Adriana Rodrigues Suarez** (DEARTES / UEPG, PR, BR)

PERÍODO: MANHÃ	**2º DIA – 15/11 (sábado)** **CINE TEATRO ÓPERA**
	CONFERÊNCIA e MESAS REDONDA
08h20 às 09h40	CONFERÊNCIA: **"ASSOCIAÇÕES DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL – ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA, TEATRO: METAMORFOSES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA"** **CONFERENCISTAS:** **Dra. LÚCIA GOUVÊA PIMENTEL** (UFMG E VICE PRESIDENTE DA ANPAP -(ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS, BRASIL **Tema:** "Políticas Públicas para o campo do ensino das Arte Visuais na Educação Básica: Contribuições e metamorfoses da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)" **Dra. MÁRCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNÂNDES** (UNICAMP E COORDENADORA DO GT-EDUCAÇÃO E ARTE DA ANPED- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, BRASIL) **Tema**: "Formação de professores de Dança e a Educação Básica: realidades, caminhos e transformações diante das Políticas Públicas" **Dr. LUÍS RICARDO SILVA QUEIRÓZ** (UFPB e PRESIDENTE DA ABEM – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, BRASIL) **Tema:** "Políticas Publicas para o ensino de Música na Educação Básica: conquistas, avanços e perspectivas futuras da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)" **Dr. NARCISO LARANGEIRA TELLES DA SILVA** (UFU-MG e PRESIDENTE DA ABRACE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTES CÊNICAS, BRASIL) **Tema**: "O papel da Associação de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE): narrativas e metamorfoses diante das Políticas Públicas" **Dra. MARIA DAS VITÓRIAS NEGREIROS DO AMARAL** (UFPE /PE E PRESIDENTE DA FAEB – FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL) **Tema:** "FAEB e Políticas Públicas para a formação de Professores das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e atuação na Educação Básica: organização, conquistas e avanços dos Arte/Educadores do Brasil" MEDIADOR(a): **Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, BR)**
09h40 às 10h00	COFFEE BREAK

	MESAS REDONDA (SIMULTÂNEAS)		
HORÁRIO	**CINE TEATRO ÓPERA**		**PROEX**
10h00 às 11h30	**MESA REDONDA: 1** **CINE TEATRO ÓPERA "A"** **"ENSINO DE ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL"** COORDENADORA: **Dra. VANESSA FREITAG** (UGTO,GUANAJUATO/MÉXICO) PALESTRANTES: **Dra. LEILA ADRIANA BAPTAGLIN (UFRR, RORAIMA, BR)** "A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: A LICENCIATURA INTERCULTURAL DO INSTITUTO INSIKIRAN - UFRR" **Me. VINÍCIUS LUGE OLIVEIRA (UFRR, RORAIMA, BR)** "PROGRAMA ALFA E BETO: A SUBMISSÃO DO "LOCAL" NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS" **Dra. IVETE SOUZA DA SILVA (UFRR, RR,BR)** "O PROCESSO ANTROPOFÁGICO NO MOVIMENTO RORAIMEIRA: CONTRIBUIÇÕES INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTES NO ESTADO DE RORAIMA." **Me. MARIA ISABEL SULINO CARVALHO SILVEIRA (FESP/UEMG, MG,BR)** "A EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO PROJETUAL: UM OLHAR POÉTICO SOBRE AS TROCAS ESTABELECIDAS NA CONSTRUÇÃO DE TECIDOS CULTURAIS DE UMA ARTESÃ E DE UM DESIGNER." **Dra. VANESSA FREITAG (UGTO, GUANAJUATO, MÉXICO)** "ARTE E ARTESANATO NAS AULAS DE TECELAGEM: RESSIGNIFICANDO OLHARES SOBRE A CULTURA POPULAR NO CONTEXTO MEXICANO."	**MESA REDONDA: 2** **CINE TEATRO ÓPERA "B"** **"FORA DE FOCO: PESQUISA EM ENSINO DE ARTES VISUAIS: NARRATIVAS E METAMORFOSES"** COORDENADOR: **Dr. ROBSON XAVIER DA COSTA (PPGA/UFPB, PB, BR)** PALESTRANTES: **Dra. LÍVIA MARQUES CARVALHO (PROFESSORA DO PPGAV UFPB/UFPE, BRASIL)** "ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ATELIÊS: CONTAMINAÇÕES ENTRE MODELOS DE ENSINO FORMAL E NÃO FORMAL" **Dra. MARIA BETÂNIA E SILVA (PROFESSORA DO PPGAV UFPB/UFPE, BR)** "ENSINOS DE ARTE: SOB OLHARES DE ESTUDANTES DE ARTES VISUAIS" **Msdo. JAILSON VALENTIM DOS SANTOS (PPGAV UFPB/UFPE, PE, BR)** "SER(TÃO) DO SER(IDÓ) - RN: TRILHANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS" **Msdo. CHARLES FARIAS SIQUEIRA (PPGAV UFPB/UFPE, PE, BR)** "O ENSINO DA ARTE NA ZONA URBANA NA CIDADE DE CRATO, CEARÁ, BRASIL" **Dr. ROBSON XAVIER DA COSTA (PPGAV UFPB/UFPE, PE, BR)** "ENSINO DE ARTES VISUAIS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM JOÃO PESSOA PB"	**MESA REDONDA: 3** **AUDITÓRIO DA PROEX** **"MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: UMA DISCUSSÃO POLISSÊMICA ENTRE FILOSOFIA,ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO"** COORDENADOR: **Dr. CARLOS WILLIAN JAQUES MORAIS (UEPG, PR, BR)** PALESTRANTES: **Drnda. ADRIANA RODRIGUES SUAREZ (UEPG, PR, BR)** **e** **Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES (UEPG, PARANÁ, BR)** "O QUE É MODERNO E PÓS-MODERNO EM ARTES VISUAIS? UMA ANÁLISE DE PARADIGMAS" **Me. DONIZETI PESSI (UEPG/IESSA, PR, BR)** "A CONCEPÇÃO DE ARTE EM THEODORADORNO: IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS, ESTÉTICAS E PEDAGÓGICAS" **Drnda. SANDRA BORSOI (UEPG, PR, BR).** "ILUMINISMO, TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: LUZES E SOMBRAS NASARTES VISUAIS" **Dr. CARLOS WILLIANS JAQUES MORAIS (UEPG, PR, BR)** "BILDUNG: FORMAÇÃO MORAL E ESTÉTICA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO"

	MESAS REDONDA (SIMULTÂNEAS)		
HORÁRIO	**CINE TEATRO ÓPERA**		**PROEX**
11h40 às 12h40	**MESA REDONDA: 4** **CINE TEATRO ÓPERA "A"** **"SOU MESTIÇO DESDE A CARNE ATÉ À ARTE, POÉTICAS NA ARTE E NA VIDA"** COORDENADORA: **PhD.LUCIMAR BELLO P. FRANGE (PUC, SP, BR)** PALESTRANTES: **Dr. VICENTE VITORIANOMARQUES CARVALHO (DEART/UFRN/NATAL-RN, BR)** "MEMÓRIA QUEBRADIÇA DE SITUAÇÕES DE ENSINO. OU DE APRENDIZAGEM?" **Me.ELIANE DE FÁTIMA VIEIRA TINOCO (NUPEA/UFU/UBERLÂNDIA , BR)** "EXPERIÊNCIAS, TRAJETÓRIAS, INQUIETUDES" **PhD. LUCIMAR BELLO P. FRANGE (PUC,SP, BR)** "IN(COM)SISTÊNCIAS EXPERIMENTAIS E COLABORATIVAS"	**MESA REDONDA: 5** **CINE TEATRO ÓPERA "B"** **"A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES COMO TEORIA E A PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA"** COORDENADOR: **Dr. FERNANDO ANTONIO GONÇALVES DE AZEVEDO (UAG/UFRPE, PE, BR)** PALESTRANTES: **Me. MISAEL JOSÉ DE SANTANA (FACULDADES INTEGRADAS DA VITÓRIA DE SANTO ANTÃO – FAINTVISA, BR)** "REINVENTADO A VISITA AO MUSEU: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PARA INTERPRETAR A ABORDAGEM TRIANGULAR" **Drnda. MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO SOARES (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO – SEDUCPE)** "A POESIA OCUPANDO A VIDA, INVADINDO A ESCOLA" **Dr. FERNANDO ANTÔNIO GONÇALVES DE AZEVEDO (UAG / UFRPE, BR)** "A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES COMO TEORIA E A PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA CRIADORA"	**MESA REDONDA: 6** **AUDITÓRIO DA PROEX** **"DANÇA/EDUCAÇÃO: A DIALÉTICA ENTRE O DOCENTE/ARTISTA E ARTISTA/DOCENTE NAS LICENCIATURAS DA UFRN, UFPA E UESB, BR.** COORDENADOR: **Dr. MARCÍLIO DE SOUZA VIEIRA (UFRN, RN, BR)** PALESTRANTES: **Me. MAYRLA ANDRADE FERREIRA (UFPA, PARÁ, BR)** "METAMORFOSES E NARRATIVAS PRESENTES NA DANÇA/EDUCAÇÃO DIANTE DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA/DOCENTE" **Dra. MARINEIDE FURTADO CAMPOS (UFRN, RN, BR)** "IMPACTOS E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS EM DANÇA NO CENÁRIO DA CAPITAL POTIGUAR" **Me. LUIZ THOMAZ SARMENTO CONCEIÇÃO (UESB, BA, BR)** "A FORMAÇÃO DO ARTISTA-DOCENTE" **Dr. MARCILIO DE SOUZA VIEIRA (UFRN, RN, BR)** "O ARTISTA / DOCENTE / ARTISTA E AS PRÁTICAS DE INTERFACES DA DANÇA"
12h40 às 14h00	INTERVALO (Almoço)		

9. Grupos de Trabalho - Comunicação Oral

HORÁRIO	Local: **UEPG – CAMPUS CENTRAL – BLOCO "A" e "B"**
14h00 às 15h30	**GRUPOS DE TRABALHO: 15/11** **COMUNICAÇÃO ORAL (slides e pôster)** **GT´s:** **ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA e TEATRO** **INICIAÇÃO CIENTÍFICA e INICIAÇÃO À DOCÊNCIA** Local: **CAMPUS CENTRAL DA UEPG – Bloco "A"** **Salas Bloco "A":** **Térreo:** 05, 06, 07, 16, 20 (sábado e domingo) **1º andar:** 103, 104,105, 108, 114, 116, 117, 118, 120, **2º andar:** 205, 207, 218, 221, 222, 223, 225 e 203/204. Salas Bloco "B" **2º andar:** 201, 201, 203, 204, 207, 209 (segunda-feira) **Programação completo dos Grupos de Trabalho – Comunicação Oral (slides e pôster) ConFAEB:** **VER A SEGUIR ou pelo site** www.isapg.com.br/2014/confaeb ou **Clic Aqui** **FAZER A BUSCA PELO "nome" no "LOCALIZAR" de seu note, tablete, celular, etc.**

SALA: A 05 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Jurema Luzia de Freitas Sampaio (Campinas, SP,Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Educação à Distância em Artes Visuais na América Latina e no Mundo.
Título:	A SALA DE AULA CONECTADA :O USO DA WEBCONFERENCIA EM UMA DISCIPLINA DE ARTE EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Autor:	Kalina Ligia de Almeida Borba (UnB - Universidade de Brasília, DF, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação à Distância em Artes Visuais na América Latina e no Mundo.
Título:	CONSIDERAÇÕES AO TÉRMINO DA PESQUISA: "O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS A DISTÂNCIA?" UM ESTUDO BRASIL/ARGENTINA E A TPACK ARTES VISUAIS
Autor:	Jurema Luzia de Freitas Sampaio (Campinas, SP/Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	ARTE/EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM CONSTRUCTO TRANSDISCIPLINAR A PARTIR DA PRÁXIS DE ARTE/EDUCADORES
Autores:	Rita Patta Rache (UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande, RS, Brasil) Cláudia Lyra Pato (UnB - Universidade de Brasília, DF, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS
Autor:	Stéfani Rafaela Pintos da Rocha (UDESC, SC, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	ARTE, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NA ONG
Autor:	Lívia Castro de Lacerda (UFPB, Paraíba, Brasil)

SALA: A 06 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Drnda. Katyuscia Sosnowski (UFRGS, RS, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Educação à Distância em Artes Visuais na América Latina e no Mundo.
Título:	VIDEOCARTAS ENTRE ALUNOS DE LICENCIATURAS DO BRASIL E EUA: APRENDI 2.0 EM CONEXÃO COM A 9ª BIENAL DO MERCOSUL | PORTO ALEGRE
Autores:	Katyuscia Sosnowski (UFRGS, RS, Brasil) Maria Cristina Villanova Biasuz (UFRGS, RS, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	DESIGN EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO APROPRIAÇÕES DE TEMAS DE DESIGN NO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL
Autor:	Marisa Cobbe Maass (UnB - Universidade de Brasília, DF, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	DIMENSÕES ESTÉTICAS NA INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE
Autor:	Janice Shirley Souza Lima (Universidade da Amazônia, Pará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	ESTADOS DA COPA DO MUNDO NO BRASIL
Autor:	Gisele Gobbo de Souza (Secretaria de Educação do Taboão da Serra, SP, BR)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	GEO.ARTES: DA COMUNIDADE PARA A SALA DE AULA
Autores:	Luana do Amaral Silva (CEU EMEF Prof. Dr. Paulo Gomes Cardim/SP/BR) Francisco Carlos Telles Baldi (CEU EMEF Prof. Dr. Paulo Gomes Cardim/SP/BR)

SALA: A 07 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Mestre Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (UFPA, PA, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	HERBERT READ: POSSBILIDADES EDUCATIVAS DA RELAÇÃO ENTRE ARTE E CIÊNCIA
Autores:	Luzita Maria Erichsen Martins Neto (UTFPR, Paraná, Brasil) Josie Ágatha Parrilha da Silva (UTFPR, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	PENSAR "TRANS" EM ARTES, EDUCAÇÃO...
Autor:	Teresinha Maria de Castro Vilela (UERJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	RETALHOS CONTEMPORÂNEOS
Autores:	Andréa Sobreira de Oliveira (Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil) Antonio Beethoven da Silva Eustaquio (Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil) Carlos Robério Silva (Universidade Regional do Cariri– URCA, Ceará, Brasil) Raylla Brito Vieira (Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil) Victor Vladimir de Melo Santos (Universidade Regional do Cariri– URCA, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.
Título:	A ARTE NO CONTEXTO HOSPITALAR
Autor:	Veruschka Pereira Greenhalgh (UFPE, PE, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.
Título:	A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS NOS NICHOS CULTURAIS E DA CRIAÇÃO DE CONFIGURAÇÃOES ALTERNATIVAS DE ACESSO À CULTURA A ELES
Autores:	Matheus Rocha Moreira (Centro Cultural Banco do Brasil, Minas Gerais, Brasil) Vinícius Soares Garcia (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Minas Gerais, Brasil)

SALA: A 16 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Mestre Emília Patrícia de Freitas (NEIMFA, UFPE, FAINTVISA, PE, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	A INQUIETUDE DA ESPERA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTE
Autor:	Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira (IELAS,SP, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.
Título:	MINHA ATITUDE É POPULAR! O encontro entre Artes Visuais e Moda numa instituição não formal na cidade do Recife
Autores:	Emília Patrícia de Freitas (NEIMFA/UFPE/FAINTVISA, Pernambuco, Brasil) Flaviana Ferreira da Silva (NEIMFA, Pernambuco, Brasil) Patrícia Pereira da Silva (NEIMFA/IRB, Pernambuco, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.
Título:	O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM PROJETOS SOCIAIS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO AMORBASE
Autores:	Najla de Oliveira Azevedo (IFCE- Campus Fortaleza, Ceará, Brasil) Gilberto de Andrade Machado (IFCE- Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A LÓGICA NÔMADE: O DESENHO COMO ELEMENTO À FORMAÇÃO DO ARTISTAPROFESSORPESQUISADOR
Autores:	Rafael de Sousa Carvalho (IFCE– Campus Fortaleza, Ceará, Brasil) Gilberto Andrade Machado (IFCE– Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	O ENSINO DE ARTE E OS SABERES ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA
Autores:	Clécio Ernande da Silva (UFPE/PE/Brasil) Clarissa Martins de Araújo (UFPE/PE/Brasil)

SALA: A 20 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Roberta Puccetti (UEL, Paraná, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	PROJETO VIVEIRO: ARTE, MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE NA CRIAÇÃO DOS CADERNOS DE MEMÓRIA.
Autor:	Dália Rosenthal (CAP – ECA – USP)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	PROCESSOS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS EM ESPAÇOS CULTURAIS: reflexões sobre a formação inicial docente
Autor:	Ana Del Tabor Vasconcelos MAGALHAES(UFPA, Pará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professorde Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	PROFESSOR CRÍTICO EM ARTES: PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO
Autores:	Elsieni Coelho da Silva(UFU/MG/Brasil) Antônio Neto Ferreira dos Santos(UFU/MG/Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	DA FORMAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE ARTE: CAMINHOS DE REFLEXÃO
Autores:	Roberta Puccetti (UEL, Paraná, Brasil) Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt(UEL, Paraná, Brasil) Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza (UEL, Paraná, Brasil) Carla Juliana Galvão Alves (UEL, Paraná, Brasil) Vanessa Tavares da Silva (UEL, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	(IN)DISCIPLINA – O HOMEM ESTOJO E A UNIVERSIDADE SEM CONDIÇÃO
Autores:	Isabela Frade (UERJ, RJ, BR) Alexandre Guimarães (Colégio Pedro II, RJ, BR) Ana Alvarenga (SME, RJ, BR) Clarice Rangel (PPGARTES/UERJ, RJ, BR) Letícia Saraiva (PPGARTES/UERJ, RJ, BR)

SALA: A 103 GT: DANÇA
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Maria Lourdes Macena Souza (IFCE, Ceará, Brasil)

Área:	[Dança] Educação em Dança em Projetos Sociais.
Título:	LUGAR DE PASSAGEM: A DANÇA EM AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS
Autor:	Laura Pronsato (UFV, MG, Brasil)
Área:	[Dança] Ensinar e aprender em Dança na Escola.
Título:	APRECIAÇÃO ESTÉTICA EM DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UMA INTERVENÇÃO ARTE/EDUCADORA
Autor:	Fernanda de Souza Almeida (Unesp, São Paulo, Brasil)
Área:	[Dança] Ensinar e aprender em Dança na Escola.
Título:	DANÇAS DRAMÁTICAS E SUAS CARACTERÍSTICAS PLURAIS NA ESCOLA ENTRE ENSINANTES E APRENDENTES
Autor:	Maria Lourdes Macena Souza (IFCE, Ceará, Brasil)
Área:	[Dança] Poéticas e práticas de Dança na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
Título:	ESTÉTICAS DA DANÇA POPULAR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA - HIBRIDISMOS?
Autor:	Jonas de Lima Sales (Departamento de Artes Cênicas, DF, Brasil)
Área:	[Dança] Ensinar e aprender em Dança na Escola.
Título:	OLHAR TRANSITÓRIO: CAMINHOS ENTRE A DISCÊNCIA E A DOCÊNCIA
Autores:	Sabrina Krishna Geremias (UNESPAR, PR, BRA) Rodrigo Rhenan Domingues (UNESPAR,PR, BRA)

SALA: A 104 GT: MÚSICA
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Drndo. Egon Eduardo Sebben (DEARTES, UEPG, PR, Brasil)

Área:	[Música] Educação Musical e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	MULTIRREFERENCIALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: OLHARES SOBRE ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DO EDUCADOR MUSICAL INFANTIL DA UFBA
Autor:	Valéria Garcia de Macedo (UFBA, Bahia, Brasil)
Área:	[Música] Educação Musical e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	PROCESSO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA DE MUSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA
Autor:	Maria Helena Barreto Santos Bezerra (UFBA/BA/BRASIL)
Área:	[Música] Educação Musical em Projetos Sociais.
Título:	PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO INTERIDADES
Autores:	Eziquiel Machado Ramos (Prefeitura de Carambeí, Paraná, Brasil) João André Nascimento Ribas (UEPG, Paraná, Brasil) Renata Filipak (UFPR, Paraná, Brasil)
Área:	[Música] Ensinar e aprender em Música na Escola.
Título:	O SAMBA NA SALA DE AULA: A VIDA E A OBRA DE NOEL ROSA E ADONIRAN BARBOSA CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM
Autores:	Liliana Junkes Serenato (RME Curitiba, Paraná, Brasil) Alita Roberta Monteiro Gonçalves (RME Curitiba, Paraná, Brasil) Luciana Lourenço Paes (UNICAMP,São Paulo, Brasil)

SALA: A 105 GT: TEATRO
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Mestre Luciana Lima Batista (IFES, Espírito Santo, Brasil)

Área:	[Teatro] Educação em Teatro e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	O DESAFIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA O BOM ANDAMENTO DAS AULAS DE TEATRO: UM OLHAR SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO
Autor:	Marcio Dias Pereira (Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Minas Gerais, Brasil)
Área:	[Teatro] Educação em Teatro e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL PROPONDO A INTERDISCIPLINARIDADE: FILOSOFANDO, ESCREVENDO E ENCENANDO.
Autor:	Luciana Lima Batista (IFES, Espírito Santo, Brasil)
Área:	[Teatro] Ensinar e aprender em Teatro na Escola.
Título:	O PROCESSO DE DRAMA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DE ESPECTADORES
Autor:	Francine Matos Costa (UDESC, SC, Brasil)
Área:	[Teatro] Ensinar e aprender em Teatro na Escola.
Título:	O PAPEL DO TEATRO NAS AULAS DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL AURA BARRETO CEAB.
Autor:	Rennata Lillya Feitosa de Souza (UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil)
Área:	[Teatro] Ensinar e aprender em Teatro na Escola.
Título:	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O TEATRO ÉPICO NO TEATRO ESCOLAR
Autores:	Denise Tiemi Kobiraki Tomita (UEM, Paraná, Brasil) Pedro Carlos de Aquino Ochoa (UEM, Paraná, Brasil)

SALA: A 108 GT: INICIAÇÃO À DOÊNCIA
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Msdo. Diego Alexandre Divardim de Oliveira, Msdo. (PPGE Bolsita CAPES/UEPG, PR, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	A PRÁTICA DISCENTE: AMOR ENTRE IGUAIS
Autor:	Fernanda Antônia da Silveira (Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	ARTE TAMBÉM É CIÊNCIA, E CIÊNCIA TAMBÉM É ARTE? A SALA DE CIÊNCIAS DO INSTITUTO ESTADUAL RIO BRANCO
Autor:	Pollyanna Motta Martins (UFRGS, RS, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	CADERNO DE ARTISTA E DIÁRIO DE MENINA: SUAS POTENCIALIDADES NO ENSINO DA ARTE
Autor:	Camila Nunes Napoleão (UFES, ES, BR)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	DISCUSSÃO SOBRE PINTURAS
Autor:	Kelli Cristina da Luz Freire Maciel (UFPR, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	GRAFFITI NO CONTEXTO ESCOLAR: CARTOGRAFIAS AFETIVAS E IDENTIDADE VISUAL
Autores:	Rafayella Nunes Travassos Moreira (IFCE- CEARÁ, BRASIL) Lara Reginaldo da Silva Araujo (IFCE- CEARÁ, BRASIL) Maira Gutierres Gonçalves (IFCE- CEARÁ, BRASIL)

SALA: A 114 GT: INICIAÇÃO CIENTÍFICA
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Mestre Sandra Borsoi (UEPG, PR, BR)

Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	REFLEXÃO SOBRE A CULTURA PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE A DIVERSIDADE PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES POPULARES EM BELÉM DO PARÁ
Autor:	Ana Luiza Guimarães Moraes (UNIASSELVI, Pará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	PROCESSOS DE APRENDIZADOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS ENTRE A VIVÊNCIA E A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA.
Autores:	Luan Alberto Ribeiro Soares (UNIFAP, Amapá, Brasil) Messias Freitas da Silva (UNIFAP, Amapá, Brasil) Maria Severa de Sousa Campos (UNIFAP, Amapá, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	ARTE CONTEMPORÂNEA: ISSO É ARTE? UMA ABORDAGEM VIVENCIAL DA ARTE CONTEMPORÂNEA EM UMA OFICINA PARA PROFESSORES DE ARTE
Autores:	Carla Juliana Galvão Alves (UEL, Paraná, Brasil) Denise Batista Pinto Sabino (Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	FLUXO: INDÍVIDUO COMO MEDIADOR DE MUNDOS
Autores:	André Martins Ziegler (Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil) Carolina Corrêa Rochefort (Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil)
Área:	[Teatro] Iniciação Científica.
Título:	TEATRO FOLIA
Autor:	Antonio Gomes Pereira Neto (UFRN, Rio Grande do Norte, Brasil)

SALA: A 116 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Fernanda Maria Macahiba Massagardi (Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.
Título:	REVOLTA DAS AGULHAS- UM PROJETO DE INTERCÂMBIO CULTURAL
Autor:	Fernanda Maria Macahiba Massagardi (Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	VISUALIDADES 2004– 2012: PROCESSOS E REFLEXÕES NO ENSINO DE ARTE
Autor:	Maria Rosalina Souza Pereira Miguel (SME/PMU, Minas Gerais, Brasil) Léa Carneiro de Zumpano França (SME/PMU, PROEX/UFU, Minas Gerais, Brasil) Márcia Maria de Sousa (IFTM - Campus Uberlândia, Minas Gerais, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	ARTE/EDUCAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NUMA PERSPECTIVA IRONISTA
Autor:	Rodrigo Neris (SEE, SME/Campinas e IA/UNESP§P, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	BRINCANDO COM A COR: UM TRABALHO DE PERCEPÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autores:	Greiciane Pompilio Andreis (UEL, Paraná, Brasil) Vanessa Tavares da Silva (UEL, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	ESTUDANDO GEOMETRIA ATRAVÉS DA ARTE
Autor:	Maria José Negromonte de Oliveira (ANARTE, Pernambuco, Brasil)

SALA: A 118 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Renata Wilner (UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, PE, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	CONSONÂNCIAS POTENCIADORAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIDIZAGEM DE ARTE ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCADAÇÃO INTEGRADA
Autor:	Cláudia Regina dos Anjos (Professora da RMBH/Doutoranda em Artes pela EBA/UFMG/MG)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	EXPERIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS EM ARTES: CONSTRUINDO DIÁRIOS, CONSTRUINDO SABERES
Autores:	Lana Maiara Saraiva Furtado (UNIFAP, Amapá, Brasil) Marília Navegante Pinheiro (UNIFAP, Amapá, Brasil) Mayara Caroline da Costa Marques (UNIFAP, Amapá, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO E LEITURA DE IMAGENS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: exercitando a Cultura Visual na formação inicial do artista professor.
Autores:	Maria Suelly dos Santos Barroso (IFCE- Campus Fortaleza-Ceará- Brasil) Gilberto Andrade Machado (IFCE- Campus Fortaleza-Ceará- Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	"LABIRINTOS CONCEITUAIS O ESTÁGIO E A REGÊNCIA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO"
Autor:	Rafael José Bandeira da Penha (UFPA/ PA/ BR)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	NARRATIVAS LÚDICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
Autor:	Fabrício Gerald Lima (CEARTE/UFPEL, RS, Brasil)

SALA: A 120 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Mirian Celeste Martins (UEPM/SP)

Área:	[Artes Visuais] Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.
Título:	HANNAH HÖCH E AS COLAGENS - CRÍTICAS DO PERÍODO DADAÍSTA
Autor:	Maria Carolina Ravazzani de Almeida (CECA Guido Viaro, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.
Título:	NARRATIVA SOBRE ARTE BRASILEIRA E LOCALIZAÇÃO: ANÁLISE DO BARROCO, NEOCLASSICISMO E MODERNISMO E SEUS RESPECTIVOS LOCAIS DE "EUFORIA"
Autores:	Adriana Rodrigues Suarez (UEPG, PR, Brasil) Letícia Laís Ducheiko (UEPG,PR, BR)
Área:	[Artes Visuais] Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.
Título:	A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS HISTÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR HOJE
Autor:	Guilherme Nakashato (IFSP/Campus São Paulo e USP, São Paulo, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.
Título:	ARTE-EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICO - REFLEXIVA POR UMA EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA
Autor:	Marisol Luciane Miara (UEPG, PR, BR)
Área:	[Artes Visuais] Epistemologia, Política Educacional, práticas educativas em Artes Visuais: realidade latinoamericana e mundial.
Título:	ARTE E JOGO: RESISTÊNCIAS, CAPTURAS E NOVO GOVERNO DAS CONDUTAS INFANTOJUVENIS
Autor:	Eliana Gomes Pereira Pougy (FAPESP, PUC, São Paulo, Brasil)

SALA: A 205 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Sonia Regina Fernandes (ECA-USP, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Epistemologia, Política Educacional, práticas educativas em Artes Visuais: realidade latinoamericana e mundial.
Título:	AVALIAÇÃO COMPARATIVA DA CRIATIVIDADE DO PACIENTE VALVOPATA NO PERÍODO PRÉ E PÓS-OPERATÓRIO
Autor:	Jacqueline M. D. L. Alves (USP, São Paulo, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Epistemologia, Política Educacional, práticas educativas em Artes Visuais: realidade latinoamericana e mundial.
Título:	ESTÁGIO: PALAVRA DE SINGULAR ESTRUTURA SIMBÓLICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS
Autor:	Sonia Regina Fernandes (ECA-USP, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos, narrativas.
Título:	FONTE SECUNDÁRIA:DÚVIDAS E EQUÍVOCOS NA ABORDAGEM CRÍTICA DO MODERNISMO PAULISTA
Autor:	Eliane Honorata da Silva (PMJP, PB, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos, narrativas.
Título:	ARQUIVOS IMAGINÁRIOS: ARTE, FOTOGRAFIA E PROCESSOS INVESTIGATIVOS
Autor:	Rubens Venâncio (URCA | IFOTO | CE, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	A IMAGEM DA CIDADE E DO CAMPO NAS PESQUISAS EM ARTES VISUAIS: O ATO DE VIAJAR E A COLETA DE DADOS
Autor:	Edson Macalini (UDESC-SC/BR)

SALA: A 218 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE, PE, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos,narrativas.
Título:	CONCEPÇÕES EM PROCESSO DOS CONFAEBS DE 2001 A 2010
Autor:	Adriana Carla de Aquino (SEDUC/PE/Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos,narrativas.
Título:	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS: EXPERIÊNCIA NO MUSEU DE ARTE VICENTE LEITE
Autores:	Joseph da Silva Olegário (URCA, Ceará, Brasil) Fábio Tavares da Silva (URCA, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos,narrativas.
Título:	O CONVENTO DE SÃO FRANCISCO DE VITÓRIA: HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA NA AULA DE ARTE
Autor:	Andrea Aparecida Della Valentina (PMV; UAB - Artes Visuais/UFES, ES, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos,narrativas.
Título:	HISTÓRIA DA ARTE COMO HISTÓRIA DA CIDADE: LEITURA DE IMAGEM NA OBRA DE ADRIANA VAREJÃO
Autores:	Ane Beatriz dos Santos Reis (UFPE/PE/BR) Luciana Tavares (UFPE/PE/BR) Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE/PE/BR)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	MODELAGEM EM ARGILA: UMA TECNICA MILENAR NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO OBJETO TRIDIMENSSIONAL
Autor:	Francisco dos Santos (URCA, Ceará, Brasil)

SALA: A 221 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dr. Paulo César Antonini de Souza (UFMS, MS, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Epistemologia, Política Educacional, práticas educativas em Artes Visuais: realidade latinoamericana e mundial.
Título:	A PRÁTICA SOCIAL DE PINTORAS/ES POPULARES: A EXTASIA NAS RUAS LATINOAMERICANAS
Autor:	Paulo César Antonini de Souza (UFMS, MS, BRASIL)
Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos,narrativas.
Título:	TRAMAS DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE MULHERES QUE TECEM REDES DE DORMIR EM SÃO BENTO– MA
Autor:	Beatriz de Jesus Sousa (COLUN/UFMA)
Área:	[Artes Visuais] Poéticas, práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
Título:	STENCIL NO CÂMPUS: UMA PROPOSTA DE OCUPAÇÃO E EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO HABITAR, SENTIR E OLHAR
Autores:	Alexandre Guimarães (IFG/UFG, Goiás, Brasil) Mônica Mitchell de Morais Braga (IFG/UnB, Goiás, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO PARQUE: O LIVRO COMO PROPOSITOR DO ENCONTRO
Autor:	Camila Feltre (UNESP, São Paulo, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	O ACESSO À ARTE COMO FORMAÇÃO CONTINUADA CULTURAL PROPORCIONADA PELO PROGRAMA EDUCULTURA
Autor:	Fulvio Frederico Pacheco dos Santos (Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Paraná, Brasil)

SALA: A 222 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Adriana Vaz (UFPR, PR, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos, narrativas.
Título:	ESPECIALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE: MUDANÇAS NO PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ARTE NO PARANÁ (1949-1976)
Autores:	Rossano Silva (UFPR, Paraná, Brasil) Adriana Vaz (UFPR, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	O DESAFIO DO ENVELHECIMENTO AO LONGO DA VIDA: Sociologia do corpo apresentado em obras pictóricas
Autor:	Simone Aparecida Pinheiro de Andrade (UEPG - Paraná - Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	O AGENTE CULTURAL: ESTUDOS E PRÁTICAS ÉTNICOS CULTURAIS EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS
Autores:	Aline Sesti Cerutti (UFMS, MS, BRASIL) Amanda Vieira Sandim (UFMS, MS, BRASIL) Nathaly Gomes Tenório (UFMS, MS, BRASIL) Pamela Aparecida Savala (UFMS, MS, BRASIL) Soane Piuna Batista de Souza (UFMS, MS, BRASIL)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	PRÁTICAS CULTURAIS DA MODERNIDADE NA AMÉRICA LATINA: PÚBLICO NÃO ESCOLAR DO MUSEU OSCAR NIEMEYER (2009)
Autores:	Adriana Vaz (UFPR, Paraná, Brasil) Rossano Silva (UFPR, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CASA DAS ONZE JANELAS: O JOGO LÚDICO ENTRE A OBRA DE ARTE E OS ESTUDANTES
Autores:	Edi Carlos Costa Santos (Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, Brasil) Lucilainy do Socorro de Oliveira Sampaio (Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, Brasil)

SALA: A 223 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Dra. Maria Helena Wagner Rossi (Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	A OBRA DO ARTISTA LASAR SEGALL NO ACERVO DO MUSEU CASA DA XILOGRAVURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Autor:	Maria Cristina Blanco (Universidade de São Paulo)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	ARTE PARA VER A HISTÓRIA, HISTÓRIA PARA FALAR DA ARTE: ARTE/EDUCAÇÃO EM MUSEUS HISTÓRICOS, PRÁTICAS POSSÍVEIS
Autor:	Valéria Peixoto de Alencar (Instituto de Artes/Universidade Estadual Paulista [IA/UNESP], SP,BR)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	AS NARRATIVAS NA MEDIAÇÃO CULTURAL: ESTUDOS DE UM CASO NO PRÊMIO BRASIL FOTOGRAFIA
Autor:	Radamés Alves Rocha da Silva (USP, São Paulo, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	CONCEITOS ANALÓGICOS: UM PARALELO ENTRE O ENSINO DE ARTE E A OBRA "LIBERDADE GUIANDO O POVO" DE DELACROIX
Autor:	Elisangela Furlan (Unioeste - Cascavel – PR - Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOS ALUNOS NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A ARTE CONTEMPORÂNEA NA 8ª BIENAL DO MERCOSUL
Autor:	Rejane Reckziegel Ledur (UFRGS, RS, Brasil)

SALA: A 225 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): PhD Moema Lucia Martins Rebouças (UFES, ES,BR)

Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	ARTES VISUAIS E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM: UMA REFLEXÃO
Autor:	Andréia Weiss (UFES, ES, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	OS DITOS E ESCRITOS ACERCA DA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES(AS): UM OLHAR PARA AS PESQUISAS ACADÊMICAS
Autores:	Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE, Pernambuco, Brasil) Clarissa Martins de Araújo (UFPE, Pernambuco, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	ARTES VISUAIS E PEDAGOGIA: POR UMA FORMAÇÃO PAUTADA NA EXPERIÊNCIA
Autores:	Fábio Wosniak (UDESC, SC, Brasil) Jociele Lampert (UDESC, SC, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG
Autor:	Gisele Brandelero Camargo (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	MUSEU E ESCOLA: ESPAÇOS DE SENTIDOS
Autores:	Ivana de Macedo Mattos (UFES, ES, Brasil) Moema Martins Rebouças (UFES, ES, Brasil)

*Caso não tenha localizado seu nome na Programação do dia 15/11 buscar nos dias 16 e 17/11.

<table>
<tr><th colspan="4">WORKSHOP</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">UEPG- CAMPUS CENTRAL - BLOCO B</td></tr>
<tr><td></td><td>SALA: B-09
ARTES VISUAIS</td><td>SALA: B-10
DANÇA</td><td>SALA: B -11
ARTES VISUAIS</td></tr>
<tr><td>14h00
às
15h30</td><td>Tema:
"STOP MOTION NO ENSINO DE ARTES"

Dr. CARLOS ALBERTO MACHADO
(DEPED/UNICENTRO, PR, Brasil)

Vagas: 30</td><td>Tema:
"DANÇAS E BRINCADEIRAS POPULARES DO BRASIL"
MARIO JORGE JAYMOWICH
(UnB, Editora Rutherford e Comboio Percussivo, DF, Brasil)
Vagas: 30</td><td>Tema:
"ARTE-EDUCAÇÃO E FEMINILIDADE: Tensões dos limites patriarcais em enlaces corporais"
Dra. ISABELA FRADE
(UERJ, RJ, BR) e
Msda. LETÍCIA SARAIVA
(PPGARTES/UERJ, RJ, BR)

Vagas: 30</td></tr>
<tr><td>15h30
Às
15h00</td><td colspan="3">COFFEE BREAK
MOMENTO - INTERAÇÃO COM ARTISTAS</td></tr>
<tr><td>16h00 às
18h00</td><td colspan="3">ASSEMBLEIA GERAL DA FAEB - BRASIL
Local: Grande Auditório da UEPG
CAMPUS CENTRAL - BLOCO "A"</td></tr>
<tr><td>18h00 às
19h00</td><td colspan="3">INTERVALO (Jantar)</td></tr>
<tr><td>19h00 às
20h00</td><td colspan="3">APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA
Local : CINE TEATRO ÓPERA
Peça:
"CONVERSA PRA BOI DORMIR OU QUEM PARIU MATEUS QUE EMBALE"
Grupo de Teatro: ENTRECENA do Colun-UFMA.
Direção: JORGE MILTON (UFMA, MA, BR)</td></tr>
<tr><td>20h00 às
21h00</td><td colspan="3">CONFERÊNCIAS
Cine Teatro Ópera

"NARRATIVAS E HISTÓRIAS DA ARTE/EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: METAMORFOSES E PERSPECTIVAS ATUAIS DO CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE- CLEA"

CONFERÊNCISTA:
Dra. DORA LÚCIA ÁGUILLA SEPÚLVEDA - (CLEA-CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE E UNIVERSIDAD MAYOR. SANTIAGO (CHILE)

"INSEA: TRAJETÓRIA DA ARTE/ EDUCAÇÃO NO CONTEXTO MUNDIAL, EVENTOS E CONCEPÇÕES"

CONFERÊNCISTA:
PhD. LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES (UFG/ GO/BR - Representante para a América Latina no Conselho Mundial do INSEA – Internation Society for Education Trough of the Art (Sociedade Internacional de Educação através da Arte, 2013 à 2017)

MEDIADOR(a):
PhD. REJANE GALVÃO COUTINHO (UNESP, SP, BR)</td></tr>
</table>

PERÍODO: MANHÃ	3º DIA – 16/11 (domingo) CINE TEATRO ÓPERA		
HORÁRIO	**CONFERÊNCIA e MESAS REDONDA**		
08h30 às 09h40	CONFERÊNCIA: **"PERSPECTIVAS DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS ÁREAS DE ARTES NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR DA CAPES."** CONFERÊNCISTA: **Dra. ANTONIA PEREIRA BEZERRA, UFBA (CAPES - BRASIL)** MEDIADOR(a): **PhD MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA (UDESC, SC, BR)**		
09h40 às 10h00	COFFEE BREAK		
10h00 às 11h30	**MESAS REDONDA (SIMULTÂNEAS)**		
	CINE TEATRO ÓPERA		**PROEX**
	MESA REDONDA: 7 **CINE TEATRO ÓPERA "A"** **"HISTÓRIA COMO MEMÓRIA VIVA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS"** COORDENADORA: **PhD. REJANE GALVÃO COUTINHO (UNESP, SP, BR)** PALESTRANTES: **PhD. ANA MAE BARBOSA (ANHEMBI MORUMBI/USP-SP, BR** "DUAS EXPOSIÇÕES INFANTIS" **Dr. FERNANDO ANTÔNIO GONÇALVES DE AZEVEDO (UFRPE/UAG, PE, BR)** "A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES COMO TEORIA E A PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA CRIADORA" **PhD. LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES (UFG, GO, BR)** "ENTRELINHANDO A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS NO BRASIL" **Dra. RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI (UNESP - SP)** "HISTÓRIAS: DOS CAMINHOS DE TEMPO, O CHITÃO DE PALAVRAS EM UM BORBOTAR DE IMAGENS" **PhD. REJANE GALVÃO COUTINHO (UNESP, SP BR)** "UMA HISÓRIA SOBRE AS HISTÓRIAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE ARTE/EDUCADORES"	**MESA REDONDA: 8** **CINE TEATRO ÓPERA "B"** **"A CENA CONTEMPORÂNEA NO MUNDO DA EPISTEME"** COORDENADORA: **Dra. SCHEILA MARA MAÇANEIRO (UNESPAR/FAP, PR, BR)** PALESTRANTES: **Me. EDER FERNANDO DO NASCIMENTO (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, PR, BR)** "DANCEP DOS CORREDORES PARA A SALA, DA SALA PARA OS PALCOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA DANÇA EM AMBIENTE ESCOLAR" **Me. GISELE MIYOKO ONUKI (UNESPAR, PR, BR)** "PIBID EM MOVIMENTO: CONSTRUINDO PONTES ENTRE A EDUCAÇÃO BASICA E O ENSINO SUPERIOR" **Me. KELLY ELOÁ LOTZ (GRUPO EDUCACIONAL POSITIVO, PR, BR)** "MATERIAL DIDÁTICO: OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE PARA OS CONHECIMENTOS EM DANÇA" **Dra. SCHEILA MARA MAÇANEIRO (UNESPAR-FAP, PR, BR)** "CHEGOU O PROFESSOR DE DANÇA, PORQUE HOJE NÃO TEREMOS AULA DE ARTE?"	**MESA REDONDA: 9** **AUDITÓRIO DA PROEX** **"AS PEDAGOGIAS DA CENA CONTEMPORÂNEA – O DIÁLOGO ENTRE A POÉTICA, A EPISTEME E A PRÁXIS"** COORDENADOR: **Dr. ADILSON FLORENTINO (UFRJ e UNIRIO, RJ, BR)** PALESTRANTES: **Dr. NARCISO LARANGEIRA TELLES DA SILVA (UFU, MG, BR)** "O ENSINO DAS ARTES DO CORPO COMO UM ATO ERÓTICO" **Dr. NAIRA CIOTTI (PPGARC UFRN)** "QUANDO UM PROFESSOR ESTÁ DIANTE DE SEUS ALUNOS" Dr. ADILSON FLORENTINO **Dr. ADILSON FLORENTINO (UFRJ e UNIRIO, RJ, BR)** "A CENA CONTEMPORÂNEA NO MUNDO DA EPISTEME"

	MESAS REDONDA (SIMULTÂNEAS)		
	CINE TEATRO ÓPERA		PROEX
11h40 às 12h40	MESA REDONDA: 10 CINE TEATRO ÓPERA "A" **"DESAFIOS DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NO PARANÁ:ATUAÇÃO PROFISSIONAL.VS. FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA STRICTO SENSU"** COORDENADORA: **Dra. JOSIE AGATHA PARRILHA DA SILVA (UEPG, PR, BR)** PALESTRANTES: **PhD. ANTONIA PEREIRA BEZERRA (CAPES)** "ENSINO E ARTES NA FORMAÇÂO DE FORMADORES: A REDE PROF ARTES" **Drndo. NELSON SILVA JÚNIOR (UEPG, PARANÁ, BRASIL)** "LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UEPG: IDENTIDADE E CENÁRIOS" **Dra. JOSIE AGATHA PARRILHA DA SILVA (UEPG, PR, BR)** "LICENCIATURAS DE ARTES VISUAIS DO PARANÁ E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE"	MESA REDONDA: 11 CINE TEATRO ÓPERA "B" **"PIBID COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E CONQUISTAS DA DANÇA E ARTES VISUAIS"** COORDENADORA: **Dra. ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA (EBA/UFMG, MG, BR)** PALESTRANTES: **Me. JULIANA AMÉLIA PAES AZOUBEL (UFMG, MG, BR)** "PROFESSOR DANÇANTE: NOSSA DANÇA DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA" **Dra. ROSVITA KOLB BERNARDES (UEMG, MG, BR)** "NOSSA! GENAU! ZUSAMMEN! - ENTRE BRASIL E ALEMANHA: UM CAMINHO EM DIREÇÃO AO OUTRO, A VOCÊ E À ESCOLA" **Dra. JULIANA GOUTHIER MACEDO (UEMG, MG, BR)** "A EXPERIÊNCIA EM DIÁLOGO - NÃO ESTAMOS SOZINHOS" **Dra. ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA (EBA/UFMG, MG, BR)** "PRÁTICAS, ESPAÇOS E CONQUISTAS: A DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR"	MESA REDONDA: 12 AUDITÓRIO DA PROEX **"CANTO CORAL, COGNIÇÃO E APRENDIZAGENS: UMA PRÁTICA EM TRANSFORMAÇÃO"** COORDENADOR: **Me. RONALDO DA SILVA (UEPG, PR, BR)** PALESTRANTES: **Me. CARLA IRENE ROGGENKAMP (UEPG/PR)** "CANTO CORAL E FORMAÇÃO ESTÉTICA: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR" **Dra. CRISTIANE HATSUE VITAL OTUTUMI (UNESPAR/EMBAP, PR, BR)** "O CANTO CORAL E O ESTUDO NA PERCEPÇÃO MUSICAL: O QUE HÁ EM COMUM?" **Me. RONALDO DA SILVA (UEPG, PR, BR)** "A LEITURA MUSICAL CANTADA EM GRUPOS VOCAIS: PERSPECTIVAS COGNITIVAS E DE AUDIAÇÃO NOTACIONAL"
12h40 às 14h00	INTERVALO (Almoço)		

PERÍODO: TARDE	MESAS REDONDA / MOSTRA TEATRAL / GRUPOS DE TRABALHO – COMUNICAÇÃO ORAL e WORKSHOP LOCAL: UEPG CAMPUS CENTRAL - BLOCO "A" E "B"

MESAS REDONDA (SIMULTÂNEAS)

UEPG - CAMPUS CENTRAL - Bloco "A"

14h00 às 15h30

MESA REDONDA: 13

UEPG - Grande Auditório "A"

"O MUSEU E A ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS"

COORDENADORA: **Dra. ROSA IAVELBERG (USP/SP)**

Drnda. LUCIANE BONACE LOPES FERNANDES (FEUSP, SP, SP) "A INSERÇÃO DOS DESENHOS DE TEREZIN NO ACERVO DO MUSEU JUDEU DE PRAGA: OUTROS OLHARES SOBRE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL"

Dra. MARIA DE PAULA PINHEIRO (FEUSP, SP, SP) "ENTRE A MODERNIDADE E A CONTEMPORANEIDADE DO ENSINO DE ARTE EM MUSEUS"

Drnda. ANDREA ALEXANDRA DO AMARAL SILVA E BIELLA (FEUSP, SP, SP) "FAMÍLIAS NO MUSEU DE ARTE: PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS CULTURAIS"

Dra. ROSA IAVELBERG (FEUSP, SP, SP) e Dra. DENISE GRINSPUM (Museus Castro Maya/Ibram/MinC, RJ, BR) "MUSEU, ESCOLA – ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS"

MESA REDONDA: 14

UEPG - Pequeno Auditório - Bloco A - 2º andar

"ASSOCIAÇÃO REGIONAL DE ARTE EDUCADORES E A REDE ARTE NA ESCOLA DA UNESPAR/FAP: NARRATIVAS DE PROFESSORES"

COORDENADORA: **Drnda. SÔNIA TRAMUJAS VASCONCELLOS (UNESPAR, PR, BR)**

Me. LUCIANO PARREIRA BUCHMANN (UNESPAR, PR, BRI) "A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORAS E PROFESSORES E A CONTRIBUIÇÃO DO POLO ARTE NA ESCOLA-FAP"

Profa. VILMA DE SOUZA (Colégio Estadual Conselheiro Carrão, PR, BR) "EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS DO ENSINAR/APRENDER EM ARTE: O GRUPO GESTA"

Drnda. SÔNIA TRAMUJAS VASCONCELLOS (UNESPAR,PR,BR) "METAMEMÓRIAS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM ARTE EDUCAÇÃO DO PARANÁ E A PROFESSORALIDADE EM ARTES VISUAIS"

MESA REDONDA: 15

UEPG - Salas 203/204 „A" 2º andar da UEPG

"O TRABALHO DOCENTE EM ARTES NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EaD)"

COORDENADORA: **Drnda. ROSIMEIRE GONÇALVES DOS SANTOS (UFU e DINTER/UNIRIO/UFU, BR)**

Dr. JOSÉ MAURO BARBOSA RIBEIRO (UnB, DF, BR) "O TRABALHO DOCENTE EM ARTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) ENSINO DE ARTES EM REDE: POLÍTICAS PÚBLICAS, ATUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO DE ARTES"

Drnda. LUZIRENE DO REGO LEITE (SEEDF e UnB, DF, BR) "A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO NO PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA"

Me. AMANDA AGUIAR AYRES (UNB, DF, BR) "OLHARES SOBRE A PRÁTICA ARTÍSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS"

PhD MOEMA LUCIA MARTINS REBOUÇAS (UFES, ES,BR) "CURSO DE ARTES VISUAIS LICENCIATURA EM EaD / UFES: INVESTIGAÇÕES E PRÁTICAS"

Drnda. ROSIMEIRE GONÇALVES DOS SANTOS (UFU e DINTER/UNIRIO/UFU, BR) "EXPERIÊNCIAS DE TUTORIA E FORMAÇÃO NO ENSINO DE TEATRO NA EAD"

MESA REDONDA: 16

UEPG - Pequeno Auditório - Bloco "B"

"TEORIAS E PRÁTICAS EM DANÇA NA UNIVERSIDADE: FORMANDO O PROFESSOR / ARTISTA / PESQUISADOR"

COORDENADORA: **Me. JULIANA AMÉLIA PAES AZOUBEL (UFMG, MG, BR)**

Me. RAQUEL PIRES CAVALCANTI (UFMG, MG, BR) e Me. VERÔNICA TEODORA PIMENTA (UFMG, MG, BRASIL) "DIÁLOGOS E INTERCÂMBIOS ENTRE ARTISTAS E A UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL E ENRIQUECEDORA"

Dra. ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA (EBA/UFMG, MG, BR) "O ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: CONTEXTOS E VIVÊNCIAS DE PROCESSOS EDUCATIVOS EM DANÇA"

Dra. JULIANA AMÉLIA PAES AZOUBEL (UFMG, MG, BR) "NOSSOS CORPOS ESCREVEM A NOSSA DANÇA, E A NOSSA HISTÓRIA"

MOSTRA TEATRAL Local: UEPG Campus Central (ao lado da lanchonete)	
15h30	MOSTRA TEATRAL: **"O RICO AVARENTO"** **Grupo de Teatro ENTRECENA do Colun-UFMA.** Direção: **JORGE MILTON (UFMA, MA, BRI)**
15h30 às 16h00	COFFEE BREAK

	GRUPOS DE TRABALHO – COMUNICAÇÃO ORAL e WORKSHOP
HORÁRIO	Local: **UEPG - CAMPUS CENTRAL - BLOCO "A" E "B"**
16h00 **às** **17h30**	**GRUPOS DE TRABALHO: 16/11** **COMUNICAÇÃO ORAL (slides e pôster)** **GT´s:** **ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA e TEATRO** **INICIAÇÃO CIENTÍFICA e INICIAÇÃO À DOCÊNCIA** Local: **CAMPUS CENTRAL DA UEPG - Bloco "A"** **Salas Bloco "A":** **Térreo:** 05, 06, 07, 16, 20 (sábado e domingo) **1º andar:** 103, 104,105, 108, 114, 116, 117, 118, 120, **2º andar:** 205, 207, 218, 221, 222, 223, 225 e 203/204. Salas Bloco "B" **2º andar:** 201, 201, 203, 204, 207, 209 (segunda-feira) **Programação completo dos Grupos de Trabalho - Comunicação Oral (slides e pôster) ConFAEB:** **VER A SEGUIR** ou pelo site wwww.isapq.com.br/2014/confaeb ou **Clic Aqui** **FAZER A BUSCA PELO "nome" no "LOCALIZAR" de seu note, tablete, celular, etc.**

SALA: A 05 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Patrícia Camera (UEPG, PR, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PIBID ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE
Autores:	Gardner de Andrade Arrais (UECE, Ceará, Brasil) Maira Gutierres Gonçalves(UECE, Ceará, Brasil) Regiane Rodrigues Araújo (UECE, Ceará, Brasil) Wendel Alves de Medeiros (UECE, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	A FORMAÇÃO NO CURSO DE ARTES VISUAIS: NARRATIVAS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES
Autores:	Dalma Persia Nelly Alves Nunes (UFU, MG, Brasil) Narciso Laranjeira Telles (UFU, MG, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES E METAMORFOSES A PARTIR DE NARRATIVAS DAS(OS) ESTUDANTES
Autor:	Myriam Fernandes Pestana Oliveira (FSG,ES, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	SALA DE AULA: RELATOS DE UM ESPAÇO DE REFLEXÃO E IMAGENS NA CONSTRUÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR
Autores:	Carmen Ivanete D`Agostini Spanhol (UFRGS, RS, Brasil) Thayse Smek Uberna (UFRGS, RS, Brasil) Yara Beduschi (UFRGS, RS, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	ENSINO EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Um olhar sobre a formação docente e a práxis pedagógica neste contexto
Autor:	Sueli Levandoski Furtado Paroni (SED/ FUNLEC, MS, Brasil)

SALA: A 06 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Renata Wilner (UFPE, PE, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	EXPERIMENTANDO UMA DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS
Autores:	Ana Claudia de Sousa Farias (Centro de Artes/URCA/ CE/BR) Fabio Jose Rodrigues da Costa (Centro de Artes/URCA/ CE/BR)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	INTERDISCIPLINARIDADE, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO EM ARTE: OS OBJETOS PESSOAIS COMO PONTO DE PARTIDA
Autores:	Claudio Luiz Garcia (UEL, PR, Brasil) Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza (UEL, PR, Brasil) Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL, PR, Brasil) Rosangela Almeida Lopes (ILECE, PR, Brasil) Vera Lúcia Martins (SEED, PR, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG
Autor:	Gisele Brandelero Camargo(UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	O ESPAÇO MUSEOLÓGICO COMO GERADOR DE POÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS
Autor:	Maria Cristina Blanco (USP - Universidade de São Paulo, SP, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	ORIENTAÇÃO DE TCC NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS - PARFOR: METAMORFOSES DE PROFESSORES E ALUNOS
Autores:	Daniely Meireles do Rosário (ICA/UFPa. Pará, Brasil) Idanise Sant'Ana Azevedo Hamoy (ICA/UFPa., Pará, Brasil) Isis de Melo Molinariantunes (ICA/UFPa., Pará, Brasil)

SALA: A 07 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO- COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Mestre Luciano Parreira Buchmann (FAP-UNESPAR, PR, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	PROFESSORAS E SUAS ESCOLHAS: ESTRATÉGIAS À DOMINAÇÃO MASCULINA NO ENSINO DA ARTE POR MEIO DO GRUPO DE ESTUDOS EM ARTES VISUAIS – Polo Arte na escola da FAP.
Autores:	Luciano Parreira Buchmann (FAP-UNESPAR,PR, Brasil) Mariana Galli Figueiredo (FAP-UNESPAR, PR, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	PROVOCAÇÕES ESTIMULADORAS PARA FAZER E COMPREENDER ARTES VISUAIS
Autores:	Raquel de Santana Santos (CENTRO DE ARTES/URCA, CE., Brasil) Fabio Jose Rodrigues da Costa (CENTRO DE ARTES/URCA, CE, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	SER PROFESSOR DE ARTE
Autor:	Ana Paula Boaventura Mota de Lima (ESC/ São Paulo/ Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	THE END, O INÍCIO – COLAGEM SOB COLAGEM SOB COLAGEM...
Autores:	Rafael Vilarouca Peixoto Correia (Centro de Artes/URCA, Ceará, Brasil) Fabio Jose Rodrigues da Costa (Centro de Artes/URCA, Ceará, Brasil) Fábio Tavares da Silva(Centro de Artes/URCA/Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	UM SUSPIRO E A ARTE EDUCAÇÃO: A mediação artística como inspiração para uma educação poética
Autores:	Carolina Mesquita Clasen (UFPel, RS, Brasil) Carolina Corrêa Rochefort (UFPel, RS, Brasil)

SALA: A 16 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra, Christina de Souza Lima Rizzi (ECA-USP, SP, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	APRENDIZAGEM DA ARTE E VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Autores:	Neuci Martins Ribeiro (UEPG, Paraná, Brasil) Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil) Marcelo Luiz Pacholok (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	ARTE E MATERIALIDADE, QUE SEJA ETERNO ENQUANTO DURE
Autor:	Alberto Rodrigues dos Santos (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SP, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	A MEMÓRIA DA CERÂMICA DE ICOARACI: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES CULTURAIS
Autor:	Larissa Gabrielle Mendes Cavalcante (Prefeitura Municipal de Belém, Pará, Brasil) Tamires Almeida do Vale (Prefeitura Municipal de Belém, Pará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	ACORDES: OFICINAS MUSICAIS COMO MEIO DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM
Autores:	Flora Alves Ruiz (IF Baiano, Bahia, BR)
Área:	[Artes Visuais] Mediações Culturais: fundamentos, práticas, políticas.
Título:	SUBSÍDIOS PARA A MEDIAÇÃO EM MUSEU DE ARTE: A COLEÇÃO PREPARAÇÃO
Autor:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.

SALA: A 20 GT: TEATRO
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Mestre Robson Rosseto (Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, PR, BR)**

Área:	[Teatro] Poéticas e práticas teatrais na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
Título:	DO METATEATRO AO PROCEDIMENTO OU METATEATRO COMO PROCEDIMENTO
Autor:	José Flávio Gonçalves da Fonseca (UFC, Ceará, Brasil)
Área:	[Teatro] Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	OFICINA DE TEATRO: UMA EXPERIÊNCIA NA ETI PROFESSORA ANTONIETA CALS
Autores:	Elvis Jordan Santos Farias (IFCE, Ceará, Brasil) Larissa de Paula Cândido (IFCE, Ceará, Brasil)
Área:	[Teatro] Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	O TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR: NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA
Autor:	Jorge Milton Ewerton Santos (UFMA, Maranhão, Brasil.)
Área:	[Teatro] Poéticas e práticas teatrais na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
Título:	O TEATRO NA ESCOLA: PRÁTICA PLURAL E INTERDISCIPLINAR – UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
Autor:	Benedito José Pereira (UMa, Madeira, Portugal)
Área:	[Teatro] Poéticas e práticas teatrais na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
Título:	UMA ÁRVORE DE MULTIPLAS HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS COM AS CRIANÇAS MARAVILHOSAS DE UM TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Autores:	Grazielle Eloísa Balduino (Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil) Myrtes Dias da Cunha (Universidade Federal de Uberlândia - FACED/PPGED, Minas Gerais, Brasil)

SALA: A 103 GT: DANÇA
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dr. Marcilio de Souza Vieira (UFRN, RN, BR)**

Área:	[Dança] Educação em Dança em Projetos Sociais.
Título:	A DANÇA APLICADA AO ENSINO FORMAL
Autor:	Marcilio de Souza Vieira (UFRN, RN, Brasil)
Área:	[Dança] Histórias: documentações, acervos e narrativas.
Título:	GRUPO DE BALÉ AÉREO DA UEA: A INTERDISCIPLINARIDADE NO AR
Autor:	Yara dos Santos Costa (UEA, Amazonas, Brasil)
Área:	[Dança] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do Professor de Dança.
Título:	(INS) (ES) CRITAS NO/DO CORPO DANÇANTE
Autor:	Neila Baldi (UESB, Bahia, Brasil)
Área:	[Dança] Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	O SEGUINTE OLHAR: PROCESSO CRIATIVO EM DANÇA COM UMA BAILARINA DEFICIENTE VISUAL
Autor:	Marina Alves Mota (UFPA, Pará, Brasil)
Área:	[Dança] Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	ASSOCIAÇÃO DANÇA CARIRI:PROCESSOS FORMATIVOS QUE TRANSFORMAM O AMBIENTE DA DANÇA NO INTERIOR SUL DO CEARÁ
Autores:	Alysson Amancio (URCA/UFRN, Ceará/Rio Grande do Norte, Brasil) Teodora Alves (UFRN, Rio Grande do Norte, Brasil)

SALA: A 104 GT: MUSICA
GRUPO DE TRABALHO- COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Drndo. Ronaldo Silva (UEPG, PR, BR)**

Área:	[Música] Histórias: documentações, acervos e narrativas.
Título:	MAESTRO WILSON FERNANDO GÓES FARAGO: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS NA CATALOGAÇÃO DE SUAS OBRAS MUSICAIS
Autor:	Cassiano Rodrigues Vaz (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Música] Histórias: documentações, acervos e narrativas.
Título:	PRÁTICAS CULTURAIS EDUCATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO CENÁRIO MUSICAL NO BRASIL: AS PARTITURAS EM REVISTAS
Autor:	Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves (UFMG, Minas Gerais, Brasil)
Área:	[Música] Poéticas e práticas musicais na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
Título:	A MÚSICA COMO MEDIAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO DE SI E DO MUNDO
Autores:	Tânia Maria de Sousa França (UECE, Ceará, Brasil) Emiliana de Paiva Gondim (Colégio Ari de Sá, Ceará, Brasil) Maria Zenilda Costa (UECE, Ceará, Brasil) Iany Bessa Silva Menezes (MEC, Ceará, Brasil)
Área:	[Música] Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Música.
Título:	INVESTIGAÇÃO DE EXPRESSIVIDADES SONORAS VOCAIS PARA COMPOSIÇÃO MUSICAL: "O que vem depois!?"
Autor:	Carine Nunes (UNICENTRO, Paraná, Brasil)
Área:	[Dança] Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	ARTE/CRIAÇÃO/DANÇA: EXPERIMENTOS DE UM FAZER ARTÍSTICO (PÔSTER)
Autor:	Lindemberg Monteiro dos Santos (SEMEC/SEJEL PA-BR)

SALA: A 105 GT: TEATRO
GRUPO DE TRABALHO- COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a) **Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro (Instituto de Artes da UnB-Arte educação/Teatro/UnB, BR)**

Área:	[Teatro] Ensinar e aprender em Teatro na Escola.
Título:	A IMAGINAÇÃO EM VIGOTSKI - O ENSINO DE TEATRO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Autor:	Juliano Casimiro de Camargo Sampaio (UFT, TO, Brasil)
Área:	[Teatro] Ensinar e aprender em Teatro na Escola.
Título:	CARDUMES EM TUBULAÇÕES CONDUZIDAS NUM TEATRO SEM DIREÇÃO: Um olhar contemporâneo sobre conduções teatrais na escola
Autor:	Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante (Instituto Federal, RN, Brasil)
Área:	[Teatro] Ensinar e aprender em Teatro na Escola.
Título:	DEAMBULAÇÕES E TRIANGULAÇÕES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE E SUAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS
Autor:	Galiana Brasil (Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, Brasil)
Área:	[Teatro] Ensinar e aprender em Teatro na Escola.
Título:	DRAMATURGIA INFANTIL: DO OBJETO AO TEXTO
Autor:	Suze Léa Mendes Ferreira de Oliveira (Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil)
Área:	[Teatro] Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	TEATRO COLABORATIVO NA ESCOLA PÚBLICA
Autor:	Silvia Muniz Werneck (UNIRIO. RJ. Brasil)

SALA: A 108 GT: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dr. Ronaldo Alexandre Oliveira (UEL, PR, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	AS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO PROCESSO ENSINO/ APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS
Autor:	Maria de Fátima Pinheiro dos Santos (UFPA, Pará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	ENTRE A SALA DE AULA E O MUSEU: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO.
Autores:	Ana Carolina Gonçalves Cunha, (UFPA, PARÁ, BRASIL) Camila Ferreira dos Santos Freire, (UFPA, PARÁ, BRASIL) ver ordem dos inscritos artigos
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	EXPERIEMENT_ART: PROVOCANDO A MEMÓRIA VISUAL PARA UMA EXPERIMENTAÇÃO PICTÓRICA
Autores:	Larissa Rachel Gomes Silva (Universidade Regional do Cariri, Ceará, Brasil) Ana Cláudia Lopes de Assunção (Universidade Regional do Cariri, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	QUANDO A EXPOSIÇÃO VAI PARA SALA DE AULA
Autores:	Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE, Pernambuco, Brasil) Adélia Maria Araújo de Oliveira (UFPE, Pernambuco, Brasil) Ariana Nuala Reithler Pereira de Lima (UFPE, Pernambuco, Brasil) João Rafael Silva Santos (UFPE, Pernambuco, Brasil)
Área:	[Dança] Iniciação à Docência.
Título:	PIBID DANÇA UFPE: RELATOS SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSDISCIPLINAR ENTRE DANÇA E TEATRO
Autores:	Francini Barros Pontes (UFPE, PE, Brasil) Ana Cristina da Silva Lira (UFPE, PE, Brasil) Monique Lemos Vaz de Oliveira (UFPE, PE, Brasil) Simone Maria dos Santos (UFPE, PE, Brasil) Valesca Teixeira da Silva (UFPE, PE, Brasil)

SALA: A 114 GT: INICIAÇÃO CIENTÍFICA
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Roberta Puccetti (UEL, PR, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE AMBIENTAL: EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE JUAZEIRO DO NORTE – CEARÁ
Autores:	Kylvia Rocha de Castro e Silva (IFCE, Ceará, Brasil) Natalice Ribeiro Garcia (IFCE, Ceará, Brasil) Estefânia Pessoa Sousa (IFCE, Ceará, Brasil) Joélia Silva Cavalcante (IFCE, Ceará, Brasil) Cristianne de Sousa Bezerra (IFCE, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	COLEÇÃO GEORGE EASTMAN: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A FOTOGRAFIA DO NU NA POÉTICA ARTÍSTICA
Autor:	Celina Woytecken de Carvalho (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	CURSINHO UEM E O ENSINO DE ARTES PRÉ-VESTIBULAR
Autores:	André Luís Onishi (UEM, PR, BR) Sonia Maria da Costa Mendes (UEM, PR, BR)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	ENSINO DE ARTE EM MATO GROSSO DOS SUL: REGISTRO E CATALOGAÇÃO DE FONTES PRIMÁRIAS - 1975 A 1979
Autores:	Thais Acosta dos Santos (UFMS, MS, Brasil) Vera Lúcia Penzo Fernandes (UFMS, MS, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	ENTRELAÇAMENTOS NA OBRA "AO ESTILO DE BACH" DE PAUL KLEE COM A REPRESENTAÇÃO PLÁSTICA DA SONATA N. 6 DE BACH
Autores:	Eloilma Moura Siqueira Macedo Jales (IFCE, CE, Brasil) José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (IFCE, CE, Brasil)

SALA: A 116 GT: INICIAÇÃO CIENTÍFICA
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Cristiane Hatsue Vital Otutumi (UNESPAR/EMBAP, PR, BR) e Drnda. Sandra Borsoi(UEPG, PR, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	INFÂNCIAS: O DESEJO DO OUTRO.
Autores:	Mariana Baldassaune de Holanda (UEL, Paraná, Brasil) Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL, Paraná, Brasil) Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt (UEL, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE ZÉ DOCA/MA: como são abordadas nas aulas de Arte nas escolas municipais?
Autores:	Karina Veloso Pinto (IFMA, MA, Brasil) Risielly Mota Silva (IFMA, MA, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	O USO DA FOTOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SAÚDE AMBIENTAL
Autores:	Kylvia Rocha de Castro e Silva (IFCE, Ceará, Brasil) Estefânia Pessoa Sousa (IFCE, Ceará, Brasil) Joelia Silva Cavalcante (IFCE, Ceará, Brasil) Natalice Ribeiro Garcia (IFCE, Ceará, Brasil) Cristianne de Sousa Bezerra (IFCE, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	PERFORMANCE NO ENSINO DE ARTE: UMA VIVÊNCIA COM BASE NA ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
Autores:	Gustavo Henrique da Silva Pereira (IFCE, Ceará, Brasil) José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (IFCE, Ceará, Brasil)
Área:	[Música] Iniciação Científica.
Título:	CONTRIBUIÇÕES DE DOIS EDUCADORES DOS MÉTODOS ATIVOS PARA O ESTUDO NA PERCEPÇÃO MUSICAL
Autores:	Bruna Carla Hendges (UNESPAR-EMBAP, Paraná, Brasil) Cristiane Hatsue Vital Otutumi (UNESPAR-EMBAP, Paraná, Brasil)

SALA: A 118 GT: TEATRO
GRUPO DE TRABALHO-COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dr. Adilson Florentino (UFRJ, UNIRIO, RJ, BR)**

Área:	[Teatro] Epistemologia, Política Educacional, Práticas Educativas em Teatro: realidade latinoamericana e mundial.
Título:	TEATRO DE CULTURA POPULAR: BASES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS
Autor:	Rudimar Constâncio (Universidade da Madeira, Funchal, Portugal)
Área:	[Teatro] Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA À CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA DOCENTE: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE ARTISTAS/DOCENTES NO ENSINO DE TEATRO UNIVERSITÁRIO
Autor:	Valéria Gianechini de Araújo (IARTE/UFU, MG, Brasil)
Área:	[Teatro] Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS QUE GERAM CONHECIMENTO
Autor:	Pryscilla Santos de Carvalho (UFMA, Maranhão, Brasil)
Área:	[Teatro] Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	POSSIBILIDADES ESTÉTICAS E PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO ESPECTADOR
Autor:	Eneila Almeida dos Santos (UEA, Amazonas, Brasil)
Área:	[Teatro] Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	CONVERSA: LUGAR DE CONVÍVIO E ESPAÇO DE NARRATIVAS
Autor:	Tatiana Schunck, UNESP, São Paulo, Brasil.

SALA: A 120 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Madalena Zaccara (Universidade Federal de Pernambuco, PE, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	SENSIBILIDADE E ARTE UM CAMINHO DE SUPERAÇAO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
Autores:	Adriana Alves Bonfim Cardoso (Centro de Artes, URCA, CE, Brasil) Fábio José Rodrigues da Costa (Centro de Artes, URCA, CE, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.
Título:	A LEGITIMAÇÃO DE UMA ESTÉTICA AFRO-BRASILEIRA: IDEOLOGIA E GOSTO DA EXPRESSÃO COLONIAL
Autores:	Soane Piuna Batista de Souza (UFMS,MS,BRASIL) Paulo César Antonini de Souza (UFMS,MS,BRASIL)
Área:	[Artes Visuais] Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.
Título:	O PENSAMENTO KEPESIANO E SEU IMPACTO NO CONHECIMENTO DA LINGUAGEM VISUAL NO BRASIL – NOTAÇÕES PRELIMINARES
Autor:	Edison Farias (Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte da UFPA, Pará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	A UTOPIA NO ESPAÇO SOCIAL E ARTÍSTICO CONTEMPORANEO: TRANSFORMAR REALIDADES ATRAVÉS DA ARTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AÇÃO DO MOVIMENTO INTERCULTURAL IDENTIDADES.
Autor:	Madalena Zaccara (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	CADERNO DE ARTISTA: REGISTROS QUE REVELAM OLHARES DA ARTE E DA EDUCAÇÃO
Autor:	Clarissa L. Suzuki (USP, São Paulo, Brasil)

SALA: A 205 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta (UFPR, PR, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	DOCÊNCIA E ARTE CONTEMPORÂNEA: POSSÍVEIS ENCONTROS E APROXIMAÇÕES
Autores:	Carmen Lúcia Capra (UERGS; UFRGS, RS, Brasil) Deborah Vier Fischer (UFRGS, RS, Brasil) Karine Storck (UFRGS, RS, Brasil) Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS, RS, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUSEU DO FUTEBOL: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM JOGO EDUCATIVO ACESSÍVEL
Autores:	Gabriela Lopes Ventola (Museu do Futebol, São Paulo, Brasil) Leilyanne Ferreira Marques da Silva (Museu do Futebol, São Paulo, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E A PRODUÇÃO DO GRUPO GUERRILLA GIRLS
Autor:	Camila Bourguignon de Lima (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	UM MERGULHO NO RIO DA VELHICE: PROPOSTAS DE ENSINO EM DANÇA CONTEMPORÂNEA
Autor:	Leida Maria Willott Pereira (UFPA-Pará-Brasil)

SALA: A 218 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dr. Carlos Willians Jaques Morais (UEPG, PR, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	A ARTE INCLUSIVA E A INCLUSÃO DA ARTE: ALGUNS APONTAMENTOS
Autores:	João Guilherme Barreto PrandiniRicieri(FAC, Paraná, Brasil) Mateus Mioto dos Santos (Unioeste, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	ENTRE MONSTROS E MONSTRUOSIDADES: O DIÁLOGO DO REAL E DO FICTÍCIO NA GENEALOGIA DO CORPO MONSTRUOSO
Autor:	Rafael Leite Freire(UFRN, RN, BR)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	UMA ABORDAGEM CONECTIVISTA PARA CONHECER A ARTE, A HISTÓRIA E A CULTURA DA ÁFRICA
Autor:	Junia de Barros Braga Vasconcelos (UFPA, PA, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	DENTRO E FORA DO LIVRO: QUAL É O SEU IDEAL DE BELEZA?
Autor:	Carla Marinho Brito (CEPAVCP, AP, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	QUETZALCOATLUS, UM PROCESSO DE CRIAÇÃO NO JARDIM DAS POSSIBILIDADES
Autor:	João Eudes Ribeiro Machado Filho (URCA, Ceará, Brasil) Francisco dos Santos (URCA, Ceará, Brasil)

SALA: A 221 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Moema Martins Rebouças (UFES,ES, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	A ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE.
Autores:	Angela Maria de Andrade Palhano (Unidavi, SC, Brasil) Giovana Bianca Darolt Hillesheim (Unidavi, SC, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	ARTES VISUAIS NO BANCO DE TESES DA CAPES: DILEMAS E APONTAMENTOS SOBRE O PROBLEMA DA PESQUISA
Autor:	Tania Regina Rosseto (Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	COMER COM OS OLHOS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE VISÃO E PALADAR
Autores:	Gabriela Silva Domiciano (FAV-UFG, Goiás, Brasil) Raimundo Martins (FAV-UFG, Goiás, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	COMO TUDO COMEÇOU: A MEMÓRIA DE UMA COLEÇÃO
Autor:	Moema Martins Rebouças (UFES, ES, Brasil) Maria Gorete Dadalto Gonçalves (UFES,ES, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	DOCÊNCIA ORIENTADA EM ARTES VISUAIS: ENTRE A PINTURA E A GRAVURA - RELATO DE EXPERIÊNCIA
Autores:	Leandro Serpa (UDESC, SC, Brasil) Jaciele Lampert (UDESC, SC, Brasil)

SALA: A 222 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Mestre Sonia Tramujas Vasconcellos (UNESPAR, PR, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	MARCAS VISUAIS COMO MODO DE LEITURA E DE INVESTIGAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR
Autores:	Sonia Tramujas Vasconcellos (UNESPAR, Paraná, Brasil) Justin P. Sutters (SIUE, Illinois, EUA)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	O EU E O LUGAR EM QUE HABITO
Autores:	Ana Claudia de Sousa Farias (URCA, Ceará, Brasil) Francisco dos Santos (URCA, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	PRÁTICAS ARTÍSTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTÉTICA E POLÍTICA NO TRABALHO DA ARTISTA EDUCADORA TANIA BRUGUERA
Autor:	Carlos Weiner Mariano de Souza (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO: EXPANSÃO DE POSSIBILIDADES
Autores:	Carla Giane Fonseca do Amaral (UFRGS, RS, Brasil) Inês Cristina de Melo Mamede (UFRGS, RS, Brasil) Luciana GruppelliLoponte(UFRGS, RS, Brasil) Oscar Yecid Bello Bello(UFRGS, RS, Brasil) Vanessa Priscila da Costa (UFRGS, RS, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	PROFESSOR DE ARTE, ARTISTA PLÁSTICO E ALUNO DE PEDAGOGIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL
Autores:	Rosana Lucia Paste(UFES, ES, BRASIL) Veronica Devens Costa (UFES, ES, BRASIL)

SALA: A 223 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (PPGEA/ UDESC, SC, BR)**

Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	ARTE E INFÂNCIA: OFICINA PARA EDUCADORES DO ENSINO INFANTIL
Autores:	Elisa Muniz Barretto de Carvalho (Escola SESI Uberaba, MG, Brasil) Cristina Barbosa Morel (ASEIJ Colégio N. Sr.ª das Dores, MG, Brasil) Edna Márcia Duarte Toffoli (Colégio Tiradentes, MG, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	FORMAÇÃO CONTINUADA: ARTE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA COM ARTE NA ESCOLA
Autores:	Maria da Penha Fonseca (SEDU/FNM, ES, Brasil) Elaine Karla de Almeida (SEDU/UFES, ES, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Autor:	Maristela Sanches Rodrigues (UNESP, São Paulo, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: O QUE DIZEM OS ARTIGOS DOS PERIÓDICOS? (2004-2010)
Autor:	Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França

SALA: A 225 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Andréia Weiss (UFES, ES, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM DO GRAFFITI: ESCRITA URBANA
Autor:	Maria Rosalina Souza Pereira Miguel (SME/PMU/Minas Gerais/Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	SENSIBILIDADE E ARTE UM CAMINHO DE SUPERAÇAO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
Autores:	Adriana Alves Bonfim Cardoso (Centro de Artes, URCA, CE, Brasil) Fábio José Rodrigues da Costa (Centro de Artes, URCA, CE, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: ALGUMAS NOTAS SOBRE O DIÁRIO DE AULA
Autor:	Angélica D'Avila Tasquetto (UFSC, SC, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	FORMAS DE R(EXISTÊNCIA): A ARTE CONTEMPORÂNEA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO BÁSICO
Autores:	Marcos Oliveira Lopes (Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil) Charles Vasconcelos Vale (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	SIGNIFICAÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR PELO OLHAR DAS CRIANÇAS: A DIALOGIA NO CONFAEB EM BUSCA DE PALAVRAS OUTRAS
Autores:	Jhonathas Andrade do Nascimento (UFES, Espírito Santo, Brasil) Aline Teixeira da Silva (UFES, Espírito Santo, Brasil) Larissa Zanin (UFES, Espírito Santo, Brasil)

WORKSHOP

	UEPG- CAMPUS CENTRAL - BLOCO B		
	SALA: B-09 **ARTES VISUAIS**	**SALA: B-10** **DANÇA**	**SALA: B -11** **TEATRO**
16h às 17h30	**Tema:** **""WORKSHOP DE ORIGAMI –TSURU: MENSAGEIRO DA PAZ"** **Ma. MILÂNIA CESAR DA CUNHA** (SEED- MG) **Vagas: 10**	**Tema:** **"VAMOS TODOS CIRANDAR!"** **Drnda. MIRZA FERRE (UNICAMP)** **Vagas: 30**	**Tema:** **"PLAY COACHING: JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO"** **NATÁLIA BELOTI DIAS CAMELO** (Instituto de Artes – UNESP) **Vagas: 25**
17h30	INTERVALO (Jantar)		

PERÍODO: NOITE	APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA / CONFERÊNCIA Local: Cine Teatro Ópera
19h00	APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA **CONCERTO:** ***"CANÇÕES DE MARCELLO TUPYNAMBÁ"*** ***DEISI VÂNIA DE LIMA HORN (soprano)*** ***e*** ***DOUGLAS PASSONI DE OLIVEIRA (piano)***
19h30 às 20:30	**CONFERÊNCIA** **Local: Cine Teatro Ópera**
	CONFERÊNCIA: **"PEDAGOGIA ABERTA NA EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA: METAMORFOSES E NARRATIVAS DO ENSINAR/ APRENDER"** CONFERÊNCISTA: **PhD ETHEL MARINA BATRES MORENO** **UNIVERSIDAD "RAFAEL LANDÍVAR – GUATEMALA (AMÉRICA CENTRAL)** MEDIADOR(a): **Dr. LUÍS RICARDO SILVA QUEIRÓZ** (CE/UFPB E PRESIDENTE DA ABEM - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, BRASIL)

PERÍODO: MANHÃ	**4º DIA – 17/11 (SEGUNDA-FEIRA)** **AÇÕES SIMULTÂNEAS (locais diversos)** **UEPG - CAMPUS CENTRAL,** **CINE TEATRO ÓPERA e** **ESCOLAS FORMAIS E NÃO-FORMAIS.**
	AÇÕES SIMULTÂNEAS EM ARTES NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO-FORMAIS
07h30n às 11h30	AÇÕES SIMULTÂNEAS – **diferentes espaços** (Ver o local em cada uma das Ações simultâneas)

AÇÃO 1:	
08h30 às 11h30	**"NARRATIVAS DO ENSINAR/APRENDER: FAZERES ARTÍSTICOS NA PEDAGOGIA"** COORDENAÇÃO: **Dra. MÍRIAN CELESTE MARTINS** (UEPM/SP). **Objetivo:** Propor a impulsionar discussões, reflexões e conexões de saberes, experiências e resultados de pesquisas de Grupo de Pesquisa sobre e com/em Arte nos Cursos de Pedagogia. **Local:** Grande Auditório da UEPG/Central - Bloco A - 1º andar **Endereço**: Campus Central - Praça Santos Andrade, no. 1 - UEPG/CENTRO **Vagas:** 150 **Se deslocar direto para o endereço e local acima mencionado- CENTRO.**
08h00 às 08h30	Boas vindas aos congressistas e abertura das atividades com apresentação da programação.
08h00 às 11h00	TEMAS: **INCORPORANDO ATRAVÉS DA DANÇA** **Me. Mirza Ferreira** (UNICAMP, SP, BR) **A ARTE NA PEDAGOGIA NA UEPG** **Me. Gisele Brandelero Camargo**(UEPG, PR, BR) **A CONFECÇÃO DOS DIÁRIOS DE EXPERIÊNCIA** **Me. Thaise Nardim** (UFTO, TO, BR) **DEAMBULAÇÕES ENTRE AS ARTES VISUAIS E A PEDAGOGIA** **Me. Fabio Wosniak** (UDESC, SC, BR) **ARTES VISUAIS E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM: UMA REFLEXÃO** **Dra. Andréia Weiss** (UFES, ES, BR) **O TEMPO DE ARTE E A EDUCAÇÃO** **Me. Maria José Braga Falcão** (UNIESP- TIETÊ/SP)
11h00 às 11h30	Debate e Encerramento
AÇÃO 2:	
08h30 às 11h30	**"FESTIVAIS DE TEATRO/ DANÇA/ MÚSICA/ ARTES VISUAIS E AÇÕES EDUCATIVAS:TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS CULTURAIS DA PROEX-UEPG/PR"** COORDENAÇÃO: **Msdo. WILTON PAZ** (Diretor de Assuntos Culturais- UEPG) **Objetivo:** Refletir sobre Educação e Museus, mediação e visitas assistidas em galerias e museus. **Local:** Auditório da PROEX/UEPG/PR **Endereço:** Praça Marechal Floriano Peixoto, 129-PG/Pr. (Centro) **Vagas:** 60 **Se deslocar direto para o endereço e local acima mencionado- CENTRO.**
08h00 às 08h30	Boas vindas aos congressistas e abertura das atividades com apresentação da programação.
08h00 às 11h00	CONVIDADOS: **Dra. Adriana Vaz**- (UFPR/PR, BR) Tema: **Educação e Museus.** **Msdo. Wilton Paz**- Diretor Cultural (PROEX-UEPG, PR, BR) Tema: **Mediação e visitas assistidas em Galerias de Arte e Museus**
11h00 às 11h30	Visitação na exposição Galeria de Arte da PROEX/UEPG e encerramento.

AÇÃO 3:	
08h30 às 11h00	**"PIDID INTERDISCIPLINAR: ARTES VISUAIS, MÚSICA, HISTÓRIA E FÍSICA"** COORDENAÇÃO: **Dra. JOSIE AGATHA PARRILHA DA SILVA (UEPG, PR, BR)** **Objetivo:** Narrar às experiências interdisciplinares do PIBID no ensino das Artes Visuais na escola **Local:** Escola Estadual Professora Linda Salamuni Bacila **Endereço:** Rua Lauro D'almeida - Ponta Grossa /PR **Vagas:** 30 **Saída de ônibus para a escola: 7h30-em frente à UEPG/CENTRO**
07h30 às 12h00	7h30 (saída) – UEPG Central 12h (término da Atividade)
07h30	Saída do estacionamento da UEPG central
08h00 às 08h30	Acolhida
08h30 às 09h00	Visita aos espaços da escola
09h20 às 10h20	**"DEBATE E APRESENTAÇÃO DO PROJETO COM SUPERVISORES, DIRETOR E OU PROFESSORES DAS DIFERENTES ÁREAS DO PROJETO"** TEMAS: **EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LINDA SALAMUNI BACILA.PG/PR** **Profa. Joana Darc Ferreira**(Pedagoga- SEEd-PR). **EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO COLÉGIO REGENTE FEIJÓ.PG/PR** **Msdo. Anselmo Rodrigues Andrade Junior** (Prof. de Artes – SEED e Supervisor PIBID). **APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO PIBID INTERDISCIPLINAR** **Msda. LuzitaErichsen Martins Neto**(Voluntária- Pibid Interdisciplinar)
10h20 às 11h:00	Apresentação das atividades (pelos pibidianos e alunos)
11h30	Encerramento e retorno a UEPG

AÇÃO 4:	
08h30 às 11h30	**"ENSINO E PESQUISA COLABORATIVA EM ARTES VISUAIS NUMA ESCOLA PIBID: NARRATIVAS E METAMORFOSES NA APRENDIZAGEM"** COORDENAÇÃO: **Profa. MARIA LEANDRA POPINNI SERRA**(Artes Visuais- Supervisora (PIBID/CAPES, PR, BR) **Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES**(UEPG, PR, BR) **Objetivo:** Narrar sobre o ensino com investigação em Artes Visuais e a trajetória na formação inicial e continuada de professores e o impacto na produção artística dos alunos da escola **Local:** Escola Estadual Prof. Eugenio Malanski **Endereço:** Rua Santa Mônica – Núcleo BortoloBorsatto,Ponta Grossa - PR **Vagas:** 50 **Saída de ônibus para a escola: 7h30-em frente à UEPG/CENTRO**
07h30 às 12h30	7h30 - UEPG Central 12h - término da Atividade
08h00	Boas vindas aos congressistas e abertura das atividades com apresentação da programação.
08h30	Visitação na exposição da produção artística dos alunos, referentes às atividadesdo ensino de Artes Visuais do PIBID-Artes Visuais-CAPES/UEPG na escola - Cidade de Ponta Grossa/PR
09h00 às 10h30	TEMA: **ESCOLA E PIBID EM ARTES VISUAIS- EXPERIÊNCIAS DE 4 ANOS** **Prof. Pedro Rogério de Paiva**(Diretor da Escola Est. Prof. Eugenio Malanski ,PG, PR, BR) **"EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS - O PIBID NA PRÁTICA DE ENSINO E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA"** **Profa. Maria Leandra Papinni Serra**(Artes Visuais- Supervisora (PIBID/CAPES, PR, BR) **"FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO PESQUISADOR- UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID - ARTES VISUAIS NA ESCOLA (2009-2014)"** **Msdo. Diego Alexandre Divardim de Oliveira** (PPGE eExBolsita PIBID/CAPES- Artes Visuais/UEPG, PR, BR) **NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL** **Bolsistas PIBID- acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**
10h30 às 11h00	Debate
11h15 às 11h30	Visita às dependências da Escola e encerramento
11h30	Retorno a UEPG Central.

AÇÃO 5:

07h30 às 11h30	**"PIDID ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÁO DE JOVENS E ADULTOS, POÉTICAS ARTÍSTICAS E APRENDIZAGENS"** COORDENAÇÃO: **Esp. NEUCI MARTINS RIBEIRO** (Artes Visuais - Supervisora do PIBID (Bolsista PIBID/CAPES, PR, BR) e **Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES** (UEPG, PR, BR) **Objetivo**: Narrar e destacar as metamorfoses na aprendizagem artística e as poéticas dos alunos de eja na escola PIBID-CEEBEJA/UEPG, dePONTA GROSSA/PR. **Local**: Pequeno Auditório/UEPG/Centro. Bloco A - 2º Andar. **Endereço**: UEPG/ Centro - PraçaSantos Andrade, 1 - Ponta Grossa – Paraná **Vagas:** 50 **Se deslocar direto para o endereço e local acima mencionado - Centro.**
08h00	Boas vindas aos congressistas e abertura das atividades com apresentação da programação.
08h30	Visitação na exposição da produção artística dos alunos, referentes às atividadesdo ensino de Artes Visuais do PIBID - Artes Visuais-CAPES/UEPG na escola - Cidade de Ponta Grossa/Pr
08h30 Às 10h00	TEMAS: **PIBID EM ARTES VISUAIS NA EJA- IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES INICIAIS** **Profa. RosimeryIvanki Martins** (Diretora Escola CEEBEJA/UEPG, Pr, Br) **A PRODUÇÃO ARTÍSTICA, APRENDIZAGEM E POÉTICAS DOS ALUNOS DE EJA** **Profa. Esp. Neuci Martins Ribeiro** (Escola CEEBEJA/UEPG- Artes Visuais - Supervisora do PIBID (Bolsista PIBID/CAPES, Pr, Br) **NARRATIVAS E METAMORFOSES DE UMA FORMAÇÃO NA EJA COMO EX-ALUNA E NARRATIVAS DE ATUAÇÃO NO PIBID- ARTES VISUAIS DO CEEBEJA** **Francieli Rodrigues** (Acad. Artes Visuais - Bolsista PIBID/CAPES) **NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS COM INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS DO PIBID- ARTES VISUAIS** **Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais** (Bolsistas PIBID/CAPES)
10h00 e 10h30	Debate
11h00 às 11h30	Visita às dependências do CEEBEJA/UEPG e encerramento

AÇÃO 6:

07h30 às 11h30	**"ESCOLA DE ARTE DE PONTA GROSSA: APRENDIZAGENS EM ESPAÇO NÃO FORMAL"** COORDENAÇÃO: **Profa. Esp. Silvana Passos da Silva** (UEPG, PR, BR) **Objetivo:** Conhecer a prática educativa desenvolvida meu uma escola de arte de Ponta Grossa e compreender o contexto social, histórico e cultural onde está inserida. Apresentar as narrativas e metamorfoses ao longo do tempo e as contribuições para a formação artística de Ponta Grossa. **Local:** CASA LEONARDO – Escola/Atelier De Arte. Rua Ricardo Lustosa Ribas, 461, Ponta Grossa - PR. **Endereço:** Rua Ricardo Lustosa Ribas, 461. Ponta Grossa - PR **Vagas**: 30 **Saída de ônibus para a escola Casa Leonardo: 7h30 em frente à UEPG/CENTRO**
07h30 às 11h30	**7h30 (saída) – UEPG Central** **11h30 (término da Atividade)**
07h30	Saída do estacionamento da UEPG central
08h15 às 08h40	Acolhida/ Exposição de trabalhos dos alunos
08h40 às 09h00	**"APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA CASA LEONARDO"** **Profa. Esp. Silvana dos Passos Silva** (Especialista em Artes Visuais (UEPG) /Artista plástica/coordenadora da Casa Leonardo); **"APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA CASA LEONARDO"** **Profa Elis Regina** (Pedagoga e profª Casa Leonardo) Tema: Apresentação das atividades desenvolvidas na Casa Leonardo.
09h00 às 10h00	**VANTAGENS DO ENSINO INFORMAL DA ARTE** **CRISTINA SÁ** (Artista/Diretora da Casa Leonardo) e **EMERSON RECHENBERG** (Prof. de Teatro Casa Leonardo)
10h15 às 10h35	**Emerson Rechenberg** (Diretor Grupo Helena Kolody/prof. de teatro) **-Apresentação teatral**
10h35 às 10h50	**Apreciação de alunos em atividades artísticas**. (pintura Kids)
11h30	Encerramento da atividade e retorno a UEPG

AÇÃO 7:

07h30 Às 12h00	**Cinema E Educação- Uma Proposta Para O Ensino Contemporâneo De Arte** Coordenação: **Drdo. NELSON SILVA JUNIOR** (UEPG, PR, BR) **Objetivos:** Discutir o potencial do cinema como linguagem (7ª Arte) na Educação Básica, a partir das discussões contemporâneas sobre Cinema-Educação e do uso de novas mídias no contexto escolar, promovendo reflexões acerca de experiências educacionais. **Local:** Auditório "B" do Cine Teatro Ópera **Endereço**: Rua Xv De Novembro, 468. Ponta Grossa – Pr. **Vagas**: 50 **Se deslocar direto para o endereço acima mencionado- Centro**
08h às 08h20	Acolhida e introdução da atividade
08h20 às 10h00	Exibição do filme Corra Lola, Corra
10h20 às 10h50	DISCUSSÕES/ EXPERIÊNCIAS: **"APRESENTAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COM O USO DE CINEMA EM SALA DE AULA"** **Maria Andréia Dias** (Acadêmica do Curso de Artes Visuais-UEPG, PR, BR) **"DISCUSSÕES SOBRE O FILME E AS POSSIBILIDADES E LIMITES PARA O USO EM SALA DE AULA"** **Angélica Eloá Ribeiro** (Acadêmica do Curso de Artes Visuais-UEPG, PR, BR)
10h50 às 11h20	TEMAS: **CINEMA E ARTE** **Prof. Dr. Fábio Steyer** (UEPG, PR, BR) **CINEMA NAS LETRAS** **Prof. Dr.Antonio Teixeira** (UEPG, PR, BR)
11h20 às 11h30	Encerramento e retorno a UEPG

AÇÃO 8:

07h30 às 12h00	**"AUGUSTO BOAL E A EDUCAÇÃO – PROPOSTA PARA UMA EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO TEATRO-FÓRUM"** COORDENAÇÃO: **Prof. Esp. SÉRGIO LUIS BORGES** (Instituto de Educação Ponta Grossa SEED,PR,BR) **Objetivos:** Narrar e discutir o uso da técnica do teatro-fórum, do dramaturgo augusto boal, como uma proposta metodológica de ensino para os futuros docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. **Local:** Auditório do Instituto de Educação Estadual Professor César Prieto Martinez. **Endereço**: R. Joaquim De Paula Xavier, 636 – Estrela. Ponta Grossa - PR. **Vagas**: 40 **Saída de ônibus para o Instituto de Educação de Ponta Grassa: 7h30-em frente à UEPG/Centro**
07h30 às 12h00	**7h30 (saída) – UEPG Central** **12h (término da Atividade)**
07h30	Preparação do Ambiente
08h00 às 08h30	Acolhida e introdução da ação.
08h30 às 09h20	TEMA: **"APRESENTAÇÃO DO PROJETO E DA IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, COM A PARTICIPAÇÃO DAS ALUNAS E ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES ENVOLVIDAS NO PROJETO"** **Prof Esp. Sérgio Luis Borges**(Instituto de Educação Ponta Grossa SEEd/PR) **e alunos e alunas.**
09h20 às 10h00	Discussão sobre a importância do Ensino de Teatro na escola, tendo como foco principal a Metodologia do Teatro do Oprimido.
10h20 às 11h00	Atividade Prática: propostas de encenações, utilizando a técnica do Teatro-Fórum.
11h00 às 11h30	Considerações Finais e encerramento.
11h30	Retorno a UEPG Central.

AÇÃO 9:

08h00 às 11h30	**"CORAL E EXTENSÃO: A MÚSICA E O CANTO COMO ESPAÇO INTEGRADOR ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE"** COORDENAÇÃO: **Prof. Me. RONALDO DA SILVA** (UEPG, PR, BR) **Objetivos:** Pontuar as narrativas e metamorfoses das atividades extensionistas do projeto coral tendo a música e o canto como espaço integrador entre a universidade e a comunidade. **Local:** Cine Teatro Ópera – Sala A **Endereço:** R. Xvde Novembro, 468 - Centro **Vagas**: 200 **Se deslocar direto para o endereço acima mencionado- Centro.**
08h00 às 11h30	**Resumo das atividades**
08h30 às 08h40	Prof. Me. Ronaldo Silva (UEPG): Abertura
08h40 Às 09h00	PALESTRA: **"CORO EM CORES: UM HISTÓRICO DE PARCERIA"** PALESTRANTE: **Prof. Me. ROGÉRIO DE BRITO BERGOLD** (UEPG, PR, BR)
09h00 às 09h10	APRESENTAÇÃO DE VÍDEO 1: **"FUNICULI, FUNICULA"** Apresentado por Luiz Taborda Pacheco (Acadêmico UEPG e bolsista Fundação Araucária).
09h10 às 09h30	RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: **- CANTORES DO *CORO EM CORES*** Luiz Vinicius Taborda Pacheco: (Acadêmico UEPG e bolsista da Fundação Araucária) Isabela Vallim: Acadêmica (UEPG) Eziquiel Machado Ramos (Cantor e educador musical) Sra. Lúcia Menarim (cantora do Coro em Cores, residente em Castro – PR)
09h30 às 09h50	**MOMENTO "OS SALTIMBANCOS"** 1. "A montagem de um concerto didático e experiências", Luiz Vinicius Taborda Pacheco e Isabela Vallim (acadêmicos da UEPG) 2. Apresentação de vídeo 2: "Os Saltimbancos: montagem e apresentação do espetáculo (*makingof)*"
09h50 às 10h10	*Intervalo*
10h10 Às 10h30	PALESTRA: **"FALO, LOGO PODERIA CANTAR"** **Prof. Me. CADMO FAUSTO CARDOSO** (UNISO, SP, BR)
10h30 às 10h40	APRESENTAÇÃO DE VÍDEO 2: **MADRIGAL UNISO**
10h40 às 11h00	PALESTRA: **"EXCELÊNCIA CORAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA"** **Profa. Ma. PRISCILA PRUETNER** (UTFPR, PR, BR)
11h00 às 11h10	APRESENTAÇÃO DE VÍDEO 3: **CORO DA UTFPR**
11h10 às 11h20	CONSIDERAÇÕES FINAIS: **Prof. Me. Carla Irene Roggenkamp** (UEPG, PR,BR)

AÇÃO 10:	
08h00 às 12h00	**"PIBID DE MÚSICA: A EDUCAÇÃO MUSICAL E SEU ESPAÇO NA ESCOLA"** **COORDENAÇÃO:** **Me. EGON EDUARDO SEBBEN** (UEPG, PR, BR) **Objetivos:** Apresentar o desenvolvimento do PIBID Música UEPG, as atividades realizadas e suas contribuições na formação do licenciado em música. **Local:** Colégio Estadual João Ricardo Von Borell Du Vernay. Endereço: R. Andrade Neves, 124 - Uvaranas, Ponta Grossa – Pr. **VAGAS:** 50 **Saída de Ônibus para o Colégio Borell: 7h30- em Frente UEPG/Centro**
07h30 às 12h00	**7h30 – UEPG Central** **12h (término da Atividade)**
07h30	Saída do estacionamento da UEPG central
08h00 às 8h10	Acolhida
08h10 às 08h30	Apresentação do projeto pelo coordenador do PIBID Música UEPG, Prof. Me. **Egon Eduardo Sebben.**
08h30 á s	**"PIBID MÚSICA: EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O LICENCIADO EM MÚSICA,**
09h10	**PROFESSORES E ESCOLAS PARTICIPANTES"** **Participantes:** Profa. Paola Dambros Philipovsky - Supervisora. Colégio Borell. Profa. Silmara Lemes de Campos - Supervisora. Escola Pe. Pedro Grzelczaki Prof. Francismar Sendroski - Diretor. Escola Pe. Pedro Grzelczaki. Twigy E. Nascimento Zerede – Bolsista do PIBID Música. KalineLegatGulyas - Bolsista do PIBID Música.
09h10 às 09h50	Relato de experiência dos acadêmicos bolsistas e apresentação das atividades realizadas pelo projeto.
9h50 às 10h15	Apresentação musical para participantes da ação e comunidade escolar.
10h15 às 11h	Visita aos espaços da escola.
11h00 às 11h15	Encerramento e retorno à UEPG.
	AÇÃO 11:
08h00 às 11h30	**"TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS EM ARTES VISUAIS E AÇÕES ARTÍSTICAS,CULTURAIS E EDUCATIVAS DA DIVISÃO DE ARTES VISUAIS DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA PG/PR"** COORDENAÇÃO: **MARIÂNGELA DIGIOVANNI** (Chefe de Divisão do Departamento de Artes Visuais da Fundação Municipal De Cultura-, PG/PR) **OBJETIVO:** Narrar a trajetória das políticas da cultura e artes visuais e as ações em Ponta Grossa/PR, e os desafios sociais, educativos das artes visuais no município. **Local:** Auditório Centro de Cultura - Cidade de Ponta Grossa- PG/PR Endereço: Rua Augusto Ribas, 722 - Centro, Ponta Grossa - PR **VAGAS:** 40 **Se deslocar direto para o endereço e local acima mencionado – Centro.**
08h00 às 11h30	Divisão de Artes Visuais da Fundação Municipal de Cultura de Ponta Grossa - Setor de Artes Visuais
08h00 às 8h30	Boas vindas aos congressistas e abertura das atividades e apresentação da programação.
08h30 às 11h00	**CONVIDADOS:** **Mariângela Digiovanni** (Chefe de Divisão de Artes Visuais da Fundação Municipal de Cultura de Ponta Grossa). Tema - Breve histórico das ações das artes visuais em Ponta Grossa Desafios sociais, educativos, fi losóficos das Artes Visuais no município. **Daniel Masetto** (Membro do Conselho Municipal de Cultura de Ponta Grossa/ Representante das Artes Visuais, Arte/Educador e Artista) Tema – Arte\Educação: prática e desafios. - Salão de Arte contemporânea e Novas Tecnologias em Ponta Grossa.
11h00 às 11h20	Visitação com monitoramento na exposição do "2º Salão de Arte contemporânea e novas tecnologias de Ponta Grossa."
11h30	Encerramento
11h30 às 13h30	INTERVALO (Almoço)

PERÍODO: TARDE	MESA REDONDA / WORKSHOP / GRUPOS DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL	
HORÁRIO	UEPG - CAMPUS CENTRAL - BLOCO "A" e "B"	
	MESAS REDONDA	
13h30 às 15h00	MESA REDONDA: 17 UEPG - Grande Auditório "A" "ARTE NA PEDAGOGIA: PESQUISA NACIONAL" COORDENADORA: **Dra. MÍRIAN CELESTE MARTINS (UPM, SP. BR)** "POR QUE A FORMAÇÃO EM ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?" **Dra. Anna Rita Ferreira de Araújo (UFG, GO, BR)** "PERFIL DOS DOCENTES DE ARTE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA" **Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar campus Sorocaba, SP, BR)** "ARTE NA PEDAGOGIA: PESQUISA NACIONAL: O CONHECIMENTO ARTISTICO E A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES" **Me. Daniel Bruno Momoli (VIZIVALI, PR, BR)** "PENSAR JUNTOS A MEDIAÇÃO CULTURAL": A HISTÓRIA DE UM PROCESSO COLABORATIVO" **Dra. Mírian Celeste Martins (UPM, SP, BR)**	
	MOSTRA TEATRAL **Local: UEPG Campus Central (ao lado da lanchonete)**	
15h10 às 15h40	MOSTRA TEATRAL: **"A IDA AO TEATRO"** Grupo de Teatro: **ENTRECENA do Colun-UFMA/MA** Direção: **JORGE MILTON (UFMA, MA, Brasil)**	
15h10 às 15h40	COFFEE BREAK **INTERAÇÃO COM ARTISTAS E SUAS OBRAS** Coordenação: **Esp. Silvana Passos da Silva (UEPG, PR, BR)**	
HORÁRIO	**MESAS REDONDA:** **UEPG - Campus Central -Bloco "A"**	
15h50 às 17h20	MESA REDONDA: 18 UEPG - Grande Auditório "A" **"FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E MÚSICA"** COORDENADORA: **PhD MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA (UDESC, SC, BR)** **Dra. CONSUELO ALCIONI BORBA DUARTE SCHLICHTA (UFPR, PR, BR)** "POR QUE O CONCEITO DE "IDENTIDADE" OCUPA POSIÇÃO PRIVILEGIADA NO DEBATE ATUAL SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM ARTE?/" **PhD. GERDA MARGIT SCHUTZ FOERSTE (UFES, ES, BR)** "A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL" **Dra. MARIA JOSÉ DOZZA SUBTIL (UEPG, PR,BR)** "LICENCIATURA EM MÚSICA: DILEMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA PRÁTICA ESCOLAR" **PhD. MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA (UDESC, SC, BR)** "FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: ASPECTOS DAS LICENCIATURAS DE SANTA CATARINA"	MESA REDONDA: 19 UEPG - Pequeno Auditório - Bloco A - 2º andar **"LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA PEDAGOGIA"** COORDENADORA: **Dra. SIMONE FLACH (UEPG, PR, BR)** **Me. ANA PAULA ABRAHAMIAN DE SOUZA (UFRPE, PE, BR)** "O ENSINO DA DANÇA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS NAS IES BRASILEIRAS" **Dra. LUCIA MARIA SALGADO DOS SANTOS LOMBARDI (UFSCAR,SOROCABA, SP, BR)** "SABERES E FAZERES DO TEATRO NO CURSO DE PEDAGOGIA" **Msda MONIQUE TRAVERZIM (IA/UNESP, FACCAMP, SP, BR)** **e** **Me. WASTI CISZEVSKI HENRIQUES (IA/UNESP, Colégio Pedro II, RJ, BR)** "MÚSICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES BRASILEIRAS: PANORAMA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES" **Dra. MÍRIAN CELESTE MARTINS (Coordenadora – gpmediação cultural - UPM, SP, BR)** **e** **Me. MARIA JOSÉ BRAGA FALCÃO (UNIEP-TIETÊ, SP, BR)** "ARTES VISUAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ÊNFASE, FOCO, TERRITÓRIOS EM CONEXÃO?"

	GRUPOS DE TRABALHO – COMUNICAÇÃO ORAL e WORKSHOP
HORÁRIO	Local: **UEPG - CAMPUS CENTRAL - BLOCO "A" E "B"**
15h50 às 17h20	**GRUPOS DE TRABALHO: 17/11** **COMUNICAÇÃO ORAL (slides e pôster)** **GT´s:** **ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA e TEATRO** **INICIAÇÃO CIENTÍFICA e INICIAÇÃO À DOCÊNCIA** Local: **CAMPUS CENTRAL DA UEPG - Bloco "A"** **Salas Bloco "A":** **Térreo:** 05, 06, 07, 16, 20 (sábado e domingo) **1º andar:** 103, 104,105, 108, 114, 116, 117, 118, 120, **2º andar:** 205, 207, 218, 221, 222, 223, 225 e 203/204. Salas Bloco "B" **2º andar:** 201, 201, 203, 204, 207, 209 (segunda-feira) **Programação completo dos Grupos de Trabalho - Comunicação Oral (slides e pôster) ConFAEB:** **VER A SEGUIR ou pelo site** www.isapq.com.br/2014/confaeb ou **Clic Aqui** **FAZER A BUSCA PELO "nome" no "LOCALIZAR" de seu note, tablete, celular, etc.**

Bloco "B - SALA: B 201 (sala anterior A 05) **GT: ARTES VISUAIS**

GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (Pôster)

Mediador(a): **Drnda. Adriana Rodrigues Suarez (UEPG, PR, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos, narrativas.
Título:	RECRIANDO ESPAÇOS POR MEIO DE NARRATIVAS: A POTÊNCIA DA MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DE BENS CULTURAIS
Autores:	Luciana Fortes Félix (Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campo de Poesia e Literatura, SP, BR) Vivian Legname Barbour (Programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, São Paulo, BR)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE/EM ARTE: AÇÃO SINGULAR
Autor:	Elisio José da Silva Filho (Instituto Federal Baiano, Bahia, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.
Título:	NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS: EXPERIMENTOS DOCENTES NO PIBID/IFCE – ARTES VISUAIS
Autores:	Darlene da Silva Andrade Rodrigues (IFCE, Ceará, Brasil) Thayrone de Sousa Alves (IFCE, Ceará, Brasil) Antonio Geovane Monteiro de Queiroz (IFCE, Ceará, Brasil) Wendel Medeiros (IFCE, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	PALAVRAS E IMAGENS DA TERRA SEM MALES
Autor:	Sheilla Patrícia Dias de Souza (UEM, Paraná, Brasil)

Bloco "B - SALA: B 202 (sala anterior A 06) **GT: ARTES VISUAIS**
GRUPO DE TRABALHO – COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Mestre Carla Emília Nascimento (UEPG Paraná, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO E LEITURA DE IMAGENS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: exercitando a Cultura Visual na formação inicial do artista-professor.
Autores:	Maria Suelly dos Santos Barroso (IFCE- Campus Fortaleza-Ceará- Brasil) Gilberto Andrade Machado (IFCE- Campus Fortaleza-Ceará- Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES VIVÊNCIAS E CONTEXTOS NO CAMPO DA ARTE
Autor:	Rozenei Maria Wilvert Cabral (FURB, SC, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	NARRATIVAS LÚDICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
Autores:	Fabrício Gerald Lima (CEARTE/UFPEL, RS, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE A CULTURA VISUAL COMO EXPRESSÃO DA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Autor:	Sislândia Maria Ferreira Brito (Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO
Autor:	Gustavo Cunha de Araújo (SEDUC, MT, Brasil)

Bloco "B - SALA: B 203 (sala anterior A 07) **GT: ARTES VISUAIS**
GRUPO DE TRABALHO – COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Drdo Nelson Silva Júnior (UEPG, PR, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	CULTURA POPULAR BRASILEIRA E CINEMA DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SEROPÉDICA (RJ): RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID BELAS ARTES DA UFRRJ
Autores:	Luciana Dilascio Neves (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Arthur Gomes Valle (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Bruno Matos Vieira (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.
Título:	PROJETO LABIRINTO: UM PASSEIO PELO MÍTICO E PELO SIMBÓLICO ATRAVÉZ DO CINEMA DE ANIMAÇÃO, NAS SALAS DA APAE DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA – RJ
Autores:	Luciana Dilascio Neves (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Thais Souza da Mota Rodrigues (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Stephanie Solrac Silva de Rezende (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Camila Cristina Batista (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Histórias: documentações, acervos, narrativas.
Título:	O ENSINO DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS NA ACADEMIA DAS BELAS ARTES ATRAVÉS DOS DOCUMENTOS DO MUSEU D. JOÃO VI
Autores:	Camila Dazzi (CEFET, RJ, Brasil) Arthur Gomes Valle (UFRRJ, RJ, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	CULTURA POPULAR BRASILEIRA E CINEMA DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SEROPÉDICA (RJ): RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID BELAS ARTES DA UFRRJ
Autor:	Luciana Dilascio Neves (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Arthur Gomes Valle (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Bruno Matos Vieira (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Área:	Artes Visuais] Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.
Título:	A RELEVÂNCIA DA ARTE DE GIOTTO PARA O RENASCIMENTO ITALIANO
Autor:	Andréa Varassin Caldas (UEPG, Paraná, Brasil) Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)

SALA: A 103 GT: DANÇA e MÚSICA
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Mestre Gisele Miyoko Onuki (UNESPAR, PR, Brasil) - Dança**
Mestre Ronaldo da Silva (UEPG, PR, BR) - Música

Área:	[Dança] Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	A DANÇA NA ESCOLA COMO ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO
Autor:	Denes Sloboda (UNESPAR, PR, Brasil) Gisele Miyoko Onuki (UNESPAR, PR, Brasil)
Área:	[Música] Educação Musical e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	A VOZ DO ALUNO NA SALA DE AULA: UM DEBATE SOBRE OS PENSAMENTOS DE PAULO FREIRE E MURRAY SCHAFER
Autor:	Artur Costa Lopes (PPGM-UFRJ, RJ, Brasil)
Área:	[Música] Pesquisa na Educação Musical: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	A PRESENÇA DA MÚSICA NA CAPOEIRA
Autores:	Fábio Barbosa de Souza (UEPG, Paraná, Brasil) Carlos Eduardo de Andrade Silva e Ramos (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Música] Pesquisa na Educação Musical: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	ASPECTOS RELATIVOS À TEORIA DO FLUXO EM AULAS DE TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL NO CONSERVATÓRIO MAESTRO PAULINO, EM PONTA GROSSA - PR
Autor:	Jessé Meier de Andrade (UEPG, Paraná, Brasil) Ronaldo da Silva (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Música] Pesquisa na Educação Musical: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	RODEIOS ARTÍSTICOS NO PARANÁ E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM INFORMAL DA ARTE
Autores:	Gilson Claudio Rocha (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Dança] Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	AS CARTOGRAFIAS DO CORPO
Autor:	Maria Ignez de Souza Calfa (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Neylla Carvalho da Silva (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Thais Peixoto de Souza (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil)

SALA: A 104 GT: MÚSICA e TEATRO
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL slides)
Mediador(a): **Dra. Josie Agatha Parrilha da Silva (UEPG, PR, Brasil)**

Área:	[Teatro] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	ARTE/EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E TEORIA QUEER: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS DA DIFERENÇA NA ESCOLA
Autores:	Isaac de Souza Assunção (UFPE, Pernambuco, Brasil) Everson Melquiades Araújo Silva (UFPE, Pernambuco, Brasil)
Área:	[Teatro] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	A EXPERIÊNCIA ATIVA NO PROCESSO DA LINGUAGEM TEATRAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA
Autor:	Isabel Cristina Alves Pimenta Braga (Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil)
Área:	[Teatro] Políticas Públicas em Teatro: repercussões na escola e metamorfoses.
Título:	O FAZER TEATRAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: ESTUDO DE CASO.
Autores:	Adriana dos Reis Martins (UFT, TO, Brasil) Lucélia Barbosa de Sousa (UFT, TO, Brasil Karylleila Andrade (UFT, TO, Brasil)
Área:	[Teatro] Práticas de Leitura em Teatro na Escola.
Título:	ENTRELAÇANDO TEATRO E LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DOM JOSÉ GASPAR – ARAXÁ MG
Autor:	Gleuter Alves Guimarães UFU/MG/Brasil
Área:	[Música] Ensinar e aprender em Música na Escola.
Título:	GRUPO PHYLOS UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA FORTALEZENSE
Autor:	Fabricio Pereira Maciel (IFCE, Ceará, Brasil) George Hudson Santiago (IFCE, Ceará, Brasil)

SALA: A 105 GT: TEATRO
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva (UFU, MG, Brasil)**

Área:	[Teatro] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Teatro.
Título:	EXTENSÃO E FORMAÇÃO INICIAL EM TEATRO: REFLEXÕES COMPARTILHADAS ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO SOBRE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA PRÁTICA DE EXTENSÃO I
Autores:	Tissiana dos Santos Carvalhêdo (UFMA, MA, BR.) Brenda Oliveira da Costa (UFMA, MA, BR.)
Área:	[Teatro] Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Teatro.
Título:	TEATRO UNIVERSITÁRIO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PEDAGOGOS
Autor:	Ana Cristina de Moraes (UNICAMP, São Paulo, Brasil)
Área:	[Teatro] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	O ENSINO DE ARTES CÊNICAS PARA AS MÚLTIPLAS DIFERENÇAS: UMA APOSTA DE INCLUSÃO PARA A VIDA, ATRAVÉS DO TEATRO.
Autores:	Patrícia Mesquita Viana de Faria (UNI-RIO, Rio de Janeiro, Brasil)
Área:	[Teatro] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	VOANDO PARA FORA DA ASA Uma Pesquisa Dialógica em Artes Cênicas na APAE Prata
Autor:	Márcia Souza Oliveira (UFU, MG, BR)
Área:	[Teatro] Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	O TEATRO COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA FORMAÇÃO DO JOVEM DE ESCOLA PÚBLICA
Autor:	Nathalia Chiabai de Freitas (UFES, Espírito Santo, Brasil)

SALA: A 108 GT: INICIAÇÃO A DOCÊNCIA
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Guaraci da Silva Lopes Martins (FAP-UNESPAR, PR, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESEBA: DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA, ARTES VISUAIS E TEATRO
Autores:	Paula Amaral Faria (ESEBA/UFU, MG, Brasil) Raquel Parreira Teixeira (UFU, MG, Brasil) Victor de Oliveira Marcelo (UFU, MG, Brasil)
Área:	[Dança] Iniciação à Docência.
Título:	ENSINO DA DANÇA: REFLEXÕES SOBRE AS ÁREAS DE ARTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DE JOÃO PESSOA-PB
Autores:	Michelle Gabrielli (UFPB, Paraíba, Brasil) Julyana Vasconcelos (UFPB, Paraíba, Brasil) Irla Lopes Medeiros (UFPB, Paraíba, Brasil) Kamilla do Nascimento Morais (UFPB, Paraíba, Brasil) Jailson Silva de Oliveira Junior (UFPB, Paraíba, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	LIGA DOS ARTISTAS: MATERIAL DIDÁTICO
Autores:	Felipe Menegheti (UFU, MG, BR) Gabriela da Silva Ferreira (UFU, MG, BR) Guilherme Marques Ferreira (UFU, MG, BR) Lorena do Nascimento Dias (UFU, MG, BR) Suellen da Costa Vilela (UFU, MG, BR)
Área:	[Teatro] Iniciação à Docência.
Título:	PEDAGOGIA DO TEATRO E INTERVENÇÃO URBANA NA ESCOLA
Autors:	Abimaelson Santos Pereira (UFC, Ceará, Brasil) Leuise Lopes Furtado (UFC, Ceará, Brasil) Lidya Silva Ferreira (UFC, Ceará, Brasil) Roberta Bernardo da Silva (UFC, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência
Título:	REFLEXÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS, DO 9°ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA
Autores:	Franciele Rodrigues Storer (UEPG, Paraná, Brasil) Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)

SALA: A 114 GT: INICIAÇÃO A DOCÊNCIA
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): Mestre Juliana Amelia Paes Azoubel (UFMG, MG, Brasil)

Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	MULHERES ARTISTAS: RELATO DE UMA APRENDIZAGEM MÚTUA
Autores:	Silvia Tereza Moura Silva (UFPE, Pernambuco, Brasil) Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE, Pernambuco, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	PIBID NA MEDIAÇÃO DE UM FUTURO PROFESSOR NO PROCESSO DE PESQUISA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA: ARTESANATO, ARTE E CULTURA POPULAR
Autores:	Nayane Coelho de Laia (UFES, Espírito Santo, Brasil. Jhonathas Andrade do Nascimento (UFES, Espírito Santo, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação à Docência.
Título:	O ABAPORU: OLHARES SOBRE A OBRA DE TARSILA DO AMARAL
Autores:	Aline Aparecida Gonçalves (UEPG, Paraná, Brasil) Ana Luíza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Teatro] Iniciação à Docência.
Título:	O PERCURSO CRIATIVO: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA
Autores:	Joane Macieira dos Santos (UFBA, Bahia, Brasil) Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé (UFBA, Bahia, Brasil) Fabio Dal Gallo (UFBA, Bahia, Brasil)
Área:	[Teatro] Iniciação à Docência.
Título:	TEATRO NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE MOVIMENTOS CLOWNESCOS EM OFICINAS DE CRIAÇÃO E EXPRESSÃO CORPORAL
Autores:	Poliana Veloso da Cruz (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG,BR) Gabriel Fernando Silva Mendes(Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, BR) Isadora Santos Bernardes (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, BR) Raissa Rodrigues de Oliveira (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, BR) Ludwig Pereira Jardim (Escola Estadual América/PIBID-UFTM)

SALA: A 116 GT: INCIAÇÃO CIENTÍFICA
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Me. Carla Irene Roggenkamp (UEPG, PR, Brasil)**

Área:	[Música] Iniciação Científica.
Título:	A ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS E A INFLUÊNCIA DE MURRAY SCHAFER NA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR
Autor:	Aline Canto dos Santos (UNICENTRO, Paraná, Brasil)
Área:	[Teatro] Iniciação Científica.
Título:	A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS POR MEIO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Autores:	Edy Simone Del Grossi (UNOPAR, PR, Brasil) Sonia Maria da Costa Mendes(UNOPAR, PR, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	CONTRIBUIÇÕES DA MEDIAÇÃO NAS CONEXÕES ARTE E PÚBLICO: A EXPERIÊNCIA DO CIRCUITO UNIVERSTÁRIO DA XX BIENAL INTERNACIONAL DE CURITIBA
Autores:	Morgana Harpis Bastos (UFPR, Paraná, BR) Estela Ribeiro Kuntz (UFPR, Paraná, BR) Greyce Kelly dos Santos (UFPR, Paraná, BR)
Área:	[Teatro] Iniciação Científica.
Título:	ÉTICA E TEATRO-EDUCAÇÃO: CORRELAÇÕES
Autores:	Maria Joseane de Santana Santos (UFBA, Bahia, Brasil) Célida Salume Mendonça (UFBA, Bahia, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DE ARTE
Autores:	Roberta Jorge Luz (IA/UNESP, São Paulo, Brasil) Mara Lucia Finocchiaro da Silva (IA/UNESP, São Paulo, Brasil) Natalia Beloti Dias (IA/UNESP, São Paulo, Brasil) Pio de Sousa Santana (IA/UNESP, São Paulo, Brasil) Valdirene Marques de Souza (IA/UNESP, São Paulo, Brasil)

SALA: A 117 (sala anterior A 118) **GT: INCIAÇÃO CIENTÍFICA**
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dra. Patricia Camera Varella da Luz (UEPG, PR, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	O USO DA IMAGEM NA APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS: UMA POSSIBILIDADE EM ARTES VISUAIS NA ESCOLA.
Autor:	Eduarda Sauczuk (UEPG, Paraná, Brasil) Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Iniciação Científica.
Título:	PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM ESPAÇOS CULTURAIS E ESCOLARES: INVESTIGANDO A CATEGORIA NOS ANAIS DA ANPAP
Autores:	Jéssica Cristina Braga (UFPR, Paraná, BR)
Área:	[Teatro] Iniciação Científica.
Título:	O TEATRO NA FOTOGRAFIA DE DAVID LACHAPPELLE: LEITURA DA IMAGEM
Autor:	Jordana Seixas da Silva Alexandre (UniRio. RJ. Brasil)

SALA: A 205 **GT: ARTES VISUAIS**
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Ph.D Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC, Santa Catarina, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.
Título:	PROJETO LABIRINTO: UM PASSEIO PELO MÍTICO E PELO SIMBÓLICO ATRAVÉZ DO CINEMA DE ANIMAÇÃO, NAS SALAS DA APAE DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA – RJ
Autor:	Luciana Dilascio Neves (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Camila Cristina Batista (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Stephanie Solrac Silva de Rezende (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil) Thais Souza da Mota Rodrigues (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.
Título:	REALIDADE EM MUDANÇA: OS DESAFIOS ATUAIS NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
Autores:	João Paulo Queiroz (Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Portugal)
Área:	[Artes Visuais] Poéticas práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
Título:	PESQUISA DE ENSINO DE ARTES VISUAIS EM PROEJA.
Autores:	Rosa Tânia da Silva (UFPB, Paraíba, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Poéticas práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
Título:	POÉTICAS E PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: O ENSINO DE ARTES VISUAIS COMO A VIVENCIA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES
Autores:	Daniela Penna Nocchi (Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Poéticas práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.
Título:	"UM AMOR IMPOSSÍVEL" DA LINGUAGEM VISUAL PARA A LINGUAGEM AUDIOVISUAL
Autores:	Keller Regina Viotto Duarte e (Univ. Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil) Maria Helena Machado Farina (Faculdade Sumaré, São Paulo, Brasil)

SALA: A 207 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (UFRPE, PE, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Políticas Públicas nas Artes Visuais: repercussões na escola e metamorfoses.
Título:	ARTE EDUCAÇÃO: A LEI 12.287/2010 E A REALIDADE
Autor:	Mariete Taschetto Uberti (UFSM, RS, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Políticas Públicas nas Artes Visuais: repercussões na escola e metamorfoses.
Título:	EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL: UMA LEITURA DOS DADOS DO INEP
Autores:	Valéria Metroski de Alvarenga (UDESC, Santa Catarina, Brasil) Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC, Santa Catarina, Brasil) Luana Pavesi Pera (UDESC, Santa Catarina, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Políticas Públicas nas Artes Visuais: repercussões na escola e metamorfoses.
Título:	POLÍTICAS CULTURAIS, CANTO CORAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDOS REALIZADOS NO PROJETO CANTO CORAL EM UM CURSO DE PEDAGOGIA
Autores:	Maria Zenilda Costa (UECE, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Políticas Públicas nas Artes Visuais: repercussões na escola e metamorfoses.
Título:	O PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA: CORPO-EXPERIÊNCIAS-ESTÉTICAS E METAMORFOSES POLÍTICO-EXISTENCIAIS
Autores:	Lígia Márcia Prando (SME de Campinas, São Paulo, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.
Título:	O BRINCAR A PARTIR DA OBRA DE PIETER BRUEGHEL: UM DIÁLOGO ENTRE A ARTE E EDUCAÇÃO.
Autores:	Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt (UEL, Paraná, Brasil) Anilde Tombolato Tavares da Silva (UEL, Paraná, Brasil) Marta Regina Furlan de Oliveira (UEL, Paraná, Brasil)

SALA: A 218 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Mestre Léa Carneiro de Zumpano França (SME/PMU - NUPEA/UFU, Minas Gerais, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.
Título:	ESTRATÉGIAS LÚDICAS COM PROFESSORES: LENDO IMAGENS NAS AULAS DE ARTE.
Autor:	Léa Carneiro de Zumpano França (SME/PMU - NUPEA/UFU, Minas Gerais, Brasil) Maria Guilhermina C. De Pieri (SME/PMU – NUPEA/UFU,Minas Gerais, Brasil) Marileusa de O. Reducino (ESEBA/UFU- NUPEA/UFU Minas Gerais, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.
Título:	LEITURA DE IMAGEM CRÍTICO-REFLEXIVA: UM OLHAR SOBRE A TRADIÇÃO
Autores:	Diego Alexandre Divardim de Oliveira (UEPG, Paraná, Brasil) Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.
Título:	LEITURA DE IMAGEM: UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA ARTE VISUAL.
Autores:	Neuci Martins Ribeiro (UEPG, Paraná, Brasil) Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	LEITURA DE IMAGENS ATIVIDADES PRÁTICAS DE SALA DE AULA
Autores:	Luiza Sella (ILECE, Londrina, Paraná, BR)
Área:	[Artes Visuais] Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais.
Título:	A LEITURA DE IMAGENS PUBLICITÁRIAS VEICULADAS EM SITES E REDES SOCIAIS DA INTERNET: UMA PRÁTICA CRÍTICA ATRAVÉS DO ENSINO
Autores:	Ana Cláudia de Sena Firmino (UFES, ES, BR) Larissa Zanin (UFES, ES,BR)

SALA: A 221 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Me. Daniel Bruno Mamoli (UNIARP,VIZIVALI, PR, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.
Título:	OS ADOLESCENTES INFRATORES DO REGIME DE SEMILIBERDADE DA CASA SEBASTIÃO OSÓRIO MARTINS DA CIDADE DE PONTA GROSSA (PR): INTERRELAÇÃO COM O MUNDO DAS ARTES VISUAIS
Autor:	Alana Aguida Berti (UEPG, Ponta Grossa, PR, Brasil) Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Ponta Grossa, PR, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	A LEITURA DE IMAGENS E O FAZER ARTÍSTICO EM SALA DE AULA: DISCUTINDO UMA PROPOSTA DE COMPARAÇÃO ENTRE OBRAS
Autores:	Carla Emilia Nascimento (UEPG Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	QUANDO O ESPAÇO DA CIDADE SE TRANSFORMA EM LUGAR
Autores:	Andressa Tatielle Campos (Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil) Ronaldo Alexandre de Oliveira (Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.
Título:	SELFIES E AUTORRETRATO: A PRÁTICA E A ARTE NA SALA DE AULA
Autores:	Alessandra Oliveira Augusto da Costa (UnB, DF, Brasil) Carolina Rocha Pradella (UnB, DF, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.
Título:	LEITURA DA OBRA "FUTEBOL", DE PORTINARI, A PARTIR DE OMAR CALABRESE1
Autores:	Alana Águida Berti (UEPG-PR,BR) Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG-PR,BR)

SALA: A 222 GT: ARTES VISUAIS
GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (slides)
Mediador(a): **Me. Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhaes (Universidade Federal do Pará, Brasil)**

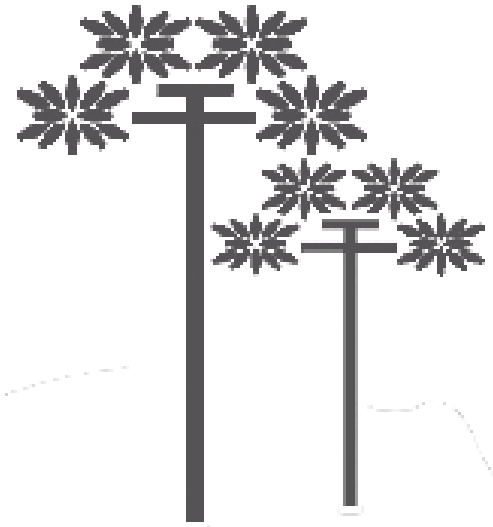
Área:	[Artes Visuais] Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.
Título:	PORQUE (E COMO) AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES E PROFESSORAS? REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE
Autor:	João Paulo Baliscei (UEM, Paraná, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	INTERCULTURALIDADE E GÊNERO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: VIVÊNCIAS DE UMA BRASILEIRA EM MEIO A EGÍPCIAS DE ALEXANDRIA
Autores:	Roberta Maira de Melo Araújo (Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.
Título:	ARTE E TRADIÇÃO NA VIDA E OBRA DE J. BORGES
Autores:	Ana Fernanda Brandão Pereira (UEPG, PR, BR) Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, PR, BR)
Área:	[Artes Visuais] Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.
Título:	TRAVESTI, UM PROCESSO DE CRIAÇÃO
Autores:	Anália Lobo Mesquita (Universidade Regional do Cariri-URCA, Ceará, Brasil) Fabio Jose Rodriques da Costa (Universidade Regional do Cariri-URCA, Ceará, Brasil) Francisco dos Santos (Universidade Regional do Cariri-URCA, Ceará, Brasil) Wandeályson Dourado Landim Santos (Universidade Regional do Cariri-URCA, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais.
Título:	COMO "SER HOMEM"? INVESTIGANDO DISCURSOS SOBRE MASCULINIDADES
Autores:	João Paulo Baliscei (UEM, Paraná, Brasil) Victor Hugo Jordão (UEM, Paraná, Brasil)

SALA: A 223 GT: ARTES VISUAIS

GRUPO DE TRABALHO - COMUNICAÇÃO ORAL (Slides e Pôster)

Mediador(a): **Dra. Renata Wilner (Universidade Federal de Pernambuco, PE, Brasil)**

Área:	[Artes Visuais] Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais.
Título:	ARTEVISUALENSINO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA VIRTUAL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA APOIO AO ENSINO EM ARTE VISUAL
Autor:	Isaac Antonio Camargo (Universidade Federal de Santa Catarina)
Área:	[Artes Visuais] Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais.
Título:	EDUCAÇÃO ESTÉTICA E MUSEU DE ARTE: DIÁLOGOS REFLEXIVOS SOBRE AS NOÇÕES DE VIRTUAL E PRESENCIAL NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DE ARTES VISUAIS
Autores:	Gardner de Andrade Arrais (UECE, Ceará, Brasil) José Albio Moreira de Sales (UECE, Ceará, Brasil) Tânia Maria de Sousa França (UECE, Ceará, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais.
Título:	A4 COM 24 FRAMES: PROCESSO DE VIVÊNCIA E EXPERIMENTAÇÃO
Autores:	Edilania Vívian Silva dos Santos, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil Cícera Edvânia Silva dos Santos, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil Isis Xenofonte Andrade, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil Carlos Robério Silva, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil
Área:	[Artes Visuais] Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola. (Pôster)
Título:	CULTURA VISUAL E CULTURA DIGITAL: MÍDIA E IDENTIDADE EM ARTE EDUCAÇÃO
Autor:	Alessandra Baldissarelli (E.M.E.F. Jardelino Ramos, RS, Brasil)
Área:	[Artes Visuais] Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade. (Pôster)
Título:	DIÁLOGOS POÉTICOS: O MUSEU E A ESCOLA
Autores:	Maria Inês Moron Pannunzio (PMS, SP, Brasil)



<table>
<tr><td colspan="3">WORKSHOP</td></tr>
<tr><td colspan="3">UEPG- CAMPUS CENTRAL - BLOCO B</td></tr>
<tr><td rowspan="2">15h50
às
17h20</td><td>SALA: B-09
DANÇA
Tema:
"DANÇANDO E CAPTURANDO IMAGENS NO ESCURO"

Drndo. CARLOS ALBERTO FERREIRA DA SILVA (UFBA) e
Msda. ELLEN DE PAULA (UFBA, BA Brasil)

Vagas: 15</td><td>SALA: B-10
TEATRO
Tema:
"A OPRESSÃO ENCENADA - TEATRO FÓRUM NA PRISÃO"

- CAMILA CORRÊA FÉLIX,
- ANA KAILANI GUIMARÃES,
- PAULO DE MELO e
-DAN ORTILEB
Vagas: 15</td></tr>
<tr><td colspan="2">18h45 às 19h30 INTERVALO (Jantar)</td></tr>
<tr><td>PERÍODO NOITE</td><td colspan="2">CONFERÊNCIA /APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA - Cine Teatro Ópera</td></tr>
<tr><td>19h30
às
20h30</td><td colspan="2">CONFERÊNCIA:
"FORMAÇÁO E ATUAÇÁO DE PROFESSORES DE ARTE NA ESCOLA: NARRATIVAS DO ENSINAR E APRENDER NA CONTEMPORANEIDADE"

CONFERÊNCISTA:
PhD JUSTIN PETERS SUTTERS (Southern Illinois University, campus Edwardsville (SIUE), Estados Unidos)

MEDIADOR(a):
Drnda. SONIA TRAMUJAS VASCONCELLOS (UNESPAR, Paraná, Brasil)</td></tr>
<tr><td>20:30</td><td colspan="2">APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">CONCERTO

"CANCIONEIRO DE LAMPIÃO E OUTRAS CANÇÕES BRASILEIRAS"

CORO CIDADE DE PONTA GROSSA.

Regente: Mestre CARLA IRENE ROGGENKAMP</td></tr>
</table>

PERÍODO: MANHÃ	I FÓRUM DE COORDENADORES DAS LICENCIATURAS
HORÁRIO	UEPG - CAMPUS UVARANAS AUDITÓRIO DO PDE - UEPG
9h00 às 12h00	I FÓRUM DE COORDENADORES DAS LICENCIATURAS. I FÓRUM DE COORDENADORES DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS, MÚSICA, DANÇA, TEATRO / ARTES CÊNICAS DO BRASIL (COORDENADORES DE UNIVERSIDADES, FACULDADES E INSTITUTOS E DE CURSOS EM EaD - FEDERAIS, ESTADUAIS, PARTICULARES E COMUNITÁRIAS). COORDENADORES: Dra. MARIA CHRISTINA DE SOUZA LIMA RIZZI (ECA /USP, SP, BR) Dra. SONIA REGINA FERNANDES (ECA/USP, SP, BR) Me. ROGÉRIO DE BRITO BERGOLD (UEPG, PR, BR) Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES - FAEB (UEPG, PR, BR) Dra MARIA DAS VITÓRIAS NEGREIROS DO AMARAL - FAEB (UFPE, PE, BR) Local: AUDITÓRIO DO PDE - UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa - Campus de Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas - Ponta Grossa - PR.
12hOO	Encerramento do ConFAEB/2014.

Comissão Organizadora
ConFAEB 2014

10. Exposições

Exposições Permanentes todos os dias do Congreso

"Bianchi e suas conexões com Ponta Grossa"

Local: **Cine Teatro Ópera**
Endereço :**Rua XV de novembro 452/468**
Coordenação:
Dra.Patrícia Camera (DEARTES/ UEPG, PR, BR) e
Alan de Almeida (Casa da Memória/Fundação Municipal de Cultura Ponta Grossa)

"Partícula: fragmentos da arte"

Local: **Galeria De Arte UEPG**
Endereço: **Praça Marechal Floriano Peixoto, 129**

Coordenação:
Dra. Patrícia Camera (DEARTES / UEPG, PR, BR)
Drnda. Adriana Rodrigues Suarez (DEARTES / UEPG, PR, BR)



SELO COMEMORATIVO: CONFAEB - 2014

XXIV CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES
CORREIOS DO PARANÁ

INSTITUIÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS
CONGREGADAS NA REALIZAÇÃO DO
CONFAEB 2014
XXIV CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES

ASEIJ COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS DORES
ASSOCIAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DE ABAETETUBA
ASSOCIAÇÃO DOS ARTE EDUCADORES DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CASA DO TEATRO
CEAD UFOP - CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
CEEBJA UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
CEFET - RIO DE JANEIRO
CEFORR - RORAIMA
CENSUPEG/ FACULDADE SÃO FIDÉLIS
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES VISUAIS CÂNDIDO PORTINARI
CENTRO DE FORMAÇÃO CULTURAL CIDADE TIRADENTES
CENTRO EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PASCHOALL SALLES ROSA
CENTRO EDUCACIONAL PAULO FREIRE
CENTRO ESTADUAL DE CAPACITAÇÃO EM ARTES GUIDO VIARO
CENTRO UNIVERSITÁRIO BELAS ARTES DE SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI
CENTRO UNIVERSITÁRIO MARIA ANTONIA
CENTRO UNIVERSITARIO PADRE ANCHIETA
CEU EMEF PAULO GOMES CARDIM
CIEP 310 BRIZOLÃO PROF.ALICEAIEX
COLÉGIO ESTADUAL
COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO
COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - CEP
COLÉGIO LUCE PRIMA
COLÉGIO OBJETIVO
COLÉGIO PEDRO II

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COMBOIO PERCUSSIVO
CTPM UBERABA
E. E. PROFESSOR JOSÉ FREIRE
E.M.E.F. JARDELINO RAMOS
E.M.E.F.MANOEL BOMFIM
EDITORA POSITIVO
EMBAP / ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ
ESC ESCOLA SUPERIOR DE CRUZEIRO
ESCOLA DE LIVRE DOCÊNCIA
ESCOLA ESTADUAL AMÉRICA
ESCOLA ESTADUAL JORGE
ESCOLA ESTADUAL MARTIN CYPRIEN
ESCOLA MUNICIPAL LAURO RODRIGUES POA RS
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LUIS ROCHA E SILVA
ESCOLA SESI DE UBERABA
FAAT - FACULDADES ATIBAIA
FAC - FACULDADE ANHANGUERA DE CASCAVEL
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ-UNESPAR
FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO, /PORTUGAL
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE JUIZ DE FORA
FACULDADE MOZARTEUM DE SÃO PAULO
FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI CURITIBA PR
FACULDADE SANTÂ´ ANA
FACULDADE SÃO GERALDO
FACULDADE SUMARÉ - SÃO PAULO
FACULDADE VIZIVALI
FACULDADES ANHANGUERA EDUCACIONAL
FACULDADES INTEGRADAS DA VITÓRIA DE SANTO ANTÃO (FAINTVISA) E UFPE
FAEB - FEDERAÇÃO DOS ARTE EDUCADORES
FAINTVISA
FAP - FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
FIOCRUZ - FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
ID BRASIL - MUSEU DO FUTEBOL
IFC - INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
IFCE - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
IFCE/UECE
IFCE-ARTES VISUAIS
IFCE-FORTALEZA
IFES INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
IFF INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE
IFPR INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
INSTITUIÇÃO DE ENSINO LICEU ALBERT SABIN
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SANT'ANA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SANT'ANA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR SANT'ANA - IESSA
INSTITUO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO ARTE NA ESCOLA
INSTITUTO CALEIDOS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO TEOLÓGIA - FACEDI
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE - CAMPUS FORTALEZA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO-IFMA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO-CAMPUS ZÉ DOCA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA -IFCE
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO
INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO
INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO
INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS
INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS CAMPUS ARAGUAÍNA
INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE
ISAPG INSTITUTO SUL AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E TECNOLOGIAI JVAC

MUSEUS CASTRO MAYA/IBRAM
NEIMFA
NEIMFA(NÚCLEO EDUCACIONAL IRMÃOS MENORES DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS)
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO - SEED
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA - NRE/PG SEED/PR
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PORTO IRACEMA DAS ARTES - ESCOLA DE FORMAÇÃO E CRIAÇÃO DO CEARÁ
PREFEITURA DE CAMPINAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE CARAMBEÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA (PMJP)
PREFEITURA MUNICIPAL DE POUSO ALEGRE
PREFEITURA MUNICIPAL DE RESENDE
PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA - PMS
PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
REVISTA DIGITAL ART&
SEC. DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEDU) DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO
SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MACAPÁ -AP
SECRETARIA M. DE EDUCAÇÃO/PMB
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS/SP
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ-CE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RESENDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMEC BELÉM
SEDUC - MARANHÃO
SEDUC-TOCANTINS
SEED-PR / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ
SEMEC - BELÉM - PA
SME - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO /PR
SME - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA
SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY EDWARDSVILLE - ESTADOS UNIDOS
SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY EDWARDSVILLE, UNITED STATES (USA)
TEACHERS COLLEGE, COLUMBIA UNIVERSITY, NEW YORK, UNITED STATES(USA)
UBM - CENTRO UNIVERSITARIO DE BARRA MANSA
UCS - UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
UDESC- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
UECE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGA
UEMG - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
UEMS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL SUDOESTE DA BAHIA
UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTOS
UFMA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS

GERAIS
UMCE -SANTIAGO DE CHILE.
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID/ESPANHA
UNIVERSITY OF CINCINNATI (USA)
UFOPA
UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UFPEL-UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
UFPR
UFRB
UFRGS
UFRN - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UFRPE - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UFRR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UFSJ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
UFTM- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERABA
UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UNAMA- UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA
UNESP - UNIVERSIDADE PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
UNESPAR CAMPUS II CURITIBA
UNESPAR- CAMPUS II FAP
UNESPAR- FAP
UNESPAR FAP FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
UNESPAR/EMBAP
UNIASSELVI
UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICENTRO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE
UNIDAVI
UNIESP-UNIDADE TIETÊ - SÃO PAULO
UNIFAE - CENTRO UNIVERSITARIO
UNIMES - UNIVERSIDADE METROPOLITANA
DE SANTOS
UNINTER
UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
UNIPAR - UNIVERSIDADE PARANAENSE
UNIPLAC
UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDAD "RAFAEL LANDÍVAR - GUATEMALA (AMÉRICA CENTRAL)
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO / MÉXICO
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
UNIVERSIDAD MAYOR. SANTIAGO (CHILE)
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA
UNIVERSIDADE DA MADEIRA- FUNCHAL-PORTUGAL
UNIVERSIDADE DA MADEIRA/PORTUGAL
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
UNIVERSIDADE DE LISBOA / PORTUGAL
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS/UEG
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ-FAP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNANBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE LUSÍADA DO PORTO / PORTUGAL
UNIVERSIDADE MACKENZIE
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI/ URCA
UNIVERSIDADES DOS PALESTRANTES
UNOPAR- UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ
UPE - UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
URCA - UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
URCA UFRN
UTAD - UNIVERSIDAD
UTFPR - CAMPUS PONTA GROSSA

ESTATÍSTICAS CONFAEB 2014

INSCRITOS POR ESTADO

Estado	Número de Inscritos
ALAGOAS - AL	1
AMAPÁ - AP	12
AMAZONAS - AM	10
BANHIA - BA	22
CEARÁ - CE	127
DISTRITO FEDERAL - DF	10
ESPIRITO SANTO - ES	21
GOIAIS - GO	11
MARANHÃO - MA	28
MATO GROSSO - MT	1
MATO GROSSO DO SUL - MS	12
MINAS GERAIS - MG	71
PARÁ - PA	39
PARAÍBA - PB	13
PARANÁ - PR	164
PERNAMBUCO - PE	48
PIAIUÍ - PI	3
RIO DE JANEIRO - RJ	50
RIO GRANDE DO NORTE - RN	7
RIO GRANDE DO SUL - RS	37
RONDÔNIA - RO	1
RORAIMA - RR	4
SANTA CATARINA - SC	19
SÃO PAULO - SP	75
SERGIPE - SE	1
TOCANTINS - TO	4
Total de Inscritos: 791	

PARTICIPANTES INTERNACIONAIS

País	Número de Inscritos
PORTUGAL	8
ESTADOS UNIDOS	4
ESPANHÃ	2
MEXICO	1
CHILE	3
GUATEMALA	1
Total participantes: 17	

Estatísticas*	
Quantitativos:	
Total de Inscritos no Congresso:	**791**
Total de Participantes Efetivos:	**602**
Total de Artigos enviados:	**428**
Total de Artigos Selecionados - incluso artigos das Mesas Redonda	**334**
Percentual de aprovação	**78%**

*Dados dia 10/11/2014

Promoção

Apoio

DESIGNER E APOIO TÉCNICO

SITE ConFAEB 2014

DESIGNER IDENTIDADE VISUAL
ConFAEB 2014
EDVAN LOVATO

Saudamos a todos os Congressistas: Conferencistas, Palestrantes, Autores de trabalhos Científicos, de Iniciação Cientifica, Iniciação à Docência, Ministrantes de Workshops e Ações Simultâneas.
Desejamos um ótimo congresso e agradecemos a participação de todos.
Comissão Geral e Promotores do ConFAEB 2014

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
ISSN 2358-7423
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

CONFERÊNCIAS



CONFERÊNCIA

CONTEMPORARY ART/EDUCATION: NARRATIVES AND METAMORPHOSES OF TEACHING AND LEARNING

Olga Hubard
(Teachers College, Columbia University,
New York, United States)

ABSTRACT
This paper is divided into three parts. The first part draws upon the thinking of education scholars to review some characteristics of narrative, and points to the value of narrative and stories in education. The second part examines the intersection of life stories and art, specifically the visual arts. Through examples of contemporary art, it examines various ways in which narrative can be present in the work of artists. The third part of the paper illuminates how "art-full life stories"—or life stories that are shaped and shared through artistic processes—might matter to teachers. It showcases a series of written and visual stories that one teacher created in the context of a particular graduate-level course. These stories and their analysis illustrate how "art-full" life stories can help educators continue to envision and re-envision themselves as human beings and as educators, cultivate their sense of identity, clarify their values and motivations, and find more productive ways of being with others. Ultimately, by shaping and reflecting on life stories, educators can develop a stronger platform from which to nurture their students.
Keywords: life stories, narrative, art, teacher development, multimodality.

Introduction

I am truly honored to be your guest today, and am thrilled to be in Brazil with such a dedicated group of arts educators. I also have to say how inspiring I find the theme of this CONFAEB annual meeting: *Contemporary Art/Education: Narratives and Metamorphoses of Teaching and Learning.* Reflection on each of these concepts—contemporary art, contemporary (art) education, teaching, learning, narrative, metamorphosis--is crucial to the work we do as arts educators. The intersection of these ideas offers incredibly fertile food for thought and for action. I am looking forward to discovering how the different conference

presenters and panelists bring these ideas--and their intersections--to life. It should be an exciting few days.

I will divide this talk into three parts. In the first, I will talk about narrative and life stories in general. I will draw upon the thinking of education scholars such as Nel Noddings and Celia Genishi to review the value of stories in education. In the second part, I will reflect on the intersection of life stories and art, specifically the visual arts—my own field. Specifically, I will offer some examples of the various ways in which narrative can be present in the work of artists.

I have decided to focus the third part on educators—on people like all of us. My aim is to illuminate how "art-full life stories"—or life stories that are shaped and shared through artistic processes—might matter to teachers. Perhaps surprisingly, my emphasis will not be directly on how teachers might incorporate stories into their work with students. Rather, my emphasis will be on teachers' *own* growth as human beings who have chosen to make teaching and learning their life's work.

Due to the tremendous demands of our work, it is not always easy for us, teachers, to stop and consider how we might cultivate our selves in meaningful ways. With a million things in our minds and never-ending to-do lists, we don't always stop to envision how we might nurture our sense of identity over time, or how we might re-fuel our motivations and aspirations in ways that feel real (Higgins, 2011). I use terms like "over time" and "re-fuel" deliberately because I like to think of great teachers as always "in-the-making" (Ellsworth, 2005)--as always deepening, expanding, adapting, and attuning the ways they think, act, and respond both in the classroom and the world.

And here is where "art-full stories" comes in: In my experience, the intersection of life stories and artistic processes can offer a particularly generative space for teachers to nurture their ever-evolving sense of self. To bring this notion to life, in the third and last part of my talk I will share some examples of art-full life stories that one teacher shaped in the context one of my classes at Teachers College Columbia University and reflect on their significance.

Part I. The stories we tell

When was the last time you heard someone tell you a story about his or her life, or that you told a life story yourself? My guess is that if you think of the interactions you have had with colleagues or friends or family between, say, today and yesterday, it won't take very long for you to recall a life story that was shared. This is because, as human beings, we have an inescapable tendency to organize life events into order and meaning, and we do this everyday through our narratives: "stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on" (Bruner, 1991; see also Dyson & Genishi, 1994, and Sandelowski, 1991).

So, let me share one small story from my life, one that I wrote a couple of weeks ago as I was putting this talk together.

> *I am sitting at a hotel in Albany, New York, on a cloudy fall morning. My husband and I decided to take a weekend trip north of New York City to celebrate the fact that, just last week, I submitted to my Department at the university a couple of black file boxes, full of materials for my tenure review: my detailed CV, a long statement I wrote about my academic trajectory, all my publications and conference*

presentations, student evaluations, letters from colleagues, etcetera, etcetera, etcetera.

This is a big deal--I worked very hard for a long time to put all these materials together. If my review goes well, I will have a job at the university for life. If it doesn't, I will loose my job. As I said, it is a big deal. I won't learn the outcome of my review for several months, though. Maybe in March or April. But things are beyond my control now; they are out of my hands, and I feel huge sense of relief. I can relax and I am thrilled to be here in Albany, in a totally different reality.

This brief story is an example of me organizing life events into order and meaning. And the word "meaning" is important here—through this story you don't just gather information about events that happened; you also learn something about my efforts, my hopes, my apprehension, my relief. In other words, you—and I-- learn about how these events mattered to me; the story helps me cast these events as meaningful in particular ways.

And this takes me to another characteristic of stories. Stories are not "things that happened" and are sitting there, waiting to be told: Stories are brought into shape by the human beings that tell them. Whether we tell them to ourselves or to others, we--consciously or unconsciously--decide which stories about our life to tell or not tell, we choose certain events to highlight and others to ignore, we find particular ways to connect these events, and we color their significance in different ways (Witherell & Noddings, 1991).

For example, in my tenure story, I chose to emphasize how hard I had worked and how much the outcome of the review means to me. I also chose to highlight our trip to Albany as a reward from my hard work, and to communicate my sense of relief at having delivered the materials. A different telling of the same story might look something like this.

I am sitting at a hotel in Albany on a cloudy fall morning. I just submitted the materials for my tenure review. I could have never done it with the amazing help or the Art Education office staff—thank goodness for their support! But I am frustrated nevertheless: I am now so backed up with work. I can't believe I am in the hotel, sitting at the computer, when this was supposed to be our special fall get-away. We planned it with such anticipation so many weeks ago! I look ahead and I just don't see an end to all this work.

This alternative narrative—one where I put together my tenure box with the generous help of the office staff, go off on a weekend trip that my husband and I had planned weeks earlier, and find myself frustrated at the work I have to do while I am away—is quite different form the story of the same event that I shared earlier. Yet it is no less true. Like all human constructions, our narratives point to the ambiguous nature of truth (Sandelowski, 1991). They can shift depending on, for example, the particular emotional state of the teller, or the context in which the story is told. Inevitably, our stories are embedded in, and influenced by our culture, our language, our gender, our beliefs, and our life history, among other factors (Witherell & Noddings, 1991).

Our audience, too, can have significant influence in the shape a story takes. In both stories I just shared with you, I presented myself primarily as a professional who cares about her work. I don't think this is a coincidence, given how honored and responsible I feel standing on this professional forum right now, with all of you listening. In other words, our stories allow us to enter certain spaces in particular ways, hoping to connect, or to be appreciated, or to belong.

At their best, stories can enable us to "enter" not just social spaces, but also other people's lives, so to speak; they can give us access to someone else's thinking--their reveries, their moods, their dreams. When this happens, stories can also help us penetrate cultural barriers and experience a sense of human connection or belonging across "difference." The relationships we form through our stories in turn shape us, since the self is always "formed and given meaning in the context of its relations to others" (Witherell & Noddings, 1991, p. 5).

Ultimately, the stories we shape and share allow us to deepen our understanding of our life and its possibilities. Aside from compelling us to consider that which happened and its significance, they invite us to imagine what could or should have happened. At times, our stories serve as a compass of sorts, offering choices for how we might be or what we might do next. Some have said that we live and invent our lives through our stories. As we shape our stories, our stories also shape us (Witherell & Noddings, 1991).

Adults, like children, are natural storytellers. But in certain contexts--formal education and much professional work, for example— the quest for "'objectivity and generalizability' that is so dominant within the Western world" (Witherell & Noddings, 1994, p. 3) teaches people to overlook stories as a way of knowing. Given what we know about the affordances of story telling for human growth, **how can we create more spaces for shaping life stories in our professional practices and in formal education?**

As I raise this question, I am mindful that narratives can sometimes be used to validate habitual, limiting ways of being, rather than helping promote growth. As well, they can be used to oppress, marginalize, or ridicule groups and individuals. This can happen deliberately--just think of the stories that are shared during political campaigns. But sometimes we do this unconsciously, as we uncritically internalize and retell troubling narratives that prevail in the culture around us. One example from the United States pertains to immigrant children and explanations of why they lag behind in formal education. A dominant narrative places the blame on parents, who are portrayed as disengaged from their children's education. However, alternative narratives recognize that many immigrant parents, far from being disengaged, are busy working two or three jobs precisely to ensure a good education for their children. If we believe in the potential of story telling for human flourishing, **how might we learn to shape stories with "fresh eyes," rather than replicating troubling, dominant narratives about ourselves and others?** I will speak more about the quest to create spaces for critical "storying" in the third and last part of my talk. But, first, let me reflect on the intersection of narrative and art.

Part 2. On narrative and the visual arts

Typically, narratives and stories are seen in connection to language. We tell and read and listen to stories that are shaped through words and sentences and paragraphs. These stories have a narrative structure, which, in the traditional sense, means they include a series of events that are linked together over time.

But we all know that discursive language is not the only means through which people make meaning and communicate. We have music, and dance, and theatre, and the visual arts, among other powerful manifestations of our humanity. And we know that what we are able to say, and how we are compelled to think, changes depending on the modality that we

adopt. How I think and communicate through images is different form how I think and communicate through sound, or through words, or through body movement (Eisner, 2002; Jewitt, 2008).

So, what happens to stories when we go beyond the realm of discursive language? Where does that leave narrative structure, with its series of events organized over time? I will reflect on this question in relation to the visual arts—my own field--only. As I say this, I am mindful that the CONFAEB includes educators who work across art forms—music, dance theatre--and that I will be presenting you with a partial vision at best. Still, I think it makes sense for me to draw examples from the field in which I work and therefore know best--and to trust that you all will find productive ways to apply my words to the art form that is closest to your practice.

So, here we go: There are some visual artworks that adopt a traditional narrative structure, that is, works where a series of related events are shown as occurring over time. Consider, for example, the work of South African artist William Kentridge. Kentridge has created countless figurative charcoal drawings, which have become the basis of his animated films. In these films, Kentridge shows the drawings sequentially to suggest different scenes. Moreover, the artist makes changes to each drawing—erasing, re-drawing, and erasing and re-drawing again. He records and shows these changes on-screen, further conveying a sense of narrative within individual scenes. Incidentally, though several of Kentridge's films are related to the political upheavals of South Africa, his films don't tell literal stories about the country. In fact, Kentridge has expressed that his aim with these fils was to create something that didn't have a fixed meaning or social purpose; something that would "find its own meaning in the strange way of making an animated film with charcoal drawings" (Art 21, n.d.) In other words, rather than creating images to tell a pre-identified story, Kentridge was open to the surprising meanings that might emerge from the images themselves and their sequencing.

Many other visual works involve just a single image that represents a "frozen" moment, so to speak (vs. a series of sequential images). Such "frozen" images can nevertheless evoke chronological narratives. Consider, for example, American artist Kiki's Smith's print, *Born* (2002). A viewer familiar with the popular tale of Little Red Riding Hood will readily recognize Little Red, Little Red's grandmother, and the wolf in Smith's print. Moreover, viewers in front of *Born* are likely to automatically conjure up the broader story of Little Red Riding Hood their minds—the young girl walking across the forest to visit her sick grandmother, and so on. An observant viewer might also stop to remark that this image does not actually tell the well-known fairly tale as we all know it, but rather subverts it: In Smith's version, Little Red and her grandmother are born of the wolf, rather than being eaten by him. In other works, Smith's print invites us, first, to recall a narrative we know, and then to reconsider it on different terms. Smith, who has been interested in the relationship between humans and animals for years, explained, "I'm very interested in taking images and attributes of images and taking them out of their original narrative context. And either, changing the context or, you know, literally changing the story, or making relationships between those sort of stories and other stories" (MoMA, n.d.).

Other single-image works, or "frozen scenes," so to speak, also work to suggest narratives, even if viewers are not familiar with the particular story. Take, for example, German artist Johana Kandl's figurative painting, *Untitled (The entrance to the construction*

site…) (1999), which portrays a group of four standing men, gathered next to a simple red structure. The men wear warm coats and hats, which is fitting, given the snow-covered landscape in the background. One of them, in military garb, smokes a cigarette. A dog sits quietly to the left as the men confer. Though we may not know the particulars of the story, this image clearly conveys a sense of narrative—we see people involved in a particular action in a specific place, and we assume that this moment is somehow significant. After all, the artist felt it was worth capturing in a painting. We also know that certain events had to precede this moment, and that others will follow. A chronological story may start forming in our mind or, perhaps it is questions about the story that emerge. We may wonder: What is happening here? What is the story being told? What happened before this moment and what might happen after? What is the significance of this story?

A little reading helped me learn a few things about the story that the artists had in mind while creating this work. As it turns out, *Untitled* is one of several works Kandl created to comment on the withdrawal of troops from the former East Germany and their resettlement in the areas north and west of Moscow. Kandl's feels a personal connection to this story, primarily through the many stories she heard as a child about the soviet occupants in the area of Vienna where she grew up. An essay on her work reads, "Her works capture both the Russian's way of life in Germany and their encounters with the Germans, especially the way they gradually opened up to the locals, as well as life after they arrived in Russia" (Steiner & Yang, p. 146). In short, as well as utilizing visual conventions to evoke a narrative (figurative depictions of people engaged in particular actions), this painting also has its origin narrative—albeit a particular historical and personal one. The narratives in artworks can also be deeply personal. Consider Tracy Emin's *Everyone I have ever slept with, 1963-1995* (1995). This work consists of a tent appliquéd with the names—102 altogether--of everyone the artist had ever slept with, though not necessarily in the sexual sense. Regarding the names on the tent, and the stories associated with each, Emin said,

> Some I'd had a shag with in bed or against a wall; some I had just slept with, like my grandma. I used to lay in her bed and hold her hand. We used to listen to the radio together and nod off to sleep. You don't do that with someone you don't love and don't care about" (Didcock, 2006).

Though this work does not illustrate specific events in the way Smith's and Kandl's images do, it certainly evokes a series of events, whose particularilties are left to the viewer's imagination.

In spite of these examples, there are also visual artworks that do not adopt a narrative structure, nor point to particular narratives. Nor do these works utilize visual conventions for story-telling, such as figurative depictions of people or objects or places. Yet, such works can still be rooted in narrative thinking. Consider, for example, the works form Mexican artist Abraham Cruzvillegas' series, *Autoconstruccion.* Cruzvillegas explains that the impetus for these abstract sculptures and installations is to be found in his particular family history—a history where poverty led his parents and their neighbors to build their homes in an ad-hoc way, using whatever materials and methods were available, expanding and adjusting spaces as needed when the means allowed. Because of this family history—which is also part of a the broader social and economic history of Mexico—Cruzvillegas' art practice involves playing with materials that are accessible around him to create works that speak in their own way.

In sum, narrative and story-telling can be present in the work of artists in various ways—whether this relates to the structure of the work, or to the adoption of traditional conventions for visual story telling, or to cultural or personal narratives that the work brings to mind, or to narratives in the artists' mind that inform the work's creation. All this said, it is also pertinent acknowledge the existence of artworks that deliberately distance themselves from narrative and story telling. A prime example are the works of high modernism that critic Clement Greenberg championed, precisely for their lack of allusion to anything in the world beyond themselves—no depictions of people, or places, or objects; no metaphors, or symbols, or manifestations of this or that particular emotion. In Greenberg's mind, the worth of work like Jackson Pollock's or Robert Rymann's lied in the fact that they were about nothing more than paint, and color, and surface—the very essential elements that make painting painting. But, paradoxically, even these modernist works cannot totally escape narrative. Though they may not necessarily bring stories to mind, and even if they are not rooted in specific stories form the artists' lives, the justification of their import relies on a *particular story* of the evolution of Western art, which historians and critics including Greenberg constructed.

Part 3. One teachers' art-full stories

The context

Now, at last, I turn my attention to the art-full stories of teachers. As I promised earlier, I will share examples of the life stories that one teacher shaped in the context of one of my classes. I will also reflect on the significance that the process of "storying" her life art-fully held for her.

To start, a few words on the course that surrounded the creation of the stories. This course which is called, "Life Stories and the Making of Educators." It is a graduate-level course at College, Columbia University, and it attracts students who are pursuing master's and doctoral degrees in fields such as as curriculum and teaching, literacy, technology and education, adult education, philosophy and education, arts administration, music education, and visual art education, among other areas. Some of these students are already teachers with positions in schools and other settings; others are studying to become teachers.

The academic lives of these teacher-students are demanding. Their workloads are quite heavy, and the conventions of academic writing and researching prevail across their courses. Most of their programs advocate constructivist and holistic pedagogies that value learners' personal and cultural experiences, as well as multi-modal meaning making. Paradoxically, however, many students report that, though they certainly learn about how they might adopt such pedagogies in their teaching, they do not always have a chance to experience them within their own learning. In other words, on a conceptual level, these teachers understand the importance of incorporating the life experiences of young people into their education, and of engaging them in different modes of representation--but many have not felt the significance of this sort of learning in their own skin. I should also clarify that many students who join the course do not have a visual arts background and often feel quite insecure in this respect.

The goal of the course is to support these (future) teachers—generally at group of 12 to 15—as they shape a series of stories that relate to their educational lives through both the

visual arts—specifically mixed media work—and creative writing. To stimulate ideas and promote reflection, throughout the term, we engage as a class with written and visual stories created by other people: artists, writers, educators, scholars. Some sessions are devoted to class conversations about such works. Other sessions focus on explorations of art materials and processes, so students may build comfort and confidence with mixed media art making. In yet other sessions, students actually create their visual stories--three in total.

Each visual story is accompanied by a piece of creative writing. Given the affordances of these two different modalities, the written and visuals works are not meant to be "translations" or explanations of each other. Rather, they are intended to expand or deepen renditions of a particular story. With this in mind, I invite students to consider: What can you say with images and materials that you can't say with words? And what can you say with words that you cannot with images and materials? How might you take advantage of the affordances of these two modalities to explore and shape a particular story? As a point of clarification: In most cases, the visual artworks students create do not illustrate scenes or narratives "literally," in the style of the works by Kiki Smith and Johana Kandl that I shared earlier. Rather, they are aligned with Abraham Cruzvillegas or Tracey Emin's approach. In other words, students' artworks are rooted in narratives that exist in their minds, but they re-present aspects of these narratives metaphorically, symbolically, or expressively.

Throughout the term, students share their stories with each other to the extent that they feel comfortable. Along the way, with peers and on their own, they also reflect on their creative and learning processes. Towards the end of the term, students assemble their visual and written stories into an artist book and share it with the entire class.

Gabriela's stories

With some basic information about the context of the course in place, let me now introduce Gabriela. Gabriela was a general elementary educator with 10 years of teaching experience. At the time of the course, she was no longer teaching full time. Aside from being enrolled in a master's degree program in the history of education, she was teaching technology classes at an afterschool program for teenagers. As well, she was conducting "diversity awareness" workshops for teachers in several settings.

Early in the semester Gabriela, who identified racially as white, shared that she felt teachers and students should be able to engage in "hard conversations" about topics such as race, class, gender, and the inequities that surround them. She made it clear that she though it was important for those of us who have been in positions of privilege to become aware of this privilege, and of the ways in which it may blind us to injustice, or even help us perpetuate inequitable situations.

The first story that Gabriela shaped in class revolved around this topic. More specifically, it was an account of her attempts to have such "hard conversations" with others: of the resistance that she often encountered, and of her great frustration at this resistance. This story took the form of a poem, which included two alternating voices, each represented with a different font. Her own voice was pesented in italics; the voice of "resistant others", in bold. Here is an excerpt:

Here we go again…

deflect, ignore, turn a blind eye
Ignorance is bliss.

frustrati
on, anger, annoyance
Tired of the conversation never moving forward.

it's not my fault, I didn't do anything wrong
no one gave me anything
hard work got me here
stop making this about race

No blame game. No shame spiral.
Please.
this is bigger than just you
And race is a part of this.

shame, guilt, confusion
Hold tight to what I know.

So complex
no simple solution
See that bigger picture
Understand your position within
Can you see the perpetuating systems and structures?

Gabriela's poem tells the story of a dialogue that cannot happen due to different stances on the part of the interlocutors. As I read it, I become particularly interested in the way Gabriela presents herself: As someone capable of "talking it out" even when conversations are hard; as someone who is able to see "the bigger picture" of inequality, beyond personal blame; as someone willing to acknowledge her part within unjust systems. Gabriela positions herself in contrast to people who prefer to "turn a blind eye" to inequities, who may feel guilty and act defensive in regard to this topic, and who ultimately do not grow because of their resistant position. In short, Gabriela presents herself as someone who is courageous and strong and capable of tackling complex situations towards the greater good--and who is terribly frustrated by those who are not like her in this sense. Her use of words like "frustration" and "annoyance," and of expressions like "Here we go again," and "*Please,"* speak eloquently to her exasperation.

The visual story Gabriela created in conjunction with this poem was divided diagonally into two parts. The top part featured a child's eye, wide open, layered with "flowy" lines and organic materials. This area was meant to signify a position of openness and awareness. The

bottom part, which included a series of geometric structures and generic profiles, was meant to reflect fixed ways of thinking and the perpetuation of the status-quo.

As Gabriela shared this work with her peers, she was surprised that people identified parallels between the two sides, pointing out that they did not seem as different from each other as Gabriela might have thought. This observation compelled Gabriela to re-consider her own position in relation to the dialogues that so frustrated her, and to envision how she might adjust her stance to build bridges towards "the other side."

This first story about dialogue worked to establish a theme that Gabriela would continue to explore in her subsequent stories. In her final course reflection she wrote,

> *I find it interesting that my work during this [course] seemed to center around this idea of dialogue. I set out with a story that lead to another story, and so on. When speaking about my second piece, I began to see the thread of "conversation" [that ran through both stories], and my third and fourth pieces explored it even deeper.*

Indeed, Gabriela's second story also focuses on dialogue, albeit in a different way. Here is an excerpt form the written part:

> *It was a computer lab day with my after school program at a nearby high school. . . . An African American student waved me over, "Miss Gabriela!" She was conducting a Google image search to gather pictures that would illustrate her story about the day her baby brother was born. She had searched the term, "baby" and was dissatisfied by her results. "Miss Gabriela! Where are the black babies?" I looked at her screen… six solid rows full of smiling white babies staring back at us. Scrolling down a bit to the next row and we finally got one Asian baby and one Black baby. . . . She looked up at me, as I dropped my head shaking it in embarrassment. I looked at her and I said, "How do you think you can find images of Black babies?" She thought for a minute and then realized that she had to add the term "black" or "brown" to her keyword search to get the results she was looking for. She looked up at me and said, "This is messed up." And I replied, "It sure is."*

Following this vignette, Gabriela goes on to recognize that, as a white woman, she benefits from the social structures that make these troubling Google results possible. "Because, here's the thing," she writes, "I never have to go searching for someone that looks like me. I do a search for 'girls' and I yield hundreds of options that I can see myself in. . . . And this to me so clearly defines what we are talking about when we talk about 'white privilege.'"

In this story, Gabriela continues to present herself as someone who cares deeply about social justice, especially in connection to race. However, the Gabriela we see in this narrative is one who is not in opposition to, or frustrated by, those who are resistant to the "hard conversations" about race and inequity. Instead, Gabriela presents herself as someone who understands where the resistance might be coming from. Towards the end of her story, she writes: "Too often when this discussion of white privilege comes up, us white people get defensive and upset and feel like we are being personally attacked."

Gabriela finished her second written story with a call for action, quoting Ash Beckham, who talked about "burning the pages of the script we [have] followed for so long" (TED, 2013). "The script," as Gabriela saw it, involved prevalent ways thinking about the world that people may adopt unconsciously, and that, if left unquestioned, can lead us to think and act in ways that perpetuate social injustice. Gabriela followed Beckahm's advice to heart. For the visual

piece that accompanied her “Google search” story, she physically burnt what she saw as a manifestation of “the script,” namely particular news stories. As well, Gabriela Xeroxed words that she saw as emblematic of this “script” onto a transparent piece of acetate. Her choice of material was deliberate; she wanted to point to the invisibility of these insidious “scripts” that can guide our thoughts and actions, and prevent real dialogue across difference. She cut the acetate into strips, which she rearranged into knot-like formations to indicate the messiness that is involved in navigating systemic inequity. Finally, Gabriela attached these acetate forms against a background of burnt news stories.

In Gabriela’s third story, the notion of dialogue remained present; however, her focus changed. This story was not about Gabriela and her confident passion for working towards social justice. Instead, it was abut a more vulnerable, personal version of Gabriela—a Gabriela who had to work hard to learn to communicate with her father. To open her third story, Gabriela presents herself as vulnerable right away. She writes, “Communicating how you feel and what you think or need can be a really scary thing. Even, or maybe especially, when you are communicating with someone you love.”

Gabriela goes on to narrate her difficulties communicating with her father.

> For a long time, whenever conversations political in nature came up, we became defensive, closed off to the other’s point of view, and at least for me, I became focused on saying things that I knew would push his buttons. . . . The conversations often ended abruptly with a hurtful snap at the other, and then days of silence.

Later in the story, Gabriela writes about a positive change, which occurred when she and her father had “a conversation about this pattern in our communication and how it wasn’t really serving either of us.” After some time and concerted effort from both Gabriela and her father, their relationship improved.

> I now notice myself pausing and looking for the right words. No longer words to divide us, but rather words followed by question marks to deepen our understandings of one another. And I notice him doing the same. It’s no longer about silencing or winning, but about listening and expanding. I have learned that even though we may exist in different places on the political fence, our beliefs and values and what we think is important at our core are the same.

In this story Gabriela presents herself as someone who is capable of being afraid, of “closing off,” and of being hurtful, just as much as she is capable of finding ways to connect in loving ways even when there is fervent disagreement. As well, in this story Gabriela recognizes, in an honest, felt way, the struggles that can be involved in accomplishing healthy communication.

Gabriela’s visual narrative celebrates her accomplishments in this respect. Using the human heart as metaphor, she celebrates the various ways in which she and her father now connect. In her picture, there are big hearts, and smaller hearts; there are hearts of different colors and hearts with different textures. I am interested that Gabriela is once again using acetate to create her work. She discovered the potential of this material in her previous visual piece, as she sought to say something about the invisibility of the “scripts” that sometimes control our thoughts and actions. This time, however, the material’s transparency allows Gabriela to imbue hearts with different colors and textural qualities. It seems that as she gains the confidence to present--or see--herself as more and more vulnerable, her visual, expressive abilities are also developing.

In her fourth and last story of the term, Gabriela openly recognized that her previous stories focused on dialogue where she ultimately feels safe. In her words, “Lately, I have been sharing a lot of stories about dialogue I feel comfortable engaging in. Dialogue that, while challenging, makes me feel alive.” She then goes on to say, “I think it is also important to explore the dialogue that challenges me. That which I shy away from. Keep private. Have built a fortress around.” From this stance, in this fourth story, Gabriela presents herself at her most vulnerable, as she explores emotions that stem from her being in her mid- thirties, without a stable romantic relationship. She writes,

> Looking back on old relationships, I often feel like I’ve failed in some way. That the reason I am still single is because there is something wrong with me. Something I still need to heal. Something I still need to fix. So talking or writing about it brings that pain to the surface. It’s raw and real and I feel so vulnerable. Like I could just dissolve at any moment, further exposing my deepest sadness and most real fear.

In this story, Gabriela brings her struggle to life as as she writes of “attending wedding after wedding alone,” while celebrating “the deep loves my friends have found.” She writes of “how hard I have to work to make new friends so that I don’t become the only single woman in the group.” She declares, “This has been my story for so long that sometimes it seems there is nothing left to say.”

But even as she portrays herself at her most vulnerable, Gabriela continues to present herself as courageous. She writes: “Maxine Greene speaks ‘to the importance of having enough courage to look through one’s own eyes and, yes, speak in our own faulty voices.’ And so I vow to push on, even if my voice trembles and shakes.” This is a good example of a story that leads its creator to take a stance, and to move forward in a particular way.

The artwork that goes along with this written narrative shows a school of fish swimming happily together across a colorful body of water. At first sight they all look the same at but, upon inspection, the viewer discovers that one fish in the middle of the school is red, not white like the others. Evocatively, that fish swims right above what looks like an underwater explosion.

***

If we consider all of Gabriela’s stories together—a story in itself--we see Gabriela considering and re-considering herself. Across her visual and written stories, she speaks about ways in which she connects and doesn’t connect with others, and of the challenges involved in communicating across difference. She speaks of how she has navigated obstacles in communication, both successfully and unsuccessfully, and plays with ways in which she might build bridges across difference--for example, by finding ways to empathize with those that frustrate her. In her stories, Gabriela speaks of areas where she feels strong, and of areas where she feels vulnerable. She highlights the courage upon which she draws regardless of the situation, and revisits time and again the passion for social justice that drives her work. In her stories, we see Gabriela as a peer, as a teacher, as a daughter, and as a potential life partner. We see Gabriela *seeing herself* in all these ways.

In other words, as Gabriela shaped these stories, she was also shaping and re-shaping a vision of herself as an educator and as a person in the world with others. In her final written reflection—admittedly, another partial story, shaped for a very particular audience (me, “the teacher,” and thus someone imbued with power) —Gabriela talks about how

creating these stories “unlocked important parts of myself” and helped her accomplish “forward movement.” She elaborates,

> As [my stories] have found their way into the light of day, I have grown stronger in my identity not only as a woman, but also as an educator. I came to Teachers College to figure out where my teaching career would head next, and while I still don’t have a solid answer to that, I do have a much stronger understanding of the things I am passionate about and the things I think are important.

As if to substantiate these generic statements on more concrete terms, Gabriela articulates a list of things that became particularly palpable to her as she shaped and shared her stories. She prefaces her list by stating, “I don’t know what I’ll do next but I do hope that I am in a leadership role of some sort. And when I find myself there, these are the things I want to remember.”

The following items are among her list:

- “Adult [educators] need to be constantly reflecting on their identities and confronting their biases, so that they can help children do the same.”
- “We all need to be supported in honoring the intricacies of our identities as well as recognizing how we grow and change over time.”
- “Not only is it important to give a voice to everyone in variety of ways, it is also important to help each other find [our] silenced stories.”
- “Trust and honesty among [peers] is key. This can be developed through [the sharing of] life stories.”

As she articulates these “things to remember,” Gabriela highlights the need for educators to reflect constantly on their evolving identities, and underscores how helpful it can be to have support from others during this process. She alludes to how the adoption of different modes for meaning making can create spaces where the voices of all learners, including those that are otherwise silenced, can be heard. As well, she stresses the importance of people finding their “own silenced stories”—and states that members of a community can help each other with this process. Finally, Gabriela underscores the need for trust and honesty within a community, something that, in her view, can be nurtured through the sharing of life stories.

Gabriela thus ends her experience in the course, and the journey of “storying” that it entailed, by looking towards the future. She does this while also formulating particular stance that she intends to embody as a leader in educator. What an eloquent example of life stories that also work to shape a life in meaningful and promising ways.

Concluding thoughts

To end, let me return briefly to that word from the CONFAEB meeting theme that I left floating earlier: *metamorphosis.* One dictionary definition of this term tells us that metamorphosis is “A change of the form or nature of a thing or person into a completely different one” (Oxford Dictionaries, N.D.).

Can I assert that Gabriela, or any of my students, underwent a metamorphosis in this sense as they shaped and shared life stories art-fully? Maybe not. But I also know that radical

metamorphoses of these sort—a change of a person into a completely different one—are not common, and in most cases, they are not necessarily desirable.

Perhaps within the story I have been telling you here—and I am very aware that this talk is a story *I* have been shaping—it makes more sense to think of people as involved in a fluid, never-ending process of transformation. Perhaps, rather than aiming for metamorphoses as the dictionary defines them, it might be more suitable to conceive of a world where educators who are always "in-the-making" search for, and hopefully find, ways to nurture their individual and communal human growth. In my mind, art-full life stories, and the sharing and dialogue that can surround them, are one sure way to cultivate this sort of growth.

Thank you very much.

References

Art 21. (n.d.). *William Kentridge: Anything is Possible.* Retrieved from http://www.art21.org/anythingispossible/slideshow/on-animated-films/

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1-21.

Didcock, B. (2006, April 30). The E Spot. Barry Didcock talks to Tracey Emin about sex, art, old age and her latest work . . . a DVD. *The Sunday Herald,* p. 10.

Dyson, A.H. & Genishi, C. (Eds.). (1994). *The need for story: Cultural diversity in classroom and community.* Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale University Press.

Ellsworth, E. (2005). Places of learning. New York: Routledge.

Higgins, C. (2011). The good life of teaching: An ethics of professional practice. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education, 32,* 241-267.

Metamorphosis [Def. 1]. (n.d.). In *Oxford Dictionaries: Language Matters.* Retrieved November 9, 2014, from http://www.oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/metamorphosis

MoMA (n.d.) *The Collection (Kiki Smith).* Retrieved from http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=86767

Sandelowski, M. (1991). Telling stories: Narrative Approaches in Qualitative research. *IMAGE: Journal of Nursing Scholoarship,* 23(31), 161-166.

Steiner, B. & Yang, J. (2004). *Art Works: Autobiography.* New York: Thames and Hudson. [p. 146]

TED (Producer). (2013, September). As Beckham: We're all hiding something. Let's find the courage to open up [Video file]. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=RJM7HLyzsCM

Witherell, C, & Noddings, N. (Eds.). (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education.* New York: Teachers College Record.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

CONFERÊNCIA

NARRATIVAS E HISTORIAS DE ARTE/EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: METAMORFOSIS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DEL CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE - CLEA

MAESTRA DORA ÁGUILA SEPÚLVEDA- CHILE
(CLEA-CONSEJO LATINO AMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE)

RESUMEN

El Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, se creó en 1984, durante el 25° Congreso Mundial de InSEA, quedando formado por dos representantes de cada país latinoamericano, asistentes al Congreso y por las dos consejeras de América Latina al Consejo Mundial de InSEA, por derecho propio. Los primeros años de funcionamiento del Consejo fueron prolíficos en actividades, reuniones y encuentros. Entre las actividades destacadas se realizó un proyecto de investigación para la UNESCO referido a Enseñanza del Arte en los países del Cono Sur, en el que participaron Argentina, Chile, Perú y Uruguay. Igualmente se dio vida a las primeras publicaciones. El propósito de estas “Ediciones CLEA” es divulgar los enfoques, experiencias y reflexiones que sobre la Educación por el Arte se están desarrollando en Latinoamérica, con el fin de ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate y la participación, aportando nuevas estrategias pedagógicas y metodológicas, para contribuir al cambio de los sistemas educativos.

Palabras claves: CLEA, narrativas, historias del arte/educación, América Latina.

NARRATIVAS E HISTÓRIAS DA ARTE/EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: METAMORFOSES E PERSPECTIVAS ATUAIS DO CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE - CLEA

RESUMO
O Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte foi criado em 1984, durante o 25 º Congresso Mundial da InSEA, realizado no Rio de Janeiro, Brasil, pela convocatória feita pelo Presidente Brian Allison epela Conselheira pelo Brasil, Ana Mae Barbosa. O Conselho foi formado por dois representantes de cada país da América Latina participante do Congresso e pelas duas conselheiras da América Latina do Conselho Mundial da InSEA, por direito próprio. Os primeiros anos de funcionamento do Conselho foram profícuos em atividades, reuniões e encontros. Entre as atividades destacadas, foi realizado um projeto de pesquisa para a UNESCO referente ao Ensino de Arte nos países do Cone Sul, no qual participaram Argentina, Chile, Peru e Uruguai.Também se deu vida às primeiras publicações. O objetivo das "Edições CLEA" é disseminar as abordagens, experiências e reflexões sobre a Educação pela Arte que estão sendo desenvolvidas na América Latina, para expandir e compartilhar conhecimentos e promover a discussão e participação, trazendo novas estratégias pedagógicas e metodológicas, para contribuir com a mudança dos sistemas de ensino.

Palabras-chave: CLEA, narrativas, histórias da arte/educação, América Latina.

Historia del CLEA

En agosto de 1984, en el marco del 25° Congreso Mundial de InSEA, realizado en Río de Janeiro, Brasil, un grupo de representantes de varios países Latinoamericanos fueron convocados por el presidente de InSEA, Brian Allison y la consejera representante de Brasil, Ana Mae Barbosa, con el objetivo de formar un Comité Regional de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte, InSEA. En esa ocasión el Comité quedó formado por dos representantes de cada país latinoamericano, asistentes al Congreso y por las dos consejeras de América Latina al Consejo Mundial, por derecho propio. Los países fundadores del CLEA fueron: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay.

Unos meses más tarde, en el marco del Encuentro Internacional de Expertos en Educación por el Arte, en el Instituto Municipal de Educación por el Arte, IMEPA,

de Avellaneda, Buenos Aires, los integrantes de este comité, acordaron llamarse: Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA). El objetivo fue constituir un espacio dinámico internacional que reuniera potencialmente a las organizaciones nacionales y no gubernamentales de los países del continente, cuyo fin fuera el desarrollo del arte en la educación en las más diversas corrientes, en los ámbitos de la formación inicial y continua de los educadores formales y no formales, conjuntamente con su condición de Comité Regional Latinoamericano de InSEA.

La Sociedad Internacional de Educación por el Arte, InSEA tiene como uno de sus objetivos promover el entendimiento internacional a través de la educación artística.

"¿Por qué este objetivo no artístico en la educación artística?" Diederick Schönau,[i] Holanda, Presidente Mundial de InSEA el año 2000, expone que: *"El afán de promover el entendimiento internacional se remonta a los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial. Se formuló mediante resoluciones adoptadas por la Primera y Segunda Conferencia General de las Naciones Unidas en 1946 y 1947. Después de una desastrosa guerra que casi destruye la civilización humana, la convicción de muchos, fue que eso no podía suceder nuevamente. Quedó claro que todos los países y sus habitantes necesitan establecer mejores contactos entre ellos y aprender a respetar las diferencias. La gente es diferente en muchos aspectos: lenguaje, apariencia física, comportamiento social, religión, y tradición artística. Pero, a pesar de ello, todos somos seres humanos. Por lo tanto, aprender a respetar al otro no solamente tiene que ver con la diversidad cultural, sino también con la aceptación más fundamental del otro ser humano como igual".*

El CLEA adopta este principio y se propone impulsar una educación creativa a través de las artes y artesanías en todos los países latinoamericanos promoviendo el entendimiento internacional. Este propósito será logrado, en primer lugar, estimulando la creación de asociaciones en los países miembros. En la medida

que se formen grupos de base, el consejo podrá lograr difundir estos principios a fin de contribuir a la paz y a una educación en valores y de calidad.

Objetivos del CLEA

Durante las primeras reuniones del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte se propone, entre otras metas:

• Crear un espacio de intercambio latinoamericano de colaboración y ayuda mutua entre las organizaciones de los diferentes países integrantes de este Consejo, promoviendo la práctica, la formación, la investigación y la difusión de la educación artística, de manera independiente o en colaboración con instituciones públicas y/o privadas, nacionales y/o internacionales, incluyendo en esto todas las franjas etarias y socio económicas de las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

• Orientar nuestros trabajos y nuestras investigaciones de acuerdo con el reconocimiento de la identidad cultural, mestiza y original, que nos caracteriza, procurando líneas de acción que se relacionen con las raíces y la evolución histórica de Latinoamérica, promoviendo la valoración de lo nuestro.

• Educar para la democracia y la construcción de ciudadanía, incentivando, a través de las múltiples formas que ofrece el arte, la diversidad y la libertad de expresión, así como la capacidad crítica y la reflexión.

Entre las actividades iniciales del CLEA se destaca un proyecto de investigación para la UNESCO referido a Enseñanza del Arte en los países del Cono Sur, en el que participaron Argentina, Chile, Perú y Uruguay.

Los congresos, encuentros, coloquios, seminarios han sido espacios privilegiados para analizar el estado de nuestra organización, la revisión de sus objetivos, tomando en cuenta la magnitud de los cambios habidos en las últimas décadas a nivel civilizatorio en el mundo, pero especialmente en Latinoamérica y el Caribe.

Las Declaraciones o Cartas redactadas en nuestras asambleas han recogido nuestra trayectoria de vida de hace ya tres décadas y proyectado nuestro futuro, reconociendo una vez más experiencias de nuestro pasado, aún vigentes y las razones de una necesaria identidad en tránsito: abierta, dinámica y constituyente.

> Hemos reflexionado "*acerca de la obligada relación entre el discurso del arte contemporáneo y la educación por el arte: qué papel le asignamos a las artes contemporáneas, a los nuevos medios y a la imagen audiovisual en el discurso del arte en la educación; qué juego de poderes se instauran dentro del capital simbólico contemporáneo entre las industrias culturales, los medios de comunicación y las artes en nuestra diversa realidad latinoamericana; que responsabilidades se desgajan de esto para la búsqueda de transformaciones en los sistemas formativos de docentes.*
>
> *Es necesario ampliar el concepto de educación por el arte hacia todas las artes y prácticas culturales significativas. Rebasar los límites de la escuela actual para hacerla espacio protagónico de una cultura infantil y juvenil en expansión de modo crítico y lúcido y, en consonancia, con la hora que vive nuestra América y el mundo y repensar las infinitas modalidades en que se manifiestan más allá de ella.*
>
> *Confirmamos una vez más que tenemos una rica tradición para respaldar el proceso que encaramos; logros que exhibir y vacíos importantes a cubrir; una tarea de envergadura que requerirá de todos la comprensión de los procesos en desarrollo, la capacidad de trabajo individual y colectivo y la voluntad para superar aunada y solidariamente los escollos". Carta de Neiva, 2012*

Durante el Congreso Latinoamericano de Educación por el Arte: Qué arte para qué educación", en Buenos Aires, Argentina, celebramos el trigésimo aniversario del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, CLEA, con la asistencia de delegados de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Guatemala, México y Paraguay y la presencia de arte educadores de nuestra América. De este modo,

ratificamos cuánto de validez y actualidad han tenido las prácticas y los conceptos teóricos e instrumentales que a lo largo de estas décadas nos han convocado. *"En especial en los últimos años ha cobrado madurez la idea de cómo problematizar y socializar en prácticas culturales concretas un ideario de arte en la educación que supere las márgenes de lo institucional, de los saberes académicos, que se edifique desde la cultura infantil y juvenil de hoy, al margen de la educación, y que desafíe a la escuela y la transforme". Carta de Buenos Aires 2014.*

Ediciones CLEA

La idea de publicar los trabajos presentados en los diversos Congresos y Encuentros Internacionales surge en la reunión realizada durante las Jornadas de 1985, en Montevideo, Uruguay. El propósito de estas "Ediciones CLEA" fue difundir los enfoques, experiencias y reflexiones que sobre la Educación por el Arte se estaban desarrollando en Latinoamérica, con el fin de ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate y la participación, aportando nuevas estrategias pedagógicas y metodológicas, para contribuir al cambio de los sistemas educativos. Dirigida a profesores e investigadores, estudiantes de pedagogía y profesionales interesados en el área, cuatro ediciones de la revista fueron impresas por: Uruguay, Paraguay, Chile y Perú. Asimismo, un libro: "Historia de la Educación por el Arte en América Latina", coordinado por el Dr. Manuel Pantigoso vio la luz en Lima, Perú, en diciembre del 2001.

En mayo del año 2013, la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), publicó la revista virtual del Programa de Posgraduados en Artes, dedicada al Congreso Latinoamericano y Caribeño de Arte/Educación, patrocinado por el CLEA, junto con representantes de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte (InSEA). El evento se llevó a cabo simultáneamente con el 19º Congreso Nacional de la Federación de Profesores de Artes de Brasil (FAEB) y la Conferencia Nacional de Arte, Educación, Cultura y Ciudadanía, una realización conjunta del Ministerio de Educación (MEC) y el

Ministerio de Cultura (MINC), coordinado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Las revistas CLEA son importantes como registro histórico de la reflexión sobre la el arte en la educación, como testimonio de estudios y prácticas latinoamericanas, reflejando una diversidad de posturas.

Permiten evidenciar los autores europeos y extranjeros que se han usado de referencia y las interpretaciones que se han hecho de sus lecturas, otorgando nuevos sentidos a partir de la realidad latinoamericana.

La revista muestra que hay ideas distintas, lo que es valioso, sin embargo no se advierte ni se plantea a propósito; por lo tanto, es necesaria la reflexión sistemática de esa diversidad, mundos distintos, grandes y pequeñas diferencias teóricas y prácticas. Un punto de partida para reflexiones futuras, zona de debates, de dudas, de conflictos.

Educación a través del arte, por el arte y que se entiende por arte y que por educación. A que vamos a llamar arte en el contexto educativo; es necesario evidenciar la zona de dudas.

El título Educación por el Arte nos amarra a Herbert Read; en el mundo, estos conceptos han ido cambiando a través del tiempo y las propuestas teóricas del arte en la educación son otras. Hay que leerlas y estudiarlas como una misión del CLEA. Al igual que la lectura de las nuevas propuestas y la relectura a partir del contexto latinoamericano actual y global.

A partir del año 2015, Ediciones CLEA se convertirá en una publicación de libre acceso, que divulgará libros y revistas; ensayos, documentos, investigaciones, conferencias, referida al campo del arte en la educación. Con este fin se está construyendo un portal web: www.redclea.org que ya se puede visitar.

Se publicarán artículos en castellano y portugués, privilegiando trabajos que se relacionan con problemáticas educativas de Latinoamérica y el Caribe. La Revista

CLEA se editará en formato electrónico, anualmente y podrá contar con ediciones extraordinarias.

Se recibirán trabajos inéditos o de escasa difusión, que signifiquen un aporte a esta área de estudio.

Estructura del CLEA

C.L.E.A. es coordinada por una Secretaría, elegida por el consejo en asamblea, y que dura en sus funciones por un período de tres años. Se acordó ir rotando la Secretaría por los diferentes países, a fin de dar igualdad de oportunidades a las naciones que lo constituyan. Desde su fundación en 1984 hasta el año 2010, han ocupado este cargo, en el mismo orden, consejeros de Chile, Uruguay, Venezuela, Argentina, Perú, Colombia y Brasil.

En los últimos años y debido a la expansión del Consejo, se decidió conformar una Secretaría constituida por un equipo, que en la actualidad está formada por Dora Águila de Chile, Ramón Cabrera de Cuba, Amanda Paccotti de Argentina y Salomón Azar de Uruguay.

Aún queda mucho camino por recorrer. No obstante, si consideramos el desarrollo alcanzado durante los últimos años, podemos ser optimistas en cuanto a nuevos e importantes logros en un futuro cercano. Y que la mayor parte de los mismos serían imposibles sin la fuerza de los grupos de base y la cooperación internacional. Para esto, creemos que es necesario robustecer un plan de acción centrado en la difusión del CLEA en los países latinoamericanos y del Caribe, que aún no se han asociado a este Consejo y traspasando fronteras, establecer una red virtual al servicio de todos los arte educadores. Ampliar la relación del CLEA y de las asociaciones que lo conforman, con otros organismos internacionales e Instituciones de Educación formal, no formal e informal, entidades culturales, artísticas y de las comunicaciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a fin de compartir nuestros ideales y extender nuestra acción, reiterando la importancia de la educación por el arte como derecho fundamental en la educación y en la vida de todos.

References

Carta de Neiva, Colombia, 2012. El Seminario/Taller "Escuela afuera: un imaginario cultural en expansión" en la Universidad Surcolombiana, del 13 al 16 de noviembre, en Neiva, Colômbia, 2012

Carta de Buenos Aires, 2014.Congreso Latinoamericano de Educación por el Arte. CARTA DE BUENOS AIRES – 30º ANIVERSÁRIO. "QUÉ ARTE PARA QUÉ EDUCACION" Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. 1984-ANIVERSARIO - 2014, 30º ANIVERSÁRIO, Buenos Aires, Argentina - 16 al 19 de agosto 2014.

ÁGUILA, Dora. **Consejo Latinoamericano de educación por el Arte**.In: Pós: Revista do Programa de Pós- Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG.v.3,n.5.maio de 2013. (Tradução de Lúcia Gouvêa Pimentel).

SCHÖNAU, Diederick . Qué es INSEA? International Society of Education Through Art. Perspectivas y proyecciones de la asociación mundial de educadores a través del arte. En: **Memorias del Congreso Internacional de Educación Artística y Formación Artística. Colombia. Universidad de la Sabana. 2000**.

[i] Diederick Schönau (2000) ¿Qué es INSEA? International Society of Education Through Art. Perspectivas y proyecciones de la asociación mundial de educadores a través del arte. En: Memorias del Congreso Internacional de Educación Artística y Formación Artística. Colombia. Universidad de la Sabana.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

CONFERÊNCIA

OCCUPYING FOREIGN SPACES: DISRUPTING THE TOURISTIC PARADIGM OF PRE-SERVICE FIELD OBSERVATIONS IN ART EDUCATION

Justin P. Sutters, PhD
Assistant Professor of Art Education
Southern Illinois University Edwardsville, USA

ABSTRACT
Employing the contemporary writings of Zygmunt Bauman on globalization, the author theorizes pre-service art education students as tourists in order to critically examine current field observation practices in diverse contexts. Through a methodology informed by Narrative Inquiry, the study follows four pre-service art education students as they participate in an ethnographic approach of collecting visual data during occupancy of a diverse pedagogical space. While in the art room, the participants see instances that reveal complex spatial relationships resulting from those who are—or are not—in the shared space and their reasons for being or not being there. The author posits that by challenging preconceived notions of inner-city/urban schools, pre-service students can more effectively enter and navigate spaces that are disparate to their previous experiences while also recognizing that their occupancy *takes* place through consumerist practices.

KEY WORDS: art education; narrative inquiry; ethnography; pre-service.

OCUPANDO ESPAÇOS EXTERIORES: INTERROMPER TURÍSTICO DO PARADIGMA DA PRE-SERVICE CAMPO DE OBSERVAÇÃO NA ARTE EDUCAÇÃO

RESUMO

Empregando os escritos contemporâneos de Zygmunt Bauman sobre a Globalização, o

autor teoriza pré-atendimento estudantes de arte-educação como turistas, a fim de analisar criticamente as práticas correntes em diversos contextos de observação de campo. Através de uma metodologia por Informado Narrative Inquiry, o estudo segue quatro pré-atendimento estudantes de arte-educação como theyâ sou parte de uma abordagem etnográfica Durante ocupação de coleta de dados visuais no espaço pedagógico diverso. Enquanto na sala de arte, os participantes vêem casos que revelam as relações espaciais complexas resultantes daqueles que são, ou não são, no espaço compartilhado e as suas razões para bling bling ou não. O autor Desafiando preconceitos por positivo que de inner-city / escolas urbanas, os estudantes pré-serviço podem entrar de forma mais eficaz e navegar espaços são díspares que as suas experiências anteriores, enquanto a reconhecer que ocorre também através de suas práticas Consumerist ocupação.

PALVRAS-CHAVE: ensino da arte; investigação narrativa; etnografia; Pré-serviço.

Being in Space: Occupying the Art Room

The theme of occupancy is a broad one. However, as an artist, art educator and one responsible for the training of future art educators, I am concerned with the role of the visual in how Teaching Candidates (TCs[1]) come to know and represent an occupied place, primarily art classrooms in urban and/or inner-city schools. How can the field of art education enact an approach to teacher preparation that takes advantage of the visual sensitivities inherent in most of our students? More simply, how can we teach them to see not just the art classroom, but what—or more importantly who—is not there? What are prospective art educators *not* seeing during their occupation of site placements and how does one represent what one cannot see?

To make these abstract inquiries more concrete and relatable, I will relay the experiences of four pre-service art education students who participated in a recent study[2] at a large Mid-western university. As per course requirements, the undergraduate students were required to spend 10 weeks in a public school art classroom. The participants willingly agreed to be placed in an inner-city/urban school[3] and to meet regularly, both as a group and one-on-one, to document their experiences through recorded interviews.

[1] This acronym connotes a student in an undergraduate art education program. This can take the form of methods courses involving fieldwork in public schools or student teaching.
[2] This study was approved through the Institutional Review Board (IRB) at the Ohio State University.
[3] The author is cognizant of the complex coupling of these identifiers in that they are not exhaustive or totalizing and that they are inherently problematic by describing schools geographically. They are used in this context to describe teaching contexts that are highly varied in relation to the primarily suburban, homogenous school districts the majority of the TC's were raised in.

I encouraged the participants to capture their thoughts and experiences through various modalities including written accounts, photos, videos, and electronic mapping through Google Maps. Eventually, all the participants appropriated some digital medium that most effectively visually represented their findings at the site. These took the forms of videos, slide shows, Google Maps with imbedded images and spoken narratives. Even though participants selected what instances to share, it was still important for me to be aware of my subjectivities towards particular inner-city/urban narratives and to be mindful of my obligation to "present the stories … in ways that cleave as closely as possible to the essence of what and how they shared" (ELY, 2006, p. 537).

Admittedly, I gravitate towards incidents and inquiries that investigate issues pertaining to race, class and geographical location. Having been raised and educated in a suburban area just outside a major metropolis, I identify with the phenomena in question as I also conducted my student teaching in an inner-city/urban school with a 97% poverty rate. Eventually, I ended up teaching art to K-12 students at six different schools in the same district over a seven-year period. As a high school art teacher, I had the opportunity to mentor student teachers. I observed that which I previously experienced when primarily White, middle-class, suburban students from the university I attended were placed in my art room. In conjunction with graduate studies in art education, I completed a thesis that drew from my international teaching experience in São Paulo, Brazil that investigated notions of travel and transience in both students and teachers.

Embodying the role of a tourist over a two-year period, I became more empathetic to the transient student population in my school district upon returning. I noticed how a similar construct was also evident in the teachers as many of them were outsiders that occupied the school as their *occupation*. It was during this time that I began to pay attention to the numerous "urban myths" about inner-city/urban schools told by undergraduate students and this eventually informed my doctoral research.

The methodology I employed with my participants was a conglomeration of three theoretical frameworks: Narrative Inquiry, Critical Cartography, and Ethnography. While the borders between each are fluid and overlapping, each had a specific modality in advancing both the visual collection and representation of data. Narrative inquiry aided in the analysis of observed and/or lived *experiences*. Critical Cartography and related mapping discourse allowed

for a reflexive perspective on how a physical *place* is known and Ethnography similarly viewed the same location – the inner-city/urban school – as a cultural *space* continually under construction.

Narratives inherently are social and cultural constructions. The TCs representations of incidents at their site were clearly shaped by their own previous experiences. An ethnographic approach to fieldwork requires some measure of training prior to their first visit in order to model reflexive practices that bring attention to their own subjectivities and predispositions. The TCs were presented with a pre-visit worksheet containing numerous prompts and suggested topics to research such as school district demographics. Of equal importance was a post-exit structure that allowed participants to process what they saw both through group meetings as well as individual analysis of their collected data.

I investigated how the participants came to understand that which they were seeing and what their told narratives – both audibly and visually – revealed about their (un)knowing of not only the occupied place, but themselves. Clandinin & Connelly state that "Narrative Inquiry is a way of understanding experience. It is a collaboration between research and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus" and suggest that the retelling of these narratives spawn inquiry into social factors that emerge while there (200, p. 42). Therefore, the multi-faceted means of understanding their travel to, occupancy, and representation of their field placement yields richer data that can have direct implications for those being trained in the visual arts and art education.

Guiding Inquiries

While the study yielded significant outcomes in relation to pre-service art education and issues pertaining to teaching in diverse contexts, I intend to highlight findings that align with notions of occupancy, touristic consumption and representation. I posit that conceptualizing TCs as tourists in foreign places exposes the consumeristic tendencies inherent to pre-service field observations. Likewise, I question how the occupants – both teachers and public school students – are (un)seen in the shared space of the classroom and what transactions occur during their occupancy.

I am concerned with how pre-service art education students perceive and visually represent their teaching site and of equal significance, but less often discussed, what is *not* represented. Using shared narratives of participants, I discuss how re-presentations of lived experiences act as a means to further understand what becomes (in)visible when mitigating their encounter(s) within an unknown pedagogical place.

Touristic Ventures: Consuming Space

Having been a K-12 art educator for nine years, I am overly senstive to how easy it is to disrupt a space that is already at times highly volatile, especially in inner-city/urban schools. While those conducting observations might theoretically only be looking, their presence in the space can still be viewed transactionally since they engage in visual consumption. As a result of the numerous demands placed on Teacher Education Programs (TEPs) to mandate and implement field observations, public schools – particularly inner-city/urban placements – have become *sights* instead of *sites*.

In this vein, it is fitting to theorize current pre-service practices as touristic in nature. Contemporary globalization scholarship provides a meaningful avenue by which to view public school observation practices traditionally enacted in the field of art education. Zygmunt Bauman, a Polish sociologist interested in postmodern consumerism, stated that "[t]here are no 'natural borders' any more, neither are there obvious places to occupy. Wherever we happen to be at the moment, we cannot help knowing that we could be elsewhere, so there is less and less reason to stay anywhere in particular" (1998, p. 77). As such, current emphases on satisfying required observation hours encourages an appropriation of field practices as temporary and fleeting, thus propagating a touristic paradigm.

Due to the current structure of numerous TEPs, early field students spend limited time observing educational practices in classrooms. Students commence their immersion into the profession with what I call "fly-by's" or "touch-downs" where they enter a place as an outsider with the understanding that their appearance will be *occasional*, as Bauman states (1998, p.13). Bauman aptly distinguishes near from far:

> 'Near' is a space inside which one can feel chez soi, at home; a space in which one seldom, if at all, finds oneself at a loss, feels lost for words or uncertain how to act. 'Far away', on the other hand, is a space which one enters only

> occasionally or not at all…To find oneself in a 'far-away' space is an unnerving experience; venturing 'far away' means being beyond one's ken, out of place and out of one's element, inviting trouble and fearing harm.

Since the pedagogical rationale is for them to come to better know the place, there is an implied unknowing. I view what Bauman claims to be an "unnerving experience" as epistemological and ontological since their *being in* a "far-away" place (classroom) outside of their knowing (home) is directly causal and responsible for the subsequent feelings of fear, worry, and/or harm. For the purposes of this text *home*, *near* and *local* are not mere signifiers of a physical place, but rather all that constitutes what is familiar to TCs including previous educational experiences. These notions are juxtaposed to what is *far* in terms of traversing a physical distance as well as *foreign* in terms of cultural and social differences, both inherent to touristic ventures.

Globalization has in a sense lessened the expanse between spaces. Bauman states that "distance does not seem to matter much…Space stopped being an obstacle—one needs just a split second to conquer it" (1998, p. 77). Essentially, we can occupy spaces quicker and easier than ever before and the increased access to travel only enables the capacity to consume since "the consumer is a person on the move and bound to remain so" (BAUMAN, 1998, p.88).

In *Globalization: The Human Consequence*, Bauman presents a metaphor of the tourist and the vagabond that aids in furthering the notion of travel, which I suggest is becoming increasingly vital in understanding pedagogical spaces with high degrees of teacher/student transience.

> The tourists move because they find the world within their (global) reach irresistibly attractive – the vagabonds move because they find the world within their (local) reach unbearably inhospitable. The tourists travel because they want to; the vagabonds because they have no other bearable choice. (BAUMAN, 1998, p. 21)

Conceiving TCs as tourists is an applicable analogy in a variety of ways but perhaps most effective is how it encapsulates consumerist motives for entry into inner-city/urban schools, similar to those a tourist would have of a foreign space. Bauman's binary is not entirely appropriate since my intent is not to cast inner-city/urban students as vagabonds. However, the metaphor does effectively illuminate how the *other* is often viewed by outsiders, or in this case

the participants traveling to a foreign site. Furthermore, components of each designation—tourist and vagabond—can be applied to *both* public school students and teachers that enter and occupy a shared place and the literature will also aid in identifying commonalities between the tourist and the vagabond as well as implications for pre-service practices in art education.

What – or Who – *Takes* Place in an Urban/Inner-city Art Room?

Throughout the study, I conducted multiple recorded interviews with participants and also collected digital texts via email including site reflections, unit plans and open-ended surveys. When transcribing the interviews and analyzing the files, I was able to construct multiple *in vivo*[i] codes that reinforced how consumerism has imbued particular gerunds with unidirectional transactions: *taking* photos, *getting* culture, *gaining* experience, etc. I am concerned that we, as a field, not only encourage but also enable the visual consumption of the occupied place (art room).

In terms of pedagogical methods, I feel that contemporary discourse related to globalization and consumerism draw attention to the manner in which people now appropriate and subsequently represent lived experiences and I feel it important to draw attention to how these cognitive and artistic epistemologies have permeated pre-service practices.

> The tourist and the vagabond are both consumers, and late-modern or postmodern consumers are sensation-seekers and collectors of experiences; their relationship to the world is primarily aesthetic: they perceive the world as a food for sensibility – a matrix of possible experiences; and they map it according to the experiences occasioned. (BAUMAN, 1998, p. 94)

There are clear differences between the tourist and the vagabond as well as subtle similarities. While Bauman positions the vagabond as the *alter ego* of the tourist, he also claims common aesthetic interests and attitudes toward the world (Bauman, 1998). Public school teachers associate with their students since they at one time were students, but quite often that is where the similarity ends. In many urban contexts such as the city where I taught, teachers are unable to empathize with the students due to varied paths to the same place. Quite often, teachers who are employed by financially disadvantaged districts do not live in the immediate area nor did they attend schools similar to the ones in which they teach.

The teachers enacted some measure of autonomy in selecting the site and therefore, take on touristic tendencies. In the district where I taught, many of the children were immigrants or migrants looking for a better quality of life. Under the legal jurisdiction of parental authority as well as demarcated district boundaries, the children had minimal to no say about the school they attended. Some students were homegrown, in that they were raised in the city and had limited understanding of, or access to, external spaces. In both situations, I posit that for some students in inner-city/urban schools, the environment is discontinuous with that which they know and/or desire since it is a place temporarily occupied and administered by outsiders.

Like tourists, the teachers arrive at the ordained time and location and then return to their homes often enjoying many of the luxuries that teachers can. "Vagabonds have no other images of the good life-no other alternative utopia, no political agenda of their own. The sole thing they want is to be allowed to be tourists" (Bauman, 1998, p. 88). Although Bauman's characterization is generalizing and dramatic when applied metaphorically to teachers/students, it does illustrate a distinction between those who have the means to mobilize across borders and those that do not. I often felt that my students viewed myself and other teachers as outsiders and their presuppositions seemed to be formed by what they saw in mass media, from what they were told by their family and through their own previous experiences.

Quoting Seabrook, Bauman states, "the poor do not inhabit a separate culture from the rich. They must live in the same world that has been contrived for the benefit of those with money" (1998, p. 95). I am not suggesting that all students in inner-city/urban schools are poor nor are all teachers rich; however, this quote aids in further conceptualizing *how* and *why* both occupy the shared space of the art room and how each is sometimes seen by the other.

Being Seen as Passing Through

When I was an art teacher in an inner-city/urban high school, I used to have startling conversations with my students who assumed I was "rich." I often questioned whether their designation was deduced from my profession, where I lived, and/or because I was White. Again, the use of Bauman's metaphor is not to depict students in inner-city/urban schools as any lesser or to reify normative stereotypes of disenfranchised people groups, but rather to explicate the often-disparate backgrounds between educators and their students and how this type of discourse if not uncommon in students' explanations of inner-city/urban schools before, during and after

site observations. Unfortunately, many pre-service students—myself included—lived rather insular lives consisting of minimal to no experiences in lower socio-economic locations prior to their fieldwork in an inner-city/urban school.

In addition to race and geographic location (primarily suburban/rural), I identified class as the third most prevalent factor that emerged from the data as indicative of difference between the participants and the students at the inner-city/urban schools. Once again, the tourist/vagabond analogy is polarizing when applied to an educational context but it aids in understanding how some TCs perceive themselves and their place in a globalized society. Citing Jonathan Friedman, Bauman refers to the global, cultural hybrids as those who identify the world as an "act of self-definition" and not as a result of ethnographic understanding (1998, p. 100).

The binary is furthered when it is suggested that those who live in underclass neighborhoods are more concerned with problems of survival related to territory and in "creating secure life spaces" (p. 100). Bauman states that these "two strategies" are bi-products of the postmodern reality in a "privatized/consumerist world" (1998, p. 101). These two ways of knowing and acting inform what happens when TCs enter a space occupied by those of a different class. This beckons a questioning of how the TCs are received by those enacting disparate strategies for at times antithetical ends.

Understandably, TCs are usually anxious to get out of the academic space and into what some coin as the "real world" where they can "gain experience." However, their conception and/or expectations of inner-city/urban classrooms are imagined constructions influenced by narratives and media representations. As such, they often are blinded by unchallenged assumptions, especially of inner-city/urban schools and those who attend them. I have noticed that as a result of placing so much emphasis on observing the other, TCs are often insensitive to how they are seen by students, just as tourists are at times more concerned with their object of desire and as a result are often indifferent to how they are perceived by locals. John, a participant in the study, shared a poignant narrative that stemmed from his interpretation of how students at the school associated him with other tourists, or "visitors."

> They definitely are interested [in me] but I know there are other students who are just like "Oh, here's somebody that is not going to be here long." Like, they don't necessarily say that but you can just kind of tell that they are not really interested in like why I am there, they are just like, this is another person here at this school,

> like, I am not going to waste my time…I think they are just very used to like the visitors that come in. So, they are like, "Oh, this is just somebody else coming through." (Jennifer, 02-24-12, p. 2)

Anybody who has spent a significant amount of time in an inner-city/urban school quickly learns how perceptive students are of those who are not from "there." John vividly conveys his assessment of how the students perceived him through an imagined dialogue that manifests notions of travel and temporality. This short narrative demonstrates his sensitivity to being perceived as an outsider. I worry that this phenomenon is not an anomaly, but is becoming customary to the detriment of how academia is seen and understood by those being observed. If time is a commodity that can be exchanged, a student *being* observed will not want to "waste their time" on what they perceive to be a tourist solely there for consumption. I suggest that the disappointment TCs often experience results from being denied the opportunity to purchase that which they desire and thus, their touristic expectations are not met.

If TCs are perceived to be merely "coming through" as a "visitor", I suggest that in turn they are inhibited in the extent to which they can fully occupy the pedagogical space and subsequently achieve the objectives of pre-service field observations. While tourists are often left with some degree of comfort because their purchases—and dis-placement of that which they acquire—fiscally benefit the vendors, TCs are often oblivious to voids they create through their departure and extraction. In the context of these site visits, occupancy results in a purchasing of space and all that is afforded to TCs comes at a cost to those who continue to frequent the place.

Tracking Students as Mapping Trajectories

Multiple participants spoke about a practice that can quite literally determine a destination for public school students. *Tracking* assigns students of different abilities to various "tracks" of courses and programs. In a study conducted by Jeannie Oaks, race—not ability—determined which students would be placed in which tracks and that there were fewer learning opportunities for lower-tracked students (Sadker and Zittleman, 2006). By viewing this convention through the lenses of space and place as well as cartographic methods, I equate it with mapping out the route for a students' future occupancy/occupation. Additional studies demonstrate how a significantly higher percentage of upper-class students are placed in college-preparatory tracks than lower class students (Sadker and Zittleman, 2006). Therefore, I am

interested in how students are placed in specific tracks and question which visual signifiers become manifest in the classroom.

A participant tells of a construct at her middle school where students are tracked before heading to high school. She clearly does not yet fully understand the process since this interview captures the nascent stages of her field experience. However, the following narrative demonstrates her inquiry process into how the Co-op represents her students' progression through her class.

> I haven't asked her too much about it but she fills out something about how their behavior was and where they are at and then somebody comes in and gets that information. So, I'll have to look into that but it seems to me that like they are just not on the right track and they are having somebody like a guidance counselor who like signs it. (Jennifer, 03-04-12, p. 4)

While she does not fully understand the ramifications of the procedure, she visually recognizes something that "seems" to indicate the students have become dis-placed. If educators are seen as outsiders whom occupy and manage the school space, the cartographic methods can be applied to how the aforementioned tourists map out student trajectories. Bauman states, "Before it was the map which reflected and recorded the shapes of the territory. Now, it was the turn of the territory to become a reflection of the map…It was the space itself which was to be reshaped or shaped up from scratch in the likeness of the map and according to the decisions of cartographers (1998, p. 35).

Similarly, educators are not representing what and who are seen in the room but rather their predetermined constructions are dictating both the route and destination of public school students. I am wary of the manner in which TCs—as tourists temporarily visiting inner-city/urban schools—appropriate tracking procedures without critically examining the extent of their authoritative control on where a student ends up.

Earlier in the interview, Jennifer tells about how the students refuse to do any work in the art class and eventually fail the class. My concern is how the designations attached to tracked students are readily accepted by TCs and I question what pedagogical processes are in place to encourage critical analysis of what they are seeing. If TCs do not intentionally engage in interpreting the socially charged labels that visually manifest during, the concern is that the

destination visited by the tourist could simply become "a projection of the map upon the space" (BAUMAN, 1998, p.40).

Seeing Absence as Unoccupied Space

By not *being* in school, students ontologically affect the spatial dynamic of the classroom. This was not lost on the participants as many of them shared narratives about students skipping class or not coming to school altogether. How then is absence seen? Furthermore, how is absence represented? Mary notices a high degree of student absence and begins to inquire further about it.

> Mary: And then the kids skip a lot too.
>
> Author: Really. Like while they are at school or just not coming to school?
>
> Mary: Well, cause, she'll [Co-op] take attendance every day, and when she takes attendance if they weren't there the day before she asks them, "Do you have an excuse?" and like ninety percent of the time they say no. And she'll be like "Well, where were you?" And they'll be like "Well, we didn't want to come today". (Mary, 02-18-12, p. 3)

This discourse was so rich that I follow-up on this issue in a later interview and Mary makes reference to her previous unknowing. However, the intriguing kernel in this section is the notion of "taking attendance" and how the transaction *represents absence*, or a void. How is absence marked? Furthermore, the students respond that they do not want to come to school but there is no further investigation as to why it occurs.

Perhaps Bauman's distinction between the tourist and vagabond can again provide some insights into why peoples from varied backgrounds might occupy and live in a shared space. Drawing parallels to spatio-temporal relations, Bauman states that "residents of the first world live in *time*; space does not matter for them, since spanning every *distance* is instantaneous…Residents of the second world, on the contrary, live in *space*: heavy, resilient, untouchable, which ties down time and keeps it beyond the residents' control. Their time is *void*, in their time, 'nothing ever happens' (1998, p. 88, italics added). For the tourist, the distance and time it takes to drive to school are less surmountable than for the vagabond. If "residents of the second world" are dissuaded to attend school due to "heavy, resilient, and untouchable" spatial constraints, then a students' decision to not occupy a space—via the temporal void of absence—

administrated by "first world" tourists could be seen as a form of resistance. Perhaps if these behaviors are observed by TCs during their visitations, they could better understand what—or who—they are [not] seeing.

During a group interview that occurred weeks later, Mary shares a similar story with another participant, Ryan, and revisits my question about absence. The following discourse demonstrates how they grappled with related inquiries about where the students are and where they are heading.

> Ryan: So, that's the most I have gotten like a background in a sense, from what I have learned, the students who are having issues are the ones who's parents aren't backing up the teacher or working together so it is essentially *going nowhere*.
>
> Mary: We have a lot of drug problems in our school and a lot of pregnancies too. And a lot of drop-outs, a lot of kids don't come to class and they don't have excuses why, they just don't show up. I remember you asked me if they were just hanging out in the cafeteria, they don't come to school at all.
>
> Ryan: I guess that is another thing, there is a lot of kids absent. Like there is always at least one kid that is absent every day. Even today when I was doing my lesson, you know, she like marked people that she knew was absent but then there was even more students that were absent that she like didn't know about.
>
> Mary: My teacher asks them when she takes attendance at the beginning of class like, "Hey, where were you yesterday?" And they usually say they don't want to tell her, or they'll make something up like they were at home. And she said, "Well, do you have an excuse?" And they were like "No". And like, there is literally at least, minimum five students every single day that was absent yesterday and didn't have an excuse and they just didn't come to school… (Mary and Ryan, 03-11-12, p. 4)

I question the ramifications for students being marked as absent, regardless of the circumstances. If a TC sees five students absent on a regular basis, what impact does this have on their spatial construction and subsequent pedagogical expectations? I can attest to how this impacted my own teaching because it was not uncommon to have up to 30% of my high school students absent on any given day. Absence – which can be viewed antithetically to occupancy – does affect a space.

Dropping Out as Effacement

Once a student is placed on a track, is that marking indelible? During an individual interview, I asked a participant to share something that they thought was interesting or different

about their site. Ryan shared a conversation he had with his Co-op that touches on the connection between tracking and where students will or will not end up.

> She told me that they do track their students. They have ones who uhm, you know they have on the graduation track, like, ok we want these kids to graduate and we think they will be able to. Then there is the ones who they are like, 'We really don't think they are going to' so they try to work with them, but in a sense it is almost like if they've already like put that stigma on them. It is just like, what do you do? So, they are like at risk of dropping out and whether that is just from their family relation, like if the parents are absent and don't really care then the students don't really care. (Ryan, 03-11-12, p. 2)

If tracking is looked at as a form of mapping, practices can then be viewed as spatial construction since the imagined outcome for a student determines their destination. Once labeled, can students ever erase the stigma and subsequently alter their destination? Like a GPS device that devises a new route when the previous one is abandoned, teachers have the autonomy to recognize the visual markings and enact pedagogical practices to re-calibrate student trajectories.

Ryan correlates student absenteeism in school to parental absence at home. Is *being absent* a learned action? The participant claims that the students don't care because the parents don't, and therefore are at a higher risk of *absenting* themselves from school by dropping out. I would argue that students demonstrate a form of spatial resistance of prescribed routes by not coming to school, an *invisible* act of volition.

Bauman states that urban territories become "the battlefield of continuous space wars" where disempowered residents often respond with aggressive actions (1998, p. 22). Comparing residents of this space to *bricoleurs*, Bauman claims that they use whatever they have access to in order to challenge the law. If dropping out is viewed as permanent absence, it can legally be labeled as truancy, a punishable offense. There was a full-time truancy officer at the high school where I taught since our attendance rates were so low. It found it interesting that punitive policies, in the form of monetary fines, were employed by the county in order to coerce students to come to school. If Bauman's assertions are correct where those who live in lower class places are continually involved in space wars, how does a touristic paradigm imbricate educators in said conflict? I advance that a more reflexive understanding of self in relation to the observed space could possibly aid in the identification and interpretation of experienced issues such as tracked students, absence, and drop-out.

Implications

Experiences similar to the ones shared by the participants can reify normative expectations TCs have of those that attend inner-city/urban schools if not properly mitigated. As evidenced in the narratives, various themes emerged from the data that speak to how teachers and students occupy – or do not occupy – a space: *traveling* teacher, *placing* students, *being* absent, *dropping* out, *tracking* students, etc. By viewing current field observations as touristic in nature, TCs can be more sensitive to the pedagogical implications of consumerist tendencies in order to ameliorate how they are seen by the students who co-occupy the space.

As student and teacher demographics continue to change[ii], it is imperative that academia continually reevaluates teacher education and how we send our students into the field. TEPs need to more effectively train TCs to become sensitive to their occupation of a "foreign space" so as to disrupt the tourist paradigm. Having spent a lot of time outside of the United States, I have often been embarrassed by the "ugly American" and the manner in which outsiders act while visiting another's place. We cannot allow that same moniker to be prevalent in public schools as well. We cannot be seen merely as those passing through only to return home with our pedagogical souvenirs (Ballengee-Morris, 2002). We can ill afford to be tourists.

References

Ballengee-Morris, C. (2002). Tourist souvenirs. *Visual Arts Research, 28*(2), 102–108.

Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York, NY: Columbia University Press.

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ely, M. (2006). In Clandinin, D. J. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

National Council of Educational Statistics. (2011, Mar). Projections of education statistics to 2019. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2011017

Sadker, D.M., & Zittleman, K. (2006). Teachers, Schools and Society: A Brief Introduction to Education. New York, NY: McGraw Hill

Teaching Performance Assessment. http://www.edtpa.com

Endnotes

[i] Grounded theorists heighten participants' exact terms to conceptual categories and refer to them as *in vivo* codes. They can be incredibly powerful in abstracting concrete experiences into theoretical frameworks (Charmaz, 2006).

[ii] In 2019, the total workforce will be comprised of almost 13 million White teachers while no other demographic will constitute more the 3 million. By 2019, 49.6% of the students in the U.S. will be White compared to 52.7% in 2011 (Projections of Education Statistics to 2019, 2011).



CONFERÊNCIA

PEDAGOGÍAS ABIERTAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL CONTEMPORÁNEA: METAMORFOSIS Y NARRATIVAS EN EL ENSEÑAR Y APRENDER

Por Ethel Batres[1]

Con todo agradecimiento al equipo organizador del Congreso, particularmente a la Profa. Ana Luiza Ruschel Nunes, que ha sido tan paciente conmigo, ruego a la concurrencia y posibles lectores, autorizarme a romper un poco con el protocolo y poder compartir de manera un poco "abierta" las ideas de esta charla, para poder estar en consonancia con el tema de la misma.

METÁFORA I

El Pueblo de la Música

Hay un pueblo en el mundo en el que no hay ninguna escuela de música. No hay ningún Conservatorio, ninguna universidad con su

[1] Miembro del Comité Asesor del FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN MUSICAL –FLADEM

respectiva Facultad de Música. Por lo mismo, no hay currículo desarrollado, no hay programas ni libros de texto, no existen los "perfiles" del docente para el lugar, no hay –obviamente- perfiles ni exámenes de admisión, y sin embargo TODOS en el pueblo, son músicos. Sin excepción. Pero no gustan ni sienten la necesidad de llamarse "músicos". Mucho menos requieren el ser llamados "profesor", "maestro", "doctor"… Sencillamente, son personas totalmente musicalizadas, en quienes la experiencia artístico-musical ha impregnado sus vidas desde la más tierna infancia, que han recibido una "nutrición" artística a partir del canto en su casa, en la familia y en la comunidad. La música los acompaña día a día en su trabajo, en el juego, en la sociabilidad cotidiana, en la alegría y la tristeza. Van cantando cuando caminan, se juntan en las esquinas a cantar y tocar. Tienen algunos instrumentos portátiles, que les acompañan en las largas distancias que caminan de un poblado a otro. Ya en el pueblo, un pequeño xilófono está colocado en la calle. Alguien lo dejó allí. Y los transeúntes lo acarician cuando pasan, haciéndolo sonar y remitiendo a que algún otro paseante responda a su llamado, con la danza, con el baile individual o comunitario o tal vez en coros occidentalmente inusuales, pero que engloban polirritmias y juegos sonoros a veces hasta de ocho voces. Todos totalmente afinados. Sin director al frente, sino sencillamente compactados por la ancestralidad del canto, por el poder convocador de la percusión, de la música y por un ejercicio constante y cotidiano que tiene –paradójicamente- un toque de "actualidad" para nosotros, quienes nos movemos en medio de un mundo pedagógico que espera, intenta o manifiesta desplazamientos hacia lo holístico, en una utopía por el retorno a lo natural, a los orígenes.

La experiencia anterior, quizá conocida por todos ustedes, ha sido referida ampliamente e incluso llevada a la pantalla[2], en el exhaustivo y espléndido trabajo de investigación del musicólogo español Polo Vallejo, quien realizó su investigación de tesis doctoral sobre los universos musicales del pueblo Wagogo, en Tanzania, África. El trabajo comprende la recopilación del diverso Cancionero popular tradicional, además de innumerables reflexiones sobre los conceptos vitales vertidos en el mismo, y sobre la música como hilván estético que conduce la vida total de la comunidad Wagogo.

[2] La referencia es hacia la película "África: The beat", documental antropológico realizado por el Dr. Polo Vallejo en la comunidad Wagogo.

Permítanme partir, entonces, del ejemplo anterior, para ir introduciéndonos en un campo en construcción, que puede permitirnos reflexionar un poco sobre nuestro trabajo como educadores artísticos, como formadores de docentes de arte, como gestores de políticas culturales, educativas y curriculares, como productores de repertorios, de manuales, textos, CDs, materiales multimediales, Festivales y gran cantidad de elementos complementarios que conforman una "cultura pedagógica" contemporánea sin la cual no podríamos vivir y sobrevir. ¿O sí….?

METÁFORA II

"La Oveja Negra "[3]

FÁBULA DE LA OVEJA NEGRA

"En un lejano país, existió hace muchos años una Oveja negra.
Fue fusilada.
Un siglo después, el rebaño arrepentido,
le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.
Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras
eran rápidamente pasadas por las armas,
para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes,
pudieran ejercitarse también
en la escultura."

Augusto Monterroso
(Escritor guatemalteco,
1921-2003)

LA OVEJA NEGRA

[3] *"La oveja negra y otras fábulas"* es el nombre de uno de los libros del escritor guatemalteco Augusto Monterroso, Premio Príncipe de Asturias y Juan Rulfo. En el presente artículo se ha tomado como referencia, ya que la fábula inicial del texto citado, ha constituido el motivo de estudio y comentario que se usará para relacionarlo con la educación musical. Se da el crédito debido al autor, ya que su texto se utiliza como referencia didáctica.

Como paradigma de lo distinto, de lo diferente, el escritor juega con dos conceptos que contrapone: el sustantivo “oveja” y el adjetivo “negra”. Permitámosnos relacionarlo con el artista creador (no siempre el intérprete), como prototipo y poseedor intrínseco de uno o varios atributos que lo distinguen entre los demás. Es interesante que el escritor utilizó como eje de la fábula a una oveja: uno de los animales más nobles, sumisos, obedientes y tranquilos. Pero contrapuso a esto, un pequeño distintivo: EL COLOR. Y no cualquier color, sino uno elegido estratégicamente con la fuerza que el imaginario colectivo imprime en el pensamiento y el corazón: el NEGRO.

Si hubiera sido una oveja blanca, se constituiría en el símbolo de la pureza, de lo inmaculado, de lo bueno.

(Si la oveja fuera blanca, no hubiera servido tampoco para el ejemplo que deseamos.)

Lo negro, entonces, por oposición en este contexto no es “lo malo”, como suele pensarse: sino lo transgresor, lo provocativo, lo contrario a la generalidad, lo no común y corriente.

Si quisiéramos hacer una analogía, podríamos poner al arte, como ese punto de disidencia entre el pensamiento generalizado y la opción para proponer algo distinto.

¿Proponer algo a quién?

A las tiernas ovejas blancas.

A las ovejas que con buena o mala voluntad, consciente o inconscientemente, siguen en el rebaño y mansamente consumen, importan, digieren, absorben, imitan, reproducen, vomitan, venden, monopolizan, diseñan programas, planes de marketing, políticas públicas y, muchas veces, hasta mallas curriculares nacionales.

Estas inocentes ovejas blancas, guían al rebaño hacia senderos de pastos verdes

(o comen despiadadamente los pastos verdes también…),

hasta despojar consciente o inconscientemente la piel comunitaria que circunda sus veredas, y hasta ubicarse lineal y organizadamente, dentro del impuesto estándar de comodidad o de impunidad

(*llamado muchas veces “calidad”*),

que les permita entonar y convertirse en parte de la “industria cultural” que entona una canción global, monótona, regular y siempre homogénea

(pero eso sí, premiada con un Grammy o similar por ser “pegajosa”, “picosa”, “guapachosa” o provechosa para alguien…).

toda vez esté previamente autorizada por el "centro de estudios" de los balidos de ovejas y después de haber participado en el concurso de *"Lambin- american ídol…"*

(beee, beee, bee").

¿Es posible que en este ambiente idílico, perfectamente diseñado y dirigido por ovejas blancas, aparezca una oveja negra?

Es políticamente incorrecto. Va contra el manual del perfecto *boy-scout,* o de la perfecta *baby-lamb*. Además, no es *"shic",* no está de moda, no rinde ganancias, no da prestigio, es vergonzoso, merece una denuncia en *twiter…* y, además …

(…¿me pregunto… por qué estudié esta carrera, y por qué, mis estudiantes …, están estudiando esta carrera….?)

Entonces… tener una educación para las ovejas blancas, es fundamental.
Es decir, una educación que contribuya a conformar adecuadamente el perfil de la oveja
"común y corriente". Una educación en el conformismo, en el mantenimiento del *statu quo,* en el sometimiento sin cuestionamiento a las "modas pedagógicas",

(en cada país varía, en el mío siguen dando vueltas y vueltas en torno a "las competencias").

Básicamente es una educación con un aparente compromiso de cambio. Pero que no lo logra, porque constituye una contradicción en sí misma. Y ya ha sido expresado: **"Una educación que no transforma las sociedades….!es inútil"[4] (Azmitia: sr)**

Quiere decir que en este esquema, la educación musical auténtica, emancipadora y como tendría que ser, no cabe. O al menos… se disimula el temor que en el fondo puede causar el empezar a preparar ovejas cuestionadoras, creativas, pensantes, sentientes, sensibles, transgresoras, dispuestas a la transformación. Por ello, tanto la educación musical, como las distintas artes en el sistema educativo son menoscabadas, invisibilizadas, fusionadas o suprimidas.

No tienen una posición curricular digna, sino marginal. Constituyen generalmente un espacio "de relleno", un período "por no

[4] Humberto Azmitia. Pedagogo guatemalteco. Notas de conferencia escuchada en 2001.

dejar", una posición muchas veces "optativa" y siempre en desventaja curricular.

Una educación musical profunda, real y competente, va más allá de una musicalización superficial, y por lo tanto, es una educación integral y humana, que terminará formando ovejas negras.

Los planes y programas de formación de maestros están al servicio de la formación de ovejas blancas, han merecido su consideración, y son necesarios para la conservación y perpetuación del esquema.

FUE FUSILADA

El fusilamiento de ovejas negras ocurre cada día. Ocurre en cada jardín de niños y escuelas primarias en Ponta Grossa, en Paraná, en Montevideo, en Guatemala, en Argentina, en Sao Paulo, en Korea, en todo el mundo…

Las que logran escapar y llegan a la universidad o a los conservatorios pueden sufrir persecución, hambre, intolerancia… Incluso en algunos cursos y áreas universitarias se puede correr el riesgo de un fusilamiento.

Fusilar a la Oveja negra es una acción más común de lo que imaginamos.

Fusilar a la Oveja negra es una situación más de la impunidad que vive nuestro sistema.

ELÆREBAÑOÆARREPENTIDOÆLEÆLEVANTÓÆUNAÆESTATUA…

Es decir, hay una consciencia en la colectividad.

También un sentimiento más o menos de culpabilidad.

Y esas estatuas son como muchas instituciones de nuestros países: grandes edificios sin presupuesto de mantenimiento, programas sensacionales pero que se realizan una sola vez y jamás pueden repetirse porque no son parte de las políticas de estado o de nación.

Muchas veces he pensado que la educación musical es como "pastel de chocolate".

Les cuento una anécdota de por qué la relaciono con esto.

Hace algunos años, con varios grupos de estudiantes, realizamos un trabajo como voluntarias en el Hospital General "San Juan de Dios" de

la ciudad de Guatemala. Nuestra actividad combinaba literatura infantil y música. Una vez a la semana, contábamos cuentos y cantábamos canciones a los niños enfermos con cáncer en la sangre. Luego dejábamos una cajita con libros, la cual circulaba libremente por las camitas del hospital, solicitada por los niños quienes se entretenían leyendo en algunos momentos. En cierta ocasión observé como un grupo de elegantes señoras preparaba la celebración del "Día del Niño" para estos niños y los demás del nosocomio, todos los cuales eran de escasos recursos. En verdad, era algo extraordinario: pastel de chocolate, payasos, juguetes, diversión…. Gastaron tanto…. Que quizá hubiera alcanzado para brindar diariamente, un vaso de leche durante varios meses en cada una de sus familias paupérrimas. Esto me hizo relacionar la acción con la educación musical y pensar que, en realidad, sería preferible una vaso de educación musical día a día… y no un espectáculo de arte con niños y jóvenes una vez al año con bombos y platillos…. O la reflexión sobre la formación de un grupo artístico de élite, con 20 niños de la escuela, mientras los otros 680 no tienen acceso a recibir educación musical.

Sin desestimar acciones como esa, lo que deseamos es destacar la necesidad y función del arte en la vida de cada persona, pero de manera constante y cotidiana. Como el derecho humano que es, y no como privilegio de un momento para algunos, o como premio después de un año….

No hablamos de uno o lo otro. Sino de uno y lo otro. De ambas posibilidades, continuamente, comprometidamente.

Retomo el hermoso ejemplo inicial, que nos ha comentado Polo Vallejo, en Tanzania, África, la comunidad wagogo que vive la música en el cada día, como parte normal de su vida. Todos son músicos: se levantan y cantan, van al trabajo y tocan, regresan y siguen cantando…. No existen las escuelas de música, los conservatorios. Pero todos son musicales….

El rebaño arrepentido realiza homenajes a muchos creadores, sobre todo al morir, pero cuando éstos están en vida, muchas veces no cuentan con apoyo para programas de investigación, para creación, para desarrollo de eventos, para viajes de intercambio…

El rebaño arrepentido no ha llegado a arrepentirse aún del descuido con que ha visto la formación de maestros, o de la imposición genérica que ha asignado a los mismos, obligándolos únicamente a ser "seguidores" y realizadores "a ciegas" de los planes curriculares nacionales.

El rebaño arrepentido no discierne sobre las posibilidades liberadoras del arte. O quizá lo sabe demasiado bien, y eso le causa temor. El rebaño arrepentido aún no se arrepiente por excluir o por incluir inequitativamente las artes dentro de los sistemas escolares.

EJERCITARSE TAMBIÉN EN LA ESCULTURA…

De manera interesante, el escritor utiliza la "escultura" como medio de ironía, para referirse a cómo el afán de DESTRUIR O ANIQUILAR a la Oveja Negra, incluso ingresa a la educación artística, a LA EDUCACIÓN POR EL ARTE.

Una educación que también puede ser deficiente. Una educación artística que también puede ser SIN ARTE. O un arte sin educación.

A veces, una teorización exagerada que nos aleja de lo que buscamos. Y no que la teoría no sea fundamental, sino que por principio metodológico, al arte entramos por el arte mismo. Una educación que no busca el cambio. Que no es crítica, que es estática, que nos presenta un arte elitista, o un arte descontextualizado, o un arte anacrónico.
Estudiar música, estudiar alguna de las artes tampoco es garantía o panacea de que todo está arreglado.

En el interior de la formación artística también hay mucho que avanzar: a nivel ideológico, a nivel de la entrega pedagógica, a nivel técnico, a nivel de incorporación de los saberes de los pueblos, de la tradición, a nivel de la apreciación y valoración que hacemos de las artes. Los discursos eurocéntricos, en música, siguen siendo los privilegiados.

¿Qué sucedió para que el sonido propio, la voz original de cada uno de nuestros pueblos fuera sustituida por "otra voz"? ¿En qué momento ocurrió esto y ni siquiera nos percatamos?

Los sonidos, las artes, los tejidos, los ritmos, los colores, las imágenes, el movimiento como latinoamericanos…. Fue poco a poco relegándose. Esos tesoros, que son nuestra propiedad, no tienen espacios en los medios masivos, tienen pequeños lugares en sitios no generalizados, no tienen lugar más que en pocas tesis de graduación y la exclusión no los deja trascender…

Pero el arte popular está vivo en el mercado tradicional de nuestros pueblos, está en las manos sencillas de la gente de América Latina, está también en la conciencia de muchos artistas que han manifestado su carácter de Oveja Negra enfrentando al sistema y manifestando su diferencia.

Cerramos los ojos…. ¿y qué “media” entre el exterior y el interior?

Cerramos los oídos…¿se puede? ¿qué “conecta” los universos sonoros?

La piel se cierra, el tacto, el movimiento. ¿Se cierran o están allí, sólo que adormecidos, quietos, esperando el momento de ser despertados?

La educación por el arte no es inocua. La educación musical tampoco. Debería ayudarnos a trazar caminos, a tender puentes. Tendría que ser facilitadora y no limitante.

La educación musical tiene esa posibilidad de ayudarnos a realizar una transposición y acompañarnos en ese recorrido de tránsito.

La formación de educadores musicales, más allá de que debe partir de tener **EXCELENTES MÚSICOS** capaces de desenvolverse también excelente y **APASIONADAMENTE** con la **PEDAGOGÍA**, debe tener a excelentes y conscientes seres **HUMANOS**, totalmente convencidos de una especie de código de ética social, trascendental y continental, que con profundo **SENTIDO COMÚN, SENCILLEZ Y AMOR POR APRENDER**, debería mantenernos alertas y combativos ante algunas situaciones, como las siguientes:

1. Los maestros no podemos ser partícipes de los genocidios culturales que destruyen la herencia de sus pueblos, eliminando y desapareciendo sus bienes musicales y artísticos. Por eso no podemos formar maestros inconscientes de su herencia musical y artística en general. Debemos proveer todos los elementos formadores de esa **CONSCIENCIA** que mueva el accionar para el cambio DESDE LA PRÁCTICA MUSICAL , ARTÍSTICA EN GENERAL y PEDAGÓGICA.

2. Los maestros no podemos ser partícipes de las invisibilizaciones masivas que destruyen la posibilidad de difundir las manifestaciones musicales representativas de la propia comunidad y de América Latina, tanto tradicionales como contemporáneas, porque los espacios asignados corresponden al dictado de la publicidad y el mercado. Y esto va desde el más sencillo acto público en una escuela rural abandonada, hasta la programación radial y televisiva manipulada por los monopolios tradicionales de nuestros países… pasando por “el gusto personal” de la directora, el supervisor de distrito, la presidenta de los padres de familia o los delegados del ministerio de educación, cuando –sin conocimiento

ni convicción- quieran seleccionar e imponer el repertorio que se cante y toque en la escuela… Por eso, la formación de maestros pasa fuertemente por el compromiso de formar **CRITERIO,** desde la práctica musical y pedagógica, para gestionar y buscar abrir espacios a todo aquello que consideremos pertinente y válido desde esta perspectiva.

3. Los maestros no podemos ser partícipes de las descalificaciones masivas, en las cuales se privilegia algún modelo de prestigio, que incluso va variando cada cierto tiempo, y que fomenta una sensación de baja autoestima colectiva a nivel de nuestro entorno sociocultural cercano, de nuestro propio país, de nuestra región, de nuestros idiomas. Sentir que lo que hacemos no vale, que se verá mal, que no funciona, es parte también de esa destrucción cultural interior que nos aísla, que nos desubica, que nos relega. La formación de maestros debe prepararlos también, entonces, para la **AUTENTICIDAD** y para la **RESISTENCIA**. Para la posibilidad de manifestar su voz en todo momento, DESDE LA PRÁCTICA MUSICAL Y PEDAGÓGICA.

4. Los maestros estamos inmersos en la era postmoderna y dentro de la globalización. Por lo mismo, el ser “modernos”, el “estar al día” puede preocuparnos muchísimo, puede incluso llegar a angustiarnos, y quizá andemos de congreso en congreso, de curso en curso, buscando ideas, buscando quehaceres orientadores. En ese *mare magnum,* se entrelazan conceptos procedentes de distintas vertientes, no emanados necesariamente desde la pedagogía. De esta cuenta, el pensamiento se mezcla, se funde en propuestas heterogéneas, que engullen o desorientan la posibilidad de acción autónoma. Estamos tan preocupados por demostrar que manejamos los componentes tecnológicos, que cedemos a la tecnología, las máquinas y sus distribuidores, el control de la masificación. Entonces, antes que ese dominio técnico relativamente de fácil adquisición, está la formación de maestros que también tendría que entremezclarse con la opción para la **AUTONOMÍA** y la **EMANCIPACIÓN**. Por supuesto, DESDE LA PRÁCTICA MUSICAL, ARTÍSTICA Y PEDAGÓGICA.

METÁFORA III

LA “SEÑO”…

(La primera aclaración será contar que en mi país se utiliza todavía en las escuelas públicas la expresión “la seño”, que es apócope de “la señorita”, para referirse a la maestra… ya no es tan común, porque las escuelas bilingües privadas le dicen: “la miss” o “la teacher”. Pero partiré de una de estas maestras tradicionales con fines de comparación. Iniciaré refiriéndome a la mujer, pero por favor, los hombres no se sientan excluidos. Al final los incorporaremos, porque los conceptos son válidos para todos)

Nadie hubiera tomado a mal, a principios del pasado siglo XX, que una señorita decente, agraciada y de una familia que se preciaba de ser honesta, hubiera tocado el piano o la guitarra, cantado varias arias italianas y algunas canciones alemanas, mientras adornaba con estas buenas cualidades, su papel de futura ama de casa, buena esposa y madre ejemplar.

Ese destino anhelado y buscado en la época, no era incompatible con la posibilidad de dedicarse momentáneamente a la música –arte por demás maravilloso-, ya fuera por medio de la interpretación vocal o instrumental. Eso sí, con los instrumentos apropiados y socialmente aceptados para una dama, por supuesto: los vientos son nefastos por estruendosos, el contrabajo y el cello son demasiado masculinos, y entre las maderas, a no ser por la flauta traversa, los otros instrumentos no tienen el atractivo que una muchacha en flor debe mostrar a la sociedad.

La docencia, sin embargo, añadía un toque de interés permitido, por cuanto hacía aflorar una femineidad socialmente aprobada, en la cual se mezclaba un toque maternal con el plausible embeleso de la proyección a una sociedad interesada y necesitada en trasladar sus valores –generalmente patriarcales- a las nuevas generaciones. La femineidad –aunque pasiva y reproductora- tenía como funciones aprobadas las de cuidado y producción de objetos y servicios útiles, lo que generaba, en consecuencia, una actitud diligente, dedicada y abnegada. Del arte, se potenciaba el carácter “poco racional” (por lo tanto, bastante femenino en este concepto….), así como los elementos de sentimentalismo, sometimiento y obediencia.

La conformación de las cohortes de crías que inundaban las esferas sociales, necesitaban ser encauzadas bajo la égida dulce (y

muchas veces no tanto) de la disciplina, la moral, las buenas costumbres, y ante todo, el modelo ejemplar que de las maestras se esperaba: fuera a nivel de clase social, de auto-adscripción étnica, de género, de religión o de otra subcultura, pudiendo también vincular unos y otros espacios, para producir amalgamas interesantes, que muchas veces reiteraban acendradamente la función primordial esperada.

Así las cosas, la mujer-música-maestra de este primer momento, constituía un espécimen raro dentro del contexto general, pero aun así, apreciado porque encajaba perfectamente con el marco requerido. La función artística venía a coronar el papel delicado, hermoso y ornamental fijado dentro del plano social;

"*Oh, mujer, eres música y poesía*
Eres dulce tentación y armonía…"

La función pedagógica contribuía directamente al mantenimiento de las propuestas educativas de los sectores oficiales, patriarcales, hegemónicos, culturales, religiosos y políticos. La mujer era fundamentalmente la encargada de formar a hombres y mujeres dentro del plan preestablecido y considerado "natural" y quasi "biológico" de perpetuación de roles y funciones de género.

Dentro del panorama educativo musical, había siempre pocas mujeres en los Conservatorios y en las Academias de música. Pero sí las había. Intérpretes, cantantes y educadoras era el patrón básico y permitido. Las mujeres compositoras, directoras de orquesta o coro aún no hacían su aparición, porque el espacio permitido estaba perfectamente delimitado y excluía a la mujer en una primera etapa.

El proceso pedagógico generalmente era parte de lo que ahora consideramos un planteamiento totalmente tradicional, generalmente enfocado en la memoria, la repetición y la asimilación y fijación de patrones técnico-musicales a los que se agregaban elementos de interpretación, según la usanza de técnicas de prestigio europeas.

El papel de la mujer-música tendió a mantener y promover la ideología existente, sin cuestionamientos, sin sentidos de culpabilidad o intentos de emancipación. La asociación música /femineidad, se manifestó en un espectro simbólico que vinculaba la canción de cuna con la expresión amorosa y maternal, así como las primeras rimas y cantos infantiles con un concepto preestablecido y único de familia. En paralelo se promovía también la belleza, dulzura, paz, e idealización de la madre, la cual se constituyó en figura central y admirada del hogar, fue

exaltada en los poemas e himnos escolares, y homenajeada en efemérides sociales que emulaban ya cierto culto quasi-religioso, independientemente de que en la vida familiar, muchas veces la madre pudiera carecer de voz y voto en la mayoría de decisiones.

Por otra parte, desde su papel como cantantes e intérpretes de otros instrumentos, las mujeres se identificaron con el repertorio de su época, con los programas sugeridos o impuestos por maestros o directores, y con los métodos y procedimientos con los que fueron enseñadas.

Algunas mujeres empezaron a crear canciones para niños, las cuales muchas veces cumplieron una función didactista más que artística. Canciones para enseñar, canciones para formar hábitos, canciones religiosas, canciones para seguir instrucciones.

Unas con letras totalmente ingenuas y positivas:

"Vamos niño, date prisa
levantate a estudiar,
en el campo el ave vuela
es hora de trabajar".
(Sin referencia de autor,
Guatemala, 1925)

O bien:
"El envidioso no tiene gusto
porque la envidia lo hace sufrir…
es un gusano que vive escondido
mordiendo el alma y el corazón…"
(Lucía Martínez Sobral,
Guatemala, 1927)

Sin embargo, largo camino quedaba para empezar a entrever y buscar separar los aparentemente inofensivos textos de las canciones infantiles y de los procesos didácticos de una realidad mucho más obscura de lo que la superficie mostraba:

> "Las canciones, trascienden los aprendizajes propiamente musicales. Para este fin, se asume la canción como un discurso, en tanto *"práctica social de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral*

> *o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social"* (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls 1999:15, En: De Gregorio Godeo: 2003, Citado por Luzmila Mendívil).

En el acto social de intercambiar texto y música de las canciones, los participantes se autoconstruyen socialmente, y la fuerza de la palabra, la melodía y el momento compartido, toman arraigo fuerte en el impacto de conducta de quien lo absorbe desde la niñez temprana. El jardín de infantes es un espacio propicio para que todo tipo de mensajes se entremezclen y proliferen. Con más de cien años de educación pre-primaria en América Latina, no podemos decir que este enfoque haya sido del todo superado. En pleno siglo XXI, la pedagoga musical peruana Luzmila Mendívil documenta experiencias como las siguientes:

- La canción es el recurso pedagógico más utilizado por las maestras de nivel preescolar
- Muchas letras de canciones son aseveraciones categóricas, órdenes directas que reflejan un discurso impositivo y verticalista. Ej:
  "A guardar, a guardar, los juguetes a guardar…
  A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar…"
- La canción es asumida como un condicionamiento clásico, en donde la maestra da el estímulo y los niños deben responder automáticamente:
  "Sentaditos, calladitos, atención… sin mover… (con la música de Campanero)…."

  Los docentes saben que los textos producen resultados en las conductas, por eso las utilizan. También las complementan para aprender temas de lenguas extranjeras, matemática y otras áreas escolares.
  La interacción comunicativa se basa en relaciones de autoridad y poder. Y muchas metáforas lingüísticas contribuyen a naturalizar la relación social que están viviendo.
  Las prácticas lingüístico musicales intercalan relaciones de dominación y subordinación con promesas de afecto y aprendizaje, y los componentes se van asumiendo como "naturales" en la relación.

La voz del docente es claramente notable y es la voz de la figura de autoridad. Las voces de los niños casi no son escuchadas, sus producciones y sus saberes casi no son tomados en cuenta. Es difícil disociar los efectos que la música produce en la persona, pues estos guardan relación con las historias personales y la música es sólo un detonante para que aflore lo que la persona ya lleva dentro. Obviamente, la actitud de los maestros refleja la forma en que fueron formados, la cual está en relación directa con el mantenimiento del sistema establecido.

Y cierra, Mendívil:
Queda pendiente la interrogante de si estos modos de interacción son aprendizajes que luego serán olvidados o fortalecidos por el sistema educativo en su conjunto, o si guardan relación con estructuras de poder más amplio que legitiman la autoridad ciega y el autoritarismo, la dependencia, y la exclusión, y si como sostiene Christopher Small:
"La sociedad, la cultura musical y la educación, se hallan en una situación inextricable de dependencia recíproca, y todo cambio en una de ellas se refleja, y se vuelve a reflejar en las otras".

Y en los Conservatorios, en las Escuelas de Música, en las Academias, este grupo de féminas cumplió su función: mantenimiento del *statu quo*, sujeción irrestricta a planes, programas, métodos, técnicas… ¿y los hombres? ¿Los "inocentes" directores de las Escuelas?.... Bueno… Si dicen que el pecado del intelectual es pensar sin actuar, también el pecado del político es actuar sin pensar, y el del vulgo, ni pensar ni actuar. ¿Entonces… es esto malo o dañino, pues? Y cómo la famosa frase, por algunos atribuida a Einstein: "¿Es que podemos esperar resultados distintos haciendo lo mismo?" "Una Educación que no transforma las sociedades… es inútil". (Azmitia ,SR)

REFLEXIÓN I

Tres momentos-espacios

PRIMER MOMENTO-ESPACIO: DOMESTICADORES

El caso anterior podría tipificar un estado de cosas, en muchos lugares y ámbitos totalmente superado –sabemos que es una anécdota ya del siglo XX. Sin embargo, constituye esa función domesticadora que se ha vivido durante tanto tiempo en nuestras escuelas, y que quizá –tristemente- aún perviva en algún rincón olvidado. No podemos decir que está exterminado ese modelo.

SEGUNDO MOMENTO-ESPACIO: TRANSMISORES – ACTIVADORES-GENERADORES

Dentro del potencial de las y los educadores, hay una segunda ubicación en la que se observa un paso adelante en la construcción de una pedagogía que avanza con relación a la dependencia y mantenimiento del estado natural de las cosas. Y va caminando en una dirección más autónoma y liberadora.

Y me refiero a una serie de hombres y mujeres que realizaron gran acopio de ideas, datos, emprendimientos, gestiones y acciones que nos siguen ayudando en América Latina a cambiar las cosas. Probablemente cada país pueda darnos excelentes ejemplos de nombres que se ubicaron y ubican en estas líneas. Les ruego disculpar el que no realice un listado de los mismos, pero me preocupa no hacerlo bien, dado que vale aclarar, sin embargo, que las circunstancias de tiempo y la desconexión en que nos movemos como latinoamericanos –en donde nos "ignoramos" mutuamente- quizá sin mala voluntad, son parte de las razones, que evidencian la necesidad de un estudio más profundo sobre esta temática, pero que no justifican lo limitado de las menciones. Nuestra tendencia es a citar y a acreditar el trabajo con frases y pensamientos ajenos a nuestra conciencia de país y de continente. Sobredimensionamos a Europa, y ahora también Asia ocupa un lugar preferente, sobre todo en las lides del diseño empresarial. No se trata de actitudes xenófobas o de desvalorización, sino de ubicar concretamente los aportes de los distintos pueblos, valorados desde la pluralidad, en la medida justa que les corresponde. Ya es tiempo de que las voces de nuestra América suenen juntas cada una desde su propia nota.

Inicio la nómina, presentando una disculpa a los ciudadanos brasileños, por la ausencia de más nombres de su país. Estoy segura que el listado debe ser grande, pero es mi ignorancia la que me limita en

tal sentido. Agradeceré su aporte para complementar la nómina de la mejor manera posible, ya que la invitación de CONFAEB es un primer acercamiento por mi parte a esta temática, la cual, sencillamente, merece una profundización mayor. También ruego perdonar la referencia casi exclusiva a la educación musical, mi área de interés y formación. Pero constituye mi referente primario.

De Norte a Sur, ubico a César Tort en México, a María Luisa Muñoz en Puerto Rico, a Manuel Alvarado en Guatemala, a Carmen Méndez en Costa Rica, a Lilian Meza en Nicaragua, a Isabel Aretz en Argentina y Venezuela, a Paula Sánchez en Cuba, a Florencia Pierret en República Dominicana, a Gloria Valencia en Colombia, a Victoria y Nicomedes Santa Cruz en Perú, a Violeta Parra, Cora Bindhoff en Chile. A Gustavo Samela, Guillermo Gräetzer, Carlos Vega en Argentina. A Lauro Ayestarán en Uruguay.

¿Y en Brasil? Dejo los innumerables nombres para que Uds. mismos puedan anotarlos. Lo importante será dar a cada uno el crédito que le corresponde.

Notamos en este grupo, de músicos y educadores totalmente comprometidos con su tarea. Acuciosos, inteligentes, sensibles, conscientes, renovadores, trabajadores.
Músicos para quienes la música y la docencia son motivos de vida. Todos activos, entusiastas, estudiosos, emprendedores. Muchas veces creativos en sí mismos, y sobre todo, promotores de una pedagogía activa, envolvente y que incorpora constantemente al estudiante a la realización artística.

TERCER MOMENTO: TRANSFORMADORES

Hay, sin embargo, un momento-espacio con ciertas diferencias de fondo, que me gustaría proponer y anotar a continuación. Sin enumerar representantes, nos va llevando al pensamiento de varias propuestas fundamentales, que prefiguran la pedagogía abierta. Dos importantísimos hay aquí en Brasil: desde la Pedagogía general: Freire y desde la pedagogía musical: Kollreuter, cuya obra ha sido objeto de estudios, tesis y excelentes comentarios. **AQUÍ FALTARÍAN AL MENOS DOS CITAS, UNA DE CADA UNO.**

Adicionalmente, me referiré a dos figuras también centrales y pioneras en la Pedagogía de América Latina. Ambas son argentinas.

María Elena Walsh: A diferencia de las canciones que anotamos en la primera parte de esta charla, esta determinante cantante de música para niños, rompió con las estructuras de lo que hasta el momento había sido entender y enfocar la música para ellos. No sé si en Brasil sea tan difundido su trabajo, ya que el idioma ha constituido una limitante en algunos casos. Además, de la maravillosa y valiosa producción que Uds. tienen, por lo que no se sienten "vacíos" que llenar.
En el momento de la muerte de María Elena Walsh, acaecida en 2011, Violeta de Gainza, escribió estas palabras que son insuperables para describir este aporte renovador.
Por tal razón, las cito completas y literales:

"*MARÍA ELENA WALSH, NUESTRA "ADELANTADA" DE LA CANCIÓN INFANTIL.. .*

CUANDO A MEDIADOS DE LOS CINCUENTA A LA JOVEN Y GENIAL ESCRITORA SE LE OCURRE PONERLE MÚSICA A SUS ORIGINALES POEMAS PARA NIÑOS Y, SIN MÁS, SE LARGA A CANTARLOS CON LA GUITARRA, PROBABLEMENTE NO SABÍA QUE ESTABA ABRIENDO SURCOS PROFUNDOS EN LA ESTÉTICA DEL CANTO POPULAR INFANTIL.

HASTA ENTONCES, APARTE DE LAS CANCIONES PATRIAS -MÁS DIVERTIDAS ELLAS- LOS NIÑOS ENTONABAN EN LA ESCUELA APENAS UN PUÑADO DE ÁBURRIDAS MELODÍAS DE CARÁCTER DIDÁCTICO, DE ESAS QUE SUBEN Y BAJAN DISCIPLINADAMENTE POR LA ESCALA SIN APARTARSE DEMASIADO DE LAS ZONAS MÁS TRILLADAS DEL REGISTRO SONORO.

Y RESERVABAN PARA EL RECREO LAS RONDAS INFANTILES TRADICIONALES QUE SE JUGABAN EN LA VEREDA ...
RONDAS DE ORIGEN HISPÁNICO, ALEGRES PERO MONÁSTICAS, SIN SALTOS NI SORPRESAS -COMO TIENEN LAS BRASILEÑAS, DE ORIGEN PORTUGUÉS- PERFECTAMENTE ENCLAVADAS EN LOS SONIDOS TONALES BÁSICOS, QUE EN AQUELLAS ÉPOCAS LAS MADRES SABÍAN TRANSMITIR A SUS HIJOS DESDE PEQUEÑOS.

SUPONEMOS QUE CUANDO MARÍA ELENA ABRIÓ LA BOCA Y COMENZÓ A CANTAR NO SE LIMITÓ A DAR PASITOS CON LA VOZ SINO PROBÓ DE TODO: SALTOS DE DISTINTOS TAMAÑOS, A DISTINTAS ALTURAS, EN LUGARES DIFERENTES A LOS QUE ESTÁBAMOS ACOSTUMBRADOS A ESCUCHAR, Y TAMBIÉN JUGÓ CON LAS DURACIONES...Y TROCÓ LA LISURA DE LAS CORCHEAS POR EL SWING DE LOS RITMOS PUNTEADOS Y LA SÍNCOPA... Y APARECIÓ EL JAZZ Y EL BRASIL QUE SEGURAMENTE LLEVABA EN LA SANGRE DESDE QUE ERA CHIQUITA... PORQUE PARA ELLA LOS SALTOS MELÓDICOS NO ERAN PELIGROSOS NI DIFÍCILES COMO DECÍAN LAS PROFESORAS DE MÚSICA... Y TAMBIÉN ERA NORMAL Y NATURAL INTERCALAR DE TANTO EN TANTO ALGUNOS SONIDOS "ALTERADOS" EN LA MELODÍA.

PARA LAS CANCIONES DE MARÍA ELENA LOS TRES ACORDES O POSICIONES BÁSICAS "PRINCIPALES" (TONICA, DOMINANTE Y SUBDOMINANTE) NO BASTABAN. ¡COMO EN EL JAZZ HUBO QUE CONVOCAR A LOS ACORDES "SECUNDARIOS" Y A ALGUNAS DOMINANTES AUXILIARES!

ERA EXACTAMENTE LO QUE SE NECESITABA PARA DAR EL SALTO A LA MODERNIDAD EN LA MÚSICA POPULAR INFANTIL. Y ESE SALTO LO DIÓ MARÍA ELENA SOLITA, ASÍ COMO EL QUE DIÓ PIAZZOLLA EN EL TANGO O ATAHUALPA YUPANKI Y MERCEDES SOSA EN EL FOLKLORE.

EL CANCIONERO INFANTIL DE MARÍA ELENA WALSH SE PROYECTA - LA PROYECTA A ELLA COMO ARTISTA Y CREADORA Y NOS PROYECTA A TODOS NOSOTROS COMO ARGENTINOS- HACIA TODO EL MUNDO HISPANO INAUGURANDO UNA ERA DE AUTONOMÍA Y LIBERTAD EXPRESIVA QUE PERMANECE VIVA Y ACTIVA.

¡GRACIAS MARÍA ELENA"! (Gainza: 2011)

Pero fundamentalmente, el gran salto y aporte en la transformación de la educación musical de América Latina, y el golpe de tuerca que este continente aporta al panorama mundial de la misma, está centrado en la

figura de Violeta de Gainza. Su pensamiento profundo, sentido, comprometido, analítico y reflexivo, muestra una visión poco común de la educación musical.

Con más de 40 títulos publicados ha transitado por todas las posibilidades de trabajo de las que un educador musical pueda aportar: en una etapa muy temprana su labor enfatizó la recopilación y publicación de las canciones del repertorio en general –la mayoría europeo- que transitaban entre los niños de su país. La publicación de estos primeros repertorios inició una etapa fructífera de búsqueda y acopio de materiales, que luego continuó con la publicación de ¡*Canten señores, cantores!* (repertorio tradicional argentino) y luego ¡*Canten, señores cantores de América!* (con repertorio tradicional latinoamericano). A este período se sumó una búsqueda y deseo por compartir las metodologías de pedagogía musical en boga a partir de los años 60. La promoción y organización de congresos y seminarios, cursos de especialización, la gestión de visitas de notables y destacados pedagogos europeos centró su atención, y ella mismo vivió y experimentó desde sus cursos de iniciación musical en el Collegium Musicum de Buenos Aires, las ideas de estos maestros. Producto de esa etapa, y de su agudeza en la aplicación, observación y análisis, fue la progresiva elaboración de *corpus* propios de pensamiento y música, a partir de la crítica y de la búsqueda de un sentido personal y creativo para las tareas de educación musical en el contexto latinoamericano.

De esta cuenta, ya en los años 70, se encontraba "al día", no siguiendo los planteamientos de los metodológos tradicionales, sino hablando de la incursión del compositor en el aula, y aportando el trabajo de los mismos en el marco de la música contemporánea, cuando la experimentación con tecnologías y fenómenos sonoros, apenas se divulgaba apropiadamente en estos lares.

Prolífera en su trabajo incansable, incursionó en la musicoterapia, en el mundo editorial, en el mundo de la organización y gestión colectiva, en el terreno de la expresión corporal, de la formación de conjuntos. Su especialidad, la Pedagogía del Piano y de la Improvisación originaron cambios fuertes en la manera de entender los procesos de aprendizaje musical en general.

Finalmente, el convencimiento de lo propio, la sensibilidad y compromiso social, y una agudeza para encontrar la intencionalidad de las cosas, contribuyeron a ir desmitificando la educación musical. Como producto de esta actitud, ella buscó otras formas diferentes de desarrollar al ser humano, no necesariamente desde lo escolarizado, tampoco desde la

repetición irreflexiva de fórmulas y procedimientos de circulación casi masiva….
Sus aportes en el proceso de metamorfosis de las narrativas de enseñar y aprender, lo colocaremos en el siguiente apartado.

REFLEXIÓN II

La metamorfosis

Preconizan 4 grandes revoluciones en el Siglo XXI:[5]
a) La revolución cuántica
b) La revolución biomolecular
c) La revolución cibernética y de la información
d) La revolución de la sensibilidad

Pareciera que estamos en medio del apogeo de todo, y también de su desmoronamiento. Aparentemente todo está dicho, pero a la vez, es como si no se hubiera dicho nada. Porque si lo enunciado nos es desconocido, es como si no estuviera. Porque aunque las verdades y los dichos estén a la vista y en la vida de algunos, pero son desconocidos para los demás, es como si no existieran.
Si fuera cierto que estas 4 revoluciones se darán… ¿Cuál es el papel que nosotros jugaremos en ellas? ¿Cuál será el influjo que ejerceremos en las mismas? ¿Lograremos romper las camisas de fuerza que nos pueden estar sujetando?

Definitivamente existen las Pedagogías Abiertas en distintos lugares. En otros, van abriéndose paso, poco a poco. En otros no ingresan, porque el cuestionamiento es casi prohibido.
Entre algunos antecedentes, tenemos los postulados que generalmente estudiamos en la universidad en cuanto a la Teoría del Post-método.

Kumaravadivelu, comenta: " En términos prácticos, la situación posmétodo supone diversas posibilidades para redefinir la relación entre el centro y la periferia. Lo primero y más importante supone la búsqueda de una alternativa al método, más que un método alternativo. Más allá de las contradicciones inherentes entre el método tal como lo conciben

[5] Aldana, Carlos: Conferencia inaugural del Congreso Nacional de Fladem-Guatemala. Zacapa, Guatemala, 2008. Notas manuscritas de quien escribe.

los teóricos y el método tal como lo ponen en acción los docentes, ha aparecido la necesidad de mirar más allá del concepto mismo de método. Desde el punto de vista de los que elaboran los conceptos, cada uno de los métodos de enseñanza de la lengua consiste, según la versión ideal, en un conjunto de principios teóricos que se derivan de disciplinas que los alimentan y un conjunto de procedimientos de clase dirigidos a los profesores. (Kumaravadivelu: 2012)"

El concepto de método, entonces, para este autor, se encamina a una Pedagogía que (cita):

"a) es generada por los profesionales sobre el terreno,
b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas,
c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores
d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y
posibilidad y que se apropia al criterio del proceder didáctico que apunto como valedero
para un educador del arte y, por tanto, como componente de su formación".
(Kumaravadivelu:2012)

Ramón Cabrera, apunta citando a Barbero:
"Cambia el arte, pero cambian también los educandos, los referentes culturales que lo conforman. Esto es lo que le hace decir a Martín Barbero que en la actualidad el "sujeto educativo se expresa en idiomas no verbales, basados en su sensibilidad y en su corporeidad, y habita los mundos de los códigos tribales, de la pandilla y de las sectas, desde donde plantea su rechazo a la sociedad" (Barbero: 2010). Y agrega:

¿Podría, entonces, el educador quedar varado en el pasado? ¿Educar en el arte del pasado con ojos del pasado, no sería formar al espectador del presente con los ojos y el pensamiento vueltos a lo ido? De otra parte, olvidar o no considerar la realidad psico-social de sus educandos es romper la relacionalidad apuntada. La autoeducacióin queda en pie como tarea obligatoria." (Cabrera: 2014)

La situación del post-método, aporta a la revisión de algunos elementos, los cuales considero a continuación:

1. La ruptura con el concepto de unicidad en el proceso de enseñar y de aprender
2. La búsqueda de un cambio en las relaciones de poder, asignando al maestro un papel de mayor capacidad constructiva de su propia pedagogía
3. El reconocimiento de la incapacidad de atrapar la realidad del aula y las necesidades de todos y extender generalidades comunes para todos también
4. La oportunidad de autonomía para el profesor, a través de la valoración de su experiencia, conocimiento y sentido común
5. Un sentido práctico y funcional en la tarea docente. Esto ha sido cuestionado, porque se habla de una equiparación con el ecleticismo, y se ve en éste, muchas veces un aporte acrítico y poco fundamentado. Sin embargo, se habla, no de un eclecticismo, sino de una verdadera apropiación de la realidad docente con fines a la construcción y producción de conocimiento pedagógico, más que a la transmisión del mismo.

El propio autor apunta: “Cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución.” Kumaravadivelu (2012)

El autor que comentamos sigue diciendo que:

> “ la mayoría de los programas actuales ofrecen a los futuros docentes una serie de cursos aislados sobre áreas como las teorías lingüísticas, la adquisición de segundas lenguas, la gramática pedagógica, los métodos, el currículo o la evaluación, que comúnmente concluyen con un curso de remate tipo prácticum o prácticas de enseñanza. Este tipo de

> planteamiento raramente ofrece un panorama completo del aprendizaje. Mi recomendación es que debemos apartarnos de este sistema de formación lineal, aislado, sumativo y compartimentado y encaminarnos hacia un modelo cíclico, integrado, interactivo, multidireccional y multidimensional. En mi libro de este año 2012 preconizo un modelo como ése. Se trata de una propuesta modular articulada en cincomódulos: Conocer, Analizar, Reconocer, Ejercer y Observar1 .” (Kumaravadivelu: 2012).

Este es un paso dentro de las pedagogías post-modernas. Sin embargo, Kamaravadivelu no llega a cuestionar más allá del método. Y en tal sentido, en este momento considero que un pensamiento y enfoque muy avanzado en torno al tema, y que inició con mucha antelación a la propuesta anterior, se centra en las reflexiones de Violeta de Gainza, quien es a la vez la persona creadora y que ha acuñado el término: PEDAGOGÍAS ABIERTAS, y quien viene planteando eslabones en esta línea, desde hace unos 25 años.

En septiembre de 2013, preguntaron a Violeta de Gainza, la gran pedagoga latinoamericana:

- ¿Qué son las pedagogías abiertas?
- Ella, respondió sin meditarlo dos veces, simplemente:
- ….”las que no son cerradas”...

El público rió, con lo que pensó era una simple y buena salida. Pero más que una ocurrencia, las Pedagogías Abiertas son un tema importante para reflexionar, y analizar seriamente qué son y a dónde nos pueden llevar. Entre los principales aportes de su ideario pedagógico están:

a) Analizar la crisis del MODELO PEDAGÓGICO que sustenta las acciones docentes.

La crisis del modelo pedagógico, también es visualizada por Gainza, como una bifurcación: el modelo curricular y el modelo artístico de aprendizaje.

> “Mientras algunos colegas míos, escogían dedicarse a analizar el modelo pedagógico monopolizador

> (curricular), describirlo, comentarlo e inclusive, actualizarlo detallando cada vez con mayor obsesiónlos planes y programas, con sus correspondientes objetivos, recursos, evaluaciones, etc., yo intentaba como podía y desde donde podía, comprender las causas del estado crítico y conturbado que se vivía cada vez con mayor claridad". (Gainza: 2009)

"

Abierto: lo que no está cerrado, normatizado o estructurado de manera rígida.
No se pueden gestar ni proponer cambios cuando no existe disposición o apertura para cuestionar el modelo mismo, no sólo desde su "contenido" (que siempre resulta lo más fácil de cambiar), sino desde su "forma", es decir, desde las estructuras de base. Algo semejante a la diferencia que existe entre realizar la restauración de un antiguo edificio, manteniendo aprovechando la estructura, o hacer una construcción moderna desde la concepción formal.

"El mundo es el mensaje", decía Mc Luhan. En nuestro caso, se podría traducir textualmente: "El modelo es el mensaje", pues, desde la forma, éste refleja la concepción ideológica que lo sustenta: si el modelo es "cerrado", no será mucho lo que pueda hacerse para "abrirlo", desde los contenidos". (Gainza: 2013)

"-¿Qué diferencias hay entre una pedagogía musical adicta al sistema, y otra innovadora?
-Una pedagogía musical adicta al sistema no tiene una actitud crítica frente al sistema. Si el sistema le manda un programa con tales y tales características, se responde a esas normas, y se piensa que de esa manera se transformó la realidad. El adicto al sistema está contento porque tiene un puesto. Pero no basta con las formas, con cambiar terminologías, o técnicas superficiales. Los cambios en materia ideológica pasan por la cabeza de la gente, y por las esencias. Una pedagogía que no es adicta al sistema tiene que profundizar en el objeto y en el sujeto del conocimiento. En el caso de las pedagogías artísticas, si la función del arte es permitir que el sujeto se expanda, se desarrolle y que de alguna manera tenga una experiencia de libertad, no me sirve una pedagogía estereotipada ." (Gainza: 2014)

b) Desmitificar la música y las posibilidades de los alumnos

-¿A qué apela una pedagogía musical moderna?
-A técnicas más abiertas. Las pedagogías abiertas creen en el individuo que se tiene enfrente. No es esto de que yo soy el maestro, y le voy a enseñar al que no sabe. La enseñanza, aquí, es mucho más simétrica. Estamos aprendiendo todos.
-¿Cómo se visualiza esto en la enseñanza del piano?
-Tocar el piano es hacer algo con tus manos y con tus dedos en una mesa que está llena de sonidos. Hay dos caminos: que te enseñen cómo colocar las manos y los dedos para sacar las notas, y qué notas y en qué orden. O hacer como hace el nene, a quien el padre lo deja que se alce para hacer sus primeros pasos, y sólo le pone el dedo como referencia. Y es el chico quien va haciendo ese proceso para el cual está programado. Estamos programados para hacer cosas que la educación no nos deja hacer. El maestro sabihondo que va a enseñar a colocar la mano no debería existir.
-¿Qué tiene que hacer un niño con un piano?
-Que haga lo que quiera. Primero, déjalo abierto, y que haga lo que él hace. Y después te incorporás vos a lo que él hace. Vos empezás a hacer lo que hoy sabe hacer cualquier maestra jardinera con intuición: ella interviene en el juego que el chico le plantea.
-¿Por qué en la música es tan difícil?
- Porque la música está en un pedestal. Lamentablemente para la música. ¿Por qué no lo dejan al chico que mueva sus deditos para recién después intervenir? ¿Cuándo interviene el padre para ayudar a su hijo a caminar o a hablar? Cuando ve que el chico está hablando mal, o que no camina. No se trata de que lo haga todo solo, sino de permitirle que saque lo suyo. Un chico con una “mano colocada” – aunque se la coloquen en el conservatorio Tchaikovsky, de Moscú- constituye un asesinato. Porque cuando les han colocado la mano, ya les han colocado la cabeza y el oído. A ese chico hay que devolverle urgente la libertad que le corresponde.
“Hay múltiples artículos periodísticos sobre la función de la música y el papel que desempeñan los músicos populares, cómo actúan… pero los libros de pedagogía, y la pedagogía oficial a nivel mundial, tienen otro discurso, gira en torno a una problemática muy distinta”. (Gainza: 2009)

c) Valorizar las propuestas propias y las surgidas del continente latinoamericano

…. En la época en la que vivimos, muchos de los modelos educativos occidentales hacen agua, por diferentes causas. Pienso que, en lugar de continuar obsesivamente, maquillando, adaptando los viejos procedimientos, sería positivo empezar a mirar hacia otro lado y tratar de entender qué es lo que pasa, lo que nos pasa. Es evidente que en los últimos tiempos empezaron a funcionar mejor otras formas o modalidades pedagógicas, sobre las cuales, hay abundantes referencias y ejemplos. En Latinoamérica existe, en la actualidad, un vivo despertar de la conciencia identitaria, que se ejerce a través de la cultura y el arte. Con esa actitud decidida y creativa que hoy genera tanta admiración en el mundo, en los distintos países de nuestro continente se multiplican las propuestas de animadores y docentes que enseñan la música practicándola, grupal e individualmente, en formas activas y directas, con un alto nivel de participación por parte de quienes aprenden. Creemos que ha llegado la hora de analizar seriamente estas formas de intervención pedagógica aparentemente espontáneas pero plenas de sabiduría." (Gainza: 2012)

"La diferencia entre lo que estás contando… sería algo así como la que existe entre el prestigio y la importancia, por ejemplo entre el Fondo Monetario Internacional, que ha llevado a una gran cantidad de países y continente a la ruina…. Y los emprendimientos mínimos, que son los que los están salvando". (Gainza: 2009)

d) Actuar a partir de la realidad y de la necesidad local

"Más valen los pasos de hormiga, pequeños pero constantes, que los hechos espectaculares, pero aislados y únicos". (Gainza: 2002)

e) Apropiación de un modelo pedagógico surgido de la praxis social.

Es el modelo que aparece o se descubre ejerciendo el derecho de la comunicación y la libertad.

f) Un cambio no surgido de la transgresión, sino del convencimiento pleno, del amor

“Ahora, se me ocurre que la nueva pedagogía en América Latina, no es la de la transgresión. Transgredir sería preguntarse: Qué puedo hacer para llamar la atención? Pero no se trata de eso. Se trata de algo de otra índole, para lo que deberíamos encontrar una explicación. A pesar de que la idea de transgresión también podría estar relacionada a esto, creo que cuando las cosas son hechas de este modo, no son porque estamos contra algo, sino mejor, que las hacemos por amor”. (Gainza:2009)

g) Constancia de América Latina en su carta de vida, desde las propias personas, desde la música y cada uno de los lenguajes artísticos, desde el pensamiento propio,.

PEPA VIVANCO, también Argentina, es otra de las educadoras e ideólogas latinoamericanas contemporáneas. Discípula de Violeta de Gainza, ella misma indica que muchas de las realizaciones que logra, provienen de un deseo sincero de cambio, surgido de la experimentación, del cuestionamiento constante y del impulso que le han dado la formación e ideas de Violeta.
Ideas que comparte con Violeta y que ha desarrollado fuertemente en su labor son:

a) Valorización de la música como experiencia igualitaria en una sociedad excluyente:

“La discriminación económica se traduce y expresa en una discriminación mucho más radical, destructiva; es la discriminación de humanidad, de la dignidad. Provenientes de familias extraordinariamente pobres, los músicos que “no eran nadie”, lograban convertirse en “alguien”, transformarse en “gente” a través de una experiencia de aprendizaje (ciertamente nada metódico o convencional, sino exigida y al mismo tiempo, favorecida por la urgencia y la necesidad práctica del encuentro con otros…” (Vivanco: 2009)
b) Necesidad de liberación de los conceptos mercadológicos y empresariales que se han adueñado de
la educación

“En esa época, el mundo estaba convencido de que la educación debía estar al servicio de la construcción del libre mercado, de la competitividad y del rendimiento. Hablar de otras formas de educación,

tener otras ideas, hacía parecer que estuviéramos en la prehistoria o que estábamos locos… Cuando realizo un curso para docentes y compruebo que están echando todo a perder, les digo que es posible aprender de otra manera, pero parece que no creyeran." (Vivanco:2009)

c) Música como acción "reparadora"

"Aquí la propuesta no es la desigualdad de las personas, sino su igualdad; no en tratar la ignorancia del alumno, o señalar su saber; no ver su impotencia, sino sus posibilidades, una posibilidad que se actualiza, por su propia voluntad a partir de las exigencias de su propia situación. … Claro que todo esto son "lados" por la realidad, por la simple razón de que existen lados o lecturas de la realidad, que buscan mantener lo deshumanizante e indigno, y no que se sustenten y promuevan apuestas por la transformación y la justicia". (Vivanco: 2009)

Añado al tablero un tema que personalmente siempre me ha preocupado: la identidad, asumida como una construcción diversa, no única, que sea incluyente y representativa de la pluralidad de nuestro continente americano. Ese componente complejo que nos levanta frente al enemigo, que nos hace sufrir día a día, que nos da cuerpo, cara y música, y que suele ser vejado, ultrajado y estereotipado desde la música , desde los medios de comunicación y desde el sistema educativo muchas veces también.

Podemos pensar que coexisten en el tiempo y el espacio de nuestra América Latina acciones pedagógicas de los distintos tipos que hemos mencionado. No se trata de "categorizar" a nadie, de fijar etiquetas. También se dan intersecciones, o entradas y salidas de un ámbito al otro, que beneficiosamente se extienden sobre las posibilidades que tenemos de incidir en la transformación de nuestra América, a partir de nuestro propio entorno cercano.

El rol del educador es innegable, ya que tenemos en nuestras manos a estudiantes, audiencias, públicos, congéneres, prójimos, conciudadanos y comunidades que están a nuestro lado y con nosotros.
Estamos en un momento lleno de posibilidades de cambio, hay un mercado inmenso de Pedagogías. Desde hace ya mucho tiempo, nos

mandan catálogos completos de modas pedagógicas, los cuales consumimos acríticamente, creyendo que al hacerlo “estamos al día” de la innovación. ¿Qué vendrá después de la Calidad Total, del Lenguaje Integrado, de la Transversalidad en Educación, del Iso 9000, de las Competencias, del Couching…?

¿Aparte de todo lo que compramos y consumimos, también somos un gigantesco mercado para el consumo de ideas pedagógicas, de textos escolares, de manuales operativos y de tantas cosas más? ¿Por qué no nos volvemos productores autónomos, consumidores del pensamiento local y exportadores de nuestras propias ideas?

Es nuestra conciencia, nuestro trabajo, nuestra dedicación.

Es el rumbo de nuestro país y de nuestro continente los que están en juego, en la formación y conciencia de nuevas generaciones. Y eso… ¡es invaluable!

Cierro con estas palabras:

La incidencia de la educación musical en la vida social actual es y puede ser mucho más grande de lo que se ha podido ver hasta el momento. Por eso creemos en ella, por eso estamos aquí. En este mundo post-moderno ya todo parece estar dicho. Hay mucho para ver, mucho para elegir. Pero hay que saber elegir.

¡Elija usted!

REFERENCIAS

Batres, E. (2010): *Notas, sobre educación Musical. Avanti,* Guatemala

Cabrera, R. (2014): Indagar cuando la imagen arde. Conferencia. II Bienal de Arte y Educación. Uruguay.

Gainza, V. (2002): Conferencia inaugural XII Seminario Latinoamericano de Educación

Musical. Fladem. Argentina.

_____(2009): *En música in dependenci*a. Lumen, Argentina.

_____(2013): *El rescate de la pedagogía musical*. Lumen, Argentina.

_____(2014): *Entrevista*. Argentina.

Kumaravadivelu, I. (2012): La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. USA.

_____ (2012): La palabra y el mundo. Entrevista por J.Sánchez. USA.

E. BA3. M.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

CONFERÊNCIA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS - ANPAP.

Lucia Gouvêa Pimentel (ANPAP; EBA/UFMG, Brasil)

RESUMO

As contribuições da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais na Educação Básica se dão principalmente pela disseminação de pesquisas nos Encontros Nacionais. Os temas dos últimos dois Encontros possibilitaram discussões amplas em muitos aspectos, inclusive no que tange ao ambiente escolar. *Ecossistemas estéticos* (2013) e *Ecossistemas artísticos* (2014) tratam de inter-relações entre Arte e sua ambiência, tanto no que se refere ao campo cognitivo, como ao emocional, às condições de espaço e tempo escolares. Considera-se que a crescente participação de professores da Educação Básica nos Encontros Nacionais da ANPAP reflete o investimento e a vontade de que cada vez mais o ensino/aprendizagem de Arte ganhe espaço na escola e em todos os ambientes onde ele puder ser efetivado. Cita-se, ainda, alguns programas recentes do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura que incluem Arte em seus editais. Discute-se a participação de arte/educadores na política cultural mais ampla e até que ponto há alguma influência desses programas na melhoria do ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica.
Palavras chave: ANPAP; Ensino/aprendizagem de Artes Visuais; Arte na Educação Básica.

ABSTRACT

The contributions of the National Association of Researchers in Visual Arts [*Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* – ANPAP] to the teaching and learning of Visual Arts in Basic Education are made principally through dissemination of research at the National Reunions. The themes of the previous two Reunions have stimulated wide-

ranging discussions, not least about the school environment. *Aesthetic ecosystems* (2013) and *Artistic Ecosystems* (2014) relate to the interrelationship between art and its environment, in respect of both cognitive and emotional aspects, and to spacial and temporal conditions in schools. It is suggested that the increasing participation of Basic Education teachers in the National Reunions of ANPAP reflects greater investment and a desire for the teaching and learning of Art to continue occupying more space in schools and in all appropriate environments. Reference is also made to some recent Ministry of Education and Ministry of Culture programmes that include Art in their remit. Lastly, consideration is given to the participation of art/educators in wider cultural politics and to the question of the extent to which those programmes improve the teaching and learning of Art in Basic Education.
Key words: ANPAP; Teaching/Learning in the Visual Arts; Arts in Basic Education.

ANPAP

A Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, que teve sua primeira reunião para ser articulada em 1985, sua criação em 1987 e o primeiro Encontro em 1988, vem se atualizando continuamente, tanto em relação à sua abrangência territorial quanto às suas diretrizes.

Criada inicialmente para congregar pesquisadores em teoria e sobre a produção em Artes Plásticas, sua primeira sede foi em São Paulo, na Escola de Comunicações e Artes da USP. No entanto, já nasceu com a intenção de estender sua atuação para as diversas regiões do Brasil, ampliando e fortalecendo sobremaneira uma grande e complexa área.
De acordo com Zanini,

> A presença regular de pesquisas em arte na universidade, a partir das décadas de 1970 e 1980, foi a fonte do impulso de sua criação e de uma ação, como rezariam seus estatutos, no intento mais geral de "reunir e congregar pessoas físicas e jurídicas ligadas à pesquisa em artes plásticas no País". i[1]

A primeira Diretoria da ANPAP – eleita para o biênio 1987-1988 - foi composta por Walter Zanini (Presidente), Daisy Peccinini (Secretária) e José Roberto Teixeira Leite (Tesoureiro). As primeiras ações foram as de institucionalizar e marcar um espaço no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, onde os membros da Diretoria eram lotados. Isso posto, já se vislumbrava a ampliação do quadro associativo e a realização dos dois primeiros Encontros, ambos realizados no Campus da USP, em 1988 e 1989.

> Ambos os Encontros tiveram a participação de associados dos diversos comitês e de pesquisadores em geral. As comunicações

[1] Zanini, 2008.

> desses dois primeiros Encontros foram editadas como “Cadernos da ANPAP” em janeiro e fevereiro de 1991, juntamente com o terceiro número, de março de 1991, pela segunda diretoria da ANPAP.[2]

Em seu texto, Zanini declara a importância da participação de Silvio Zamboni na criação da ANPAP, uma vez que ele

> Zamboni se convencera, na experiência vivida na instituição e em seus contatos externos, de um estado frágil de organização da comunidade artística e imaginava-a, em suas considerações práticas, com melhores condições para enfrentar uma realidade dura e crua em que pesam decisivamente os apegos corporativos - o que ele conhecia bem de perto - e que não se distraem, como também se observa na própria universidade.[3]

Composta atualmente por cinco Comitês (História, Teoria e Crítica de Arte; Educação em Artes Visuais; Poéticas Artísticas; Patrimônio, Conservação e Restauro; Curadoria), o Comitê de Educação em Artes Visuais tem sido bastante atuante e tem o reconhecimento de que as pesquisas nesse campo artístico são importantes para os propósitos da Associação.
Atualmente, a ANPAP possui 242 associados e realiza desde 1988, anualmente, encontros nacionais abertos à participação de pesquisadores do campo das artes visuais, tanto daqueles que pesquisam processos artísticos, quanto dos que se dedicam a investigar narrativas e procedimentos que dialogam com a arte, como as narrativas históricas, teóricas e críticas, além daqueles referentes aos processos curatoriais, pedagógicos, museológicos, de conservação e patrimônio.
O boletim eletrônico *ANPAP Informa* tem cumprido um papel fundamental na disseminação de informações sobre a Associação e sobre projetos e eventos relacionados com pesquisa em Arte.

Encontros ANPAP

Entre as indicações para a configuração dos Encontros, a escolha de um tema que pudesse ser amplo e, ao mesmo tempo, instigante tem desafiado quem se responsabiliza pela organização do evento. Vou me ater aos Encontros de 2013 e 2014, que foi o biênio em que estive na Vice-Presidência da ANPAP e, portanto, mais envolvida em sua organização.
O 22º Encontro Nacional da ANPAP, realizado em Belém – PA em 2013, foi coordenado pelo Presidente da ANPAP biênio 2013-2014, Afonso Medeiros, e teve como tema *Ecossistemas Estéticos*. Foi a primeira vez que a ANPAP realizou um Encontro Nacional na região Norte do Brasil, na Amazônia. Esse fato foi considerado um “sintoma” do paradoxo entre ser ela um inferno, por seu clima quente e úmido e a dificuldade de acesso, e um paraíso, por ser uma espécie de sacrário da natureza que deve ser preservado a qualquer custo. Ao

[2] Idem, ibidem.
[3] Idem, ibidem.

mesmo tempo que esse é um paradoxo, pode-se dizer que os opostos colocados não se excluem, mas convivem e, por vezes, se imbricam. Se há alguma possibilidade de haver um *paradoxo harmonioso*, esse é um deles.
Pode-se pensar esse imbricamento nas relações artista/professor/pesquisador, onde cada segmento tem momentos próprios, mas é o imbricamento que lhe dá qualidade e identidade.

O tema *Ecossistemas Estéticos*

> partiu da premissa que há interdependências e intervenções mútuas entre as artes e os demais universos da cultura humana e que podem ser pensadas através de concepções como prevaricação, contaminação, adaptabilidade, sobrevivência, parasitismo, sustentabilidade, afinidade, canibalismo, relação, mestiçagem, sincretismo, barganha, enfrentamento, permeabilidade, remanejamento e reprodutibilidade, dentre outras. Essas concepções podem ser enfeixadas e (re)significadas no conceito de *ecossistema*, visto que este subentende o caráter de interdependência dos organismos vivos que fazem parte de um dado universo, quebrando com a noção mecanicista de sujeito e objeto, na medida em que as relações são sempre entre agentes, isto é, interagentes em prol da (sobre)vivência de cada um e do equilíbrio, mesmo que precário, do todo.[4]

Na atualidade, a ambiência é expandida, diversa e parece ser ilimitada. Na relação de interdependência de um ponto de intervenção com outro, em um ecossistema, são muitas as possibilidades de recorrência às mais diversas áreas e conceitos, mesmo as que possam estar aparentemente desconexos com nosso campo.

Assim,

> as concepções de prevaricação, contaminação, adaptabilidade, sobrevivência, parasitismo, sustentabilidade, afinidade, canibalismo, relação, mestiçagem, sincretismo, barganha, enfrentamento, permeabilidade, remanejamento e reprodutibilidade, dentre outras [...] podem ser enfeixadas e ressignificadas no conceito de *ecossistema*, visto que este subentende o caráter de interdependência dos organismos vivos que fazem parte de um dado universo, revendo a noção mecanicista de sujeito e objeto na medida em que as relações são sempre entre agentes, isto é, interagentes em prol da (sobre)vivência de cada um e do equilíbrio do todo, mesmo que precário e em constante construção.[5]

[4] Medeiros; Pimentel, 2013.
[5] Idem, ibidem.

Considerando-se que as artes visuais são organismos vivos, em constante mutação, toda e qualquer mudança ocasiona deslocamentos e redimensionamentos em todo o campo cultural, em toda a ambiência estética por onde a arte transita. Nesse campo ampliado, arte e não-arte se encontram, se permeiam, se rejeitam e se interconectam pelo viés estético.

É importante não considerar o ecossistema estético apenas como contexto, mas deixar claro que a interdependência é inerente ao ecossistema. Isso desloca a ideia de que há influências lineares do ecossistema estético para a arte, para a ideia de que o próprio ecossistema estético depende do comportamento da arte para sobreviver.

> Que reflexões são pertinentes ao sistema artístico-estético diante do sistema industrial-tecnológico? Entre a sociedade do conhecimento, a sociedade do consumo e a sociedade do espetáculo, onde e de que forma se situam os ecossistemas poéticos? Quais os modos de instituição, existência e sobrevivência dos circuitos (institucionalizados ou não) das artes? Que tipo de coisa eles alimentam e por que tipo de coisa são sustentados? Nas múltiplas e diversas relações que as artes visuais mantêm com outros saberes e fazeres, o que elas ganham? O que elas perdem? O que elas acrescentam? O que elas subtraem?[6]

Ao pensar como um dos pontos do ecossistema estético o lugar da instituição escolar, seria importante pensá-la também como possibilidade de alimento e de devolução de novos conceitos e procedimentos que realimentassem quem dela usufrui.

Como registrado nos Anais ANPAP 2013,

> Ecossistemas são produtos de uma longa, lenta, laboriosa e delicada maturação que nunca está finalizada. *Ecossistemas estéticos* podem ser pensados como processos; dinâmicas; mobilidades; equilíbrios precários; organicidades tênues; inteligências em constante estado de adaptabilidade; conluios do aleatório com o intencional; demo/grafias artístico-estéticas; ecoestéticas.[7]

O tema *Ecossistemas estéticos* foi uma provocação que levou muitos dos pesquisadores a (re)pensar as relações da arte em toda sua complexidade. Não que se tenha chegado a um ponto comum, mas foi propiciado um espaço de desafio a novas configurações de pesquisas.

---

[6] Idem, ibidem.
[7] Idem, ibidem.

No 23º Encontro Nacional da ANPAP realizado em Belo Horizonte – MG teve como tema Ecossistemas Artísticos. O foco caminhou, então, para "a tessitura intrínseca da arte, suas dependências e interferências internas, seus acomodamentos e incomodamentos, suas interdependências e antropofagias."[8]
Novamente não se delineava um conceito, mas um "imbricamento de conceitos fluidos em rede, nômades e em fluxo"[9]. Também pensados como processos, o tema Ecossistemas artísticos possibilitou um olhar mais adentrado para o próprio sistema da arte, enquanto implicação relacional dos campos desse ecossistema com o pensamento artístico em artes visuais.

Considerou-se que a herança genética das artes visuais tem raízes e pousos no ecossistema estético, que precisavam ser melhor explorados enquanto campos nômades da arte, mas com o olhar voltado mais especificamente para as artes visuais.

A ambiência estética do mundo contemporâneo se apresenta fluida em seu delineamento. Não se pretende abarcar todo o campo, ou fixar pontos de ancoragem, mas sim propiciar contaminações das artes visuais nessa ambiência.
Tal como a arte, a teoria está em processo. As relações de interdependência se avolumam e diversificam e os estudos e pesquisas são cada vez mais necessários.

A ANPAP e a Educação Básica

Em que medida a ANPAP contribui ou pode contribuir para as políticas públicas no campo do Ensino/Aprendizagem das Artes Visuais na Educação Básica? Em suas ações básicas de congregar e disseminar as pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil sobre esse tema, através da realização de Encontros e da proposição de temas que desafiem novas pesquisas. Em sua inserção nos Programas de Pós-Graduação, uma vez que a maioria dessas pesquisas se dá nesse espaço. Na visibilidade dada às agências de fomento, que recebem grande demanda de auxílio para o comparecimento aos Encontros e que registram em seus documentos a importância do evento e de seus Anais. Na integração de seus associados com outras associações, como a FAEB e o CBHA, promovendo as conversas tão necessárias à ampliação dos campos de conhecimento envolvidos.

Na atuação de seus representantes que se posicionam frente às demandas de ação, apoiando grupos que batalham pelas mesmas causas ou causas afins.
Fazer pesquisa, muitas vezes, é um ato de solidão. Compartilhá-la, sempre, é um ato de cumplicidade e desafio. Cumplicidade porque se considera que o outro merece nossa atenção ao endereçar nossas descobertas. Desafio porque não fazemos pesquisa para merecer aplausos, mas para sermos contestados e

[8] Idem, ibidem.
[9] Idem, ibidem.

incentivados a irmos mais além, a vislumbrarmos novas possibilidades, a quebrarmos as barreiras de nossas certezas e irmos a fundo em nossas dúvidas.
Já foram quebradas várias barreiras com a divulgação das pesquisas realizadas. Uma delas é o reconhecimento de que Arte é uma área de conhecimento. Aqui vale ressaltar que na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a denominação da área é *Artes/Música*, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq é *Linguística, Letras e Artes*, e na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC é *Linguagens e suas Tecnologias*.

No nível da Educação Básica, no entanto, muito há que se trabalhar para que esse reconhecimento seja pleno. Sendo a escola o local social de construção de conhecimentos, qualquer componente curricular deve merecer esse reconhecimento, uma vez que não haveria lógica ter espaços escolares para outros fins que não o de contribuir para a construção de conhecimentos nas diversas áreas do saber.

Esse reconhecimento passa pela aceitação de que, sendo área de conhecimento, arte é passível de ensinamento, aprendizagem e avaliação. Isto, por vezes, encontra barreira entre os próprios professores que, por não terem tido ensinamentos/aprendizagens significativas em Arte em sua vida escolar, não conseguem entender o alcance dessa premissa.

A volta das apresentações das pesquisas de Iniciação Científica nos encontros da ANPAP, em 2013, demonstra o reconhecimento pela importância dos diversos níveis de pesquisa, ampliando o campo de possibilidades de participação de alunos da Graduação – muitos de Licenciatura – no evento. Sabe-se que a participação é mais que colocar a público a pesquisa, as práticas, metodologias e estudos; participar é fazer parte da ambiência cultural, estética e artística que envolve o Encontro.

Estamos na metade da segunda década do século XXI. Já não nos satisfazem antigos modelos fixos e diretivas unívocas. Mas, o que mesmo foi construído de inédito? Em nossa caminhada enquanto Faebianos e Anpapianos, certamente demos contribuições palpáveis e possíveis ao ecossistema artístico no qual estamos imersos, principalmente em relação ao ensino/aprendizagem de Arte. Cada um de nós à sua maneira e de acordo com suas convicções. Ao nos reconhecermos enquanto interferentes - alimentadores e alimentados – e compartilhadores de um mesmo ecossistema, teremos força para pensar arte e viver arte, de modo a fazer da escola uma ambiência mais propícia para a Arte.
É nosso mister fazer das aulas e demais atividades uma ambiência intelectual imaginativa, metafórica, estética e ilimitada, ou seja, uma ambiência artística que contribua efetivamente para vivências e aprendizados em Arte.

Inserções oficiais

O Ministério da Educação lançou o Programa Nacional do Livro Didático 2015 – Ensino Médio, com a inclusão, pela primeira vez, de livros de Arte. Considera-se que essa inclusão é importante, na medida em que se reconhece oficialmente que o componente curricular Arte é detentor de conhecimentos específicos aos quais os alunos devem ter acesso e, ao mesmo tempo, vislumbra-se a possibilidade de que o mercado editorial de livros didáticos para Arte venha a melhorar sua qualidade, pois o que está hoje à disposição no mercado, com raras exceções, é deixa muito a desejar, tanto em conteúdo quanto em forma.
Sabendo-se que a grande maioria dos professores que estão dando aulas de Arte não tem formação específica, espera-se, também, que bons livros possam ajudá-los em seu estudo e na preparação de aulas.
O Plano Nacional de Cultura, em sua meta 13, visa a que 20 mil professores de Arte do Ensino Médio de escolas públicas tenham formação continuada.[10]
O Ministério da Cultura lançou, ainda, os programas Mais Cultura nas Escolas[11] e Cultura Educa[12]. Há que se discutir não a importância desses programas – que certamente são de grande importância - mas que impacto esses programas terão na aprendizagem de Arte no âmbito das escolas.

Lucia Gouvêa Pimentel - Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Coordenadora Adjunta da área de Artes/Música para o Mestrado Profissional na CAPES, Vice-Presidente da ANPAP (biênio 2013-2014), Coordenadora Pedagógica do DINTER UFMG/URCA (Cariri-CE), membro do Conselho do Instituto Arte das Américas, associada da InSEA, do CLEA, da FAEB e da AMARTE. **http://lattes.cnpq.br/3342330120066308**

Referências

ANDRADE, Mário; BANDEIRA, Manuel. **Correspondência.** São Paulo: Edusp; IEB, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOMENÈCH, Josep M. Catalá. **A forma do real:** introdução aos estudos visuais. São Paulo: Summus, 2011.

DEOUD, Fernando. **Arte: Ambiência Estética, Imaginativa e Metafórica.** 2005. 82f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MEDEIROS, Afonso; PIMENTEL, Lucia. Ecossistemas Artísticos. In: **Anais do 23º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Belo Horizonte: ANPAP/PPGARTES/EBA/UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/ANAIS.html#> Acesso em: 25/10/2014.

[10] http://pnc.culturadigital.br/metas/20-mil-professores-de-arte-de-escolas-publicas-com-formacao-continuada/
[11] http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas
[12] http://culturaeduca.cc/

MEDEIROS, Afonso; PIMENTEL, Lucia. Ecossistemas Estéticos. In: **Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Belém: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html> Acesso em 25/10/2014.

ZANINI, Walter. **Elementos sobre a pesquisa em Artes Plásticas no Brasil e ANPAP**. 2008. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/textosex.html> Acesso em 25/10/2014.

Conferência

FAEB e Políticas Públicas para a formação de Professores das Artes e atuação na Educação Básica: organização, conquistas e avanços dos arte/educadores do Brasil

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (FAEB/UFPE,Brasil)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, a Arte passa a ser considerada como área de conhecimento, sendo necessário que se considerem aspectos formativos como conhecer, apresentar, interpretar, executar, simbolizar e metaforizar, em um contexto de apreciação e valorização, possibilitando ao(a) estudante a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, por meio do pensar, do apreciar e do fazer Arte (Proposta Curricular – Arte/SEEMG, 2005).

A passagem de atividade artística (LDBEN 5692/71) para área do conhecimento (LDBEN 9394/96) é, sem dúvida, um avanço e reconhecimento da importância da Arte como dimensão formadora do sujeito.

Na educação escolar, as áreas de conhecimento da Arte compõe-se, originalmente, de quatro grandes campos: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. As Artes Visuais que

educa o olhar para as visualidades; A Dança que aborda as questões da consciência da corporalidade estética; A Música que engloba a educação musical, um ouvir crítico para as musicalidades; o Teatro, o qual levanta questões do jogo teatral, que se inicia desde quando nascemos até o final de nossas vidas.

Ao reconhecer a importância da Arte como dimensão formadora do sujeito, é necessário compreender estes campos de conhecimentos em seus diversos aspectos: contexto social, político e cultural, ampliando assim o debate e a reflexão na formação do sujeito, autor(a) da sua própria história e conhecedor(a) também da história acumulada pela humanidade. E são os educadores em suas formações nas universidades brasileiras que adquirem esses conhecimentos em seus cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro.

Essas áreas de conhecimento abrem espaços para que os(as) estudantes explorem universos, desenvolvam processos de criação e intervenção no mundo, ampliando os conhecimentos sobre seu corpo, imaginação e capacidade de expressão. Ao experimentar trabalhos estéticos, seja na sua elaboração, na fruição ou na contextualização, os(as) estudantes ampliam o raio de ação das conexões que consegue estabelecer com o mundo que os(as) envolve. Neste sentido, a experiência em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, possibilita outras formas de vivenciar fenômenos que constituem o cotidiano da vida, parte fundamental do desenvolvimento do ser.

Ao pensar as propostas curriculares para os ensinos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro para, dois fatores precisaram ser levados em consideração, inicialmente: o fato de que um currículo é uma construção coletiva dos atores e gestores do processo educacional; e o fato de que essa proposta deve estar intrinsecamente imbricada com as culturas locais das regiões do estado, respeitando a arte e esperiências estéticas da comunidade local onde a escola está inserida. E com isso não podemos

esquecer a LEI DE DIRETRIZES E BASES, na qual desde 1996 cosidera a obrigatoriedade do ensino da ARTE (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Sabendo-se que para cada ensinar em cada uma dessas áreas de conhecimento deve ter um(a) professor(a) com formação específica ´para cada uma delas.

Vale destacar que situar-se no mundo é também pensar as diferenças, em toda sua amplitude, abarcando as interrelações humanas, seja no campo do respeito e do reconhecimento, seja no campo da apropriação das diferenças. Nos campos das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro é necessário conhecer, reconhecer e apropriar-se das culturas tradicionais, como a indígena e a afrobrasileira, em aspectos das manifestações artísticas e estéticas. Essas manifestações podem ser pensadas em rede, estabelecendo parcerias com as comunidades quilombolas e indígenas, utilizando as leis que garantem a obrigatoriedade do ensino/aprendizagem dessas culturas, aprofundando nos estudos e pesquisas sobre essas temáticas.

Para obtermos um ensino de qualidade, precisamos criar um ciclo de formação: o professor que é formado na universidade vai para a escola de Educação Básica; ao mesmo em que os estudantes são formados desde a Educação infantil no conhecimento básico nas áreas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, formação em leitura de mundo através da arte assim como se tem a aprendizagem básica nos campos da matemática, da leitura e da escrita. Quando esse(a) estudante seleciona sua profissão e vai à universidade, deve ler, escrever, conhece as operações fundamentais da matemática, da quimica, da física, conhece a história geral. nacional e regional, também estuda a geografia e as ciências. POR QUE ENTÃO OMITIRMOS O CANHECIMENTO DAS ARTES PARA TODA A SOCIEDADE BRASILEIRA?

Conhecer a herança cultural visual estética e artística que nos é legada a cada momento há muitos séculos e fazer dela algo em nós e não somente para nós, exige

preparo e estudos constantes. Exige formação, conectando os diferentes fenômenos, percepções e conhecimentos.

Para isso, devemos conhecer a realidade da educação de cada um local de onde nos originamos, com isso pensarmos um quadro de professores(as) que dêem conta de uma educação de qualidade. Devemos fazer concurso para mais professores de Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e formarmos os professores que estão em sala de aula e querem continuar ministrando as aulas de artes, mesmo não tendo essa formação. Precisamos unir as Secretarias municipais, estaduais e Universidades para planejar uma formação em Artes para todos de qualidade, dando acesso a esses conhecimentos a todos os(as) estudantes do estado.

Se esperamos ter uma sociedade contemporânea crítica e que discuta as questões culturais com apropriação, temos que inserir em cada escola desse País, professores de Artes Visuais, Dança. Música e Teatro, pois são fundamentais para a formação do sujeito crítico e conhecedor de sua cultura, de seu povo e de outras culturas, na formação de uma sociedade rica em conhecimento e educação que se coloque em pé de igualdade a qualquer outra sociedade do mundo.

É importante salientar que o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são imprescidíveis para o desenvolvimento integral dos estudantes dos diversos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, técnico e tecnológico, da Educação Básica, buscando abarcar inúmeras possibilidades de criação e fruição artísticas frente às tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo.

POR QUE EDUCADORES DE ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA, TEATRO COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA NESSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO?

Os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, apesar de serem específicos se complementam e dão uma visão complexa do mundo, usando aqui a terminologia de Edgar Morin. É de extrema importância ensinar como esses conhecimentos se manifestam no contexto local, regional, nacional e internacional. Conhecer os artistas próximos de sua escola ao mesmo tempo em que se aprende os clássicos da hitória da arte, além de se fazer, na escola, leitura de imagens das mídias e propagandas, levando os(as) estudantes a serem sujeitos que sabem selecionar e eleger as imagens e produtos que fazem parte de seu cotidiano.

Para que isso aconteça é imprescindível que tenhamos educadores com formação sólica nas nos campos de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em todas as escolas do Brasil, do Oiapoque ao Chuí, nas quais os(as) estudantes tenham acesso ao conhecimento das artes.

Levando em consideração que é necessário, ao se pensar a proposta curricular em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro é necessário pensar a formação continuada dos(as) professores(as) e a construção de novos espaços físicos para o ensino e prática desses conhecimentos. Portanto, é fundamental que o número de aulas semanais e os espaços físicos sejam adequados aos objetivos que se pretende alcançar, fazendo com que as expectativas de aprendizagem se tornem efetivamente saberes construídos significativamente em Arte.

Outro aspecto fundamental para efetivar a vivência do conhecimento em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro é a intencionalidade. Esta intenção está relacionada à estruturação de uma experiência artística. A experiência em Arte percebida pelas operações artísticas nesses diferentes campos se caracteriza por ser feita de ações, percepções, expressões, experiências internas e sensações individuais com a matéria artística, seja ela visual, tátil, gestual, sonora etc. É a transformação de determinados

objetos/formas/sentidos em outros, possibilitando uma vivência poética que amplia a imaginação.

Para os(as) estudantes, o processo de transformação proposto pela Arte é de grande importância, pois permite que potenciais cognitivos imagéticos sejam alcançados, enquanto sua própria subjetividade – como os processos de reconhecimento de sua identidade, personalidade e socialização – se elabora. As combinações sensoriais e corporais que se materializam em imagens/gestos/movimento/sons estabelecem novas formas de experimentação de sua imaginação e subjetividade. Mas, para que essa operação se concretize, é necessário que o sujeito se torne consciente de suas vivências ao fruir, contextualizar e fazer Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, campos específicos de conhecimento, só podem concretizar essas ações por meio de ações orientadas por professores(as) que assumam o compromisso de formação de sujeitos mais humanos e reconhecedores(as) de que esta formação também contempla os campos das artes.

A FAEB elaborou e discutiu o PL 7.032/10, que altera a Lei 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como componentes obrigatórios - as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro – ratificando o que nos dizem os PCNs, assim manifestado,

> ***Art. 26.*** *Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

Em função dos termos existentes no Projeto de Lei do Senado nº 337/2006- Ementa: altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas - A Federação de Arte/Educadores do Brasil encaminhou Ofício nº 010/ de 15 de maio de 2012 para o Excelentíssimo Deputado Raul Henry, solicitando ajustes na redação do Substitutivo ao Projeto de Lei nº7.032, de 2010, aprovada na Comissão da Constituinte, da Justiça e Cidadania (CCJC), fase de tramitação. Na ocasião esclareceu que a necessidade de substituir o termo arte do substitutivo era necessário para dirimir as dúvidas ainda existentes. Assim, propôs que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro seriam mais apropriados na redação do Substitutivo.

PARA QUE O ENSINO DAS ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO?

Partindo do pressuposto de que a Arte é uma área com conteúdos próprios a serem aprendidos para a construção do conhecimento, é necessário que se tenha objetivos, metodologias, e intencionalidades bem definidas, para que o educando consiga compreender a sequência e a lógica daquilo que está construindo. Nessa perspectiva, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são campos de conhecimento a serem apreendidos e desenvolvidos processualmente, é própria de cada ser humano, e não é um dom de alguns poucos privilegiados.

Portanto precisa de profissionais que tenham formação adequada a cada campo para que todo o povo brasileiro tenha acesso.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, a Arte passa a ser considerada como área de conhecimento, sendo necessário que se considerem aspectos formativos como conhecer, apresentar, interpretar, executar, simbolizar e metaforizar, em um contexto de apreciação e valorização, possibilitando ao educando a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, por meio do pensar, do apreciar e do fazer Arte (Proposta Curricular - Arte/SEEMG, 2005).

A passagem de atividade artística (LDBEN 5692/71) para área do conhecimento (LDBEN 9394/96) é, sem dúvida, um avanço e o reconhecimento da importância da Arte como dimensão formadora do sujeito. O que se pretende com a Arte no ensino, hoje, é compreendê-la em seus diversos aspectos: contexto social, político e cultural, ampliando assim o debate e a reflexão na formação do sujeito, autor da sua própria história e conhecedor também da história acumulada pela humanidade. E são os educadores em suas formações nas universidades brasileiras que adquirem esses conhecimentos em seus cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Arte é a área de conhecimento que abre espaço para que os educandos explorem universos, desenvolvam processos de criação e intervenção no mundo, ampliando os conhecimentos sobre seu corpo, imaginação e capacidade de expressão. Ao experimentar trabalhos estéticos, seja na sua elaboração, na fruição ou na contextualização, o educando amplia o raio de ação das conexões que consegue estabelecer com o mundo que o envolve. Neste sentido, a experiência em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, possibilita outras formas de vivenciar

fenômenos que constituem o cotidiano da vida, parte fundamental do desenvolvimento do ser.

Ao pensar uma proposta curricular para o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro para o Brasil, dois fatores precisam ser levados em conta, inicialmente: o fato de que um currículo é uma construção coletiva dos atores e gestores do processo educacional e o fato de que essa proposta deve estar intrinsecamente imbricada com as culturas locais das diversas regiões do país. E com isso não podemos esquecer a LEI DE DIRETRIZES E BASES, na qual desde 1996 considera a obrigatoriedade do ensino da ARTE (Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música) considerando os PCN acredito que os termos acima não se coadunam. Era educação artística assim como eram denominadas na época, agora com a criação dos cursos superiores de Ensino de Dança, queremos trocar esse termo para ficar coerente com a formação desses profissionais.

Vale destacar que situar-se no mundo é também pensar as diferenças, em toda sua amplitude, abarcando as inter-relações humanas, seja no campo do respeito e do reconhecimento, seja no campo da apropriação das diferenças. Um exemplo nos campos das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro é conhecer, reconhecer e apropriar-se das culturas tradicionais, como a indígena e a afrobrasileira, em aspectos das manifestações artísticas e estéticas. Essas manifestações podem ser pensadas em rede, estabelecendo parcerias com as comunidades quilombolas e indígenas, utilizando as leis que garantem a obrigatoriedade do ensino/aprendizagem dessas culturas, aprofundando nos estudos e pesquisas sobre essas temáticas.

Pensar o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro é pensar os processos culturais de seus sujeitos, em suas múltiplas formas de expressão. Dessa forma, esses **quatro campos de conhecimento** são elementos fundamentais na formação humana. E a instituição escolar, com a função de sistematizar e construir o conhecimento, de contribuir para a formação e socialização do sujeito, torna-se privilegiada para propiciar momentos e movimentos do ensino/aprendizagem das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Mas, para isso, os gestores da educação precisam assumir essa responsabilidade, esse compromisso.

Na educação escolar, a área de conhecimento Arte compõe-se, originalmente, de quatro grandes campos: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. As Artes Visuais que educa o olhar para as visualidades; A Dança que aborda as questões da consciência da corporalidade estética; A Música que engloba a educação musical, um ouvir crítico para as musicalidades; o Teatro, o qual levanta questões do jogo teatral, que se inicia desde quando nascemos até o final de nossas vidas.

Se esperamos ter uma sociedade contemporânea crítica e que discuta as questões culturais e artísticas com apropriação, temos que inserir em cada escola desse país as artes visuais, a dança, a música e o teatro, pois são fundamentais para a formação do sujeito crítico e conhecedor de sua cultura, de seu povo e de outras culturas, na formação de uma sociedade rica em conhecimento e educação que se coloque em pé de igualdade a qualquer sociedade do mundo.

POR QUE A MUDANÇA DA LEI?

Conhecer a herança cultural artística que nos é legada a cada momento e desde há muitos séculos, e fazer dela algo em nós e não somente para nós, exige preparo e estudos constantes. Exige capacidade de conectar diferentes fenômenos, percepções e conhecimentos. Com a mudança que propomos aqui:

- SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 7.032, DE 2010

  (Apenso PL Nº4, DE 2011)

- Altera os §2º e §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
- Propomos substituir o termo **arte** do substitutivo em trâmite pela citação das quatro linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - em ordem alfabética e letra inicial maiúscula, objetivando dirimir as dúvidas mencionadas no nosso ofício.
- §2º As Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, especialmente em suas expressões regionais, são componentes curriculares obrigatórios em todos os anos, ciclos e etapas da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento artístico-estético e cultural dos alunos.

Propomos esta redação, consubstanciados nas considerações técnicas constantes do nosso ofício. Em decorrência disso consideramos que não há necessidade de inserir nenhuma das alíneas previstas anteriormente no substitutivo em trâmite. A título de esclarecimento, observamos que: a) Artes Cênicas é uma designação desatualizada; b) Artes visuais contempla as subáreas

audiovisual, cinema, fotografia, web-design e vídeo, além de outras que são historicamente reconhecidas sob essa rubrica

Considerando essas mudanças conseguiremos, em todo o país, um processo educacional em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, contribuições que consideram o passado e o presente, mas com vistas aos avanços possíveis na construção de novos conhecimentos e vivências de novos saberes, levando todos os educandos do Brasil a conhecerem a sua arte e, assim, a sua cultura e história.

Ressalte-se que, concomitantemente com essa construção, é preciso que estejam garantidas as condições para o ensino de qualidade, com professores especialistas em cada campo específico: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; e ambientes onde sua prática possa ser exercida em toda sua potencialidade. É necessário que fique claro que o professor especialista ministrará aulas no seu campo específico, seja em artes visuais, dança, música ou teatro, e, para isso, é essencial que sejam contratados professores com formação especializada em cada uma dessas áreas de conhecimento.

É importante salientar que o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes **dos diversos níveis de ensino**, buscando abarcar as inúmeras possibilidades de criação e fruição artísticas frente às tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, a abrangência da Arte ganha novos contornos. Elementos da vida cotidiana e dos meios de comunicação entram em cena como possibilidade

de ampliação do campo conceitual da Arte. E, como diz Barbosa (1998), é preciso levar a Arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando a qualidade de vida da população. Para tanto, é fundamental e imprescindível o compromisso dos gestores educacionais em garantir nas escolas brasileiras, em todos os anos escolares, a presença das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para que nossos(as) estudantes tenham garantido em seus processos de formação o desenvolvimento dos pilares básicos da existência humana, dentre os quais a Arte se encontra para contribuir com o crescimento, desenvolvimento do país e o estabelecimento de redes de diálogo com outras culturas.

Referências

BARBOSA. A,M. **Tópicos utópicos.** Carte: Belo Horizonte,1998.
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BCEB4D9DE-12A3-4E3D-8337-375BA21D6E94%7D_CBC%20Arte%20EF.pdf> Acesso em 13 jul.2014.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 13 jul.2014.
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm> Acesso em 13 jul.2014.
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em 13 jul.2014.
<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=79662 > Acesso em 13 jul.2014.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
ISSN 2358-7423
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

ARTIGOS

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
ISSN 2358-7423
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

ARTES VISUAIS

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **comunicação oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: 1. Educação à Distância em Artes Visuais na América Latina e no Mundo.

VIDEOCARTAS ENTRE ALUNOS DE LICENCIATURAS DO BRASIL E EUA : APRENDI 2.0 EM CONEXÃO COM A 9ª BIENAL DO MERCOSUL | PORTO ALEGRE

Katyuscia Sosnowski (UFRGS,RS,Brasil)
Maria Cristina Villanova Biasuz (UFRGS,RS,Brasil)

RESUMO*:*
Analisamos neste texto, sob uma perspectiva bakhtiniana, as primeiras interações produzidas e compartilhadas entre estudantes de graduação em artes visuais de dois países, neste caso específico - Brasil e Estados Unidos. As interações online foram produzidas no contexto do projeto “Aprendi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre” desenvolvido como parte da investigação "Telecolaboração em Arte/Educação: diálogos interculturais" no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PGIE/UFRGS. Em um modelo de intercâmbio intercultural online o projeto foi realizado concomitante ao currículo. Entre nossas análises foi possível observar as limitações das atividades a distância bem como as possibilidades das interações produzidas por estudantes que não falam o mesmo idioma. É possível observar o encontro dialógico e responsivo entre os sujeitos envolvidos além da promoção da autoria exercida nas atividades. Por uma perspectiva ético-estética convidamos para o texto múltiplas vozes, advindas das imagens publicadas, da plataforma *Moodle*, no objetivo de compreender o processos de autoria e co-autoria em ambientes online.
Palavras-chave: intercâmbio intercultural online; vídeocartas; Bakhtin; autoria.

VIDEO LETTERS AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS OF BRAZIL AND USA : APRENDI 2.0 IN CONNECTION WITH THE 9ª MERCOSUL BIENNIAL | PORTO ALEGRE

ABSTRACT:
We analized in this paper from a bakhtine perspective, first interactions produced and shared among undergraduate students in the visual arts of the two countries in this particular case - Brazil and the United States. The online interactions were produced in the context of the project " APRENDI 2.0 in connection with the 9th Mercosul Biennial | Porto Alegre" which developed as part of the investigation "telecollaboration in Art / Education: intercultural dialogue" in the Graduate Program in Computer Education Federal University of Rio Grande do Sul - PGIE / UFRGS. In a model of online intercultural exchange project was conducted concurrent with the curriculum. Among our analysis we observed the limitations of distance activities as well as the possibilities of interactions produced by students who do not speak

the same language. You can see the dialogic and responsive encounter between subjects involved besides promoting authorship exerted on activities. By an ethical-aesthetic perspective to the text invite multiple voices, the Moodle platform, in order to understand the processes of authorship and co-authorship in online environments.
Key words: Online Interculture Exchange; Video Letters; Bakhtin; Authorship.

1 Introdução

Maio de 2014: Jean Luc Godard enviou uma vídeocarta em vez de comparecer presencialmente ao festival de Cannes na França: A carta *"Letter in motion"* de Jean Luc Godard para Gilles Jacob e Thierry Fremaux, nos remete a dialogar com outros projetos tais como o *"Global Vídeo Letters*[1]" e o Global Art Exchange[2], que são projetos que realizam trocas entre diferentes países utilizando videocartas, cartas escritas e desenhos como estratégia. O "*Global Video Letters*" desenvolve desde 2010 projetos participatórios utilizando a estratégia do envio de videocartas entre lugares como Birar e Rajastha na Índia (2010); Nova Holanda, no complexo da Maré, Brasil (2010); Bronx, New York, nos Estados Unidos (2011); em La Luna, Oaxaca, no México (2012). Atualmente está desenvolvendo um projeto em Kabul no Afeganistão (2013). Esses projetos tem em comum o uso das novas mídias como meio de apresentar, trocar e dialogar com estudantes geograficamente distantes. Nesses projetos que utilizam as novas mídias é possível observar que a língua nativa do enunciador aparece no áudio e o inglês nas legendas escritas. Esses projetos estabelecem previamente a língua inglesa como língua franca.

Projetos de intercâmbio online, com objetivos de aprendizagem da língua inglesa, são bastante difundidos na Europa e nos EUA. Na Europa, desde a década de 1990, o "Programa Erasmus" (http://www.esn.org/) atua em 36 países com objetivos de intercâmbio entre 424 universidades associadas. No entanto, barreiras como o custo econômico da mobilidade física e a falta de proficiência dos alunos em línguas estrangeiras fazem com que, atualmente, apenas 4% dos estudantes universitários europeus utilizem os programas internacionais de mobilidade física (O'Dwod, 2007). O "*Intent-project*[3]" promove a conexão entre professores e universidade, de diferentes países, interessados em participar de atividades de intercâmbio online por meio de uma plataforma própria. As parcerias promovidas por essa plataforma são em geral realizados com ferramentas síncronas tais como chats e Skype.

Em nosso campo da arte/educação há também iniciativas da comunidade européia em projetos de investigação colaborativa tais como o "Creative Connexions[4]" que explora a compreensão transnacional na Europa. A rede "Art Education 2.0[5]" na Internet mantém uma comunidade "*Connected Classrooms*" com 270 arte educadores inscritos em um fórum sobre interesses em realizar intercâmbios.

O projeto "Aprendi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul – 2013", foco de nossa investigação, não teve como objetivo a aprendizagem e sim um intercâmbio intercultural com oportunidades de discussões sobre a cultura e aspectos da arte contemporânea local entre futuros professores de arte. Nossa estratégia foi o uso da linguagem visual por meio de vídeocartas, videos autorais e

1 Disponível em: http://globalvideoletters.org/ Acesso 22 jul 2014.
2 Disponível em : http://www.oneworldclassrooms.org Acesso 04 jul 2014.
3 Disponível em: http://www.intent-project.eu Acesso 04 Jun 2014; tem como público alvo estudantes universitários da Europa e Ásia e utiliza técnicas de telecolaboração focando como objetivo principal o ensino e aprendizagem da língua inglesa.
4Disponível em: http://creativeconnexions.eu/pt/about/ Acesso em 20 ago 2014.
5 Disponível em: http://arted20.ning.com Acesso 04 jul 2014.

videos colaborativos como estratégias de comunicação a distância além de uma plataforma do tipo *Moodle* com uma proposta de intercâmbio intercultural online.

2 Aprendi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre

O Projeto “Aprendi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul – Porto Alegre", constitui-se como um desdobramento do Projeto “AprenDI - Aprendizagem dinamizada por objetos: tecnologia para múltiplas propostas de aprendizagens tendo a arte como fio condutor – iniciado no ano de 2005”, coordenado pela professora Dra. Maria Cristina V. Biasuz, o qual teve apoio financeiro da Cultural Petrobras. O projeto está em sua 4ª fase de desenvolvimento no ano de 2013 e foi desenvolvido como parte da investigação "Telecolaboração em Arte/Educação: diálogos interculturais" no Programa de Pós-graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Os participantes foram 13 estudantes de graduação em artes visuais brasileiros e 11 estudantes de artes visuais norte-americanos, 2 professoras brasileiras e 1 norte-americana. Para dar suporte online ao projeto foi utilizada a plataforma *Moodle*, um ambiente virtual de aprendizagem – AVA. O projeto foi planejado em colaboração e a distância com a professora norte americana para acontecer entre os meses de agosto e novembro, período em que a Mostra Bienal do Mercosul estaria ocorendo em Porto Alegre.

Organizado em três modos de dialogar:

- Diálogos sobre cada um de nós, que teve objetivo realizar o primeiro contato entre os participantes do intercâmbio através da produção de uma vídeocarta;

-Diálogos sobre arte contemporânea, que objetivava promover a compreensão mútua da arte contemporânea disponível no contexto dos dois grupos, através da produção de um vídeo autoral;

- Diálogos com a 9ª Bienal do Mercosul, o qual permitiu que os estudantes participassem da 9ª Bienal produzindo vídeos colaborativos e submetendo-os para a chamada pública "Invenções Caseiras[6]".

A proposta do primeiro módulo do projeto consistia em produzir uma videocarta coletiva apresentando os integrantes do grupo, a universidade, a cidade, a cultura, o clima e a geografia da sua região em um vídeo de até 5 minutos. No intuito de diminuir a distância comunicacional das línguas estrangeiras entre os interlocutores, foi solicitada a inclusão de legendas e créditos para ambos os idiomas, português e inglês.

O módulo chamado de “Diálogos sobre cada um de nós”, teve duração de 5 semanas e nele foram produzidas e publicadas 12 videocartas, uma dos estudantes brasileiros e 11 dos estudantes norte-americanos. As videocartas caracterizam-se por serem vídeos curtos de até 10 minutos, que em sua maioria são narrativas lineares e tem um destinatário determinado. No entanto quando essas videocartas foram publicadas na internet em canais como Youtube e Vimeo, ficaram disponíveis a quem quiser se tornar um destinatário também.

---

6 Caracterizou-se por uma convocatória nacional e internacional promovida pela Fundação Bienal do Mercosul que teve como objetivo promover a reflexão e a pesquisa acerca de soluções de problemas caseiros de maneira prática e barata e revelar os inventores adeptos de tal atividade. Era permitido participar pessoas de qualquer idade e residentes em qualquer país. A seleção foi feita pela equipe curatorial da 9a Bienal que se reserva o direito de veicular os vídeos/áudios de invenções selecionadas, que cumprirem com os seguintes critérios: originalidade e relevância da proposta; e resolução suficiente do vídeo ou áudio para apresentação na mídia ou legibilidade do roteiro enviado.

Vinculada a essa atividade das "vídeocartas" nós professoras/pesquisadoras propomos dois fóruns no *Moodle* para discussão e aprofundamento das questões levantadas pelos vídeos. As vídeocartas tinham como objetivo ser disparadoras das discussões nesses fóruns.



Fonte: Aprendi20.org Acesso em 22 ago 2014.

Todas as atividades de produção e publicação nos fóruns foram realizadas assíncronamente pelos grupos.

Destacamos que essa investigação é parte de uma investigação maior e mais ampla, em nível de doutorado, que faz parte de um campo de experimentação no qual os sujeitos participantes falam línguas diferentes e se propõem a dialogar usando ferramentas de tradução da internet e a linguagem visual.

O segundo módulo “Diálogos sobre arte contemporânea”, tinha como objetivo promover a compreensão mútua da arte contemporânea disponível no contexto dos dois grupos. Para o grupo do Brasil a enfase recaiu sobre a mostra da Bienal do Mercosul que estava ocorrendo na mesma ocasião em sua 9ª edição. Essa mostra tem como tradição ocorrer de forma desentralizada em diferentes espaços na cidade de Porto Alegre. Foram planejadas visitas aos espaços expositivos relevantes no Brasil e nos EUA as visitas a exposições foram selecionadas pela professora responsável pelo grupo norte americano. As visitas ocorreram durante os horários das aulas nas duas universidades. Como forma de registro e proposta de intercâmbio os estudantes produziram um vídeo autoral individual ou em duplas e publicaram na plataforma e abriram para discussão entre os grupos.

No Brasil, em Porto Alegre, foram realizadas duas visitas aos quatro maiores espaços nos quais estavam ocorrendo as exposições da Bienal do Mercosul, essas visitas em grupo aconteceram acompanhadas das professoras e de mediadores da mostra. Em um segundo momento os estudantes, individualmente ou em duplas revisitaram a mostra para realizar as filmagens, entrevistas e coleta de dados para a produção do vídeo autoral. Os vídeos tinham um destinatário prescrito que era o grupo da universidade parceira. O vídeo apresentaria um ponto de vista, uma percepção singular, impressões sobre uma obra, dos estudantes/autores.

O interesse em agregar os conteúdos da 9ª edição da Bienal do Mercosul ao projeto AprenDi 2.0, foi por esse evento ser de âmbito internacional e estava previsto para ocorrer no mesmo período que o Projeto. A mostra é bastante significativa para a arte e a educação local, haja vista que o projeto da Mostra é amplo e privilegia a formação de professores de arte de todo Brasil. A mostra por alguns anos se afastou

de sua missão original de mapear artistas vinculados aos países do chamado Mercado Comum do Sul e a 9ª edição sedimenta a internacionalização do evento.

A 9ª edição da Bienal do Mercosul, aconteceu de 13 de setembro a 10 de novembro de 2013, foi realizada em 5 espaços diferentes da cidade de Porto Alegre e reuniu trabalhos de 66 artistas internacionais, 17 brasileiros sendo 9 gaúchos. Com o título "E se o clima for favorável", a mostra fez um convite para refletir sobre quando e como, por quem e por que certos trabalhos de arte e ideias ganham ou perdem visibilidade em um dado momento no tempo. Essa edição foi marcada por distinções entre descoberta e invenção, assim como os valores de sustentabilidade e entropia. Nesse módulo foram produzidos entre os dois grupos 17 vídeos autorais sendo 10 do grupo da UFRGS e 7 do grupo da UNT.

Iniciamos o planejamento das atividades a distância que seriam desenvolvidas no Projeto Aprendi 2.0 no mês de julho 2013 para que o projeto ocorresse no mesmo período da Mostra (setembro/novembro 2013), foram trocados email e realizadas reuniões semanais via skype entre as duas professoras e a pesquisadora envolvida. Elaboramos planilhas compartilhadas online com registro de todas as atividades planejadas para as duas turmas durante o semestre, tanto as atividades presenciais que envolviam só uma das turmas, como as atividades que seriam compartilhadas online em colaboração com a outra turma no *Moodle* nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse procedimento tinha como objetivo facilitar o acompanhamento das atividades para ambas as professoras que estavam remotamente situadas.

Todas as atividades dentro da plataforma *Moodle* foram planejadas para os dois grupos no entanto algums prazos de entrega foram diferenciados haja vista que o projeto foi desenvolvido concomitantemente ao curriculo das disciplinas. Agregar os conteúdos da 9ª Bienal do Mercosul ao projeto Aprendi 2.0 exigiu um estudo paralelo das professoras envolvidas sobre as obras e artistas participantes da edição 2013.

Planejamos uma sessão de chat síncrono entre os estudantes no dia que antecedeu o início do segundo módulo, no entanto ele não foi confirmado devido aos dias diferenciados de aulas nas duas universidade e também o fuso horário que exigia que um dos grupos conectasse fora do horário de aula.

No terceiro módulo "Diálogos com a 9ª Bienal do Mercosul", A atividade foi lançada por subtemas, criamos uma enquete no *Moodle* para que os estudantes optassem em qual grupo gostariam de trabalhar. Tendo como desafio a produção de um vídeo colaborativo o qual seria submetido a chamada "Invenções Caseiras" da 9ª Bienal do Mercosul. A partir dessa chamada estabelecemos 5 subtemas para os cinco grupos: 1) Meio Ambiente, 2) Reciclagem, 2) Moda, 3) Invenção Pedagógica, 5) Arte e Tecnologia. Os estudantes de ambas universidades tiveram o prazo de uma semana para registrarem na plataforma o interesse nos subtemas e grupos de trabalho. A única regra de divisão dos grupos é que em todos os 5 grupos deveriam ter pelo menos um integrante da universidade parceira. Não era permitido que todos integrantes de um mesmo grupo fossem da mesma universidade. Nessa atividade foram produzidos e publicados no Moodle 5 vídeos e os todos foram submetidos a chamada da Bienal.

O projeto Aprendi 2.0 faz parte do campo de pesquisa das autoras e está em processo de análise dos vídeos autorais e dos vídeos colaborativos.

3 Referencial teórico-metodológico

Nossas análises nesse texto recaem sobre as vídeocartas criadas no primeiro módulo do projeto e são pautadas no pensamento interacional de Mikhail Bakhtin (1895-1975), no que se refere a autoria, bem como nas implicações da pós-produção nos estudos de Nicolas Bourriaud (2009).

Mikhail Bakhtin foi um filósofo da linguagem, que numa visão quase que antropológica escreveu entre os anos 1920 e 1970 sua teoria do Dialogismo, Polifonia e Heteroglossia, seu objeto de estudo principal foram obras literárias. Retomamos seus conceitos da teoria do dialogismo e os colocamos em um novo contexto para operar nos processos de autoria das videocartas produzidas no primeiro módulo do nosso projeto.Trazer a perspectiva Bakhtiniana para refletir e analisar as produções contemporâneas que se utilizam de mídias digitais no contextos dos ambientes virtuais de aprendizagem nos exige um olhar ampliado e renovado de sentidos.

> Para Bakhtin, uma atitude estética é uma atitude responsiva: ao aceitarmos o mundo, aumentamos nossa responsividade em face dos outros reais a partir de nossa posição exterior a seus mundos, e desse modo participamos da máxima quantidade de relações em suma, reconciliamo-nos com o diálogo. (EMERSON, 2003, p.265)

Aproximar-se das histórias, dos objetos, da vida e das expressões artísticas de um *Outro* em uma experiência estética pode ajudar-nos a aceitar e compreender suas produções. Há nesse ato de encontrar e criar para com/para o outro uma responsabilidade envolvida.

Para Bakhtin, “não há álibi na existência”, e os atos do sujeito, sejam ou não voluntários, são responsabilidade sua, ou melhor, “responsibilidade” sua, isto é, responsabilidade pelo ato e responsividade aos outros sujeitos no âmbito das práticas em que são praticados os atos (SOBRAL, 2008, p. 229).

Quando em uma proposta de trocas de videocartas entre sujeitos de diferentes culturas, sob uma proposta intercâmbio online, podemos nos apropriar do conceito bakhtiniano que trata da autoria. Bakhtin considera que em uma atividade estética há dois entes : o autor-pessoa e o autor-personagem que são diferentes agentes da atividade estética. o “homem” […] é o centro organizador do conteúdo (BAKHTIN, 2011) [...] esse homen não é genérico é um sujeito único no mundo que com sua presença axiológica de mundo participa da atividade estética. Essa presença axiológica da qual trata Bakhtin seria os valores que esse homem sujeito único traz nas suas concepções de mundo.

Na obra Estética da Criação Verbal a mais representativa compilação de seus textos, Bakhtin discorre sobre as categorias “eu-para-mim”, “eu-para-o-outro” e “outro- para-mim”. È possível situar nosso objeto de análise as “vídeocartas” na categoria “eu para o outro” essa que pode implicar os conceitos de alteridade e autoria. As vozes narradas nas videocartas são vistas por Miles (2011) como

> A voz é realizada somente quando os participantes no diálogo podem produzir, em vez de passivamente repetir, discursos. A voz é realizada quando os participantes desempenham um papel ativo na criação do discurso e co-autor do texto em questão. Reiterando, para Bakhtin, a língua é dinâmica e relacional, imbuída de um novo significado quando repetida em novos contextos. (MILES, 2011, p.15)

Podemos dizer que no Projeto Aprendi 2.0, os estudantes aceitaram tornar-se autores quando quebraram o silêncio e aceitaram o desafio de dialogar e criar um objeto estético no caso um vídeo para e com um outro desconhecido, distânte que falava um idioma diferente.

Para Freire o homem apreende por meio de uma rede de colaboração dialógica na qual cada sujeito ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que também se desenvolve. Todos aprendem juntos e em colaboração. "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (1983, p. 79).

Numa perspectiva bakhtiniana todo sujeito/autor/artista considera, em seu processo de criação, um interlocutor, aquele outro para quem o discurso/obra se dirige, embora esse outro, e a escuta que pode vir a realizar-se, apresentem-se como meros possíveis. Para Bakhtin o sujeito da linguagem é um ser inacabado que produz enunciados inacabados, buscando sempre se constituir no encontro com o outro.

Para Bakhtin (2011) os enunciados são atividades estéticas que carregam em si a inconclusividade, ávidos por respostas. Segundo ele o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. “Cada réplica, por mais breve que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (2011, p.275).

Nossa proposta para a produção das videocartas foram iniciadas como o seguinte enunciado.

> As imagens falam muito, mas não dizem tudo... Busquem um equilíbrio entre o visual e a escrita na elaboração das videocartas. As imagens devem ser acompanhadas pela linguagem escrita, para que sejam percebidas, mais do que apenas reflexos da nossa imaginação ou criatividade. Para que possamos dialogar numa experiência de intercâmbio a distância é preciso que as sensações e percepções permeiem nossas interações como uma maneira de dizer algo sobre o que somos, e com o que nos preocupamos. A ideia é que vídeos ou fotos sejam acompanhados por uma frase ou narração em Inglês/português expressando nosso enfoque sobre nossas imagens. Ampliando assim o olhar sobre a própria produção. Isto reforça a possibilidade de utilização das imagens como um ponto de partida para nosso diálogo (SOSNOWSKI, PEREZ e BIASUZ, 2013).

A proposta era disparar um diálogo por meio das vídeocarta aos dois grupos. Entendemos as vídeocartas como enunciados verbo-áudio-visuais que poderíam intercambiar aspectos culturais, sociais e educacionais. Os recursos visuais utilizados pelos estudantes nas vídeocartas objetivavam produzir sentido para o interlocutor.

Nossa perspectiva teórico-metodológica é pautada em um paradigma ético-estético bakhtiniano proposto por Amorin (2009) e Axt (2011), a qual perpassa modos de ser, história, crenças, valores inatingíveis em sua totalidade. Essa perspectiva considera o(s) sujeito(s) da pesquisa e os autores do referencial teórico parceiros na experimentação e na escrita. Todo o processo é dialogado. Os pesquisadores lançam mão de enunciados vindos de todas as direções, na tentativa de organizar um novo texto, desafiando-se a propor novos e inúmeros

diálogos com outros novos interlocutores. Nossas reflexões são atravessadas por muitas vozes advindas de diferentes áreas como a filosofia, ciências sociais, teoria crítica, arte educação e os estudos da linguagem. Acreditamos que encontrar-se com o *Outro* é dar a oportunidade de encontrar-se com si mesmo. Segundo Axt,

> Trabalhar com o pressuposto dialógico em pesquisa é, antes, considerar múltiplas vozes, em relação de tensão entre si, tanto as vozes dos participantes da experimentação, quanto as vozes dos autores de referência teórica e a do pesquisador-autor, no âmbito de uma relação de confronto mais ampla entre campos de força monológicos e dialógicos (AXT, 2008, p.98).

4 Resultados e Análise

Nós professoras pesquisadoras participamos online e pessoalmente na mediação de todo processo. Ao fim do projeto, revisitamos os dados registrados no *Moodle* e isso nos levou as primeiras interpretações. Os AVA possuem a característica de quantificar acessos, posts, horários, quantidade e tipos de acessos de todos os sujeitos envolvidos e cadastrados, o *Moodle* dá-nos a impressão de total controle. No entanto esses primeiros dados apenas atestam que houve algum tipo de interação entre os sujeitos com e pelo AVA. No entanto esses números não qualificam as interações que interessam a essa pesquisa, entendidas como diálogos verbo-áudio-visuais produzidos entre os sujeitos envolvidos no processo.

Em busca de algumas constantes e contradições, é possível perceber nas 12 vídeocartas que os discursos estão intimamente relacionados com a identidade que circula nas manifestações culturais das duas sociedades representadas no projeto. Os estudantes/autores das vídeocartas escolheram imagens, sons e construíram uma narrativa singular no objetivo de produzir sentido para o destinatário.

Além das vídeocartas são nossos objetos de análise também os enunciados escritos registrados nos 2 fóruns criados no *Moodle,* que tinham como objetivo o aprofundamento dos assuntos disparados pelas vídeocartas.

Trabalhar em grupo é uma tarefa desafiadora, acompanhei a criação da videocarta do grupo da UFRGS presencialmente e pude perceber a tensão e os ruídos dentro do grupo. O projeto da videocarta coletiva foi discutido presencialmente em sala de aula. Duas alunas, Julia e Jeanne[7], tinham conhecimento técnico profissional sobre edição de vídeos, sendo assim se ofereceram para ficar responsáveis pela edição final. Os estudantes dividiram tarefas necessárias a produção, planejaram filmagens externas, escolheram cenários diferentes na cidade de Porto Alegre para realizar uma cena individual de cada participante para compor com a narrativa da vídeocarta. Rebecca ficou de narradora oficial pelo seu sotaque proeminente gaúcho. Enquanto Elias produzia o o texto a ser usado na narração, após isso Elias repassou para que outras duas colegas fizessem a revisão final do texto. Todos os 13 estudantes apresentaram

7 Todos os nomes dos estudantes citados foram substituídos por pseudonimos nesse texto no objetivo de preservar a identidade dos participantes.

para Julia e Jeanne imagens que fizeram sobre o seu cotidiano e que poderiam fazer parte da composição, um dos participantes trouxe uma de suas composições musicais de cunho tradicionalista, no entanto a decisão sobre o trabalho final ficou com Julia e Jeane que definiram por não utilizar muito do material apresentado pelo grupo.

Figura 2: prints captados da videocarta do grupo da UFRGS



Fonte : https://www.youtube.com/watch?v=LI2eIXdaYFg&index=35&list=PL3EtZOdXjuVESew6W-_BDpGDXC4fzBldK Acesso em 20 ago 2014.

As diferenças de posicionamentos estéticos e políticos dentro do grupo da UFRGS ficaram explícitas quando na edição final da videocarta surgiram discordâncias no grupo referentes à enunciação que ali se apresentava.

Quando a videocarta da UFRGS ficou pronta, os estudantes expressaram descontentamento com o resultado final: Julia: “As imagens não dialogam com o texto narrado.” (Julia.UFRGS), a qual defendia um conceito em tom positivo próximo a um tom publicitário, com uso de imagens realizadas com equipamento profissional, enquanto isso, Elias defendia um conceito próximo da vídeo art, com tomadas no estilo de documentário. Elias retirou-se da sala de aula e enviou-me um e-mail:

> Elias (UFRGS): Fiquei muito decepcionado com esse grupo de aspirantes a professores/artistas que não querem se posicionar e que acham relevante falar sobre futebol num vídeo que tinha tudo para ser uma obra de arte. Enfim, só posso participar se for assim, via Moodle.

O trabalho criador consiste na luta entre enunciações para se inscrever no mundo da vida. Em um novo contexto , quando a vídeocarta ficou pronta para ser enviada, a repetição da voz foi recebida como uma nova voz, o mesmo acontecerá, quando o enunciado brasileiro foi lido pelos estudantes norte americanos ele se renovará e estará em um novo contexto de enunciação. Sendo novo, constitui-se ali um novo contexto dialógico o que produz um novo sentido. (AMORIM, 2004).

A videocarta do grupo da UFRGS, possuí um estilo contemporâneo de produção de vídeo, em toda ela foi usado um remix de imagens, nos 5:12 minutos de vídeo foram incluídos efeitos de velocidade e transição de imagens possibilitados pelos programas digitais de edição de imagem. A apropriação de outros vídeos já publicados na internet fez parte da composição. Os autores-criadores da UFRGS optaram por apresentar na sua videocarta imagens sobre as manifestações populares que tinham ocorrido na cidade de Porto Alegre poucos meses antes do início do projeto, e que tiveram repercussão nacional e

internacional na mídia.

Bourriaud (2009) nos ajuda a compreender o estilo contemporâneo de produção de verbo-áudio-visuais quando escreve sobre “o uso da formas”, que a partir dos anos 1980 e 1990 com a expansão da informática e as possibilidade de amostragem e mixagem, (sampleamento) de sons e apropriação de imagens ampliaram-se o uso de manipular as formas. Na contemporaneidade “O remixador tornou-se mais importante que o instrumentista, a rave, mais excitante do que um concerto” (BOURRIAUD, 2009, p.35).

A vídeocarta da UFRGS é um exemplo da cultura da apropriação, que implica em co-autorias na qual as imagens, sons e informações estão disponíveis a quem quiser manipulá-las. O acesso e a as possibilidades de apropriação das imagens promovidas pela internet geram ruídos nos modos como são construídos os processos de autoria.

Para Bakhtin (2011) e Amorim (2004) e Miles (2011) o sentido é renovado em cada novo contexto. Sendo assim: Quem eram os autores das videos cartas? Quem eram os interlocutores que em determinado momento também se tornaram autores? Para Bakhtin são dois entes, o autor-pessoa (o artista, o escritor,)no nosso caso o estudante e o autor-criador (que exerce a função estética na obra), entes ou agentes distintos na mesma produção discursiva; o auto-criador, elemento da obra, e o autor-pessoa, componente da vida.

Duchamp com seus ready-mades foi um dos primeiros artistas, no século XX, a se utilizar de materiais já existentes no cotidiano na artes visuais. A pós-produção é um modo de lidar com o material pronto, bruto, uma característica da arte século XX. Com a disseminação das ferramentas digitais há um crescimento significativo dessa forma de criação. Nos anos 1990, quando computadores e periféricos ficam mais acessíveis, artistas apropriam-se dessas ferramentas para criar obras dialogadas. Podemos compreender essas produções contemporâneas como obras dialógicas e inacabadas. O artista munido de conhecimento das ferramentas digitais pode narrar múltiplas vezes por meio de múltiplas vozes advindas das imagens, sons e textos produzidos anteriormente.

A narração funda-se na recepção, no horizonte do enunciador está o interlocutor. Na performance narrativa da videocarta do grupo UFRGS os enunciados verbo-áudio-visuais elaborados pelos autores-criadores brasileiros é possível perceber dissonâncias dentro do vídeo que ora versa pelo narrador características formais geográficas e as imagens apresentadas simultaneamente são de times de futebol em um grande estádio lotado de torcedores.

As publicações do fórum da plataforma *Moodle* podem ser consideradas como parte da vídeocarta. Na cibercultura os comentários postados pelos leitores nos blogs são considerados como parte do texto inicial da publicação.

No post a seguir é possível perceber as questões disparadas pela video carta da UFRGS.

> Ju (UNT): […] Eu realmente gostei de assistir as imagens de sua cidade e ler o texto cuidadosamente preparado, que introduziu o seu país para nós. Ficou claro que foram muito bem planejadas na sua inclusão de certas informações e imagens, em particular sobre os protestos em relação ao evento Copa do Mundo e as dificuldades com o tráfego. Você poderia ter apenas nos mostrou aspectos positivos da sua cidade, mas você optou por incluir alguns de seus "preocupação, ansiedade e as incertezas." Esta é uma visão muito realista de sua cidade e do ambiente em que você está

> trabalhando e como você diz um fator motivador na produção artística.

Entendemos as videocartas como eventos criativos (EMERSON, 2003) como obras de arte. Com sua singularidade não sistematizável, responsiva, participatória merecedora de respostas, “e sua execução deve ser assumida com um espírito de amor estético” (EMERSON, 2003, p.253).

> Ju (UNT): Apesar de ouvir o Português foi bom para tentar entender através do espanhol, que eu sei. Eu particularmente gostei de como você incluiu cada participante caminhando em direção à câmera e no elevador. Esta foi uma maneira muito legal de nos apresentar sem falar com a câmera. Eu também gostei do material com a gravação de telefone celular e nos mostrou parte do seu processo. Algumas das imagens que você usou é tão interessante e eu gostaria de saber como ele foi baleado. Muitas das imagens aéreas tem uma distância focal curta e algumas peças são borradas, enquanto outros estão em foco. Isso é muito atraente filmagens. Você quis atirar-vos esta? Estou muito impressionado com o seu vídeo! Grande trabalho!

O grupo da UNT utilizou a estratégia de produção individual nas vídeocartas. Entre as 11 vídeocartas publicadas pelo grupo da UNT, endereçadas ao grupo da UFRGS, é possível categorizar algumas constantes tais como: 1) praça, 2) campus da UNT, 3) espaços de arte e obras de arte pública, 4) utilização da imagem do google maps, 5) imagens da câmera captadas no carro ou na bicicleta 6) coleções e hobbys, 7) narração pessoal no vídeo, 9) usos de técnicas de edição 10) legendas e músicas na trilha sonora dos vídeos.

Figura 3: prints captados das videocartas do grupo da UNT



Fonte:https://www.youtube.com/playlist?list=PL3EtZOdXjuVG2OdcD4mFHcqdTbk6s-pFR
Acesso em 20 ago 2014.

A construção das narrativas são diferenciadas em 4 das 11 vídeocartas. Nessas 4 os estudantes iniciam uma narração livre em frente a câmera e após levam o interlocutor para um passeio no campus na sua casa e pela cidade.
Entre as vídeocartas do grupo da UNT é possível perceber uma tendência na

narração linear preocupada em contextualizar para que o vídeo fizesse sentido ao *"outro"* distante, no caso o estudante da UFRGS. Os estudantes da UNT posicionavam-se diante da webcam de seus computadores individuais e improvisadamente falavam sobre os pontos requeridos na proposta de video carta do projeto. As vídeocartas eram como convites. Como obras abertas reverberantes, como ressonancias dialogicas. Elas se apresentavam como enunciados com um desejo de resposta.

O sentido é renovado a cada novo contexto. A teoria bakhtiniana fala em renovação ilimitada do sentido em novos contextos, num diálogo infinito e inacabável entre obra minha - sujeito autor e sujeito leitor – interprete, no qual nenhum sentido morre, um real processo de co-criação, ou co-autoria. (BIAZUS, 2001, p.60).

Desse modo, é possível compreender que os processos de criação desenvolvidos pelos sujeitos em nossa pesquisa englobam uma multiplicidade de contextos que são constituintes do próprio processo dialógico. (BIASUZ, 2001).

> Da mesma maneira que se instaura um processo dialógico de co-criatividade na esfera da compreensão, consideramos que se instaura um processo de coautoria, entendida enquanto hibridização, na criação em interação com os aparatos tecnológicos (BIAZUS, 2001, p.59).

A criação destacada por Biazus pode ser apreciada na costura dos textos entre os estudantes nos 2 fóruns que foram os espaços de discussão sobre as vídeocarta. Os estudantes de ambos os grupos discutiram, questionaram, responderam e silenciaram nas interações publicadas nos fóruns. Bakhtin (2011), afirma que é impossível tomarmos decisões sem considerarmos outras vozes. Assim compreende-se que autores e coautores produzem mais que obras: criam "ressonâncias dialógicas" (BAKHTIN, 2011, p. 300). A criação textual disparada pelas vídeocartas pode ser compreendida como uma construção de sentido. As vídeocartas são abertas a uma multiplicidade de sentidos, de leituras, de interpretações. Por exemplo Valter (UFRGS) escreveu para Alana (UNT):

> Valter (UFRGS) Olá, Alana, Seu vídeo é especial principalmente por você ter exposto suas preocupações, as quais não são tão diferente das nossas em relação a nossa profissão de professor aqui. Na verdade, todos os professores (de escolas públicas, que são a maioria) sofrem com baixos salários, violência nas escolas e falta de infra-estrutura adequada. Além disso, nós, os professores de arte, também sofremos com a desvalorização das nossas disciplinas em relação as outras, isto é, sofremos dos mesmos males que vocês. Um ponto positivo que temos aqui é que o governo federal aprovou um lei recentemente que torna obrigatório o ensino de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, mas diferentemente dos EUA (eu acredito), aqui tem leis que não funcionam na prática. Temos que lutar muito para que se cumpram. Eu fico surpreso com seu relato de crise no ensino em seu país. E gostaria de saber como funciona o ensino básico (antes da faculdade)? Se tem escolas públicas? ... e outras coisas que você puder me relatar. Fiquei muito interessado na sua visão e reflexão sobre a nossa área de atuação. Abraços

Alana (UNT) responde a seguir:

> É bom saber que não somos os únicos que lutam para alcançar o reconhecimento na educação, mas também é desanimador. Agora, a força motriz para as leis educacionais (e mais outras leis) parece ser para a reconstrução da economia, e eu acho que isso é míope. Como professores de arte que podem ser alguns dos melhores catalisadores de mudança em nossas comunidades. Eu quero ajudar os meus alunos a compreender Eles não são apenas espectadores, mas participantes na sociedade. Não apenas o seu entorno imediato, mas no geral todos nós somos cidadãos e lutar pela felicidade, amor e igualdade. Não importa em que país você vive dentro. Eu acho que não é tanto as leis não são tão brilhante aqui, mas que as pessoas encontram maneiras "legais" em torno deles para atender às suas agendas. Haverá sempre pessoas gananciosas e pessoas com baixos valores Acerca educação e direitos civis. Texas é um estado bastante rico, e muito do que não foi atingido tão duro quanto o resto do país durante a crise de 2008. Temos a sorte de ser isolado a partir de algumas das pessoas que realmente difíceis estão enfrentando dificuldades. Ele não está mandatado para ensinar artes na escola primária, mas é obrigatório para ensinar no ensino médio e do ensino médio.

Os autores desses enunciados assumem uma ativa e avaliativa posição em uma concreta situação de comunicação, na qual a entonação se torna expressiva para o enunciado. O conteúdo no enunciado é dado como uma rede de relações, essas que axiologicamente transcedem a materialidade. Isso é , além do trabalho com o o objeto material, é dado espaço para o trabalho estético, um objeto com base na história e cultura, permeado de significados e valores.

A criação textual a partir das vídeocartas podem ser entendidas como uma construção de sentido, por meio dos enunciados como no exemplo abaixo da Kristy (UFRGS) para Juliane (UNT):

> Kristy (UFRGS): Grata pelo passeio de bicicleta! Eu adoro bicicletas e às vezes me junto a um grupo que se organiza mensalmente para andar de bicicleta pela cidade, a Massa Crítica. Incrível o Campus da sua Universidade! Seu vídeo me fez pensar sobre a potencialidade de coisas diferentes acontecendo no mesmo lugar. Aqui na nossa Universidade o Campus é fragmentado. As Artes (Música e Artes Visuais) ocupam um prédio fora do Campus Central, assim como as Artes Dramáticas. Mas no Campus Central resiste uma salinha de cerâmica e outra de escultura. Há ainda o Campus do Vale, muito, muito distante do centro da cidade (cerca de 40 minutos quando o trânsito está bem), um lugar lindo. E tem ainda a Faculdade de Educação Física que fica em outro bairro da cidade. Nossos espaços de convivência e encontro são poucos, no Instituto de Artes temos apenas os corredores e no Campus Central os espaços embaixo das árvores estão se transformando em estacionamentos. A preocupação com a mobilidade urbana e ocupação de espaços públicos tem motivado discussão e significativas manifestações dos moradores na nossa cidade.

Com base nos enunciados publicados nos fóruns, é possível observar a posição responsiva ou a co-autoria no processo de criação de sentidos a partir das

videocartas. As vozes individuais expressadas nas videocartas do grupo da UNT demonstraram conotações responsivas, as vozes dos estudantes incluindo seus discursos e ao mesmo tempo um tipo de responsabilidade dialógica que influenciava a percepção e o entendimento de outros diálogos pessoais e suas visões de mundo.

Portanto, é possível compreender que o processo de criação desenvolvido pelos estudantes em nossa pesquisa, incluem uma multiplicidade de contexto, os quais constituem um processo dialógico (BIASUZ, 2001).

Considerações

As conexões possibilitadas pelo acesso a Internet beneficiam a comunidade estudantil em geral porém essa ampliação das condições de aprender, de acessar e de intercambiar imagens, textos, sons, ideias, também exige maior capacidade de selecionar e produzir sínteses coerentes.

A cultura universitária das licenciaturas, muitas vezes sem cor, descolada da vida, repleta de regras replicadas dos modelos rígidos de currículo. Buscamos com essa investigação contribuir para ampliar o diálogo entre futuros professores de arte, desafiando-os a participar de um intercâmbio online, com a oportunidade de acessar diferentes culturas, criar práticas e metodologias inovadoras, que possam ser incorporadas ao uso das tecnologias de informação e comunicação - TIC e a Internet no ensino de arte.

Nós acreditamos que experiências como essa de intercâmbio intercultural online com foco na promoção da autoria, entre países diferentes, podem contribuir com as práticas de Educação a Distância bem como dar suporte aos estudantes que tem interesse em participar de programas de intercâmbio que visem o estudo em universidade de outros países

Ao estimular os participantes a serem pesquisadores e não meramente executores de tarefas, exploramos o potencial humano, cultural e tecnológico dos estudantes, futuros professores. Podemos ainda dizer que a oportunidade de participar do Projeto Aprendi 2.0 instigou os estudantes de ambas as universidades a revisitarem sua cultura, pesquisarem imagens, sons, linguagens e formas de expressão para produzir sentido por meio de textos verbo-áudio-visuais na elaboração da narrativa para as vídeocartas. A participação no projeto oportunizou uma troca e acesso a obras contemporâneas sob um ponto de vista de um estudante de arte.

Para Bakhtin a palavra vive no encontro da outra palavra. Tudo em Bakhtin se concentra na questão da relação como o outro, na responsabilidade. O encontro da professora brasileira que havia recebido juntamente com os estudantes, as videocartas no Brasil, visitou após 4 meses os estudantes norte americanos, e esse encontro promoveu ressonâncias dialógicas. Discursos foram atualizados, novos sentidos foram atribuídos numa ânsia de completude advinda do instinto estético. Cada imagem, videocarta, ou palavra escrita no *Moodle* teve seu sentido renovado no novo contexto.

Referências

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. Revista informática na educação v.11 n.01. Porto Alegre, 2008.

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo. Ed. Musa, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Tradução Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BIAZUS, Maria Cristina Villanova. Ambientes Digitais e Processos de Criação. Porto Alegre: 2001. (Tese de Doutorado), PPGIE / UFRGS, 2001.

_____, (org.). Projeto Aprendi: abordagens para uma arte/educação tecnológica. Porto Alegre: Promoarte, 2009.

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

EMERSON, Caryl. Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação para prática da liberdade. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____, Paulo. Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUTH, Sarah / HELM, Francesca (eds) Telecollaboration 2.0 Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century.v.1. Peter Lang, 2010.

SOBRAL, Adail. Ato “responsível” e Ato ético em Bakhtin e a centralidade do agente. Revista SIGNUM: Estud. Linguisticos., Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

Katyuscia Sosnowski
Doutoranda em Informática na Educação (UFRGS), Bolsista CAPES, Mestre em Artes Visuais (UDESC). Especialista em Arte - Educação e Tecnologias Contemporâneas (UNB),e em Mídias na Educação (FURG), graduada em Ed. Artística- habilitação em Artes Plásticas (FAP). http://lattes.cnpq.br/4168299671341296

Maria Cristina Villanova Biazus
Professora da UFRGS, Departamento de Artes Visuais, Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Informática na Educação - doutorado / PGIE/CINTED/UFRGS. Desenvolve pesquisa na área das Tecnologias Digitais, coordena o N.E.S.T.A - Núcleo de Estudos em Subjetivação, Tecnologia e Arte, dentro da Linha de Pesquisa: Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição. http://lattes.cnpq.br/0968244004421569

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Educação à Distância em Artes Visuais na América Latina e no Mundo**

CONSIDERAÇÕES AO TÉRMINO DA PESQUISA: "O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS A DISTÂNCIA?" UM ESTUDO BRASIL/ARGENTINA E A TPACK ARTES VISUAIS

Jurema Luzia de Freitas Sampaio (Campinas, SP/Brasil)

RESUMO*:*
Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado em Artes Visuais em desenvolvimento na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, intitulada "O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a distância?", sob orientação da Profa. Dra. Ana Mae Barbosa, defendida em 31 de março de 2014. A pesquisa teve como objetivo realizar uma análise da formação de profissionais de ensino de Artes Visuais nos cursos de licenciatura em Artes Visuais oferecidos na modalidade a distância, buscando dar início ao mapeamento de uma epistemologia da EaD em artes visuais. Este trabalho traz a síntese final da pesquisa, já apresentada em diversos eventos anteriores, ao longo de sua evolução. Neste trabalho, apresento conteúdo das principais considerações ao final da pesquisa, após a defesa.
Palavras-chave: EaD em Artes Visuais, Formação de Professores; Brasil/Argentina

CONSIDERATIONS ON THE EXPIRATION OF RESEARCH: "WHAT IS TEACHING AND WHAT YOU LEARN IN UNDERGRADUATE IN VISUAL ARTS DISTANCE" A STUDY BRAZIL / ARGENTINA AND THE VISUAL ARTS TPACK

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
This work is part of the doctoral research in developing Visual Arts in the School of Communication and Arts, University of São Paulo - "What is taught and what is learned in the training of Visual Arts distance" ECA / USP, entitled, under supervision of Prof.. Dra. Ana Mae Barbosa, defended on March 31, 2014 The research aimed to conduct an analysis of the training of teaching courses in Visual Arts degree in Visual Arts offered in distance mode, seeking to initiate mapping an epistemology of distance education in visual arts. This work brings the final synthesis of the research, as presented in several previous events, throughout its evolution. In this paper, I present content of the main considerations at the end of the survey, after the defense.
Key words: Distance Education in Visual Arts, Teacher Education; Brazil / Argentina

1 Introdução - O projeto de pesquisa

O projeto inicial desta pesquisa de doutorado surgiu em desdobramento e aprofundamento dos estudos, em decorrência de um percurso profissional e de pesquisa, iniciado em 1998, durante a realização da pós-graduação lato sensu em ensino de arte, feita como necessidade de formação para a atuação no trabalho como Assistente Técnico Pedagógica (ATP) da Oficina Pedagógica da, na época chamada, 2ª Delegacia de Ensino (D.E.) de Osasco-SP, onde eu era responsável

pela capacitação, em informática educativa, dos professores da rede estadual de ensino, das escolas pertencentes àquela D.E.

A principal função dessa atividade foi a implementação *do Projeto Ensino On Line – A educação de São Paulo na era da Informática, da Secretaria de Estado da Educação*[1], Governo do Estado de São Paulo. Durante esta atividade e, com a constatação da necessidade de encontrar soluções flexíveis para os principais problemas considerados como empecilhos na formação continuada de professores de arte, na época, relatada pelos próprios professores em exercício na rede estadual: falta de tempo para os deslocamentos necessários para realizarem os programas e treinamentos da D.E. Assim...

> Foram levantadas, então, as mais diversas possibilidades de facilitação de acesso à informação, visando, primordialmente que se adequassem às necessidades da área artística, bem como os principais projetos artísticos que fazem uso das tecnologias digitais, com ênfase maior aos que utilizam a linguagem VRML como ferramenta de desenvolvimento.
> Tendo sido selecionada para o mestrado em Artes da Universidade Estadual Paulista-UNESP, em 2000, dei continuidade à investigação (embora tenha deixado o trabalho na D.E. em junho de 1999, quando esta foi extinta), visando sistematizar o planejamento de EaD, principalmente, a EaD em Arte. Com isso desenvolvi, com base na Metodologia de Desenvolvimento de Projetos, do designer italiano Bruno Munari, uma proposta de *Metodologia de Desenvolvimento de Material para EaD*, testada, com sucesso, no Curso Piloto do Teleduc e publicada, em forma de artigo no Portal EdukBr e, posteriormente, publicado, a convite da equipe, no Sistema de Arquivamento e Indexação de Documentos EaD-Unicamp (SAMPAIO-RALHA, 2003).

O tema central desse trabalho na D.E resultou no TCC da pós-graduação, desdobrando-se na dissertação e, atualmente, nesta pesquisa de doutoramento: formação de professores de arte. Começando pela formação continuada, necessidade mais urgente à época da especialização, aprofundando-se até chegar à formação inicial. O esclarecimento do contexto de toda a pesquisa, descrito acima, é necessário para entendimento de seus desdobramentos até a etapa atual, onde:

> O objeto de estudo desta pesquisa é o currículo das Licenciaturas em Artes Visuais na modalidade Educação a Distância – EaD. Consiste na proposição de uma análise crítica de currículos de formação inicial de profissionais do ensino de Artes Visuais nesta modalidade de ensino em busca do perfil de egresso obtido na aplicação desses currículos nesses cursos, na busca do estabelecimento de critérios mínimos de qualidade para avaliação dessa formação no que diz respeito ao atendimento das necessidades fundamentais para a futura prática profissional do aluno em formação (SAMPAIO, 2012).
> Acreditando que o ensino da arte deve estar em consonância com a contemporaneidade, a proposta central desse trabalho se baseia na hipótese, a ser averiguada, da verificação da formação oferecida pelos cursos de licenciaturas em Artes Visuais oferecidos na modalidade EaD. Para isso, este trabalho de pesquisa se propõe a:
> a) Analisar currículos de licenciaturas em Artes Visuais oferecidos na modalidade de Educação a Distância, seja no modelo *e-Learning* ou *b-Learning*.

[1] O projeto Ensino On Line, da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, equipou as escolas da rede pública de ensino, com computadores, impressoras e um 'pacote' de *softwares* educacionais diversificados.

> b) Traçar um perfil de egresso desses cursos de licenciatura, analisando se atendem às necessidades atuais de formação profissional dos professores de arte.
> c) Elaborar um quadro referencial da bibliografia de suporte aos projetos pedagógicos das licenciaturas em Artes Visuais por EaD.
> d)
> [...]
> Pretende-se que este trabalho aborde ainda alguns pontos distintos, a serem trabalhados sob a forma de capítulos e sub capítulos:
> a) Contextualização e análise histórico-social da formação de professores de arte no Brasil e em outros países, em especial o feito por EaD.
> b) Mapeamento bibliográfico das bases conceituais dos projetos pedagógico de Licenciatura s em Artes Visuais por EaD.
> c) Análise das mudanças ocorridas e/ou necessárias na formação de professores de Artes Visuais para prática pedagógica no mundo atual, tecno-mediado.
> d) Sondagem e mapeamento de critérios de avaliação de qualidade de formação em Licenciaturas em Artes Visuais pela modalidade de EaD.
> e) Considerações finais pertinentes ao longo do processo da pesquisa (SAMPAIO, 2012).

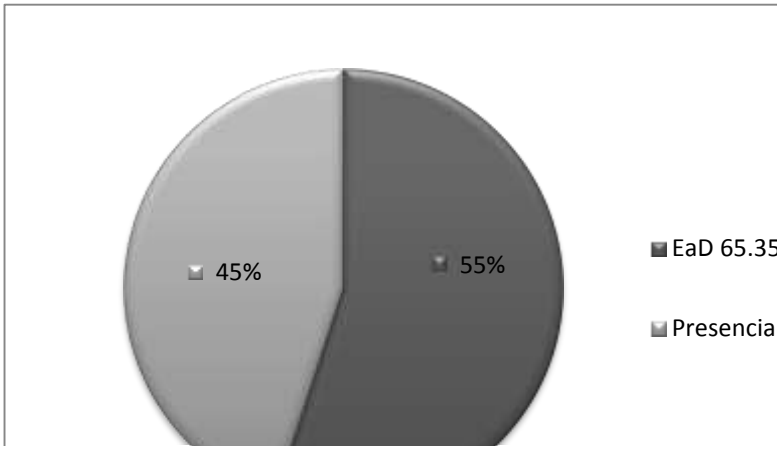
Dessa forma, para além dos questionamentos e discussões sobre a validade, ou não, dos processos de formação por EaD, caracteristicamente encontradas nas pesquisas dos anos 2000 é fato que programas de educação e formação foram criados e implementados nas diversas áreas do conhecimento. Essa tendência, apontada por diversas pesquisas da área educacional, consolida-se nos anos 2000 atingindo, também, as artes e a formação de professores de arte.

2 Brasil

No Brasil atualmente, são formados por meio de Educação Distância (EaD) mais professores para a educação infantil e para o fundamental I do que por educação presencial.

Dos 118.376 estudantes que concluíram essas habilitações em 2009, 65.354 (55%) foram graduações obtidas por EaD, contra 52.842 (45%) egressos da educação presencial, de acordo com números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Gráfico 1 - Gráfico ilustrativo com dados do INEP, do percentual de professores formados por EaD em 2009 (UOL, 2012).



A necessidade de reflexão sobre essa formação é urgente! As propostas de EaD vem sendo feitas num modelo que Mattar (2012) denomina de fordista de EaD.

> Enquanto o fordismo está associado ao behaviorismo, o neofordismo e o pós-fordismo estariam associados ao construtivismo - e diversas teorias dele derivadas. O fordismo em EaD é um sistema formalizado de produção monitorado, mantido e controlado como em uma fábrica; já os modelos posteriores estariam associados à ideia de uma administração descentralizada, democrática e participativa. [...] Adotamos no Brasil um modelo invertido [...] de ensino pós-moderno a distância. Inauguramos tardiamente a Universidade Aberta (que não é nem universidade, nem aberta) assumindo um modelo fordista, com ênfase no conteúdo e rebaixamento do trabalho docente [...]. O fordismo e o design instrucional tradicional não nos servem mais, e uma base para teorias que deem conta dos novos desafios pode ser encontrada no construtivismo [...]. O instrucionismo nos afasta do pensamento crítico, com sua proposta engessada de seguir modelos de sistemas de ensino, protegendo-nos de enfrentar a complexidade do mundo em que temos que agir, que é problemático, ambíguo e em constante mutação. [...] Modelos mais rígidos acabam limitando de tal maneira o trabalho do professor que ele se transforma em um mero emissor de mensagens motivacionais (com um cronograma já traçado) [...].De outro lado, modelos mais flexíveis permitem um trabalho docente criativo e construtivo em EaD (MATTAR, 2012, grifo nosso).

Dessa forma, os questionamentos aqui levantados não se encerram neste trabalho. Nem mesmo creio que sejam os únicos e definitivos, no processo. Ao contrário, se constituem em marcos iniciais, pontuadores de reflexões acerca de possíveis caminhos para aprofundamento, sempre abertos ao diálogo e à interlocução, porém com um norte a guiar: queremos continuar no modelo fordista de EaD?

3. Argentina

Na América Latina a Argentina, junto com o México, é pioneira na educação a distância virtual.

> La oferta del sistema de educación abierta y a distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata se genera a partir del año 1985. Aparece en el espíritu de la normativa que da cuenta de la creación un fuerte compromiso con la región, a partir de la creación de los CREAP (4) y con un principio rector que estaba asociado a la democratización de la educación de nivel superior, por tanto, democratización del conocimiento. En este sentido, los centros regionales actuaron como elemento clave y configurador del

> sistema. Este esquema que comienza en 1988 con un curso de "Educador Abierto", logra en 1997 lo que Burton Clark denomina el proceso auto expansivo (5) con una múltiple oferta que va desde cursos sobre Apicultura hasta Introducción a la Informática, pasando por Ciencias Naturales, Bioética y Comercio Exterior. En este esquema de expansión aparece la segunda etapa del sistema que está asociada al surgimiento de una oferta no esencialmente dirigida a cursos o seminarios, sino a carreras: surgen de esta manera, los ciclos superiores de licenciatura -servicio social- o las tecnicaturas: administración pública (1998), gestión cultural (2000), laboratorio (2000) o los ciclos iniciales de carrera: abogacía (1999). Estas dos etapas del sistema recuperan un interjuego muy interesante entre la Universidad y la comunidad a través de una importante oferta académica. A partir de 2001 el sistema se reestructura de acuerdo con la OCS 527/01 que asigna la oferta académica en su vinculación con las Unidades Académicas y terceros. Ésta comprende principalmente cursos de extensión y posgrado y carreras de pre, grado y posgrado. Éste es el comienzo de la tercera etapa del sistema que procura, más allá de las restricciones presupuestarias, incorporar la infraestructura material y técnica así como la actualización de sus recursos humanos para alinearse, junto a otras universidades nacionales y extranjeras, en los umbrales de la virtualidad (UNMdP, 2013).

A Educação a Distância não é considerada somente uma ‘modalidade’, mas sim um ‘serviço’, e é oferecida, também, pelo governo especialmente, aos níveis iniciais, como forma de atendimento à formação básica dos filhos de argentinos que estejam residindo temporariamente fora do país, pelo programa do Servicio de Educación a Distancia’ e se chama Educación General Básica (EGB).

Em nível médio a iniciativa do "Proyecto de Educación Adultos 2000" do governo da cidade de Buenos Aires, lançado em 1998 oferecendo formação secundária paras as pessoas que não haviam completado, sem a obrigatoriedade de assistirem aulas: “Adultos 2000 es un programa de educación a distancia y permite completar el bachillerato sin obligación de asistir a clases, pero contando con el apoyo necesario para poder estudiar” (BUENOS AIRES, 1998).

Porém ainda não existe, na Argentina, curso superior de licenciatura em Artes Visuais por EaD.

5. A proposta dessa pesquisa: TPACK Artes Visuais

A busca de uma epistemologia da Educação a Distância em Artes Visuais, que contemple a própria “epistemologia da arte”, de que fala Ana Mae (BARBOSA, 1996, p. 34), é o que vem norteando os rumos tomados por esta investigação. Um olhar para além do foco nas metodologias, frequentemente abordadas nos trabalhos de investigação atuais. As diferentes terminologias, conceituações e características da EaD emergem de bases epistemológicas de como se dá o processo de compreensão de mundo e de relações sujeito-objeto, professor-aprendente etc., e que dão sustentação a toda e qualquer prática educativa. Já passamos da “fase” de questionar a validade e eficiência da EaD como modalidade educativa. Centenas de trabalhos mostram as qualidades (e defeitos!) desta modalidade. Tomando emprestada a referência à Marcel Duchamp, feita por Medeiros (2010, p. 96) de que “Existe arte boa e arte ruim. Assim como existe sentimento bom e sentimento ruim”, ampliando a percepção, é válido afirmar que existe EaD em Artes Visuais boa e ruim. O objetivo desta investigação não é o de defesa da modalidade, mas sim o de averiguar a forma de alcançar excelência em EaD em Artes Visuais, sugerida por Ralph Smith (2001, p. 98) que destaca que

> a preocupação com a qualidade deve, na verdade, estar presente em todas as esferas da instituição escolar, [...] ao falar de excelência no ensino de arte estamos falando não somente sobre as qualidades e significados de trabalhos dos grandes artistas e das experiências que eles podem nos proporcionar, mas da postura diante da realização artística em geral (SMITH, 2001, p. 98),
>
> [...] procurando uma consciência crítica sobre as práticas atuais, buscando evitar "cair na tentação" de querer ser definitivo, mas procurando conhecer possibilidades, a fim de evitar um caminho que parece querer "reinventar a roda".

A Abordagem Triangular, de autoria de Ana Mae Barbosa (1996), foi revista recentemente em livro organizado pela própria autora que, junto com Fernanda Cunha (BARBOSA & CUNHA, 2010). Nessa revisão, a autora reafirma a Triangular como uma visão pedagógica (com seus três fundamentos: fazer, ler e contextualizar a arte). Não é uma metodologia, mas sim um modo de orientar o caminho do professor de arte.

Tomando a Abordagem Triangular como base, a Proposição Metodológica para desenvolvimento de propostas de currículos de formação em Artes Visuais construída nesta pesquisa se configura como a TPACK – Artes Visuais (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo, em Artes Visuais). A TPACK Artes Visuais é a construção metodológica (SAMPAIO, 2014, p. 90) da proposta de utilização da TPACK[2], que é uma metodologia de trabalho com tecnologia e educação que tenta capturar algumas das qualidades essenciais de conhecimento, exigidas do professor atual, para integrar a tecnologia e sua prática, no ensino, referindo-se à natureza complexa e multifacetada do conhecimento necessário à função docente, com as necessidades e conhecimentos específicos da arte e seu ensino.

Relacionando a visão da Abordagem Triangular, os conteúdos de Arte e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (MEC, 2013). Ambos, com a ajuda da Proposição Metodológica TPACK – Artes Visuais (SAMPAIO, 2014), busco proporcionar o diálogo entre a aprendizagem em arte, e uma vivência significativa de empoderamento de uso de ferramentas tecnológicas para essa formação.

Dessa relação temos a imbricação entre a visão da Abordagem Triangular (fazer, ler e contextualizar a arte) com as necessidades contemporâneas de uso consciente e positivo das tecnologias na prática pedagógica dos professores de arte, de modo a possibilitar o desenvolvimento de redes de conhecimento (CUNHA, BRAZ, DUTRA & CHAMON, 2012), promovendo o empoderamento dessas tecnologias pelos professores de arte.

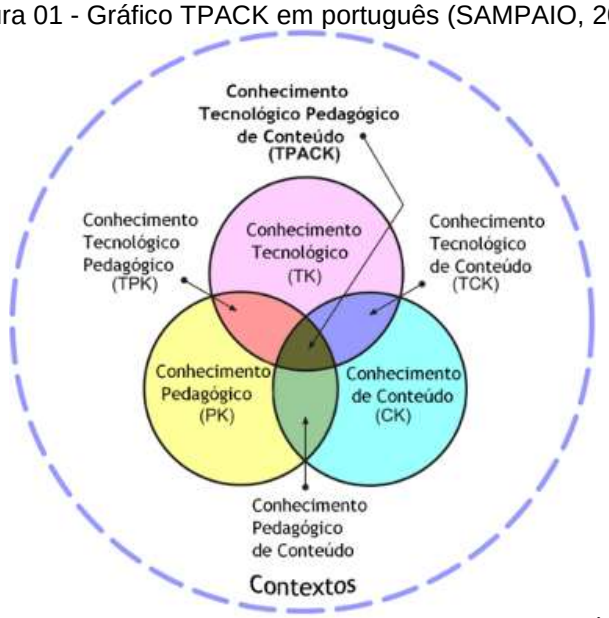
A formação deverá ser, então, proporcionada em decorrência das participações ativas em vivências de experiências estéticas, individuais de coletivas, com registro e reflexão, como forma de expandir o universo artístico pessoal dos alunos, aprimorando o aprendizado em arte e sua consequente prática profissional.

A abordagem TPACK não é uma ideia nova. Uma série de estudiosos vem argumentando que o conhecimento sobre a tecnologia não pode ser tratado como livre de contexto, e que um bom ensino com uso da tecnologia requer uma compreensão de como essa tecnologia se relaciona com a pedagogia e com o conteúdo disciplinar. O quadro TPACK está ganhando popularidade entre os pesquisadores e estudiosos. Na literatura de pesquisa (que remonta a 1998) a TPACK vai além de ver as três áreas (Tecnologia, Pedagogia e Conteúdos de

[2]De, em Inglês, *PedagogicalContentKnowledge, (*SHULMAN, 1986)[2].

disciplinas) isoladamente. Propõe-se a trabalhar os novos tipos de conhecimento que estão na interseção das áreas, que consiste no que é chamado de Conteúdo de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico. Ou seja, a TPACK é uma abordagem essencialmente transdisciplinar, compreendendo a construção do conhecimento por meio da tecnologia como um processo dinâmico e vivo.

Figura 01 - Gráfico TPACK em português (SAMPAIO, 2014)



.

As considerações iniciais da Carta da Transdisciplinaridade são esclarecedoras em si mesmas, e não cabe, neste trabalho, reproduzir tão somente os itens e artigos da carta, porém, esclarecer as bases do pensamento transdisciplinar é imprescindível para dar encaminhamento às reflexões aqui desenvolvidas.

> O conceito de transdisciplinaridade vem sendo construído ao longo dos anos, a partir de 1970, e em diversos encontros – França (1970), quando pela primeira vez o termo "transdisciplinaridade" é cunhado por Piaget; Veneza (1986), quando foi redigida a "Declaração de Veneza", com o intuito de incorporar o diálogo entre ciências exatas, humanas, artes e tradição; Paris (1991), onde surge a proposta da atitude transdisciplinar; Portugal (1994), onde foi escrita a "Carta da Transdisciplinaridade", dimensionando seus parâmetros, bem como seus princípios: múltiplos níveis de realidade, diferentes lógicas e complexidade; Suíça (1997), onde se debateu a evolução transdisciplinar na universidade e foi criada a Cátedra UNESCO para a difusão destes princípios; e Vila Velha (2005), com o objetivo de criar um espaço de discussão no que tange a pesquisa, reflexão, ação e atitude transdisciplinar (EGREJA, MACHADO & SILVA, 2009, p. 03).

Embora não se tenha, ainda, um consenso científico para o significado de transdisciplinaridade (SANTOS, 2010), a "Carta da Transdisciplinaridade" (MORRIN, NICOLESKU & LIMA DE FREITAS, 1994, art. 7º) afirma que

> [...] a Transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências" e também "não se constitui num cientismo neopositivista, nem numa ideologia, nem numa nova linguagem e não deve ser um mero hibridismo, uma importação de metáforas (SANTOS, 2010, p. 02).

Por vezes a tentativa de importar-se um método de uma disciplina para outra sugere uma abordagem *interdisciplinar*, que é vista equivocadamente por alguns como transdisciplinar. Um entendimento particular e possivelmente equivocado, mas certamente raso da transdisciplinaridade, seria o de tentar transformar sua essência em método, pois a transdisciplinaridade não é uma metodologia, mas sim uma visão de mundo, uma postura em relação ao mundo e, por consequência, às práticas educacionais. E essa...

> [...] visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual (MORRIN, NICOLESKU & LIMA DE FREITAS, 1994, art. 5º).

...ultrapassa, ou melhor, "transpassa" a métodos e metodologias convencionais, regidos por regras duras e inflexíveis e, ainda, restritivas e segmentadoras do conhecimento em disciplinas estanques e...

> a ética transdisciplinar recusa toda a atitude que rejeita o diálogo e a discussão, de qualquer origem - de ordem ideológica, científica, religiosa, económica, política, filosófica. O saber partilhado deve conduzir a uma compreensão partilhada, fundada sobre o respeito absoluto das alteridades unidas por uma vida comum numa única e mesma Terra (MORRIN, NICOLESKU & LIMA DE FREITAS, 1994, art. 7º).

A visão transdisciplinar vai além dos métodos. Santos (2010, p. 2) afirma que a necessidade, cada dia mais viva nos campos dos conhecimentos, de...

> [...] cruzar as fronteiras de sua própria disciplina e estabelecer uma ponte que permita estudar fenômenos que se situam fora e além do âmbito das disciplinas existentes", "a Transdisciplinaridade não é uma nova disciplina" (NICOLESCU, 1994), e "não diz respeito nem ao método (nem, portanto, à transferência do método), nem à justaposição de conhecimentos que fazem parte de uma disciplina já existente" [Idem]. É antes "uma atitude rigorosa em relação a tudo o que se encontra no espaço que não pertence a nenhuma disciplina (Idem, ibidem).

É possível perceber que, ao aplicar a proposição TPACK à área de conhecimentos de arte, emerge a similaridade às propostas transdisciplinares. Se detalharmos os itens do gráfico em uma tabela, veremos que

> A fluência tecnológica requer um processo de aprendizado ao longo da vida, no qual indivíduos continuamente aplicam o que eles sabem para adaptarem-se às mudanças e adquirir mais conhecimento para serem mais efetivos na aplicação da tecnologia da informação no seu trabalho e em suas vidas pessoais (*National Research Council*, 1999, apud ROCHA, 2006, p. 05)

O exercício de construção do papel do professor na formação docente com uso de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação é o que responde à questão: Quais conhecimentos um professor de arte pode ter/buscar/saber em cada um dos âmbitos apresentados no TPACK?

Desmembrando os elementos do gráfico TPACK, teríamos uma organização assim:

TPACK - Artes Visuais (SAMPAIO, 2014)

Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo em Artes Visuais[3]

TechnologicalPedagogicalKnowledge (TPK) **Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP)**	**PedagogicalContentKnowledge (PCK)** **Conhecimento Pedagógico de Conteúdos (CPC)**	**TechnologicalContentKnowledge (TCK)** **Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (CTC)**	**ContentKnowledge (CK)** **Conhecimento de Conteúdo (CC)**	**Technology Knowledge (TK)** **Conhecimento Tecnológico (CT)**	**PedagogicalKnowledge (PK)** **Conhecimento Pedagógico (CP)**
Fluência em recursos e atividades educacionais em geral.	Conhecer teorias de aprendizagem[4] e estratégias de ensino em geral, e específicas de artes visuais.	Estar atualizado em relação aos *softwares*, *app*, objetos de aprendizagem e demais recursos tecnológicos[5] desenvolvidos para a área de artes visuais.	Conhecer a fundo os conteúdos de sua área de conhecimento, no caso, artes visuais.	Saber operar tecnologias padrão, em educação, como quadro, giz etc., e também as mais recentes[6], bem como conhecer o vocabulário tecnológico usado na atualidade.	Ter conhecimento pedagógico em relação às teorias de desenvolvimento de aprendizagem, nos diversos modelos, bem como conhecimentos de sua aplicabilidade em aulas de artes visuais.

Considerações Finais

A organização do currículo em disciplinas, sequenciais, isoladas, não faz mais sentido com a possibilidade das redes.

A organização de disciplinas sob a forma de nuvem de *tags* já proporcionaria uma imensa mudança de percepção de formação hierarquizando visualmente os níveis de conhecimento, proporcionando acesso à qualquer tipo de conteúdo em formato digital de forma dinâmica.

O estudioso de comunidades virtuais Howard, em seu livro *The Virtual Community*[7], que foi um dos primeiros pesquisadores a estudar o tema, e um dos primeiros a usar o nome "comunidades virtuais" (1996, p. 20), questiona se "*pode um site dar certo sem criar uma comunidade virtual em torno dele?*". Eu levo a questão mais adiante, não só sites, mas qualquer trabalho que use as tecnologias digitais em rede como veículo PRECISA de uma comunidade virtual atuante. E, o modelo fordista (MATTAR, 2012) de EaD atualmente vigente no Brasil, na maioria

[3] SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. "TPACK - Artes Visuais". In: *O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em Artes Visuais por Educação a Distância?* Tese de doutorado. Escola de Comunicações e Artes – ECA, Universidade de São Paulo – USP. Defendida em 31 de março de 2014. p. 94.

[4] Denominam-se teorias da aprendizagem, em Psicologia e em Educação, aos diversos modelos que visam explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Embora desde a Grécia antiga se tenham formulado diversas teorias sobre a aprendizagem, as de maior destaque na Educação contemporânea são a de Jean Piaget e a de Lev Vygotsky.

[5] Os recursos tecnológicos são ferramentas complementares às atividades de Ensino usuais e que, devido à sua flexibilidade e abrangência, favorece a constituição de redes de conhecimento (CUNHA, BRAZ, DUTRA & CHAMON, 2012).

[6] Nessa perspectiva, compreender as potencialidades inerentes a cada tecnologia e suas contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem poderá trazer avanços substanciais à mudança da escola, a qual se relaciona com um processo de conscientização e de transformação que vai além do domínio de tecnologias e traz subjacente uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação (TORNAGHI; PRADO; ALMEIDA, 2005, p. 47).

[7] Disponível, gratuitamente, no endereço <http://www.rheingold.com/vc/book/>.

dos programas, com suas hierarquias onde a figura do tutor não tem autonomia educativa (MATTAR, 2012), desestimula a vida comunitária, que sustente uma efetiva rede de comunicação, que aprende com seus próprios erros, pois estes são difundidos por toda a rede e voltarão para a sua origem ao longo de laços de realimentação, autorregulando-se e auto organizando. A sensação de "pertencimento" ao grupo, ou comunidade, é que move o indivíduo à ação colaborativa. O desenvolvimento de comunidades virtuais apoia-se nessa inter-relação (SAMPAIO, 1991).

O primeiro requisito da comunidade virtual é um grupo de pessoas que estabelecem entre si relações sociais. Essas relações "são construídas através da interação mútua" (PRIMO, 1998) entre os indivíduos, em um período de tempo, tendo a permanência - entendida como espaço temporal contínuo de relacionamento - entre seus requisitos fundamentais (PALÁCIOS, 1998). Palácios (1998) enumera os elementos que caracterizariam a comunidade: "*o sentimento de pertencimento, a territorialidade, a permanência, a ligação entre o sentimento de comunidade, caráter corporativo e emergência de um projeto comum, e a existência de formas próprias de comunicaç*ão". O sentimento de pertencimento, ou "pertença", a noção de que o indivíduo é parte do todo, e coopera para uma finalidade comum com os demais membros cria a territorialidade, o *lócus* da comunidade, a permanência, condição essencial para o estabelecimento das relações sociais. Rheingold afirma que "*a comunidade virtual é um elemento do ciberespaço, mas é existente apenas enquanto as pessoas realizarem trocas e estabelecerem laços sociais"* e que elas, as comunidades

> [...] são agregados sociais que surgem da rede [Internet], quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético [ciberespaço] (RHEINGOLD, 1994).

Sender diz que

> [...] só mudando nossa forma de pensar é que podemos modificar políticas e práticas profundamente enraizadas. Só mudando nossa forma de interagir poderemos estabelecer visões e compreensões compartilhadas, e novas capacidades de ação coordenada [...] A aprendizagem que altera os modelos mentais é altamente desafiadora, desorientadora. Pode ser assustadora ao confrontarmos crenças e pressupostos consagrados, não pode ser feita isoladamente. Só ocorre dentro de uma comunidade de aprendizes (1998, p. 23).

A educação transdisciplinar revaloriza o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (SANTOS, 2010, P. 3). O artigo 11 º da Carta da Transdisciplinaridade diz que:

> Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento (MORRIN, NICOLESKU & LIMA DE FREITAS, 2010, art. 11º).

Os autores da *Carta da transdisciplinaridade* (1994) afirmam que "*a transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de*

todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa". Segundo Mariotti (2005), realidade é aquilo que se percebe objetiva e subjetivamente, é o que se observa, o que se sente e o que se pensa em relação ao que se observa. Assim, a realidade vivenciada por meio das ferramentas e do ciberespaço também é o que se percebe objetiva e subjetivamente neste espaço não material, desterritorializado, mas não desprovido de significados e de potenciais experiências a serem vivenciadas. Pedro Nunes Filho (2003) diz que:

> Os sistemas hipermídia[8] apresentam características dinâmicas em termos de construção significante, disseminação de conhecimentos e produção de sentidos que Diferem dos processos midiáticos que precedem os suportes digitais.

e, para Nicholas Negroponte (1995):

> A hipermídia é um desenvolvimento do hipertexto, designando a narrativa com alto grau de interconexão, a informação vinculada [...] Pense na hipermídia como uma coletânea de mensagens elásticas que podem ser esticadas ou encolhidas de acordo com as ações do leitor. As ideias podem ser abertas ou analisadas com múltiplos níveis de detalhamento (NEGROPONTE, 1995).

As propostas de EaD em Artes Visuais para formação de professores até agora conhecidas reproduzem os currículos e formações presenciais de modo virtualizado, apoiadas em suportes digitais, como veremos a seguir, nas análises dos programas e, em grande maioria, subutilizando as potencialidades dos "*múltiplos níveis de detalhamento*" de Negroponte (1995). Isto é, ao que parece, em grande parte, por falta de embasamento teórico epistemológico nessa modalidade.

Salas de aula são reproduzidas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, com conteúdos, tarefas e exigências niveladoras de atividades, infelizmente muitas vezes síncronas, assim como na educação presencial, desconsiderando as principais "vantagens" da EaD, procurando (segundo declaram) "superar" o que chamam de "deficiências", que os estudiosos chamam tão somente de características, desconsiderando mesmo o "lugar" virtual e suas particularidades. Como ressalta Kátia Alonso (2008, p. 755)

> O resultado do ensino com uso mais intenso, por exemplo, de tecnologia eletrônica tem redundado em sistemas de baixíssima interação, que replicam grosseira e indefinidamente uma matriz de aula como as denominadas, mais recentemente, de tele aulas (ALONSO, 2008, p. 755).

Buscar uma única e certa metodologia para EaD em Artes Visuais não parece ser o caminho mais adequado. A ideia de criar "receitas" de "como fazer", mantendo a mesma visão "tradicional" de educação, trocando o suporte (de material para digital) e mantendo a mentalidade linear, num espaço essencialmente não-linear, configurado rizomaticamente, em rede, me parece sem sentido.

> Dentre os desafios a serem assumidos nos cursos de formação de professores está o de transpor a cômoda e rotineira prática instrucionista,

[8] O termo hipermídia é aqui entendido como deslocamento do conceito de hipertexto formulado nos anos 60 por Theodor Nelson que já se reportava ao texto eletrônico como escrita ramificada que sugere ao usuário/leitor percursos previamente predefinidos, permitindo abertura do texto e, consequentemente, possibilitando a circularidade por parte do sujeito usuário no tocante às estruturas significantes digitais.

> em busca de outras formas de atuação pedagógica que estimulem a criatividade e valorizem o espírito empreendedor, na busca de superação da transmissão de um conhecimento em forma de conteúdo pronto e elaborado (EGREJA, MACHADO & SILVA, 2009, p. 08).

Desde o fim do mestrado venho desenvolvendo a ideia de que as proposições neorrenascentistas (SHNEIDERMAN, 2006) apoiadas pela visão transdisciplinar da educação se configuram em um caminho interessante para traçar a Epistemologia da Educação a Distância em Artes Visuais, pela compreensão dos necessários desdobramentos da contemporaneidade em níveis de conhecimentos. Essas ideias se juntam na forma de uma proposição de ensino-aprendizagem que envolva conceitos fundamentais de educação, Educação a Distância, recursos de tecnologia, arte, arte/educação, teorias de comunicação e informação, web, redes etc. e todo o "arsenal" de recursos contemporâneos, onde tantos e tão variados conceitos e conhecimentos se inter-relacionam, em variados momentos, por quase todo o tempo, somados ao todo de percepções do "ator" desse processo de aprendizagem e sua bagagem individual, ideológica e sóciocultural.

O que se mostrou como "evolução natural[9]" dos estudos da pesquisa inicial do mestrado, que vem se configurando nessa pesquisa de doutorado, foi o interesse pelos desdobramentos no uso prático dessas possibilidades tecnológicas e suas consequências, encaminhando o processo de pesquisa para a área epistemológica, a fim de buscar novas reflexões, que venham sustentar proposições e caminhos a serem vivenciados nas práticas educativas experienciadas e sustentadas, através e por meio desses suportes. Dessa forma, esse estudo e sistematização das reflexões ocorridas no período entre a finalização do mestrado e o presente trabalho, de pesquisas de doutoramento, com um recorte teórico pontual, e embasado nas proposições e teorias transdisciplinares, pelo viés da educação, desdobrando-se em projeção para uso e práticas em EaD em Artes Visuais, busca refletir acerca de uma Epistemologia da Educação a Distância em Artes Visuais para a formação inicial de professores que se baseie em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, mas que ocorra, se não totalmente, prioritariamente por EaD. Essa reflexão passa pela possível interação entre a EaD e a Transdisciplinaridade, concordando com Egreja, Machado e Silva (2009, p. 11) quando afirmam que

> [...] A interação entre a Educação a Distância e a transdisciplinaridade possibilita pensar no desenvolvimento de uma aprendizagem construída por princípios intuitivos, imaginários, cooperativos, incluindo o resgate do amor, prazer, respeito nas relações, mas, principalmente, da ideia de consideração da vida. O processo educativo, por meio da atitude transdisciplinar, poderá ir além das disciplinas por estar entre e através dela. O rigor na argumentação, a abertura ao desconhecido e a tolerância às diferenças farão parte dessa verticalização em que o ser humano poderá retomar os aspectos qualitativos do conhecimento (EGREJA, MACHADO & SILVA, 2009, p. 11).

É certo que EaD não é a solução de todos os problemas da Educação, mas, também é certo que não pode ser entendida somente, como uma sucessão da educação presencial, pois sua função é, além de aumentar o acesso ao conhecimento, a de concretamente realizar-se como uma prática significativa e

[9] Nenhuma referência ao evolucionismo *darwinista*, apenas uma frase da linguagem vulgar para sinalizar que o caminho transcorreu de forma pouco planejada e quase espontânea devido aos estudos anteriores.

consequente em relação aos princípios de qualquer projeto pedagógico: "*a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão*" (LOBO NETO, 2000).

Referências

ALONSO, K.M. Tecnologias da informacao e comunicacao e a formacao de professores: sobre redes e escolas. In: Educacao e Sociedade v. 29, n. 104. Especial. p. 747-768, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 Dec.2013.

BUENOS AIRES Ciudad. Adulto 2000. Disponível em: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/adultos2000/index.php>.Acesso em: 26 Nov.2013.

BARBOSA, A.M.T.B. e CUNHA, F.P. (Org.) Abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A.M.T.B. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 7ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. A imagem no ensino da arte. São Paulo:Perspectiva, 1996. Série Estudos, 2ª ed. Reimpressão.

CUNHA, R.M.R.; BRAZ, S.G.; DUTRA, P.O. & CHAMON, E.M.Q.O. Os recursos tecnológicos como potencializadores da interdisciplinaridade no espaço escolar. In: The 4th International Congress on University-Industry Cooperation – Taubate, SP – Brazil – December 5th through 7th, 2012.

EGREJA, J.J.C.; MACHADO, M.J & SILVA, V.A. "A educação a distância na perspectiva transdisciplinar: a contribuição das disciplinas de Laboratório de Pesquisa no curso de Pedagogia". In: CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação. v. 07. n. 03. Dez.2009.

LOBO NETO, F.J.S. Educação à distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead_textos/lobo1.htm>. Acesso em: 03 Dez.2000.

MATTAR, J. Tutoria e integração em educação a distância. Série Educação e Tecnologia. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MEC. Guia de Tecnologias Educacionais, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13018&Itemid=949

_____. Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries Arte, volume 7, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid

MEDEIROS, J.A. "Formação e qualificação dos arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos". In: Anais do 20º Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, ConFAEB. Goiânia, Nov.2010. p. 86-104. CD ROM.

MORRIN, E.; NICOLESKU, B. & LIMA DE FREITAS. Carta da Transdisciplinaridade. Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994. Disponível em: <http://www.universidadedoespirito.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=48&Itemid=66>. Acesso em: 26 Jun.2010.

NEGROPONTE, N. A Vida Digital. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PRIMO, A.F.T. Interação Mútua e Interação Reativa. Texto apresentado no GT de Teoria da Comunicação para apresentação do XXI Congresso da Intercom - Recife, PE, de 9 a 12 de setembro de 1998. Disponível em: <http://www.psico.ufrgs.br/ aprimo/pb/intera.htm>. Acesso em: 12 ago.2001.

PALACIOS, M. Cotidiano e Sociabilidade no Cyberespaço: Apontamentos para Discussão. Disponível em: <http://facom/ufba/br/pesq/cyber/palacios/cotidiano.html>. Acesso em 19 nov.1998.

RHEINGOLD, H. The Virtual Community. Disponível em: <http://www.rheingold.com/vc/book>. Acesso em: 03 Dez.1999.

_____. La Comunidad Virtual: Una Sociedad sin Fronteras. Gedisa Editorial. Colección Limites de La Ciência. Barcelona, 1994.

ROCHA, E.C.de F. Problematizando a Inclusão Digital. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB, Intercom, 2006. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1197-1.pdf> Acesso em: 11 Out.2011.

SAMPAIO, J.L.F. “Ensino de Arte e formação docente”. In: O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em Artes Visuais por Educação a Distância? Tese de doutorado. Escola de Comunicações e Artes – ECA, da Universidade de São Paulo – USP. Defendida em 31 de março de 2014. p. 95.

SAMPAIO, J.L.F. Primeiros resultados da pesquisa "O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?". In: ALMEIDA, L.; PINO, I.R.; PINTO, J.M.R. & GOUVEIA, A.B. (Org.). IV Seminário de Educação Brasileira. PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. 1ª. ed. Campinas: CEDES UNICAMP, 2013. v. 01. p. 310-323.

_____. "O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?". In: Divers@! (Matinhos). v. 05. 2012. p. 08-30.

_____. "O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?" In: Anais do I Congresso Brasileiro de Recursos Digitais na Educação. São Paulo: CE@D - UPM, 2012. v.1. CD ROM.

_____. “Educação à Distância On-line em Arte: Professores, tutores, etc.: Formação para Lecionar arte em ambiente virtual. Atividades presenciais: Obrigatórias? Necessárias? Tecnologias digitais e uso pedagógico em arte”. In: Congresso Brasileiro de Recursos Digitais na Educação, 2012, São Paulo. Anais do I Congresso Brasileiro de Recursos Digitais na Educação. São Paulo: CE@D - UPM, 2012. v. 01. p. CD ROM.

_____. “O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?”. In: XXI CONFAEB Congresso da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2011, São Luís. XXI ConFAEB Anais 2: Textos Completos. São Luís: Editora da UFMA, 2012.

_____. “O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?”. In: 20o. ConFAEB - Congresso da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2010, Goiânia. Anais do 20º. ConFAEB - Congresso da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. Goiânia: UFG, 2010. v. 1. p. 2241-2251.

SAMPAIO-RALHA, J.L.F. Uso de Realidade Virtual por VRML para Educação a Distância em Arte. Dissertação de mestrado defendida em 2003 no programa de Pós-Graduação Stricto Senso da Universidade Estadual Paulista UNESP, sob orientação do Prof. Dr. Milton Sogabe. Disponível em:

<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2003/ralha_jlfs>. Acesso em: 01 Mai.2013.

_____. “Comunidades Virtuais - O que é, para que serve, porque usar; como usar e como não usar”. In: MORAES, Ubirajara Carnevale. (Org.) Tecnologias Educacionais e Aprendizagem: Estratégias no uso dos recursos Digitais. 1ª. ed. São Paulo: Livro Pronto, 2007. v. 1. p. 167-182.

_____. “Educação à distância em arte: Licenciatura à distância. Professores, tutores etc.: Formação para Lecionar arte em ambiente virtual. Atividades presenciais: Obrigatórias? Necessárias? Tecnologias digitais e uso pedagógico em arte”. In: Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: SentidosTransibéricos, 2008, Beja. Anais do Congresso Sentidos Transibéricos. Beja: APECV - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 2008. v.1. p.1.

_____. “O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?” In: Anais do 20º. ConFAEB - Congresso da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. Goiânia: UFG, 2010. v.1. p. 2241-2251.

SANTOS, R.P. “Transdisciplinaridade”. In: Miniweb. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 26 Jun.2010.

SHNEIDERMAN, B. O Laptop de Leonardo: como o novo Renascimento já está mudando a sua vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SMITH, R. “Excelência no Ensino da Arte”. In: BARBOSA, A.M. (Org.) Arte-Educação: Leitura no subsolo. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-109.

UNIVERSIDAD Nacional de Mar del Plata - UNMdP. Reseña Histórica. Disponível em: <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/info_institucional.htm>. Acesso em: 26 de Nov.2013.

UAB - CAPES. Instituições participantes. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13:instituicoes-participantes&catid=9:cursos&Itemid=26>. Acesso em: 19 Mar.2012.

UOL. “Formação Docente: A virada na formação”. In: Revista Educação. Edição 181. Mai.2012. Capa.

Jurema Luzia de Freitas Sampaio
Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) na linha de pesquisa de Ensino de Arte, sob orientação da Profª. Drª. Ana Mae T. B. Barbosa, com pesquisa sobre a qualidade da formação de professores de arte por EaD (2014) e estágio sanduíche na Universidade de La Plata, Argentina, 2013. Mestre em Artes Visuais (IA/UNESP) com pesquisa sobre uso de Realidade Virtual por VRML para EaD em Artes Visuais, com orientação do Prof. Dr. Milton T. Sogabe. Especialista em Arte: Ensino e Produção, pela PUC Campinas com pesquisa sobre uso de Tecnologias Digitais para formação continuada de professores de arte, com orientação da Profª. Drª. Maria Sílvia Barros de Held e Profª. Drª. Lúcia Reily. Licenciada em Artes Plásticas (plena) e Educação Artística (curta), também pela PUC Campinas. Editora-chefe da Revista Digital Art&. Professora universitária, consultora, parecerista e designer instrucional em projetos de arte, educação e cultura. Membro da IADIS - International Association for Development of the Information Society; AAESP - Associação dos Arte/Educadores do estado de São Paulo; FAEB - Federação de Arte/Educadores do Brasil; Rede Iberoamericana de Arte Educação - RIAEA (membro de corpo editorial) e da InSEA - International Society for Education through Art, onde é parecerista da publicação acadêmica da instituição, IJETA. Tem interesse e atuação em desenvolvimento, aplicação e gestão de metodologias de produção de cursos, trabalhando com análise e desenvolvimento de arquitetura de informação, navegação e usabilidade em websites e cursos on-line, atuando principalmente nos seguintes temas:

Arte/Educação; Metodologia de Ensino e Pesquisa em Arte; Educação à Distância em Arte; Formação de Professores: Inicial/Continuada e Comunidades Virtuais de Práticas Colaborativas para Educação Continuada à Distância. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6329519608438275

Modalidade Comunicação Oral GT:Artes Visuais
Eixo Temático:Educação à Distância em Artes Visuais na América Latina e no Mundo.

A SALA DE AULA CONECTADA :O USO DA WEBCONFERENCIA EM UMA DISCIPLINA DE ARTE EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Kalina Ligia de Almeida Borba (UnB, Distrito Federal, Brasil))

RESUMO*:*
Este texto trata da aplicação do recurso de webconferencia em uma disciplina de arte educação do curso presencial de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) e do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Aberta do Brasi na UnB (UAB/UnB). Por meio do modelo pedagógico de sala de aula conectada e do uso da estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos, a disciplina interligou salas de aula distantes, permitindo aos participantes apresentar seminários de aula cujos conteúdos teóricos e atividades práticas serviram de sugestões para utilização em uma aula de arte do ensino fundamental, bem como permitiu aos estudantes compartilhar vivências e conteúdos culturais regionais, enriquecendo o estudo da arte e da cultura no contexto da disciplina. Após a aplicação de um questionário com os alunos, verificou-se a percepção da estratégia pedagógica e do modelo pedagógico de sala de aula conectada como positivo para aula de arte
Palavras-chave: webconferencia, arte educação, EAD

LA SALLE DE CLASSE CONNECTÉE: L'UTILISATION DE WEB CONFÉRENCE DANS UNE DISCIPLINE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE DANS UN COURS DE PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ DE BRASILIA

SOMMAIRE:
Ce texte traite de l'application de la fonction de téléconférence dans une discipline de l'educacion artistique en classes de pédagogie de l'Université de Brasilia (UnB) et l'enseignement à distance à l' Université Virtuel du Brésil / UAB `a UNB. À travers le modèle pédagogique de la salle de classe en ligne et l'utilisation de la stratégie pédagogique de petits groupes de collaboration, la discipline permet aux participants de présenter des séminaires dont le contenu et les activités pratiques et théoriques sont faites pour suggestions dans l' utilisation à l'école élémentair. L' experience dês séminaires a permis aux participants de partager leurs expériences et les contenus culturel régional, l'enrichissement de l'étude de l'art et de la culture dans le contexte du cours. Après l'application d'un questionnaire aux étudiants, nous avons examiné la perception de la stratégie pédagogique et le modèle pédagogique de la salle de classe connectée comme positif pour l' educacion artistique.
Mots-Clès: téléconférence; l' educacion artistique; l'enseignement à distance

1. Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes nas escolas. Alunos e professores usam diversos aparelhos tecnológicos em sala de aula: *notebooks*, *tablets,* lousas digitais, laboratórios de informática, *laptops* e celulares. Além disso, os recursos educacionais se ampliaram: objetos educacionais, jogos, filmes, softwares educativos, sites, ferramentas de busca, de pesquisa e de comunicação. A escola está cada vez conectada com o mundo virtual.

Os estudos sobre tecnologias na educação apresentam tendências que combinam "ampliar" a sala de aula, sob a justificativa de que o ensino necessita acompanhar o desenvolvimento da sociedade, trazendo esses recursos educacionais para serem ferramentas auxiliares no ensino de disciplinas escolares.

Na universidade, segundo Kenski (2013, p.69), a tecnologia se insere em ambientes externos à sala de aula, e se apresenta em laboratórios, área de pesquisas, setores administrativos e bibliotecas. No entanto, a tecnologia caminha, aos poucos nas salas de aula acadêmicas.

Com o desejo de promover o repensar da Educação a distância nas práticas pedagógicas na educação superior e de aproximá-lo do ensino presencial, a Universidade de Brasília (UnB) tem mostrado esforço de praticar a convergência entre ensino presencial e ensino a distância, abrindo possibilidades de vivências para professores e estudantes nos dois modos de oferta de formação (presencial e a distância). (FERNANDES, 2012, p.170).

Essa abertura possibilitou o desenvolvimento de uma experiência pedagógica relacionada ao ensino híbrido a partir de uma disciplina no Curso de Pedagogia. A experiência trata-se da aplicação do modelo pedagógico "Sala de Aula Conectada" implantado na disciplina Fundamentos de Arte na Educação (FAE), pertencente ao curso presencial de Pedagogia da UnB e ao curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil na UnB (UAB/UnB).

Neste sentido, este trabalho de pesquisa, fazendo parte da pesquisa de Mestrado da autora, buscou descrever o modelo pedagógico utilizado na referida disciplina, bem como registrar as percepções dos estudantes sobre a utilização deste modelo na disciplina de Arte educação.

Assim, este trabalho alimenta-se da necessidade de contribuir para os estudos na área da educação a distância em conjunto com o desejo de promover o uso das tecnologias nas aulas de arte.

2 Referencial teórico

O que é a sala de aula conectada

O modelo "Sala de Aula Conectada" baseia-se na interligação de duas ou mais salas fisicamente distantes, por meio de videoconferência via internet, conduzida por um professor, com o apoio de tutores (TELES, 2014). No primeiro semestre de 2013, a sala de aula presencial da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília se liga, via internet, aos polos presenciais de Alexânia/GO e da Cidade de Goias/GO da Universidade Aberta do Brasil (UAB//UnB) para a oferta da disciplina Fundamentos da Arte na Educação, comum ao curso presencial e ao curso a distância de Pedagogia. Nela acontece o desenvolvimento do trabalho colaborativo de grupos no formato "Você é o professor", que faz uso da estratégia pedagógica de pequenos grupos on-line, na qual estudantes trabalham colaborativamente nos fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso

de Pedagogia, em torno de uma temática do conteúdo de arte-educação, foco da disciplina.

Portanto, esta proposta de Sala de Aula Conectada apresenta modelo no qual o professor se conecta diretamente, por meio da webconferência, com os estudantes a distancia de um curso de graduação, para lecionar uma aula em tempo síncrono, com interatividade e diálogo com os alunos dos polos a distancia e presenciais .

A atual possibilidade de interligar salas de aulas distantes faz parte de um processo de apropriação das tecnologias. Esse processo inicia-se com as mídias impressas, continua com o surgimento das TIC e a chegada da internet e se mantém perante o avanço das tecnologias digitais interativas. Deste modo, ele permite o surgimento de variadas formas de comunicação e interação entre professores e alunos do ensino básico ao superior.

Um dos projetos pioneiros na implantação de conexão entre salas de aula denomina-se "*The Networked Classroom*" (TELES e DUXBURY, 1992), no Canadá. Os alunos se comunicavam em tempo real, por meio de chats e fóruns de discussão, em uma rede de computadores, entre várias escolas de educação primária. Desenvolvida nos anos 90, antes da existência da internet, a experiência permitiu o desenvolvimento de projetos pedagógicos a partir das disciplinas estudadas pelos alunos. Um exemplo de atividades deu- se com o trabalho na disciplina de língua inglesa na qual alunos da terceira e quarta séries do ensino fundamental enviavam suas redações a outros colegas que o avaliavam coletivamente e emitiam pareceres a respeito do texto (HARASIM et al, 2005, p.61), ajudando os colegas a melhorar sua produção textual.

Na experiência relatada neste texto, a Sala de Aula Conectada contextualiza-se em uma experiência realizada na Universidade Aberta do Brasil na UnB A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior por meio da educação a distância. Criado pelo Ministério da Educação em 2005, seu público alvo é a população com dificuldade de acesso à formação universitária. Na UnB, O Programa UAB foi implantado em 2007, e atualmente possui nove cursos de graduação distribuídos em quatro regiões brasileiras, exceto a Região Sul. Faz uso do modelo semipresencial de ensino, no qual os estudantes são atendidos em polos de apoio presencial, em suas cidade (ou mais próximas) e em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) elaborados pela Universidade.

Neste texto, pretende-se descrever uma experiência desenvolvida em uma disciplina do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília. A disciplina foi construída em um formato híbrido, no qual constam aulas presenciais e virtuais. As aulas presenciais tem espaço em sala de aula da Universidade e as aulas virtuais fazem uso da AVA e também da webconferência como recurso para comunicação.

O que é webconferência

A webconferência é o recurso que permite reunir pessoas de diferentes localidades (pontos) sincronamente (ao vivo), utilizando para isto tecnologias de transmissão de dados em áudio e vídeo. Esta tecnologia deve ainda, permitir que de uma forma ou de outra, os pontos se comuniquem.

Segundo Cruz (2010) *apud* Mattar (2010) as videoconferências podem ter o formato pedagógico de aulas expositivas, aulas com convidados, aulas de revisão ou tira dúvidas , aulas de avaliação ou aulas destinadas à apresentação de trabalhos ou seminários (que podem envolver vários trabalhos em grupo).

Também pode ser usada para transmissão de aula de apenas um professor (sozinho em estúdio) ou possibilitar a interação de alunos com o professor; ou com outros alunos localizados em outro ponto e ainda professores e alunos de uma mesma sala se comunicam com professores e alunos de outras salas (Mattar, 2010, p.128).

Em nossa experiência na disciplina do curso de Pedagogia, a interação se dava entre professor, tutor e aluno, por meio do uso do software *Adobe Connect*, ferramenta para videoconferência via web. Como recurso, a webconferencia permite a participação de estudantes de espaços geográficos distantes que podem, desta forma, aliados a estratégias pedagógicas de colaboração, trabalhar em grupo e resolver problemas.

Silva e Pereira (2012) ao relatar uma experiência do uso de webconferencia como objeto de aprendizagem em uma disciplina de ensino de libras para um curso de licenciatura em artes visuais concluem que a webconferencia:

> *é um excelente recurso tecnológico no apoio ao processo de ensino aprendizagem, pois facilita o acesso ao especialista, oportunizando a interação entre o mesmo e o aluno, de forma que os alunos possam assistir as aulas em tempo real, bem como compartilhar suas ideias e tirar dúvidas em relação ao conteúdo que estão estudando. No geral, podemos avaliar que contribuiu muito para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois muitos deles faziam desse momento um espaço de compartilhamento de ideias (Silva e Pereira, 2012).*

PCN arte e o trabalho com pequenos grupos colaborativos

A disciplina Fundamentos da Arte na Educação, pertencente ao fluxo curricular do quinto semestre do curso de Pedagogia, objetivava capacitar o estudante no refinamento do sentimento estético e na produção artística assim como habilitá-lo para lecionar arte educação (nas séries iniciais).

Seu conteúdo programático, dividido em três unidades, trata de fundamentos filosóficos, históricos, culturais e das correntes contemporâneas da arte; (Unidade 1); do estudo do PCN-Arte e o.papel da arte na educação escolar e na formação da identidade social, cultural e estética do estudante, além das práticas de educação artística nas escolas; (Unidade 2) , e sobre as práticas e o uso de tecnologias da Internet na educação artística, em especial, a Ciberarte e a arte virtual de transição (Unidade 3).

As aulas desenvolveram-se em 16 semanas, com três horas de aula presencial a partir da sala de aula da UnB (transmitidas via webconferência) aos polos da UAB. Antes de começar a aula, o professor docente, o auxiliar técnico e os tutores a distância conectam os equipamentos: computador, câmera de videoconferência, microfone, projetores e caixas de som; verificam a conexão de internet e projetam a imagem da sala de aula da FE/UnB no quadro branco à frente da sala, colocando a sala de aula da UnB em contato com as salas dos polos da UAB a partir da webconferência disponibilizada pelas na rede de acesso à Internet chamada Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) cujo endereço virtual é http://webconf2.rnp.br/uab_alto_paraiso_de_goias_go.

A webconferência realiza-se por meio do mesmo software *Adobe Connect*, instalado no computador em sala e nos equipamentos dos estudantes que acessam em casa. O mesmo procedimento de instalação de equipamento e acesso ao link da

webconferência é feito em cada Polo pelos tutores presenciais, de forma que as três turmas/polos (a da sala de aula da UnB, a do Polo Alexânia e a do Polo Goiás) possam ser vistas e ouvidas pelos estudantes presentes nos Polos

Os alunos dos polos participaram da videoconferência com diálogo via ferramenta de bate papo virtual e por meio de áudio e vídeo. Após a aula, a discussão aprofunda—se no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina na plataforma Moodle.

Na figura 1 a seguir, é possível ver projeção da tela da webconferência, dividida em duas partes, uma mais clara e outra mais escura. Na parte mais clara, tem-se à direita a janela de bate papo entre os estudantes e tutores e abaixo dela, a listagem dos participantes do chat, que são os estudantes a distância e tutores a distância que estão conectados. Na segunda parte da tela, a mais escura, estão as três imagens advindas dos Polos.

Como identificação tem-se a imagem na parte final da tela é do polo Goiás, sendo a imagem acima dela é a da sala de aula da UnB e a imagem à direita, oriunda do Polo Alexânia.

Figura 1 – Interligação das três polos na Sala de Aula Conectada



Fotografia da autora
Fonte: Webconferencia RNP

Além das leituras e discussões a respeito das temáticas semanais, a disciplina realiza como estratégia pedagógica de trabalho colaborativo em grupo (pequenos grupos colaborativos), atividade obrigatória na qual os grupos de alunos planejam e apresentam uma aula sobre arte-educação a ser ministrada à turma em data marcada. Estas aulas são planejadas em espaços privados aos grupos dentro do AVA da disciplina. Neste espaço virtual específico, o grupo define as funções de cada membro, escolhe o tema de estudo, compartilha suas pesquisas, elabora o material e as formas de apresentação de sua aula, sendo estas ações debatidas em conjunto.

A aula a ser apresentada é composta de abordagem teórica sobre o tema escolhido na área de arte educação, seguida de uma atividade prática. A aula deve considerar os Parâmentros Curriculares Nacionais de Arte, bem como a qual publico

alvo (modalidade escolar) a aula será planejada. O plano de aula deve ser postado no AVA (figura 2) no momento anterior à apresentação do grupo.

Figura 2 – AVA da Sala de Aula Conectada



Fotografia do print scream da tela
Fonte: UAB/UnB

A aula é registrada na webconferência e seu arquivo final de registro em vídeo tornam-se de acesso público da turma, permitindo que a aula possa ser vista e revista pelos que dela não participaram. Isso permite ao aluno acessar a aula caso ele falte à webconferência ou àqueles estudantes que desejavam rever algum ponto da aula.

Ressalta-se que o trabalho colaborativo (realizado na disciplina) na produção artística já é usado por Teles (2013) no projeto Transiarte cujo trabalho pauta-se se no trabalho colaborativo, na aprendizagem e produção com as novas mídias, pensadas a partir de expressões artísticas já existentes e vivenciadas e que são reconfiguradas. Esse processo envolve a discussão e reelaboração constante do objeto artístico a ser compartilhado no ciberespaço e a este processo dá-se o nome de transiarte ou arte de transição.

Retomando a experiência na disciplina Fundamentos da Arte na Educação, participaram da Sala de Aula Conectada no primeiro semestre de 2013, 116 (cento e dezesseis) estudantes matriculados em quatro turmas (01 turma presencial em Brasilia, 02 turmas a distância em Goiás/GO e 01 turma em Alexânia/GO). As turmas foram acompanhadas por 04 tutores a distância, além do professor docente da disciplina e os professores tutores presenciais.

3 Metodologia

Para avaliação da disciplina FAE, aplicou-se um questionário aos estudantes perguntando suas impressões e opiniões acerca da aplicação da Sala de Aula Conectada. O estudo desenvolvido caracterizou-se como uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram elaborados roteiros de observação e um questionário.

Gil (2011, p.121) aponta o questionário como uma técnica de investigação composta por um “conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores,

interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” A escolha do questionário deu- se por ser um instrumento mais adequado à aplicação frente ao grande número de estudantes da disciplina e a seu caráter de dispersão em áreas geográficas distintas: Brasília/DF, Goiás/GO, Alexânia/GO.

O instrumento, aplicado em sala de aula, foi também enviado por email aos estudantes a distância. O questionário contava com questões como dados pessoais (sexo, faixa etária, estado civil, formação), a fim de traçar um pequeno perfil das turmas e outras questões a respeito do andamento da disciplina.

Dentre as perguntas feitas, uma delas avaliava “Você acredita que este modelo de aula conectada favorece as aulas práticas de arte? Explique sua resposta.” A pergunta foi feita aos 116 estudantes e 28 alunos responderam a referida questão.

Quanto ao perfil dos estudantes da turma, pode-se dizer que responderam a pesquisa, alunos dos três polos e das quatro turmas, tendo alunos de ambos os sexos. Os estudantes concentram-se nas faixas etárias entre 20 e 40 anos de idade. Sendo a maioria dos alunos entre 20 a 29 anos, alunos do curso presencial e nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 59 anos, os estudantes da educação a distância. Nas quatro turmas, há maior percentual de estudantes que se declararam casados ou em união estável, Quanto ao nível de escolaridade, a maioria dos alunos está cursando a primeira graduação, sendo uma baixa porcentagem de estudantes já com curso superior, e quando ocorrem não são cursos na área de Artes.

4 Resultados e Análises

Dentre os 116 estudantes perguntados, 28 alunos responderam a pergunta . “Você acredita que este modelo de aula conectada favorece as aulas práticas de arte? Explique sua resposta. Notou-se que 17 estudantes consideraram a experiência positiva, uma vez que valorizaram os momentos dos seminários em grupo, em especial as aulas práticas, promovidos pela atividade “Você é o professor”. Nestes momentos foram realizadas simultaneamente pelos polos as atividades de dança, pintura, confecção de materiais, psicodrama, movimento corporal, música, ciberarte, dentre outros, conforme figura 3 a seguir:

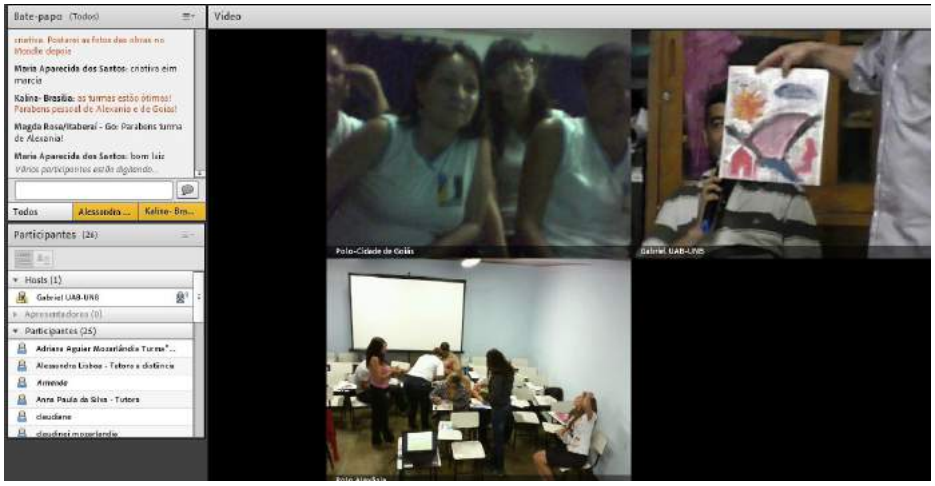
Figura 3 – Atividade Corporal



Fotografia da autora
Fonte: Webconferencia RNP

Desta forma, a estratégia pedagógica de trabalho colaborativo em grupo parece ser uma atividade bem aceita pelos participantes, por diferentes aspectos, dentre eles uma oportunidade do fazer e compartilhar suas produções, conforme fotos (figura 4 e figura 5) a seguir:

Figura 4 – Alunos mostram suas produções



Fotografia da autora
Fonte: Webconferencia RNP

Figura 5 – Outros alunos mostram suas produções



Fotografia da autora
Fonte: Webconferencia RNP

Ressalta-se ainda a fala de dois estudantes que destacam o fato de que para o sucesso da aula conectada há a necessidade de aula ser planejada e bem organizada e ainda todos contarem com o material disponível para a realização das atividades artísticas e também contarem com tecnologia adequada (conexão de internet, por exemplo):

> *Sim! Ainda mais de arte! Mas é precisa muita organização. . (aluno 9)*
> *Favorece, contanto que ambos polos possuam todos os materiais e ferramentas para a prática. (aluno 15)*

> *Sim, com tecnologia de ponta alguma coisa pode ser superada (aluno 23).*

Em especial, destacam –se algumas falas que agradam-se dos seminários em grupo por possibilitar a troca de ideias e diálogo entre os estudantes por meio do enriquecimento cultural, proporcionado pelas apresentações dos trabalhos de grupo cujas temáticas relacionavam-se à culturas regionais, como por exemplo confecção de máscaras, apresentações de obras de escritores locais e até mesmo uma apresentação de dança por meio de um dos grupos que promoveu um trabalho sobre a catira, dança típica da região de Goias. Seguem as falas relacionadas a este aspecto:

> *Sim. É uma forma de conhecer novas maneiras de arte, através dos trabalhos apresentados.A partir deles conheci muitas manifestações artísticas que jamais ouvira falar. (aluno 1)*
> *Sim. Tivemos um contato muito rico com os trabalhos desenvolvidos pelos colegas. Acredito que a troca de informações e a dimensão prática tenham auxiliado nosso aprendizado. . (aluno 4)*
> *sim, a aula é a arte da prática e da interatividade . (aluno 26)*
> *sim, novos pontos de vista, novos artistas,novas culturas . (aluno 13)*
> *sim porque temos oportunidades de trocar experiências . (aluno 19)*
> *sim, acredito que sejam uma troca de experiências (aluno 21)*
> *sim, pela integração com os alunos de outros locais (aluno 10)*
> *Sim, Fica um ambiente mais informal que facilita o trabalho (aluno 12)*

Outros estudantes manifestaram-se estar sensibilizados para o estudo da arte por meio das aulas conectadas, conforme atestam os depoimentos a seguir:

> *Sim, a arte é isso, acontece de diferentes formas e contextos, nos faz mergulhar e mundo desconhecido, para realmente entendermos nossa verdadeira essência. . (aluno 3)*
> *Sim, pois a arte nesse processo se torna de fundamental importância, e também no que apreendemos nos admitindo uma maior sensibilidade com os indivíduos a nossa volta. . (aluno 6)*
> *Sim. Arte estar em todos os lugares; arte é tudo que expressa sentimento, movimento corporal, cultura e tecnologia. Um exemplo é a ciberarte (aluno 7)*
> *Acredito sim, pois alguns trabalhos até desenvolvi . (aluno 22)*
> *É um promissor modelo desde que ajustado a uma realidade especifica e a um publico motivado na inquietação do saber. . (aluno 27).*

Nota-se que alguns estudantes falaram da possibilidade de interação com estudantes distantes como pontos fortes da experiência da Sala de Aula Conectada, Alguns estudantes ressaltaram as possibilidades síncronas de interação, seja pela chance de interagirem os alunos distantes de forma síncrona com o professor da disciplina, seja pela oportunidade de interação entre os próprios estudantes da UnB e dos polos, processo que ocorre por dois espaços virtuais: por meio da

videoconferência e do AVA, favorecendo o caráter prático da aula e as possibilidades de aprendizagem, conforme as falas a seguir:

> *Sim, pois, permite demonstrar os conteúdos com êxito. (aluno 2)*
> *Sim, faz a pratica ser sentida e vivenciada, (aluno 18)*
> *De arte, e de outras disciplinas, por favorecer o aprendizado e oferecer condições de uma melhora no aprendizado (aluno 17).*
> *Sim, porque as apresentações a distância unem os grupos a distância e o presencial (aluno 20)*
> *sim, pela integração com os alunos de outros locais . (aluno 10)*
> *Sim, Fica um ambiente mais informal que facilita o trabalho . (aluno 12).*

A comunicação visual, mais intensa e mais fácil pela web, torna-se mais interessante para alguns estudantes e facilita a aprendizagem por envolver mais canais sensoriais, no caso, a visão e a audição. Segundo Kearsley (2011, p.10), sabemos que as pessoas apresentam diferentes preferências sensoriais, chamadas de estilos cognitivos Assim, sendo a informação fornecida em formato de vídeo muito mais rica que aquela em formato de texto, permitindo que a interação por computador se aproxime daquilo que é o contato pessoal. As sensações de ver e ouvir alcançaram os estudantes por permitir-lhes ter contato direto com o professor, tutores e outras turmas Se ver e ouvir os colegas, tutores e professores torna-os mais próximos, pode-se considerar que este fator facilita o aprendizado dos estudantes, uma vez que a sensação de proximidade dos colegas é um parâmetro de motivação e de apoio ao aprendizado, de acordo com Tori (2010).

5 Considerações

Estas questões demonstram que a opinião dos estudantes é de que a Sala de Aula Conectada proporciona a interação entre os estudantes distantes geograficamente, facilita a comunicação entre professores e tutores, por permitir uma comunicação direta favorece a abordagem do trabalho colaborativo por favorecer a conexão entre os estudantes, auxiliando na elaboração e na apresentação do trabalho de grupo, facilitando a troca cultural entre os estudantes, por exemplo, como a integração entre as pessoas, a partir da formação de grupos de trabalho, a aprendizagem colaborativa como proposta, a diversidade da turma e o enriquecimento cultural, proporcionado pelo encontro de grupos de regiões brasileiras distintas e, principalmente, relacionados às apresentações dos trabalhos de grupo cujas temáticas relacionavam-se à culturas regionais.

O estudo pode ser uma porta de entrada para a inserção das tecnologias em sala de aula para o professor de arte. E também a possibilidade de troca de informações sobre suas regiões e culturas brasileiras.

Os resultados desta pesquisa mostraram que a percepção dos estudantes e dos tutores a distância sobre a Sala de Aula Conectada favoreceu a construção do conhecimento por meio da aprendizagem colaborativa, da aplicação do ensino híbrido e das aulas de arte, embora seja necessário estar atento às dificuldades de conexão e de infraestrutura dos recursos tecnológicos, além da necessidade de planejamento da aula conectada. Infere-se que a Sala de Aula Conectada é uma experiência que poderá ser ampliada e aplicada em outros contextos de cursos a distância e presencial.

Referências

BORBA, K. **Colaboração via webconferência**.In: TELES, L (Org). Aprendizagem Colaborativa Online: Reflexões e Práticas. São Paulo: (no prelo).

CRUZ, D. M. **A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EAD**. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila e ZUIN, Antônio. (Org.). Educação online. 1 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, v. 1, p. 279-308. Disponiível em < http://www. academia.edu/4359877/A_potencialidade_educacional_e_dialogica_da_videoconferencia_na_EAD>. Acesso em 15 .jan. 2014.

FERNANDES, M.L.B.(org.). **Trajetórias das Licenciaturas da UnB: a EAD em foco**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas. 2011.

HARASIM, et al. Redes de Aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Ed SENAC, 2005.

KENSKI, V.M. **Usos das tecnologias no ensino superior**. In: _____, Tecnologias e Tempo docente. Campinas, SP: Papirus, 2013, p.69-77.

KEARSLEY, G. **Educação On-line. Aprendendo e Ensinando.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LOPES, R. G. de F. **Gestão de Processos de Formação A Distância na Perspectiva da Convergência entre as ofertas presencial e a distância no curso de pedagogia : uma contribuição à institucionalização da EAD na UnB** In: ANAIS ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância ,Unirede, Florianópolis, /SC, 05-08 agosto, p. 926-940. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126872.pdf>. Acesso em 14.set.2014

MATTAR, João. **Tutoria e iInteração em educação a distância**. São Paulo: Congage Learning, 2012.

SILVA, J.A., PEREIRA, S.B. S. **Análise da Webconferência como objeto de Aprendizagem no curso Licenciatura em Artes Visuais**. In: Anais da SIED- Simposio Internacional de Educação a distância Universidade federal de São carlos, - UFSCar 10- 22 set 2012 Disponivel em: < http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/261-792-1-ED.pdf>. Acesso em 29.ago.2014

TELES, L. and DUXBURY, N. (1992). The Networked Classroom: Creating an Online Environment for K-12 Education, Burnaby, BC: Facility of Education, Simon Fraser University (ERIC ED348 988).

TELES L. **A colaboração de pequenos grupos online para a produção e apresentação de trabalhos na sala de aula conectada.** In: TELES, L (Org). Aprendizagem Colaborativa Online: Reflexões e Práticas.(no prelo).

_____. **Aprendizagem Colaborativa.** Faculdade de Educação da UnB, 2012. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/quem-e-quem/docentes/l/lucioteles/minhas-publicacoes/aprendizagem-colaborativa/view>. Acesso em 28.nov.2013.

. **Produção Artística Digital Colaborativa e Aprendizagem Curricular no projeto PROEJA Transiarte.** In: Anais do II Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <http://portal.ead.ifrn.edu.br/wp-Content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo2/L%C2%A3cio%20Fran%C3%A1a%20Teles%20.pdf>

TORI, R. **Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto acadêmico do Curso de Pedagogia a distância.** Faculdade de Educação, 2011. Disponível em <http://ead.unb.br>. Acesso em: 10. out.2013.

Kalina Ligia de Almeida Borba
Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas ARTEDUCA (UnB). Graduada em Comunicação Social (UniCeub) e Letras (UnB). Professora da Secretaria de Educação do DF atuando com Tecnologias Educacionais. Atualmente é Mestranda em Educação (UnB) da linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação.Lattes http://lattes.cnpq.br/6030113400079866

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral (slide) GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

RETALHOS CONTEMPORÂNEOS

Andréa Sobreira de Oliveira, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil
Antonio Beethoven da Silva Eustaquio, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil
Carlos Robério Silva, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil
Raylla Brito Vieira, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil
Victor Vladimir de Melo Santos, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil

Resumo:
O presente artigo discorre sobre as experiências vividas durante o processo da disciplina Arte Contemporânea, dialogado com experiências anteriormente adquiridas na oficina Cidade Minuto, Minuto Mundo, com a Artista mineira Lucimar Bello Frange. A partir da oficina foi possível ampliar conhecimentos trazendo para a disciplina cursada, vivenciando experiências praticas, concomitantemente artistas foram sendo relacionados durante todo percurso de aprendizagem.
Palavras-chave: Arte contemporânea; experimentação; compartilhar.

CONTEMPORARY RETAILS

Abstract:
This is article is about the lived experiences during the discipline “Contemporary Arts”, dialogued with previous experiences acquired in the workshop “Minute city, World minute” promoted by brazilian artist Lucimar Bello Frange. From the workshop was possible to enlarge knowledges to the discipline, living practical experiences, at the same time artists were being related during the entire learning.
Keywords: Contemporary art, experimentation, share.

“A ideia torna-se a máquina que produz a arte”

Sol Le Witt

1 Introdução

A artista mineira Lucimar Bello Frange, ao vir à cidade de Juazeiro do Norte [1]participar do III Encontro Internacional sobre Educação Artística, trouxe também a

[1]Juazeiro do Norte é uma cidade do Estado do Ceará conhecida principalmente por seu fundador, o Padre Cícero Romão Batista (Crato, 24 de março de 1844 — Juazeiro do Norte, 20 de julho de 1934), figura marcante e presente ainda na contemporaneidade desta cidade. É um dos 11 municípios que forma a região do Cariri Cearense, localizada ao sul do interior cearense.

exposição *Linhas, A Cidade Lentamente*, que durou entre o período de 06 de Maio a 27 Junho de 2014. Além da exposição, a artista realizou a oficina *Cidade Minuto, Minuto Mundo*, para os estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, na Universidade Regional do Cariri (URCA). Através da disciplina de Arte Contemporânea, fomos provocados a estabelecer conexões entre esta oficina e os conteúdos relacionados ao conhecimento da Arte Contemporânea, o que seria apresentado na forma de seminário. É daí então que surge este artigo, visando compartilhar as atividades realizadas tanto na oficina, quanto na disciplina *Arte Contemporânea*.

Compartrilhar: introduzimos com uma palavra construída por Bello, que usa termos poéticos para intitular ações muito significativas. Começamos a *compartrilhar* aqui as experiências da disciplina *Arte Contemporânea* dialogadas com a oficina "Cidade Minuto, Minuto Mundo".

2. Arte e Cotidiano

Durante a oficina *Cidade Minuto, Minuto Mundo*, Lucimar Bello inicia as atividades com uma espécie de quebra-cabeça. Ela dividiu-nos em grupos, e para cada um de nós distribuiu um fragmento de imagem. Tais imagens pertenciam ao trabalho *Cartemas*[2], que fez parte da exposição "Linhas, a Cidade Lentamente" que ocorreu entre o período de 06 de Maio a 27 de Junho de 2014 no Centro Cultural Banco do Nordeste Cariri, situado na cidade de Juazeiro do Norte - Ceará.

Cada pedaço de um cartema nos foi entregue com a face virada para baixo, de modo que não poderíamos identificar a imagem que estávamos escolhendo. Desta forma a intuição nos guiou. Em seguida, revelamos o fragmento de cartema e juntamos com os pedaços de outros membros do grupo. Assim montamos um quebra-cabeça. O resultado foi uma espécie de mosaico formado por cartões postais, uma imagem abstrata, e com unidades internas sem nenhuma conexão entre si.

Lucimar traz algo do seu próprio trabalho para compartilhar conosco. E esta partilha não é nenhuma novidade. Aliás, isto é facilmente notado na galeria, quando coloca pequenos pedaços de papel com palavras escritas em patuás feitos de retalhos de um vestido da própria mãe.

Este ato, ao qual atribuímos uma relação afetiva da artista com um ente querido, pode ser identificado em outros artistas contemporâneos, a exemplo de Felix Gonzalez-Torres que, em *Untitled (Blue Placebo)* (1991) dispõe no chão do espaço expositivo um tapete formado por cerca de 147 kg de balas (doces), correspondente ao peso dele próprio com o do seu companheiro amoroso, Ross. Assim, a arte se aproxima intimamente do público, um dos méritos da arte contemporânea – arte e vida caminhando de mãos dadas.

> [...] um dos grandes obstáculos para entender a arte contemporânea é o fato de ela ter-se tornado parecida demais com a vida. É como se, no processo de integração

[2] O cartema é um tipo particular de composição visual, definido pela colagem de uma mesma imagem - cartões postais que, fixados lado a lado em posições diferentes, dão ao conjunto uma nova unidade visual, devido à continuidade das imagens montadas repetidamente em módulos simétricos. O neologismo *cartema* foi criado pelo filólogo Antônio Houaiss para designar o trabalho gráfico de Aloísio. Fonte: http: /www.aulete.com.br/neologismo

> entre arte e vida, a arte tivesse doado tanto sangue para a estetização da vida que ela se desestetizou. (COCCHIARALE apud COSTA, 2006).

Lucimar Bello coloca seus patuás protegidos dentro de uma caixa transparente, sobre um *osso de obra* feito de madeira, de acabamento rudimentar. É curioso como algo delicado feito de um vestido, se comunica com um outro objeto notadamente rude. Estariam os patuás tão bem protegidos? Um osso de obra de aspecto forte, e uma caixa fechada envolvendo-os – o objeto protegido seriam as sobras do vestido, ou aquilo que há por dentro delas? Seriam estes retalhos, carregados de significado afetivo, mais um invólucro? Ao lado, colados na parede, encontram-se pedaços de papel, cada um com uma palavra escrita seguida de um ponto de interrogação. Tais palavras foram colhidas pela artista em uma palestra ministrada pela mesma, em Juazeiro do Norte, no ano de 2013, na ocasião da *I Semana de Artes Visuais* do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri.

Neste trabalho, intitulado *Palavras Afiadas*, identificamos alguns objetos de origens diferentes, apropriados para a realização dessa instalação. Atividade esta herança dos ready-mades de Marcel Duchamp. Quanto às estratégias de apropriação de objetos na arte contemporânea, Ribeiro afirma que elas "acabam por desestruturar a noção de arte pautada nos conceitos de originalidade e de valorização do gesto criador do artista, subvertendo os conceitos românticos de originalidade e autoria" (2008, p.797).

3. Arte e Linguagem

Na disciplina de Arte Contemporânea - ministrada pelo professor Carlos Robério - compreendemos que outros artistas já se utilizavam das palavras e trocadilhos em seus trabalhos e em outros movimentos artísticos. Marcel Duchamp, René Magritte e Francis Picabia foram alguns dos que já se utilizavam das palavras em seus trabalhos. Os dadaístas, inclusive, foram os que mais estabeleceram essa relação entre a Linguagem e as Artes Visuais. O movimento dadaísta, também conhecido por *dada*, surgiu na Europa em 1916, fez parte da vanguarda artística moderna, e sua principal característica era a ruptura com a forma de arte tradicional. Um grupo de artistas que estavam incrédulos da sociedade, viviam a primeira guerra mundial e se consideravam responsáveis pelos resquícios da guerra. Então os artistas decidiram romper com os valores e princípios estabelecidos por ela anteriormente, principalmente os artísticos. Os dadaístas propuseram uma maneira de renovar a linguagem e não romperam unicamente à forma de arte, mas o conceito da própria arte.

Facilmente notamos que a palavra também possui força no trabalho de Lucimar, seja a palavra/desenho ou a palavra/título. A artista joga com palavras, costurando-as, separando e reinventando-as, criando novos significados. Além de utilizá-las para intitular exposições, trabalhos ou até oficinas, construção esta bastante presente na produção artística. Seus trabalhos com palavras desenhadas, provocando tanto um sentido de leitura visual, quanto escrita, evocam claramente o caligrama[3].

Michel Foucault (1988, p. 21) também percebeu esta relação no trabalho de René Magritté (1898-1967). Ao se referir à sua pintura "Isto não é um cachimbo" (em francês *Ceci n'est pas une pipe*), criou a hipótese de que esta teria surgido a partir de um

[3] **(ca.li.*gra*.ma)** Poét.sm. Texto (ger. poema) cujas linhas ou caracteres gráficos se dispõem em forma de desenho ref. a seu conteúdo.[Etim.: Do fr. *calligramme*.].Fonte: http: /www.aulete.com.br/neologismo.

caligrama (1988, p. 21). Acreditamos que desta forma o artista deva ter separado a imagem da palavra, transformando-a em legenda. Ainda assim toda a pintura ganha força na relação entre texto e imagem. Algo distinto é feito em *Corps Humain*, pintura que traz a representação figurativa de um espelho, que ao invés de um reflexo, porta a inscrição “corps humain” como substituta (fotografia 1).

Fotografia 1: René Magritte, *Corps humain, óleo sobre tela,1929.*



Fonte: https://ospace.otis.edu/amezquitart/Final_Paper2. Acesso em 25/08/14

Irônico quando pensamos nesta relação. Quando vemos o desenho de um cachimbo, nos referimos a ele como o próprio cachimbo, embora não possamos fumá-lo. Seria preciso então uma legenda que nos dissesse o óbvio, que na verdade “Isto não é um cachimbo”, e sim algumas linhas e cores dispostas num quadro que assimilamos a tal objeto. Mas se fazemos este exercício de confusão, por que seria estranho substituir o termo “corps humain”, por nosso reflexo num espelho? Afinal, não utilizamos a escrita para nos referirmos ao que conhecemos? Ou a palavra possui suas limitações? Será que a imagem também não tem limitações? Tais trabalhos nos provocam estas reflexões.

Marcel Duchamp (1887-1968) também se utiliza da palavra/trocadilho em um dos seus ready-mades mais famosos,onde se apropria de uma reprodução do trabalho de Leonardo da Vinci – Mona Lisa - e incorpora nesta um bigode e um cavanhaque, e logo abaixo insere a legenda L.H.O.O.Q (fotografia 2) que, lido em francês gera a pronúncia "Elle a chaud au cul" (sua tradução significa "ela tem uma bunda quente"). Com tal atitude, Duchamp tinha como estratégia "promover a contaminação do mundo dos sentimentos inefáveis com uma série de trocadilhos espirituosos". (WOOD, 2002, p.13).

Fotografia 2: Marcel Duchamp, L.H.O.O.Q, 1919.



Fonte: http://museuhoje.com/app/v1/br/arte/55-marcelduchamp. Acesso em 25/08/14

Outro artista do dadaísmo que também trabalhou com a relação texto e imagem foi Francis Picabia. Sua pintura, "*Loeil cacodylate"* apresenta uma reprodução de várias assinaturas e imagens, pois ele também tinha a noção de que a representação do texto e da imagem, apesar de serem distintas, eram relacionadas de alguma forma.

Na contemporaneidade também conferimos artistas que trazem com muita expressividade a relação entre o texto e a imagem. É o caso de Jorge Menna Barreto, que em seu trabalho “Poemas no chão” dispõe 110 tapetes contendo palavras que o próprio artista inventou, intituladas de *Poemas-de-uma-palavra-só (fotografia 3)*. Essa obra é resultado de uma pesquisa que o artista realizou em seu doutorado, mas a relação do artista com textos em seus trabalhos vem desde o início de sua carreira. Mariana Martins é outra artista da contemporaneidade fortemente ligada ao texto e a imagem dialogadas (fotografia 4). Seus trabalhos evocam a estética da escrita árabe, um processo com um rigoroso estudo de tipografia, assim como alguns trabalhos de Lucimar (fotografia 5).

Fotografia 3: Jorge Menna Barreto, Poemas de chão



Fonte: http://jorgemennabarreto.blogspot.com.br/2013/11/tapetes.html

Fotografia 4: Mariana Martins



Fonte: http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/11/mariana-martins-e-sua-colecao-de.html

Fotografia 5: Lucimar Bello, Jogando palavras fora 2006-2012 (detalhe)



Fotografia 5: Andréa Sobreira

Como percebemos, a palavra é muito importante na obra de Lucimar Bello, e porque não dizer essencial. Experimentar a palavra é para Lucimar um processo não só presente em seu processo de criação, mas também na construção do seu discurso dentro da Arte, herança dos tempos iniciais da Arte Contemporânea: para os artistas desta época era muito mais importante experimentar do que produzir uma grande obra de arte. Michael Archer, em seu livro *Arte Contemporânea: uma história concisa* cita os artistas Morris Louis, Jackson Pollock, Helen Frankethaler e Kenneth Noland em relação as suas novas técnicas desenvolvidas por cada um na pintura que certamente iam de contrário com os conceitos de pintura estabelecidos, mas também os novos nomes que apareciam consequentemente, muitas vezes criados pelos próprios artistas para denominar suas respectivas produções, como é o caso do termo *hard-edge* (corte sólido), exemplo dos novos nomes denominadores de estilos que cada vez ficavam mais variados (2001, p. 36-37). Deve ser por isso que Lucimar também cria novas palavras para nominar suas obras e seus processos. O experimentar gera novas produções de sentido, e no seu caso gera novas palavras imbuídas de poesias e significados variados.

Jacques Ancière diz que “Arte não é atividade, é experimentação, é partilha do sensível...” Esta frase parece resumir o pensamento da artista sobre a arte como experimentação, ela coloca o processo como principal, isso faz com que o experimentar e o vivenciar sejam muito significativos.

Lichtenstein, citado por Wood (2002, p.11), diz que “Transformação é uma palavra estranha de usar. Implica que a arte transforma. Ela não transforma; apenas forma.” Lucimar diz que *Arte não é informação. Arte é formação corpada e co-corpada*. Se tem uma coisa que tanto Linchtenstein quanto Lucimar concordam é que arte é acima de tudo formação. Arte não é nem informação, muito menos transformação, ela forma indivíduos e é formada por eles.

4. Arte como Ideia

Assim como a *ideia* era para os artistas conceituais dos anos 60 uma máquina de produção artística, Bello se norteia da mesma maneira. Pesquisando sua obra percebemos o quanto o trabalho de Lucimar é poético, não só porque ela se utiliza de poéticas contemporâneas, mas também porque ela usa a poesia na sua mais pura forma.

Um destes artistas, Edward Ruscha, tem um trabalho que dialoga com o trabalho de Lucimar em diversos aspectos: seja no material, na linguagem, na temática, no emprego da palavra, na fotografia de registro, na vídeo-arte e na instalação. O tema da cidade é recorrente tanto na obra de Bello quanto na de Ruscha. A *ideia* é o elemento central para ambos, e têm como base a Arte Conceitual para desenvolvimento de seus projetos. Em *12 portáteis* (fotografia 6), Lucimar faz registros fotográficos de construções de apartamentos, para falar do crescimento urbano altamente acelerado e vertical que é ascendente na atualidade. Ed Ruscha, com seu trabalho *Alguns apartamentos de Los Angeles* (fotografia 7), registra no ano de 1977, como o próprio titulo sugere, apartamentos de Los Angeles, cidade em que morava. Tal trabalho transformou-se em um livro de artista. Enquanto que este registra o que já foi feito, o material acabado, aquele registra os acontecimentos no processo de construção dos edifícios de São Paulo, o esqueleto, a transformação. Ambos têm por intuito o registro do cotidiano e a memória visual da cidade.

Fotografia 6: Lucimar Bello, *12 Portáteis, 2009* (detalhe)



Fonte: http://lucimarbello.com.br/site/?p=927. Acesso em 25/08/14

Fotografia 7: Edward Ruscha - série *Some Los Angeles apartments*,1965.



Fonte: http://r-e-v-i-e-w.net/zch-shows/ed-ruscha--los-angeles-apartments/. Acesso em 25/08/14.

Outro trabalho de Ed Ruscha que tem uma relação com a obra da artista é *Todos os prédios de Sunset Strip,* onde é registrado, com uma câmera acoplada na traseira de um caminhão, toda a Avenida Sunset Strip, L.A Califórnia (os dois lados desta avenida). Ed Ruscha acaba por fazer um registro de um percurso, da identidade visual local e a documentação de um deslocamento e do espaço. O trabalho tornou-se um livro-objeto

que se desdobrava em forma sanfonada de 18.0 cm x 750.0 cm. Lucimar Bello também faz registro de percursos: em seu trabalho *G37488* | *G37489*, ela registra os céus pela janela dos aviões, em suas viagens entre as cidades de São Paulo e Campina Grande, Brasil. Tais registros são justapostos no chão e são protegidos por vidro, fazendo desta forma o "desenho" deste percurso em forma de linha.

A exposição *Linhas, a cidade lentamente* traz uma discussão sobre a cidade que é *lócus* e *habitat*,e também questiona a especulação imobiliária voraz. As imagens expostas são fotografias que a artista registrava durante o período da construção do edifício *Ilha de Capri*, situado em Perdizes, bairro que a artista residia em São Paulo. As imagens que compõem os *cartemas* e os vídeos são imagens dos processos de transformação no espaço, momentos de modificação que vivemos constantemente. Lucimar diz que seu trabalho é *suposição intensidade de vidas incessantes momentos mutantes*.

5. Performance: ProvocAção e ExperimentAção

Durante a disciplina *Arte Contemporânea* fomos provocados a pensar em um seminário que relacionasse a nossa aprendizagem na disciplina com a nossa experiência com a exposição e com a oficina de Lucimar Bello.

Levamos para a sala, além das discussões sobre os conceitos históricos da Arte Contemporânea, uma experimentação pautada na linguagem da Performance. Tal experimentação foi instigada a partir de dois momentos:

1) Na inauguração da exposição *Linhas, a cidade lentamente*, onde Lucimar Bello realizou a performance *Edifícios de vestir*, na qual foi fundamental a participação do público. Visualmente apresentava características semelhantes aos *Parangolés* de Hélio Oiticica, artista multimídia com grande produção em performance e grande reconhecimento nas Artes Visuais dentro e fora do Brasil.

2) Durante a oficina *Cidade minuto, Minuto mundo* , onde foi proposto aos participantes que pensassem em palavras que tivessem relação com o título da oficina. Durante a oficina, várias palavras surgiram como velocidade, tempo, entre outras, e a partir destas a artista nos estimulou a pensar em uma atividade ou trabalho que durasse 1 minuto e que mantivesse relações com estas palavras.

Nestes dois momentos percebemos o quanto a experimentação durante o processo artístico é essencial. Na oficina, Lucimar nos contou da grande importância dos experimentos a partir de suas exposições e oficinas, tanto que atualmente segue a opção de expor seu trabalho onde somente existir a possibilidade da realização de uma oficina. O processo de criação do trabalho artístico é fundamental, pois é onde o artista conhece determinados materiais, técnicas e constrói/descobre sua poética. Como diz Terezinha Losada:

> Para traduzir numa imagem aquilo que vê (ou imagina), o artista terá- se estiver utilizando o lápis sobre papel- pensar sua obra em termos de linha, contornos, contrastes de claro e escuro, se estiver utilizando a tinta sobre tela, terá que formular outros procedimentos, como o uso de manchas e contrastes de cores. O mesmo será exigido diante da especificidade de qualquer outro materiais suporte (físico ou eletrônico) que o artista vier a incorporar ao seu trabalho. (2011, p.47 e 48)

Assimilamos a essa atividade desenvolvida na disciplina aos trabalhos do artista austríaco contemporâneo Erwin Wurm[4], que transforma pequenas ironias cotidianas banais em esculturas de 1 minuto. Escultor de materiais diversos, que antes eram retirados de madeireiras e fábricas que rejeitavam fragmentos inúteis, buscava nesses fragmentos a construção de suas esculturas. Suas experimentações com esculturas de 1 minuto iniciam a partir da década de 90. Nelas o corpo se torna o objeto a ser *esculpido*, e consequentemente o objeto de arte.

A partir deste referencial artístico, propomos um experimento no qual os participantes se utilizariam do espaço e objetos presentes na Universidade. Como muitos dos alunos não tinham conhecimento deste tipo de trabalho, o exercício se configurou em um rico espaço do experimentar, não existindo assim o errar, mas o vivenciar em grupo e o *compartrilhamento* de ideias.

A Universidade tornou-se em um laboratório corporal. Buscamos em seu espaço materiais e objetos que nos servissem para o desenvolvimento de nossas esculturas. Utilizamos desde uma máquina de escrever antiga, uma escada, um computador, jarros, com o intuito de que estes se incorporassem e construíssem outras relações com o nosso corpo (Fotografias 6,7 e 8). A medida em que íamos experimentando, conseguíamos uma maior confiança e consciência no que estávamos realizando.

A experiência durante o processo do seminário com as *esculturas de 1 minuto* proporcionou uma compreensão prática de como se configurava a construção deste tipo de trabalho, sendo possível a prática aliada a teoria, como dizia Elliot Eisner. Durante a vivência foi possível investigar as limitações existentes dos nossos corpos, o que não seria possível compreender apenas visualizando a imagem deste tipo de trabalho, além deste estimular o "estranho" no cotidiano, ao mesmo tempo que lança o desafio de se apresentarem como cenas comuns, não transparecendo incômodo ou dor durante seu seu ato. A experiência se torna extremamente importante por ter esse caráter de percepção, possível somente através da vivência.

Fotografia 6: Experiência escultura de 1 min com Beethoven Eustaquio



[4] Mais informações em: www.erwinwurm.at

Fotografia 6: Raylla Brito

Erwin Wurn também trabalha com este processo: a ironia embutida na escultura, provocando o estranhamento a partir de cenas inesperadas na normalidade do cotidiano. Além disso impõe um desafio quando a cena a ser montada coloca em discussão os limites do corpo, que agora se torna escultura.

Fotografia 7: Experiência escultura de 1 min com Andréa Sobreira e Beethoven Eustaquio



Fotografia 7: Raylla Brito

Fotografia 8: Experiência escultura de 1 min com Daniel Davidson



Fotografia 8: Carlene Cavalcante

Entendemos que a arte contemporânea tem espaço aberto para a apropriação de materiais e técnicas de diversas origens, bem como a hibridização de linguagens

artísticas diferentes. Para ampliar discussões no campo artístico, pincéis e tintas, apenas, deixaram de ser suficientes. Yves Klein, por exemplo, transfigurou corpos de mulheres em pincéis, apresentando atos performáticos intitulados por *Antropometria*. Este trabalho, além da performance, também incorporava conceitos da pintura e gravura, seguindo o pensamento da arte conceitual que tracejava rejeição pelos materiais de caráter tradicional, ou os ressignificava.

6. Conclusão

Os processos das experiências foram bastante significativos na construção de novos conhecimentos, experimentando trabalhos em artes visuais que até então fora visto somente em teoria. O vivenciar de maneira coletiva se torna um rico espaço de troca e construção do saber.

Arte e vida estão cada vez mais próximos, chegando a não ser visto mais de maneira separada. No contexto da educação há uma colocação do teórico norte-americano John Dewey, que afirma que “as crianças não estão num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro vivendo”. Esta observação pode ser parafraseada para o campo da arte contemporânea. Assim então, como seria estar produzindo arte, e vivendo em um momento separado? Esta relação pode ser levada em voga em vários contextos não se restringindo somente a docência.

A arte vivenciada é extremamente significativa, a teoria embalada pela prática seria uma das melhores maneiras de estar vivenciando e experimentando de maneira ampla artes. As experimentações são campos férteis onde se pode estar construindo base para futuras produções: estar experienciando Arte é estar compartilhando e contribuindo na ampliação do conhecimento próprio e coletivo.

7. Referencias Bibliográficas

ANDREWS, Blake. **Resenha: Ed Ruscha e Alguns Apartamentos Los Angeles.** Disponível em: http://blog.photoeye.com/2013/07/book-review-ed-ruscha-and-some-los.html. acesso em: 07/07/14.

Arte em Arte: Mark Ruwedel no oeste americano de Ed Rusch. Artys Editorial, 2013. Disponível em: https://artsy.net/post/editorial-art-in-art-mark-ruwedel-on-ed. acesso em: 18/07/14.

BATCHELOR, David. **Minimalismo**. 2. ed. São Paulo, Ed. Cosac Naify, 2001.

BELLO, Lucimar. **Site da artista visual Lucimar Bello**. Disponível em: www.lucimarbello.com.br. Acesso em 25/07/14.

CARTEMA. **Definição de Cartema**. Disponível em: http://patrialais.blogspot.com.br/2011/08/artes-visuais-aloisio-magalhaes-e-os.html. acesso em: 31/07/14.

CHOQUE CULTURAL. **Mariana Martins** Disponível em: http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/11/mariana-martins-e-sua-colecao-de.html. acesso em: 26/08/14.

CALIGRAMA. **Dicionário Aulete Caligrama**. Disponível em http: /www.aulete.com.br/neologismo. acesso em: 31/07/14.

Every Building on Sunset Strip | Ed Ruscha. Disponível em:http://www.dobrasvisuais.com.br/tag/every-building-on-sunset-strip/. acesso em 24/07/14.

FOULCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. 3. ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1988.

JORGE, Menna. **Artista Jorge Menna Barreto** Disponível em:http://jorgemennabarreto.blogspot.com.br/2013/11/tapetes.html. acesso em: 27/08/14.

LOSADA, Terezinha. **A interpretação da imagem**: subsídios para o ensino da arte. 1. Rio de janeiro. ed. Mauad. 2011.

MCCARTY, David. **Pop Art**. São Paulo, Ed. Cosac Naify, 2002.

RIBEIRO, Virginia Candida. **Apropriação na arte contemporânea: colecionismo e memória.** Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP, 2008. Disponível em : http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/075.pdf. acesso em: 20/08/14.

RUSHA. **Revisitando "Alguns Apartamentos Los Angeles".** Disponível em: <http://www.npr.org/blogs/pictureshow/2013/04/17/177685918/revisiting-some-los-angeles-apartments>. acesso em: 10/07/14.

WOOD, Paul. **Arte conceitual**. São Paulo, Cosac Naify, 2002.

Andréa Sobreira de Oliveira
Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Centro de Artes Violeta Arraes Gervaseau da Universidade Regional do Cariri URCA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino das Artes em Contextos Contemporâneos-GPEACC/CNPQ. Expôs no Centro Cultural Banco do Nordeste Cariri no ano de 2013/2014. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência.
Lattes:http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4982287D9

Carlos Robério Silva
Professor Universitário na Universidade Regional do Cariri - URCA. Desenvolveu o catálogo Miradas LGBT Cariri da Diversidade. Foi Mediador cultural de Vestidas de Branco - Nelson Leirner e Canteiro de Obras - Claudio Tozzi . Expôs trabalho artístico no LUMEN_EX 2011 Prêmios de Arte Digital, na Espanha. Interesses: Diversidade, Audiovisual, Arte e Tecnologia.
Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4425270T8

Raylla Brito Vieira
Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri URCA. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID.
Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4055645E3

Antonio Beethoven da Silva Eustaquio
Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Centro de Artes Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. Foi bolsista do Programa institucional Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID.
Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4056022J8

Victor Vladimir de Melo Santos
Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA. Participou da montagem e mediação da exposição Animare, no ano de 2014 no Centro Cultural banco do Nordeste Cariri – CCBNC.
Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4982287U2

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.**

ARTES VISUAIS E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM: UMA REFLEXÃO

Andréia Weiss (UFES, ES, Brasil)

RESUMO*:*

Refletiu-se criticamente sobre à formação inicial do Pedagogo – Anos Iniciais em relação ao ensino das Artes Visuais no Curso de Pedagogia da UFSM/RS, tendo em vista sua atuação no estágio supervisionado. Utilizou-se a abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa crítica na perspectiva dialética, por compreender a importância da totalidade do fenômeno em estudo e suas contradições. Verificou-se que a formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UFSM necessita de reflexão e aprofundamento no que se refere ao repertório de saberes, em especial dos saberes disciplinares de artes visuais, igualmente nos demais saberes pedagógicos e curriculares; além disso, o ensino de arte no curso de Pedagogia não estabelece uma relação teórico-prática entre o que é ensinado na academia e sua relação com a realidade dos saberes escolares.

Palavras-chave: Formção de professores; Artes visuais; Curso de Pedagogia; UFSM.

VISUAL ARTS AND THE COURSE OF PEDAGOGY UFSM: A REFLECTION

ABSTRACT:

The objective was a critical reflexion about how the initial formation of the pedagogue happens –The initial years when related with teaching visual arts at the Pedagogy course of UFSM-RS having in mind the actuation in the supervisioned internal ship. It was used a qualitative, descriptive and critical interpretative approach in the dialectic perspective for understanding the total importance of the phenomenon that has been studied and it's contradictions. It was verified that the initial formation of the teachers of the Pedagogy course of the UFSM needs a reflexion and a deepening as it refers to knowledge repertoire, in special of the disciplinary knowledge of visual arts, the same as in the others pedagogue and curricular knowledge, besides that, the teaching of art in the Pedagogy course does not establish a theoretical-practical relation between what it is taught in the academy and its relation to the reality of the school knowledge.

Key words: Teacher Formation. Visual Arts. Pedagogy Course,UFSM.

1 Introdução

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) remonta o ano de 1965 quando este foi instalado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC). Do ano de 1966 a 1070, este formava os acadêmicos no Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena- Habilitação Matérias Pedagógicas de 2º Grau (UNIVERSIDADE, 1985). No ano de 1970 o Curso de Pedagogia torna-se o Centro de Ciências Pedagógicas, tornando-se Centro e Educação no ano de 1979.

No entanto, no ano de 1984 ocorre uma nova reformulação no Curso de Pedagoga da UFSM, amparado nas discussões que vinham ocorrendo a respeito da identidade do pedagogo no Brasil, de forma que a partir desse ano se formaria em 2 habilitações: a) Curso de Pedagogia Magistério para as Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério Series Inicias do 1º Graus – Licenciatura Plena, b) Curso de Pedagogia Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau – Licenciatura Plena[1] (WEISS, 2004).

Nesse momento de reestruturação do Curso de Pedagogia é acrescido um conjunto de disciplinas na grade curricular do mesmo, entre elas a Disciplina MEN 342 – Metodologia do Ensino das Artes Plásticas no Currículo por Atividades com uma carga horária de 60 horas (WEISS, 2004).

Ressalta-se que a formação do pedagogo ocorria nas diversas áreas do saber (Matemática, Ciências, Artes, Música, Língua Portuguesa...) a fim de possibilitar que este profissional atuasse nelas quando assumisse uma turma. Dessa forma, a pesquisa foi realizada no período de 2002 a 2003, com esta perspectiva de formação.

Assim, presente pesquisa se propôs realizar uma reflexão crítica de como ocorre a formação inicial do professor dos anos iniciais em relação ao Ensino das Artes Visuais, tendo em vista sua atuação no Ensino Fundamental através do Estágio Supervisionado, levantando discussões sobre a atual formação dos profissionais da Educação – Anos Iniciais, em especial, na Disciplina de Metodologia das Artes Plásticas no Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A fim de proceder a presente investigação, delimitou-se o contexto investigativo inicialmente no Curso de Pedagogia – Anos Iniciais, do Centro de Educação da UFSM – Disciplina de Metodologia do Ensino das Artes Plásticas no Currículo por Atividades (MEN 342) e no Laboratório de Ensino das Artes Plásticas e, posteriormente, nas escolas municipais e estaduais do município de Santa Maria/RS, nas quais os sujeitos da pesquisa realizaram os estágios supervisionados.

Neste ínterim, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: duas professoras responsáveis pela Disciplina de Metodologia das Artes Plásticas no Currículo por Atividades, sendo uma professora substituta, Mestre em Educação, Licenciada em Educação Artística, sendo a outra professora adjunta Doutora em Educação e Arte, Licenciada em Educação Artística. Além disso, vinte e três acadêmicos matriculados na referida disciplina, no 5º semestre do curso de Pedagogia, do primeiro semestre letivo de 2002, e dentre esses, a escolha de forma aleatória de 15 acadêmicos, os quais se encontravam, no segundo semestre letivo de 2003, em estágio supervisionado.

Para tanto, a pesquisa se baseou numa abordagem qualitativa, revelando-se descritiva, com o encontro de um ambiente rico em informações, podendo-se utilizar de fotos ou de palavras, em que: “A palavra escrita assume particular importância na

[1] Estas eram as antigas denominações destes cursos, atualmente nos referimos a Licenciatura Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil.

abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Ressalta-se que aqui não coube quantificar as informações, até porque a preocupação foi, *in limine*, com o processo e não com o produto ou resultados fechados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O processo da coleta de dados amparou-se na busca de informações sobre a realidade da pesquisa, e para o êxito desta, alguns instrumentos de investigação foram selecionados para auxiliar na coleta de dados. Assim, se utilizou dos seguintes instrumentos na pesquisa: análise documental e bibliográfica, observação livre (no 1º semestre de 2002, na disciplina MEN 342 e, tendo sua continuidade no 2º semestre de 2003, quando os acadêmicos realizavam o estágio curricular supervisionado em treze escolas públicas (estaduais e municipais) do município de Santa Maria/RS), juntamente com o diário de campo, a entrevista semi-estruturada (todos os sujeitos participantes foram entrevistados na tentativa de vislumbrar a compreensão que cada um possuía dessa área do conhecimento, bem como suas expectativas em relação à mesma) e o portfólio (HERNÁNDES, 2000).

O método dialético fundamentou a pesquisa por propiciar uma interação do todo, sem que nenhuma parte do processo fosse deixada de lado. Assim, levou-se em consideração a realidade dos acadêmicos em relação ao ensino das Artes Visuais no curso de Pedagogia no Brasil, num ir e vir, analisando historicamente e criticamente a constituição desses cursos.

É importante lembrar que "[...] a dialética é a ciência da destruição de toda a fixidez, de todo o ser aqui, a negação de toda a determinação, a evanescência de toda a certeza no movimento incessante do devir, da evolução para a abolição" (BROHN, 1979, p.58). Assim, tem-se que o método dialético é percebido como a análise dos aspectos contrários existentes num determinado problema a ser estudado, de forma a apropriar-se dos fenômenos que compreendem esse problema e que se encontram ligados entre si. Dessa forma não há como ver as partes como fatos isolados, mas sim seu todo, pois é justamente isso que se quer, o conjunto do todo. Busca-se, pois, a compreensão do movimento, da contradição, do conflito e da totalidade para que se compreenda a estruturação esperada com essa pesquisa.

2 As categorias de análise

Partindo desse embasamento, construíram-se categorias de investigação que nortearam a pesquisa e sua posterior análise. Desse modo, procurou-se alcançar o conceito que abrangia o todo presente na pesquisa, visto que na mesma encontram-se várias informações/significações, sendo selecionadas as de maior importância (GOMES, 2000). Destarte, foram estruturadas as categorias que nortearam a pesquisa da seguinte forma: S*aberes de Formação Pedagógica; Saberes de Formação Específica em Artes Visuais* e *Prática Educativa para a Docência em Artes Visuais nos Anos Iniciais.*

Acredita-se que, em se tratando da formação de professores, faz-se necessária, como conhecimento, a aprendizagem dos *"Saberes de formação pedagógica",* tendo como categorias para investigar estes saberes as questões que envolvem o planejamento, a avaliação, o conteúdo, a metodologia, a relação professor e aluno, já que esses devem ser ensinados/aprendidos na disciplina MEN 342, atrelados, pois, aos conhecimentos de artes visuais lecionados e/ou construídos com os acadêmicos, futuros profissionais da educação.

Não esquecendo que perdurou, ou quem sabe perdura, o isolamento entre as disciplinas do curso em questão, faltando uma forma de inter-relacionamento entre

as mesmas. Herança do "[...] currículo tradicional de formação de professores estrutura-se em torno de disciplinas fechadas, nas quais os conteúdos se organizam numa seqüência lógica, disciplinar por meio das quais se pretende quando os alunos atinjam um alto nível de especialização" (RUZ, 1998, p. 89).

Sendo esse o caso do curso em tela, então, o professor responsável pela disciplina MEN 342 necessitaria trabalhar esses saberes da formação pedagógica de forma a estar instigando os acadêmicos a construir seu conhecimento em Artes Visuais relacionada às outras áreas do saber. Instigar para não perpetuar essa separação entre disciplinas, conteúdo e realidade, uma vez que "A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa" (NÓVOA, 1995, p. 25).

Isso é possível por se saber que o homem é um sujeito histórico e, como tal, traz informações de todo seu trajeto social, escolar e vivencial, e, tendo ciência disso, deve-se considerar essa trajetória como forma auxiliar na construção do que é ser professor, portanto os saberes de formação pedagógicas são estruturadas/ensinadas no decorrer do Curso de Pedagogia.

Não esquecendo que não há educação nem ensino de artes visuais se não houver conhecimento do saber artístico, em suma, o que vai ser ensinado. Assim, o professor carece compreender e saber os saberes da arte, os fundamentos do desenho das artes visuais, a história da arte erudita e popular, o desenvolvimento gráfico-plástico infantil e do adolescente, o conhecimento das ferramentas, suportes técnicos e materiais expressivos, ou seja, as ferramentas de expressão em arte, e ainda, sem dúvida, da própria concepção de arte. São, portanto, saberes esses fundamentais para o ensino das artes visuais no Curso de Pedagogia, visando à formação do professor - pedagogo na disciplina MEN 342, dando corpo à segunda categoria de análise: *"Saberes de formação específica em artes visuais"*.

Rememora-se o fato de que os *"Saberes de formação específica em artes visuais"* estão entrelaçados aos *"Saberes de formação pedagógica*", bem como à "*Prática Educativa para a Docência em Artes Visuais nos Anos Iniciais"*, em uma associação dessas três categorias, desde o planejamento até a atuação, visando "[...] que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações" (FUSARI; FERRAZ,1999, p. 49).

De forma que esse não está dissociado da realidade, o sujeito social e cultural busca formas de expressão tanto nas representações sociais, quanto através da religiosidade, política e entre outros. Para tanto, investigou-se a ocorrência da compreensão de Arte do professor e do acadêmico de forma a ser percebido no contexto interdisciplinar da escola, sempre instigando a idéia de que o conteúdo deve partir da prática social e do contexto histórico. Frisa-se que este deve ocorrer de forma mais intensa no ensino da arte, a qual necessita levar em consideração que as manifestações artísticas ocorreram em um dado momento histórico, em um dado grupo cultural, sendo que a investigação artística da comunidade escolar e do grupo a que pertence o aluno também necessita ser vista de tal forma.

Nesse ínterim, a "*Prática educativa para a docência em artes visuais*" visa demonstrar que a experiência educativa é a própria ação educativa do professor, sua didática na ação de ensinar/aprender a construir o conhecimento em arte no cotidiano de sala de aula, sendo o 'reflexo' da formação inicial, dando visibilidade aos "*Saberes de formação pedagógica* e aos *Saberes de Formação específica em*

artes visuais", pesquisando a forma como o futuro profissional dos anos iniciais inter-relaciona esses conhecimentos.

3 Analisando os dados

O momento que compreende a análise dos dados se constituiu num ir e vir entre as inforçãoes levantadas e as reflexoes que foram ocorrendo enqaunto esta pesquisa se constituia, dando corpus o diário de campo da pesquisadora.
Enquanto a análise ia se desenvolvendo, ocorreu a percepção do que Pimenta (2000, p. 17-18) já havia alertado quanto à formação de professores:

> Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimento e habilidades técnico-mecânicas.

Observa-se que está compreendido, nessa citação, o papel dos professores formadores, já que estes necessitam de um respaldo acadêmico, teórico e prático que subsidie sua atuação com os acadêmicos do curso de Pedagogia. Essa postura é esperada na disciplina de Metodologia do Ensino das Artes Plásticas, no Currículo por Atividades-MEN 342, como, também, nas demais disciplinas que compreendem o curso, já que esses professores formadores necessitam, precipuamente, auxiliar na formação do futuro professor, refletindo sobre seu papel na escola, na sociedade e perante os vários conhecimentos (erudito ou popular) que envolvem o ser humano.
Na medida em que foi resgatado o contato que os acadêmicos possuíam com as Artes, no decorrer de sua vida escolar, os relatos evidenciaram que:

> *Muito pouco, basicamente pintura e fora disso não me recordo de nada (fala do acadêmico em formação inicial nº 2)*

> *Não foram muitas [...] deixa eu ver, eu tive só 7ª e 8ª Educação Artística e eu não gostava muito, [...] há tem que fazer um desenho livre e quem não sabia desenhar fazia um desenho feio e ficava meio traumatizado de desenhar um desenho feio, né, então não tinha muita criatividade, muita coisa diferente (fala do acadêmico em formação inicial nº 14)*

Vivências que se repetiram na maioria das falas, e que vêm ao encontro com que Barbosa (1991) alertava, ou seja, que as artes, por muito tempo e quem sabe ainda um pouco nos dias atuais, carregaram a percepção de um fazer por fazer, uma falta de estruturação e planejamento direcionado aos anos iniciais, privilegiando a técnica. Representando um desafio para os professores formadores, trabalhar com uma área de conhecimento que já possui um ranço anterior, de uma vivência escolar não tão agradável, mas que é parte fundamental para a inter-relação com as outras áreas do saber.

Quanto aos *Saberes de Formação Pedagógica* e os *Saberes de Formação Específica em Artes Visuais,* que compreendem a formação inicial dos pedagogos, visando à atuação com os anos iniciais, constatou-se que muitas vezes, uma aula

que mesclava a tendência tradicional, escolanovista e tecnicista quanto ao ensino da linguagem visual, da história da arte, dos níveis de desenvolvimento e compreensão da arte pela criança, acarretava numa aula que carecia de uma reflexão do por que da escolha das atividades e dosconteúdos desenvolvidos.

Analisando uma das questões da entrevista realizada com as professoras formadoras, que perquiria “Qual a sua concepção de conteúdo que compõem o programa da disciplina?”, temos os seguintes depoimentos:

> *Bom na minha concepção tem dois tipos de conteúdo, tem aquele conteúdo mais formal que é a história da arte, toda a construção histórica, os elementos estruturais, a linha, o ponto, a forma, a cor e tudo isso remete ao conhecimento, isso remete hââã, é um conteúdo formal que se ensina, e ele é mensurável, você pode medir, pode avaliar, tu sabe ou não sabe, e tem aquele conteúdo informal que é a vivência que tu traz de casa, a pintura, né, os tipos de pinturas, é um conteúdo, o conteúdo informal é o que cada aluno traz, né, a experiência que cada um traz, então é um conteúdo que se traz e a arte trabalha isso mais do que nunca (fala professora “X”)*
>
> *Minha concepção de conteúdo, bem o conteúdo é muito amplo, né, bastante aberto, e acho que ele engloba o necessário, claro que o professor vai fazer as suas adaptações, né. Por exemplo, nos trabalhamos com a natureza, função e objetivo das artes na escola, eu acho isso super importante, nós trabalhamos com a questão do profissional, o professor de arte e o artista plástico, essa contraposição, nós trabalhamos também com a questão do trabalho na escola, como se dá esse desdobramento, e uma coisa que um tópico que os alunos pediram esse semestre que não estava, e dois grupos da Pedagogia, tanto de séries iniciais como de pré-escola, e a gente vai trabalhar, é o estudo da cor, eles acham super importante como a criança trabalha com a cor, então eu acho que é um conteúdo assim que é flexível e é possível a gente adaptando né, e a História da Arte que vem logo a seguir (fala da professora “y”)*

Percebe-se nas falas transcritas que há uma consciência entre o conteúdo a ser aprendido na universidade e sua relação com a realidade do acadêmico em formação inicial. Entretanto, a atuação dos mesmos não evidenciou plenamente isso, de forma que na prática pedagógica não se conseguiu estabelecer um vínculo teórico - prático, ou seja, a sua concepção não se manifestou na sua prática, enfocando apenas o saber formalista da arte, portanto, de uma arte ainda dentro da concepção moderna, não conseguindo chegar à questão pós-moderna (diário de campo da pesquisadora). Consequentemente, a professora teve que ensinar de uma forma vertical os fundamentos da linguagem visual, mais fortemente a questão da composição.

Desse modo, detectou-se também que a técnica era ensinada, mas desvinculada dos conteúdos formais, prevalecendo à técnica sobre a técnica, a expressão pela expressão, não havendo, portanto, uma leitura e/ou releitura do trabalho do aluno em relação a temática que aí estava embutida, ocorrendo, em razão disso, uma experiência e vivência fragmentada sem saber o porquê e como trabalhar isso nos anos iniciais, o que por si só não basta para a formação dos futuros professores, evidenciada nas falas transcritas dos acadêmicos.

> *Os conteúdos vistos foram primitivo, idade primitiva, a gente teve uma visão das escolas, e eu acho que, uma visão um pouco pequena sobre um pouco de artes plásticas e conteúdo, a gente teve o básico do básico, particularmente não causou aquele impacto de pesquisa em nós, de descobrir o que era a arte, de ter interesse. Conteúdo foi um pouco, foi bom, mas faltou alguma coisa para dar o tcham, foi desenvolvida de uma maneira média, conteúdo pouco, curto, não que a gente queria um conteúdo extenso, mas teve conteúdo que não despertou buscar algo (fala do acadêmico em formação inicial nº 16)*

> *Ela trabalhou as escolas na questão da arte a escola tradicional, escola nova, escola tecnicista. Na história da arte, embora não tenha pego toda a história da arte, algumas coisa ela deixou claro, mas o renascimento acho que deveria ser trabalhado, nem que fosse rapidinho [...] no trabalho dela, como essa última matéria sobre a arte contemporânea, acho que ninguém entendeu o que é arte contemporânea, porque ela soltou cada um com um pintor ou um artista da época, e aquela pessoa só ficou com aquele né, não houve nenhuma discussão, nenhum seminário, não ocorreu a troca (fala do acadêmico em formação inicial nº 1)*

O conteúdo das aulas desenvolvidas pelos professores formadores foi, segundo a percepção dos acadêmicos, uma combinação de tendências e de partes que pareciam não fazer parte integrante do todo, ficando meio desconectado com a realidade escolar que passariam no momento do estágio supervisionado. Além disso, os professores que atuaram com a docência na disciplina MEN 342, no Curso de Pedagogia, revelaram reflexos da sua formação inicial, manifestada na sua ação da prática educativa no exercício da docência do ensino superior, prevalecendo, predominantemente, a aplicação de técnicas sobre técnicas, ainda, um ensino pragmático dentro de uma abordagem veiculada pela razão instrumental. Ensinam o fazer teórico sem o refletir o contextualizar. Está longe, neste contexto investigativo a concepção de arte como cultura, conhecimento e como expressão pela reflexão.

No momento que cruzamos as falas das professoras e os acadêmicos participantes, podemos constatar que existe consciência entre o conteúdo a ser aprendido na universidade e sua relação com a realidade do acadêmico em formação inicial; contudo, a atuação com os mesmo não evidenciou plenamente isso. No decorrer das observações, algumas aulas da professora “X” foram vistas como uma certa obrigatoriedade. Não ocorrendo uma relação mais profunda entre o conteúdo formal e o informal, permanecendo uma atuação descompromissada com o saber ser professore, não instigando a formação de um educador, ficando a maior parte do tempo na unidade cinco do programa (materiais e técnicas de artes plásticas).

O que de certa forma, trazia um esvaziamento na disciplina que poderia ser relevante para a formação dos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque as aulas estavam baseadas em técnicas de como fazer e não de como essas seriam num contexto que envolvesse os conteúdos a serem trabalhados na escola, podendo ser através de temáticas ou eixos problematizadores, através de Projetos de Trabalhos, ou seja, o que se evidenciou foi um ensino de um conteúdo formal clássico moderno.

Isso necessitaria ser desenvolvido nas aulas da Disciplina MEN 342, de forma a quebrar com a percepção de que o ensino de arte se resume a utilizá-la como um

momento para iniciar um outro conteúdo, ou como uma oportunidade de seus alunos realizarem uma tarefa enquanto esperam o “conteúdo” começar. Esta ação é uma ação descompromissada e cheia de gavetinhas separadas que determinam a hierarquia do conhecimento na escola.

Essa organização da ação docente leva a algumas inquietações, como no caso em que muitas vezes possuímos o discurso de como deve ser uma aula voltada para a formação crítica no Curso de Pedagogia, mas o que se percebe são muitas disciplinas baseadas numa tendência tradicional de ensinar, deixando transparecer como deve ser a aula fora da instituição em sala de aula.

Neste momento surge uma contradição para este acadêmico, na sua atuação na escola porque muitas vezes é cobrada uma postura diferente da prática acadêmica, o ser integrador, o interdisciplinar, enfim, ensina-se de uma maneira e se cobra outra, como se constitui essa formação? Não se constitui, pois continuaremos repetindo discursos e realizando outro no momento da atuação, porque assim aprendemos na academia, e muitas vezes não temos a oportunidade de ousar ou ser crítico sem ter uma crítica do espaço de formação recebida, dizendo ser este a formação do professor reflexivo, autônomo, pesquisador, ou seja não temos uma reflexão do espaço de nossa formação, do acadêmico desprovido da realidade da atuação do futuro professor em formação, e desprovido das teorias críticas de arte e de educação

Não devemos esquecer que todas as áreas do saber são fundamentais para a construção do ser humano, sendo assim, o professor necessita estar preparado para trabalha-las e coordena-las com muita propriedade, e esta noção precisa ser trabalhada no curso superior a partir das metodologias que auxiliarão a prática deste futuro docente.

Quanto à análise da atuação dos acadêmicos no decorrer do seu estágio supervisionado, isto é, na *Prática Educativa para a Docência em Artes Visuais nos Anos Iniciais*, poder-se-ia apontar que os planejamentos não possuíam objetivos, procedimentos metodológicos e materiais evidenciando uma aula de artes, sendo o planejamento de arte como um instrumento, sem ser um conhecimento a ser ensinado. Na verdade não havia um planejamento em arte, mas apenas uma atividade para reforçar ou ensinar um conteúdo de outra área. Não aparecia nesse planejamento, o que ensinar, como ensinar, nem sequer referência bibliográfica.

> *O diário do estagiário traz muitas atividades artísticas, como algumas pinturas com tinta, com lápis, ilustração de textos, datas comemorativas, montagem e colagem, mas tudo voltado a algum tema que predomina na aula, e nas reflexões há a preocupação de se cumprir o cronograma [...] (acadêmico em formação inicial nº 14 – 3ª série – observação e diário de campo – 30/09/03)*

Em relação ao ensino das artes, não foi delimitado um conteúdo específico sobre esse saber na atuação, o que ocorreu foi a simples utilização da arte como instrumento pedagógico a serviço de outras disciplinas. Não ocorreu a transposição dos conteúdos aprendidos na academia para os conteúdos que englobam os anos iniciais. Ocorrendo na escola o uso da técnica pela técnica, inplicando que essa técnica e essa expressão (por desenho, pintura,..) estavam a serviço de uma temática de outra disciplina ou conteúdo de outra área do saber. O que torna problemática essa questão é o fato que os saberes da arte e da sua expressão ficavam à margem do processo de aprendizagem pelos acadêmicos, as poéticas são

secundarizadas e o aluno perde a autonomia de sua criação porque reproduz conhecimento em sua formação, repetindo isso na sua atuação.
Outro ponto que chamou a atenção foi a continuidade quanto a relação das Artes com as datas comemorativas, que permeiam o calendário escolar. Um desses momentos foi percebido duranto uma das aulas que estavam sob a condução de um acadêmico em formação inicial nº 16, como segue o relato:

> *Uma das últimas atividades em relação a Semana Farroupilha foi a construção do fantoche do Gaúcho e da Prenda, sendo o mesmo explicado passo a passo. Inicialmente distribui-se palitos de churrasco, tinta, papel celefone, pedaços de tecido, jornal e fitas; logo explicou-se como a cabeça do fantoche seria feita com o jornal, enrolando-o para dar forma a cabeça do fantoche, logo o outro palito serviu como braços e estruturou-se o fantoche. O estagiário foi demonstrando o processo e auxiliando na construção, mas sem interferir demasiadamente no processo e aproveitava para revisar medidas, frações e cor. A turma teve algumas dificuldades para fazer o fantoche, mas o estagiário soube responder e auxiliar os alunos em todos os momentos, trazendo exemplos e questionado-os (acadêmico em formação inicial nº 16 – 3ª série – observação e diário de campo – 19/09/03)*

Essa forma de trabalhar com o conhecimento de artes visuais se repetiu em outras observações com outros sujeitos da pesquisa, revelando-se mais como um instrumento pedagógico do que um conhecimento a ser aprendido, experênciado, compreendido críticamente. Porém isso não foi compreendido como um problema por parte dos acadêmicos foi, muitas vezes, visto ingenuamente como uma dificuldade em trabalhar com as artes visuais, de como utilizá-la em sala de aula, realizando associações ingênuas com os conteúdos, e aí novamente vem a questão problematizadora: onde está a formação inicial?
Evidenciou-se, em muitos aspectos, que a metodologia utilizada pelos acadêmicos em relação ao ensino das artes visuais se baseou na livre-expressão pela livre-expressão. Em alguns momentos, ocorreu a cópia, gerando uma expressão estereotipada, não havendo a mediação do professor com a criança, entre os formantes plásticos e o nível de desenvolvimento, o significado, e a compreensão da arte.
Destarte, não se observou nenhuma avaliação envolvendo/priorizando o conhecimento artístico. A avaliação analisada ocorreu como um instrumento, haja vista que no início ou no final da prova escrita existia um esppaço em que se solicitava que o aluno ilustrasse sobre algo. Ocorre que esta ilustração era avaliada ou não, como demonstra uma das observações realizadas que “[...] me intrigou quando o acadêmico me informou que “a avaliação será pela provinha e pelos trabalhos que foram dados em aula”” (fala do acadêmico em formação inicial nº 11 - 1ª série – observação e diário de campo – 07/11/03). A partir desta fala e outras, algumas inquietações quanto ao ensino da arte e das outras áreas de conhecimento nas escolas de Ensino Fundamental fizeram-se presente no momento da análise e posso dizer que ainda nos dias atuais.

4 Relatando algumas considerações

Infere-se que a formação em Pedagogia remonta à década de 30 e o Curso de Pedagogia-CE/UFSM tem sua origem em 1965. Nesse curso, a inclusão da Disciplina de Metodologia de Ensino das Artes Plásticas no Currículo por Atividades, ocorreu na década de 80, em decorrência da reforma curricular do ano de 1984, permanecendo a mesma até a conclusão desta pesquisa. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº. 9394, de dezembro de 1996, e as políticas públicas atuais, exigiram das instituições de ensino superior a se adequarem à nova legislação no campo educacional. Nesse contexto, criou-se um novo currículo, ou melhor dizendo, um projeto pedagógico do curso de Pedagogia na UFSM - Santa Maria /RS.

Faz-se necessário, nesse ponto, chamar atenção para o fato de que as diretrizes que deveriam nortear o Curso de Pedagogia ainda não estavam regulamentadas no decorrer desta pesquisa, e no Ministério da Educação – MEC – Brasília, o curso continuava sendo regido pelo Parecer 256/69, o qual legislava pela formação de técnicos e especialistas.

Denota-se que o tempo destinado ao ensino da disciplina de Artes Visuais na formação inicial no Ensino Superior (Curso de Pedagogia – UFSM) é restrito (60 horas aula) para aprender o saber disciplinar e ter a compreensão dos saberes pedagógicos para o ensino de Artes Visuais, bem como para vivenciar teórica e metodologicamente os saberes da Arte, em sala de aula. Mesmo assim, infere-se que adotar a disciplina de Artes Visuais no currículo é algo essencialmente positivo, embora apontando lacunas que podem ser diminuídas.

Também se verificou que os acadêmicos trazem consigo estereótipos e modelos de como ensinar e de como ser professor de Artes, baseados em suas vidas escolares e em suas vivências em Arte. Da mesma forma, constatou-se que esses “modelos” foram incorporados pelos acadêmicos, cujos pressupostos teóricos têm base predominantemente na perspectiva tradicional de educação e, sem dúvida, na perspectiva formalista da arte, como na tendência escolanovista, que se utiliza da livre-expressão pela livre-expressão, na qual o professor apenas é um orientador do trabalho e não um mediador do processo de conhecimento que o aluno em formação inicial traz de seu processo cultural vivido e de suas trajetórias e experiências de vida profissional e/ou pessoal. Ainda, desconsidera os saberes que se engendram na gestão do espaço escolar tanto em relação aos conhecimentos disciplinares em arte, quanto na organização do trabalho educativo na escola.

Em relação aos conteúdos trabalhados na disciplina MEN 342, revelaram-se desvinculados da realidade dos acadêmicos em formação inicial, bem como com a realidade escolar, permanecendo uma visão escolanovista e tecnicista (aprender a fazer e aprender pela experiência), pontuando, dessa forma, os saberes pedagógicos que os acadêmicos aprenderam na academia.

No momento da atuação dos acadêmicos em formação inicial, no estágio supervisionado, prevaleceu a utilização da arte como instrumento pedagógico, pautando-se em técnicas e num fazer sem reflexão e sem relação com as outras áreas do saber. Verificando o que Barbosa (1991, p. 4) já havia escrito anos atrás, que “[...] os professores ensinam da mesma maneira como foram ensinados”, revelando-se condizente tanto com a formação dos formadores, quanto à formação que tais formadores destinaram aos futuros professores de anos iniciais.

Essa constatação vem confirmar a formação que os acadêmicos receberam, que não foi voltada para a formação de professores de anos iniciais, na qual irão trabalhar sua interconexão com algumas áreas do saber, inclusive com o conhecimento de artes visuais, até mesmo porque seus professores formadores não

possuem os saberes nem a formação inicial de professor pedagogo (disciplinar em diversas áreas necessárias ao conhecimento da cultura da infância, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiências e da ação pedagógica). Possuem muito pouco da formação inicial e continuada para atuar com os anos iniciais. Entretanto, é positivo terem a formação específica (artes visuais) para estar realizando a melhor formação para o ensino das artes visuais, mas ter tais conhecimentos não bastam por si só para a formação inicial do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Percebeu-se, e um dos professores formadores reconheceu, não existir formação suficiente para atuar no curso de pedagogia, e, ainda, que existem especificidades no ensino das artes visuais para os anos iniciais, sendo necessário um currículo mais globalizado e com características peculiares a esse nível na atuação de formadora de formadores pedagogos - anos iniciais.

Após as observações realizadas na disciplina MEN 342, corroborada pelas pesquisas nas escolas em que os acadêmicos atuaram, aponta-se que a coerência entre teoria – prática não se fez totalmente presente nas aulas da disciplina. Dessa forma, a teoria era vista e trabalhada como um momento que se discutia ou se pesquisava sobre um assunto. E, ainda, a técnica servia para fechar com a teoria, ou, ainda, a prática era vista como principal, desprezando-se a teoria, visualizando-se a atuação dos formadores que se mostrou em muitos momentos fragmentada, e, em outros momentos, seguiam a descrição acima, não conseguindo relacionar a teoria e a prática.

Os saberes de formação específica em artes visuais foram insuficientes para a formação dos acadêmicos em formação inicial, sendo muitos conhecimentos e conteúdos suprimidos no momento da aprendizagem nas aulas na disciplina MEN 342, que somente na atuação com os anos iniciais se tornaram perceptíveis.

Aprontando, uma formação que possibilite trabalhar de forma interdisciplinar, consciente e reflexivamente diante das complexidades do mundo atual, exige pedagogicamente uma matriz não mais por disciplina, mas por eixos, projetos, por pesquisa-ação com os conhecimentos em artes visuais com outras as áreas possíveis do saber que integra e não integra o currículo dos anos inicias, e isto apenas dar-se-á com uma reestruturação curricular que privilegie a troca entre a realidade escolar e a universidade via acadêmicos e professores, buscando-se uma nova cultura pedagógica. Cultura essa que olhe para as diferenças culturais e sociais, e que supere, na formação de professores para atuar nos anos iniciais, um ensino da arte apenas formalista da arte, e ainda moderno de ensino de arte e educação, para uma teoria pós - formalista da arte, olhando as diferenças e a alteridade na complexidade da sociedade contemporânea.

Espera-se dessa forma, superar historicamente a arte e o ensino na perspectiva moderna, para que os acadêmicos em formação inicial apreendam a realidade escolar como espaços culturais da diferença como saber e fazer de sua formação inicial na universidade, e não como funil meramente de reprodução dos saberes aprendidos na academia em sua visão instrumental. Isso tem sentido, e nos relega a uma convicção, quando o aluno chega no seu campo de atuação, no estágio supervisionado, depara-se com uma prática educativa que não sabe quais conhecimentos e conteúdos de artes visuais possibilitar às crianças apreenderem para abrir alternativas de uma educação para compreender criticamente a arte e o mundo, não tem confiança e não aprendeu das incertezas pedagógicas no como a criança pode apreender arte e sim das certezas que a academia moderna lhe formou, pois o professor em formação inicial não apreendeu renomear seus mundos

e perde-se na mediação entre os saberes que os alunos e suas diferenças culturais tensionam no espaço pedagógico escolar e os saberes em artes visuais de que a academia proporcionou na formação de aula universitária.

5 Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BROHN, Jean Marie. **O que é dialéctica?** Tradução de Maria Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

FUSARI. Maria F de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Metodologia do ensino da arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de Souza (org) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 67-80.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Portugal: Publicações D. Quixote, 1995. p. 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

RUZ, Juan Ruz. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998. p. 85-101.

WEISS, Andréia. **As artes visuais na formação e ação de professores – anos iniciais:** um olhar no curso de pedagogia – CE/UFSM. 2004. 299 p. Dissertação (Mestrado em Educação UFSM). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

Currículo

Andréia Weiss

Doutora em Educação - UFES/ES. Mestre em Educação - UFSM/RS. Graduação em Pedagogia - UFSM/RS. Professora responsável pelas disciplinas pedagógicas do Departamento de Medicina Veterinária do Centro de Ciências Agrárias – CCA/UFES. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura; Parceria.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente na criação dos *Cadernos de Memória.*

Dália Rosenthal
CAP – ECA - USP

RESUMO:

Baseado na relação dialógica entre espaço cultural e espaço natural o "Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente" visa a recuperação de áreas verdes presentes no Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo por meio da criação de jardins, a partir de uma concepção artístico-pedagógica geradora de pesquisa coletiva.

Trata-se de um projeto inter e transdisciplinar para criação de espaços verdes participativos por meio do fazer artístico e vivenciar pedagógico. Neste artigo é apresentado o trabalho "Cadernos de Memória organizado pelo Projeto Viveiro para a Semana de Recepção de Calouros do Departamento de Artes Plásticas da Univesidade de São Paulo em 2014.

1.0 **Introdução**

O **Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente** visa a recuperação de áreas verdes presentes na Universidade de São Paulo por meio da criação de jardins, a partir de uma concepção artístico-pedagógica geradora de pesquisa coletiva (Rosenthal,2013). Em

2013 o projeto foi contemplado com o Prêmio Incentivo a Sustentabilidade na USP da Superintendência de Gestão Ambiental para ampliação de suas atividades e inserção na escola básica.

> *"Baseado na relação dialógica entre espaço cultural e espaço natural, o projeto Viveiro caracteriza-se como um projeto inter e transdisciplinar a partir de conceitos-chave como arte, memória, educação e meio ambiente para criação de espaços coletivos como uma ação de pertencimento gerador plástico social, na qual processos de mediação passam a ser integrados ao fazer artístico e vivenciar pedagógico" (Rosenthal, 2013).*

O **Viveiro** iniciou suas atividades no início de 2013 ainda como um *projeto piloto* vinculado à disciplina *Fundamentos da Aprendizagem Artística* que tras como objetivo principal a investigação dos processos de ensino e aprendizagem em artes para alunos de bacharelado e licenciatura.

O projeto atua em uma dinâmica sistemica e participativa na qual os alunos se organizam por equipes que trabalharam em funções diferentes:

- **Memória**: destinado a pesquisar e reconstruir a memória do CAP no que se referia principalmente às suas áreas verdes;
- **Projeto e desenho paisagístico**: destinado à pesquisa sobre as relações entre paisagismo e artes visuais por meio do estudo de artistas que trabalham em suas trajetórias a aproximação entre arte e meio ambiente; esse grupo também ficou responsável por realizar o desenho do projeto paisagístico que iríamos realizar no pátio central do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes;
- **Técnico e relações externas:** destinado ao contato com o viveiro da USP localizado na Rua do Matão e seus funcionários para escolha das mudas, preparação da terra e plantios;
- **Registro:** destinado a cuidar dos registros imagéticos oriundos dos processos desenvolvidos durante o semestre, assim como organizar os relatórios e documentos produzidos por cada equipe para criação de uma plataforma virtual em formato *site*; a

plataforma deveria contemplar ainda a publicação de vídeos e textos que colaborassem com uma contextualização mais ampla dos princípios artístico-pedágógicos que regeram o percurso formador (Rosenthal,2013).

O Projeto Viveiro está integrado à pesquisa "Transdisciplinaridade, Formação e Arte" coordenada pela autora e que traz como eixo transversal três palavras-chaves que norteiam todos os sub projetos desenvolvidos: **Conhecer, Cuidar e Compartilhar.** Estas, atuam de diferentes formas em cada contexto trabalhado. Aqui, adquirem as seguintes ressonâncias:

Conhecer: conhecer o espaço no qual acontece a aprendizagem - a terra em que estamos, a memória do lugar inserido, os sujeitos que aqui atuaram e atuam, as plantas que formam este espaço verde, etc.;

Cuidar: identificar as áreas degradadas, preparar a terra para seu plantio, oferecer um ambiente de maior harmonia e integração para todos;

Compartilhar: criar um jardim educativo público (Rosenthal,2013).

Partimos também da leitura dos seguintes documentos:

- **Carta Transdisciplinar**: adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade realizado no Convento de Arrábida, Portugal, de 2 a 6 de novembro de 1994. Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu[1].

- Carta da Terra: documento resultante de uma década de diálogo intercultural em torno de objetivos comuns e valores compartilhados a partir de uma iniciativa das Nações Unidas e, que gerou no ano 2000, a Comissão da Carta da Terra que concluiu e divulgou o documento também conhecido como Carta dos Povos. O documento teve a adesão de 4.500 organizações, incluindo vários organismos governamentais e organizações internacionais. A Carta da Terra tem se mostrado como um documento de significante utilização em sala de aula em diferentes contextos. Para aprofundamento de suas possibilidades pedagógicas, adotamos os estudos de

[1] A esse respeito ver: MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Trad. M. D. Alexandre e M. A. S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996; MORIN, E. Os desafios da Era Planetária. In: *Educar para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003; NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999; NICOLESCU, B. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2001.

Gadotti[2].

- Carta da Ecopedagogia: Documento elaborado durante o I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva na Educação, realizado em São Paulo em 1999. Esse foi um encontro organizado pelo Instituto Paulo Freire e que tinha como objetivo a afirmação social da Carta da Terra no campo da Educação. Essa carta foi apresentada em defesa de uma *Pedagogia da Terra*. Abaixo alguns de seus principais princípios (GADOTTI, 2010):

1. O planeta como uma única comunidade;
2. Uma pedagogia que promova a vida: envolver-se, comunica-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se;
3. O conhecimento só é integral quando compartilhado;
4. Caminhar coerente e com sentido na vida cotidiana;
5. Novas atitudes: reeducar o olhar e o coração;
6. Cultura da sustentabilidade: Ampliar nosso ponto de vista.

Tais documentos são estudados e praticados a partir de atividades pedagógicas que buscam promover diferentes experiências de aprendizagem em processos de autoria compartilhada para criação de *jardins artístico-produtivos* e *eco-design*:

- Paisagismo Artístico-Produtivos - Segundo Nahum (2007), o "Paisagismo Produtivo é atualmente um recurso de planejamento urbano de visão holística. As experiências de agricultura urbana, jardins comestíveis e outras formas de paisagismo produtivo são associados à educação ambiental e segurança alimentar[3]". Durante o processo para a criação do jardim pretende-se uma investigação de artistas que trabalharam na aproximação entre arte e meio ambiente como referências importantes que possam guiar a criação final.



Fig. 1– Modelo de projeto pra *Paisagismo Produtivo*.

[2] GADOTTI, Moacir. A Carta a Terra na Educação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
[3] In http://www.moradadafloresta.org.br/atividades/cursos-e-oficinas/720-curso-paisagismo-produtivo-e-regeneracao-urbana. Acesso em 19/06/2013.

- E*co-design*: Enfoca o trabalho com materiais reciclados na produção de construções tridimensionais identificadas com a ideologia do "eco-design". Os alunos também serão estimulados a trabalhar com as madeiras normalmente encontradas nas podas das árvores que integram o campus da USP, aprendendo como prepará-las para o trabalho no campo da marcenaria e entalhe. Os alunos serão estimulados a desenvolver trabalhos que tenham por objetivo integrar os espaços de vivência do Depto. de Artes Plásticas e da Escola de Aplicação, contribuindo de forma coletiva para uma melhoria dos ambientes de estudo e trabalho de nossa escola. Aqui o objetivo é o de contribuir para uma visão crítica sobre os destinos que os materiais potencialmente reciclados encontram no campus e também oferecer alternativas de construção de espaços de vivência a partir da reciclagem de materiais e matérias primas.

Caderno poético: criar, realizar, oferecer.

O Projeto Viveiro conta atualmente com 10 alunos integrantes dos cursos de Bacharelado e Liceciatura do Departamento de Artes Plásticas (CAP) :

- Julia Bortoloto
- Rafael Aguaio
- Isabela Japyassú
- Paulo Delgado
- Wagner Coraça
- Flávia Kitasato
- Camila Vasques
- Julia Barcha
- André Shodi



- Mariana Utzig

O maior parte do grupo teve o primeiro contato com o Projeto

Viveiro durante o curso da disciplina Fundamentos da Aprendizagem Artística no ano de 2013. Ao término da disciplina os alunos seguiram com sua participação dentro do Viveiro com a realização de reuniões periódias para planejamento de ações, aprofundamento teórico e metodológico e reflexões conjuntas.





Fig. 2,3,4 e 5 – Processo para criação coletiva dos "Cadernos de Memória Viveiro" .

Como resultado das reuniões de planejamento para as ações do Projeto Viveiro, o grupo idealizou e projetou a feitura de um "caderno poético" com imagens que traduzissem artisticamente as memórias e experiências de cada integrante do grupo. Tal criação nasceu do envolvimento de todos os integrantes pelo objeto do "caderno de bordo" como um espaço profundamente significativo para cada um na formação de sua poética pessoal assim como na criação artística.

Assim, o "Caderno de Memórias Viveiro" foi criado durante o mês de janeiro de 2014 e o grupo intencionava utilizá-lo como um "presente" para os calouros ingressantes deste ano. Foram produzidos artezanalmene e costurados manualmente cerca de 50 cadernos.

O “presentear” aqui é visto como uma ação de acolhimento e cuidado gerador de pertencimento comunitário. Cabe ressaltar que a feitura deste caderno foi uma ação de forte integração coletiva e é vista por este projeto com um momento pedagógico muito importante de amadurecimento do grupo no sentido da autonomia. Tal experiência reafirma o caráter essencialmente perdagógico deste projeto como podemos observar em trexos elaborados pela aluna Julia Bortoloto para sua monografia de Iniciação Científica[4]. Júlia investigou o sentido do caderno para quem o fez e para quem o recebeu:



“*O grupo do Projeto Viveiro concebeu este caderno página por página, onde cada sujeito deixou a sua síntese, o essencial que havíamos passado no Projeto Viveiro e no Departamento de Artes Plásticas ao longo de dois anos. Foram 12 pessoas trabalhando juntas, aprendemos desde a necessidade de organização para a liberação de verba para comprar o material que desejávamos, até a mobilização necessária para costurar, furar, alinhar, colar, imprimir, etc. caderno por caderno. Ao todo 50 exemplares”.*

“Neste caderno existem reproduções de pinturas, versos, xilogravuras, fotos, colagens, costuras, terra, folhas de árvores, trabalhos nossos agrupados de uma forma

4 BORTOLOTO, Júlia. Transdisciplinaridade, Formação e Arte VI: *Zarpar*: do porto ao mar, os mergulhos, escutas e reverberações do Projeto Viveiro. Monografia de Iniciação Científica. Universidade de São Paulo. São Paulo:2014.

delicada, onde cada página é uma surpresa, um presente. Não é uma folha, é a folha do caderno do Projeto Viveiro, tem identidade, nome e significado".

"O Projeto Viveiro pareceu para a maioria, este lugar que "ensina a poética do crescimento" (aluna do 1º ano, 2º semestre), e em todos os relatos, com palavras distintas, receber este caderno foi um abraço, um gesto acolhedor, causando um "misto de surpresa e alegria; um sentimento de acolhimento, de pertencer a algo que eu nunca havia sentido antes" (aluno do 1º ano, 2º semestre)".

"Para alguns o caderno "foi criado a partir de um impulso, de um desejo coletivo de mostrar todas as faces do projeto que construímos. Ele foi um registro de tudo aquilo que floresceu dentro de nós junto do viveiro. E, acredito que ele seja para qualquer um que esteja de braços abertos para recebê-lo, qualquer um que se permita tocar" (aluna do 3º ano, 5º semestre); "pareceu ser a forma de colocar num lugar as vontades, o desejo de falar pro outro que aquele pode ser um lugar pra ele construir (...). O trabalho de muitas mãos, de muitas mentes, de muitos corações, a troca (...). Para os novos habitantes, ou, talvez melhor: os novos navegantes" (aluna do 3º ano, 5º semestre) e foi "por dobras, por camadas, por horizontes, para meu desabrochar, em suas dobras, das nossas experiências" (aluno do 3º ano, 5º semestre)".

"Em suma, para a maioria dos integrantes que realizaram e estiverem presentes na experiência de criação do caderno, ele foi um mergulho nas dobras de cada sujeito, e um compartilhamento da experiência com o outro, pelas dobras, caminhos e memórias coletivas".

Semana de Recepcão de Calouros: Plantio de Acolhimento.

Em fevereiro de 2014 realizou-se a "Semana de Recepcão de Calouros" para os alunos ingressantes nos cursos do Departamento de Artes Plásticas (CAP). Como parte das atividades programadas o Projeto Viveiro ofereceu um "plantio coletivo de recepção" realizado nos jardins do departamento. O projeto pode contar novamente com a colaboração da prefeitura do campus e do viveiro da USP que cedeu mudas e ofereceu apoio técnico com a

participação de funcionários. A idéia de oferecer um plantio como atividade de recepção busca oferecer uma alternativa aos ritos de violência a que são submetidos muitos alunos "bixos" ingressantes nas universiddaes. O Viveiro trabalha a partir de uma perspectiva do cuidado e acredita que ser recebido com acolhimento, amorosidade e vivenciando esperiências de caráter participativa integradas ao espaço de sua *futura apendizagem* gera um outro sentimento de pertencimento unificado ao todo ao qual o indivíduo se insere em uma nova etapa de sua formação como ser humano.

Fig. 6, 7 e 8– Plantio de recepção dos calouros.





Dentro deste contexto, o "Caderno de Memória Viveiro" foi entregue aos alunos como um presente momentos antes do plantio. Após uma breve apresentação do projeto feita pela coordenadora, os integrantes do Projeto Viveiro entregaram cerca de 30 pacotes.

Os calouros receberam o presente com surpresa e sentiram-se acolhidos e agradecidos pela sensibilidade do gesto de seus colegas veteranos. Tal ação pode ainda iniciar uma relação afetiva entre ambos os grupo. Como foi colocado anteriormente, uma reflexão sobre esta ação vista a partir do olhar dos próprios alunos de graduação participantes pode ser encontrada na Iniciação Científica da aluna Júlia Bortoloto[5]. Tal ação vai de encontro a um dos objetivos do Projeto Viveiro de trabalhar o cuidado pedagógico a partir da criação de metodologias comunitárias que possibilitem gerar espaços ativos de acolhimento e pertencimento. Seguindo o planejamento feito para o dia, o grupo então iniciou o plantio coletivo no pátio central interno do Departamento de Artes Plásticas (CAP).

5 [5] Bortoloto, Julia. Transdisciplinaridade, Formação e Arte VI: *Zarpar*. Do porto ao mar, os mergulhos, escutas e reverberações do Projeto Viveiro. Monografia (Iniciação Científica). Universidade de São Paulo. São Paulo: 2014.

Fig, 9 – Cartaz de divulgação para Plantios dos Calouros.



Reflexões conclusivas: Por uma prática do cuidado.

O Projeto Viveiro traz como problema central a criação de metodologias que possibilitem uma percepção integral por meio de uma aprendizagem circular baseada no *aprender a pertencer, aprender a cuidar*. Percebe-se que a criação de metodologias ou práticas que levem a este caminho é essencial para uma percepção transdisciplinar.

A transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento baseada na complexidade dos sistemas de vida e na potencias destas na construção de um conhecimento vivo que fomente sentido na formação humana. A transdisciplinaridade nos desafia a nos perguntarmos o que queremos plantar, cuidar e colher a cada momento para construção de valores humanos. Toda perspectiva transdisciplinar parte do ser humano e do sentido da vida. Desta forma, *aprender a pertencer, aprender a cuidar* torna-se uma etapa fundamental para a vivência na essência transdisciplinar pois todos os processos de vida exigem o pertencimento a algo e o cuidado com aquilo que vive. Quando não exercemos estas

premissas na aprendizagem passamos a nos desconectar do todo e abitar sistemas mortos baseados em dinâmicas mortas. Não há vida. Não há respiração.

Ao apostar em caminhos comunitários integrados aos processos de formação em arte acredita-se aqui que trabalhamos para uma atuação sinérgica aos desafios impostos a educação na contemporaneidade. O mundo contemporâneo exige do sujeito uma localização constante. Em um universo plural e multidimensional , o exercício do pertencimento nos ajuda a saber quem somos e o que desejamos cuidar para que cresça e se mantenha vivo no caminho de cada indivíduo. A arte como meio de uma prática educativa não está desvinculada destes novos desafios, pelo contrário, acredita-se aqui que a integração entre arte, educação e meio ambiente por meio de práticas participativas é gerador de sentidos e fortalecedor da autonomia propositiva como pudemos perceber na experiência vivenciada pelo grupo Viveiro na criação dos nossos “Cadernos de Memória” aqui apresentada.

Referencias Bibliográficas:

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. *Educação Cidadã Educação Integral: Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ANJOS, A. C. C. Arte e Educação Ambiental. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da Arte Educação para a Educação Ambiental. *Tese de doutorado*. USP. São Paulo, 2010.

Atelienossacasa.blogspot.com.br/p/sobre-o-atelie.html#!/p/o-projeto-nossa-casa.html). Texto s/ título presente no site. 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. IN: Coutinho, Rejane Galvão (Orgs.). Ed. UNESP, São Paulo:2009.

BERTAUX, D. *Narrativas de vida*: a pesquisa e seus métodos. Trad. Z. A. C. Cavalcante; D. M. G. Lavalleé. São Paulo: Paulus, 2010.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1994.

BRAGA, E. S. *A constituição social da memória*: uma perspectiva histórico- cultural. Ijuí: Unijuí, 2000.

BARROS, M.; BETTO, F. O amor fecunda o Universo. Agir. Rio de Janeiro:2009.

BRAGA, E. S. Tensões eu/outro: na memória, no sujeito, na escola. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Questões de desenvolvimento humano*: Práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, pp. 151-170; 221-236, 2010.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrative: problems and promises of an alternative paradigm. *Research on Language and Social Interaction*. London, v. 30, n.º 4, p. 263-283, 1997.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*. Chicago, nº 18, Autumn 1991.

_____. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

BUCHANAN, K.; MIDDLETON, D. Voices of experience: talk, identity and membership in reminiscence groups. *Ageing and Society*. Cambridge, n.º 15, p. 457-491, 1995.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Trad. F. S. A. Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FAZENDA, I. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*: efetividade ou Ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GADOTTI, M. *A carta da Terra na Educação*. São Paulo: Editora e Livraria instituto Paulo Freire, 2010.
GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. 6 Edição. Coleção Brasil Cidadão. Editora Peirópolis. São Paulo:2000.
GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
IAVELBERG, R.; FERRAZ, M. H. *Linguagens, códigos e suas Tecnologias*. Secretaria deEducação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.
JARES, X. R. *Pedagogia da Convivência*. Trad. E. M. Santana. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2006.
HALBWACHS, M. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Presses Universitaire de France, 1952.
_____. A memória coletiva e o espaço. In: *A memória coletiva.* Trad. L. L. Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
IAVELBERG, R.; FERRAZ, M. H. *Linguagens, códigos e suas Tecnologias./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica.* Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.
LEGAN, Lucia. *A Escola sustentável*: Ecoalfabetizando pelo ambiente. 2ª. Ed. Pirenópolis: Imprensa Oficial de São Paulo, 2007.
LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. *Pesquisa em educação*: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Temas transversais (verbete). ***Dicionário Interativo da Educação Brasileira -* EducaBrasil.** Midiamix: São Paulo, 2002. http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=60, visitado em 19/4/2012.
Morada da Floresta. In *http://www.moradadafloresta.org.br/atividades/cursos-e-oficinas/720-curso-paisagismo-produtivo-e-regeneracao-urbana*.
MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 10, jul/dez 2005, p. 75-99.
MORIN, E.; CASSÉ, M. *Filhos do Céu*: Entre Vazio, Luz e Matéria. Trad. A.P. de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
MORIN, E. *Ciência com Consciência.* Trad. M. D. A. e Maria Alice S. D. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
MORIN, E. *Educar para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget. 2003.
NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.
NICOLESCU, B. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2001.
OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro-Posições*. V.17, n. 2 (50), maio/ago., p. 119-138, 2006.
OLIVEIRA, P. S. *Cultura Solidária em Cooperativas*: projetos coletivos de mudança de vida. EDUSP/FAPESP. São Paulo:2006.
O'SULLIVAN, E. *Aprendizagem Transformadora*: Uma Visão Educacional para o Século XXI. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2004.
PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*. Campinas : Papirus, nº 24, p. 32-43, 1991.
READ, H. *A Educação pala Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
RICHITER, I. M. falta nome do artigo In: BARBOSA, A. M. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
RICHTER, I. M. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. Cortez, São Paulo: 2008.
RICOEUR, P. L'identité narrative. *Esprit*. n. 140-141, p. 295-304, 1988.

ROIZMAN, G. R.; FERREIRA, E. *Jornada de Amor à Terra*: Ética e Educação em Valores Universais*.* 2 edição. São Paulo: Palas Athena, 2006.
RESTANY, P. *Hundertwasser:* O pintor das Cinco Peles. Koln: Taschen, 2002.
ROSENTHAL, D. Projeto Viveiro e Ação Artística Educativa pedagógica na criação de jardins educadores: conhecer, cuidar e compartilhar. Confaeb 2013. Porto de Galinhas 2013.
ROSENTHAL, D. Do Elemento material ao agente social. In: O Elemento Material na Obra de Joseph Beuys. *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP. Campinas, 2002.
ROSENTHAL,D.; RIZZI, M. C. S. L. (Orgs.). *A Reflexão e a prática no ensino: Artes.* São Paulo: Blucher, 2013.
Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
SIQUEIRA, E. M. Reconstituindo Arquivos Escolares: A experiência do GEM/MT. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 10, jul/dez 2005, p.193-220.
SOUZA, R. F. História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. In:
THOMPSON, P. *A voz do passado*. 3. ed. Trad. L. L. Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
VIDAL, D. G.; SILVA, V. L. G. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, C. A. (Org.). *Cultura Material Escolar:* a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – *1970/1925*. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.
ZAIA, I. B. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 10, jul/dez 2005, p.153-174.
_____. *O acervo escolar:* manual de organização e cuidados básicos. 2.ed. rev. ampl.- São Paulo: Pró-Reitoria de Pesquisa, Faculdade de Educação da USP, Centro de Memória da Educação da FEUSP, 2006.
VINICI, M. *Arte de Joseph Beuys*: Pedagogia e Hipermídia. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2006.
WERTSCH, J. V. Narrative as a cultural tool for representing the past. In: *Mind as action*. New York : Oxford University Press, 1998.

Modalidade:Comunicação Oral (slide) GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

ESTADOS DA COPA DO MUNDO NO BRASIL

Gisele Gobbo de Souza[i] (Secretaria de Educação do Taboão da Serra, São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*

Este artigo foi realizado após o curso denominado “Educação 3.0” da Secretaria de Educação do Taboão, curso lecionado pelos formadores Elaine Malaspina, Diogenes Tavares e Tiago Bispo, estes que são ligados ao Planeta Educação. O artigo apresentado trata-se sobre Estados da Copa do Mundo no Brasil contendo características, peculiaridades, a história e a cultura de algumas regiões do Brasil, que serão tratadas ao longo deste artigo, que foram explanadas em sala de aula, tanto em forma de contação de histórias para que cada aluno desenhasse as cenas da região escolhida e tendo como resultado uma animação de massinha (stop-motion) sobre o estado. Houve também conteúdos que os alunos pesquisaram e trouxeram para serem trabalhados em aula, mas foram conteúdos não somente com um objetivo e sim diversos, bem como as cores da bandeira da região, qual jogador da região, artista daquele estado e qual a história da região.
Entretanto, houve várias problematizações da professora que vos escreve, por exemplo, como fazer com que os alunos pesquisem na internet ou que tragam o conteúdo de casa? Como montar cenas a partir de uma história narrada pela professora? Importante ressaltar que as aulas aconteceram na EMEF Ayrton Senna, no município de Taboão da Serra no ano de 2014.
Houve muitas produções dos alunos como constam ao longo deste artigo, bem como as animações.

Palavras-chave: Estados; Copa; Brasil; História;

The States of the FIFA world cup in Brazil

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
This article was made after the course named "Educação 3.0" from Secretaria de Educação do Taboão, Curso taught by the trainers, Elaine Malaspina, Diogenes Tavares e Tiago Bispo, They are connected to Planeta Educação (another project). The article presented it is about the States of the FIFA world cup in Brazil checking on, characteristics, peculiarities,the history and culture about some regions in Brazil that will be mentioned along this article, that was taught to the students ,in form of popular folk stories for that each student draw in scenes by the end having a clay stop motion animation about the State and also had a research that the students brought to be worked in class, but these was not only a reserch with only one objective but with many, like the colours of the flags from each region, which soccer players are from that region, artists and history

from that specific region.
However, there was many problematics by the teacher who writtens, for example, how come make the students research on the internet or bring the content done from home? how to build the scenes by the narration of the teacher? its important to mention that the classes happened at EMEF Ayrton Senna, in Taboão da serra,2014.
There was many productions by the students as it says along this article as well as the animations.

Key words: States; *Cup; Brasil; History;*

Introdução

As aulas que foram lecionadas para a construção deste artigo "Estados da Copa do Mundo no Brasil", tinham um objetivo, construir uma animação de massinha sobre cada Estado e cidades-sede da Copa do Mundo. No entanto, para a realização da animação era necessário que os alunos visualizassem todas as cenas que seriam contadas uma a uma e revisadas a cada aula, e desenhadas pelos educandos para terem em sua memória a história da região.

Antes, para que todo esse projeto fosse realizado era necessário que os alunos pesquisassem sobre determinada região. Com o conceito lecionado pela formadora Elaine Malaspina, em "Educação 3.0" que apresenta sobre a sala de aula invertida[1], ou seja, os alunos trazem o conteúdo para sala de aula, pois também são detentores do conhecimento.

Segundo Newton Campos[2] em *Educação tradicional? Gone with the wind…",* o conceito de sala de aula invertida (Flipped Classroom) surgiu nos Estados Unidos com os Professores Aaron Sams e Jonathan Bergman em que os professores filmavam o conteúdo da aula e disponibilizavam este conteúdo na internet para os alunos. Assim, os alunos traziam o conhecimento visto em casa ou na internet para a escola, e na aula traziam as dúvidas para serem solucionadas pelo professor, mudando a visão professor transmissor de conhecimento, ou seja, invertendo o conceito tradicional de sala de aula.

Foram utilizados outros conceitos também ao longo deste trabalho como *Aprendizagem Combinada* sendo realizadas ao longo das aulas de acordo como lecionado pelo *Planeta Educação,* vale ressaltar que os conteúdos bem como as idéias foram da professora que vos escreve.

Dinâmica e Pesquisa na sala de informática: Aprendizagem Combinada

Como consta no livro *Programa de Formação de Educadores em Informática Educacional: Educação 3.0*[3]*,* de Ana Paula Barros, Karen Tatiana, Kátia Tamara e Valdilene Faria Lima, os alunos nasceram na era da tecnologia e o modelo de aulas

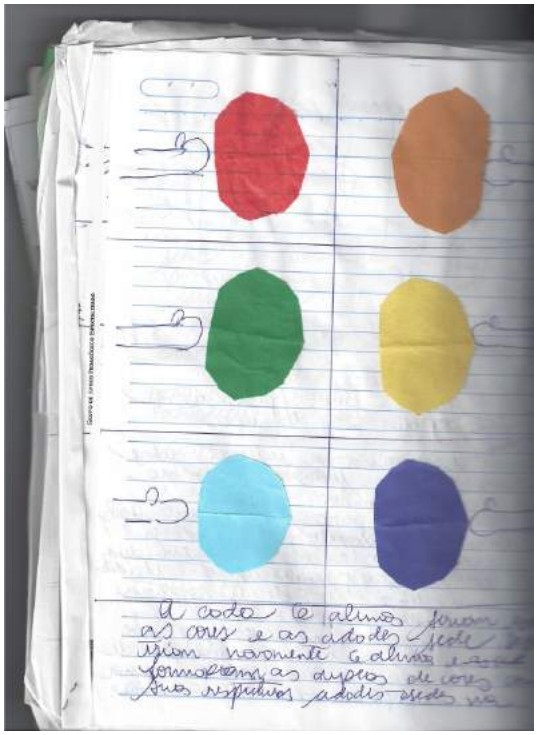
[1] O conceito sala de aula invertida advém de "Flipped Classroom" do norte-americano Jonathan Bergman. Disponível em: http://porvir.org/porfazer/curso-ensina-criar-uma-sala-de-aula-invertida/20130807 acesso em: 21 jul. 2014.

[2] CAMPOS, Newton. Educação tradicional? Gone with the wind… Estadão.2012 Disponível em: http://blogs.estadao.com.br/a-educacao-no-seculo-21/educacao-tradicional-gone-with-the-wind/.Acesso em: 22 jul. 2014.

somente expositivas está ultrapassado sendo que o professor precisa elaborar aulas diferentes em que os alunos possam participar com as tecnologias e um auxiliando o outro.

Assim, no primeiro momento, fiz uma dinâmica com os alunos para formação de duplas e pesquisa na internet. A dinâmica funcionou assim, cada seis alunos teriam seis mesas de cores para escolher ao tocar da música, os respectivos educandos andariam ao redor das mesas, quando a música fosse parar cada um iria escolher uma mesa de cor. Depois iriam mais seis deles e escolheriam uma mesa de cor. As duplas se formariam pela a escolha de cor de cada aluno.**(ver fig. 1)**

Fotografia 1- Semanário da Professora Gisele Gobbo

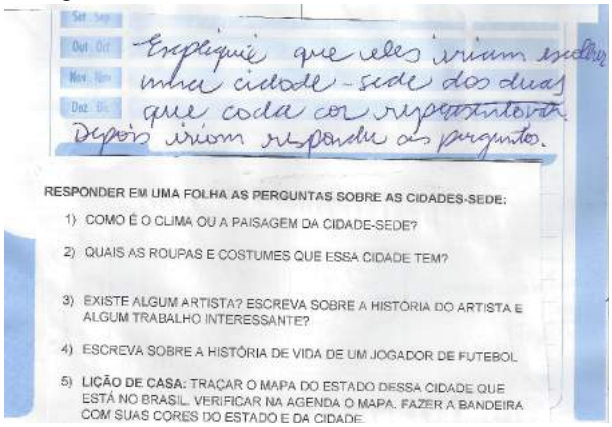


Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

No momento da pesquisa, a professora relembrou os conteúdos lecionados anteriormente sobre cada região ou cada Estado do Brasil e trouxe em uma folha com as perguntas sobre o que pesquisariam. Também foi impresso as bandeiras pelo qual cada cor estaria com determinados Estados e cidades..**(ver fig. 2)**

[3] BARROS, Ana Paula; TATIANA ,Karen; TAMARA Kátia; LIMA, Valdilene Faria . Programa de Formação de Educadores em Informática Educacional: **Educação 3.0.** Planeta Educação

Fotografia 2- Semanário da Professora Gisele Gobbo



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Essa aula foi extra, mas percebi que a dinâmica e a pesquisa demandaram tempo e alguns alunos não conseguiram atingir o objetivo, pois perguntavam: *“ Professora aonde é para pesquisar?Tem que ler tudo?Mas é somente a bandeira?”*

No entanto surgiram pequenos resultados para um bom início de trabalho.

A proposição do trabalho estava se modelando, ou seja, tomando forma à medida que aplicava as aulas e refletia, posteriormente.

O aluno pesquisador: Sala de aula invertida

O vídeo[4] dos Professores Aaron Sams e Jonathan Bergman, dos Estados Unidos aparenta demonstrar que o aluno precisa estudar primeiro, ou seja, ter um tempo para digerir aquilo que está aprendendo na sala de aula invertida. Assim, com o conteúdo gravado pelo professor e inserido na internet, o aluno pode pesquisar em casa quando surgir dúvidas.

Pesquisei em livrarias e em outros lugares, e percebi que seria muito difícil encontrar as peculiaridades das cidades-sedes, assim, decidi que o Estado da cidade-sede o conteúdo a ser encontrado seria mais amplo. Fiz a proposta dos alunos pesquisarem a história, a bandeira, um jogador, artista e entre outros referente a cada Estado escolhido. Em algumas aulas trouxe perguntas para os alunos pesquisarem em casa, importante notar que cada sala ficou com um Estado, sendo que algumas salas repetiam os Estados, pois não houve tempo hábil para pesquisar todos os Estados.

A professora fez uma pesquisa prévia sobre um tema do estado. Posteriormente fez a leitura e através de uma brincadeira chamada “FORCA” os educandos teriam que adivinhar a pergunta relativa a pesquisa. Após essa etapa, foi inserida novas perguntas para os mesmos pesquisarem em casa.

Com suas pesquisas em mãos, os alunos à leram e formularam perguntas em que os demais teriam que adivinhar a resposta através da brincadeira da “Forca”.

Percebi que a qualidade e a quantidade de pesquisa realizada foi boa. Tive surpresas, pois alguns jogadores de futebol como Gilmar Popoca que nasceu em Manaus, Amazonas, e jogou no Flamengo eu não conhecia, como consta no texto

[4] CAMPOS, Newton. Educação tradicional? Gone with the wind… Estadão.2012 Disponível em: http://blogs.estadao.com.br/a-educacao-no-seculo-21/educacao-tradicional-gone-with-the-wind/.Acesso em: 22 jul. 2014.

eletrônico sobre Gilmar Popoca, de Rogério Micheletti[5]. Em outro momento, os alunos que não trouxeram a pesquisa tentaram participar adivinhando as palavras da forca.

A intenção era que cada turma/ano tivesse um Estado-sede diferente dos outros, mas não houve tempo hábil para a pesquisa.**(ver fig. 3)**

Fotografia 3- Desenho da Bandeira de Minas Gerais, trabalho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Desenho em grupos sobre as cenas da história dos Estados para fazer a animação.

Com o 1º ano do Ensino Fundamental I, da Emef Ayrton Senna, fiz a pesquisa sobre a história da Bahia para desenvolver a contação da história e para desenharem cada cena, sendo que todas as vezes que iria para a cena posterior, retomava as anteriores com perguntas para os educandos guardarem na memória a história do respectivo Estado.

1º ano : Pesquisa pela professora e contação de histórias: A descoberta do Brasil e da Bahia

Em forma de contação de histórias inseri trechos do livro *História da Arte*[6]*(p.121), Graça Proença*, importante ressaltar que a história não foi contada de uma vez, mas sim por fragmentos e na aula seguinte revisava com os educandos a historia anterior em forma de perguntas:

- Há muito tempo atrás os portugueses vieram para o Brasil aproximadamente no ano de 1500. Hoje estamos em qual ano mesmo 2014, faz 514 anos que o Brasil foi descoberto.

-Naquela época o Brasil não tinha divisão de terras e assim não tinha os Estados, por exemplo, o nome São Paulo não existia. A Bahia foi o primeiro lugar a ser descoberto

[5]MICHELETTI, Rogério **Gilmar Popoca**, Disponível em: < http://terceirotempo.bol.uol.com.br/que-fim-levou/gilmar-popoca-1253>. Acesso: 11 set. 2014

[6] PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 17ª edição. São Paulo: Atica, 2011

pelo português Pedro Álvares de Cabral o lugar na Bahia onde pisou é chamado de Cabrália.

-Hoje já sabemos o nome dos Estados e o primeiro estado da chegada dos Portugueses é a Bahia.

Continuei contando a história, mas agora relatando trechos sobre pesquisa do site da Universidade de São Paulo Museu de Arqueologia e Etnologia[7] e também do livro História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil[8], do Ministério da Educação

- Quando os portugueses desceram do barco encontraram os habitantes que eram os índios, que já viviam no Brasil. Os índios já moravam há muito tempo, antes mesmo de essa terra ser conhecida com o nome de Brasil, lugar que moramos. Havia muitos povos indígenas espalhados por essa terra e não somente na Bahia.

-A África fica em outro continente em outras terras distantes do Brasil, e os Portugueses trouxeram de lá pessoas para escravizar. Os africanos na época sofreram muito, e hoje as pessoas que nasceram dos africanos aqui no Brasil são afro-brasileiros. A capoeira é uma luta com música e dança que veio dos africanos ou afro-brasileiros é chamada de capoeira. E muito tempo lá atrás as lutas foram trazidas pelos africanos e aqui no Brasil se misturou a dança indígena, formando a capoeira.

Cada trecho de alguns parágrafos foram divididos em cenas, por exemplo, primeira cena: Pedro Álvares de Cabral na embarcação navegando no mar pensando no Brasil e assim por diante. Percebi, que os alunos gostam de ouvir e imaginar histórias e assim desenhar. É uma atividade de colaboração, as vezes percebia um verificando o desenho do outro.

Fotografia 4- Trabalho dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra

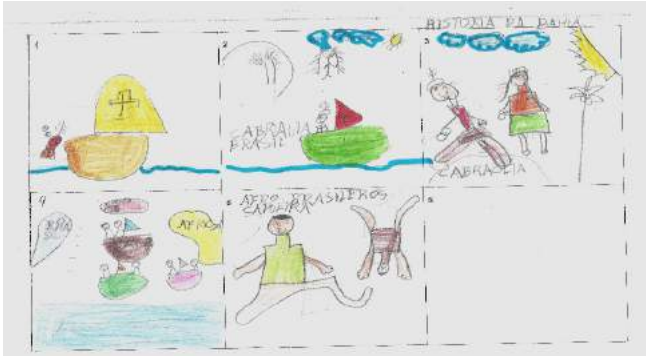


Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

[7] Universidade de São Paulo Museu de Arqueologia e Etnologia. Disponível em: http://www.arteafricana.usp.br/ Acesso: 23 jul. 2014

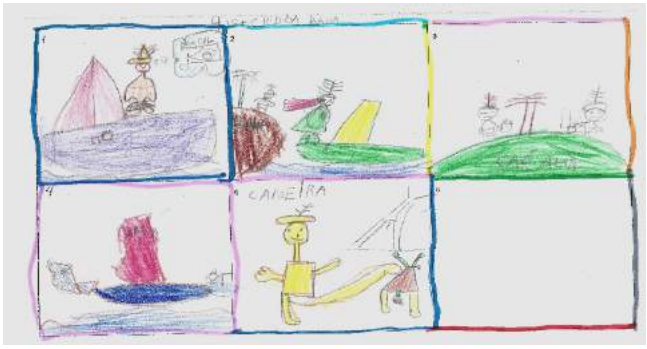
[8] Brasil. Ministério da Educação. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009POR.pdf. Acesso: 12 de set. 2014

Fotografia 5- Trabalho dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Fotografia 6- Trabalho dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

História de Minas Gerais

Em forma de contação de histórias, inseri trechos da pesquisa sobre o estado de Minas Gerais, no texto eletrônico do Ministério das Relações Exteriores[9], o Estado de Minas Gerais possuía muitas minas de ouro, principalmente a cidade de Ouro Preto. No século XVI a ocupação deste Estado foi feito pelos bandeirantes do qual extraíam o ouro.

A Coroa Portuguesa que participou da descoberta do ouro começou a cobrar uma porcentagem grande sobre a venda do Ouro e de outros produtos, assim uma boa parte do que se vendia em Minas Gerais iria para Portugal, segundo Friederich Renger da Revista do Arquivo Público Mineiro [10]

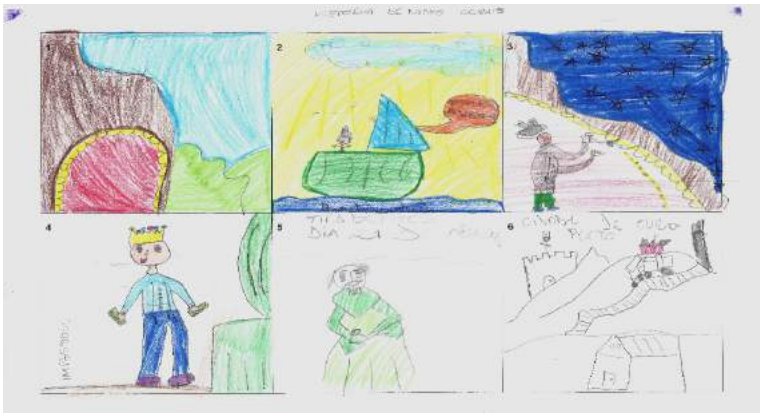
Surgiu então aproximadamente no século XVIII a *Inconfidência Mineira* que era uma elite de Vila Rica que conspirou contra o domínio português. Um dos seus líderes foi

[9] Ministério das Relações Exteriores O Estado de Minas Gerais. Disponível em: http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista4-mat8.pdf. Acesso em: 11 de set. 2014

[10]RENGER, Friederich Revista do Arquivo Público Mineiro. O quinto do ouro no regime tributário nas Minas Gerais. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/O_quinto_do_ouro_no_regime_tributario_nas_Minas_Gerais.PDF. Acesso em: 11 de set. 2014

Joaquim José da Silva Xavier, o *Tiradentes,* que morreu dia 21 de abril de 1792, por lutar pelos ideais do Brasil para ser uma república na época de Vitor Amorim Angelo[11].
(ver fig.7 a 10)

História de Minas Gerais
Fotografia 7- Trabalho dos alunos do 2ºC do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna,no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Fotografia 8- Trabalho dos alunos do 2ºC do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

[11] ANGELO, Vitor Amorim. Inconfidência Mineira: Movimento foi resposta ao excesso de impostos. Educação UOL. Disponível em:< http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/inconfidencia-mineira-movimento-foi-resposta-ao-excesso-de-impostos.htm>. Acesso em 11 de set. 2014

Fotografia 9- Trabalho dos alunos do 3ºC do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Fotografia 10- Trabalho dos alunos do 3ºC do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

História do Ceará

Em forma de contação de histórias foi relatado para os educandos que o Ceará tem montanhas de areias que se deslocam com o vento.

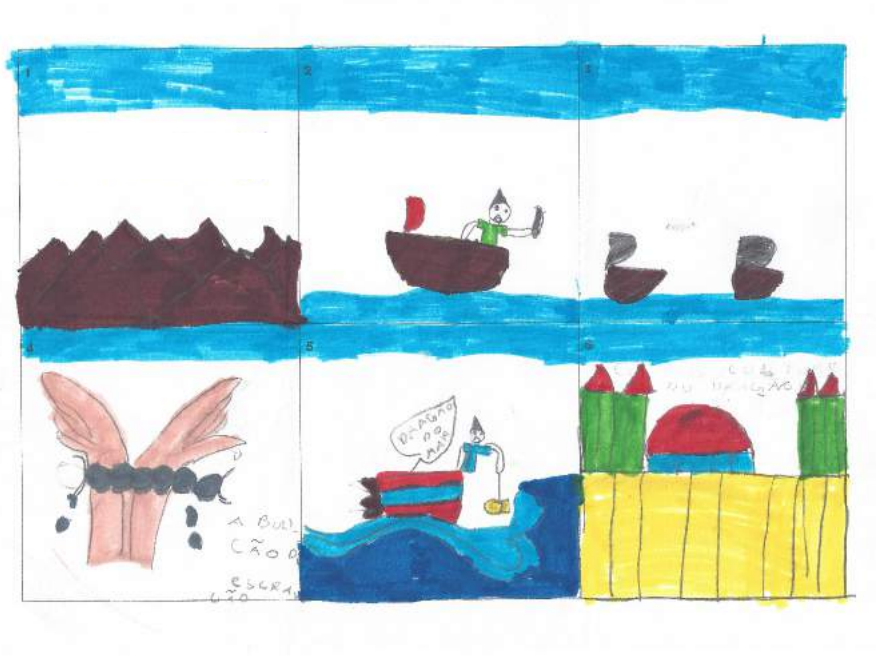
Segundo a pesquisa realizada sobre a História do Ceará no texto eletrônico do Governo do Ceará[12],Dom João III decidiu dividir o Brasil em capitanias hereditárias e uma delas era a capitania do Siará.

Alguns acontecimentos no século XIX no Ceará, fizeram com que ocorresse o fim da escravidão mesmo antes da Lei Áurea, quando Francisco José do Nascimento, o jangadeiro, decidiu não levar escravos em sua jangada e aderir a greve na capitania dos Portos, por conseguinte foi demitido e, três anos depois houve a libertação dos escravos. A partir disto foi homenageado no Ceará, Francisco José do Nascimento conhecido como

[12] Governo do Estado do Ceará: História do Ceará Disponível em: http://www.ceara.gov.br/historia-do-ceara. Acesso em: 11 set. 2014

o Dragão do Mar, e que este nome originou um centro cultural chamado Dragão do Mar, segundo Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura[13].

.Fotografia 11- Trabalho dos alunos do 3ºD do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

História do Amazonas

Em forma de contação de histórias relatou-se que o descobridor do Amazonas foi Francisco de Orelhana, segundo a pesquisa realizada no texto eletrônico do Governo do Estado do Amazonas[14].Foi questionado aos educandos o que existe na Floresta Amazônica, e responderam as árvores e os índios.

Durante a pesquisa sobre o Amazonas foi lido que os índios contavam lendas para os Espanhóis, assim foi pesquisado uma lenda indígena denominada a lenda da Vitória-Régia, segundo o livro do Folclore Brasileiro em Origami[15], de Leila Maria Grillo e Selma Maria Sabino Braga de Melo.

Para o 2º ano as professoras polivalentes pediram que relatasse a dança do Carimbó, pois os educandos dançariam na festa junina. O Carimbó é uma dança que reúne as três etnias que inicialmente formaram o povo brasileiro, os indígenas, os

[13] CENTRO DRAGÃO DO MAR DE ARTE E CULTURA. O Dragão do Mar na história do Ceará. Disponível em: http://www.dragaodomar.org.br/espacos.php?pg=instituicao. Acesso: 11 de set. 2014.

[14] Portal do Governo do Estado do Amazonas.Disponível em: http://www.amazonas.am.gov.br/o-amazonas/historia/878. Acesso em: 11 set. 2014

[15] GRILLO, Leila Maria; MELO, Selma Maria Sabino Braga. .Grande Livro do Folclore Brasileiro em Origami – São Paulo: Editora Escolar, 2009

africanos e o portugueses é uma dança do norte do país, segundo texto eletrônico do jornal diário do Pará[16] **(ver fig.12 a 18)**

Fotografia 12- Trabalho dos alunos do 2ºB do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Fotografia 13- Trabalho dos alunos do 2ºD do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Fotografia 14- Trabalho dos alunos do 2ºD do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

[16] Diário do Pará. Carimbó traz na origem a identidade do paraense
Disponível em: http://diariodopara.diarioonline.com.br/impressao.php?idnot=68665. Acesso em: 11 set. 2014

Fotografia 15- Trabalho dos alunos do 3ºA do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



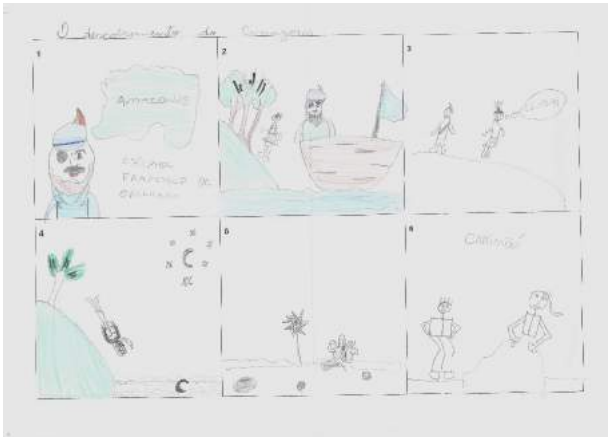
Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Fotografia 16- Trabalho dos alunos do 3ºA do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



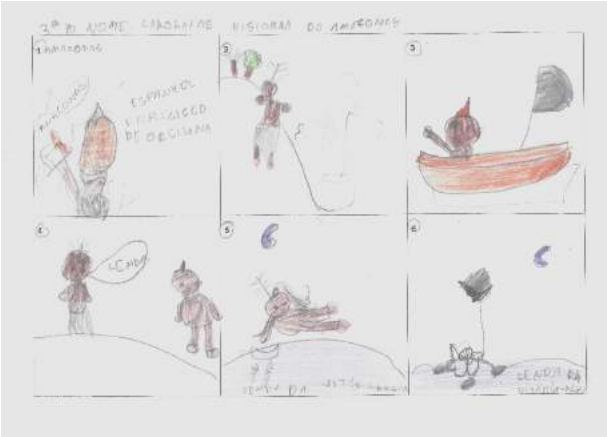
Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Fotografia 17- Trabalho dos alunos do 3ºA do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

História do Amazonas
Fotografia 18- Trabalho dos alunos do 3ºB do Ensino Fundamental da EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra



Fotografia da autora Gisele Gobbo de Souza
fonte: Portfólio da autora

Resultado e Análise

Foi percebido que os alunos demonstraram interesse pelo conjunto de aulas e questionavam qual era a próxima cena a ser contada de cada Estado-sede sendo respectiva a cada sala. Foi analisado que as inúmeras produções dos alunos foram bem realizadas com diferenças do tipo de acabamento as vezes mais expressivo, as vezes mais tênue e delicado ou até mais denso.

Considerações Finais

As aulas que são apresentadas no artigo *Estados da Copa do Mundo no Brasil* tiveram um caráter narrativo, mesmo assim a professora propositora do trabalho teve algumas dúvidas com questionamentos: “Será que pode ser definido arte essa proposta?”. Sabendo que toda criança ouve histórias decidiu enfrentar este desafio. Além disso, arte faz parte da cultura de um povo e trata sobre regiões, pessoas, história, geografia, pois há na arte a interdisciplinaridade.

Muitas produções pictóricas do passado e do presente em arte, recorreram a própria história das suas cidades e dos seus Estados para narrar os fatos através das pinturas, tornando essas produções conhecidas para o espectador conhecer os fatos históricos.

Uma forma encontrada foi narrar os fatos dos Estados do Brasil para trazer um pouco de conhecimento aos alunos, para conhecerem e tornar conhecido o que aprenderam, tendo como resultado as suas produções em desenho expostas na EMEF Ayrton Senna, no Taboão da Serra. A animação de massinha em stop-motion, algumas salas já produziram e outras estão desenvolvendo.

Referências Bibliográficas:

CAMPOS, Newton. **Educação tradicional? Gone with the wind…** Estadão.2012 Disponível em: http://blogs.estadao.com.br/a-educacao-no-seculo-21/educacao-tradicional-gone-with-the-wind/.

O conceito sala de aula invertida advém de “Flipped Classroom” do norte-americano Jonathan Bergman. Disponível em: http://porvir.org/porfazer/curso-ensina-criar-uma-sala-de-aula-invertida/20130807

BARROS, Ana Paula; TATIANA ,Karen; TAMARA Kátia; LIMA, Valdilene Faria . Programa de Formação de Educadores em Informática Educacional: **Educação 3.0**. Planeta Educação

MICHELETTI, Rogério. **Gilmar Popoca**, Disponível em: <http://terceirotempo.bol.uol.com.br/que-fim-levou/gilmar-popoca-1253>. Acesso: 11 set. 2014

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 17ª edição. São Paulo: Atica, 2011

Universidade de São Paulo Museu de Arqueologia e Etnologia. Disponível em: http://www.arteafricana.usp.br/

Ministério das Relações Exteriores **O Estado de Minas Gerais**. Disponível em: http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista4-mat8.pdf.

RENGER, Friederich Revista do Arquivo Público Mineiro. O quinto do ouro no regime tributário nas Minas Gerais. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/O_quinto_do_ouro_no_regime_tributario_nas_Minas_Gerais.PDF

ANGELO, Vitor Amorim. **Inconfidência Mineira: Movimento foi resposta ao excesso de impostos.** Educação UOL. Disponível em:< http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/inconfidencia-mineira-movimento-foi-resposta-ao-excesso-de-impostos.htm>. Acesso

Governo do Estado do Ceará: **História do Ceará** Disponível em: http://www.ceara.gov.br/historia-do-ceara.

CENTRO DRAGÃO DO MAR DE ARTE E CULTURA. **O Dragão do Mar na história do Ceará**. Disponível em: http://www.dragaodomar.org.br/espacos.php?pg=instituicao. Acesso:

Portal do Governo do Estado do Amazonas.Disponível em: http://www.amazonas.am.gov.br/o-amazonas/historia/878. Acesso em: 11 set. 2014

GRILLO, Leila Maria; MELO, Selma Maria Sabino Braga. .Grande Livro do Folclore Brasileiro em Origami – São Paulo: Editora Escolar, 2009

Diário do Pará. Carimbó traz na origem a identidade do paraense Disponível em: http://diariodopara.diarioonline.com.br/impressao.php?idnot=68665.

i Servidora pública na Prefeitura Municipal de Taboão da Serra, atua como docente na área de arte. Aluna de especialização em Práticas Pedagógicas da UFOP. Possui graduação em Artes Visuais, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2009) e graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica em Arte pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2010) http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4844193T5

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: comunicação oral/slide GT: Artes visuais
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Realidade em mudança: os desafios atuais na educação artística

João Paulo Queiroz (Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Portugal)

RESUMO*:*

Apresentam-se os novos desafios contextuais da arte-educação, incidentes nos novos média, no capitalismo avançado, nos estilos de vida. Faz-se um diagnóstico do "mal-estar da civilização" revendo os elementos críticos na pós modernidade. Apontam-se caminhos de intervenção para a educação artística, que serão caminhos de inovação, identidade, e implicação.

Palavras-chave: arte-educação, desafios, pós modernidade

REALITY AT CHANGE: CONTEMPORARY CHALLENGES ON ART EDUCATION

ABSTRACT:

New challenges to art education: new media, advanced capitalism, lifestyles. It is a diagnosis of "malaise of civilization" by reviewing the critical elements in postmodernity. Some directions for the intervention of art education, paths of identity and concern.

Key words: art education, challenges, post modernity

1. Introdução

O artigo apresentado pretende propor uma mudança no plano de intervenção da arte-educação. Faz-se uma revisão que incide nas mudanças culturais e de estilos de vida que motivam um olhar mais atento para a alteração de posicionamento da formação artística e do arte-educador.

Propõe-se que há uma nova emergência na arte-educação, uma emergência surgida de modo silencioso, gerada pelos contextos do subfinanciamento e por todo um conjunto de práticas e alterações de estilo de vida. Esta mudança torna a Arte-Educação uma renovada necessidade, no contexto de alguns dos desafios mais recentes da pós-modernidade, como a globalização, o neoliberalismo, o *dumping social*, o desinvestimento no Estado Social. Faz-se notar que o lugar das artes, na formação dos jovens, é percebido como um lugar em perigo. A arte-educação está em risco de compressão, diminuição, ou mesmo de desaparecimento.

Percebe-se que a arte-educação tem hoje um contorno frágil, quando antes era percebida como uma funcionalidade robusta e com certa prioridade formativa. A solidez da geopolítica do pós-guerra, o seu otimismo no período *baby boom*, e as

gerações de ativismos da época do maio de 1968 parisiense fizeram crer, a pelo menos duas gerações, que a questão da arte educação era de importância unânime.

Este conceito de arte-educação, um conceito surgido em grande parte sob a égide da ONU / UNESCO, defende-se aqui que se encontra em perigo. A arte-educação é acossada nas políticas de cortes e na ideologia da privatização da formação e do "cheque ensino."

Interrogam-se neste artigo as razões, próximas e profundas, desta ameaça à arte-educação, fazendo a interligação do circuito económico e dos interesses prevalecentes. Procura-se a origem deste renovado "mal-estar," revisitando a sublimação substitutiva enunciada por Freud, e revendo as possíveis mudanças que os significantes de sublimação observaram, na oportunidade de um olhar renovado sobre um clássico, e passados estes 80 anos após a publicação do seu texto "O mal-estar na civilização" (FREUD, 2010).

Começa-se neste texto por se rever as características globais da pós-modernidade na arte-educação e refletir sobre as características do contexto vivido nas diversas dimensões sociais e culturais. Trata-se de fazer um levantamento do que se encontra em mutação e do que exige um posicionamento do artista, reposicionando-o agora como agente do despertar crítico e criativo como alternativa aos estilos de vida baseados na pré formatação e na inserção em segmentos planificados de consumo. Também os conceitos elementares são colocados em oposição e contraste, tendo em vista uma reconceptualização que permita abranger as suas retóricas contemporâneas da pós-modernidade do século XXI.

Em seguida, e ainda como sequência e metodologia deste trabalho, faz-se uma abordagem aos veículos de significação cultural e aos seus significantes em mutação. Concretamente inclui-se no enquadramento teórico uma revisitação ao texto "Mal-estar na Civilização" (FREUD, 2010), procurando relembrar como os conformadores da liberdade humana são supradeterminantes, mas as suas manifestações não são supradeterminadas, dentro do princípio da arbitrariedade do signo (SAUSSURE, 1999). Mostra-se como ao princípio da realidade se contrapõe a substituição, a perfeição, o sonho, e (agora) o consumo e a virtualização. Como a nova significação da abstenção social e pessoal, o prazer nefelibata, é irresistível.

2. Desenvolvimento

Ao fazer uma revisão aos elementos fundamentais a ter em conta nesta problematização da educação na pós-modernidade é necessário colocar em contraponto os diferentes contributos e perspectivas na área, salientando aspectos como a Indústria Cultural, a mediatização, a multiplicidade, a virtualização, e a separação ou alienação. Trata-se de fundamentar a relação entre o papel da arte-educação e o contexto da realidade de consumo emergente, muito recente, realidade de substituição do indivíduo e da sua mediatização, que se foi consolidando, pouco a pouco, de modo dissimulado mas muito eficiente e pervasivo, a um nível global.

É conhecida a caracterização da pós-modernidade na educação, e também as questões associadas à pós-modernidade na educação artística, seja ela formal ou não formal. São traços salientes, neste contexto cultural e social, as mudanças observadas na conceção dos Estados e nas suas diferentes formas de organizar-se (FOUCAULT, 1987; 2014). Com efeito, desde a modernidade iluminista que os paradigmas da educação normativa vão sendo estabelecidos em benefício da uniformidade e das conceções de cidadania do novo regime, que serão em breve

pontuadas pelas marcas novecentistas do utilitarismo, do positivismo, da eugenia e também do racismo, cristalizando-se estes aspectos muito em breve nos efeitos devastadores das guerras do século XX (LYOTARD, 1993; 2000; GIDDENS, 1997).

O pós-guerra e a sequente perceção do horror que a educação normativa das gerações anteriores decerto proporcionara desperta as consciências para a importância de uma educação artística não utilitária, aberta ao humanismo e à criatividade. Trata-se de educar através da arte (READ, 1943; 1948) integrando-se os mais recentes avanços da psicologia da perceção e do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008; ARNHEIM, 2005; PIAGET, 1971), e incorporando os paradigmas críticos alternativos, como a teoria do agir comunicativo, paradigmas que revêm efetivamente a modernidade, fazendo surgir a implicação filosófica com um redobrado vigor (HABERMAS, 1986a; 1986b).

Tem-se agora a arte-educação como um componente necessário ao desenvolvimento das crianças e dos povos que pode auxiliar na formação de cidadãos mais tolerantes, criativos, cultos e amantes dos valores da paz e da democracia. É um contexto onde a arte-educação desenrolou o seu papel, tentando articular-se na escola pós-moderna, com uma atenção ao currículo orientado para o projeto, abandonando a tradução linear de conteúdos, a prescrição do modelo inocular do ensino anteriormente hegemónico, baseado na reprovação e na exclusão da diferença, no prémio ao individualismo e à delação, de certo modo coincidentes com as grandes burocracias autoritárias do século XX.

As mudanças nos paradigmas educativos colheram uma valorização e um reconhecimento internacional, mais ou menos global no seio de organizações nascidas da geopolítica do pós-guerra, como a ONU, através da UNESCO, e a respectiva Convenção de Direitos do Homem e a Convenção dos Direitos da Criança (UNITED NATIONS, 1948; 1959). Assiste-se ao nascimento de paradigmas de desenvolvimento humano e onde os direitos da criança são aceites e tendem a ser defendidos: os padrões de cidadania elevaram-se a patamares de conformidade e exigência internacionalmente reconhecidos.

Esta alteração de paradigma na educação, e na educação artística, não fora fácil, e para ela se afirmar internacionalmente digamos que o mundo pagara o seu preço: a humanidade, interdita, em sofrimento, encarou os seus mortos, sem números que os pudessem contar, e sem imaginação possível que os pudesse enunciar. Nos horrores da guerra o indizível apresentara-se sem rodeios, no palco da modernidade, da produção em massa, da eficiência, da mecanização, da tecnologia. Há mortos em massa, genocídios de grandeza inimaginável, bombardeamentos nucleares ou *non stop* a cidades normais, com critérios cegos e sem olhar a peias: descobre-se que ser moderno pode afinal querer dizer “não ser,” de todo, e para sempre.

O homem pode ser a catástrofe de si mesmo, e a dialética teleológica hegeliana do progresso é pulverizada em duas décadas.

Esta viragem de paradigma, viragem progressiva, da modernidade à pós-modernidade tornou-se patente, por exemplo, a par com o abandono do “racismo científico” e dos regimes coloniais. Neste contexto observa-se um aumento da tolerância, o concomitante crescente abandono dos princípios modernistas da “exclusão,” ou da arrumação dos alunos em “classes.” Observa-se a preferência de práticas de inclusão, pela adoção de escalas de avaliação menos normativas, menos competitivas, com uma interiorização da diferença, e pela valorização da expressividade, da criatividade. Há investimento na diferenciação pedagógica, na disseminação, na participação, no trabalho de grupo em detrimento do

individualismo, entre muitas outras alterações na forma e nas práticas pedagógicas, ainda hoje em assimilação.

Há, é certo, ainda como campo remanescente de dissensão, uma tensão latente entre as artes de habilitação técnico-profissional e as outras artes em geral, tensão que persiste nas divisões (neo) iluministas entre os saberes técnicos e os estéticos. Mas isto são já reminiscências onde a arte-educação encontrou o seu caminho e lugar, sendo preconizada desde a infância, e inserida no currículo desde a mais tenra idade.

Isto, o reconhecimento de um papel definido e desejável para as artes na educação, para a arte-educação, estabeleceu-se entre os países como um padrão de educacional integrador e sinónimo do seu bem-estar.

Os brinquedos passam a fazer parte do imaginário mais generalizado, num contexto em que o trabalho infantil é combatido, e a escolaridade obrigatória é aumentada. Viviam-se então, no pós-guerra europeu, os anos dourados das democracias ocidentais e dos respetivos sistemas de Estado Social. A saúde, o trabalho, a educação e o desenvolvimento estavam no topo da agenda dos países em recuperação e em desenvolvimento, e mesmo dos países emergentes ou não alinhados, ou alinhados por outros blocos que não os ocidentais. Verificou-se uma verdadeira revolução educativa, à escala global, sem paralelo com nenhuma outra época.

Estas prioridades políticas, esta hierarquia e ênfase na virtude da Educação, e, dentro dela, o investimento estruturante na Arte-Educação, parecia, há meros dez ou quinze anos, uma realidade definida, adquirida, sólida como uma instituição, como um *standard* civilizacional.

Hoje, em 2014, a soma acumulada de pequenos eventos, que se têm sucedido a nível global, vieram consolidar uma alteração de fundo que veio a afetar os objetivos estruturais da educação artística. São eventos visíveis aos olhos de todos, mas que têm a particularidade de parecerem necessários, inevitáveis, naturais, sobretudo segundo a vaga populista e envelhecida que atravessa o mundo. A democracia em directo através das redes internet coloca amplificações e distorções inesperadas neste contexto novo.

Aliás, como conciliar a democracia com o directo, sem se ser populista na ação política?

Ao mesmo tempo, e em paralelo neste contexto de pós modernidade, a massificação do desenvolvimento industrial tem colocado pressões imensas sobre o clima e sobre os ecossistemas, tornando a sustentabilidade e a respetiva implicação pessoal um desafio que passa a poder incluir-se, e com adequação, no campo alargado e humanista da educação artística: a nova cidadania exige um pensamento crítico e alternativo, onde a o respeito e afirmação pela diferença se joga na tensão "Local/Global."

Em adição ao contexto de crise descrita na época pós queda do muro, e na vertente sociopolítica, observaram-se os efeitos de um mundo unipolar. Os sucessivos acordos globais de comércio como o Uruguay Round, com o General Agreement on Tariffs and Trade, ou GATT, onde tarifas sobre têxteis e muitos outros produtos tendem a ser muito reduzidas ou a desaparecer (acordo esboçado em 1948 e revolucionado pelo novo texto, em 1994, assinado por 123 economias). Sucederam-lhe as práticas imediatas de *dumping* social, com a respetiva deslocalização da produção e a baixa dos preços dos produtos de consumo, a que se sucedeu o aumento do rendimento do capital especulativo em detrimento do capital produtivo. A crise financeira de 2008, e que ainda continua a lavrar em 2014,

implica a respetiva degradação dos financiamentos estatais para a educação e para o estado social.

A aragem fria deste neoliberalismo, a valorização global do capital especulativo perdido nas hecatombes de *hedge funds* hiperestruturados, a complexidade das práticas bancárias apoiadas na livre circulação de capitais, a que se adicionou a reconhecida e recente ascensão dos populismos na europa, tudo isto fez com que se modificassem de modo sistemático os pressupostos das obrigações do estado relativamente às suas funções sociais, como é o caso da educação (HABERMAS, 1985).

De igual modo, depois do 11 de setembro de 2001, a nova globalização do terrorismo coincide com uma generalização de conflitos à escala de guerras civis, desorganização de grandes países no Magreb, no Médio Oriente, e no Sudoeste Asiático, a que se adiciona o acesso universal ao novo jornalismo *free lance*, *on line.* Observa-se o desenvolvimento das franjas intolerantes extremistas em diversos países desenvolvidos, com o acesso de grupos radicais a parlamentos tão notórios como o parlamento europeu.

A tudo isto, que já não é pouca coisa, juntaram-se actos macabros mediatizados, apresentados em lógica *youtube*, como são as decapitações em *streaming,* que acompanha o alistamento de mais de 2.000 jovens europeus como combatentes no ISIS do Iraque: o terrorismo do século XXI tornou-se uma espécie de *franchising lowcost*.

Estas são apenas algumas das características perturbantes que nos rodeiam, a que poderíamos adicionar a alteração de estilos de vida, com o uso dos média pelos jovens, a dependência dos avatares e dos relacionamentos virtuais, as infâncias e adolescências vividas longe do ar livre, frente ao monitor, teclando o *smartphone*, o desaparecimento progressivo do livro e da imprensa de referência.

Convivemos no quotidiano, com grande promiscuidade, com a terceira vaga (TOFFLER, 1999) da evolução tecnológica, que veio integrar o estilo de vida de todos e a convivência interpessoal passa, sem licença, a ser mediatizada por ecrãs e redes sociais: a *internet*, os telemóveis, os *tablets*, os *smartphones*, o *wi-fi*. Os conteúdos virtualizaram-se totalmente, já ninguém acumula cassetes, CDs, as fotos vão para a “nuvem.”

Os jovens de 2014 preferem pacotes de consumo *fast fashion*, *fast food*, e outros modos de relacionamento *fast* através dos seus avatares, ao mesmo tempo que também consomem muitas horas em jogos de consola, uma nova espécie de rede social. Entre os amigos virtuais, há armas virtuais. Mas o quotidiano, passivo e sedentário, obeso e rodeado de *snacks*, é passado muito solitariamente, e dentro de casa, e em massa.

Consome-se novos meios de comunicação de massa em multimédia, consome-se estilo de vida, assumem-se identidades copiadas caprichosamente: ninguém sabe o que é, todos querem ser como os outros.

Tudo isto pode fazer com que consideremos os contextos contemporâneos especialmente interpeladores.

Qual o papel da educação? Qual a nossa intervenção? É exequível algum tipo de posicionamento das artes em geral, e em especial da arte-educação?

E ao mesmo tempo em que nos detemos por instantes e assim nos questionamos sobre a pertinência e qualidade do papel do arte-educador, hoje, os Estados apertados por dificuldades na gestão de juros de dívida, correm a estancar despesas. A ausência de produção e a saturação do consumo e da especulação vão

justificar cortes em sectores tão fundamentais como os do estado social e, muito notoriamente, o sector da educação.

Dentro da educação, a educação artística surge na primeira linha das supressões possíveis, à frente no abate, é a primeira na linha de fogo. Em benefício de algumas poupanças no imediato, os horários reduzem-se num ápice, turmas desaparecem, disciplinas diferentes fundem-se, e preparam-se supressões totais em muitos países europeus.

Há que não fazer erros de julgamento: a realidade contemporânea, o estilo de vida, é muito atraente, colorido, vivido em *full hd*, e contudo invisivelmente aborrecido. É que tudo é acessível de modo virtual, objetos, imagens, identidades, ideias, grupos, pertenças. Nada está ausente, não há drama, não há morte, não há dificuldade. Tudo está do outro lado do vidro, e nada faz falta.

O ambiente adolescente é de consumo generalizado: os jovens exibem as suas preferências por marcas, são "amigos" delas, "seguem-nas" e constroem códigos de geração baseados em adereços e objetos tecnológicos. O seu quotidiano é muito mais divertido, pois é divertido "de morrer" "muitas vezes" nos jogos hiperrealistas. As suas próprias imagens são compostas em cuidadosas fotos para o "mural," cria-se a tendência *selfie*, a que se adicionam as *swag poses*, e as juvenis e assustadoras *duck faces*. Exibem-se "gostos" e "amigos" que podem chegar a ser vários milhares. Regra escondida: nunca ninguém se parece com a sua foto, a imagem avatar é mais perfeita que "eu."

Este poder é imenso, por ser hegemónico: um jovem existe através da rede social, relaciona-se através da rede, e obtém gratificação por ela. Quer-se ser aquele outro, em vez daquele que se é.

E acha-se que se é realmente o outro, o que não existe, a imitação.

2. Vida fácil, vida árdua

Há hoje uma nova realidade, que embora pareça permitir maior liberdade de escolha, com mais informação, mais democratização, mais acesso à cultura e maior bem-estar para mais pessoas, na verdade esconde na sua aparência alguns dos sintomas do cada vez mais presentes do "mal-estar na civilização" (FREUD, 2010), agora mais alargado nas suas manifestações do que era porventura no tempo das reflexões de Freud.

Hoje interage-se com a tecnologia e com o capitalismo avançado dentro de um ciclo de repetição de adiamento da satisfação tão fugaz quanto o ritmo do comércio e das comunicações por banda larga. É como se se estivesse numa passadeira rolante: a paisagem não muda, não se sai do mesmo local, embora se empenhe um enorme esforço de codificação e desespero por algo que não se alcança. Aquilo que nos faz correr poderá bem ser o "impulso oceânico" (FREUD, 2010) um esforço pelo regresso à ausência de separação, ao *pré ego*, um *ego* que ficou resolvido assim como um remedeio, através da linguagem que nos separou do mundo. Somos, desde muito cedo, obrigados a suportar a vida, recorrendo a mecanismos de substituição:

> *A vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas paliativas. 'Não podemos passar sem construções auxiliares', diz-nos Theodor Fontane. Existem talvez três medidas desse tipo: derivativos poderosos, que nos fazem extrair luz de nossa desgraça; satisfações*

> *substitutivas, que a diminuem; e substâncias tóxicas, que nos tornam insensíveis a ela. Algo desse tipo é indispensável.* (FREUD, 2010: Cap. 2)

Estas são as três alternativas paliativas avançadas por Freud, que são ora os "derivados poderosos," ora as "satisfações" de substituição, ora as "substâncias tóxicas."

Esclareçamos porém que elas, enquanto entidades sígnicas arbitrárias, têm vindo a assumir diferentes formas, diferentes significantes, desde que o autor escreveu e publicou estas linhas nos anos 30 do século XX. As três dimensões paliativas apontadas por Freud mantêm o seu vigor cultural fundador, antropológico. Para nós, e no interesse deste texto, trata-se, não agora de procurar as mesmas manifestações, mas de renovar a procura das suas ocorrências, das suas manifestações através de novos significantes.

No século XXI há muito drama perdido: os significantes de substituição são mais alcançáveis, mais depressa, mais cedo, e de modo até mais realista. Tudo tem um equivalente nas cotações do desejo, tudo tem um valor de troca.

Na euforia da felicidade (MARCUSE, 1966), entre publicidade, propaganda, e preços, cada vez ignoramos mais o melancólico conselho de "cultivar do nosso jardim," como recomendava Voltaire na última linha de *Cândido ou o optimismo* (VOLTAIRE, 2012).

O jardim de hoje é mais complexo e artificial. Tem, além de todo um ecossistema de plantas virtuais, a 64 bits, de todas as cores, com os respectivos habitantes e inúmeros animais: o jardim apresenta um número ilimitado de identidades, de seres substituídos ilimitados, e exibe-se num qualquer ecrã de jogo virtual.

O espectáculo antes descrito por Debord também é este jardim, um jardim de possibilidades interativas que só podem ser infinitas, um jardim reificado: é o dinheiro coagulado (DEBORD, 1997), onde os caminhos sempre se bifurcam no hipertexto da alta velocidade de processamento interconectado (BORGES, 2013).

Este jardim virtual é a sobrevivência do paraíso adâmico: melhor, é a sua alternativa. É um gigantesco *avatar* onde se pode agir com mais satisfação que no mundo real: um jardim sem dor, sem necessidade, *in absentia*, um jardim que substitui o princípio da realidade com o mesmo desembaraço e ilusão com que uma moeda substituíra qualquer mercadoria.

O jardim que descrevo não se limita aos ambientes virtuais, às plataformas MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game):* estende-se para além disso pelos corredores imensos, bem reais, de tantos centros comerciais globalizados sempre iguais em todo o mundo, e sempre atraentes e climatizados.

O paraíso reencontrado que aponto estende-se também a outros aspectos do estilo de vida, como aos novos hábitos alimentares, onde a comida processada é a que melhor responde à falta de tempo e, claro, é muitas vezes a menos adequada. Os novos paradigmas alimentares introduziram problemas de reificação reais, onde sobressai a obesidade infantil, o colesterol na infância, a diabetes.

Mudaram os significantes na negociação dos significantes, onde a tabela de preços dos "derivativos poderosos" e das "satisfações substitutivas" é ditada pelo negócio do princípio do prazer / princípio da realidade:

> *Enquanto esse procedimento já mostra claramente uma intenção de nos tornar independentes do mundo externo pela busca da satisfação em processos psíquicos internos, o*

> *procedimento seguinte apresenta esses aspectos de modo ainda mais intenso. Nele, a distensão do vínculo com a realidade vai mais longe; a satisfação é obtida através de ilusões, reconhecidas como tais, sem que se verifique permissão para que a discrepância entre elas e a realidade interfira na sua fruição. A região onde essas ilusões se originam é a vida da imaginação; na época em que o desenvolvimento do senso de realidade se efetuou, essa região foi expressamente isentada das exigências do teste de realidade e posta de lado a fim de realizar desejos difíceis de serem levados a termo.* (FREUD, 2010: Cap. 2)

As ilusões possibilitam a satisfação do princípio do prazer, motor dos comportamentos. A vida da imaginação é isenta de exigências. O circuito económico parece ter tomado ocupado este castelo, a fortaleza desta muralha da imaginação: tem-se a indústria cultural (ADORNO & HORKHEIMER, 1985), um conjunto interminável de conteúdos mediatizados, uma realidade publicitária que se alimenta da própria imaginação numa profunda relação autofágica.

A imaginação vampirizada foi servida em banquete, os comensais alimentam-se dos seus próprios sonhos, como se do seu próprio sangue se tratasse. O banquete é global, chega a todos através de redes ardilosas, cada vez mais *wireless*, cada vez mais banda larga. É a concretização de um processo enérgico e completo:

> *Um outro processo opera de modo mais energético e completo. Considera a realidade como a única inimiga e a fonte de todo sofrimento, com a qual é impossível viver, de maneira que, se quisermos ser de algum modo felizes, temos de romper todas as relações com ela* (FREUD, 2010: Cap. 2)

A saída, a negociação possível é pois de alienação, considerando que as três fontes do sofrimento, do desprazer, são inultrapassáveis:

> […] *as três fontes de que nosso sofrimento provém: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade.* (FREUD, 2010: Cap. 2)

As duas primeiras fontes de sofrimento (o poder da Natureza e a fragilidade do corpo) é certo que sejam inultrapassáveis. A natureza determina-nos, o nosso corpo limita-nos e articula-nos, obriga-nos à linearidade e à condição:

> *Nunca dominaremos completamente a natureza, e o nosso organismo corporal, ele mesmo parte dessa natureza, permanecerá sempre como uma estrutura passageira, com limitada capacidade de adaptação e realização. Esse reconhecimento não possui um efeito paralisador. Pelo contrário, aponta a direção para a nossa atividade. Se não podemos afastar todo sofrimento, podemos afastar um pouco dele e mitigar outro tanto: a experiência de muitos milhares de anos nos convenceu disso.*
> (FREUD, 2010: Cap. 2)

As reações perante a plasticidade do sofrimento com origem na sociedade têm tanto de social como decerto de arbitrário: aqui um cientista, além um eremita, mais a seguir um brioso trabalhador. Até um artista se inscreve nesta sublimação do sofrimento.

A fonte do sofrimento não é entendível: como é que o homem faz sofrer o homem? Parece ser contrário à ordem natural, e só explicável nos inúmeros mitos antropológicos do paraíso perdido.

> *Quanto à terceira fonte, a fonte social de sofrimento, nossa atitude é diferente. Não a admitimos de modo algum; não podemos perceber por que os regulamentos estabelecidos por nós mesmos não representam, ao contrário, proteção e benefício para cada um de nós. Contudo, quando consideramos o quanto fomos malsucedidos exatamente nesse campo de prevenção do sofrimento, surge em nós a suspeita de que também aqui é possível jazer, por trás desse fato, uma parcela de natureza inconquistável – dessa vez, uma parcela de nossa própria constituição psíquica.* (FREUD, 2010: Cap. 2)

Afinal a fonte do sofrimento social é, em última análise, psíquica, e portanto natural:

> *Quando começamos a considerar essa possibilidade, deparamo-nos com um argumento tão espantoso, que temos de nos demorar nele. Esse argumento sustenta que o que chamamos de nossa civilização é em grande parte responsável por nossa desgraça e que seríamos muito mais felizes se a abandonássemos e retornássemos às condições primitivas.* (FREUD, 2010: Cap. 2)

A imaginação, a euforia da felicidade (MARCUSE, 1966) é paga, como no pacto de Fausto (GOETHE, 1960): como no poema, Fausto deverá servir no inferno (e ser levado do mundo dos vivos) apenas quando Mefistófeles lhe criar uma felicidade tão plena que faça com que Fausto deseje que essa sensação dure para sempre. O divertimento é obrigatório:

> *FAUSTO:*
> *E eu que te hei-de pagar?*
>
> *MEFISTÓFELES:*
> *Depois veremos;*
> *não é coisa de pressa.*

Esta nova anomia (DURKHEIM, 2007) é sofisticada, porque se baseia nos códigos, nos pensamentos do capitalismo avançado. O dinheiro pensa. O seu pensamento é a sua reificação, virtualização, o seu “espectáculo” (DEBORD, 1997) matéria negra onde se projetam novas imagens, desejos, ora em personalidades virtuais, ora em pessoas reais que se metamorfoseiam em seres vagamente parecidos com heróis.

Nos videojogos no médio-oriente, os vivos, adolescentes europeus, emigram e ambicionam ocupar substitutos virtuais no seu próprio terreno, terreno que é afinal

orientalista (SAID, 1997): há deslocamento, há um deserto, há túnicas, há facas, há escravos e há prisioneiros. Os ocidentais brincam com avatares. E aí as mortes dos videojogos se tornam reais e transmitidas pela net: uma decapitação estetizada, com uma estrutura de jogo em arcada: passou-se hoje a outro nível de dificuldade.

3. Conclusão

O desafio de todo estes elementos de contexto enunciados nos parágrafos anteriores não pode passar despercebido, e é matéria a tomar pelos educadores.

Os professores de arte estão na primeira linha da cidadania, do respeito pela diferença, da inclusão, da criação de sentido, da geração e discussão de ideias. Há que procurar o que não está à vista, e que é o mais importante: o humano.

O *road map for arts education*, da UNESCO, previa três dimensões para a arte-educação:

> *Dimensions of Arts Education*
> *Arts Education is structured through three complementary pedagogical streams:*
> - *Study of artistic works.*
> - *Direct contact with artistic works (such as concerts, exhibitions, books, and films).*
> - *Engaging in arts practices.*
>
> (UNESCO, 2006)

A realidade tão complexa é exigente e exige dos arte-educadores uma inclusão clara da cidadania dentro do âmbito da arte-educação. Talvez estas dimensões sejam já uma perspetiva minimalista da arte-educação, que deveremos discutir, atualizar, equacionar o aprofundamento em torno da cidadania, do comprometimento, da ação comunicativa. A arte educação trabalha definitivamente e sensivelmente com a identidade, que aqui se discute e se apresenta no olho da crise pós-estrutural.

Exigem-se novas propostas para a educação artística, porque as presentes ameaçam não funcionar, ou já não chegam. A tarefa é árdua e retira-nos da nossa zona de conforto.

O educador não pode ser apenas o facilitador de trabalhos artísticos e de manualidades, mais ou menos embrulhadas em metodologias de projecto ou itinerâncias aos circuitos legitimadores do capital simbólico (BOURDIEU, 1989) e das principais atrações do tipo museu *landmark* (SCHUBERT, 2009).

Exige-se uma mudança generalizada da educação artística, mudança atenta aos meios de comunicação, aos novos média, aos seus conteúdos, e com um sentido muito pragmático: é preciso educar para a cidadania, o que quer dizer:

- Implicar (-se)
- Integrar (-se)
- Criticar (-se)
- Criar (-se)
- Conhecer (-se)
- Identificar (-se)
- Modificar (-se)
- Interrogar (-se)
- Desinquietar (-se)

Para isto é necessária uma "educação para os média" (e para o consumo) dentro das disciplinas artísticas. É necessária uma aproximação exigente aos discursos artísticos contemporâneos, retendo os mais criativos e críticos. É necessária a colaboração destes artistas em articulação com os educadores. É necessário que o resultado da aula de artes possa ser transformado em ações e intervenções, muito para além do "trabalho" da aula. É necessário um novo pensamento artístico, onde a arte incorpora a responsabilidade social do seu próprio futuro, através dos seus agentes privilegiados, os seus educadores. É necessário que os professores atualizem a sua formação, que conheçam as críticas e as durezas dos novos média, as suas virtudes e as suas torpezas.

Apresentou-se aqui uma breve pontuação de uma paisagem em mudança e que nos deve também mudar: tudo está diferente à nossa volta. A realidade migrou para o código, e levou com ela reféns: quase toda a humanidade. Os mais jovens primeiro, pois que o que não existe é sempre mais atraente aos seus olhos. É que a realidade contemporânea é tão convincente quanto mais virtual e falsa for. A substituição do "Eu" por um avatar é atraente: finalmente "a minha vida vai ser interessante." E o consumo, seja de objetos, seja de ações, seja de estilos e atitudes, torna-me mais intenso e emocionante, mais perto dos amigos.

A isto as artes, e a educação artística, têm uma resposta eficaz a dar, mas não é uma resposta fácil: é uma resposta de implicação, identidade, intervenção, interpelação, desassossego. Estamos já longe das manualidades, e teremos que nos implicar pessoalmente para agir na comunidade, agir no que nos respeita, que é sempre o caminho das artes, e a quem não pode faltar humanidade.

O caminho é longo, diversificado, desafiante: trata-se de levar a capacidade crítica ao interior de cada um, trazer-lhe valor, conduzi-lo ao centro da aula, trata-se ajudar a melhorar o mundo. Este é o sítio natural da educação artística no século XXI.

Bibliografia

ARNHEIM, Rudolf (2005) *Arte & Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora.* São Paulo : Pioneira Thomson Learning. ISBN 85-221-0148-5 1.

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max (1985) *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

BOURDIEU, Pierre (1989) *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BORGES, Jorge Luís (2014) "O jardim dos caminhos que se bifurcam" In *Ficções*. Lisboa: Quetzal.

DEBORD, Guy (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

DURKHEIM, Émile (2007). *As regras do método sociológico*. São Paulo : Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel (1987) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes.

FOUCAULT, Michel (2014) *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70. ISBN 9789724418100

FREUD, Sigmund (2010) *O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936).* Companhia das Letras. ISBN 9788535917437

GIDDENS, Anthony (1997) *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta.

GOETHE, Johann Wolfgang von. (1960) *Fausto.* Trad.: António Feliciano de Castilho. São Paulo: W. M. Jackson.

HABERMAS, Jurgen (1986a), *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, vol. 1, Cambridge, Polity Press.

HABERMAS, Jurgen (1986b), *The Theory of Communicative Action: The Critique of Functionalist Reason*, vol. 2, Cambridge, Polity Press.

HABERMAS, Jurgen (1985), “A Nova Opacidade: A Crise do Estado-Providência e o Esgotamento das Energias Utópicas”, *Revista Comunicação e Linguagens*, Dezembro, Porto, Edições Afrontamento.
LYOTARD, Jean François (1993) *O pós-moderno explicado às crianças: correspondência 1982-1985*. Lisboa: Dom Quixote.
LYOTARD, Jean François (1997) *O inumano: considerações sobre o tempo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
LYOTARD, Jean François (2000) *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.
MARCUSE, Ernst (1966) *A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar.
PIAGET, Jean (1971) *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
READ, Herbert (1943). *Education through Art.* London: Faber.
READ, Herbert (1948). *Culture and education in a world order*. New York, Museum of Modern Art.
SAUSSURE, Ferdinand (1999) Curso de Linguística Geral. Lisboa: Dom Quixote.
SAID, Edward (1977). *Orientalism*. London: Penguin.
SCHUBERT, Karsten (2009) *The Curator's Egg The Evolution of the Museum Concept from the French Revolution to the Present Day*. London: Ridinghouse. ISBN: 978 1 905464 20 3
TOFFLER, Alvin (1999) *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil. ISBN: 9789723809916
UNITED NATIONS (1959) *Declaration of The Rights of the Child: Adopted by UN General Assembly Resolution 1386 (XIV) of 10 December 1959*. Em linha. [Consult. 01-09-2014] Disponível em http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp
UNITED NATIONS (1948) Universal Declaration of Human Rights. Adopted by UN General Assembly Resolution 217A (III) of 10 December 1948. Em linha. [Consult. 01-09-2014] Disponível em http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/universal.asp
UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006) Road Map for Arts Education : The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6-9 March 2006. Em linha. [Consult. 01-09-2014] Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road Map_en.pdf
VYGOTSKY, Lev (2008) *Pensamento e Linguagem.* São Paulo, Martins Editora.
VOLTAIRE (2012) *Cândido ou o optimismo*. São Paulo: Penguin/ Companhia das Letras: ISBN 9788563560582
WORLD TRADE ORGANIZATION (1994) *The text of General Agreement on Tariffs and Trade: GATT*. Geneva. Em linha. [Consult. 01-09-2014] Disponível em http://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/06-gatt_e.htm

João Paulo Queiroz (Portugal). Doutor em Belas-Artes, Universidade de Lisboa (FBAUL) onde leciona. Investigador no CIEBA, FBAUL. Coordenador do Congresso Internacional CSO e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário. Dirige as revistas académicas *Estúdio,* ISSN 1647-6158, *Matéria-Prima,* ISSN 2182-9756, *Gama* ISSN 2182-8539, e *Croma* ISSN 2182-8547.

Modalidade: Comunicação Oral **GT:** Artes Visuais
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

ARTE, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NA ONG

Lívia Castro de Lacerda/UFPB/Paraíba/Brasil

Resumo: O presente artigo tem como propósito relatar duas experiências em arte-educação e educação das relações étnico-raciais vividas na Escola Municipal Eugênia Ana dos Santos, no bairro de São Gonçalo do Retiro, em Salvador, no ano de 2001, e na ONG Pé de Arte, Cultura e Educação (PACE) em São Gonçalo dos Campos, em 2006, ambas na Bahia. As experiências foram constituídas a partir de uma aproximação entre conhecimentos científicos e tradicionais, baseadas na oralidade de mestres *griots*[1] e da mitologia afro-brasileira adaptada por Vanda Machado e Carlos Petrovich.
Palavras-chave: Arte-educação; Tradição oral; Mitos afro-brasileiros.

Résumé: Cet article présente deux expériences vécues dans le cadre de l'éducation artistique et éducacion des relations ethniques et raciales, l'une dans l'école municipale Eugênia Ana dos Santos, dans le quartier de São Gonçalo do Retiro, à Salvador, au cours de l'année 2001, et l'autre au sein de l'ONG Pé de Arte, Cultura e Educação (PACE) à São Gonçalo dos Campos, en 2006. Ces expériences se sont constituées sur un rapprochement entre connaissances scientifiques et connaissances traditionnelles, et basées sur l'oralité des maîtres griots et de la mythologie afro-brésiliennes adaptée par Vanda Machado et Carlos Petrovich.
Mots-clés: Éducation artistique ; Tradition orale ; Mythes afro-brésiliens.

O relato que me propus a fazer através deste artigo é um exercício de reflexão sobre minha formação como arte-educadora, que passou a ter maior significado a partir de vivências com o ensino de arte e a educação das relações étnico-raciais.

Ao ingressar no curso de Artes Plásticas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1999, passei a frequentar disciplinas eletivas na Escola de Teatro. Em uma delas, conheci Carlos Petrovich (1934 – 2005), Petrô, com quem me afeiçoei, tracei muitas parcerias, passei a admirar, a respeitar e a construir uma relação de aprendiz e mestre. Petrovich era professor adjunto da Escola de Teatro da UFBA. Foi um dos mestres mais homenageados em formaturas de alunos, oriundo de diversos cursos, que passavam pela disciplina *Elementos de Teatro*, que ele lecionava. Petrovich

[1] Griot é uma palavra francesa utilizada para definir os mestres da tradição oral africana.

também era Ogan[2] do Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá e foi casado com Vanda Machado, doutora em educação, militante e pesquisadora da cultura africana e afro-brasileira. Por conviver com mundos tão múltiplos, seu legado como arte-educador é imbuído pelo cruzamento dos saberes e fazeres formais e não formais, ensinando/aprendendo com a cultura oral, transformando histórias contadas em livros, peças teatrais, metodologias, projetos pedagógicos. Estas estratégias eram utilizadas para a melhoria da educação dos mais desfavorecidos socialmente, mais especificamente a comunidade negra soteropolitana. Ao percorrer estes universos, Petrô buscava uma ajuda mútua, para aqueles que ensinavam/aprendiam e para aqueles que aprendiam/ensinavam conteúdos sobre arte, cultura, linguagem, ciências, matemática, história afro-brasileira e africana.

Experiência na escola

Um das mais relevantes experiências que vivenciei com Petrô e Vanda ocorreu na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, localizada dentro do Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, no ano de 2001. Fui convidada por eles a realizar oficinas de arte e pude participar de alguns momentos da formação continuada, que eles ofereciam durante a coordenação dos educadores da escola. Vanda e Petrô escreveram adaptação de contos da cultura oral que povoavam o cotidiano da roça, apelido carinhoso dado ao terreiro da "Mãe Stella" de Oxóssi, e da infância de Vanda. Os contos fazem parte da mitologia dos orixás, trazem lições sobre os valores humanos e princípios de igualdade, respeito e irmandade. Os mitos fazem parte do projeto *Irê Ayó*, que significa em iorubá caminho da alegria. O projeto político pedagógico nasceu na Escola Eugênia Anna dos Santos em 1999, antes mesmo da exigência formal da Lei 10.639/2003, que obriga o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O projeto sofreu adaptações, dez anos depois, em 2009, transformou-se no curso de Relações Étnico-raciais para professores da rede Estadual de Bahia, oferecido pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) e Secretaria de Cultura da Bahia (SECULT), em Salvador, coordenado por Vanda.

A Escola Eugenia Anna dos Santos, nome dado em homenagem a *iyalorixá* fundadora do Terreiro (SANTOS, 2010), abriga crianças do bairro de São Gonçalo do Retiro, periferia da cidade de Salvador, na Bahia. Escola pública de ensino fundamental I que, apesar de estar situada em um local de culto afro-brasileiro, acolhe educandos vindos de famílias que praticam diferentes religiões.

Apesar dos negros representarem 50,7% da população brasileira (IBGE 2010) e na Bahia 73,3% (Idem) a descriminação de cor é ainda é um dos problemas mascarados da sociedade contemporânea. A identidade negra é a todo instante impedida de se afirmar por diferentes setores sociais, seja na mídia, na política, na escola e nos livros didáticos. Romper com este ciclo de descriminação e exclusão social é também o papel da educação.

O objetivo maior do projeto *Irê Ayó* é a afirmação e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira como meio do ensino-aprendizado de crianças e adolescentes negras, que frequentam a Escola Eugênia Anna dos Santos. O projeto

[2] Ogan, entre outras atribuições, é a pessoa responsável por tocar os atabaques menores, instrumentos de percussão, nas cerimônias do Candomblé.

desenvolve diversas ações que ganhavam novo sentido na vida dos educandos. “Palavras mágicas” como obrigado, com licença, por favor, bom dia são aprendidas em iorubá. Os mitos são trabalhados de forma transdisciplinar, como ensina/aprende a “educação nagô[3]”. Cultura, ciência, arte, educação se somam aos valores humanos traduzidos na mitologia afro-brasileira. Um dos mitos narrados por Vanda e Petrô, conta a história da criação do homem:

> A mitologia iorubana nos conta que Olorum criou o mundo, criando todas as águas, todas as terras e todos os filhos das águas e doseio das terras. Criou uma multiplicidade de plantas e bichos de todas as cores e tamanhos. Um dia, Olorum chamou Oxalá e ordenou que ele criasse o ser humano. Oxalá, sem perda de tempo, deu início ao trabalho que lhe foi ordenado. Fez um homem de ferro, constatou que era rígido de mais. Fez outro de madeira, que também ficou muito sem jeito. Tentou de pedra, o homem ficou Tentou de pedra, o homem ficou muito frio. Depois, tentou de água, mas o ser não tomava uma forma definida. Tentou fogo, mas, depois de pronto, a criatura se consumiu no seu próprio fogo. Fez um ser de ar, depois de pronto o homem voltou a ser o que era no princípio, apenas ar. Ele ainda tentou criar também, com azeite e vinho de palma. Mas nada aconteceu. Preocupado, sentou-se à margem do rio, observando a água passar. Das profundezas do rio surge Nanã, que indaga sobre a sua preocupação. Oxalá fala das suas responsabilidades naquele momento e de suas tentativas infecundas. Nanã mergulha nas águas profundas e traz lama. Volta e traz mais lama e entrega para Oxalá, para que ele cumprisse a sua missão. Oxalá constrói este outro ser e percebe com alegria que ele é flexível, que ele move os olhos, os braços, a cabeça (...) então sopra-lhe a vida. A criatura respira e sai catando pelo mundo: *ara aiyê modupé / Orumilá funfun ojo/ nilê ô.* (MACHADO, 2004)

O Mito da Criação do Homem é protagonizado por um homem e uma mulher, Nanã e Oxalá, diferente das outras versões mais comumente conhecidas. A partir do mito, os educandos exploravam diferente saberes. Dentre eles, encontram-se conteúdos da disciplina de ciências como a composição do corpo humano, nomenclatura, funções dos órgãos e anatomia humana. O aprendizado em artes visuais também foi construído, com a modelagem dos corpos masculino e feminino, em argila, ajudando a visualizar e a situar cada órgão, suas formas, tamanhos e aspectos.

Para realizar esta atividade, fui convidada a compartilhar este aprendizado com uma das professoras do 4º ano. Para realizar a modelagem, relembramos e refletimos sobre a história do mito, das tentativas de Oxalá e da contribuição de Nanã na confecção de um ser flexível, não se ferindo apenas aos materiais utilizados para a concepção do homem, mas também sobre a posição e opinião de cada um diante situações na vida. Como por exemplo, ter ou não preconceitos de cor, de etnia, de sexo, religião ou classe social.

Para realizarmos a modelagem, os educandos construíram desenhos para depois montar as peças em argila. As crianças aprenderam as três técnicas de modelagem em argila: bloco, placa e rolinho. As técnicas de modelagem em argila são a base para as primeiras atividades de modelagem neste material. Bloco é quando se usa um bloco inteiro de argila para se modelar, rolinho é quando se confecciona

[3] Educação nagô se refere a educação herdada dos iorubas.

primeiro rolos compridos para depois elaborar a forma desejada, e placa quando se abre placas de argila utilizando um rolo ou objeto roliço para dar forma a placa, que serve de base para se construir objetos. Depois de aprenderem as técnicas, cada um modelou a parte do corpo que quis: órgãos, membros, corpo inteiro, de homem ou de mulher. Realizada a atividade montamos uma exposição no pátio da escola.

Outro momento de ensino/aprendizado, para educados e educadores, foi à oficina de desenho realizada através dos mitos. O intuito da realização da oficina foi motivar as crianças a participarem da ilustração do livro *Notícias de outros mundos: lendas, imagens e outros segredos das deusas nagô* da autora Denise Pine[4]. Foram narrados cinco contos: *"Iansã Criando a Democracia*", *"A transformação da Conquén",* "*A criação do Homem", "Ossain o Protetor das Folhas*" e "*A Senhora das Águas Doces e da Beleza"*, todos de autoria de Vanda Machado e Carlos Petrovich. As histórias foram narradas por mim, com cuidado de manter a entonação interessante aos educandos, variando o tom de voz, dando dramaticidade e vida a contação. Após escutarem atentamente, eles iniciavam suas produções. A cada conto eu dava alguns minutos para que os alunos construíssem as composições, desenhando apenas o que lhes tinham marcado de forma significativa.

Figura 1 – Desenho de Oxum, personagem do mito "A Senhora das Águas Doces e da Beleza"



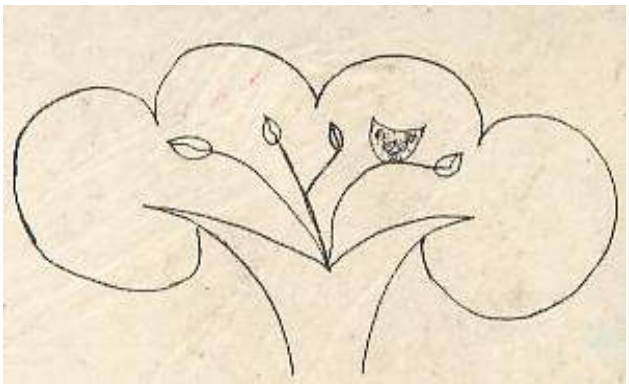
Fonte: Denise Pini Rosalem da Fonseca

Algumas crianças fizeram associações dos personagens dos contos com pessoas comuns, com seres imaginários, como sereias e feiticeiras, ou com as imagens dos orixás que habitam o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Os desenhos foram realizados de acordo com a apreensão e repertório de cada um. Para Fayga Ostrower (1987, p.127) a criatividade da criança se manifesta em toda sua espontaneidade, na

[4] Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde trabalha com formas de resistência social com ênfase na esfera local de comunidades urbanas pobres. (Currículo Lattes)

imaginação, na brincadeira, no sonhar, no associar, que no fundo é o real, pois para a criança criar é viver.

Figura 2 – Desenho de trecho do mito “Ossain Protetor das Folhas”.



Fonte: Denise Pini Rosalem da Fonseca

Vanda Machado (2002) acredita que o mito se relaciona diretamente com a criança e com o seu entorno. As lições de cada história se associam as relações construídas dos indivíduos e com a comunidade. Contados às crianças da Escola Eugênia Anna e recontados por elas em suas casas, para seus familiares e amigos, os mitos se tornam símbolos de identidade daquele universo que elas se sentem pertencentes. Mitos que se originam da cultura oral, passados de geração a geração, do continente africano para as cidades, vilas e rodas de contação de história no Brasil, círculos vivos que representam a continuidade dos saberes tradicionais.

Estas relações entre educando/educador e escola/comunidade, construídas na Eugênia Anna dos Santos, passam a ter mais significado pela presença da afetividade e da irmandade típicas da educação nagô, que tem como um de seus princípios a solidariedade e o cuidado com o próximo. Estes valores estão presentes no dia a dia da ‘roça’, nas práticas religiosas que ali acontecem, sobre a orientação e sabedoria da Mãe Stella, e que se estende a todos os cantos do terreiro, principalmente na escola. Vanda por muitas vezes, se colocava na entrada da escola, para receber os alunos, acariciando as cabeças e elogiando cada uma delas, um simples gesto para elevar a autoestima, de cuidado, de afeto com todos que ali chegavam e que muitas vezes vivam duras realidades em casa e na rua.

É o encontro da sabedoria tradicional com a científica que permite conhecer outras formas de apender. Aliando a tradição nagô a educação formal, os educandos da Escola Eugênia Anna dos Santos, que convivem com as festividades do Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, com a presença enriquecedora da “Mãe Stella”, com a natureza das árvores centenárias, com a arquitetura das casas dos orixás e com a arte que existe no terreiro, conseguem reconhecer sua própria história. Memória histórica que lhes foi negada durante séculos de escravidão e que continua a ser rejeitada em decorrência das injustiças sociais.

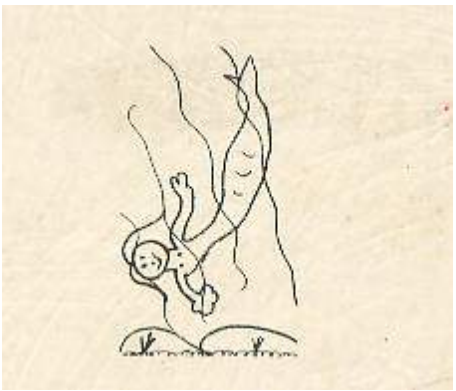
Figura 3 – Desenho de Iansã, de “Iansã criando a Democracia”.



Fonte: Denise Pini Rosalem da Fonseca

Esta experiência adquirida com o projeto *Irê Ayó* se tornou imprescindível para o desdobramento de outras propostas e projetos artísticos que me dediquei anos mais tarde, após o termino de minha graduação, em diversos espaços educativos não formais, e em especial em uma Organização Não Governamental (ONG) do interior baiano.

Figura 4 – Desenho de Nanã, personagem do mito “A criação do Homem”.



Fonte: Denise Pini Rosalem da Fonseca

Experiência na ONG

Em 2006, ajudei a fundar a ONG Pé de Arte, Cultura e Educação, com apoio de amigos brasileiros e estrangeiros, em São Gonçalo dos Campos, na Bahia, minha

cidade natal. Com a intenção de oferecer uma educação humanizada, ensino de arte, educação ambiental, um maior alcance a bens culturais estruturados (como teatros, museus, exposições, cinema, etc.) de forma gratuita, principalmente as classes mais desfavorecidas, como também preservar a memória e o patrimônio histórico-cultural local, iniciamos, eu e outros educadores da cidade, as atividades da PACE.

A cidade possui uma população de 33.293 de habitantes, sendo que a grande maioria é afrodescendente (IBGE 2010). Possui uma riqueza cultural, oriunda da miscigenação de portugueses, vindos da Cidade de Amarante, índios, da etnia Tupinambá, e africanos nagôs. São Gonçalo dos Campos possui uma Igreja de mais de trezentos anos e conjuntos de casario do século XIX, ainda preservados, na praça da Matriz. Na época escravocrata, São Gonçalo abrigou dois quilombos em suas redondezas, Caracuanhã e de Jacuípe (PEDREIRA, 1973). Um das famílias mais numerosas da cidade é descendente do líder quilombola Luiz Cazumbá.

No mesmo ano da fundação da instituição, comecei, junto com outros jovens educadores e artistas, uma investigação com a finalidade de conhecer a história oral da fundação da cidade de São Gonçalo dos Campos. Consultamos as pessoas mais velhas, aquelas mais conhecidas pela população local, acostumadas a contar versões diferentes da história oficial que consta nos livros. Encontramos nossos primeiros mestres e *griot* da cultura oral, Geraldo Pereira (1913-2010), que narra o mito da fundação da cidade, e Antônio de Abécio, que descreve o ambiente vivido na década de 1950, trazendo informações da vida cultural da mesma.

Figura 5 – Personagens das lavadeiras, do espetáculo “Antigamente, tudo era diferente”.



Fotografia: Lívia Castro de Lacerda
Fonte: ONG Pé de Arte, Cultura e Educação

Paralelo à pesquisa, iniciei estudos coletivos com os educadores voluntários para discutirmos e planejarmos as atividades educativas que seriam propostas na ONG. Passamos a estudar temas ligados ao ensino de arte, principalmente teatro e artes visuais, a educação ambiental, história e cultura africana e afro-brasileira. Em julho de 2006, formamos duas turmas de crianças e adolescentes, que somavam um total de 23 participantes. Oferecíamos uma oficina que envolvia práticas de artes visuais e teatro, duas vezes por semana, no contraturno escolar. Nosso objetivo maior ao trabalhar com estas linguagens, não era apenas conhecer técnicas e conteúdos específicos dessas áreas, mas, sobretudo, oferecer às crianças e adolescentes a possibilidade de reconhecer o seu próprio universo identitário e cultural. Mas ainda não sabíamos como iríamos desenvolver o projeto político pedagógico da PACE, por onde iríamos começar. Ele foi tomando forma a partir da convivência com os educandos.

Em 2010, em uma pesquisa de campo realizada para a elaboração da minha monografia da especialização, fiz o mapeamento da arte-educação no município, constatando que a educação infantil e ensino fundamental I da rede pública e particular de ensino não havia ensino de arte. Comprovando, portanto, a necessidade de atender crianças e adolescentes destes níveis, suprindo a carência da educação em arte.

Figura 7 – Colcha com estampas, grafismos e imagens de arte africana.



Fotografia: Lívia Castro de Lacerda
Fonte: ONG Pé de Arte, Cultura e Educação

Não demorou muito para que a primeira pista nos fosse dada pelas crianças. Em uma das rodas de conversa, que costumávamos fazer no final da aula, um dos educandos relatou que na escola era xingado de negro. Este depoimento nos fez enxergar a missão que deveríamos priorizar em nossos projetos: descontruir a imagem negativa que a comunidade são gonçalense tinha/tem sobre o que é ser negro.

O relato do educando foi o ponto de partida para criarmos o projeto África Brasil. Tínhamos um desafio pela frente: como a palavra negro deixaria de ser um xingamento? Como associar a palavra negro à palavra bonito, agradável, bom, prazeroso? Utilizamos então referências positivas de pessoas negras que fizeram/fazem parte da história da humanidade. Passamos então a apresentar aos educandos, a cada encontro, personalidades negras do mundo e do Brasil, ligados a política, a história e as artes como: Nelson Mandela, Martin Luther King, Barbara Hendricks, Zumbi dos Palmares, Luís Gama, Milton Santos, Gilberto Gil, Rubem Valentim, Mestre Didi, Machado de Assis, Mário Gusmão. As histórias sobre estas personalidades foram discutidas em leituras coletivas, com mostra de vídeos e imagens.

Figura 6 – Público das escolas com o Mestre Geraldo Pereira.



Fotografia: Lívia Castro de Lacerda
Fonte: ONG Pé de Arte, Cultura e Educação

Somamos as histórias das personalidades negras com a cultura oral dos mitos afro-brasileiros, de Vanda Machado e Carlos Petrovich, e as narrativas dos *griôs* Antônio de Abécio e Geraldo Pereira. Essas narrativas se transformaram em espetáculos teatrais, recontadas através de dança, teatro de bonecos, máscaras, que foram vistos por toda comunidade escolar local, familiares e convidados.

A partir do processo de aprendizagem teatral, em que foram vivenciadas experiências no âmbito sensorial, das emoções e da razão (com jogos, brincadeiras, dramatizações, manipulação de bonecos e exercícios teatrais), a criança se coloca no mundo, atuando no papel principal de sua vida (LACERDA, 2010). Contando e recontando histórias através do teatro de bonecos, elas podem se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias. Através do boneco ela se reconhece e se coloca como ser atuante. Petrovich trabalhava os elementos teatrais como um meio

para que o educando pudesse se descobrir, utilizando-os como instrumentos que os ajudasse a encontrar sonhos, objetivos na vida.

Nas artes visuais, foi explorado a obra de Rubem Valentim e Mestre Didi, dois artistas baianos que trazem em seu trabalho plástico a simbologia da cultura e da religião afro-brasileira, representando ícones e instrumentos dos orixás. Também foram estudados imagens da arte africana, como máscaras, estatuetas, grafismos, estamparia e adornos.

Figura 8 – Crianças e seus desenhos de autoretratos.



Fotografia: Lívia Castro de Lacerda
Fonte: ONG Pé de Arte, Cultura e Educação

O projeto culminou com uma exposição de artes em no final do ano, reunindo toda a produção visual construída durante o projeto. Foram expostos desenhos de autoretratos, pinturas em tecido, gerando uma colcha de retalhos, instrumentos de percussão como chocalhos e paus de chuva e os bonecos fantoches, utilizados nos espetáculos.

A satisfação e a autoestima positiva dos educandos era visível durante a mostra de arte e durante os espetáculos teatrais. Serem vistos, aplaudidos, terem suas produções expostas e valorizadas mostrou para eles, familiares e a comunidade que o negro teve/tem um importante papel na vida social são gonçalense. Fazer parte de todas as esferas e dos setores da sociedade, como da política, de educação, da economia, da arte e da cultura, é um direito de todos. Com o projeto África Brasil, crianças e adolescentes ampliaram seus conhecimentos em diferentes áreas artísticas, como artes visuais, literatura, teatro e música. Tiveram contato com obras e artistas

nacionais e internacionais, produziram trabalhos, discutiram suas e demais produções artísticas estudadas.

Considerações finais

A experiência vivida na Escola Eugênia Anna dos Santos se tornou um aprendizado marcante em minha profissão como arte-educadora. Os ensinamentos/aprendizados deixados por Petrovich, e que tem continuidade com Vanda Machado, se multiplicaram em projetos artístico/pedagógicos construídos ao longo dos oito anos de vida da ONG Pé de Arte, Cultura e Educação. A educação nagô é base para a prática das oficinas de artes da PACE, instrumento fundamental para conhecer e construir junto com o educando seus/nossos saberes da tradição e da ciência.

Após anos convivendo com diferentes espaços educativos, formais e não formais, realizando atividades de arte, cultura e educação com crianças e adolescentes de diferentes localidades da Bahia, percebo o quanto ainda é preciso avançar na igualdade dos direitos daqueles que continuam a ser descriminados por possuírem a cor de pele negra, com todas suas tonalidades. Mas ainda sim, é primordial a utilização de um recurso muito mais acessível para a construção de qualquer relação entre educando/educador, comunidade/escola, escola/ONG. É possível romper barreiras do preconceito através do saber aliado com a afetividade, ingredientes essenciais para dissolver os limites entre mundos segregados.

Este artigo apresenta algumas sugestões de como arte-educadores podem colocar em prática em salas de aula, seja na ONG ou na escola, a lei 10.639/2003. A arte pode ser também veículo para se aprender outras disciplinas, sem deixar de ensinar/aprender sobre seus próprios conteúdos e funções. Quando aprendermos que a ciência pode e deve andar de mãos dadas com a tradição, iremos entender o outro e seremos mais tolerantes e flexivos, assim como o homem feito de barro por Nanã.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

FONSECA, Denise Pini Rosalem da; LIMA, Tereza Marques de Oliveira. **Notícias de outros mundos:** lendas, imagens e outros segredos das deusas nagô. Rio de Janeiro: Historia y Vida, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Disponível:http://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?view=noticia&id=3&idnoticia=2170&busca=1&t=censo-2010. Acesso em: 27 de julho de 2014.

LACERDA, Lívia Castro de Lacerda. **O que você entende por arte-educação?** Reflexões sobre o ensino da arte em centros educativos em São Gonçalo dos Campos. Monografia apresentada como Trabalho da Especialização em Arte-educação: Cultura

Brasileira e Linguagens Artísticas Contemporâneas. Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.
MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos. **Ilê Ifé, o sonho do Iaô Afonjá**: mitos afro-brasileiros. Salvador: EDUFBA, 2002.
_____. **Irê Ayó**: mitos afro-brasileiros. Salvador: EDUFBA, 2004.
_____. Ilê Axé. **Vivências e invenção pedagógica**: Crianças do Afonjá. 2. ed. rev. atual. Salvador: EDUFBA; SMEC, 2002.
PEDREIRA, Pedro Tomás. **Quilombos brasileiros.** Salvador. Prefeitura Municipal de Salvador, 1973.
SANTOS, Edileuza Pomponet Cerqueira dos. **Projeto Pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.** Monografia apresentada como requisito para graduação em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-EDILEUZA-PAMPONET-CERQUEIRA-DOS-SANTOS.pdf . Acesso: 21 de julho de 2014.

Lívia Castro de Lacerda: mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil. Coordenadora da ONG Pé de Arte, Cultura e Educação. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4284863E4

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Artigo Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

GEO.ARTES: DA COMUNIDADE PARA A SALA DE AULA

Luana do Amaral Silva
CEU EMEF Prof.Dr.Paulo Gomes Cardim/SP/BR

Francisco Carlos Telles Baldi
CEU EMEF Prof.Dr.Paulo Gomes Cardim/SP/BR

RESUMO

O artigo relata como foi trabalhada a questão da violência e da indisciplina no CEU EMEF Prof. Dr. Paulo Gomes Cardim em proposta interdisciplinar pelos professores de Artes e Geografia. Situada na periferia de São Paulo, o local tem ocupação relativamente nova se comparado a outros bairros da cidade. Não existe ainda o sentimento de pertencimento nos alunos e seus familiares, o que gera conflitos constantes entre estudantes, pais e professores. Isso se revela no pouco interesse que eles têm pelas aulas, gerando indisciplina, depredação da escola, e violência física e verbal entre alunos e docentes. Assim, o projeto foi pautado nos conceitos de valorização da comunidade, desenvolvimento e transformação do indivíduo e do local onde ele transita, revelando a metamorfose nas relações durante a experiência estética.

Palavras-chave: Arte/Educação. Indisciplina. Interdisciplinaridade.

GEO.ARTS: FROM THE COMMUNITY TO THE CLASSROOM

ABSTRACT*: The article reports how the issue of violence and indiscipline was worked in the CEU EMEF Paulo Gomes Cardim through an interdisciplinary proposition by the Arts and Geography teachers. Located in the periphery of São Paulo, this place has been occupied recently if compared to other neighborhoods of the city. Students and their families do not have a feeling of belonging yet. Due to this fact, conflicts often arise among students, parents and teachers. This is revealed from the little interest showed by them during the classes, resulting in indiscipline, depredation of the school, physical and verbal violence between students and teaching staff. Hence, the project was based on the concepts of development and transformation of the individual and the place where he goes, appreciation of community, revealing the metamorphosis in relations during the aesthetic experience.*

Keywords: *Art/Education, Indiscipline, Interdisciplinarity*

Introdução

A indisciplina e os atos de violência na EMEF Prof. Dr. Paulo Gomes Cardim eram problemas muito recorrentes nos últimos anos, motivo de queixa de pais e professores que se alarmavam com o baixo rendimento dos alunos e com o estado

geral da escola. As sanções que se acumulavam nos livros de ocorrência disciplinar, sem uma perspectiva favorável, registravam furtos de toda natureza, depredação dos banheiros, salas de aula, carteiras, cadeiras, armários, ventiladores, portas, janelas e material didático, além das brigas constantes entre alunos e alunos e professores.

Diante deste quadro, e sem conseguir a atenção necessária dos alunos do Ensino Fundamental II para ministrar as aulas, começamos a entrevistar os estudantes e seus pais para conhecer a realidade do local, tentar entender os motivos daquela situação que persistia há anos, e procurar uma solução a médio e longo prazo.

Nas entrevistas descobrimos que a comunidade à qual pertence a escola é relativamente nova, e os seus moradores são migrantes de diversas regiões do país e também da América Latina. A localidade é alvo de conflitos constantes entre traficantes, e comporta uma quantidade considerável de desempregados e familiares de presidiários.

Inaugurada em setembro de 2003, a escola desapropriou boa parte da comunidade, e, embora tenha favorecido a região, causou ressentimento nos moradores que não incorporaram o CEU à sua rotina. Os sentimentos de exclusão e não pertencimento permeiam os relatos dos moradores ainda hoje, após dez anos de funcionamento do Centro Educacional.

A região possui uma vasta gama de acidentes geográficos naturais como o córrego Aricanduva, os morros, a vegetação nativa da Mata Atlântica, e um pouco mais adiante o Parque do Carmo que era a antiga Fazenda da Juta. Aproveitando estes acidentes e o espaço urbano construído sem planejamento, propusemos uma série de atividades artísticas e intervenções que objetivavam sensibilizar o olhar e despertar o sentimento de pertencimento da comunidade na escola, a consequente valorização e cuidados com a mesma e de seu entorno, e reduzir o número de ocorrências que envolvesse a violência, a depredação e os conflitos interpessoais na escola e na comunidade.

Fotografia 1 - Vista aérea do CEU Aricanduva



Fotografia de Piseagrama
Fonte: http://piseagrama.org/image/1/710/0/0/13_aricanduva.jpg

Olhar Sensível

"Vai me ver com outros olhos
ou com os olhos dos outros?"
Paulo Leminski

O CEU Aricanduva, como já foi descrito anteriormente, não era visto pelos estudantes e seus familiares como algo que trouxesse benefício para a comunidade, pelo contrário, havia o sentimento de invasão e concorrência. Para ser cuidado, admirado, usufruído e preservado, era necessário sensibilizar o olhar destas pessoas, metamorfosear a relação que eles tinham com o Complexo Educacional e com o bairro, para, num segundo momento, tentar baixar os índices de violência e depredação, revertendo a baixa autoestima dos indivíduos, tornando-os agentes transformadores através da Arte. Por outro lado, também se fazia mister modificar o olhar dos professores e funcionários do CEU para que sentissem os alunos e a comunidade de outra maneira, percebendo-os como indivíduos repletos de ricas histórias e experiências que poderiam ser trocadas e compartilhadas.

A ideia de uma arte-educação baseada na comunidade, segundo Flávia Maria Cunha Bastos, tem recebido grande atenção e ganhado popularidade entre arte-educadores, artistas e a comunidade.

> "*Enquanto a perspectiva teórica tem recebido amplo apoio, a prática da arte-educação baseada na comunidade depende da implementação de diferentes abordagens apropriadas às realidades das comunidades em que é aplicada, incorporando diversos referenciais prático-teóricos, inclusive aulas de arte ministrados em centros comunitários e currículos desenvolvidos complementarmente a partir de recursos locais. O denominador comum dessas diferentes iniciativas é fomentar um relacionamento mais estreito entre arte-educação e a comunidade." (BASTOS, 1999, p.59).*

A autora cita ainda que valorizar as ligações intrínsecas entre a arte a vida cotidiana constitui a base de uma arte-educação democrática, porque envolve o reconhecimento de várias práticas artísticas sem distinguir entre o erudito e o popular. Dentro dessa orientação, a arte-educação baseada na comunidade busca privilegiar a arte que já existe na comunidade em que a escola se situa, confrontando o que John Dewey considerava uma relação quase que hostil a uma concepção de arte ligada às atividades diárias da pessoa em seu ambiente.

Segundo a arte-educadora June King McFee:

> *"Várias abordagens em arte-educação baseiam-se numa rígida hierarquia, criando um contraste entre "artes plásticas", ou seja, escultura, pintura e desenho, e "artes manuais", cerâmica, marcenaria e costura. Essa perspectiva estanque corresponde a uma visão elitista e segregada de sociedade, como sugeriu contundentemente Márcia Tucker (1996). A prática da arte-educação com base numa visão ampla e inclusiva de mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais e inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de mais*

> *participação social. Portanto, a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida a sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em nossa cultura.* (BARBOSA, 2010, p. 152).

De acordo com Paulo Freire (1987), a educação é um processo político que ou reforça as injustiças sociais, pelo controle da consciência, ou promove mudanças pelo processo de reflexão crítica chamado "conscientização". Para Freire, o objetivo fundamental da prática educativa é promover a consciência crítica, marco referencial da mudança. Tornando-se conhecedor das diferentes tradições culturais, inclusive aquelas oriundas das próprias comunidades locais, estudantes passam a adquirir não só um entendimento contextual das diversas formas e manifestações artísticas, mas também dos sistemas de valores, influências históricas e tensões econômicas da sociedade.

Para Bastos (1999), frequentemente, a arte que existe em nossa vida cotidiana é invisível. No entanto, quando a arte local é interpretada a partir de seu contexto, essa interpretação aciona não só uma maior compreensão da arte em si, mas também uma análise crítica do sistema de produção e dos valores nela refletidos. essas interpretações tem tremenda importância em comunidades fora do eixo das grandes metrópoles e tidas como "sem cultura". O que ela denomina "perturbamento familiar" descreve esse processo de tornar visível a arte e a cultura locais. Interpretação é um aspecto fundamental da arte-educação baseada na comunidade. É o processo que permite revisitar a importância que a arte possui em sua comunidade de origem. A repetitividade, familiaridade e as contradições a vida cotidiana a tornam muitas vezes invisível.

Erickson (1986) enfatizou a necessidade de prestar atenção aos acontecimentos do dia a dia, convidando educadores a "transformar em estranho o familiar ", estranho o suficiente para ser percebido. Essa frase de Erickson sugere a dimensão de reconhecimento associada às interpretações da arte produzida na comunidade local. A noção de criar um perturbamento no familiar descreve metaforicamente o processo pelo qual membros da comunidade adquirem um maior discernimento sobre a própria cultura.

Libâneo (2002) afirma que, a escola é uma instituição social que tem por objetivo o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetiva dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, transformando-os em cidadãos críticos, pensantes e participativos na sociedade onde vivem. Segundo o autor, o objetivo primordial da escola, é o ensino e aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo das intervenções e atuações docentes.

Estas teorias nos proporcionou um caminho a ser desvelado para compreender os motivos que levam nossos alunos à indisciplina e se expressarem com a violência. Até então, todo o ensinamento que receberam na escola partiu de pessoas de fora da comunidade, ignorando o que viviam e o que representava para eles a escola e o local onde vivem. A construção do CEU não fora uma proposta coletiva, e tampouco sentiam-se à vontade neste espaço.

Ao indicarmos o projeto, tivemos muita resistência dos alunos e de alguns professores, pois o tema indisciplina é assunto controverso e divide opiniões. O que é tolerável para mim pode não ser para outra pessoa, e a maneira como cada indivíduo percebe o mundo é diferente, como diversas são as respostas de cada um para cada estímulo recebido. Durante as aulas os docentes se perguntam se devem

compreender a indisciplina ou reprimir, encaminhar para a direção da escola ou ignorar.

Yves de La Taille (APUD AQUINO, 1996), doutor em Psicologia Escolar, acredita que o tema é delicado porque pode-se cair o moralismo ingênuo, e tratar a indisciplina em sala de aula como resultado da falta de valores de nosso tempo. Quais valores seriam estes? Outro ponto conflitante na questão da indisciplina seria acreditar que as características sociais, culturais e históricas reduzem o fenômeno estudado ao jogo de mecanismos mentais isolados do contexto em questão, o que seria simplificar demais. Segundo Julio Groppa Aquino:

> "Diante das encruzilhadas do trabalho diário, todos parecem, em alguma medida, marcados por uma cisão fundamental: de um lado, a autoridade e o controle absoluto de outrora foram substituídos por uma crescente perplexidade e, consequentemente, um certo desconforto pedagógico; mas, de outro, a linha divisória entre indisciplina e violência pode se tornar muito tênue, esgarçando os limites da convivência social."(AQUINO, 1996, p.7)

Entramos num consenso com alunos e professores quando propusemos, além das aulas de projeto com atividades externas na comunidade, que monitorássemos mês a mês a quantidade de ocorrências envolvendo indisciplina e violência no ambiente escolar. A nossa expectativa era de que, conforme as aulas acontecessem e os alunos e a comunidade se envolvesse, os índices de violência e indisciplina caíssem paulatinamente, e, inversamente, que o desempenho da apreensão das habilidades e competências melhorasse.

Redescobrindo o Aricanduva

O projeto Geo.Artes aconteceu nos horários de aula dos professores de Artes e Geografia, com as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II do CEU EMEF Paulo Gomes Cardim. Todos os alunos participaram das atividades descritas em dias e horários diferentes, conforme o horário de suas aulas.

Neste percurso, foram valorizados os conhecimentos da comunidade do entorno da escola, procurando relacioná-los aos conteúdos escolares que foram trabalhados interdisciplinarmente, como as projeções cartográficas, leitura e interpretação de mapas, representação da paisagem, relação entre natureza e sociedade, migração, comparação entre paisagens, urbanização, variação de escala nos mapas, climatologia, maquete, Cidadania, Ética e Meio Ambiente nas linguagens da fotografia, escultura, desenho, pintura, teatro, *pop up* e videoarte, utilizando os elementos da Gestalt como forma, contorno, configuração espacial, equilíbrio, luz, tamanho, cor, movimento, dinâmica e expressão. Assim, foram consideradas as histórias de vida das pessoas da comunidade, a arte local, suas percepções e o seu modo de vida.

As entrevistas preliminares com os alunos foram feitas pelos professores pesquisadores, e com as famílias e a comunidade pelos próprios alunos.

Os temas das propostas de atividades foram sugeridos pelos alunos, e brincam com trechos de músicas que eles ou seus familiares apreciam.

Em todas as etapas do projeto foram realizadas rodas de conversa, com trocas de percepções entre os alunos e sob a mediação dos professores pesquisadores. As reflexões sobre os assuntos abordados eram registrados cada dia por dois alunos diferentes, em sínteses estéticas e temáticas. Deste material foi feito um portfólio coletivo.

Para análise quantitativa e qualitativa, foram feitos gráficos mostrando o grau de comprometimento dos alunos nas atividades, e dos índices de violência / quantidade de ocorrências durante o período.

1. *Pela a luz dos olhos teus* - Fotografia

As primeiras caminhadas no bairro com as turmas aconteceram com muita resistência dos alunos, que afirmavam já conhecer o local. Nesta proposta, os professores pesquisadores solicitaram que fotografassem tudo o que consideravam importante no caminho.

Desta atividade, surgiram imagens do bar e a mesa de bilhar, de suas casas, da fiação elétrica com pares de tênis pendurados, da avenida, dos morros, do córrego, da churrascaria, do matagal, das ruas de terra, dos amigos que não estudam no CEU e uma imagem do Shopping ao longe.

Nas rodas de conversa, cada aluno era provocado a explicar o porquê da escolha destas imagens, e o motivo de não fotografarem a escola. Depois de explicarem a relação que tinham com as imagens capturadas, afirmaram que não sabiam que o CEU também poderia ser fotografado, porque foi solicitado que registrassem o que consideravam importante no bairro. Quando questionados se a escola não era importante ou se não pertencia ao bairro, riram, dizendo a princípio que não sabiam. Depois, alguns afirmaram que era importante, outros achavam que não, só as rampas de skate e as piscinas, mas estas estavam quebradas há anos. A partir deste ponto, começaram a apontar vários problemas na escola que envolvia depredação e má conservação.

Fotografia 2 - Imagem de tênis de alunos e caixas d´água do CEU, criado por aluno do Ensino Fundamental II



Fotografia de Luana do Amaral
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

2. *Ainda lembro o que passou* - Desenho e Pintura

Na segunda atividade solicitamos dois desenhos de memória aos alunos, que deveriam representar o percurso de casa para a escola, sendo o primeiro sem os pontos de referência e o segundo com as referências.

Nesta perspectiva, esperávamos na linguagem não verbal que os alunos nos trouxessem o que para eles era mais significativo na sua percepção e no senso comum da comunidade.

Alguns estudantes tiveram bastante dificuldade em dimensionar no papel todo o trajeto, repetindo várias vezes a proposta. O objetivo desta proposta era sensibilizar o olhar, desvelando e ressignificando o já visto através das ilustrações que situassem os alunos no processo de construção de identidade e pertencimento do CEU Aricanduva.

Na imagem realizada por um aluno de 6ª série / 7º ano, percebemos traços bastante simples para a idade, e com poucas referências do trajeto.

Fotografia 3 - Desenho de trajeto de casa para a escola
criado por aluno do Ensino Fundamental II



Fotografia de Francisco Carlos Telles Baldi
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

3. *Mas qualquer dia vai ter que ficar definido o caminho* - Quebra-cabeças

A terceira proposta foi a confecção de vários tipos de quebra-cabeça que grupos diferentes de alunos criaram com base nos mapas do entorno da escola. Depois de desenhados, pintados e cortados, os grupos trocaram os jogos, e, animadamente, brincaram. Desta atividade lúdica esperávamos, além do estudo de planificação e mapas, a valorização da cultura local, compartilhassem seus experimentos, e começassem a trabalhar em grupo com altruísmo e fortalecimento de lideranças positivas.

Fotografia 4: Confecção de quebra-cabeças
com mapas do entorno com alunos do Ensino Fundamental II



Fotografia de Francisco Carlos Telles Baldi
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

4. ***Comecei a esculturar no meu sonho singular*** **- Modelagem**

Na quarta atividade os grupos confeccionaram maquetes com massinha de modelar. O objetivo desta etapa era, além de despertar a percepção e rever os pré-conceitos que tinham em relação a escola, proporcionar a apreensão de conteúdos básicos da cartografia, como os volumes que a noção de relevo em suas diferentes formas favorece, e assim, identificar planaltos, planícies, vales, rios, realizando a transposição desses elementos ao cenário do entorno do CEU.

Na comunidade, muitas mães trabalham produzindo artesanato de biscuit, outras fazem massas e salgados para vender, e alguns pais já trabalharam em olarias em outros estados, tendo os alunos, portanto, algum vínculo afetivo com a modelagem.

Nesta proposta ansiávamos criar um vínculo afetivo positivo dos alunos com a escola, desvelando a criatividade e os cuidados que devem ter com o local e os colegas, e que aprendessem a planificar, e fazer a leitura e a interpretação de mapas, realizando a transposição de espaços tridimensionais às superfícies planas.

Fotografia 5 - Confecção de maquete
do entorno com alunos do Ensino Fundamental II



Fotografia de Francisco Carlos Telles Baldi
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

5. *Vida, minha vida* - Teatro de Fantoches

A quinta atividade contou com o apoio da Guarda Civil Metropolitana - GCM, que se colocou desde o princípio como parceira da Comunidade. A falta de informação sobre a sua atuação na sociedade fazia com que os alunos tivessem reservas contra eles, má impressão esta que foi desfeita durante o espetáculo. A apresentação do teatro de fantoches aconteceu com temas enviados pelos alunos e seus familiares algumas semanas antes.

Trabalhados com humor, assuntos como meio ambiente, direitos humanos, cidadania, *bullying*, violência e uso drogas foram citados. Os temas pensados no projeto como a valorização da cultura local, do espaço escolar, e situações ocorridas com os alunos na própria comunidade foram abordados pela GCM durante a peça.

Após o espetáculo, a Guarda Civil abriu espaço para debate, onde os alunos demonstraram grande interesse, participação e receptividade. Deste encontro feliz surgiram outras propostas de trabalho com a equipe, que ofereceu semanalmente gincanas e palestras para os alunos e a comunidade.

Fotografia 6 - Apresentação do teatro de fantoches GCM/SP



Fotografia de Luana do Amaral
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

6. *Este é o livro de nossos dias* - Pop Up

Na sexta atividade os alunos confeccionaram coletivamente um livro de imagens com a técnica Pop Up. Nele, colocaram problemas que afetam diretamente a escola e a comunidade e estudados na geografia. Entre os assuntos, foram representados os problemas climáticos ocasionados pelo Efeito Estufa, a chuva ácida, a falta d'água em São Paulo, a mudança climática, a poluição no rio Aricanduva e o Saneamento Básico ruim na região.

Pensando coletivamente nestas questões, as turmas colocaram sugestões no livro de como resolver ou amenizar alguns destes problemas, também no formato Pop Up.

Fotografia 7 - Confecção do livro Pop Up



Fotografia de Francisco Carlos Telles Baldi
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

7. *Agora quem tá filmando sou eu* - Videoarte

Na última atividade, cada turma deveria fazer um videoarte, revelando a arte e a cultura local da sua comunidade e relacioná-las aos temas trabalhados durante o projeto com o material das entrevistas, caminhadas, fotografias, percepções de si e do mundo sentidas e experienciadas no processo de metamorfose. Para nós, os vídeos foram reveladores, pois, muitas realidades que não foram compartilhadas durante as rodas de conversa, surgiram no filme. Pudemos perceber a delicadeza e fragilidade das relações familiares e sociais, desveladas com música e poesia nas filmagens.

A musicalidade do funk muito questionada em sala de aula apareceu em alguns vídeos como a base da diversão no final de semana da comunidade. Segundo os alunos, festas e baladas são feitas em casa, em ambiente fechado, mas o “Fluxo” é o baile funk de rua. Tem carros com o som aberto, mais de três mil pessoas circulando no entorno da escola, com bebida e comida vendidos à vontade.

As quadras, as pistas de skate e seus grafites foram o segundo tema com maior recorrência nas filmagens. Com as grades quebradas facilitando o acesso após o horário em que o CEU fecha, a Comunidade utiliza estes espaços com maior frequência do que imaginávamos. Os encontros a noite, o futebol, e as manobras nas rampas de skate são muito comuns, e faz parte do seu cotidiano.

Fotografia 8 - Imagem para o Videoarte



Fotografia de Luana do Amaral
Fonte: Portfólio dos Pesquisadores

Trocando em miúdos... Dos resultados práticos aos números.

Durante o projeto, foram registradas a quantidade de alunos presentes nos dias das atividades, o seu grau de envolvimento e os resultados das propostas práticas. Pudemos perceber observando o primeiro gráfico que ele demonstra o grau de dificuldade que os alunos tiveram para realizar as atividades, e a melhoria da aquisição das habilidades e competências conforme o projeto foi se desenvolvendo.

Os 6ºs e 7ºs anos, com idades entre 10-12 anos, no geral, tiveram um pouco mais de dificuldade em realizar as atividades se comparados às outras turma. Por outro lado, observamos os 8ºs e 9ºs, com idades entre 13-15 anos com melhor desempenho no mesmo período.

Gráfico 1 - Evolução das atividades do Ensino Fundamental II

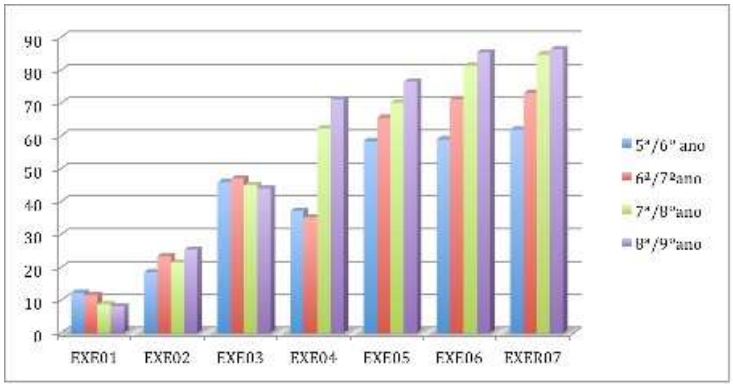


Imagem de Francisco Carlos Telles Baldi
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

No segundo gráfico, percebemos uma queda significativa no número de ocorrências das turmas do Ensino Fundamental II, conforme havíamos planejado.

Desde o início do projeto, os 6ºs e 7ºs anos apresentavam um menor número de registros negativos do que os 8ºs e 9ºs anos. Enquanto os primeiros apresentavam respectivamente 76 e 81 ocorrências por mês, eram registrados 90 e 94 ocorrências para os maiores. Ao final das atividades, a quantidade quase se igualou nas turmas, ficando uma média de 37 ocorrências por mês, o que revela uma melhora substancial nos casos de violência e indisciplina na escola.

Gráfico 2 - Ocorrências do Ensino Fundamental II no período do projeto

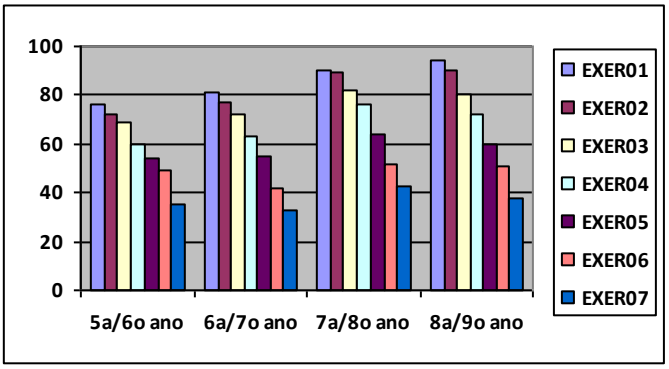


Imagem de Francisco Carlos Telles Baldi
Fonte: Portfólio dos pesquisadores

Considerações Finais

Se pudéssemos resumir em três palavras o que foi para nós pesquisadores o projeto Geo.Artes, diríamos Florescer, Desabrochar e Metamorfosear.

Florescer, porque sentimos nascer uma semente amizade e confiança entre os professores do CEU EMEF Paulo Gomes Cardim, os alunos e a Comunidade. Aquele clima de estranhamento, tensão, exclusão e não pertencimento foi, aos poucos, cedendo lugar a parcerias positivas.

Desabrochar, pois as histórias de vida e de lugar da Comunidade relatadas e valorizadas no correr do projeto, nas várias atividades propostas aos alunos e estendidas aos seus familiares, criou neles a autoconfiança de começarem a fazer parte do Conselho Escolar e do Conselho Gestor do CEU, onde podem expor suas ideias e fazer valer as necessidades da Comunidade e da Escola.

Metamorfosear, porque deste projeto surgiram várias ações coletivas, sendo elas: parceria com a Guarda Civil Metropolitana, que se comprometeu a oferecer semanalmente na escola e na comunidade palestras e gincanas; mutirão de pais e filhos, para plantio de hortaliças na escola com apoio de uma ONG; abaixo-assinado solicitando um ponto de Polícia Militar entre o CEU e a Comunidade, como forma de coibir os crimes que ali ocorrem, e também pedindo providências para que o corte do matagal seja realizado com maior frequência; parceria entre os grafiteiros da Comunidade e a escola, que abrirá espaço a eles na área externa do CEU, dando visibilidade à arte local.

A indisciplina, os atos de violência e vandalismo que nos motivou a iniciar o projeto reduziram significativamente. O aproveitamento dos alunos nas aulas também melhorou, porém, estes dados ainda estão longe de ser o ideal. Continuaremos com o projeto Geo.Artes durante as aulas de 2014, e esperamos que, com as parcerias e o correr dos projetos, estes índices melhorem ainda mais, desvelando a transformação dos indivíduos e do local onde transitam motivados pela experiência estética.

Referências

AQUINO, J.G. (org). Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARNHEIM, R. Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 2005.

BARBOSA, A.M. (org). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, A.M. (org). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2012.

BASTOS, F.M.C. Making the familiar strange: Teachers'interpretations of community art. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University, Bloomington, 1999.

ERICKSON, M. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed.) (p.119-161). New York: Macmillan, 1986.

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

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. “Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança”. IN: PIMENTA, S. G. (Org.) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, M.C. Didática do Ensino da Arte - a Língua do Mundo. São Paulo: FTD, 1998.

Luana do Amaral Silva
Licenciada em Educação Artística e Mestre em Artes Visuais pela Unesp. Atua desde a Graduação como Arte-Educadora e Artista Plástica. Educadora em diversas exposições de Artes em São Paulo, lecionou no Colégio de Aplicação da UFMA e APAE/SC. Atualmente está na Rede Municipal de Ensino na cidade de São Paulo.
http://lattes.cnpq.br/8542120547477039

Francisco Carlos Telles Baldi
Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos, com ênfase em Cartografia. Foi Coordenador por 15 anos em diversas escolas públicas e privadas nos municípios de Guarulhos e São Paulo. Leciona há mais de 25 anos nas redes Estadual e Municipal de Ensino.
http://lattes.cnpq.br/6122424303435537

Modalidade: **Comunicação Oral**
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdiciplinaridade

HERBERT READ: POSSBILIDADES EDUCATIVAS DA RELAÇÃO ENTRE ARTE E CIÊNCIA

Luzita Maria Erichsen Martins Neto (UTFPR, Paraná, Brasil)
Josie Ágatha Parrilha da Silva (UTFPR, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
Este artigo teve como tema a visão de Herbert Read (1893-1968) sobre a arte e a educação. Read foi o expoente do movimento de educação pela arte, e detentor de um espírito democrático e humanístico. Suas preocupações estavam tanto no campo da estética como na sociologia, na filosofia na política e na pedagogia. Partiu-se do pressuposto que investigar esta visão de educação pela arte propiciaria algumas respostas a questões pertinentes e fundamentais para o desenvolvimento do ensino da arte. Entre estas questões ressaltou-se a apresentação da arte como uma área de conhecimento, assim como, sua relação com a ciência. Neste sentido, retomar a visão de Read sobre a arte e a educação, bem como, sua interpretação sobre a relação entre arte e ciência propiciará reflexões sobre o ensino da arte, que poderão subsidiar mudanças significativas neste ensino.

Palavras-chave: educação; arte e ciência; ensino da arte.

Herbert Read: educational possibilities of the relation between art and science

ABSTRACT
This article was titled the vision of Herbert Read (1893-1968) on art and education. Read was the exponent of the movement of education through art and holder of a democratic and humanistic spirit. Their concerns were both in the field of aesthetics as sociology, philosophy, politics and pedagogy. It was assumed that investigate this vision of education through art would provide some answers to relevant and key issues for the development of art education. Among these issues highlighted by the presentation of art as an area of knowledge, as well as its relationship with science. In this sense, the resume view Read about art and education, as well as his interpretation of the relationship between art and science will provide reflections on the teaching of art, which could subsidize significant changes this school.

Key words: education; art and science; art education.

Introdução

O tema desta pesquisa é a visão de Herbert Read (1893-1968) sobre a Arte e a Educação, e tem o intuito de aventar discussões sobre a prática artística nas escolas. Bem como, possibilitar o alargamento de conhecimentos dos educandos,

quando trabalhada interdisciplinarmente, pois a arte torna possível esta interação. Tais discussões são de suma importância para os graduandos em Licenciatura em artes Visuais, e sua futura prática do ensino de Arte no âmbito escolar. Read foi o expoente do movimento de educação pela arte onde pôde se impor por seu espírito democrático e humanístico. Salientava que a arte deveria ser à base da educação e que a educação deveria estimular a integração social desenvolvendo as potencialidades boas de um indivíduo (READ, 2001).

Read foi um poeta anarquista e excelente crítico de arte e de literatura britânico sendo nomeado em 1953, Cavaleiro. Serviu como oficial na Primeira Guerra Mundial e obteve uma condecoração por bravura. A infância e a guerra foram temas frequentes em suas poesias. Após a guerra trabalhou no Museu do Victoria and Albert Museum em Londres. Lecionou Arte na universidade de Edimburgo e foi um dos mais conceituados críticos entre as décadas de 1930 e 1950. Suas preocupações estavam tanto no campo da estética como na sociologia, filosofia política como também na pedagogia. Escreveu mais de mil obras e transitou por diferentes áreas do pensamento. Destacando-se “O significado da arte” (1931), “A forma na poesia moderna” (1932) e “Educação pela Arte” em 1943.

O autor é citado em artigos científicos, teses, monografias. Entre estes se destacam: “Educação pela Arte, do Professor Doutor Levi Leonildo Fernandes da Silva, da Universidade de Trás dos Montes e Alto Douro, em Portugal, citado no artigo científico “Uma reflexão sobre o Conceito de Criatividade e o Ensino da Arte no Ambiente Escolar” de Maria Lúcia Wochler Pelaes, da FAAP, na monografia “Um Novo Olhar na Educação”: A Arte como Agente Integrador e Mediador da Relação Ensino Aprendizagem de Carlos Fernandes Castilho, da UEL, no artigo “Uma discussão sobre o Olhar do Artista Moderno na Literatura e na Arte”, de Joelma Santana Siqueira da USP.

Ao investigar a visão de educação pela arte do autor foi possível apontar algumas diretrizes que são fundamentais para o desenvolvimento do ensino da arte. Neste sentido, retomar a visão de Read sobre arte e educação, bem como, sua interpretação sobre a sua relação com a ciência, faz com que seja viável uma mudança na maneira de ensinar, utilizando a arte como um canal que possibilita enriquecimento e reflexão. Mas como fazer a integração ou relação entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento?

A resposta pertinente a esta pergunta seria o pensamento de Leonardo da Vinci? “Para ter uma mente completa, estude a arte da ciência, estude a ciência da arte, aprenda a enxergar, perceba que tudo se conecta a tudo”. Para Read também não havia diferença entre ciência e arte, exceto quanto aos métodos e acreditava que a oposição criada entre elas no passado deveu-se a uma visão limitada de suas atividades. Para ele, a arte é representação, a ciência é explicação da mesma realidade.

Desenvolvimento

Read é um autor muito citado em artigos científicos, teses, monografias por sua relevância e, um estudo mais aprofundado sobre a sua visão de Educação pela Arte, levou a questões pertinentes para o desenvolvimento do Ensino da Arte. Entre suas obras localizadas são citadas como as mais importantes: Escultura Moderna: Uma história concisa (2003); Educação pela arte (2001); Redenção do robô: Meu encontro com a Educação Através da Arte (1996); A Arte de Agora, Agora (1991); O significado da Arte (1968); As Origens da forma na Arte (1981); Dicionário da Arte e

dos Artistas (1989); As Belas Artes 10 volumes (1971); To Hell With Culture, Arte e Alimentação (1983); Carta a um Jovem Pintor (1982); História da Pintura Moderna (1981); Les Arts e a La Vie (1969); A Natureza Criadora do Humanismo (1967); The Grass Roots of Art (1964); Crítica Literária, Art and Alienation (1976). *(Fonte: Eduardo Corona e Lúcio Gomes Machado. São Paulo, MEC-DAUCEAU, 1976, 168 p.).

O autor tinha um ideal anarquista e reconhecia a necessidade de um novo tipo de educação, a qual capacitaria o homem a aceitar e preservar sua liberdade. Das suas obras com teor anarquista destacam-se: Poesía y Anarquismo (Poetry & Anarchism) (1938) La filosofía del anarquismo (Philosophy of Anarchism) (1940), La paradoja del anarquismo (1945), Existencialismo: marxismo y anarquismo (Existentialism, Marxism and Anarchism) (1949), Anarquía y Orden. Ensayo sobre política (Anarchy and order) (1954), Mi anarquismo (My Anarchism) (1966). (Fonte: Eduardo Corona e Lúcio Gomes Machado. São Paulo, MEC-DAUCEAU, 1976. 168 pg.).

Herbert Read vivia na Inglaterra onde termina de escrever seu livro “A Educação pela Arte” em 1942 (READ, 2001, p. 337). O período de 1930 a 1945 constituiu o ponto crítico da história do século XX, um momento decisivo, em especial pelo paradoxo histórico entre o capitalismo e comunismo. Em 1938 eclode a Segunda Guerra Mundial, um dos acontecimentos que mudaram a configuração da política mundial. (HOBSBAWM, 2008). Foi neste contexto histórico - social vivido por Herbert, que seus escritos começam a evoluir e a florescer. No dia em que escrevia o último capítulo de seu livro ouvia notícias que ocorrera o maior ataque aéreo da história sobre a cidade de Colônia (na Alemanha) e, mesmo assim, tenta passar para o leitor a importância da sensação numa época que se praticava brutalidades e se recomendava ideais (READ, 2001).

No Brasil exerceu forte influência no pernambucano Augusto Rodrigues, que sentia a necessidade de professores que se integrassem no verdadeiro sentido da arte infantil. Passou a dedicar parte de seu tempo à formação de animadores, colocando o resultado de suas experiências à disposição dos professores interessados. Foi o fundador, em 1948, da primeira Escolinha de Arte no Brasil que tinha, entre suas propostas, renovar os métodos de educação da criança brasileira:

> A Escolinha de Arte do Brasil estimulará a auto expressão da criança através de atividades artísticas e recreativas, proverá os meios materiais e as oportunidades de aprendizagem das diversas técnicas de arte; estudará o desenvolvimento artístico da criança, em todos os aspectos; difundirá os resultados obtidos; estimulará a criação de escolas do mesmo gênero; estabelecerá intercâmbio com entidades congêneres nacionais e estrangeiras; pugnará pelo reconhecimento social da arte infantil; favorecerá a especialização de professores para o ensino e orientação de atividades artísticas e recreativas. (LOBO, Flávia da Silveira. Correio da Manhã. 1951. IN: INEPE. Escolinha do Brasil, 1980. p.43).

A escolinha de Arte no Brasil enfatizava sob a influência do método de Read o desenho da criança e em uma reportagem feita pela Revista do Serviço Público (MEC, INEPE, 1980), intitulada “Uma Escola de Arte Livre para Crianças” ele apresenta uma definição dos princípios gerais que orientavam as atividades da Escolinha de Arte como:

> 1-Só é possível o ensino de desenho como das artes em geral, dentro de um conceito amplo de liberdade e, simultaneamente, de respeito à espontaneidade da criação artística.
>
> 2. Quando as várias disciplinas de arte funcionam harmonicamente na escola, há um enriquecimento geral do conhecimento adquirido pela criança de cada disciplina, em particular pelo fato de que essas disciplinas se interpenetram e abrem às crianças horizontes mais amplos.
>
> 3. O professor de desenho, como de arte em geral, deve saber que o trabalho da criança deve ser livre e que ao professor cabe apenas transmitir-lhe as técnicas, o conhecimento dos materiais e dar-lhe o ambiente propicio à criação. (Revista do Serviço Público, p. 46 IN: INEPE. Escolinha do Brasil. 1980).

Herbert Read era um homem idealista, humanístico e principalmente democrático, pois, a sua concepção de educação está na noção libertária da democracia, ou seja, o objetivo da educação só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo (READ, 2001, p.6). Um de seus princípios era educar para unir e não para dividir. Tanto que, em seu livro que foi lançado em 1943, em meio a Segunda Guerra Mundial, enfatizava que arte também educava para a paz. O autor não concordava com a unilateralidade dos sistemas pedagógicos vigentes na época, métodos que privilegiavam quase que exclusivamente as funções intelectuais onde o treinamento estava voltado para um pensamento que analisa, divide e classifica e não davam atenção para a emoção. (MEC/INEP, 1980, p. 84). Seu pensamento a respeito da emoção consistia em:

> As emoções, os sentimentos, não constituem objeto da atenção dos educadores, nem tampouco eles se ocupam de aprimorar a percepção das sensações. A conseqüência é que as emoções que não aprendemos a exprimir nem a purgar (catarse), manifestam-se quase sempre distorcidas e, não raro, irrompem violentas, produzindo situações que depois são lamentadas. Decerto, porque não nos exercitamos em observar cada sentimento nas suas escalas de tons, perdemos as melhores oportunidades para nos conhecermos a nós mesmos. Decerto, poderíamos saber ouvir, ver, tocar, muito melhor do que fazemos, discriminando nuances que nos escapam habitualmente. "A educação, diz Herbert Read, deveria fluir através dos sentidos, dos membros e músculos e não em primeiro lugar através da faculdade de abstração" (Nise da Silveira, trecho do artigo "Herbert Read, em memória", Publicado no número experimental do jornal Arte & Educação. In: INEPE. Escolinha do Brasil. p. 84).

Read propunha novos métodos e acreditava que uma das falhas no sistema educacional, além de não educar para a liberdade, estava em separar arte e ciência estabelecendo fronteiras invioláveis, e considerava a integração de todas as faculdades biológicas úteis em uma única atividade orgânica. Desde o final do século XIX e durante o século XX, modificaram-se as relações entre arte e técnica:

> A situação da técnica modificou-se quando esta se tornou tecnologia, portanto, uma forma de conhecimento e não simples ação

> fabricadora de acordo com as regras e receitas. As artes passaram a ser concebidas menos como criação genial misteriosa e mais como expressão criadora, isto é, como transfiguração do visível, do sonoro, do movimento, da linguagem, dos gestos em obras artísticas. As artes tornam-se trabalho de expressão e mostram que, desde que surgiram pela primeira vez, foram inseparáveis da ciência e da técnica. Assim, por exemplo, a pintura e a arquitetura da Renascença são incompreensíveis sem a matemática e a teoria da harmonia e das proporções; a pintura impressionista, incompreensível sem a física e a óptica, isto é, sem a teoria das cores, etc. A novidade está no fato de que, agora, as artes não ocultam estas relações, os artistas se referem explicitamente a elas e buscam nas ciências e nas técnicas respostas e soluções para problemas artísticos. A arte não perde seu vínculo com a idéia de beleza, mas subordina a um outro valor, a verdade (CHAUI, 2001, p. 318).

A sensibilidade, a curiosidade, a criatividade, o desejo da experimentação fazem parte tanto da ciência como da arte, é a união do conhecimento manifestado ou materializado pela técnica ou habilidade. Read via na educação pela arte a constituição de um ser humano completo, valorizando todos os seus aspectos.

Portanto, para um desenvolvimento completo do aluno torna-se viável à prática educativa fazer uso das possibilidades das relações entre arte e ciência.

Em suma, com base nesta citação conclui-se que para um aprimoramento do conhecimento do educando torne-se imprescindível trabalhar em sala de aula os conteúdos de forma concomitante para que o aprendizado venha a ser, sobretudo, um agente transformador.

Se para Herbert Read a educação é incentivadora do crescimento e que todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles (READ, 2001). Para Dewey, outro grande pensador sobre educação, a ideia era aprender fazendo:

> A vida não é mais do que um tecido de experiências de toda sorte. Não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem, não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. Nesse sentido, a experiência educativa pode ser considerada uma experiência inteligente, capaz de alargar os conhecimentos, enriquecer o nosso espírito e dar significação mais profunda à vida. (DEWEY, 1978, p. 16-17).

Para ambos, Dewey e Read, a educação enobrece a alma assim como defendiam a utilidade da arte com propósito educativo levando ao processo de aperfeiçoamento da percepção das pessoas e consequentemente, ao amadurecimento. Dewey exerceu grande influencia na arte-educação no período da Escola Nova (1927-35) no Brasil, cujo movimento consistia na renovação do ensino. Foi ele quem deu fundamentação teórica para a Escola Nova e, segundo Barbosa (2002), herdamos de Dewey a ideia da arte como expressão de aula de outras disciplinas e o desenho de observação como reflexão visual. Read e Dewey acreditavam na liberdade para aprender e Read:

> Sustentava que o sistema educacional como existia, com sua ênfase ao estudo meramente acadêmico, preparava os homens à obediência, não para a liberdade. Em seus livros, como Educação através da arte e Educação de homens Livres, argumentava que as escolas deviam ser modificadas para educar os sentidos, antes de atingirem a mente. A personalidade harmônica, que resulta da educação através da arte, não só traria vida individual mais equilibrada, mas também atingiria com o menor distúrbio possível a pacífica transformação da sociedade que os anarquistas sempre sonharam; uma transformação em que as pessoas que estivessem em paz consigo mesmas e, portanto, em paz com os outros, pudessem fazer com que a igualdade e a fraternidade fossem compatíveis com a liberdade. (IN: WOODCOCK, 1977, p.15)*

Para Dewey, a liberdade ou individualidade não era ausência de controle e sim um longo trabalho de construção (BARBOSA, 2002). Este pensamento deve ser observado pelo professor de hoje para que possa repensar a sua prática pedagógica, discutir suas ações, buscar alternativas, propor novas experiências, para mudar o paradigma de que a arte é entretenimento. É preciso dar ao aluno a oportunidade e a liberdade de construir e reconstruir o conhecimento por meio de aulas mais dinâmicas, que o levem a questionamentos e reflexões que produzam um efeito mais significativo. E, a educação através da arte, oportuniza ao aluno a capacidade para mudar a realidade em que vive, pois possibilita desenvolver a habilidade e a criatividade.

Read foi influenciado pelo pensamento de Dewey que afirmava que a educação deveria priorizar o desenvolvimento pessoal, o eterno processo de aperfeiçoamento e amadurecimento mediados por experiências:

> Antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos e idéias por intermédios de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes na situação. A situação real da experiência direta, imediata primária, é ampliada pela experiência simbólica (BARBOSA, 2002, p.60).

Dewey apresentava a ideia da arte como experiência, centralizada no aluno como um processo de crescimento ativo e progressivo. Read também via a educação como um processo de aperfeiçoamento mediado por experiências, mas sua fundamentação estava na valorização de todos os aspectos da formação, a fim de despertar a consciência individual. Dizia que a arte estabelecia uma relação entre a ação e sentimento e que o objetivo deste tipo de educação é o cultivo da consciência de valores intrínsecos como o intelectual, o moral ou estético (READ, 2001, p.340).

O pensamento idealista e democrático de Read é explicito em sua declaração em 1941, (quando escreveu a introdução do Catálogo da Exposição de Desenhos Escolares de crianças da Grã- Bretanha organizada pelo British Council no Brasil onde o tema dos trabalhos era a guerra), que esta experiência poderia ser um reflexo do imaginário do cotidiano vivido por estas crianças. Segue abaixo um trecho introdução:

> A natureza tradicional do nosso tempo não se reflete tão claramente em nenhuma outra esfera de atividade quanto na educação. Nos

> últimos trinta ou quarenta anos, as instituições educacionais foram reformadas, chegaram a tornar-se irreconhecíveis, não só devido às noções variáveis dos fins da educação, como também por causa de nosso crescente conhecimento da base psicológica da pedagogia. Os princípios da educação se modificam, não menos do que a metodologia de disciplinas determinadas. E durante todo esse tempo, tem havido uma espécie de guerra civil entre esses assuntos, cada um deles clamando por uma situação que lhe é devida, num currículo já excessivo. É natural que o ensino da arte e sua situação no currículo também tenham participado da competição entre as diversas matérias do programa. Se bem que a posição definitiva da arte, nos programas de ensino, seja uma questão ainda longe de solução, todavia foi-lhe reconhecido certo grau de importância, especialmente nos estágios primários. Chegou-se a esse reconhecimento de valor, em conseqüência da reforma profunda e revolucionária que se operou na concepção do ensino da arte, tanto na Europa quanto na América. “As crianças que fizeram esses desenhos e pinturas serão adultas num mundo de após-guerra. E acreditamos que o senso do belo e a atitude de amor à vida, expressos na infância desses homens do futuro, hão de florescer num mundo para sempre livre da tirania e das guerras odiosas de conquista”. (HERBERT READ, trecho do Catálogo da Exposição de Desenhos Escolares da Grã-Bretanha, organizada pelo British Council, no Brasil, em 1941. In: INEPE: Escolinha do Brasil. 1980).

O autor dizia que uma criança absorvida num desenho ou qualquer outra atividade artística é uma criança feliz, com base em que estas atividades são uma válvula de escape, um caminho para a serenidade, deveríamos reivindicar uma grande parcela do tempo da criança para estas atividades (READ, p.29). É importante salientar que o autor em seu livro: A Redenção do Robô: meu encontro com a educação através da arte, no resumo p.46, deixa claro o que quis dizer com: liberdade em educação ou educação para a liberdade ou ainda educação para a paz, onde acentua que a arte nada mais é que o passaporte para a liberdade, para a fruição plena de todos os seus dotes e talentos, para sua felicidade verdadeira e estável na vida adulta.

Herbert Read vem ao Brasil em 1941, período em que a Inglaterra estava quase que num isolamento total, destroçada pela guerra, para apresentar a exposição das crianças britânicas. Manifestava, neste momento, preocupação em chamar a atenção para a Arte, que no currículo britânico ocupava um lugar de desprestígio. A educação sempre refletirá as consequências das mudanças que ocorrem na sociedade, sejam decorrentes de uma guerra, geralmente motivada por uma disputa de poder do mais forte sobre o mais fraco ou revoluções sociais e políticas. A arte, entendida como área de conhecimento e como parte de uma proposta educacional, apresenta tais reflexos.

Esta relação, entre sociedade e educação, ocorreu de forma um pouco diferenciada no Brasil, neste mesmo período. Entre os anos de 1937 a 1945, denominado de Período do Estado Novo, observou-se uma tendência fascista com uma orientação político-educacional voltado para um mundo capitalista (ROMANELLI 1993).

Quando foi outorgada a Nova Constituição (1937) aparece explicitamente em seu texto a sugestão de preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado enfatizando o ensino pré-vocacional e profissional (ROMANELLI. 1993). As conquistas anteriores (1927-1935) período da

Escola Nova, que foi um movimento de renovação do ensino, na tentativa de transformar o deficiente sistema de educação incluindo a arte como livre expressão, foram enfraquecidas com a Nova Constituição onde o Estado passa a perseguir os professores da Escola Nova. (BARBOSA, p.59, 60).

Com a queda de Getúlio Vargas (Presidente do Brasil, período de 1930 a 1945) há um esforço para a redemocratização do ensino colocando a educação novamente em foco. E a arte doravante passa a ser vislumbrada, para um futuro próximo ser associada à educação, ou seja, uma educação por meio da arte.

Read propôs mudanças no ensino (na Inglaterra) argumentando que a educação não poderia ser dissociada da arte.

> A educação pela arte não só se tornou um dos setores pedagógicos mais influentes do período mas também forneceu uma ligação entre a estética da arte e a prática na sala de aula, pois ele desejava que a criança pudesse viver a liberdade no seu processo de auto-desenvolvimento e auto-descoberta (READ, apud TAYLOR, 1968, p.465).

Além de propor uma educação através da arte, não fazia nenhuma distinção entre ciência e arte.

De modo que a integração ou articulação de diferentes conhecimentos na educação atual é um fato incontestável, indiscutível para a nova realidade, pois a sociedade contemporânea globalizada exige um conhecimento diversificado, variado, que torne o individuo capaz de enfrentar diferentes desafios, trabalhar em equipe, desenvolver autonomia e ter discernimento. Read (2001) argumenta em seu livro, “A educação pela Arte” que:

> A convenção aceita pela educação como uma coleção de disciplinas competindo entre si e ensinadas por diferentes especialistas em salas separadas é tão grotesca que não pode representar nenhum princípio de organização além de caótico acúmulo de um processo histórico mal direcionado. Mas na verdade, como certa vez observou Caldwell Cook com amargura: nada poderia ser concebido em um sistema educacional tão inadequado, tão lamentavelmente fragmentado quanto o sistema de sala de aula para o ensino de disciplinas. Existe evidentemente, um sentido óbvio em que uma disciplina se funde com a outra, tornando arbitrária qualquer divisão entre elas. Como a História pode ser explicada sem a geografia, ou a geografia sem a economia política, ou a economia política sem a filosofia natural, a filosofia natural sem a matemática e a geometria?(READ, 2001, p.256).

Hoje há um grande número de estudantes com sérios problemas para interpretar e decodificar as informações que lhe são passadas. Esta dificuldade em analisar, questionar, comentar, compreender, decifrar destes alunos talvez se deva ao fato desta separação ou o não aproveitamento da oportunidade de fazer relação entre diferentes conteúdos, que venham possibilitar o desenvolvimento de uma visão global do conhecimento que lhes é transmitido.

O educando deve ser preparado para enfrentar a nova realidade, que se apresenta dinâmica, globalizada, problemática e cada vez mais exigente. Assim sendo, se faz necessário um conhecimento que seja efetivo e amplo, pois o

conhecimento hoje não ocorre mais de forma linear. Ao contrário é palco de conflitos e contradições. Seguindo este raciocínio a disciplina de Arte pode e deve contribuir efetivamente para o desenvolvimento do educando, pois, possibilita uma cosmovisão, isto é, um pensar como um todo, proporcionando novas descobertas.

Pensar como um todo é estreitar fronteiras entre a ciência, a arte e tecnologias. É agregar conhecimentos e formular novos conceitos, pois a arte sempre foi um propulsor da cultura e muitas vezes, fez uso da ciência para alcançar seus objetivos. Tem-se como exemplo na Renascença, Leonardo da Vinci que estudava anatomia, fazia estudos das cores e geometria como tantos outros artistas da época (GOMBRICH, 2009). A arte transcende o palpável, é pura sensibilidade que faz uso da razão para materializá-la.

O autor enfatizava que o objetivo da educação é a integração, a preparação do indivíduo para seu lugar na sociedade sem esquecer seu lado sensível:

> Não apenas em termos vocacionais, mas espiritualmente e mentalmente, então não é só de informação que ele precisa, mas de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, entusiasmo, qualidades que só podem advir de um treinamento unificado dos sentidos para a atividade de viver. A escola deve ser um microcosmo do mundo, e a escolaridade, uma atividade que se transforma inconscientemente em vida. (READ, 2001, p. 256).

A escola deve abordar assuntos que tenham representatividade na vida dos alunos para que possam desenvolver habilidades, socializar-se e expandir--se. O aprender tem que ter identificação com o ser.

É fundamental acompanhar o momento presente e para isto, professor e aluno necessitam de formação contínua e aprendizagem permanente:

> Onde o aprender a aprender, seja para ensinar, seja para seguir aprendendo arte ao longo da vida é princípio para enfrentar um mundo repleto de mudanças, conhecimentos novos e incertezas nos horizontes econômico, político, profissional, social e filosófico. (ARSLAN / IAVELBERG, 2006).

O professor precisa estar continuamente estudando, se aperfeiçoando, pois, a escola necessita de professores que sejam críticos, reflexivos e comprometidos com a profissão escolhida. Deve ser questionador e pesquisador, ter vontade de aprender a fazer para que possa ensinar.

Umas das dificuldades dos professores hoje em sala de aula (geralmente numerosas, lecionando em dois períodos, em duas escolas, baixos salários, desmotivados) é perceber e identificar as reais necessidades de seus alunos, mas esta questão é muito relevante e deve ser reavaliada ou considerada, pois é um passo que poderá ajudá-lo no processo ensino- aprendizagem. Reconhecer as dificuldades ou habilidades gerará confiança na relação professor–aluno e certamente, progresso.

Metodologia

Para atingir os objetivos desta pesquisa realizou-se um levantamento de dados referentes às obras de Herbert Read, todavia, a ênfase foi nas fontes

primárias, com buscas em bibliotecas, editoras, bem como, em bibliotecas on line de Programas de Pós- Graduação. Foi utilizado como base principal seu livro “Educação pela Arte” (2001). Por meio dos dados obtidos, relacionando a arte, ciência e educação, teve-se o intuito de apresentar reflexões pertinentes ao ensino da arte para a atualidade. Um dos procedimentos metodológicos foi uma investigação sobre a relação entre a Arte e a Educação no sentido de conexão ou interação.

Considerações finais

A questão da “educação pela arte” é de suma importância para a atualidade e para o conhecimento científico na área da educação. Sendo assim, esta pesquisa torna-se relevante à Licenciatura em Artes Visuais porque responde a questões sobre o “professor que temos e o professor de arte que queremos e precisamos ser”.

Para Read, o professor deve aprender gradualmente a distinguir e antecipar as reais necessidades de seu aluno. E à medida que ele toma consciência do que este indivíduo precisa e do que não precisa, ele compreende sempre mais profundamente o que o ser humano precisa para se tornar humano. E o mais importante: ele aprende sua responsabilidade pela partícula de vida confiada a seus cuidados, e à medida que aprende, ele educa a si mesmo (READ, 2001, p. 325).

O Ensino da arte deveria privilegiar e incentivar desde os primeiros anos da escola, o desenho, que é a expressão livre da criança, sem criticar, sugerir cores ou delimitar espaços em folhas de papel. Para o autor, desenhos livres só são possíveis quando temos uma criança livre à qual tenha sido permitido crescer e se aperfeiçoar na assimilação de seu meio ambiente e na reprodução mecânica, e que quando liberada para criar e se expressar, realmente cria e se expressa (READ, 2001, p.126).

O ensino da arte deve obrigatoriamente estar em consonância com o que está acontecendo no momento, para que o professor possa captar a atenção do aluno e instigá-lo a desafios. Isto evitará “o mundo paralelo” que se forma dentro da sala de aula, professor de um lado dialogando consigo mesmo e alunos do outro conversando sobre assuntos impertinentes e totalmente alheios ao que está sendo explanado. Vivemos hoje num fluxo contínuo e rápido e o ensino tem que caminhar no mesmo ritmo. Como conseguir tal intento?

Sugere-se que a resposta esteja em aproveitar o papel que a arte tem na atualidade, que é o da investigação, questionamento, provocação, choque, liberdade de expressão. O papel de ser um canal para outros conhecimentos, por ela ser aberta, libertária e surpreendente. É um campo do saber que ainda pode ser descoberto e explorado, avaliado e renovado. Isto demonstra a contemporaneidade do autor Herbert Read, que dava ênfase a liberdade como norteadora da educação e sem liberdade não há arte.

Este estudo também sugere aos futuros professores de Arte uma nova postura no ensino-aprendizagem da arte, para que possam cumprir com a difícil tarefa de articular conhecimentos que façam sentido para o aluno. É uma missão árdua, que requer mudança de atitude, um novo posicionamento perante a educação, mas se o professor conseguir dar cabo dessa complexidade, com certeza contribuirá para uma formação e vivência plena do aluno. É importante relembrar ou evocar as palavras do último capítulo “A Revolução Necessária” do livro “A

Educação pela Arte” de Herbert Read, palavras que desempenham um papel considerável por nos fazer repensar o verdadeiro sentido da educação.

“Embora uma revolução possa, a princípio, ser garantida apenas pela força, por meio da educação ela pode, em dez anos, ser fundamentada na convicção, e, em vinte anos, terá se tornado uma tradição inconsciente. Segue-se que um método democrático de educação é a única garantia de uma revolução democrática: na verdade, introduzir um método educacional democrático é a única revolução necessária” (READ, 2001, p. 339).

Referências

ARSLAN, L.; IASAVELBERG, R**. Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson. 2006

BARBOSA, M; A. **Os equívocos no Brasil. In: Arte Hoje.** Nº 18. Rio de Janeiro.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia.** 12ª Ed. São Paulo: Ática. 2001.

CORONA, M. MEC- DAUCEAU. São Paulo. 1976. 168 p.

DEWEY, J. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos. 1978.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. **A História da Arte.** 16ª edição. Rio de Janeiro: LTC. 2009.

HOBSBAWN, E. **Era dos Extremos: O breve séc. XX: 1914 – 1991.** São Paulo: Companhia das Letras. 2008

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Brasília. 1980.

RODRIGUES, A.(coord.) **Escolinha de arte do Brasil.** In: INEPE. Brasilia. 1980.

MÉNDEZ, Nelson. **"Sobre Herbert Read"**, What's new: 27 February 2008. [Online] http://raforum.info/spip.php article4795 [Accessed on 21 April 2012]

READ, H. **A Educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes. 2001. São Paulo: Summus. 1986

ROMANELLI, O; O. **História da Educação no Brasil.** 15ª Ed. Petropolis: Vozes. 1933.

TAYLOR, B**. Herbert Read.** Fonte: The Burlington Magazine, Vol. 110, No. 785 (Aug., 1968), pp. 462+465 Published by: The Burlington Magazine Publications, Ltd. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/875675 .Accessed: 20/06/2011 10:13.

Luzita Maria Erichsen Martins Neto

Graduada em Artes Visuais pela UEPG (2012). Trabalha profissionalmente como artista plástica desde 1995. Em 2009-2010 trabalhou como voluntária no Projeto PROVIC, Sem Fronteiras. No ano de 2010-2011, deu continuidade ao Projeto, ainda no PROVIC. Entre 2011-2012, como bolsista PIBIC/CNPq 2011, participou da Coordenação da Semana da Arte (UEPG) “Artes Visuais novas Direções”. CV: http://lattes.cnpq.br/9088302198333641.

Josie Ágatha Parrilha da Silva

Doutora em Educação para Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Especialização em Educação Pública (UEM). Licenciatura em Pedagogia (UEM). Licenciatura em Artes Visuais-CESUMAR. Atuação Profissional: docente do Departamento de Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. CV: http://lattes.cnpq.br/7528954595127003.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral **GT:** Artes Visuais

Eixo Temático: Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

DIÁLOGOS POÉTICOS: O MUSEU E A ESCOLA

Maria Inês Moron Pannunzio - PMS, SP, Brasil

RESUMO:

Este projeto de pesquisa investiga se, ao propiciar aos alunos uma experiência de encontro significativo com o universo da arte, viabilizamos a construção de novos conhecimentos por meio de uma aprendizagem que torna a ação de estudar não só mais fácil e prazerosa, mas também mais eficaz. Utilizamos um estudo de caso elaborado por meio de uma abordagem metodológica qualitativa e analisamos os resultados de uma visita de alunos ao Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba (MACS). O intuito foi avaliar se a visita desperta a sensibilidade estética e contribui para o processo de ensino-aprendizagem na escola. Confirmamos a importância tanto do contato dos jovens com as obras de arte quanto da mediação cultural envolvida e comprometida com o processo educacional, viabilizada pela experiência de visita a uma exposição. Concluímos que os diálogos poéticos entre o museu e a escola ainda são um sonho aqui em Sorocaba. Um sonho, contudo, que deve ser partilhado e compartilhado com a comunidade, de tal forma que possamos construir pontes para transformá-lo em realidade, ressignificando o trabalho escolar e possibilitando que a arte seja, então, vivenciada como experiência no museu, no trabalho escolar, e na vida de todas as pessoas.
Palavras-chave: Arte; Aprendizagem; Sensibilidade; Experiência.

POETIC DIALOGUES: THE MUSEUM AND THE SCHOOL

ABSTRACT:

This research project investigates whether, once providing students a meaningful experience within the world of arts, it is possible to enable the construction of knowledge through learning that allows the action of studying not only easier and more pleasurable but also more effective. A case study has been prepared through the use of qualitative methodology, that analyzes the results of a visit done by students to Sorocaba's Museum of Contemporary Art (MACS). The aim of the research is to assess whether the visit awakens the aesthetic sensibility and contributes to the process of teaching and learning in school. It was confirmed the importance of contact of young people art works, as well as the cultural mediation involved in the educational process, made possible by the experience of visit to an art exhibition. All this leads to the conclusion that here in Sorocaba, the poetic dialogues between the museum and the school is still just a dream. Nevertheless, it is a dream that must be shared with the community so that we can build bridges to turn it into a reality, giving new meaning to school work and allowing for art to be experienced not only in the museum and when making school work, but in the life of all people.
Key words: Art; Learning; Sensibility; Experience.

1 Introdução

Este é um projeto de pesquisa de educação que pretende promover, de uma perspectiva transdisciplinar, a aprendizagem significativa por meio de uma educação estética, fazendo com que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem percebam a importância da arte para sua formação e aprendizagem. Nesse sentido, são analisados os resultados da ida de alunos ao Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba (MACS). O intuito é avaliar se a visita desperta a sensibilidade estética e contribui para o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Justificativa: O Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba (MACS) fez a sua primeira exposição. Considerando que ele poderá vir a ser um marco significativo para Sorocaba e cidades da região em termos de arte, cultura e educação – crianças e jovens poderão estar em contato direto com as obras de arte, numa experiência fundamental para o seu processo de formação –, julgamos relevante acompanhar um grupo de professoras e seus alunos na visita à exposição e analisar o significado dessa atividade no trabalho escolar.

Objetivo: Possibilitar a vivência da arte no processo educacional e garantir ao aluno um aprendizado significativo.

2 Desenvolvimento

Referencial Teórico: O aluno é sujeito-agente do processo ensino-aprendizagem, e, portanto, o que é ensinado deve fazer sentido para ele. Essa observação nasceu do estudo da obra de Freire (1996), que entende a educação como um processo de conscientização e o conhecimento como produto humano e histórico por meio do qual construímos formas e interesses plurais de ser e intervir no mundo. Tal pensamento dialoga com a aprendizagem significativa de Dewey (1979). O aprendizado na vida do educando tem de fazer sentido, de modo que ele tenha vontade de buscar o conhecimento nas experiências vividas, nos estímulos e desejos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e verdadeira. É o “aprender fazendo” que torna significativo o processo de construção de conhecimentos (DEWEY, 1979). A aprendizagem significativa se dá de forma integral, pela problematização das experiências do dia a dia, e viabiliza o desenvolvimento do intelecto e da técnica. Os problemas devem ser apresentados num determinado contexto e de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras questões mais abrangentes.

Wallon (1992) crê que o indivíduo é um ser geneticamente social, que constrói sua identidade nas relações com o outro e com o mundo. A afetividade é imprescindível para o processo de construção da pessoa – autoconstrução – e para a construção de conhecimentos. Da mesma forma que Wallon, sustentamos com vigor a necessidade de o aluno criar sua identidade relacionando-se com o outro e o mundo. É a mesma interação defendida por Vigotsky (1992). Ele vê as pessoas como seres sociais, e que, por isso, se constroem interagindo com seus parceiros. Para ele, a escola pode possibilitar avanços na aquisição de conhecimentos, pois a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo se relaciona com outras pessoas.

Segundo Piaget (1992), a criança opera intelectualmente: é um ser ativo, que elabora, verifica hipóteses, constrói conhecimentos e vive uma história pessoal baseada em suas experiências no mundo objetivo. Do contato com a cultura, a criança vai elaborando sua estrutura conceitual, seu universo de significados. O aprendizado tem como objetivo a autonomia, mas ela só se efetiva se o conhecimento transformar-se em ação.

Para Barbosa (1998, p. 23):

> A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da arte, é fundamental para desenvolver a capacidade de produção-apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área. A capacidade de configurar sua experiência, desde os primórdios da humanidade, é alguma coisa ligada indissoluvelmente à experiência estética. O processo de fruição se modifica, não só o olhar, mas corpo e pensamento interagem diante da obra artística e mudam o significado proposto pelo artista.

A prática profissional é valorizada por Schön (1997) como momento de construção de conhecimento que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. A atuação do educador implica o conhecimento prático (conhecimento na ação, “saber fazer”); a reflexão na ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação (que é o nível reflexivo). O processo de reflexão na ação é, portanto, repleto de trocas, ações e reações, constituindo-se em um momento de aprendizagens significativas.

Paulo Freire, Donald Schön, Henry Wallon, Jean Piaget, Lev Vigotsky, John Dewey, Ostrower Fayga e Ana Mae Barbosa, dentre outros, fundamentaram os referenciais teóricos deste projeto, cujo fim consiste em transformar e valorizar a sensibilidade e desenvolver a autonomia dos sujeitos por meio de uma formação cultural crítica e social. O diálogo entre cultura, arte e ciência suscita a sensibilidade estética do aluno, possibilitando-lhe seu desenvolvimento integral e contribuindo para que a formação de sua consciência individual ocorra em harmonia com o grupo social a que pertence.

Uma educação estética que envolva todas as linguagens da arte, de uma perspectiva transdisciplinar, poderá promover aprendizagem significativa e agregar conhecimentos às demais disciplinas. Ela fará com que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem percebam a importância dessa área de conhecimento no processo de formação pessoal, desenvolvimento integral e percepção da realidade social.

A possibilidade de vivenciar uma aprendizagem significativa viabiliza a percepção da importância da arte na vida das pessoas e no processo educacional como um todo. Garante, ainda, ao aluno um ambiente de respeito e de compromisso com o conhecimento, consigo mesmo e com os outros.

Se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento da inteligência, a escola tem papel essencial na construção do intelecto e deve dirigir o ensino para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos.

Os problemas devem ser apresentados num determinado contexto e de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras questões mais abrangentes. Daí a importância da educação do sensível, da educação do sentimento, e da educação estética, que é a capacidade de o ser humano sentir, num todo integrado, ele mesmo e o mundo. A educação do sensível e a estética devem ser complementares.

O desenvolvimento da sensibilidade perceptual deve ser central no processo educativo, de modo que, quanto maior for a oportunidade para desenvolver a sensibilidade, maior a conscientização de todos os sentidos, e maior será a oportunidade de aprendizagem.

Os três eixos de aprendizagem artística, quais sejam: o eixo de produção; o de leitura – da imagem, da obra ou do campo de sentido da arte; e o da contextualização, delimitam conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas, que se manifestam em redes de relações. Barbosa (2010) diz que a

> contextualização é ação inteligível que contribui para a produção de sentido da imagem. A produção de sentido afetiva e intelectiva dos múltiplos agentes que participam dos processos da comunicação social denominada arte é situada, caso contrário teremos uma política de controle do imaginário.

Esforço e reflexão constantes de todos os envolvidos no processo educacional são fundamentais. Por sua vez, o planejamento tem um papel importante nesse trabalho conjunto, já que facilita, inclusive, a ação e a avaliação do processo.

O “sentir imaginar pensar” e o expressar levarão o aluno a uma maior autocompreensão e autorrealização. O produto expressivo é uma das formas de se comunicar e interagir com os outros. A pessoa se enxerga no mundo como indivíduo e como participante da sociedade. Um indivíduo criativo tem sempre sensibilidade para captar problemas e descobrir necessidades. Fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade, portanto, são capacidades que deverão ser mobilizadas na escola.

3 Museus de Arte: Espaços de Educação e Cultura

Sabemos que as relações entre museus, educação e cultura são interdependentes. Eis o porquê da necessidade de estruturar teoricamente o campo do conhecimento que se situa na interface da arte com a educação.

Um dos papéis sociais do museu é a apresentação dos objetos da cultura de forma crítica, provocando o diálogo do público com eles, sem limitar o encontro direto do sujeito com a obra.

Precisamos ter muito claro qual a nossa concepção de arte, de museu e de educação. Na história da arte do século 20, um objeto qualquer pode ser elevado ao *status* de obra de arte. Na arte contemporânea, a obra deixa de sair pronta dos ateliês para se colocar de forma direta com o público, que, além de dar significação a ela, precisa completá-la, participando cognitiva e sensorialmente.

É no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, e reconstruído. Para OTT (1997, p. 112), entender as ideias de uma civilização e reconhecer as ideias artísticas como das maiores contribuições para a sociedade exige uma atuação ativa em relação à arte.

O Conselho Internacional de Museus (Icom, na sigla em inglês) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco, na sigla em inglês) vêm lutando pela consciência do papel educativo dos museus, partindo do pressuposto de que todos os cidadãos têm direito à educação permanente, em todas as dimensões culturais, sem esquivar-se da dimensão crítica do conhecimento. O museu é uma das instâncias educativas da sociedade.

Kramer (1998, p. 210) contribui para essa reflexão enfatizando:

> (...) para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa; do mesmo modo, para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo. O museu não é lugar de ensinar a cultura, mas, sim, lugar da cultura.

Santos (1997) indica que o museu e a escola não são instituições complementares, suplementares, nem paralelas, mas autônomas. Entende que a escola e o museu são um espaço de encontro. O museu deve buscar formas de atrair as pessoas, atender às suas expectativas, e respeitar seus conhecimentos anteriores. Visitar exposições de arte é uma das formas de educação estética, de educação visual e de formação de sujeitos.

De acordo com Kramer (1998, p. 208), “a revisão do papel dos museus acompanha o redimensionamento do conceito de formação e de conhecimento, que não pode mais ser reduzido à sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural”.

Como afirma Leite e Ostetto (2005, p. 44):

> É fundamental que não se esvazie, nas visitas guiadas, um dos papéis sociais do museu, que seria o de apresentar objetos de cultura de forma crítica, estimulando o diálogo destes com o público, lembrando sempre que a mediação não pode se sobrepor à obra.

A cultura precisa estar na escola e utilizar concepções do imaginário. Quando o conhecimento envolve a criatividade e a sensibilidade, arte e educação se aproximam.

Um trabalho educativo e atuante entre instituições escolares e culturais é essencial. Segundo Buoro (2003, p. 41):

> é na valorização da sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino da arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante.

A vivência de experiências estéticas significativas amplia o nosso repertório imagético, sonoro, corporal e das outras linguagens. Permite-nos sentir emoções diversas, suscita a reflexão sobre o fazer pedagógico e nos faz agir. O encontro com a obra nos leva ao descobrimento de diferentes culturas, do outro e de nos mesmos.

Coutinho (2004, p. 153) considera que vivenciar uma situação em um contato com a arte é a oportunidade de vivê-la profundamente. Ter vivência com arte é aproveitar as situações que nosso meio e nosso contexto nos proporcionam. Quanto mais vivências, mais experiências de vida significativas com a arte.

O alcance da arte no currículo não depende apenas da qualidade metodológica e didática do professor de arte, mas de condições imateriais, de natureza conceitual e valorativa, propiciadas pelos demais educadores da escola.

4 Uma perspectiva transdisciplinar da educação

Na sociedade moderna, que se estendeu até o século 20, o paradigma norteador das ações do homem foi o cartesiano-newtoniano. Ele determinou uma dupla visão do mundo, isto é: o mundo dos objetos e o mundo dos sujeitos. Somente o que era objetivo e o que pudesse ser cientificamente comprovado tinha validade.

Paralelamente ao desenvolvimento dessa forma de conhecimento, os saberes foram desunidos, divididos e compartimentados em diversas disciplinas, perdendo-se assim o vínculo das partes com o todo. Os objetos passaram a ser analisados fora do seu contexto, do seu conjunto e da sua complexidade, fazendo com que a unidade complexa da natureza humana e da sua identidade com o todo fosse desintegrada na educação.

Porém, esse modelo de ciência e as verdades científicas que ele pretendia apresentar acabaram sendo abalados nas suas certezas e na não perenidade explicativa das teorias científicas, o que desencadeou uma nova crise de paradigma.

Santos (1987, p. 30) entende que a caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do “paradigma emergente”. Esse novo paradigma procura um conhecimento total e não dualista, ou seja, um conhecimento sobre as possibilidades da ação humana no mundo.

A epistemologia do novo sistema científico deixa de ser “coisista”, dualista, fragmentária e substancial para se tornar processo, interação e construção. Esse paradigma emergente é o paradigma da contemporaneidade. Ele permite entender o conhecimento em toda sua complexidade e interdependência e serve como referência para se pensar num novo modelo educacional que perpasse o simples acúmulo de saberes.

Para acompanhar o paradigma emergente, norteador das ações do homem na contemporaneidade, é imprescindível uma nova postura epistemológica que corresponda às mudanças no processo de aprendizagem. Há a necessidade de um novo tipo de educação, que leve em conta todas as dimensões do ser humano. É preciso buscar verdades que estejam diretamente relacionadas com o cotidiano das pessoas, vivenciando na escola um sistema de valores que leve em consideração o sensorial, o intuitivo, o emocional e o racional. Uma educação integral do homem considera os saberes compreendidos com o corpo e com o sentimento, conciliando afetividade e efetividade na formação de sujeitos solidários e competentes. À integração global de várias disciplinas chama-se transdisciplinaridade.

A perspectiva de uma educação transdisciplinar assume papel central neste projeto e deixa clara a necessidade de construir uma educação fundamentada em princípios que estimulem os sujeitos a vivenciarem a tolerância e a solidariedade, visto que a educação deve compreender que a condição humana é planetária.

Do mesmo modo, é preciso ensinar a complexidade, as incertezas e a compreensão mútua por meio de uma cultura de solidariedade. É fundamental que todos tomem consciência da necessidade de uma ética solidária — e não solitária — que possibilite aos alunos o encontro com a sua humanidade e os torne sensíveis à desigualdade social e capazes de propor o engajamento em projetos que visem ao bem pessoal e comunitário. Uma proposta educacional, cujo eixo de trabalho seja a arte e permeada pela atitude transdisciplinar, pode dar início a esse processo.

5 A interface entre o museu e a escola

Não resta dúvida de que muito do conhecimento, das leituras de mundo, das impressões e expressões da humanidade está registrado pela arte. Cada objeto/obra que conhecemos possibilita-nos um novo olhar e uma nova vivência de mundo; tornamo-nos seres mais amplos, mais profundos, mais complexos, mais múltiplos e, consequentemente, mais conscientes e compromissados.

O contato com a arte toca a trajetória de vida de cada visitante. Nunca somos os mesmos depois de uma visita a um museu de arte. É a arte entendida de uma perspectiva da reconstrução social que a relação com o campo da arte e da cultura potencializa, segundo a arte-educadora Ana Mae Barbosa. Ou ainda, como afirma a Profa. Dra. Regina Machado: “A arte, qualquer arte verdadeira, permite esse trânsito compreensível pelos significados fundamentais da vida humana” (MACHADO, 2004, p. 25).

Eis, então, por que o museu é um espaço educacional, é um local onde as diferentes áreas do conhecimento se cruzam. Um espaço provocador de discussões, laboratório de conhecimento de arte. O contato com a imagem da arte sensibiliza, instiga e educa o nosso olhar; e a leitura e interpretação despertam para observar e compreender as imagens ao nosso redor – sentindo, imaginando, agindo.

Se arte, hoje, é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme determinação da LDB 9394/96, isso se explica, porque a arte é uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser passados por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva ou a científica.

Por meio da arte, consegue-se desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade e aguçar a capacidade crítica. Assim, da análise da realidade percebida, é possível desenvolver a criatividade e, então, mudar aquela realidade que foi reconhecida. A arte fala de tudo, e as imagens da arte levam cultura. As artes visuais possibilitam integrar as disciplinas escolares, ampliando e aprofundando qualquer conteúdo ou disciplina.

A arte é também um caminho para expressarmos emoções e ideias. A leitura da imagem da arte mobiliza a cognição e a imaginação, além de desenvolver habilidades narrativas, descritivas, analíticas e interpretativas, as quais contribuem para os conteúdos escolares.

A arte contemporânea convida o espectador a refletir sobre o que é uma obra de arte e suas relações com o sistema institucional. Desse modo, o museu é um espaço de pensamento crítico e educativo, que deve ser frequentado por um público ativo – com um olhar capaz de pensar sobre a arte sem ser mero observador do que está em exposição; é preciso experimentar e vivenciar arte.

Os museus cumprem um papel de elo entre os pesquisadores e a coletividade, pois são espaços sociais que trabalham em diálogo com a sociedade local, estimulando reflexões sobre os valores que norteiam as ações, as produções e revisões sempre que necessário. O verdadeiro museu de arte é um centro de educação e pesquisa. Dentre suas atividades inclui-se a de promover, em interação com as instituições universitárias, pesquisas históricas, documentais e científicas. A leitura crítica do museu deve ser uma rotina, realizada em encontros com o objetivo de pensar sobre seu destino. Por isso o MACS terá um centro de pesquisa vinculado a universidades e faculdades interessadas.

Segundo o Prof. Ulpiano Bezerra de Menezes, na aula inaugural do curso de mestrado em Museologia, em agosto de 2012, da USP: “o museu hoje deve ser também um espaço de resistência”. Devem ensinar a ver e sentir as coisas do mundo e questioná-

las – há necessidade de ter no museu um espaço de reflexão e crítica da sua própria realidade. Não há dúvidas de que o museu de arte é um elemento essencial na educação, daí a importância de visitas por alunos e professores de escolas públicas e privadas.

Em Proust (intelectual francês, escritor de romances e ensaios e crítico literário – 1871-1922) e em Adorno (filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão, 1903-1969), encontramos afirmações da importância do museu na vida das pessoas. Proust, que entendia a arte como o coração da existência humana, considerava o museu local ideal ao encantamento. Adorno, por sua vez, coloca a necessidade de uma experiência crítica no museu de arte. A importância dos museus se justifica também por ser um espaço que viabiliza processos de criação, produção, propagação, mediação e recepção da arte.

Para Barbosa (in: entrevista), a arte faz com que os indivíduos estabeleçam um comportamento mental que os leva a comparar coisas, a passar do estado das ideias para o da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos. Todo esse processo faz com que o sujeito seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive e dar respostas mais inventivas.

6 **Exposição: Percursos Contemporâneos**

O Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba (MACS) foi inaugurado no dia 18 de setembro de 2012 com a mostra “Percursos Contemporâneos”; havia mais de 40 obras assinadas por 22 renomados artistas da contemporaneidade. Essa foi a primeira exposição do MACS em sua sede definitiva, que fica na histórica estação da Estrada de Ferro Sorocabana.

Com curadoria de Fábio Magalhães, a exposição contou com obras dos artistas Albano Afonso, Alex Flemming, Carlos Vergara, Carmela Gross, Cristina Barroso, Edgard de Souza, Estela Sokol, Janaína Tschape, José Resende, José Roberto Aguilar, José Spaniol, Laura Vinci, Liliana Alves, Lúcia Castanho, Luiz Hermano, Marco Giannotti, Mauro Restiffe, Nazareth Pacheco, Paulo Pasta, Sandra Cinto e Sérgio Fingermann.

Magalhães ressalta a importância dessa mostra como representante do período que vivemos na história das artes: “Nesta década, vivemos a transição do moderno para o pós-moderno. A proposta é que as obras conversem entre si, por isso, contamos com a presença de diversos artistas que se consagraram nesse período da história”.

A abertura da Exposição “Percursos Contemporâneos”, na sede do MACS, também nos faz pensar no significado do museu para a cidade e seu entorno. Um museu de arte enquanto instituição cumpre funções culturais e educativas, além de preservar e difundir a arte. Segundo Cláudia Carvalho, diretora do Museu Nacional/UFRJ: “Museus, independente de suas características, são locais de disseminação de conhecimento, descoberta de novos saberes e de reflexão. Acima de tudo, são centros de memória e de perpetuação do conhecimento”.

Nesse sentido, ousamos afirmar que Sorocaba e as cidades próximas não serão mais as mesmas depois da inauguração do MACS. O contato direto com a arte certamente trará mais conhecimento, mais senso crítico, mais cultura, mais criatividade, mais interações e, por que não dizer, mais produção sustentável, criativa e engajada e, principalmente, com qualidade estética e poética.

7 Dados sobre a pesquisa realizada

Encontro com os professores – **preparação** – Assim que tivemos a informação de que a exposição “Percursos Contemporâneos” aconteceria no MACS, em Sorocaba, decidimos fazer esse trabalho tendo como referencial a exposição.

Quando o MACS divulgou a agenda das visitas, contatamos a Secretaria da Educação de Sorocaba para viabilizar um encontro com os professores. Mas foi muito demorado o retorno da Secretaria, embora tivéssemos cobrado várias vezes. Só conseguimos viabilizar a vinda dos professores para o encontro, quando, praticamente, a visita dos alunos à exposição estava muito próxima.

Marcamos um encontro com os professores em uma segunda-feira, dia em que a exposição não estaria aberta ao público; e, depois de eles terem conhecido a exposição, fizemos, no mesmo local, o encontro de formação dos professores, para que pudessem trabalhar com os seus alunos antes de trazê-los à mostra.

A monitoria utilizou a pedagogia questionadora, isto é, em lugar de uma simples visita guiada em que os monitores informam sobre as obras e os artistas, foram propostas aos visitantes questões que exigissem reflexão e análise. As mediadoras davam informações adicionais para complementar a análise e a interpretação das obras observadas. A propósito, convém citar Barbosa (2009, p.17 e 18): “O educador de museu precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. É o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador”.

O encontro significativo com o objeto artístico nos provoca uma experiência estética. Mas a inteireza da experiência tornada estética não está apenas vinculada ao encontro com a arte. A experiência estética não está distante da vida, mas “acentua o que é caracteristicamente valioso nas coisas que gozamos todos os dias”, como diz Dewey (1949, p. 10); fornece alimento para que possamos ressignificar nossa presença humana na vida. Assim, podemos construir o sentido do mundo e fazer de nossas ações nas escolas ato artístico, gerar experiências estéticas, e nos tornar mais humanos e sensíveis à vida.

Foram indicadas nove professoras da rede, de diferentes disciplinas (Arte, Educação Física, Português e História), que seriam responsáveis por turmas de alunos da 5ª., 6ª. e 7ª. séries das escolas: Prof. Flávio Souza Nogueira, Dr. Achilles de Almeida, e Dr. Getúlio Vargas. Após o contato com as obras da exposição e informações a respeito de arte contemporânea e orientações sobre a visita, as professoras se mostraram entusiasmadas e confiantes, acreditando que seus alunos iriam aproveitar muito bem a exposição.

Visita à exposição – A proposta consistiu em que os alunos fizessem a leitura das obras de arte e ficassem bem à vontade para responder às questões propostas pelas mediadoras. Seriam momentos de verdadeira “apreciação, fruição e reflexão sobre as obras”, tal como sugere a “abordagem triangular” formulada por Ana Mae Barbosa. Além do desenvolvimento cognitivo, os alunos vivenciaram uma verdadeira experiência estética.

Embora nem todos tenham entendido as propostas dos artistas, conforme afirmação de alguns alunos, e a maior parte deles não tenha costume de visitar museus, nem contato com obras de arte ou conhecimento de História da Arte, graças ao trabalho das professoras e mediadoras e ao interesse dos alunos, o resultado educacional foi significativo.

Experiências poéticas, artísticas e culturais podem desencadear, entre alunos e professores, estímulos para transformar a cultura escolar. Esse é o resultado da estética quando convertida em experiência.

A proposta de ateliê poderia representar para os alunos uma possibilidade de liberar sua criatividade e imaginação, mas isso não foi possível. Não houve ateliê, apenas a montagem de um quebra-cabeça com as obras dos artistas. O contato com os materiais oferecidos e a oportunidade de criar seriam os pontos altos da visita, até porque muitos dos alunos utilizariam esse tipo de material pela primeira vez.

Pensemos junto com Dewey (1979) quanto à experiência estética em nossas vidas e em nossas escolas, com o foco voltado para a formação cultural, para além das áreas do conhecimento. Podemos, então, construir o sentido do mundo e fazer de nossas ações nas escolas um ato artístico, gerando experiências estéticas e nos tornando mais humanos e sensíveis à vida.

8 Resultados

Após o término da exposição, fizemos uma reunião com as professoras para ponderar todo o processo. As visitas foram avaliadas, bem como o envolvimento dos alunos e os trabalhos resultantes; as professoras entregaram os trabalhos desenvolvidos pelos alunos em sala de aula depois da visita à exposição. Nossa proposta consistiu em que elas articulassem o trabalho das disciplinas com tudo aquilo que os alunos leram, apreciaram e refletiram durante a visita.

As professoras disseram ter sido muito interessante a visita à exposição no MACS, assim como o encontro preparatório também foi de grande importância, apesar de que poderia ter ocorrido com algum tempo de antecedência. Como foi meio em cima da hora, não tiveram tempo suficiente para trabalhar com os alunos a contento, apenas os prepararam para “o passeio” (aspeamos o termo utilizado pelas professoras devido a sua impertinência em se tratando de uma visita a uma exposição de arte contemporânea). Nas próximas exposições, é preciso que as visitas sejam marcadas antecipadamente, para não ocorrer esse tipo de contratempo, afinal é importante o aluno se situar e perceber que as visitas às exposições podem enriquecê-lo e não ser apenas “dias perdidos” de aulas.

Outra sugestão feita foi que as mediadoras estejam mais bem preparadas, pois ainda que tivessem muita disposição em atender bem os visitantes, dava para perceber que estavam inseguras em relação às explicações das obras.

Confirmamos a importância do contato dos jovens com as obras de arte, bem como a da mediação cultural envolvida e comprometida com o processo educacional, viabilizada pela experiência de visita a uma exposição.

Nos fins de semana, a exposição foi aberta ao público, e alguns alunos que a tinham visitado retornaram com seus familiares, o que nos deixou muito otimistas. Afinal, se voltaram foi porque gostaram e acharam interessante.

Entre erros e acertos, as visitas foram significativas tanto para as professoras quanto para os alunos, que tiveram acesso à arte contemporânea, mesmo não podendo articulá-la com os trabalhos escolares.

Pudemos comprovar que o trabalho do setor educativo do museu é muito importante, pois estamos formando o futuro público e transformando o espaço do museu em espaço de conhecimento.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)/ 91 tenha tornado obrigatório o ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na prática isso não acontece. A mediação e o diálogo com as obras seriam muito mais produtivos se os alunos tivessem um conhecimento maior nas diversas linguagens da arte.

Percebemos, nos trabalhos realizados pelos alunos, que eles gostaram muito da visita à exposição e de algumas obras, especialmente as de Nazaré Pacheco. Mas o desconhecimento do que é arte, especialmente a contemporânea, e a falta de trabalho preparatório pelas professoras antes da visita limitaram em muito um melhor aproveitamento dos alunos. O trabalho feito após a visita também deixou a desejar, porque as professoras precisavam trabalhar outros conteúdos, aplicar provas e fechar notas do semestre. O resultado foi a utilização de uma única aula para avaliação e realização de trabalho sobre a ida à exposição.

Se os alunos estivessem mais envolvidos, com mais conhecimento sobre arte e, em especial, arte contemporânea, mesmo com pouco tempo – uma única aula – poderiam ter "conversado" sobre arte contemporânea e sobre os trabalhos da exposição.

A experiência foi interessante, mas constatamos que a preparação para a visita tem um peso muito importante e precisa ser feita com alguma antecedência.

Os mediadores precisam passar pela mesma formação e entender o que significa Mediação e Pedagogia Questionadora.

O MACS, por ainda não ter uma estrutura de museu de fato, também nos informou muito em cima da hora sobre a exposição.

Ainda assim, mesmo diante de tantos desacertos, foi muito gratificante ler os trabalhos dos alunos e tomar conhecimento da percepção que tiveram da exposição, de algumas obras e sobre o desempenho dos mediadores.

Se aprendemos muito com nossos acertos, podemos afirmar que aprendemos muito mais com nossos erros. Pelo menos, depois dessa experiência, ficamos mais cuidadosos e responsáveis com o futuro do MACS, enquanto um espaço que se propõe a ocupar um lugar privilegiado na formação artística e cultural das nossas crianças e jovens; e com a Secretaria da Educação, que precisa ter uma agilidade maior nos agendamentos e também entender o significado da determinação da LDB, viabilizando formação e vivência de arte nas nossas escolas.

9 Conclusões

Considerando que essa experiência pretendia investigar se, ao propiciar aos alunos uma oportunidade de encontro significativo com o universo da arte viabilizamos a construção de novos conhecimentos por meio de uma aprendizagem que torna a ação de estudar não só mais fácil e prazerosa como também mais eficaz, concluímos que não conseguimos propiciar uma experiência de encontro significativo com o universo da arte.

Se o título do nosso trabalho é: "Diálogos poéticos: o museu e a escola", constatamos que esse diálogo inexiste entre o MACS e as escolas municipais de Sorocaba. As professoras não conhecem muitos dos autores especificados no nosso referencial teórico; não efetivam na prática uma proposta de trabalho interdisciplinar, muito menos uma educação de uma perspectiva transdisciplinar, a qual muitas nem sabem o que significa. Já com relação ao MACS, ele está praticamente iniciando a sua inserção na cidade. Tudo isso nos leva a deduzir que os diálogos poéticos entre o museu e a escola ainda são um sonho aqui em Sorocaba. Um sonho, contudo, deve ser partilhado e compartilhado com a comunidade, de tal forma que possamos construir

pontes para transformá-lo em realidade num curto espaço de tempo, ressignificando o trabalho escolar e reencantando a escola, como afirma Assmann (1998), e a arte possa, então, ser vivenciada como experiência não apenas no museu e no trabalho escolar, mas na vida de todas as pessoas.

10 Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação como mediação cultural e social.** Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (orgs.) - São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** Ana Mae Barbosa , Fernanda Pereira da Cunha (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2010

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** 2. Ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

COUTINHO, Rejane. **Vivências e Experiências a partir do contato com a arte.** In: Educação com arte, ideias 31. Devanil Tozzi, Marta Marques Costa, Thiago Honório. – São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2004.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição.** São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. **El arte como experiência**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1949.

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

KRAMER, Sonia (1998). **Produção cultural e educação: Algumas reflexões críticas sobre educar em museus.** In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 1999.

LA TAILLE, Ives de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** /Ives de La Talle, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). **Museu, educação e cultura.** Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Ágere).

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004.

OTT, Rober William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte-educação: Leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997, pp.11-140. 1997

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral (1997). Lições das coisas (ou Canteiro de obras) – **Através de uma metodologia baseada na educação patrimonial.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: DE-PUC.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

Webgrafia
revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/.../artigo233134-1.asp. **Caminhos para a conscientização**. Ana Mae Barbosa. Revista Educação, in: Entrevista com o repórter Flávio Amaral. Acesso: em 03/01/2013.

Maria Inês Moron Pannunzio

Graduada em Filosofia (1970), Especialista em Filosofia pela Unicamp (2001), e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, UPM /SP (2004). Formação em Transdisciplinaridade na Escola do Futuro da USP (2002). Especialista em Bioética, UnB (2007). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, UnB (2008). Especialista em Linguagens das Artes pela USP(2013). http://lattes.cnpq.br/9525879974447879

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Artigo Completo** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **2. Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade**

DESIGN EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO – APROPRIAÇÕES DE TEMAS DE DESIGN NO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL

Maass, Marisa Cobbe - Universidade de Brasília, DF, Brasil

RESUMO:

Este artigo trata de uma pesquisa que surge de observações e estudos sobre ensino do design e suas relações com o ensino médio no Brasil, especificamente estudando o caso do Distrito Federal. Os questionamentos tangenciam três eixos temáticos principais: as questões históricas referentes ao ensino do design e das artes, a legislação atual e a prática em sala de aula. A partir dos resultados da pesquisa cuja metodologia é descrita no artigo espera-se poder subsidiar uma discussão sobre a possibilidade de criar uma licenciatura em design para formação de professores que atuem no ensino básico e médio.

Palavras-chave: arte educação; design educação; ensino médio

DESIGN EDUCATION AND MEDIATION - APPROPRIATIONS OF DESIGN THEMES IN HIGH SCHOOL AT FEDERAL DISTRICT

ABSTRACT:
This article brings a study that arises from observations and studies on design education and its relationship to high school in Brazil, specifically studying the case of the Federal District. The questions came from three main themes: the historical issues related to design education and art education, brazilian legislation and practice in the classroom. The methodology is described in the article and we expect to be able to contribute in discussions about the possibility of creating a degree in design education for teachers that operate in basic and secondary education.

Key words: art education; design education; high school

1. Motivações da pesquisa e cenários

Esta pesquisa nasceu de observações e estudos sobre ensino do design e suas relações com o ensino médio no Brasil, especificamente estudando o caso do Distrito Federal.

A partir da analise e discussão dos documentos oficiais de educação em Artes do Ministério da Educação do Brasil como a Matriz de Referencia do ENEM e do PAS, bem

como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, pode ser observada a grande facilidade de incluir e posicionar os conceitos e exemplos de design relativamente aos conteúdos e temas apresentados.

Os questionamentos surgiram a partir de três eixos temáticos principais: as questões históricas referentes à história do ensino do design e das artes, a legislação brasileira atual e da constatação de que historicamente houve um relativo abandono do ensino do desenho, tendo o ensino da geometria descritiva e as artes visuais ou plásticas tomado seu lugar no sistema educacional brasileiro. (BARBOSA, 2009; BOMFIM, 1998)

Esta mudança de política repercutiu na formação de professores que passa a ter licenciatura em artes visuais bem como nas outras linguagens (cênicas e música) e não mais um foco específico no desenho. (BOMFIM, 1998)

Os cursos de design por sua vez, se constituíram com matrizes curriculares focadas na tecnologia e formação profissionalizante (bacharelado) sem uma tradição de Licenciaturas na área. (COUTO, 2008)

No Distrito Federal existem 10 cursos de design, sendo um na universidade federal e 9 em faculdades particulares, entre desenho industrial, moda, gráfico, interiores[1]. Não há nenhuma licenciatura na área.

Criar uma disciplina de formação em design para professores que atuam no ensino médio, é um objetivo e seria uma forma de aplicação prática desta pesquisa. O curso de Mestrado Profissional em Artes[2] (PROFARTES) já em funcionamento em diversas universidades brasileiras, inclusive na Universidade de Brasília, mostra ser um fórum adequado para por em prática e observar esta contribuição tendo em vista estar focado na formação continuada de professores de arte em atuação no ensino público, ou seja exatamente o nicho de formadores ideal para esta oferta.

A partir dos resultados e reflexões acerca destas questões poderemos subsidiar uma discussão sobre a possibilidade de criar uma licenciatura em design para formação de professores que atuem no ensino básico e médio.

2. Questionamentos de base

A partir destas observações e premissas históricas e das políticas da educação em artes nossa pesquisa tem os seguintes questionamentos de base:

a) Qual o lugar do design no ensino médio das escolas publicas do Distrito Federal?

Mesmo não existindo a formação de professores em design, sabe-se que conteúdos de design são ministrados como parte das aulas de Artes Visuais no ensino médio.

b) Quais são estes conteúdos?

c) Como e porque este deslocamento acontece?

d) Quais são os interesses de professores e alunos dentro do âmbito do design?

e) Que tipos de exercícios são feitos?

f) Quais são os objetivos pedagógicos?

g) Quais os resultados obtidos?

---

[1] Fonte: http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/#?qu=Digite%20o%20curso%20e/ou%20a%20universidade, acesso em 05/09/2014

[2] Para saber mais sobre o PROFARTES acesse: http://www-dev.ceart.udesc.br/?id=41

3. Metodologia de pesquisa

Para encaminhar esta pesquisa foi criada uma disciplina optativa no curso de Desenho Industrial da Universidade de Brasília, denominada “Estudos dirigidos em design – Design educação e Mediação”, que teve como proposta norteadora o tema do design educação e sua relação com a arte educação. Os alunos trabalharam em tematicas referentes ao ensino médio e sua interface com os conteúdos de design, bem como questões relativas aos conteúdos de design ministrados nas escolas públicas de Brasília. O objetivo da disciplina além da revisão da literatura pertinente, foi o mapeamento das atividades didáticas envolvendo design que são propostas nas escolas, bem como discussões relativas a este assunto.

4. Referencial téorico

A literatura examinada pelos alunos como referencial teórico constituiu-se de livros de história do ensino das artes, história do ensino do design no Brasil e de filosofia da educação. Os documentos do Ministério da Educação também foram estudados (Quadro 1).

Quadro 1 – Lista de Títulos examinados na disciplina Estudos Dirigidos em Design – Design educação e Mediação

Lista de Títulos
BARBOSA, A.M. Arte-educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009
Couto, R. M. S. Escritos sobre ensino de design no Brasil. Rio de Janeiro: Rio Book’s, 2008.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia, saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
MAASS, Marisa Cobbe. Design e cidadania: defesa da educação estética. 2011. 243 f. : Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2011.
MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed., rev. São Paulo: Cortez, 2011.
Universidade de Brasília. Matriz dos Objetos de Avaliação do Programa de Avaliação Seriada – primeira etapa – subprograma 2014 - 2016
Ministério da Educação. Matriz de Referência ENEM. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. 2012. Disponível em : http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf
ORIENTAÇÕES curriculares para o ensino médio. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. v.1

Após o exame da literatura, com o olhar nos questionamentos de base já citados no tópico anterior, o grupo concluiu que seria necessário criar um questionário para ser aplicado nas escolas públicas do DF a ser respondido pelos professores de arte.

No processo de criação deste questionário surgiu a idéia de, num primeiro momento, realizar uma coleta de dados na turma da disciplina História da arte e da tecnologia, disciplina obrigatória para ingressantes do curso de Desenho Industrial da UnB, com a intenção de verificar a situação destes alunos e usar a oportunidade para testar e avaliar o teor das questões e sua efetividade. Iremos apresentar esta experiência a seguir. O questionário preliminar aplicado na Universidade constituiu-se de 7 perguntas:

Questão1. Você é calouro?
( ) Sim ( ) Não
Questão2. Você estudou em escola pública?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual?

Questão 3. Quais vertentes relacionadas à sustentabilidade foram trabalhadas em seu ensino médio?
( ) Confecção de objetos a partir da reciclagem
( ) Ressignificação de objetos a partir da reutilização
( ) Preservação ambiental
( ) Outros. Especifique:
( ) Nenhum

Questão 4. Em trabalhos como peças de teatro, saraus, apresentações e similares, marque os itens que correspondem a assuntos com os quais você teve contato:
( ) Estudo, confecção e/ou utilização de figurino
( ) Estudo e/ou confecção de cenários
( ) Estudo e/ou confecção das diversas formas de divulgação do espetáculo (imagens, cartazes, folhetos, design digital, etc.)
( ) Estudo e/ou elaboração de roteiros
( ) Outros. Especifique:
( ) Nenhum

Questão 5. Em eventos interdisciplinares (como por exemplo: feira cultural, feira de ciências e similares) marque os itens com os quais você teve contato:
( ) Confecção de banners, cartazes, folhetos e/ou marcas
( ) Confecção de camisetas, bijuterias, fantasias, acessórios
( ) Criação de produtos, jogos, embalagens, maquete e/ou outros materiais físicos
( ) Ornamentação da sala de aula de acordo com um tema específico
( ) Outros. Especifique:
( ) Não participei de eventos como esse

Questão 6. Em seus trabalhos escolares, como ocorria o processo de desenvolvimento:
( ) Trabalhava a criatividade
( ) Seguia o trabalho por etapas
( ) Tentava pensar em ideias/soluções inovadoras
( ) Se preocupava com espaçamento do texto, tamanhos de letra e relação com as imagens
( )Trabalhava com diferentes formatos de apresentação (vídeos, audio, etc).

O assunto design foi abordado em algum momento durante suas aulas? Como?

Questão 7. Você teve alguma influência ou orientação na escola, que levou à escolha do curso de design? Explique.

Nas primeiras duas questões buscou-se compreender a origem dos ingressantes, e verificar a percentagem advinda do ensino público. Este questionário preliminar teria como público alvo os estudantes, e visto que o design aparece imbricado em muitos campos de conhecimento, mas é pouco conhecido com seus nomes técnicos, por exemplo, design de interação, ou design sócio-ambiental, design thinking, etc., nas questões de 3 a 5 optou-se por descrever atividades usualmente oferecidas no ensino médio que são relacionadas com o tema e perguntar se o aluno participou de eventos semelhantes.

Na questão 6 o foco foi o processo de pensamento ou sistema de trabalho, solicitando métodos associados a processos de design.

Por fim, na questão 7, perguntou-se se o curso ou a profissão foi mencionada na escola, o que – imaginamos - poderia nos dar uma pista sobre se o termo “design” ou “desenho industrial” foi usado na escola em algum momento.

Este questionário está em processo de aplicação. Foi aplicado em duas turmas, perfazendo um total de 58 alunos .

5. Primeiros resultados

Consideramos que a amostra ainda é pequena para analisarmos os resultados, mas algumas respostas nos dão pistas acerca do correto encaminhamento da pesquisa, por exemplo, se considerarmos os resultados do formulário enviado pela internet ao grupo dos alunos do curso de desenho industrial: Num universo de 36 respondentes, 36% responderam que já tinham participado de atividades de confecção de banners, cartazes, folhetos ou marcas (universo do design gráfico) ; 58% já tinham participado de atividades de confecção de camisetas, bijuterias, fantasias ou acessórios (universo do design de moda); 56% já tinham participado de atividades de criação de produtos, jogos, embalagens ou maquetes (universo do design de produto) e 64% já tinham participado de atividades de ornamentação da sala de aula de acordo com um tema específico (universo do design de interiores).

As respostas mostram que os alunos tem, no dia a dia da sala de aula, contato com diversos âmbitos do design, e confirmam a vocação da área como suporte/ veículo de aprendizagem nos contextos de transdisciplinaridade tão valorizados e buscados atualmente, mas mostram igualmente que os alunos não os relacionam ou que desconhecem o campo profissional: apenas 8% afirmaram que tiveram o tema “design” abordado em sala de aula durante o ensino médio.

Os primeiros resultados confirmam a falta de informação sobre os âmbitos de atuação do profissional de design ou do tema design.

6. Próximos passos

O próximo passo será a coleta de dados nas escolas públicas do DF. No DF temos 65 escolas públicas de ensino médio, localizadas em 14 diferentes cidades. Esta coleta

de dados seguirá um formato de entrevista com os professores de arte, e será realizada pela equipe de alunos.

O roteiro da entrevista seguirá o seguinte formato que foi gerado a partir do questionário aplicado aos alunos, mostrado acima, posteriormente à aplicação:

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR ENSINO MÉDIO

NOME:
ESCOLA:
CIDADE:

Parte 1

a. Qual é a sua formação?

b. Dá aula de quais disciplinas?

c.Na sua formação fez alguma disciplina no departamento de design ou relacionada a design?

d. Trabalha algum tema relacionado a design na sua disciplina?

Parte 2

a. Na escola, tem conhecimento de alguma disciplina que ministre assuntos relacionadas à sustentabilidade? Por exemplo: Confecção de objetos a partir da reciclagem, Ressignificação de objetos a partir da reutilização, Preservação ambiental. Especifique

b. Em trabalhos como peças de teatro, sarau, apresentações e similares, os alunos tem contato com Estudo, confecção e/ou utilização de figurino/ Estudo e/ou confecção de cenários/ Estudo e/ou confecção das diversas formas de divulgação do espetáculo, (imagens, cartazes, folhetos, design digital, etc.)/ Estudo e/ou criação de roteiros. Especifique.

c. Em eventos interdisciplinares (como por exemplo: feira cultural, feira de ciências e similares) os alunos da escola têm contato com : Confecção de banners, cartazes, folhetos e/ou marcas/ Confecção de camisetas, bijuterias, fantasias, acessórios/ Criação de produtos, jogos, embalagens, maquete e/ou outros materiais físicos/ Ornamentação da sala de aula de acordo com um tema específico. Especifique.

d. Percebe alguma preocupação com a forma nos trabalhos apresentados por seus alunos? Por exemplo com espaçamento do texto, tamanhos de letra e relação com as imagens.

e. Os alunos são estimulados a usar diferentes formatos de apresentação (vídeos, audio, etc), ou a ter idéias/soluções inovadoras?

f. No desenvolvimento dos trabalhos escolares, os alunos são estimulados a : Trabalhar a criatividade/ Seguir o trabalho por etapas

Parte 3

a.Tem conhecimento de algum professor que aborde o assunto design em algum momento durante as aulas? Como?

Na elaboração das questões houve a preocupação de num primeiro momento (Parte 1) mapear a formação em design do professor e mencionar o termo design, e num segundo momento (Parte 2) exemplificar as atividades sem relacionar com o termo. No fechamento da entrevista (Parte 3) há uma pergunta específica tentando verificar o nível de formalização da abordagem do tema design.

7. Considerações finais

Finalmente, a expectativa é reunir informações suficientes para ter uma idéia concreta da amplitude do referenciamento em design utilizado como suporte do ensino/ aprendizagem no ensino médio e poder a partir destas informações construir um pensamento que sirva de base para a discussão e criação de uma perspectiva de formação complementar em design para cursos de formação de professores do ensino fundamental e médio.

8. Referências

BARBOSA, A.M. Arte-educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009

COUTO, R. M. S. Escritos sobre ensino de design no Brasil. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008.

BOMFIM, G. A. Ideias e formas na historia do design: Uma investigação estética. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia, saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAASS, M. C. Design e cidadania: defesa da educação estética. 2011. 243 f. : Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Matriz de Referência ENEM. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. 2012. Disponível em : http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_ enem.pdf

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed., rev. São Paulo: Cortez, 2011.

ORIENTAÇÕES curriculares para o ensino médio. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. v.1

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Matriz dos Objetos de Avaliação do Programa de Avaliação Seriada – primeira etapa – subprograma 2014 – 2016

Sites

www.mec.gov.br

http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/#?qu=Digite%20o%20curso%20e/ou%20a%20universidade, acesso em 05/09/2014
http://www-dev.ceart.udesc.br/?id=41, acesso em 30/08/2014

Marisa Cobbe Maass
Professora e pesquisadora da Universidade de Brasília, atua no Departamento de Desenho Industrial desde o ano 2000 na graduação e desde 2013 na pós graduação. É doutora em Teoria, História e Crítica, com estágio sanduíche na Université de Paris 1 - Sorbonne (2011). Área de pesquisa: Educação em Design com ênfase em Estética aplicada ao Design, Teoria e crítica, Estética, Teoria e História do Design e Design Educação. http://lattes.cnpq.br/1114384517661428

Modalidade: **Comunicação oral, a ser apresentada no formato slides;**
GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **14. Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.**

ARTE/EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM CONSTRUCTO TRANSDISCIPLINAR A PARTIR DA PRÁXIS DE ARTE/EDUCADORES

Rita Patta Rache (Universidade Federal do Rio Grande, RS, Brasil)
Cláudia Lyra Pato (Universidade de Brasília, DF, Brasil)

RESUMO*:*

A partir da práxis educativa de arte/educadores que desenvolvem ações articuladas entre arte/educação e educação ambiental, particularmente aqueles que contribuíram para a elaboração da metodologia de educação ambiental da ONG Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental – NEMA, constatamos a emergência da expressão arte/educação ambiental e propomos uma reflexão acerca da articulação dessas duas áreas. Por conseguinte, objetivamos investigar o fenômeno, seu conteúdo, as metodologias e os sentidos que abriga, sugerindo a elaboração de um constructo transdisciplinar que oriente a sua compreensão. Do mesmo modo, visamos elucidar se a arte/educação ambiental se configura ou não como uma subárea ou especialidade do conhecimento emergente, uma vez que a expressão não se limita ao espaço e à produção do NEMA, tem sido utilizada em outras ONGs e em instituições de ensino básico e superior. Compõem o corpus teórico desta pesquisa a arte/educação (MEIRA, 1975, 1991, 2005; AGUIRRE 2005, 2009; HERNÁNDEZ, 2000; DUARTE JR., 2003; RICHTER, 2003), a educação ambiental (REIGOTA, 1988; CARVALHO, 2004; JACOBI 2005), a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2001) e o pensamento complexo (BARBIE, 2007; MAFFESOLI, 2008; MORIN, 2000, 2007). Os procedimentos metodológicos envolvem levantamento do estado da arte da arte/educação ambiental; composição de um coletivo de investigadores; coleta de dados por meio de visita *in loco* e entrevista; análise narrativa dos dados; elaboração do constructo transdisciplinar de Arte/Educação Ambiental; produção de uma tese de doutorado. Como resultados parciais, indicamos a composição do coletivo investigador e a realização, em fase de execução, do estado da arte da temática em questão.

Palavras-chave: Arte/educação ambiental; Constructo transdisciplinar; Práxis educativa

ENVIRONMENTAL ART/EDUCATION: A TRANSDISCIPLINARY CONSTRUCT FROM THE PRAXIS OF ART EDUCATORS

ABSTRACT:

From the educational praxis of art/educators who work with art education and environmental education, particularly those who have contributed to the development of the environmental education methodology in the NGO Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental - NEMA, we see the emergence of the expression

environmental art/education and propose a reflection on the link between these two areas. Therefore, our aim is to investigate such phenomenon, its contents, methodologies and the senses it contains, suggesting the development of a transdisciplinary construct to guide their understanding. Similarly, we aim to elucidate whether *environmental art/education* is configured as an emerging knowledge sub-area or specialty, since the term is not limited to NEMA's space and production, as it has been used in other NGOs and basic- and higher-education institutions. The theoretical basis of this research is formed by art/education (MEIRA, 1975, 1991, 2005; AGUIRRE 2005, 2009; Hernández, 2000; DUARTE JR, 2003; RICHTER, 2003), environmental education (CARVALHO, 2004; JACOBI 2005), transdisciplinarity (Nicolescu, 2001) and omplex thought (BARBIE, 2007; MAFFESOLI, 2008; MORIN, 2000, 2007). The methodological procedures involve researching the state-of-the-art in environmental art/education; the composition of a collective of researchers; data collection through on-site visits and interviews; a narrative analysis of the data; the development of a transdisciplinary construct of Environmental Art/Education; and the production of a doctoral thesis. As our preliminary results, we indicate the composition of the collective investigator and the achievement – in the execution phase – of the state-of-the-art of the field.
Key words: Environmental art/education; Transdisciplinary construct; Educational praxis

1 Introdução

Em uma de suas memórias inventadas, Manoel de Barros conta:

> O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o caminho da cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. [...] seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar (BARROS, 2010, p. 129).

O poeta provoca-nos a pensar sobre cultura e natureza, cognição e percepção, razão e emoção, dicotomias enraizadas em nosso imaginário pelo projeto moderno de civilização. No entanto, ultrapassando a visão dicotomizada, a fala de Manoel de Barros nos remete à experiência estética, ou seja, aquela experiência primeira que estabelecemos com o mundo a partir dos sentidos, da percepção e das sensações que o mundo nos provoca, e que, tão logo é vivida pelo corpo, aciona o raciocínio e a reflexão, interligando pensamento sensível e inteligível. Assim sendo, podemos interpretar que aprendemos melhor por meio de nossa sensibilidade.

Para Duarte Jr. (2003, p. 12):

> Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão.

Nesse sentido, e indo além, Maffesoli (2008, p. 189) afirma que “o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento”.

Assim, como elemento central no ato do conhecimento e no contexto atual de crise do modelo de sociedade em que vivemos, construído com base na racionalidade moderna, a qual tem se revelado insuficiente para dar conta da complexidade sociocultural e ambiental contemporânea, perguntamos: podemos considerar o saber sensível e a experiência estética como possibilidades de estabelecermos modos diversos daqueles que se tornaram hegemônicos na interação sociedade/ cultura/natureza e dos seres humanos entre si?

Modos estes que nos encaminhariam para “novas epistemologias socioambientais plurais e diferenciadas” (JACOBI, 2005, p. 241); que nos provocariam o olhar estético e a reflexão estética frente aos fenômenos que conformam a cultura visual do ambiente que nos circunda. Por meio dos quais a percepção ambiental e as habilidades discriminatórias e críticas potencializariam atitudes de participação e mudança nas pessoas, a fim de que não permaneçam como simples consumidoras passivas diante das intervenções na paisagem (HERNÁNDEZ, 2000).

Modos que contribuiriam para a formação do sujeito ecológico, cuja subjetividade está

> [...] orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (CARVALHO, 2004, p. 19).

A essas reflexões acrescemos a urgência de repensarmos a nossa prática educativa como arte/educadores, educadores ambientais, professores e pesquisadores. Do mesmo modo, a nossa ação no mundo, implicando promover mudanças estruturais no modelo de desenvolvimento vigente, nas relações sociais que vimos estabelecendo, nas concepções de educação, arte, ciência, tecnologia e meio ambiente, uma vez que

> [...] vive-se, no início do século XXI, uma emergência que, mais que ecológica, é uma crise do estilo de pensamento, dos imaginários sociais, dos pressupostos epistemológicos e do conhecimento que sustentaram a modernidade. Uma crise do ser no mundo que se manifesta em toda a sua plenitude: nos espaços internos do sujeito, nas condutas sociais autodestrutivas; e nos espaços externos, na degradação da natureza e da qualidade de vida das pessoas (JACOBI, 2005, p. 240).

Nesse contexto, ao imaginar um futuro para a educação artística, Aguirre (2009, p. 10) se refere à “tarefa de renovar imaginários e na revisão de nossas ideias sobre os âmbitos nos quais desenvolver nossa ação profissional”. E complementa dizendo que:

> Faz tempo que muitos companheiros e companheiras de estudo e trabalho ocupam-se em demonstrar o quão importante pode ser a educação artística em outros terrenos de jogo, como o da arte-terapia, a formação no campo da museologia, o *lifelong learning*, a educação social e tantos outros.

Quanto à educação ambiental, Reigota (1998, p. 23) afirma que:

> Precisamos ter claro que a Educação Ambiental representa ao mesmo tempo uma crítica e uma alternativa aos processos pedagógicos conservadores. Mas a sua crítica/alternativa não se limita ao espaço educativo. Elas se ampliam ao modelo econômico, social e cultural vigente, assim como às formas de se fazer política, ciência e arte, sem esquecer ainda que ela pretende influir no cotidiano, propondo relações sociais e afetivas baseadas na ética, na justiça e na sustentabilidade.

Com base em tais argumentos e motivada pelo questionamento apresentado anteriormente, a pesquisa ora apresentada propõe uma reflexão acerca da articulação da arte/educação com a educação ambiental.

A partir da práxis educativa de arte/educadores que desenvolvem ações articuladas entre as áreas citadas, particularmente os profissionais que contribuíram para a elaboração da metodologia de educação ambiental da Organização Não-Governamental - ONG Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental – NEMA, constatamos a emergência da expressão arte/educação ambiental. Por conseguinte, objetivamos investigar o fenômeno, seu conteúdo, as metodologias e os sentidos que abriga, sugerindo a elaboração de um constructo transdisciplinar que oriente a sua compreensão. Do mesmo modo, buscaremos elucidar se a arte/educação ambiental se configura ou não como uma subárea ou especialidade do conhecimento emergente, uma vez que a expressão não se limita ao espaço e à produção do NEMA, tem sido utilizada em outras ONGs e em instituições de ensino básico e superior.

2 Arte/Educação Ambiental: a elaboração do constructo transdisciplinar

2.1 Contexto da pesquisa

O contexto pesquisado é o Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental – NEMA, uma organização não-governamental sem fins lucrativos e de utilidade pública municipal, criada em 1985 no cenário dos acontecimentos mundiais e nacionais do campo ambiental. Atua principalmente na região costeira do Rio Grande do Sul, através de projetos que envolvem ações integradas de educação, monitoramento, pesquisa e conservação, com vistas à gestão ambiental (CRIVELLARO, 2001b). A sua sede localiza-se na praia do Cassino, na cidade do Rio Grande – RS.

A proposta de educação ambiental do NEMA fundamenta-se na perspectiva crítica, envolvendo as ciências do ambiente, as artes e a educação psicofísica (CRIVELLARO, 2001). Ao longo de sua construção, que remonta cerca de 30 anos, foi desenvolvida uma série de ações com comunidades diversas (escolar, urbana em situação de risco, tradicionais de pesca, do campo, do entorno de

unidades de conservação), no sentido de sua emancipação, tendo como práxis educativa a interdisciplinaridade, visando à transdisciplinaridade.

Em relação à área de artes, cerca de dez arte/educadores, incluindo a primeira autora deste trabalho, integraram a proposta do NEMA. Atualmente, todos eles atuam como arte/educadores e muitos desenvolvem ações de educação ambiental em diferentes regiões do Brasil, tendo como referência a experiência na ONG. Vale dizer que isso ocorre também com profissionais de outras áreas, como pedagogos, licenciados em filosofia e em educação física, oceanólogos, biólogos, geógrafos e tecnólogos em gestão ambiental.

Com a práxis dos profissionais das artes, cunhou-se a expressão arte/educação ambiental. Configurou-se, assim, um híbrido, ou seja, uma ação educativa que articula arte e ciência na educação ambiental, uma prática que passou a ser denominada como arte/educação ambiental. Ainda que recorrente no vocabulário de alguns profissionais e em produções acadêmicas, conforme vêm evidenciando dados levantados nesta pesquisa, não consta haver nenhum estudo aprofundado em relação a essa expressão, seu conteúdo, as metodologias desenvolvidas, os sentidos a ela atribuídos. Do mesmo modo, em relação à experiência inter e transdisciplinar da ONG, seu impacto na formação de arte/educadores e educadores ambientais e contribuições para com a arte/educação, o campo ambiental brasileiro e a formação do sujeito ecológico.

Desse modo, considerando que: (1) o NEMA possui uma experiência de cerca de 30 anos de educação ambiental interdisciplinar entre artes, ciências do ambiente e educação psicofísica; (2) profissionais de diferentes áreas do conhecimento atuam/atuaram na ONG, entre eles arte/educadores; (3) a arte/educação, por provocar os sujeitos a vivenciar a experiência estética no seu cotidiano, articulada à educação ambiental crítica, contribui com a formação do sujeito ecológico, perguntamos: é possível formularmos um constructo transdisciplinar, qual seja, Arte/Educação Ambiental, que associe arte/educação e educação ambiental, tendo como referencia a práxis de arte/educadores ambientais? Tal constructo contribuiria para a compreensão da referida práxis e para as áreas do conhecimento que envolve?

2.2 Referencial teórico

No que tange à construção do referencial teórico, Ribeiro (1999, p. 193) diz que é preciso partir para o “corpo-a-*corpus*”, já que

> [...] nada é apenas objeto, porque sempre, de alguma forma, tem a ver intimamente com o sujeito que o está estudando. Daí, em vez de marcar essa exterioridade mecânica do sujeito ao objeto, mediados pela “bibliografia”, seja melhor mergulhar fundo, submeter-se ao que meu *corpus* (palavra melhor esta, que aliás dá um tom físico ao que estaremos fazendo) me traz de sugestivo.

Nesse sentido, esta pesquisa está intimamente ligada às experiências de arte/educação ambiental vivenciadas por sua proponente (primeira autora deste artigo). E como *corpus* inicial, foram elencados alguns eixos conceituais fundamentais para a investigação, a saber: arte/educação, inter-relacionada à educação estética, experiência estética, estética do cotidiano e à cultura visual; educação ambiental; transdisciplinaridade e pensamento complexo.

Contudo, nos interessa elencar e compreender os referenciais subjacentes à práxis em arte/educação ambiental, portanto, contamos com a hipótese de que, ao levantar os dados junto aos arte/educadores ambientais integrantes da pesquisa, outros referenciais serão evidenciados.

Ainda assim, partimos do pressuposto de que a arte e o ambiental são substantivos na práxis em análise, não se tratando de adjetivações de caráter ambiental à arte/educação ou artístico à educação ambiental.

Quanto à arte, evidenciamos que é defendida aqui como cognição e como ação cultural, conforme BARBOSA (1975; 1991; 2005), BRASIL (1996), AGUIRRE (2005; 2009) e HERNÁNDEZ (2000), assim como é abordada na perspectiva da educação estética (DUARTE Jr., 1988, 2003) e da estética do cotidiano (RICHTER, 2003).

Já em relação à educação ambiental, estamos em consonância com Carvalho (2004), Jacobi (2005) e Reigota (1998).

A proposta de que tal constructo se configure como um híbrido fundamenta-se na concepção de transdisciplinaridade de Nicolescu (2001, p. 51), a saber:

> A *transdiscipinaridade*, como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Por se tratar da análise de uma práxis interdisciplinar, que busca a produção de conhecimentos transdisciplinares em sintonia com o objetivo exposto por Nicolescu, propomos que o constructo Arte/Educação Ambiental seja formulado à luz da concepção desse autor.

Sendo assim, a abordagem do pensamento complexo e contextual é fundamental, uma vez que

> Na educação ambiental crítica, o conhecimento para ser pertinente não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias conceituais indissociáveis ao processo pedagógico. (MORIN, 2002, p. 36)

Do mesmo modo, em relação à arte/educação, segundo Aguirre (2009, p. 10):

> Parece claro que os imaginários sobre os quais descansa a educação atual não são os mais adequados para planejar as novas políticas educacionais, ou para repensar as ações que constroem as respostas do futuro. Nossa tarefa, portanto, consistirá em pensar um novo projeto educacional útil para ser desenvolvido nesse tipo de contexto. **Uma educação pensada para o desorganizado e não para o organizado. Para práticas sociais onde ficaram completamente difusos os limites entre interior, anímico, privado e exterior, sensível, público (grifo nosso)**.

Dito isso, retomamos a questão inicial motivadora desta investigação: podemos considerar o saber sensível e a experiência estética como possibilidades de estabelecermos modos diversos daqueles que se tornaram hegemônicos na interação sociedade/cultura/natureza e dos seres humanos entre si?

E a ela acrescemos: tais possibilidades se dão na articulação da arte/educação com a educação ambiental? A arte/educação ambiental seria um campo propício para desconstruir as dicotomias do pensamento moderno, rompendo com a hegemonia do pensamento científico nos processos educativos?

2.3 Metodologia

A fim de compreender os diálogos possíveis entre o *corpus* teórico elencado até o momento e a práxis educativa investigada, a pesquisa empreendida parte da abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação, uma vez que é operacionalizada por meio da composição de um coletivo investigador de arte/educadores ambientais, que ao mesmo tempo em que produz a investigação, é também sujeito investigado.

Os procedimentos metodológicos foram traçados no sentido de criar estratégias que viabilizem a interlocução entre os sujeitos envolvidos, a fim de que se estabeleça de fato um trabalho coletivo e que o processo investigativo leve à reflexão-ação-reflexão. Espera-se, com isso, que o coletivo possa "interpretar [sua práxis] para atingir níveis mais profundos de conhecimento e também de autoentendimento" (GRAY, 2012, p. 27).

Assim, a metodologia de pesquisa está estruturada da seguinte forma:

1 Etapa exploratória : 1.1 Levantamento do estado da arte da "arte/educação ambiental" no contexto brasileiro e internacional, com a finalidade de levantar as produções acadêmico-científicas que abordam a temática investigada (inter-relação arte/educação e educação ambiental), em especial aquelas que fazem referência ou utilizam a expressão arte/educação ambiental; 1.2 Composição do grupo de investigadores, denominado coletivo-investigador, por meio de convite aos arte/educadores que desenvolvem ou desenvolveram ações de educação ambiental no Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental – NEMA. Esta etapa contempla a apresentação da proposta de pesquisa-ação e também a definição da sistemática de trabalho coletivo, como um cronograma de ação, as modalidades e frequência de encontros (presenciais e por meio das redes sociais) e metodologias;

2 Coleta de dados por meio de entrevista não-estruturadas, individuais ou coletivas, com os sujeitos de pesquisa, bem como visita *in loco* em seus contextos de atuação, com registro fotográfico e videográfico. Cabe destacar aqui que a estruturação do coletivo de investigadores também compreende a etapa de coleta de dados, por meio de encontros presenciais e em redes sociais;

3 Sistematização e análise de dados, que, do mesmo modo que a coleta, pressupõe, *a priori*, a coordenação pela pesquisadora proponente, mas será realizada no âmbito do coletivo, através da análise narrativa, destacando-se categorias emergentes. Caberá à pesquisadora proponente a transcrição das entrevistas e organização do material coletado, socializando-o no coletivo e definindo com este a forma de organização do grupo para análise dos dados.

4 Elaboração do constructo transdisciplinar Arte/Educação Ambiental no âmbito do coletivo investigador, a partir das categorias emergentes das narrativas e do referencial teórico elencado ao longo da investigação;

5 Sistematização, análise, discussão e apresentação dos resultados da pesquisa, de modo que resulte na elaboração de uma tese de doutorado e em publicações científicas, etapa empreendida pela pesquisadora proponente.

2.4 Resultados e análise

Em fase inicial de desenvolvimento, esta pesquisa encontra-se na etapa exploratória, ou seja, vem sendo levantado o estado da arte da arte/educação ambiental e foi realizada a composição do coletivo investigador.

Para o estado da arte, optamos por analisar: (1) periódicos nacionais indexados, a partir da plataforma SciELO; (2) trabalhos acadêmicos nacionais e internacionais, cuja publicação se encontre disponível na rede mundial de computadores – internet; (3) e os bancos de teses e dissertações das universidades que possuem programas de pós-graduação nas áreas da educação e das artes.

O levantamento será realizado integralmente pela internet e a consulta inclui a busca por termos, a verificação de palavras-chave, leitura dos resumos e leitura dos trabalhos completos, quando necessária. Se pertinentes à pesquisa, é realizado download dos trabalhos.

Para a produção brasileira, a busca por termos inclui: arte/educação ambiental; arte-educação ambiental; arte/educação; arte-educação; arte e educação; arte + educação; arte + ambiental; educação ambiental; educação + ambiental, nessa ordem.

Já para a bibliografia em língua estrangeira, será dada prioridade à busca de termos que remetam especificamente à articulação entre as áreas, uma vez que, em levantamento na internet, foram encontradas produções que mencionam expressões semelhantes à arte/educação ambiental. Por exemplo, na língua inglesa identificamos: arts-based environmental education (AEE), environmental art education, nature art education e eco-art education. Ainda será levantada a terminologia empregada em língua espanhola. Em ambos os casos, será realizada uma análise para identificar as características de cada termo, suas diferenças e semelhanças, se são sinônimos etc.

Assim, no processo de elaboração do constructo transdisciplinar faremos uma análise comparativa para descobrir os pontos convergentes e divergentes entre a produção nacional e internacional, com vistas a firmar redes de discussão e trabalho conjunto entre grupos de pesquisadores e educadores.

Uma vez realizada a busca na internet, em uma tabela, tomamos nota do número total de trabalhos que correspondem aos termos e, dentre esses, dos pertinentes à pesquisa, aos quais acrescemos as referencias e o link, identificando o periódico em que foi publicado. Artigos recorrentes em mais de um termo ou periódico são grifados.

Até o momento, levantamos os dados da plataforma SciELO Brasil. Os resultados deste levantamento evidenciam, preliminarmente, que não há uma produção de artigos que mencione o termo arte/educação ambiental ou arte-educação ambiental. No entanto, há 14 artigos que articulam a arte/educação com a educação ambiental, conforme pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Publicações de artigos na Plataforma SciELO Brasil – 21/8/2014

Terminologia	Total de artigos encontrados	Total de artigos pertinentes à pesquisa
Arte/educação ambiental	0	0
Arte-educação ambiental	0	0
Arte/educação	0	0
Arte-educação	05	01*
Arte e educação	02	01
Arte + educação	266	02 + 08
Arte + ambiental	25	02 + 04*
Educação ambiental	167	08 + 01*
Ambiental + educação	454	01 + 08*
Total absoluto	919	36
Total relativo	Não foram analisadas as recorrências	14

*Recorrências

Atualmente, estamos trabalhando no levantamento junto aos bancos de teses e dissertações.

Conforme mencionado, foi realizada a composição do coletivo investigador. Dos dez arte/educadores que trabalharam no NEMA, 7 foram localizados, com os quais já se estabeleceu contato. Assim, hoje somam 8 arte/educadores no coletivo, incluindo a primeira autora deste artigo.

Como todos os arte/educadores têm acesso à internet, possuem endereço de e-mail e perfil no Facebook, criamos um endereço de e-mail (arteducambiental@gmail.com) e uma página e um grupo no Facebook (Arte Educação Ambiental) para promover encontros e diálogos virtuais. Ainda em fase de testes, tais instrumentos têm sido utilizados para a reaproximação dos integrantes e esclarecimentos quanto a proposta de trabalho.

Segundo o cronograma de trabalho da pesquisa, previmos que até o final deste ano, 2014, seja concluído o estado da arte e iniciem-se as atividades do coletivo investigador, sendo definida a metodologia de trabalho do grupo.

Para o próximo ano, esperamos realizar as visitas e entrevistas *in loco* e formular o constructo.

3 Algumas considerações finais

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa em andamento cujo objetivo é investigar a arte/educação ambiental, expressão cunhada por arte/educadores que desenvolvem ações articuladas de arte/educação e educação ambiental, por meio da elaboração de um constructo transdisciplinar que oriente a sua compreensão. Pela investigação, buscamos também elucidar se a arte/educação ambiental se configura ou não como uma subárea ou especialidade do conhecimento emergente.

Com isso, esperamos contribuir para as reflexões e críticas relacionadas ao contexto sociocultural e ambiental contemporâneo que vêm sendo realizadas no campo da arte/educação e da educação ambiental, fortalecendo a compreensão de que de educar é o ato de produzir o que somos – ontológica, política,

espiritual, cultural, ecologicamente... – a partir de um projeto diferente do da Modernidade. E, para isso, é imperativo a produção dialógica de conhecimentos voltados à transformação individual e social.

Referências

AGUIRRE, Imanol. **Teorías y prácticas en educación artística**. Barcelona: Octaedro, 2005.

____. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

____**. A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

____(org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério do Meio do Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Coord. Philipe Pomier Layrargues. Brasília, 2004.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitaivos e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRIVELLARO, C. V. L.; MARTINEZ NETO, R.; RACHE, R. P. **Ondas que te quero mar**: educação ambiental para comunidades costeiras. Porto Alegre: Gestal, 2001.

_____. Ondas que te quero mar: educação ambiental para comunidades costeiras. **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental.** Disponível em: Volume Especial - Abril/Maio/Junho de 2001b: Versão Eletrônica dos Anais do I Congresso de Educação Ambiental na Área do PRÓ-MAR-DE-DENTRO. p. C26 – C39.

DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

____. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar, 2003.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HERNÁNDEZ, F. H. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Egar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Ed. da UFRN, 2000.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

NICOLESCU, B ; MORIN, E & FREITAS, L. **Carta da transdisciplinaridade**. I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal: novembro de 1994. Disponível em: http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.org/mod/folder/view.php?id=18 Acesso: 22/06/2013.

____. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há inimigo pior do que conhecimento em terra firme. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

REIGOTA, Marcos. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In. NOAL, F.O. et al. (org.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998, p. 11-34.

Rita Patta Rache
Professora do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG/RS. Mestre em Educação Ambiental. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo sob orientação da Dra. Claudia Pato. http://lattes.cnpq.br/2969672004044427

Claudia Marcia Lyra Pato
Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2004), professora da Faculdade de Educação e do Laboratório de Psicologia Ambiental do Instituto de Psicologia, na Universidade de Brasília, nos níveis de graduação e pós-graduação. Participa de grupos de pesquisa na área de Valores Humanos, Educação, Relações e Interrelações com o Comportamento Ecológico, com interface das áreas de Psicologia Social, Psicologia Ambiental e Educação Ambiental. http://lattes.cnpq.br/7129990465183970

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM ARTES VISUAIS

Stéfani Rafaela Pintos da Rocha (UDESC, SC, Brasil)

RESUMO*:*
Em detrimento de inúmeros problemas que se encontram nas escolas, o que mais tem se destacado é a inclusão de pessoas com deficiência. Este por sua vez, requer profissionais capacitados para atuar em favor da aprendizagem e participação dos alunos incluídos, embora o discurso que assola a realidade escolar revela que muitos professores não se sentem capazes de assumir esse compromisso. Desse modo, este artigo visa apresentar o resultado de um questionário aplicado com cinco alunos do curso de Artes Visuais – Licenciatura da UDESC que participam do subprojeto PIBID "Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar", visto que o texto é um fragmento da pesquisa de mestrado em andamento do PPGAV/UDESC. A análise dos dados coletados será realizada de forma qualitativa a fim de pontuar o que motivou os licenciandos a participar do projeto e quais as contribuições da Arte para a área da inclusão. Os resultados obtidos evidenciaram que os acadêmicos em Artes consideram que a participação no projeto foi nutrida pela proposta de produzir materiais adaptados em prol de melhorar a educação e o acesso à mesma, para todas as crianças de forma lúdica e criativa por meio da Arte. Além disso, afirmaram que é pela Arte que se pode estabelecer vínculos com outras áreas, pois ela é percebida como um catalisador que permite um contato profícuo com outras disciplinas enriquecendo a formação inicial. Dentre os autores utilizados neste estudo, destacam-se as contribuições de Barbosa (1988), Fazenda (2014), Japiassú (1976) e Fonseca da Silva (2009).
Palavras-chave: Formação Inicial; Artes Visuais; Interdisciplinaridade; Inclusão.

ART AND INTERDISCIPLINARITY: REFLECTIONS ON THE INITIAL TRAINING OF UNDERGRADUATES IN VISUAL ARTS

ABSTRACT:
To the detriment of many problems that are in schools, what else has been highlighted is the inclusion of people with disabilities. This in turn requires qualified to act in favor of the learning and participation of pupils included professionals, although the speech plaguing the school reality reveals that many teachers do not feel able to make that commitment. Thus, this article presents the results of a questionnaire with five students of Visual Arts - Bachelor of UDESC participating subproject PIBID "Inclusive Education in Schools: an interdisciplinary action," as the text is a fragment of the research Masters in Progress PPGAV / UDESC. The data analysis will be conducted in a qualitative way to punctuate what motivated undergraduates to participate in the project and what the contributions of art in the area of inclusion. The results showed that academics in Arts consider that participation in the project was nurtured by the proposal to produce materials tailored towards improving education and

access to it, for all children in a playful and creative way through Art. They further stated that it is by art that you can establish links with other areas, because it is perceived as a catalyst that enables a fruitful contact with other disciplines to enrich the initial training. Among the authors used in this study highlight the contributions of Barbosa (1988), Fazenda (2014), Japiassú (1976) and Fonseca da Silva (2009).
Key words: Initial training; Visual Arts; Interdisciplinarity; Inclusion.

1 Introdução

Pensar sobre a formação inicial tem sido um assunto recorrente em vista dos problemas percebidos nas escolas. Dentre eles podemos verificar uma mobilização de eventos nos últimos anos sobre o tema da inclusão de alunos com deficiência na escola. À medida que esse público foi sendo inserido por meio de políticas públicas nos espaços de ensino especializado primeiramente, e depois “integrados” nas escolas de ensino regular, iniciaram-se movimentos para se pensar a formação inicial dos professores para atender esse grupo.

No que se refere à realidade escolar, de acordo com o Ministério da Educação - MEC (Censo da Educação Básica 2013), 659.162 alunos da Educação Especial foram matriculados nas salas do ensino regular do País. Diante desse dado, o que se observa é a necessidade de melhorar a formação inicial dos futuros professores para atuarem com todo tipo de público. Apesar de já existirem projetos, cursos de formação, estes ainda se mostram insuficientes para auxiliar na melhoria da inclusão escolar. Perante essa situação cabe realizar alguns questionamentos sobre esse número crescente de alunos com deficiência e a situação do professor frente a esse dado. Qual a melhor maneira de incluir alunos com deficiência? Quando o professor estará capacitado para atuar com a diversidade na escola? O que e como fazer propostas que contemplem todos os alunos?

Pretendemos buscar elementos para responder essas questões, bem como articular com duas perguntas do questionário aplicado a cinco estudantes em formação inicial do curso de Artes Visuais da UDESC, participantes do subprojeto “PIBID Educação Inclusiva na Escola: Uma ação interdisciplinar”. Sendo assim, iniciaremos com o primeiro tópico que trata da (1) Formação Inicial em Artes Visuais, para depois abordarmos a (2) Arte e Inclusão e por último, (3) Arte e Interdisciplinaridade.

2 Formação Inicial em Artes Visuais

Conforme Fonseca da Silva (2009), professores de artes têm manifestado que não são instruídos sobre como atuar com a inclusão durante sua formação inicial.

> Os professores de arte, em sua maioria, apontam a inexistência de formação para a inclusão. Diagnosticam essa falta principalmente na graduação. (...) Por outro lado, as escolas apresentam algumas tentativas de formação para a inclusão, no entanto são esparsas e desvinculadas de um projeto pedagógico mais amplo. Formações na área de arte específicas para atuar com crianças com deficiência são praticamente inexistentes. (FONSECA DA SILVA, 2009, p. 37).

Com base nessa realidade que ainda permanece em muitos cursos de licenciatura, a importância de ter uma formação mais centrada no contexto escolar é de suma relevância tanto para o professor que irá atuar, como principalmente, para o aluno com deficiência na sala de aula. Garantir o acesso à educação não é o suficiente para esse público, é necessário investimentos tanto na infraestrutura da escola, como na formação do professor, assegurando uma capacitação mais adequada à situação atual da educação.

O que se percebe frente a esse discurso sobre formação inicial, é a constante necessidade de uma formação pedagógica que abarque a maioria das situações problema da escola, sendo delegada ao professor essa responsabilidade de fornecer aos seus alunos, propostas de ensino que garantam sua participação em sala de aula. Diante disso, surge o questionamento: Os docentes das universidades que atuam nos cursos de formação de professores estão preparados para capacitar os licenciandos frente à diversidade?

Parece-nos importante não só destacar a formação dos professores da rede básica de ensino regular para atuar com a inclusão, antes de tudo é imprescindível que os educadores universitários que atuam em cursos de licenciatura, sintam-se e estejam preparados para capacitar outros profissionais para ensinar alunos com deficiência. Além disso, notamos que em muitas universidades e escolas também não há uma infraestrutura acessível às pessoas com deficiência física principalmente, o mesmo ocorre em muitas cidades na qual é notório o descaso com esse público. Percebemos que os problemas relacionados a esse grupo social são inesgotáveis e perduram desde os anos 80 até os dias de hoje. Diante disso, a importância atribuída à formação de professores teve início nos anos 90 com as

reformas educacionais em que houve uma demanda por análises das propostas sobre a educação no país.

Essa preocupação em capacitar os professores da rede pública é importante não somente para o público que apresenta algum tipo de deficiência, mas também aos demais alunos que convivem com discentes deficientes em sala de aula, pois muitas vezes o professor não consegue atender todos os alunos para sanar suas dificuldades de aprendizagem, acarretando uma sobrecarga de trabalho para esse educador. Outra questão que se visualiza também é a ausência de uma disciplina nos currículos de algumas licenciaturas que aborde a temática da inclusão, como também os licenciandos não realizam observações ou estágios em escolas especiais, ou até em escolas de ensino regular que apresentem alunos com deficiência, acarretando ainda mais para o aumento desse "despreparo".

De acordo com Fonseca da Silva (2008) em uma de suas investigações relacionadas à formação docente em Artes Visuais, ressalta que:

> (...) a formação específica para inclusão é pouco expressiva, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada no âmbito do trabalho. Ocorre que na maioria das licenciaturas de artes não são contempladas nas matrizes curriculares a disciplina de educação especial, ou correlata (FONSECA DA SILVA, 2008, p.02).

Confirmamos por meio de sua pesquisa que ainda é frágil a formação de professores de Artes, e salientamos que mais um aspecto referente a essa informação é decorrente das matrizes curriculares que não apresentam disciplinas voltadas à educação especial, que possibilitem uma experiência pedagógica com pesquisa de campo em uma instituição de ensino especial ou a imersão em uma sala de aula com alunos incluídos.

É notório que a formação em Artes necessita de um maior foco de atenção, pois nas escolas regulares e especiais ainda se encontra profissionais de outras áreas e até mesmo com magistério, assumindo a disciplina de Artes Visuais. Por que essa postura é tão recorrente na disciplina de Artes? Qual a formação necessária afinal para atuar com o ensino de Arte em escola regular e/ou de ensino especial?

Esse discurso associado à formação de professores, mais especificamente, os de Artes Visuais estão presentes no novo Plano Nacional de Educação aprovado em 2011 na qual afirma que uma das 27 metas é "garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos

os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam" (PNE, 2011, p. 88).

Por outro lado um dado que causa estranhamento, é o concurso de ACT/ SED/2014 para o ensino regular e para FCEE divulgado pelo sistema ACAFE neste ano no qual permite que licenciandos possam realizar a prova, desde que estejam cursando a partir da 1ª fase do curso que almejam lecionar. Dessa forma, mesmo que possibilite que esses alunos não-habilitados atuem com alunos deficientes tanto no ensino regular como em escola especial, não garante ao aluno que possui necessidade educacional especial uma educação com qualidade e ainda, contradiz a proposta lançada e aprovada pelo PNE em 2011.

Para a disciplina de Artes não é diferente, no edital da FCEE as possibilidades de contrato desse concurso revelam ainda mais um dado com relação à prova de títulos que apresenta os seguintes critérios para todas as áreas prescritas no edital, considerando para fins de classificação de acordo com a ordem a seguir: (I) nível de escolaridade, (II) cursos de aperfeiçoamento ou atualização na área da educação especial, (III) cursos de aperfeiçoamento ou atualização na área da educação, (IV) tempo de serviço na educação especial e (V) tempo de serviço no magistério. Além disso, no concurso para a FCEE serão apenas considerados em relação ao nível de escolaridade, certificados e diplomas de pós-graduação na área de educação especial em nível de doutorado, mestrado e especialização, para a área específica que o candidato se inscreveu. Com relação a essa exigência pela instituição de ensino especial, vai de encontro com a capacitação mínima exigida do profissional para atuar com a educação especial, descartando o diploma de pós-graduação na sua própria área de formação, ou seja, mestrado e doutorado em Artes Visuais, por exemplo.

Com base nisso, constatamos à priori um desnível de importância atribuída à formação inicial e continuada de professores de Artes Visuais, na qual consta no edital da FCEE que alunos ainda em formação inicial possam atuar com alunos deficientes em escolas especiais, embora os que já possuem pós-graduação na área, seja desconsiderada essa certificação na prova de títulos, acarretando uma desvalorização da formação continuada na área específica para atuar com público com deficiência em instituição de ensino especial. Isso novamente nos traz outro

questionamento: O que é mais importante, a formação inicial e/ou continuada na área de atuação?

Essa última questão, nos motiva a buscar respostas no próximo tópico que abordará aspectos referentes à arte e a inclusão, a fim de pontuar a importância da Arte para a educação especial, e qual a visão dos licenciandos em Artes Visuais da UDESC que participam do subprojeto PIBID “Educação inclusiva na escola: uma ação interdisciplinar” sobre as contribuições da Arte para a inclusão.

3 Arte e Inclusão

Júnior (2010) afirma que antes da década de 70, as ações direcionadas para as pessoas com deficiência centravam-se na educação e em obras assistencialistas e caritativas. A partir do século XIX no Brasil, foram criadas as primeiras instituições de ensino para esse público, mas apenas voltadas para pessoas com deficiência visual e sonora conhecidas por (I) Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC criado pelo Imperador D. Pedro II e (II) Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, mantendo o nome de Instituto dos Surdos-Mudos, até 1957 hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos situados no Rio de Janeiro.

Em 1926 com a fundação do Instituto Pestalozzi, iniciaram-se ações educativas para as pessoas com deficiência mental. Logo foi inaugurada também a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE em 1954, como também foram organizados centros de reabilitação como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – (AACD), visto que atualmente é denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente.

Por essas primeiras ações, que também iniciaram-se reformas na educação brasileira como um todo. O sistema de ensino perpassa por inúmeras reformas desde a Constituição Federal de 1988, na qual a partir dela vem sendo realizadas ações sob a justificativa de alcançar a equidade do acesso a todos na escola, e também fornecer um ensino de qualidade.

Esse é um tema complexo, que necessita de propostas na mesma dimensão e ainda, de pessoas com vontade e não somente capacidade, como é mencionado.

Sobretudo, pensando sobre esse tema que ganhou importância no decurso da história tem gerado inúmeras repercussões e mudanças no convívio em sociedade para o acolhimento das diferenças, Pletsch (2010) com seu estudo, destaca um aspecto que até então é pouco mencionado nas pesquisas sobre a inclusão:

> No que se refere à Educação Especial, na lei de 1961 aparece pela primeira vez a preocupação com o atendimento do deficiente, que deveria ocorrer, na medida do possível, na educação regular (art.88). Porém, como a própria lei garantia (artigo 89) a participação privada na educação das pessoas deficientes e o apoio financeiro público, o Estado não assumiu por completo o ensino dessas pessoas, o que impulsionou ainda mais o crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais (PLETSCH, 2010, p. 70).

Nos anos 90 iniciaram-se movimentos para a inclusão escolar, como também discussões acerca da formação do professor, em vista das mudanças ocorridas nas escolas. É com base nesse enfoque sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular que serão enfatizados o que os futuros professores de Artes Visuais que participam de um projeto voltado à inclusão e interdisciplinaridade, pensam sobre a Arte para criar recursos pedagógicos que auxiliem no ensino de todos.

Aplicamos um questionário aos cinco estudantes que atuam no subprojeto citado, contendo seis perguntas referentes à opção pelo curso, licenciatura e sobre a área da educação especial. Dentre todas as questões, destacamos duas delas para esse estudo, pois abordam tanto a formação inicial e o interesse em participar de uma proposta inclusiva e interdisciplinar, assim como as contribuições da Arte para o público com deficiência.

Iniciaremos abordando a primeira pergunta realizada aos licenciandos em Artes Visuais preservando a identidade dos acadêmicos com nomes fictícios, na qual trata do seguinte assunto: “o que motivou você a participar do projeto PIBID que visa uma formação interdisciplinar e inclusiva?”

Com esta pergunta pretendemos conciliar os interesses dos licenciandos com a proposta do projeto. De acordo com o crescente ingresso de alunos com deficiência nas escolas, percebe-se quase o inverso com o número de professores habilitados para atuar com esse público. A necessidade de criar propostas que intervenham de fato na educação e promova a socialização do conhecimento para

todos, sem corroborar com a exclusão desse grupo social e dos demais alunos, também são imprescindíveis. A inclusão tem gerado no espaço escolar um clima de preocupação, angústia por parte dos educadores por não conseguirem atingir o aluno, pois muitas vezes recai sobre eles a resolução de problemas em sala de aula. O professor é visto como “incapaz” de dar conta dessa realidade, e o que tem se discutido é a necessidade de uma formação específica ou continuada.

Para tanto, apresentaremos por que os licenciandos sentiram-se atraídos pela proposta do subprojeto PIBID. Ao analisarmos as respostas, destacamos que todos motivaram-se pela oportunidade em criar um jogo para atingir não somente o aluno deficiente, mas a grande maioria de forma interativa e lúdica. Em decorrência dessa possibilidade, um dos alunos de Artes Visuais, revelou que: “a oportunidade do contato com o ambiente escolar, além da proposta em si, me interessa a dinâmica da criação envolvendo diversas áreas com a participação de várias pessoas em prol de um mesmo interesse” (CORREA, Florianópolis, 2014, questionário).

Conforme André Souza, outro acadêmico de Artes Visuais, afirma que a oportunidade conciliou com o seu desejo em atuar com a docência, favorecendo para sua formação inicial uma imersão na escola antes mesmo das práticas de estágio propostas pelo curso, o que fornece uma maior segurança ao aluno no momento de iniciar o estágio. O PIBID tem essa vantagem de garantir esse contanto mesmo que embrionário na sala de aula, pois permite que o licenciando presencie a realidade de uma sala de aula e do espaço escolar como um todo, planeje em conjunto com a professora que por sua vez, é supervisora dos bolsistas do PIBID na escola e ainda quando possível, realize uma aula compartilhada com a educadora da disciplina. Além disso, aprende mais sobre sua área e participa de eventos que complementam sua formação.

> “Desde que eu tomei conhecimento de uma modalidade de bolsa, o PIBID, fiquei interessado pela proposta do trabalho com a docência. Entrei no PIBID Interdisciplinar achando que trabalharia de modo semelhante aos moldes dos outros PIBIDs. Quando já estava no projeto foi que conheci a proposta interdisciplinar e inclusiva. O que me motiva a permanecer nele (ponderei bastante se continuaria no início), é que esse projeto pensa em um universo de propostas e conhecimento complementares a minha formação de professor. É a oportunidade de vivenciar aspectos da docência que poderiam ficar secundários dentro de um contexto de Ensino de Arte e docência compartilhada” (SOUZA, Florianópolis, 2014, questionário).

Alex que já atuava como professor não-habilitado alegou que foi a partir da sua experiência como professor, que durante suas atividades era constante a falta de recursos na creche onde trabalhava com a Educação Infantil. Sobretudo, o mesmo descreve uma proposta “quase” desenvolvida:

> “Acredito que a sala de aula não era adequada para o público infantil, por causa do mobiliário da sala ser voltado para os adultos. A partir disso, pensei num projeto para modificar a sala, mas a prefeitura não permitiu. Fiz reunião com Secretaria de Cultura, mas o motivo do impedimento era por que deveria contemplar todas as salas de uma só vez. A ideia surgiu de uma disciplina do curso “Arte Relacional”, que tinha como proposta criar algum produto em um local. No PIBID encontrei a possibilidade de criar material voltado para a criança” (SANTOS, Florianópolis, 2014, questionário).

Contudo, verificamos que até o momento os acadêmicos preocupam-se em criar recursos para as escolas, pois muitos cursos de licenciatura são desprovidos de práticas como essa, tendo em vista a produção de material pedagógico centrado na criança. Porém, Alex Santos mencionou sobre sua proposta que surgiu de uma disciplina do curso, o que já demonstra que o curso está enriquecendo a formação dos futuros professores e preparando-os para uma realidade cheia de desafios. É por esse motivo, que torna-se necessário a inserção dos educandos das diversas licenciaturas nas escolas em prol de um objetivo em comum, pensar sobre a educação dos alunos com e sem deficiência com o intento de que aprendam juntos, usufruindo dos mesmos recursos e adequados a sua faixa etária.

Outro ponto de vista que converge também para essa vontade de produzir materiais para os alunos, é manifestado pela licencianda Bruna, na qual afirma que “a proposta de pensar em jogos e a possibilidade de executá-los foi o que mais me seduziu, depois de conhecer o percurso a ser seguido o interesse foi crescendo, desde as propostas do programa até os alunos da escola” (SILVA, Florianópolis, 2014, questionário).

Por último, verificamos a opinião do bolsista que vivenciou a docência no ensino regular e outra no ensino especial, e acredita que seu interesse resulta em:

> “Poder ser atuante efetivo em uma unidade escolar em favor da qualificação do ensino e da experiência que os alunos têm para com a escola. Criar resistência às ações governamentais de ‘assassinato’ de escola do estado pelos cortes de recursos. Também para em momentos de debate, aprender com os estagiários de outros campos do saber. Quanto à questão inclusiva, percebo a relevância quanto a

> acessibilidade e integração de alunos com necessidades específicas, pois muitos de seus educadores ainda não estão aptos para efetivamente integrá-los com a turma e compor conteúdos diferenciados. Quanto ao meu interesse, o que me despertou na verdade foi estar no espaço escolar e poder tentar contribuir efetivamente com a qualidade de vida naquele lugar. No âmbito da relação dos alunos para com estar na Escola. Um desejo de estimular o instante lá em algo como uma fonte de oportunidade" (OLIVEIRA, Florianópolis, 2014, questionário).

Em suma, por meio da opinião dos licenciandos em relação à proposta do subprojeto constatamos que a motivação deles surgiu em vista da oportunidade ofertada a esses acadêmicos para criar materiais pedagógicos e ainda, por usufruirem do espaço escolar antes da prática de estágio de seus cursos. No último tópico, serão pontuados assuntos referentes a arte e interdisciplinaridade estabelecendo relações com a segunda questão realizada aos licenciandos de Artes Visuais.

4 Arte e Interdisciplinaridade

Com essa questão, buscamos identificar o que esses acadêmicos conseguem extrair da Arte para pensar propostas de jogos para alunos com deficiência das escolas envolvidas com o projeto. Perguntamos, "qual sua opinião sobre as contribuições da Arte em um projeto de cunho interdisciplinar, para a área da inclusão?"

Por se tratar de um curso que abarca a visualidade, uma licencianda pontuou que por meio da Arte pode-se obter uma assimilação maior do assunto proposto, bem como a participação pelo uso de imagens. A mesma revela que:

> "Acho que a Arte tem o poder de ludificar, de tornar esteticamente atrativo o que sem ela poderia apenas passar batido. A arte pode possibilitar o contato direto e experiencial com outras disciplinas. De maneira geral creio que a imagem exerce grande influência sobre o ser humano, facilita a compreensão e instiga a participação, assim como a música. As duas modalidades artísticas, ao meu ver, tem a capacidade de aproximar pela empatia, pela curiosidade ou até mesmo pela acessibilidade" (CORREA, Florianópolis, 2014, questionário).

No ponto de vista do acadêmico Rodrigo, a Arte apresenta a disseminação de caminhos possíveis para um trabalho interdisciplinar. Segundo ele:

> “Artes Visuais em essência já é ou deveria ser interdisciplinar, por seu caráter transgressor de barreiras conceituais, formais e processuais. Na contemporaneidade os caminhos coletivos em oposição à normatização da subjetividade mostram-se como ferramentas na construção de projetos interdisciplinares. Arte tem permissão e liberdade para transitar em qualquer área do conhecimento, desde que haja envolvimento, pesquisa e interação, além dos procedimentos plásticos que podem ser úteis para a construção de materiais singulares específicos para determinadas demandas” (OLIVEIRA, Florianópolis, 2014, questionário).

Esse acadêmico revelou também que já teve experiência no CAPSII Palhoça-SC e APAE de São José-SC, na qual organizava dinâmicas de grupo com instrumentos musicais e técnicas de massagem. Além dele, outro aluno do curso que obteve durante sua formação contato com pessoas com deficiência, foi André no qual participou do projeto “Família no Museu” que visa encontros com famílias que possuem filhos com deficiência em diferentes espaços expositivos da cidade de Florianópolis-SC, após a mediação são realizadas oficinas de acordo com a temática da exposição.

Os demais não pontuaram nenhuma vivência nesse contexto, mas conforme consta na grade curricular do curso, possuem duas disciplinas voltadas a essa temática, uma aparece como obrigatória na 6ª fase da licenciatura que é o “Ensino de Libras” e a outra como eletiva “Educação Inclusiva”. Embora seja ofertada uma disciplina sobre educação especial, muitos alunos não se matriculam na mesma, em vista do interesse particular de cada um, sugerindo que a mesma pudesse ser oferecida em caráter obrigatório. Porém em muitas instituições de ensino superior, não há nenhuma dessas duas disciplinas, o qual converge para uma formação desconectada da realidade da escola.

No entanto, outro licenciando que participou do projeto que envolve a inclusão de pessoas nos museus, traz contribuições sobre sua formação o como visualiza na prática a importância da Arte para o contexto da educação especial.

> “Acredito que a Arte permite com muito mais naturalidade entrar no contexto interdisciplinar. É um campo que permite uma atividade pedagógica centrada em ações (motricidade por exemplo) e relações lúdicas. Numa análise grosseira acredito que pode facilitar, de certa maneira, a inclusão (dentro de esferas como deficiência física e mental ou inclusão social também). O trabalho estético da arte, a produção e os materiais envolvidos são pretextos bem convenientes para um trabalho interdisciplinar. A abertura da Arte é um catalisador para essas possibilidades” (SOUZA, Florianópolis, 2014,

questionário).

Verificamos por meio das respostas dos pibidianos que a Arte é vista como o ponto de referência para as demais áreas que atuam no projeto. É a partir dela que se “(...) reconhece não só a necessidade da arte, mas a sua capacidade transformadora nas atitudes interdisciplinares dos educadores para que o acesso a ela seja um direito do homem” (FAZENDA, 2014, p.39). Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (1999) apontam que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, mas conserva suas individualidades e as relaciona com as causas e fatores que interferem na realidade, buscando a partir dessas interações a construção de conhecimentos necessários.

5 Considerações Finais

Constatamos até o momento conforme a posição dos licenciandos frente ao subprojeto que a proposta do mesmo em si, já é o cerne que possibilita a ampliação da criação de materiais adequados à realidade escolar. Todavia cabe citar Ana Mae Barbosa (1988), quando se trata de uma proposta interdisciplinar em prol de um objetivo, e este necessita ser pontuado em todos os trabalhos desenvolvidos em grupo. A importância de definir a ideia que mobiliza as ações, partindo de um problema real presente nas escolas é o que fornece maiores transformações no espaço escolar. Conforme Ana Mae:

> Entre as considerações não epistemológicas, inclui a necessidade de identificação da idéia dominante, isto é, deve haver reconhecimento claro da idéia ou problema que servirá de foco central para o trabalho. Não só a idéia deve ser percebida por todos os participantes, mas também considerada de interesse por todos. Também é crucial a necessidade de alcançar um resultado, chegar ao fim do projeto ou pesquisa ou, ainda, de chegar a formular respostas para o problema escolhido. Sem isso, não chegaremos a uma síntese transformadora (BARBOSA, 1988, p.77).

No projeto do PIBID, o problema escolhido é a inclusão no espaço escolar, e este é um assunto que necessita sempre de uma resignificação nas ações educativas, e inclusive, no ambiente educativo. Entretanto, conforme os licenciandos de Artes Visuais, a proposta desse projeto contempla por meio da ação coletiva com outros acadêmicos de outras áreas como a música, geografia, história e pedagogia

um enriquecimento e fortalecimento das práticas pedagógicas, bem como fornece maiores aprendizados para sua formação inicial. Dessa forma, “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p.94).

Arte e interdisciplinaridade caminham juntas, pois ambas não são estáticas em decorrência de que necessitam do outro, sempre em busca de novas referências para se sustentarem. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (2013) apontam que a interdisciplinaridade na formação de professores da educação básica é uma necessidade, pois é durante a formação inicial que podem desenvolver as competências atreladas aos conteúdos, seus significados em diversos contextos e, principalmente, a atitude interdisciplinar.

Com relação às questões pontuadas no decorrer do texto, acreditamos que a resposta para a maioria delas e possivelmente uma das “soluções” pontuais para os problemas oriundos do ambiente escolar, seja a ampliação de propostas interdisciplinares desde a formação inicial de licenciandos reformulando as matrizes curriculares para a inserção dos acadêmicos em contextos inclusivos tanto em escolas de ensino regular como em escolas de ensino especial, para que aprendam com professores habilitados e também, vivenciam a realidade escolar na prática pedagógica inicial.

Por último, consideramos relevante pontuar o pensamento de Fazenda (1979), pois afirma que nas universidades há pouca prática interdisciplinar, sendo quase inexistente tanto no ensino, como na pesquisa. Afirma que o mínimo que existe são formas camufladas de encontros pluridisciplinares e que esses visam à combinação de saberes e o conhecimento de conceitos e métodos. Porém, a interdisciplinaridade não é algo que se ensina, é antes de tudo, uma questão de atitude combinada com a abertura ao novo, a elementos que escapam do senso comum e motivada pela curiosidade.

Portanto, considerando tudo o que foi exposto podemos concluir que arte e interdisciplinaridade pensadas durante a formação inicial indicam um caminho promissor para os futuros professores de Artes Visuais, bem como uma maneira de minimizar os problemas e construir alternativas de qualidade e de acordo com a realidade vigente na escola.

Em suma, por meio desse diálogo inicial com os acadêmicos de Artes Visuais que participam do projeto, conseguimos verificar pontos positivos com relação à proposta do PIBID fomentar a interdisciplinaridade e inclusão. Assim como percebe-se na fala desses alunos o quanto podem adquirir embasamento teórico-prático no coletivo articulando com seus saberes sobre Arte em decorrência de um problema real das escolas envolvidas e ainda, vivenciando com outras áreas do conhecimento.

6 Referências

A inclusão na fala do professor de arte: recortes da cultura escolar. In: MENDES, Geovana M. L.; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da R. (Orgs.) Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa. Florianópolis: UDESC, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação: conflitos/acertos.** São Paulo: Editora Max Limonad Ltda., 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CORREA, Paula. **Questionário concedido ao PIBID**. Florianópolis, 13 de Junho de 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina. **A inclusão na formação do professor de Arte.** In: Anais do 17° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976.

JÚNIOR, Mário Cléber Martins Lanna. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

OLIVEIRA, Rodrigo. **Questionário concedido ao PIBID**. Florianópolis, 10 de Junho de 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SANTOS, Alex. **Questionário concedido ao PIBID**. Florianópolis, 02 de Julho de 2014.

SILVA, Bruna. **Questionário concedido ao PIBID**. Florianópolis, 16 de Junho de 2014.

SOUZA, André. **Questionário concedido ao PIBID**. Florianópolis, 13 de Junho de 2014.

file:///C:/Users/CASA/Downloads/projeto_pne_2011_2020.pdf (Acesso em 15/07/2014)

http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial (Acesso em 20/08/2014)

http://www.acafe.org.br/new/index.php (Acesso em 20/08/2014)

Stéfani Rafaela Pintos da Rocha: Graduada no curso de Artes Visuais - Habilitação em Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2012). É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais. CV: http://lattes.cnpq.br/3063608112109989

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS E INTERDISCIPLINARIDADE, MULTIDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

PENSAR “TRANS” EM ARTES, EDUCAÇÃO[1]...

Teresinha Maria de Castro Vilela (UERJ, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO*:*

A partir da etimologia do prefixo "trans", numa interlocução com as palavras de Maffesoli (2012), e no sentido "além de", em que campos de estudos se entrecruzam, busco refletir sobre as visualidades, a partir de alguns artefatos presentes nos cotidianos dos estudantes da Escola Básica, mais especificamente na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, da IV e V Etapa. A escola que pesquiso e que integro como professora de artes está localizada no município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro. Assim, o foco deste estudo busca não só dialogar com alguns conceitos e autores (HALL; HERNÁNDEZ), mas também com alguns fragmentos da observação do que tenho visto na escola.
Palavras-chave: artes; educação; transdisciplinaridade.

THINK “TRANS” IN ARTS, EDUCATION...

ABSTRACT:

From the etymology of the prefix "trans" in a dialogue with the words of Maffesoli (2012) in the sense of “beyond", in which fields of study are intertwined, I try to reflect on the visual arts, from some aspects of daily life of elementary school students, specifically in the Mode of Education Youth and Adults, IV and V of the Step. The research has been done in the school where I work as an art teacher; it is located in the municipality of Duque de Caxias, Rio de Janeiro state. Therefore, the focus of this study aims to dialogue not only with some concepts and authors (Hall; Hernández), but also with some fragments of observation of what I've seen at school.
Keywords: arts; education; transdisciplinarity.

Introdução

[1] Este estudo está relacionado à minha pesquisa de doutorado, em curso pelo Instituto de Artes, do Programa de Pós Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Na conferência[2] de abertura do XXIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB), Michel Maffesoli, em várias momentos da sua palestra, e como geralmente faz em seus textos, empregou a etimologia de determinadas palavras. Assim, pretendo focar este estudo no sentido "trans", prefixo de origem grega que significa "além de" e assim buscar, com o auxílio de outros campos do saber, refletir sobre algumas imagens do cotidiano da escola. De acordo com Maffesoli (2012, p. 105), "o cotidiano e o imaginário" serão "caracteres essenciais" para "pós-modernidade".

Algumas problematizações deste estudo foram desencadeadas pela disciplina Jornada Temática Especial*: sujeitos, cultura e diferença*[3], pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF).

Para este estudo elenco a noção de cultura e a influência dos estudos culturais na década de 1960, assim como, a circulação das imagens, desde final do século XX (HALL, 1997). Ainda nesta perspectiva Fernando Hernández (2013) corrobora sobre a influencia de Stuart Hall, no que denomina de "virada visual" na pesquisa e no surgimento da hibridização nos campos de estudo, a questão "trans". A partir desta contextualização a Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, ganha centralidade como ponto de partida.

Aquino de Araújo

O município de Duque de Caxias – geograficamente[4] – faz parte da Baixada Fluminense, com outros seis municípios: São João do Meriti, Nilópolis, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Queimados e Japeri. A princípio, a denominação *Baixada Fluminense* não é identificada como uma denominação geográfica, como se pode observar na

[2] A conferência de Michel Maffesoli para o XXIII Congresso Nacional da Federação de Arte/ Educadores do Brasil (ConFAEB) aconteceu em 03 novembro 2013, em Porto de Galinhas (PE).

[3] Disciplina: *Jornada Temática Especial: sujeitos, cultura e diferença* - ministrada pelas professoras Profa Dra Talita Vital Pereira e Profa Dra Débora Barreiros.

[4]Baixada Fluminense Geograficamente: “movimentos tectônicos (epirogenéticos) de transgressão e regressão marinhas, sendo preenchida por sedimentos trazidos das partes altas pelos cursos d’água, dando origem à Baixada Fluminense”. Diretrizes Curriculares da EJA, Duque de Caxias (2012, p.7).

música Sapopemba e Maxambomba[5], que ressalta a “distorção” que se faz do termo *Baixada*: "Atualmente a nossa velha Baixada.Tá pra lá de levantada".

A Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, ou simplesmente "Aquino" como é conhecida, está localizada no bairro da Vila São Luís, município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro.

Foi fundada em 1945, (SOARES, 2008) oferecendo o Curso Primário (Ensino Fundamental - séries iniciais). Em 1956, com "exame de admissão" passa oferecer o ginásio, sendo o primeiro Ginásio Municipal (Ensino Fundamental - séries finais) a ter autorização para funcionar no município de Duque de Caxias. Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo é como José Lustosa apresenta a escola, na década de 1950:

> Diretor Administrativo - Antônio Corrêa Lima.
> Diretor de Ensino – José Soares da Cunha.
> Alunos – Curso Ginasial 198 – Curso de Admissão 80 – Total 278.
> Professôres – 13.
> Prédio amplo, elegante, com sete salas de aproximadamente 50 mts.² cada uma, bom mobiliário, farto material didático, salas de Física e de Química, com aparelhagem moderna e nova, água filtrada para os alunos, área coberta para recreação e cultura física, perfeito em todos os sentidos. Grandes e idealistas professôres (LUSTOSA, 1958, p. 145).

No Brasil, somente em 2010, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser considerada como uma Modalidade do Ensino Básico. A falta de políticas públicas, retardou o início ou retorno dos jovens e adultos à Educação Formal, pois só a partir de 1947, é que se iniciam as campanhas governamentais específicas para adultos. A Educação de Jovens e Adultos ainda traz muitos estigmas como o da defasagem série/idade, reprovações, evasões e exclusões.

Na década de 1990, integrei o quadro de funcionários, do "Aquino", como professora de artes do Ensino Fundamental das Séries Finais e na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

---

[5] Letra e Música de Zeca Pagodinho.

A produção intensa presente na escola, me serviu de inspiração para elaboração do Pré-projeto com título inicial *Visualidades do Aquino*, com uma turma 906 da Educação de Jovens e Adultos.

Figura 1: Fotografia



Figura 1: "De dentro para fora" uma metáfora com a escrita em que professora/pesquisadora busca nas dobras, na tessitura das imagens/palavras, nem sempre dentro, nem sempre fora. Entrada principal da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo - 2013 Fonte: arquivo pessoal

Na entrada principal da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, entre o segundo e o terceiro portão de grades, encontramos na parede lateral, uma fotografia de Aquino Araújo "fardado".

Figura 2: Fotografia



Figura 2: “Aquino”. - 2013 Fonte: arquivo pessoal

Abaixo a placa intitulada “Patrono da Escola Aquino de Araújo”, que conta que Aquino nasceu em Vila Velha, no Espírito Santo, em 1922. Aos 17 anos, Aquino veio morar com uma tia, no bairro Itatiaia, limítrofe com o bairro da Vila São Luís, em Duque de Caxias. O texto da placa ressalta que Aquino “possuía dotes artísticos, retratando vários óleos sobre tela, inclusive sua residência”, no bairro Itatiaia. Foi voluntário no Quartel General e fez curso para Sargento de Infantaria. Participou no segundo escalão da Força Expedicionária Brasileira, durante a Segunda Guerra Mundial, na Itália, onde morreu atingido por uma granada em 1945.

Assim para conhecer um pouco das visualidades dos estudantes do "Aquino", trataremos a seguir sobre algumas questões que envolvem os estudos culturais.

Estudos Culturais

Stuart Hall lembra que a cultura sempre foi importante para as ciências humanas e sociais, porém nem "sempre dado à 'cultura' uma centralidade

substantiva ou o peso epistemológico que ela merece" (1997, p.16). Este autor explica como “substantivo” o que ele chama de lugar da cultura que seriam as relações culturais, as instituições e o “epistemológico” no que se refere às questões de “conhecimento e conceitualização”. Assim, os aspectos “substantivos” estariam apresentados a partir de uma dimensão global, em que as tecnologias e a revolução da informação têm desempenhado papel importante.

Na década de 1960, a ascensão dos estudos culturais sobre cultura, como elemento central, nas pesquisas realizadas no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964 (HALL,1997; MARTINS, 2007), possibilitaram ampliar a análise textual (visual e verbal). E a partir desses estudos colaboraram para as pesquisas, o próprio Stuart Hall, fez parte como um dos diretores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos e principalmente no quadro de fundadores dos estudos culturais, sendo considerado como o quarto homem depois de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson.

A partir dos estudos culturais, acontece um deslocamento em que sujeitos, temas e focos – que anteriormente não faziam parte da pesquisa acadêmica – passam a ser aceitos nesses espaços. Como exemplo poderia citar a minha propria investigação atual, como pesquisadora/professora de artes, que visa conhecer as visualidades dos estudantes de uma escola pública – um tema que certamente não seria aceito há alguns anos atrás na academia. De acordo com Armand Mattelard e Érik Neveu o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos:

> O Centro foi um caldeirão de cultura de importações teóricas, de trabalhos inovadores com objetos julgados até então indignos do trabalho acadêmico.[...] Uma rara combinação de comprometimento social e político e de ambição intelectual produziu durante mais de quinze anos uma impressionante massa de trabalhos. (Mattelart; Neveu, 2004, p. 56)

Neste sentido, interessa muito a rápida e constante circulação das imagens que passa a acontecer, no final do século XX, com a colaboração da mídia. "Os avanços ininterruptos das tecnologias de comunicação em cumplicidade com a radicalização do mercado" (RODRIGUES; VICTORIO, 2014, p.116).

Figura 3: Fotografia



Figura 3: Fotografia - 2014. Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4: Fotografia:



Figura 4: Fotografia - 2014. Fonte: arquivo pessoal.

Nesta perspectiva passei a observar vários estudantes do "Aquino" com bolsas de modelos variados, geralmente em cores azul, vermelho e branco escrito “Tommy”. Para Hall, "Tornou-se bastante acessível obter-se informação acerca de – nossas imagens de - outros povos, outros mundos, outros modos de vida, diferentes dos nossos; a transformação do universo visual no meio urbano". (HALL, p.22). A marca "Tommy" é uma marca americana, fundada na década de 1980, por Thomas

Jacob Hilfiger, e segundo informações da *web* tem "presença global: 85 países".[6] Geralmente os acessórios têm as cores da marca, que são inspirados nas cores da bandeira dos Estados Unidos. Desta forma, podemos observar que:

> Os elementos da linguagem visual não são as letras, as palavras, as frases e etc., mas as linhas, as formas, as cores, os materiais organizados numa determinada topologia. Os discursos visuais obedecem a uma ordem própria da construção para dizerem aquilo que querem dizer. (BUORO; COSTA, 2007, p.261)

A bolsa “Tommy” seria então um exemplo dessas influências que surgem multiplicadas e acessíveis, como uma alternativa de fazer parte de uma cultura local? Estariam então relacionadas à mudança de imagem, seria um apelo ao consumo, a "homogenização cultural"? Como fazer um estudo sobre Cor nas aulas de artes e não refletir com os estudantes sobre as cores desses acessórios?

Neste primeiro momento da pesquisa parece fazer parte do que Hall identifica como "homogenização cultural", o uso das bolsas pelos estudantes. Seja esta uma forma de representação:

De como se veem?

De como querem ser vistos?

De uma imposição de como querem que se vejam?

Nesse sentido, Marilda Martins ressalta que:

> "Se nenhuma visualidade é neutra, ou inocente, tampouco as práticas sociais o são. Cabe-nos, portanto, perguntar pela natureza das nossas próprias escolhas e orientações, e das escolhas de nossos alunos". (MARTINS, 2009, p.116)

1 Disponível em: < http://mundodasmarcas.blogspot.com.br/2006/05/tommy-hilfiger-estilo-americano.html>. Acesso em 20 jun. 2014.

Figura 5: Fotografia



Figura 5: Estudante com bolsa - 2014. Fonte: arquivo pessoal.

Desta forma, segundo Stuart Hall a "virada cultural" inicia uma mudança em relação à linguagem, às práticas de representação, em que os objetos existem também fora do sistema de significação. O autor destaca a influência de Foucault nos anos 1970 e 1980 - "virada cultural".

Assim, “a virada cultural” amplia para vida social, o que seria uma reconfiguração de alguns elementos estruturalistas, funcionalistas e empiristas. Raimundo Martins (2007, p.23) corrobora com este pensamento ao mencionar que: "a virada cultural passou a impulsionar uma mudança paradigmática do conhecimento na contemporaneidade, diluindo fronteiras de significado e gerando uma expansão conceitual". Em um texto anterior Martins (2005, p. 135) destaca que esta expansão das ciências sociais e especialmente das ciências humanas, estariam "vivendo um espaço transdisciplinar, intertextual e multimidiático".

A cultura visual – enquato campo transdisciplinar – contribui para analisar a importância das visualidades para construção de outros olhares. Conforme assinala Fernando Hernández, nas últimas décadas, “apareceu uma série de perspectivas sobre as maneiras de olhar, de representar e sobre a própria concepção da imagem”. (HERNÁNDEZ, 2007, p.42). As contribuições de Stuart Hall para os estudos da cultura visual são percebidas, nas palavras de Fernando Hernández:

> A leitura de alguns capítulos da recopilação de Hall (1997) sobre a representação [...] nos brinda com alguns fundamentos do rumo visual nas Ciências Sociais e Humanas, que teve lugar desde o início dos anos 90, uma virada visual, pictórica ou das imagens, que levou, além da irrupção dos métodos visuais na pesquisa, ao surgimento dos campos de estudo híbridos e não disciplinares que hoje

> conhecemos como estudos da cultura visual e/ou estudos visuais. (HERNÁNDEZ, 2013, p.80).

Algumas considerações:

O préfixo "trans", citado na introdução desse estudo, trouxe alguns pontos da investigação que realizo com os estudantes, a partir dos artefatos, que estão presentes nos cotidianos da escola - "o cotidiano se inventa" (CERTEAU, 2007) numa rede de lugares e relações. O "trans" da transdisciplinaridade que não se fecha no campo das artes, mas que está em diálogo com outros campos disciplinares ou não, como identificado por Hernández como "não disciplinares" os estudos visuais. O dialogar com o campo da Educação foi "além de" aproximar os espaços físicos - escola e faculdade, pois são muito próximos (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) e a Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo), aprofundar algumas questões e refletir nos/dos/com os cotidianos das escolas (ALVES, 2008) na contramão do discurso que desqualifica a escola pública.

Assim também destaco Stuart Hall e a aproximação dos autores dos estudos visuais (HERNÁNDEZ; MARTINS). As relações que perpassam pelos estudos culturais - "virada cultural" e "virada visual". Pois, muitos são os artefatos que transitam, mas que ficam invisibilizadas no cotidiano da escola e que precisam ser desveladas e questionados. Na década de 1950, Richard Hoggart escreveu o livro "A cultura do pobre": "A ideia central que ele desenvolve é que tendemos a superestimar a influência dos produtos da indústria cultural sobre as classes populares". (MATTELART; NEVEU, 2004, p.42).

A pesquisa e a reflexão crítica podem ajudar a pensar como se constituem as visualidades nos cotidianos - Pensar trans em artes, educação...

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre rede de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BUORO, Anamelia; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: OLIVEIRA, M. (Org.). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Porto Alegre. Cultura, Mídia e educação. Educação Realidade. Porto Alegre, 1997.p.15 - 45.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____, Fernando. Pesquisar com imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS R.; TOURINHO I. (Org.) Processos e práticas em cultura visual e educação. Santa Maria: Ed UFSM, 2013.

LUSTOSA, José. Cidade de Duque de Caxias: desenvolvimento histórico do município - dados gerais. 1958.

MAFFESOLI, Michel. O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MARTINS, Alice. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO Irene (Orgs). *Educação da cultura visual*: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNANDEZ, F. (Orgs.). A formação do professor e o ensino de artes visuais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

_____, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. (Org.). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. Introdução aos Estudos Culturais. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Josette de Campos. Aquino de Araújo: a escola que eu vi crescer. Rio de Janeiro. Gráfica e editora Pantone, 2008.

RODRIGUES, Jorge; VICTORIO, Aldo. Transbordamentos contemporâneos: visualidade, formação, corpo e roupa. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (Orgs.). Trânsitos e Fronteiras em Educação da Cultura Visual. Goiânia: UFG/FAV; FUNAPE, 2014.

Teresinha Maria de Castro Vilela
Graduada em Educação Artística (UERJ), mestre em Artes Visuais (UFPB/UFPE), doutoranda em Artes (PPGARTES/UERJ). Membro dos Grupos de Pesquisas: Arteterapia e Educação em Artes (UFPB), Ensino em Artes Visuais (UFPB) e Estudos Culturais em Educação e Arte (UFRRJ/UERJ). Professora de Artes SME/Duque de Caxias-RJ. CV: http://lattes.cnpq.br/7107871828598618

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade:**Comunicação Oral (Apresentação slides)**GT:**Artes Visuais**
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade.

DIMENSÕES ESTÉTICAS NA INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE

Janice Shirley Souza Lima (Universidade da Amazônia, Pará, Brasil)

RESUMO*:*

Este artigo trata das concepções de transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino de arte e suas relações com a sociedade contemporânea. Discute as influências dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos currículos escolares, especialmente no ensino de arte. Articula teorias de autores da sociologia do currículo, da educação e da arte, numa visão inter e transdisiciplinar e apresenta uma narrativa e reflexões acerca do Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Arte; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade.

DIMENSIONS IN INTER AND AESTHETIC TRANSDISCIPLINARITY

ABSTRACT:

This article discusses the concepts of mainstreaming and transdisciplinarity in teaching art and its relationship with contemporary society. Discusses the influences of the National Curriculum Parameters in school curricula, especially in the teaching of art. Authors articulate theories of sociology curriculum, education and art, and an inter transdisiciplinar and presents a narrative and reflections about Etnoconexões Project between Art and Mathematics vision.

Keywords: Curriculum; Art Education; Interdisciplinarity; Transdisciplinarity.

1 Transversalidade e Interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Há 500 anos somos pretos de alma branca,
não somos nada violentos,
quem espera sempre alcança
e quem não chora não mama
ou quem tem padrinho vivo
não morre pagão.

Há 500 anos propalamos:
este é o país do futuro,
antes tarde do que nunca,
mais vale quem Deus ajuda
e a Europa ainda se curva.

Affonso Romano de Sant'Anna

Ao apropriar-se dos antigos ditados populares no poema intitulado *"Que País é Este?"*, Afonso Romano de Sant'Anna, poeta contemporâneo, coloca o dedo na ferida das questões político/culturais da sociedade brasileira, cutucando com seus versos críticos a falsa ingênua propagação do ideário da ditadura militar, ainda recente em nossa história.

Num trecho anterior o poeta diz: "Mas já soube datas, guerras, estátuas / usei caderno 'Avante' / - e desfilei de tênis para o ditador. / Vinha de um 'berço esplêndido' para um 'futuro radioso' e éramos maiores em tudo / - discursando rios e pretensão". (INSTITUTO, 1997, p.22)

A atual sociedade exige novas atitudes perante essas questões, e políticas públicas educacionais que correspondam às necessidades dos sujeitos em suas relações sociais contemporâneas. O estímulo à consciência cultural é uma dessas necessidades, que a escola, como agência cultural, vem assumindo, e desta forma contribuindo para o restabelecimento da auto-estima, do sentimento de pertença e reconhecimento da própria cultura.

Assim, acredita-se que os sujeitos se tornarão protagonistas e autores da própria história, rompendo com os modelos colonialistas seculares e a escola deixará, então, de ser mera reprodutora de conhecimentos e terá de fato um papel transformador e de produção de conhecimento.

Diante da premência de soluções para os problemas sociais, tais como a violência, o analfabetismo, o desemprego e as desigualdades de diversas ordens, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) elegeram a concepção de cidadania como um dos eixos norteadores da educação escolar brasileira, de modo a contribuir com os processos de transformação desse quadro negativo. E com a finalidade de tornar concreta a plenitude da cidadania, proporcionar flexibilidade e abertura aos currículos escolares, criaram os *Temas Transversais*. Conforme o documento (BRASIL, 1998, p.25):

> A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos.

Esses temas seriam, portanto, os conteúdos que permitiriam a contextualização das diferentes realidades, locais e regionais, possibilitando a inclusão de novos temas, além dos propostos no documento: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Ao lançar o desafio dos *Temas Transversais,* o documento toma o cuidado de discuti-los conceitualmente estabelecendo relações com a concepção de interdisciplinaridade muito difundida nas escolas.

> Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas, diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito à dimensão da didática. (BRASIL, 1998, p.30)

Enquanto a interdisciplinaridade, nessa concepção, busca o questionamento da cisão das áreas de conhecimento, oriunda da visão positivista, apontando como solução, a inter-relação das disciplinas, a transversalidade busca a sistematização e organização curricular para colocar a primeira em prática, portanto, de acordo com o referido documento elas se complementam.

No ensino de arte, o debate sobre interdisciplinaridade é particularmente importante. Conforme Ana Mae Barbosa (1984, p. 68):

> O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino de arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O hapenning, a performance, a bodyart, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo art são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte.

As linguagens artísticas contemporâneas ora rompem suas fronteiras e se misturam umas nas outras, ora reafirmam as próprias especificidades, num jogo de ir e vir. Esse jogo parece ir além da inter-relação costurada de linguagens, pois muitas vezes torna-se um amálgama em que é impossível se perceber com exatidão as partes do todo. Na costura se vê ainda as fronteiras das diferenças, no amálgama é impossível se perceber a olho nu onde termina uma linguagem e onde começa a outra. Então, para se compreender a arte híbrida, sem fronteiras de linguagens, sob um prisma interdisciplinar no ensino de arte, é preciso ousar re-significar esse conceito no que diz respeito ao uso pedagógico, não se confundindo interdisciplinaridade com polivalência.

Na educação escolar, seja pública, ou particular, o ensino de arte ainda continua refém da polivalência, sendo o professor de arte obrigado a ministrar os conteúdos específicos de todas as linguagens artísticas, quando a sua habilitação é apenas em uma delas. A questão fundante da polivalência passa pela hierarquização dos saberes materializada na organização dos currículos escolares.

O texto preliminar denominado Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado pelo Departamento de Políticas Educacionais do MEC, datado de maio de 1995 (apud Barreto, 1997), afirma que:

> Os documentos curriculares designados pelo PCB devem ser selecionados, hierarquizados e organizados, considerando como objeto do ensino escolar, aquilo que não se aprende se não houver intervenção pedagógica.

Os preceitos, sobre os Parâmetros Curriculares Brasileiros, acima determinados, devem ser examinados com cautela ao adentrarmos nas questões relativas ao ensino da arte, em virtude dos seguintes aspectos. Quando se propõe a seleção e a hierarquização dos conteúdos escolares, é necessário, primordialmente, que se desvelem os problemas quotidianos do ensino de arte no meio escolar, pois embora a arte seja, filosófica e romanticamente, idealizada como "alta cultura", o ensino de Arte ainda é considerado no meio escolar uma atividade de recreação e/ou atividade organizadora de festinhas comemorativas e, portanto, de menor importância perante as outras disciplinas.

Essa hierarquia constatada entre os saberes escolares é discutida pela Sociologia do Currículo, cujos autores, tais como, Bernstein; Young (apud Forquin 1992, p. 92) apoiam-se "[...] no fato de que os processos de seleção e de organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes". Nesse contexto, Young aponta três possibilidades de critérios de organização dos currículos: hierarquização, especialização e compartimentação dos saberes. (LIMA, 1999)

A hierarquização ou estratificação dos conteúdos ensinados nos sistemas escolares permite a compreensão das implicações políticas da transmissão dos saberes nesse meio. Já os dois últimos tratam da rede de interesses, tanto sociais como simbólicos, que oferecem resistências às inovações relativas à introdução, supressão ou mudanças de matérias, cursos e currículos.

Apple (1989, p. 58) também discute esta questão afirmando que as escolas

> [...] ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Dessa forma, elas atuam como agentes daquilo que Raymond Williams chamou de a "tradição seletiva". As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes.

Retomando a fala de Apple, pensamos que os pais também sejam responsáveis pela cristalização dessa hierarquização, ou tradição seletiva, na medida em que exigem da escola esse papel de reificar a cultura dominante.

Isto fica evidente nas escolas infantis destinadas às crianças em idade pré-escolar, crianças em plena fase do jogo do faz-de-conta, das brincadeiras infantis e iniciando o processo de socialização. Em geral, os pais procuram escolas que promovam com rapidez a alfabetização dos seus filhos, negando-lhes o espaço e o tempo para o exercício lúdico, queimando etapas, pois muitas vezes – como a própria escola – desconhecem, por exemplo, que o desenho das garatujas é a linguagem que a criança utiliza para se comunicar.

Portanto, acrescentar a linguagem do desenho e das outras artes às linguagens oral e escrita, no tempo correto e de forma correta, é papel da escola hoje, uma vez que os pais estão cada vez mais ausentes do processo educacional dos filhos, devido a acentuada carga horária de trabalho que o mundo capitalista exige. E, quando presentes, seus padrões de exigência conflitam com objetivos pedagogicamente defensáveis.

Em busca da escola "forte", os pais se preocupam apenas com o desenvolvimento intelectivo da criança, negando outros aspectos fundamentais como o físico, o sensível e o intuitivo. Parece que buscam a forma mais rápida e segura de ingressar seus filhos na universidade e, em seguida, no mercado de trabalho.

Um dos preconceitos em relação a arte como disciplina escolar advém da visão positivista que considera o fazer artístico apenas lúdico, acreditando que o mesmo não se utiliza da racionalidade. Ignoram aí as lições teóricas de Snyders (1995, p. 145) para quem: "É pouco dizer que sensibilidade e emoção se unem ao raciocínio; na verdade, cada um dos dois elementos realça o outro. A mais elevada alegria estética é sem dúvida a união da emoção com o saber".

Desta forma, se o preconceito encontra-se cristalizado, tanto no meio familiar ou escolar, como nas instituições que detêm o poder sobre as políticas educacionais, qual será o espaço reservado/ocupado para a arte nos já não tão "novos currículos"?

Quando se considera objeto do ensino escolar aquilo que não se aprende sem intervenção pedagógica, é preciso examinar com cuidado a prática dos professores de Arte que, em sua maioria, ainda se baseia nos princípios escolanovistas, aqui no Brasil distorcidos, prevalecendo a prática do *laisser faire*, que não propicia a alfabetização do aluno em nenhuma linguagem artística, uma vez que o professor, nesse modelo, não interfere no processo de produção do aluno.

Vale salientar que apesar da visão e da prática distorcida desses profissionais, o problema ocorre também e, principalmente, devido a falhas nas políticas que norteiam o ensino de arte na educação brasileira. Muitos desses profissionais são professores licenciados em outras habilitações profissionais, que aceitam ministrar o Ensino de Arte para complementar a sua carga horária e os seus baixos salários. Soma-se a isto o desinteresse em face dos salários irrisórios e também a falta de uma postura ética, crítica e transformadora.

A nosso ver uma questão está diretamente ligada a outra, pois para a compreensão da linguagem de qualquer uma das artes o aspecto cognitivo é fundamental. No processo de criação artística, o que ocorre, segundo estudiosos da psicanálise, é a união harmoniosa entre o primitivo, inconsciente, irracional, através da fruição de ideias, sentimentos e imagens e o racional, consciente, lógico, através da seleção destas ideias e imagens.

Para Adorno (1970, p. 20):

> Na arte, [...] actua também o desejo de construir um mundo melhor, liberando assim a dialéctica total, ao passo que a concepção da obra de arte como linguagem puramente subjectiva do consciente não consegue apreendê-la.

Assim, nem tudo o que se encontra na arte advém do inconsciente, sendo este necessário como produtor da fantasia, matéria-prima a ser conscientemente lapidada, pois como afirma o autor:

> Só os diletantes referem tudo o que se encontra na arte ao inconsciente. A pureza da sua sensibilidade repete clichês decadentes. No processo de produção artística, as noções inconscientes são impulso e material entre muitos outros. (ADORNO, 1970, p.20)

Baumgarten (*apud* HÖGE, 2000, p. 29) “[...] contestou os pensamentos filosóficos que discriminavam uma hierarquia do conhecimento e destacavam o raciocínio lógico como via principal de aquisição do conhecimento”. Baumgarten, o fundador da Estética, disciplina filosófica da cognição sensível, afirmou que o juízo estético é também um campo válido de investigação filosófica. (HÖGE, 2000).

Retomando, pois, a questão do ensino de arte no meio escolar, convém esclarecer o seu principal papel que é o de exercitar as capacidades cognitivas, afetivas, imaginativas, que, no entanto, devem ser organizadas em torno da aprendizagem artística e estética, não tendo sentido a sua colocação nos níveis mais baixos da escala de valores que determinam os currículos escolares.

Estas questões específicas, relativas ao Ensino de Arte aqui colocadas em foco, estão inseridas nos problemas mais amplos que envolvem a implantação e os princípios norteadores dos PCN's, os quais necessitam ser desvendados e revistos.

A exemplo de Apple (1994), que questiona se faz sentido a ideia de um currículo nacional, Moreira (1996, p. 131) adverte para o que vem sendo chamado de currículo nacional e mostra a ausência de consenso acerca do termo nos PCN's, nos quais é usado "[...] para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação". Para o autor, a causa pode estar localizada na diversidade de definições e concepções de currículo encontrada na literatura ou nos diferentes posicionamentos teóricos assumidos pelos especialistas que projetam o seu desenho. Portanto, é preciso cautela a respeito do que está sendo denominado currículo nacional.

Outros pontos críticos dos PCN's são analisados e criticados pelo autor, sobretudo os princípios neoliberais que visam a formação do indivíduo afinada com "[...] uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e o consumo" (MOREIRA, 1996, p. 132). Alerta para o perigo de serem silenciadas e excluídas, das salas de aula, as vozes dos grupos oprimidos e desqualifica a proposição de um currículo nacional, justificado pela necessidade de preservar a identidade nacional e construir uma cultura comum, e denuncia a presença esmagadora das culturas hegemônicas nas propostas curriculares, desvelando o discurso da busca da unidade na pluralidade.

Moreira (MOREIRA, 1996, p. 132) analisa, ainda, o atrelamento do currículo nacional aos interesses da economia, de livre mercado globalizado; alerta para os possíveis efeitos negativos nos professores – devido à imposição de um currículo qualificado como democrático, do qual não participaram de sua elaboração e serão meros executores; aponta aspectos negativos na preferência pela organização disciplinar dos conhecimentos escolares ainda pautada na hierarquização das disciplinas; e a ênfase no uso de sistemas de educação à distância para a capacitação dos professores.

Moreira (1996, p. 139) propõe alternativas a essa perspectiva neoliberal sugerindo "[...] um currículo que parta das desigualdades e da diversidade e que garanta espaço para as diferentes vozes dos diferentes grupos que constituem a nação brasileira". E mais adiante discorda da definição de currículo único para o País, defendendo a elaboração de currículos nas escolas a partir de princípios gerais comuns nacionais.

O autor ratifica a manifestação de Apple (1994, p. 80) de que "[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento [...]" que, ao ser interligado a um sistema padronizado de avaliação petrificará o futuro. Deste modo, embora este não seja o foco deste estudo, convém frisar que entendemos as provas Brasil, ENEM e ENADE como parte desse sistema padronizado.

A busca de valorização do conhecimento artístico/estético é assunto presente nos projetos pedagógicos e estão relacionados à permanência e obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar, bastante discutidos quando houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9.394/96 (BRASIL, 1996). No entanto, a ausência de uma política efetiva de valorização e permanência da área de Arte que garanta o ensino das suas diferentes linguagens em todos os níveis e séries/anos da educação básica é fato que se observa no cotidiano das ações curriculares.

A maioria das escolas da educação básica não contempla o ensino de Arte em todos os níveis e séries/anos conforme preconiza a LDB N° 9.394/96 (BRASIL, 1996), acarretando uma lacuna na formação artística/estética da população brasileira. A situação

se torna mais problemática se considerarmos os educadores responsáveis pela educação infantil e séries iniciais, cuja formação é em Pedagogia e, portanto, não têm domínio dos assuntos de Arte e nem estão preparados para desenvolver os fundamentos teóricos e metodológicos da área de Arte, desconhecendo sobremaneira as especificidades de cada modalidade artística (artes visuais, música, teatro e dança).

A discussão dos PCN/Arte e das Diretrizes Gerais para a Educação Básica e Ensino Superior em Arte se configuram no cenário nacional, e muitas incertezas convivem nas ações do cotidiano escolar. Observa-se a necessidade de revisão da LDB N° 9.394/96 (BRASIL, 1996) no sentido de criar a obrigatoriedade do ensino das quatro modalidades ao longo da educação básica.

2 Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como abordagens epistemológicas

Etges (1995) classifica as formas equivocadas de interdisciplinaridade em dois tipos: generalizadora e instrumental. A primeira é a forma mais tradicional e se propõe ao caráter universalizante, advindo do ideário de Descartes que pressupõe um modelo único de ciência.

Nesse modelo, a questão da interdisciplinaridade está implícita e nela muitas vezes se imbrica a questão de método. O autor afirma que praticamente todas as propostas de ação interdisciplinar se reduzem a ela.

A segunda forma, a interdisciplinaridade instrumental, é considerada para Etges (1995) insuficiente porque se resume em tornar a ciência um mero instrumento para resolver problemas. Baseada na filosofia do sujeito, na qual a unidade ou a ordem nasce do sujeito que racionaliza o objeto e o mundo, esse modelo reduz a racionalidade à relação em que os meios devem se adequar aos fins subjetivamente postos.

Para Etges (1995, p.64):

> A interdisciplinaridade consiste precisamente na transposição, no deslocamento de um sistema construído para outro. Assim, a interdisciplinaridade que propomos tem sua base na própria gênese e no fundamento da própria produção do saber, e não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global. Estas buscas não levaram a nada.

Entretanto, a interdisciplinaridade é hoje uma necessidade tanto quanto a disciplinaridade, pois de acordo com Jantisch; Bianchetti (1995, p. 21), ambas são construídas pelos seres humanos num determinado tempo, portanto, impõem-se historicamente.

> Não procederiam, por isso, as análises que captam a disciplinaridade como uma patologia e/ou cancerização. Vemos na disciplinaridade o 'não-objeto' da interdisciplinaridade, isto é, é impensável a interdisciplinaridade sem a base que a possibilita, ou seja, as disciplinas. Apresentamos como critérios para avaliar a necessidade interdisciplinar a história e o objeto científico historicamente construído. [...] falar hoje da necessidade da interdisciplinaridade já não depende mais da decisão do sujeito individual ou de um grupo de indivíduos: é uma imposição do momento atual. (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 21)

A existência da disciplinaridade sozinha deságua nos problemas da fragmentação dos saberes e da excessiva especialização científica. A necessidade da interdisciplinaridade se impõe exatamente como complemento da disciplinaridade e não como panaceia para resolver os seus problemas.

> Assim, em diferentes campos da filosofia, das artes e das ciências, passa-se a se falar de forma enfática do caos organizador; do poder estruturador dos acontecimentos; da arte conceitual; da música atonal; do não-figurativo (artes plásticas); da imbricação das linguagens com a introdução de elementos tecnológicos (eletricidade, movimento) nas artes plásticas, no teatro e no cinema; das narrativas não-lineares que romperam com a relação de causa-efeito e o quadro espácio-temporal (contínuo e linear) na literatura, no teatro e no cinema; das estruturas assimétricas ou imperfeitas em física, do comportamento estocástico das moléculas geradoras dos sinais nervosos em biologia; da complexidade (envolvendo elementos por vezes conflitantes) nas ciências cognitivas; da massificação individualizada etc. – todos tidos como irrelevantes e mesmo como nulos ou simplesmente não existentes (porque instáveis, irredutíveis e cambiantes) pelos modelos e padrões então utilizados. (DOMINGUES, 2004, p. 15-16)

Levando em consideração os caminhos sem fronteiras da arte e também dos diversos campos de conhecimento na contemporaneidade, talvez seja producente aventarmos também a transdisciplinaridade, uma vez que o prefixo trans significa através, além de, e carrega em si os sentidos de transição, transposição, trânsito, transgressão, para além, passagem, para fora de si mesmo, tão mais próximos das concepções de sujeito, cultura, ciência, tecnologia e arte contemporâneas.

Bastante recorrentes na história do ensino de Arte no Brasil, os conceitos de polivalência, integração concêntrica e interdisciplinaridade foram nela incorporados ou retomados, na tentativa de compor uma base teórica para o estudo.

Para Barbosa (1984, p. 88), esses conceitos situam-se na estrutura educacional brasileira, especialmente no ensino de Arte. Outros autores como Jantsch; Bianchetti (1995), Etges (1995), Follari (1995), discutem e buscam a superação do caráter a-histórico da filosofia do sujeito, impregnado no conceito de interdisciplinaridade.

A polivalência almejada na Licenciatura Curta de Educação Artística e ainda hoje utilizada nas escolas busca a síntese das artes porém, como método. Segundo Barbosa (1984, p. 88), sua prática tem demonstrado que vem "[...] produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado".

Na integração concêntrica, a reflexão e a ação convergem para uma das artes, em geral, aquela cuja linguagem o professor supostamente domina, e as outras artes são utilizadas como coadjuvantes, tal como no exemplo citado pela autora em que o professor trabalha com a linguagem do teatro mas usa a música na composição do espetáculo e o conhecimento das artes plásticas para a elaboração de figurinos, adereços e cenários.

Etges (1995, p. 68) aponta esse tipo de ação como instrumental ou transdisciplinar.

> Neste caso, a ação entre disciplinas ou teorias é transitiva: passa-se por outra disciplina de onde se aproveitam tais ou quais elementos para construir o fim que se tem em vista. O cientista realiza este tipo de atividade em seu quefazer cotidiano. Trata-se de mera passagem, sem

> que se afetem os princípios ou a estrutura da referida disciplina. O que se tem é uma transdisciplinaridade, um trânsito, uma passagem, nada mais.

Assim, parafraseando o autor, na integração concêntrica o que é saber ou conhecimento numa arte serve apenas de meio para um fim em outra arte, portanto, é uma ação meramente instrumental.

Interdisciplinaridade ou integração alocêntrica no ensino de arte é, segundo Barbosa (1984, p. 88)

> [...] a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas.

Há, portanto, nesse modelo o respeito às especificidades dos campos artísticos e a integração aí pretendida busca o avanço do conhecimento em arte, sob a ótica dos especialistas das diversas linguagens.

Nessa direção, a autora concorda com Follari (1995, p. 99) que afirma:

> [...] entendemos que é impossível centrar a interdisciplina num *sujeito*, que apareceria multiplamente dotado, mas cujo único modo de manejar várias disciplinas ao mesmo tempo seria na verdade o de diminuir a especificidade de cada uma delas. Achamos ótimo que em torno de um projeto comum se juntem portadores das diversas disciplinas para construir um avanço no conhecimento, que está 'por fora' e além de cada um deles, e só é construível em comum, através da contribuição do conjunto e do estrito apego de cada um ao rigor da disciplina própria.

Estes conceitos precisam, portanto, ser amplamente discutidos na escola, pois sua mistura confunde, de um modo geral, a reflexão e a prática pedagógica sobre os conhecimentos escolares, além de pulverizar, particularmente, os conteúdos de arte.

Segundo Santomé(1998, p. 50), a discussão sobre interdisciplinaridade põe em jogo o projeto neopositivista de unidade da ciência baseado na Física, defendido no Círculo de Viena. Sua retomada nos dias de hoje, ao mesmo tempo em que aciona o problema da especificidade e da hegemonia entre campos de saber, traz à tona uma aspiração defendida por "[...] concepções teóricas tão decisivas como o marxismo, o estruturalismo, a teoria geral dos sistemas ou o desconstrutivismo [...]", não obstante as diferentes significações em cada concepção.

Após analisar a discussão feita nos teóricos das diversas concepções, Santomé (1998, p. 74) assinala que:

> A possibilidade e necessidade de uma unidade da ciência também é vislumbrada por Edgar Morin (1991, p. 77). No entanto, ele reconhece que tal unidade ‘[...] evidentemente é impossível e incompreensível dentro do marco atual, no qual um número incalculável de fatos acumulam-se nos alvéolos disciplinares cada vez mais estreitos e entupidos’. Uma modificação da ciência só terá sentido se for capaz de apreender, ao mesmo tempo, a unidade e a diversidade, a continuidade e as rupturas [acréscimos meus].

Na perspectiva desse autor, a interdisciplinaridade ainda permanece como utopia, alimentada pelos formuladores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sob a orientação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. E dezoito anos após sua implantação a prática da polivalência no ensino de arte ainda é recorrente, seja nas redes pública ou particular de ensino.

3 Narrativas e reflexões sobre o Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática

Pensar interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na escola é aventurar-se à reorganização pedagógica das disciplinas, não simplesmente para insurgir-se contra o conhecimento disciplinarizado, mas para transgredir as formas arcaicas de articulação entre os diversos conhecimentos, lançando-se a uma pedagogia da incerteza.

Quando um grupo de professores se dispõe a trabalhar dessa forma, desafia-se a compartilhar e trocar seus conhecimentos específicos, atuando com, entre, através e além das disciplinas.

O Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática acontece há quatro anos no Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, da rede municipal de educação de Belém/PA, situada no Distrito de Icoaraci, onde a produção de cerâmica artesanal já foi uma base importante de sustentação econômica da comunidade local.

Em consonância com a proposta curricular da rede municipal de educação, norteada pelas diretrizes: desenvolvimento humano, interdisciplinaridade, inclusão e meio ambiente, o Liceu sistematiza a cada ano letivo o seu Projeto Político Pedagógico, escolhendo um tema gerador que orienta os assuntos tratados nos planos de ensino dos professores de todas as turmas da educação infantil, dos ciclos de formação I e II e das diversas disciplinas dos ciclos de formação III e IV do ensino fundamental.

O Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática articula em processos inter e transdisciplinares as disciplinas Artes e Matemática e as oficinas de Cerâmica e Educação Patrimonial (parte do currículo diversificado da escola) e se realiza com as turmas de 8° ano. Esse processo pedagógico se constitui numa das dimensões do trabalho das disciplinas e oficinas com essas turmas, não se caracterizando, entretanto, como uma atividade extracurricular.

Tudo começou com os estudos da professora de Matemática acerca da Etnomatemática, que resolveu compartilhar seu conhecimento com a professora de Artes, e em seguida, as duas começaram a elaborar o projeto, envolvendo os mestres ceramistas que trabalham na escola. Posteriormente envolveram outra professora de Artes Visuais e os oficineiros de Cerâmica e de Educação Patrimonial.

De acordo com D'Ambrósio (2004, p. 44):

> O Programa Etnomatemática teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas. Intrínseca a ele há uma proposta historiográfica que remete à dinâmica de evolução de fazeres e saberes que resultam da exposição mútua de culturas.

O reconhecimento e a repercussão da cerâmica artesanal e decorativa produzida em Icoaraci se deve em grande parte ao uso de referências da cerâmica indígena da Amazônia. Um dos precursores dessa produção ceramista foi o Mestre Raimundo Saraiva Cardoso, herdeiro das técnicas da arte ceramista de sua mãe, descendente direta dos Aruã, último povo marajoara.

Autodidata, Mestre Cardoso interessou-se pela cerâmica indígena da Amazônia, pesquisou em bibliotecas e no Museu Paraense Emílio Goeldi teve a oportunidade de estudar a cerâmica arqueológica diretamente na fonte. Em busca de aprimoramento de técnicas, adentrou a floresta para coletar sementes, raízes e pigmentos, com os quais experimentou a elaboração de corantes e antiplásticos, que usou com maestria em sua produção. Suas réplicas e recriações das cerâmicas: marajoara e tapajônica, de perfeição e beleza incomparáveis, ganharam o mundo, tornando-o reconhecido nacional e internacionalmente. (LIMA, 2012)

Portanto, ao elaborarem o projeto intencionando sua base na Etnomatemática, as professoras foram em busca da arte ceramista indígena Marajora e Tapajônica, vislumbrando conhecer as categorias próprias de cada uma dessas culturas para reconhecer os padrões matemáticos e estéticos inerentes a cada uma delas.

Perceberam esses padrões repetidos e recriados na produção ceramista de Icoaraci e desde então vêm construíndo um método de ensino em que os conhecimentos específicos da matemática (especialmente da geometria), da arte, do artesanato em cerâmica local, da história das culturas indígenas pretéritas da Amazônia, ora são tratados nas disciplinas e oficinas específicas, ora são tratadas em conjunto.

Os aspectos matemáticos encontrados nos ornamentos geométricos das cerâmicas: marajoara, tapajônica e icoaraciense são reconhecidos e estudados nas aulas de matemática; os aspectos estéticos encontrados nesses artefatos são tratados nas aulas de Artes; e os aspectos culturais e históricos desses grupos sociais são tratados nas aulas de educação patrimonial.

Nas oficinas de cerâmica e noutras atividades como as visitas a museus e outros espaços culturais ocorrem as ações de contato com todos esses referenciais matemáticos, artísticos, estéticos, históricos e culturais. É quando se dão os momentos de contrução inter e transdisciplinares dos conhecimentos, pois ali ocorrem as soluções dos problemas levantados nas disciplinas, e os momentos de criação para além de cada disciplina, onde ocorre a explosão de sentidos materializados na criação de ideias e objetos.

É como afirmam Monteiro; Pompeu (apud DUARTE, 2004, p. 54):

> Nesse exercício de experienciar o novo e novamente voltar o olhar pela sua perspectiva, examinando simultaneamente, a fim de conhecer as semelhanças, as diferenças e estabelecendo relações, o grupo apropria-se do novo, porém, pleno de opções e certamente com possibilidades de criar um outro saber que não pertence nem à sua cultura nem à cultura de quem o influenciou.

Compõem esse processo de ensino e aprendizagem: visitas a exposições de arte nos museus e galerias, caminhadas pelo bairro do Paracuri, onde ainda existem olarias produtoras de cerâmica artesanal, aulas teóricas e práticas nas oficinas da escola, em que as conexões entre a Matemática, a Arte e a Cultura Ceramista se estabelecem, ancoradas na Etnomatemática e mobilizadas pela Educação Patrimonial, proporcionando aos educandos um significativo conjunto de aprendizagens, nas quais estes se tornam cada vez mais protagonistas.

Num desses momentos os estudantes e o grupo de professores visitaram o Museu Casa das Onze Janelas com o objetivo de conhecer na exposição “Traços e Transições Revisitada” presente na Sala Ruy Meira, as obras dos artistas paraenses Ruy Meira e Manoel Pastana.

Duas peças de cerâmica de autoria de Ruy Meira chamaram muito a atenção dos estudantes, que reconheceram referências da arte indígena marajoara em sua obra, enquanto nas gravuras de Manoel Pastana reconheceram elementos da fauna e da flora amazônicas. O diálogo que se estabeleceu durante a visita revelou o leque de conhecimentos que os estudantes já possuíam àquela altura acerca dos assuntos tratados no projeto, mas, principalmente a sua autonomia ao estabeleceram relações, inclusive com assuntos tratados em outras disciplinas que não participam diretamente do projeto. Tudo isso se revela também na fala do aluno Rafael Márcio (DANTAS, 2013):

> As obras têm vários pontos em comum com o que vivenciamos em nossa escola, tanto na geometria, como na arte e nas oficinas de cerâmica. Já que nelas existiam elementos como retas paralelas e perpendiculares, formas geométricas, grafismos marajoaras [...]. A monitora, nossa professora e os mestres fizeram várias observações sobre a exposição, foi relatado sobre a vida e obra de Ruy Meira e Manoel Pastana, também foi observado os elementos comuns de seus trabalhos com o que vimos em sala de aula não esquecendo a fala dos mestres sobre o processo utilizado na confecção de uma peça em cerâmica, já que na exposição foi colocado que Ruy Meira também foi artesão. Aprendi que em nosso estado, chamado Pará, existem pessoas que valorizam coisas tão simples que vão de uma pupunha até uma linda arara azul e conseguem dar um novo significado valorizando-os através de uma obra de arte que conheci de Manoel Pastana. Mas, o que me chamou muita atenção, foi a possibilidade de uma única obra passar tantas informações e principalmente o amor e o talento de pessoas como Ruy Meira pela arte. A visita foi um tanto inusitada, pois o local foi muito propício para se obter novos conhecimentos e principalmente para aprofundarmos cada vez mais o que aprendemos em nossa escola. Serviu também para apurarmos nossos sentidos artísticos e geométricos de tal importância para compreendermos melhor sobre esta conexão entre a arte e a matemática.

Fotografia 1: Aluna desenhando na argila



Fonte: Portifólio do Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática

Fotografia 2: Muiraquitã em argila criado pelos alunos, usando figuras geométricas



Fonte: Portifólio do Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática

Fotografia 3: Alunos produzindo coletivamente



Fonte: Portifólio do Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática

Nos resultados, encontramos sinais das culturas pretéritas e atuais; percebemos os conceitos geométricos, simetrias e assimetrias estudados e muitos outros aspectos compreendidos pelos estudantes. Cada resultado carrega em si uma singular cartografia desse processo, e mostra como nesse ali ocorreram transposições e deslocamentos entre sistemas específicos de conhecimento, muito diferente da simples busca de elementos comuns para encontrar um denominador comum, como muito bem nos esclarece Etges (1995) acerca da concepção de interdisciplinaridade.

Nesse processo se revelam, também, a desconstrução/reconstrução consciente de tudo o que foi apreendido, na materialização de pinturas inspiradas no Abstracionismo.

Fotografia 4: Exposição de pinturas abstratas na Galeria do Liceu



Fonte: Portifólio do Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática

E dessa forma, o projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática vai deixando os seus rastros, sinais de que ali houve aprendizado. Pensando, portanto, a interdisciplinaridade como complemento da disciplinaridade e a transdisciplinaridade como capacidade de trânsito e diálogo com outras áreas de conhecimento, percebe-se nas ações desse projeto, que a arte, a matemática e a cultura se inspiram na simplicidade, na elegância e na beleza, e reúnem em sua realização pedagógica: razão e sensibilidade.

Ali se reconhecem verdades, seja produzida pelo artista contemporâneo, pelo cientista, pelo artesão do Paracuri ou pelos povos indígenas pretéritos. E quando esses conhecimentos se religam numa proposta educativa como essa, instaura-se aí um amplo sentido de humanidade, de ser e estar no mundo.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética.** Lisboa: Edições 70, 1970.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez,1994.

_____. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação:** conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad Ltda., 1984.

BARRETO, Elba de Sá. **Comunicação pessoal**. Belém: maio, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes**. Agosto, 1996.

DANTAS, Rosângela. (Org.). **Portifólio:** Projeto Etnoconexões entre a Arte e a Matemática. Belém: Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Orgs.) **Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 39-52.

DOMINGUES, Ivan. (Org.) **Conhecimento e Transdisciplinaridade.** Belo Horizonte: UFMG; IEAT, 2004. 73p.

DUARTE, Cláudia Glavam. Implicações curriculares a partir de um olhar sobre o "mundo da construção civil". In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Orgs.) **Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 183-202.

ETGES, Norberto Jacob. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTISCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.) **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 51-84.

FOLLARI, Roberto. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 97-110.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

HÖGE, Holger. Estética Experimental: origens, experiência e aplicações. In: FRÓIS, João Pedro. (Coord.) **Educação Estética e Artística:** abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2000, p. 29-66.

INSTITUTO Cultural Itaú. **Cadernos Poesia Brasileira.** Poesia Contemporânea. São Paulo, 1997. 69p.

JANTISCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). (Orgs.) **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.11-24.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Desvelando necessidades, vestindo a máscara, abrindo a cortina do teatro na universidade.** Belém: UFPA, 1999.133p. (Dissertação de Mestrado)

_____. **Liceu Escola de Artes e Ofícios "Mestre Raimundo Cardoso":** escola pública numa perspectiva sistêmica. São Paulo: Anais XXII CONFAEB, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNT, 1996.

MORIN, Edgar. **Introduccíon al pensamiento complejo.** Lisboa: Editora Piaget, 1991.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

JANICE SHIRLEY SOUZA LIMA

Mestre em Educação Políticas Públicas (UFPA); Especialista em Inter-Relações Arte Escola (UFPA); Graduada em Física (UFCE); Atriz formada pela Escola de Arte Dramática (UFCE); Professora, pesquisadora e coordenadora do curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem na Universidade da Amazônia (UNAMA); Funcionária pública municipal, diretora do Liceu Escola de Artes e Ofícios "Mestre Raimundo Cardoso". Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/9710362875158495

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Artes visuais**
Eixo Temático: **3. Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.**

REVOLTA DAS AGULHAS – UM PROJETO DE INTERCÂMBIO CULTURAL

Fernanda Maria Macahiba Massagardi
(Universidade Estadual de Campinas – SP – Brasil)

RESUMO*:*

Desenvolvido no segundo semestre do ano de 2013, esse projeto contou com a participação do grupo de terceira idade "São José Operário" do bairro de Barão Geraldo e alunos da disciplina Estágio Supervisionado II do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da autora deste artigo.
Fundamentado na obra da renomada artista plástica americana Magda Sayeg, criadora da intervenção urbana denominada yarn bombing (bombardeio de linha), este projeto objetivou a valorização do fazer artístico do idoso, o intercâmbio cultural de obras de arte entre idosos do Brasil e Portugal e a inserção dos participantes no circuito artístico da Universidade.
Denominado "A Revolta das Agulhas", nome escolhido pelas participantes de Portugal, esta proposta vem provar que os trabalhos manuais não são apenas meros presentes para datas especiais, mas podem transformar-se em arte e modificar um ambiente urbano. As agulhas, que antes se mantinham na rotina, agora são ferramentas de criação de arte.

Palavras-chave: Arte; Educação; Intercâmbio

REVOLUTION OF THE NEEDLES – A PROJECT OF CULTURAL EXCHANGE

ABSTRACT:

Developed in the second half of 2013, this project had the participation of the third age group "St. Joseph the Worker" of Barao Geraldo district and students of the discipline Supervised Internship II of the State University of Campinas Art Institute, under this article author guidance.
Based on the work of renowned American artist Magda Sayeg, founder of urban intervention called yarn bombing (thread line bombing), this project aimed to make artistic appreciation of the elderly, cultural exchange of art among the elderly in Brazil and Portugal and inclusion of participants in the University art circuit.
Called "The Revolution of Needles", a name chosen by the participants from Portugal, this proposal proves that the crafts are not just mere gifts for special occasions, but can turn into art and modify an urban environment. The needles, which were mere routine before, are now creating art tools.

Keywords: Art; education; exchange

1 Introdução

A arte contemporânea, em especial a intervenção urbana, tem sido veículo de intensa aquisição de cultura, na medida em que retira as obras das galerias de arte e museus e as levam para as ruas, proporcionando a experiência estética a um número maior de pessoas.

A ideia deste projeto surgiu em um Seminário na Fundação Serralves no ano de 2012, em Portugal. A autora e duas professoras portuguesas, Cristina Henriques e Fernanda Santos, decidiram realizar uma proposta de intercâmbio cujos trabalhos fossem criados por grupos de terceira idade.

A proposta de intercâmbio cultural entre Brasil e Portugal objetivou a realização de intervenções urbanas, inspiradas na obra da artista americana Magda Sayeg.

No Brasil, no ano de 2013, alunos de graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas e 125 integrantes de um núcleo de artesanato de terceira idade de Barão Geraldo, bairro da cidade de Campinas, uniram-se no intuito de criar arte.

A proposta foi realizada no Programa de Estágio Docente da Unicamp, que possibilita aos doutorandos ministrar aulas na graduação. Desta forma, na disciplina de Estágio Supervisionado, os alunos, a convite da autora, foram chamados a participar, uma vez por semana, de atividades envolvendo o grupo de artesanato São José Operário.

O objetivo foi levar a prática da arte contemporânea para um espaço social e realizar, com trabalhos manuais elaborados pelas participantes, uma instalação artística no Espaço Cultural Casa do Lago da Unicamp.

Fotografia 1 – Aluno da graduação aprendendo a fazer tricô de braço com uma das integrantes do grupo São José Operário



Fotografia de Giovana Delagracia
Fonte: página “Revolta das Agulhas” da rede social facebook

Além das atividades práticas foram realizados estudos teóricos referentes a velhice. Autores como Beauvoir (1990), Bosi (1994), Elias (2001) foram fundamentais para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática.

Durante as discussões em sala de aula, os jovens, quando questionados sobre o futuro e a velhice, afirmavam que ela ainda estava muito distante e deixariam para pensar nisso depois. Tal quadro foi revertido no final deste processo.

Muitas situações vividas durante o processo foram significativas e tema de reflexão. Um exemplo foi a surpresa e embaraço dos alunos da graduação em artes ao ouvirem comentários sobre a sexualidade e o relato de uma das senhoras, que confidenciou escrever poesias eróticas para o falecido marido. Nesse sentido, Beauvoir também confirma:

> Se os velhos manifestam os mesmos desejos, os mesmos sentimentos, as mesmas reivindicações que os jovens, eles escandalizam; neles, o amor, o ciúme, parecem odiosos ou ridículos, a sexualidade repugnante, a violência irrisória. Devem dar o exemplo de todas as virtudes. Antes de tudo, exige-se deles a serenidade; afirma-se que possuem essa serenidade, o que autoriza o desinteresse por sua infelicidade. A imagem sublimada deles mesmos que lhes é proposta é a do Sábio aureolado de cabelos brancos, rico de experiência e venerável, que domina de muito alto a condição humana; se dela se afastam, caem no outro extremo: a imagem que se opõe à primeira é a do velho louco que caduca e delira e de quem as crianças zombam. (BEAUVOIR, 1990, p.10)

É sabido que mesmo os idosos, por vezes, encontram dificuldade para assumir a chegada da vetustez. A maioria dos jovens afirmou querer morrer aos 60.

A exposição anterior confirma o que Beauvoir registrou:

> Todos os homens são mortais: eles pensam nisso. Um grande número deles fica velho: quase nenhum encara com antecedência este avatar. Nada deveria ser mais esperado e, no entanto, nada é mais imprevisto que a velhice. Quando lhes perguntamos sobre seu futuro, os jovens, sobretudo as moças, interrompem a vida no máximo aos 60 anos. Algumas dizem: “Eu não chego lá, vou morrer antes.” E outras, até mesmo: “Eu me mato antes.” O adulto se comporta como se não tivesse que ficar velho nunca. (BAUVOIR, 1990, p. 10)

Em nossa sociedade, a velhice não tem lugar ou voz.

O nome deste projeto surgiu na aldeia de Moledo, Portugal, na qual as senhoras declararam que os netos e filhos creem ser obrigação delas tricotar sapatinhos e tapetes para namorados. Afinal, não fazem mais nada da vida.

No entanto, este projeto, denominado “A Revolta das Agulhas” vem provar que os trabalhos manuais não são apenas meros presentes para datas especiais, mas podem transformar-se em arte e modificar um ambiente urbano. As agulhas, que antes se mantinham na rotina, agora são ferramentas de criação de arte. Os idosos exercitaram sua criatividade e levaram beleza e significação aos objetos que no dia a dia passam despercebidos.

O projeto recebeu o nome “A revolta das agulhas”, pois as senhoras portuguesas afirmaram que a partir de então as agulhas serviriam para fazer arte, para a criatividade e não como veículo de um fim determinado por outrem.

O projeto “A revolta das Agulhas” foi, além de um intercâmbio entre países, um intercâmbio entre jovens e idosos, que rompeu com preconceitos cristalizados em nossa sociedade.

1.1 O projeto em Portugal

Em Portugal o projeto foi coordenado pela professora Cristina Henriques, mestra em artes e moradora de Modelo e Fernanda Santos, mestra em Artes e moradora de Vila Nova de Gaia.

Em Gaia o projeto foi desenvolvido pelos avós dos alunos do Colégio Oceanus e moradores do Lar Salvador Brandão.

Fotografia 2 – Lar Salvador Brandão – Gaia



Fotografia de Fernanda Santos
Fonte: acervo da fotógrafa

Em Moledo, aldeia portuguesa localizada nas proximidades de Lisboa, contando com aproximadamente 500 moradores, foram realizados trabalhos com a colaboração de pessoas da comunidade.

Fotografia 3 – Montagem da instalação em Moledo



Fotografia de Cristina Henriques
Fonte: acervo da fotógrafa

Em Moledo, além das peças para as instalações na aldeia, foram confeccionadas três colchas simbólicas que fizeram parte, em Alcobaça, da Bienal de Arte Experimental Rabiscuit. As senhoras participaram com colchas em homenagem aos três órfãos da conhecida Inês de Castro que, segundo consta, morou em Moledo.

Fotografia 4 – Instalação na Bienal de Arte Experimental Rabiscuits



Fotografia de Cristina Henriques
Fonte: acervo da fotógrafa

No ano de 2014 novas instalações serão criadas em Portugal, com material produzido no Brasil.

1.2 O idoso e a sociedade- reflexão:

Em nossa sociedade contemporânea, repleta de contradições, o idoso, que deveria ser a memória viva de nossa cultura, tem sido oprimido, esquecido, desprezado.

Simone de Beauvoir em seu livro intitulado “A velhice” revela o preconceito de nossa sociedade e a negação da velhice, que é uma constante. Por vezes, há dificuldade do próprio idoso em aceitar sua condição.

Em conversa informal com uma amiga idosa, escutei o seguinte relato:

- Estando eu nos tempos de "jovem eternamente", vi minha mãe passando por um espelho, voltar um pouco atrás, olhar - e dizer, entre risonha e assustada: "Quem é AQUELA velha???!!!

De acordo com Beauvoir:

> A América riscou de seu vocabulário a palavra morto: fala-se de caro ausente; do mesmo modo, ela evita qualquer referência à idade avançada. Na França de hoje, este é também um assunto proibido. Quando, no fim de Sob o signo da História (La Force des choses), enfrentei esse tabu, quanta celeuma provoquei. Admitir que eu estava no limiar da velhice era dizer que esta espreitava todas as mulheres e que já se apoderara de muitas delas. Com gentileza ou com raiva, um grande número de pessoas, sobretudo pessoas idosas, repetiram-me insistentemente que "velhice, isso não existe!". (BEAUVOIR, 1990, 7-8)

Considerando a assertiva de Beauvoir e também a proposta da "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire, esta proposta pretendeu alcançar uma camada da população que perdeu a voz e a identidade. Beauvoir esclarece:

> [...] os velhos não têm nem as mesmas necessidades nem os mesmos sentimentos que os outros homens, já que nos basta conceder-lhes uma miserável esmola para nos sentirmos desobrigados com relação a eles. Os economistas e os legisladores credenciam essa ilusão cômoda, quando deploram o peso que os não-ativos representam para os ativos: como se estes últimos não fossem futuros não-ativos e não assegurassem seu próprio futuro ao instituir o amparo aos idosos. (BAUVOIR, 1990, p. 10)

É importante estar atentos para o nosso futuro e ter ciência de que seremos os idosos de amanhã:

Beauvoir alerta:

> Paremos de trapacear; o sentido de nossa vida está em questão no futuro que nos espera; não sabemos quem somos, se ignorarmos quem seremos: aquele velho, aquela velha, reconheçamo-nos neles. Isso é necessário, se quisermos assumir em sua totalidade nossa condição humana. Para começar, não aceitaremos mais com indiferença a infelicidade da idade avançada, mas sentiremos que é algo que nos diz respeito. Somos nós os interessados. Essa infelicidade denuncia contundentemente o sistema de exploração no qual vivemos. (BAUVOIR, 1990, p. 12)

No Brasil, onde a população é, em sua maioria, jovem, até mesmo o adulto encontra dificuldades na busca de um emprego e reconhecimento pessoal. Para algumas vagas, um homem de 50 anos é considerado velho e incapaz. Algumas instituições denominadas de "terceira idade" estabelecem a idade supracitada como condição para a participação em atividades específicas. O que pensar de uma sociedade que cria grupos particulares para que pessoas de determinada idade, teoricamente não produtivas, possam conviver? Beauvoir esclarece:

> A economia é baseada no lucro; é a este, na prática, a que toda civilização está subordinada: o material humano só interessa enquanto produz. Depois, é jogado fora. "Num mundo em mutação, em que as máquinas têm vida muito curta, não é necessário que os homens sirvam durante um tempo demasiadamente longo. Tudo que ultrapassa 55 anos deve ser descartado como refugo" – disse

> recentemente, durante um congresso, o doutor Leach, antropólogo de Cambridge. (BAUVOIR, 1990, p. 13)

Segundo Bosi (1994), muitas são as formas de opressão as quais os idosos estão sujeitos. Entre elas, podemos citar: a burocracia e a desvalorizada aposentadoria; os asilos, verdadeiros depósitos de pessoas; a precariedade do atendimento público de saúde; o relegar ao velho as atividades monótonas e repetitivas, a recusa do diálogo, as pesquisas que demonstram a incapacidade e incompetência social dos idosos. Beauvoir denuncia:

> Contam-nos que a aposentadoria é o tempo da liberdade e do lazer; poetas gabaram "as delícias do porto". São mentiras deslavadas. A sociedade impõe à imensa maioria dos velhos um nível de vida tão miserável que a expressão "velho e pobre" constitui quase um pleonasmo; inversamente: a maior parte dos indigentes são velhos. O lazer não abre ao aposentado possibilidades novas; no momento em que é, enfim, libertado das pressões, o indivíduo vê-se privado de utilizar sua liberdade. Ele é condenado a vegetar na solidão e no enfado, decadência pura. O fato de que um homem nos últimos anos de sua vida não seja mais que um marginalizado evidencia o fracasso de nossa civilização: essa evidência nos deixaria engasgados se considerássemos os velhos como homens, com uma vida atrás de si, e não como cadáveres ambulantes. Os que denunciam esse sistema mutilador que é o nosso deveriam trazer à luz esse escândalo. É concentrando os esforços nos destinos dos mais desafortunados que se chega a abalar uma sociedade. (BAUVOIR, 1990, p. 13-14)

De acordo com o exposto, é legítima a luta empenhada das pessoas que passaram anos adquirindo experiência e trabalhando em prol de nossa sociedade e que hoje estão sofrendo essas adversidades que os impedem de estabelecer com a vida um diálogo saudável. Ao contrário, agora enfrentam um embate ainda maior: a luta pela sobrevivência. Bosi alerta:

> Que é, pois, ser velho na sociedade capitalista? É sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai-se tornando cada vez mais viva, a velhice, que não existe para si, mas somente para o outro. E este outro é um opressor. (BOSI, 1994 p. 19).

Simone de Beauvoir, assim como Bosi, denuncia:

> Aí está justamente por que escrevo este livro: para quebrar a conspiração do silêncio. A sociedade de consumo, observa Marcuse, substituiu a consciência infeliz por uma consciência feliz e reprova qualquer sentimento de culpa. É preciso perturbar sua tranquilidade. Com relação às pessoas idosas, essa sociedade não é apenas culpada, mas criminosa. Abrigada por trás dos mitos da expansão e da abundância, trata os velhos como párias. Na França, onde a proporção de velhos é a mais elevada do mundo – 12% da população têm mais de 65 anos – eles são condenados à miséria, à solidão, às deficiências, ao desespero. Nos Estados Unidos, seu

> destino não é mais feliz. Para conciliar essa barbárie com a moral humanista que professa, a classe dominante adota a posição cômoda de não considerar os mais velhos como homens. Se lhes ouvíssemos a voz, seríamos obrigados a reconhecer que é uma voz humana; eu forçarei meus leitores a ouvir essa voz. (BAUVOIR, 1990, p. 8)

É fato que "do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade" (BOSI, 2003, p. 16). É irreal crer que as mudanças ocorridas no presente são desvinculadas do passado. Kandel (2009, p. 22) afirma que "toda revolução tem suas origens no passado." Steinder declara:

> Não é o passado literal que nos governa, salvo, possivelmente, num sentido biológico. São as imagens do passado. Quase sempre essas imagens são tão estruturadas e seletivas quanto os mitos. As imagens e sínteses mentais do passado são impressas, quase à maneira de informação genética, em nossa sensibilidade. Cada nova era histórica se espelha na imagem e na mitologia ativa de seu passado. (STEINER, 1991, p.28)

No entanto, o individualismo crescente em nossa sociedade atual termina por romper vínculos importantes entre as pessoas. Elias ensina:

> Muitas vezes, as pessoas hoje se veem como indivíduos isolados, totalmente independentes dos outros. Perseguir os próprios interesses – vistos isoladamente – parece então a coisa mais sensata e gratificante que uma pessoa poderia fazer. Nesse caso, a tarefa mais importante da vida parece ser a busca de sentido apenas para si mesmo, independente de outras pessoas. Não é de surpreender que as pessoas que procuram essa espécie de sentido achem absurdas suas vidas. Raramente, e com dificuldade, as pessoas podem ver a si mesmas, em sua dependência dos outros – uma dependência que pode ser mútua -, como elos limitados na cadeia das gerações, como quem carrega uma tocha numa corrida de revezamento, e que por fim a passará ao seguinte. (ELIAS, 2001, p.42)

Muitas correntes terapêuticas divulgam a importância das pessoas serem felizes sozinhas, bastarem-se. No entanto, é surpreendente o crescente número de doenças contemporâneas como *stress* e *depressão.*

Tais sintomas alertam para uma crise social aguda e requer propostas de diferentes âmbitos para que esse cenário seja modificado.

2 Metodologia

Criada por David Tripp, a metodologia utilizada neste projeto foi a pesquisa-ação, que é essencialmente pedagógica e prática, configurada como uma ação que tem predicados acadêmicos e científicos, além de gerar mudanças. Tem por finalidade promover discussões e produção de conhecimentos específicos acerca da realidade vivida, originando consciência social.

Enquanto na França esta metodologia se destinou às instituições sociais, no Brasil ela dirigiu-se aos oprimidos ou dominados. Paulo Freire fez uso dos princípios desta metodologia em sua prática, auxiliando milhares de pessoas a perceberem seus papéis e importância na sociedade.

São características da pesquisa-ação: a participação efetiva dos pesquisados no processo investigativo, a inserção do pesquisador no meio a ser investigado, a transformação da realidade; a construção de uma nova concepção de identidade, individual e coletiva, a socialização dos resultados obtidos. É inovadora, estratégica, ética, participativa, emancipatória, intervencionista, problematizadora e documentada por excelência.

Esta metodologia exige do pesquisador um comprometimento não apenas com a prática, mas com a pesquisa, ou seja, a prática cotidiana e a pesquisa científica estão interrelacionadas.

O grupo de alunos reuniu-se todas as semanas no salão da Igreja Católica de Barão Geraldo com o grupo de integrantes do artesanato São José Operário.

No salão, são organizadas em grupos as diferentes práticas de artesanato, ministradas por professores voluntários.

O grupo da Unicamp criou um grupo e as senhoras, voluntariamente, não necessariamente toda semana, auxiliavam no projeto.

Primeiramente foi ministrada pelos alunos uma aula teórica acerca da arte contemporânea e dos fundamentos do projeto.

Fotografia 5 – Aula teórica de arte contemporânea para o grupo São José Operário



Fotografia de Filipe Augusto Miranda
Fonte: acervo do fotógrafo

Nas semanas subsequentes foram discutidas ideias e criados objetos que pudessem fazer parte da instalação do Espaço Cultural Casa do Lago.

No decorrer dos encontros apareceram alguns desafios como, por exemplo, conseguir autorização do Espaço Casa do Lago na Unicamp para a realização do projeto. Outro desafio foi produzir, em quatro meses, trabalhos suficientes para revestir as árvores.

À parte das atividades práticas foram realizadas aulas teóricas para discussão de textos e estabelecimento de relações entre teoria e a prática pedagógica.

Constatamos que o cenário descrito por Beauvoir é bastante atual. Muitas pessoas do grupo sofrem de depressão e solidão, apesar de, em alguns casos, a situação econômica ser favorável.

3 Resultados e análises

No término do semestre, realizamos uma reflexão sobre o processo artístico e também pessoal. A conclusão foi a de que, na maioria das vezes, as pessoas possuem uma ideia equivocada sobre a velhice. E que há muito que aprender com pessoas que tiveram muitas experiências de vida.

Para finalizar a disciplina realizamos a intervenção artística no Espaço Cultural Casa do Lago da Universidade Estadual de Campinas, na qual contamos com a presença dos idosos e dos alunos. Em 2014 os trabalhos serão trocados e novas exposições ocorrerão em Portugal e Brasil.

Fotografia 6 – Instalação em uma das árvores no Espaço Cultural Casa do Lago - Unicamp



Fotografia de Filipe Augusto Miranda
Fonte: acervo do fotógrafo

Foi criada uma página na rede social facebook para divulgação do projeto e intercâmbio entre os integrantes do Brasil e de Portugal.

4 Considerações

No decorrer do processo, muitos idosos que não conseguiam se adequar a um grupo específico de artesanato encontraram na proposta dos alunos uma motivação e passaram a frequentar constantemente nosso grupo. Muitas integrantes traziam de casas objetos que confeccionavam durante a semana para a instalação.

Os alunos interagiram com as senhoras do projeto, criando vínculos afetivos.

Uma das grandes questões surgidas em sala de aula foi: apesar de as pessoas de grupos como esse sentirem-se acolhidas e felizes, o que pensar de uma sociedade que precisa de espaços como esse, nos quais as pessoas são rotuladas por suas idades? Por que não promover a interação de jovens, adultos, crianças e idosos?

O objetivo maior dessa proposta foi promover um aumento de autoestima nos participantes e integrá-los no circuito artístico da Universidade como artistas e não meros espectadores, além de ampliar horizontes artístico-culturais por meio das aulas e conhecimento de outra cultura.

Referências:

BEAUVOIR, Simone. **A velhice.** Tradução: Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O Tempo vivo da Memória**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LINS, Claudia Maisa Antunes. ***A arte e a educação.*** Juazeiro: Fonte Viva, 2011.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Fernanda Maria Macahiba Massagardi

Doutorado direto em Psicologia Educacional pela Unicamp. Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pela Unicamp. Pesquisadora-colaboradora do curso de graduação em Artes do Instituto de Artes da Unicamp. Autora do material de Artes do Programa PEQ do Governo do Estado de São Paulo. Possui curso de extensão universitária em Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Endereço currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/1293467561626097

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade:Comunicação oral, a ser apresentada no formato slides GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais

PROJETO LABIRINTO: UM PASSEIO PELO MÍTICO E PELO SIMBÓLICO ATRAVÉS DO CINEMA DE ANIMAÇÃO, NAS SALAS DA APAE DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA – RJ

Luciana Diláscio Neves (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Thais Souza da Mota Rodrigues (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Stephanie Solrac (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Camila Cristina Batista (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO*:*
A iniciativa objetivou propor ações educativas na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – do Município de Seropédica, através de oficinas que foram conduzidas considerando a noção de pensamento simbólico desenvolvida por Artus Perrelet, da importância da imaginação nas teorias de arte e de educação de Jonh Dewey, assim como fazendo uso do pensamento de outros artistas-educadores do período moderno, concepções que podem ser caracterizadas por uma educação poética, com foco no estímulo ao sensorial e ao imaginativo; sendo, por outro lado, objeto de pesquisa, a utilização do mítico como potencial para educação. Utilizando-se de variadas atividades de criação – poesia, musica, pintura, desenho – pretendeu-se à construção coletiva de uma animação, vinculando referenciais míticos e visando congregar nesta iniciativa as questões aqui propostas. O Projeto Labirinto é um projeto de extensão vinculado ao curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ, tendo sido também aprovado pela Secretaria de Educação e Saúde de Seropédica, para que pudésse acontecer na referida instituição – APAE.
Palavras-chave: Arte-educação; Cinema de Animação; Educação Inclusiva

LABYRINTH PROJECT: A RIDE BY THE MYTHIC AND THE SYMBOLIC THROUGH THE ANIMATION IN APAE OF SEROPÉDICA – RJ.

ABSTRACT:
This project intends to propose educational activities for APAE (Association of Parents and Friends of Exceptional) located in the city of Seropédica, through workshops made considering the notion of symbolic thought developed by Artus Perrelet about the importance of imagination in art and education's theories of John Dewey, also influenced by other artists-educators of the modern period. These concepts can be characterized as a poetic education that prioritizes the stimulation of sensory and the use of imagination, considering that the use of the mythical as potential for education is the object of this research. The actions proposed to create an animation with children linking the mythical references through a variety of activities such as creating poetry, music, painting and drawing, considering the proposals of this research. The Labyrinth Project is a project of extension of the Bachelor's Degree in Arts UFRRJ, which is also approved by the Education and Health's Department of Seropédica to happen in APAE.

Keywords: *Arts education; Animation; Inclusive Education*

1 Introdução

O projeto Labirinto é um projeto de extensão vinculado ao curso de Licenciatura em Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, que foi aprovado também pela Secretaria de Educação e Saúde do Município de Seropédica em fevereiro de 2014, para acontecer na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, de Seropédica, RJ.

Desde então, o projeto ocorreu tal como uma oficina, na referida escola, com um encontro semanal de três horas. Para participar dos encontros, foi formada uma turma composta em média por 15 alunos, entre 18 e 50 anos, desde abril de 2014.

O projeto teve como intuito desenvolver ações educativas através destas oficinas realizadas com este grupo de alunos da Apae. O trabalho esteve pautado no exercício da sensibilidade, do lúdico, do mítico e do simbólico, com a perspectiva de que pudesse contribuir positivamente com o crescimento e bem estar físico, emocional e intelectual dos participantes, assim como possibilitar que tais experimentações servissem de base empírica para as reflexões teóricas sobre as práticas realizadas. O projeto incorporou o uso do audiovisual, em especial, do cinema de animação, e se realizou, deste modo, em parceria com o Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas da UFRRJ do curso de Licenciatura em Belas Artes, com a participação de três bolsistas voluntárias deste Laboratório.

Vinculado, em especial, ao pensamento de Artus Perrelet – arte-educadora que atuou em Minas Gerais na década de 30 – e também relacionado a outros pensadores e artistas-educadores do período moderno que visaram tornar o olhar ativo para o que a forma está dizendo, buscou colocar em questão a relação entre as formas e os sentidos; e, por outro lado, procurou também ponderar a respeito da utilização do mítico como potencial educativo. De modo geral, tais abordagens pretenderam fornecer situações facilitadoras da relação entre o sujeito com suas experiências e o objeto com suas características, induzindo a experiência simbólica a partir da experiência direta e, de modo que a experiência simbólica fosse para o participante, fruto de uma inserção mais ativa e criativa no mundo, e não apenas consequências de ideias já social e culturalmente instituídas, absorvidas de fora para dentro. Utilizando-se do meio plástico, música, literatura, poesia e do cinema de animação, visou assim, estimular e conferir expressividade e significação plural aos elementos pré-verbais e aos conteúdos que puderam ser relacionados durante as produções artísticas realizadas coletivamente com os alunos da Apae.

Assim, objetivou-se pensar em práticas didáticas em que o aluno pudesse vivenciar claramente seu processo de trabalho como construção, a partir da conscientização dos meios expressivos os quais estariam lhes sendo dispostos, assim como da repercussão sugestiva que estes poderiam lhes ocasionar, e ainda, do modo como poderia os articular, considerando suas próprias vivências interiores e os distintos referenciais e conteúdos que lhes foram apresentados. Deste maneira, houve a pretensão de conduzir em conjunto dois tipos de abordagens. Primeiramente, a mencionada concepção, pensada, em especial, a partir da educadora suíça Artus Perrelet; e das teorias sobre a importância da imaginação no pensamento de arte e de educação de John Dewey, assim como de outros artistas-educadores do período moderno. De modo geral, tais concepções podem ser caracterizadas por uma educação poética, com foco no estímulo ao sensorial e ao imaginativo. Por outro lado, foi objeto de pesquisa, a utilização do mítico como

potencial para educação, em especial, considerando a possibilidade de estabelecer correspondências com os valores culturais, psíquicos e emocionais destes participantes.

Deste modo, foi intencionado que o processo desenvolvido com o público em questão pudesse contribuir com o enriquecimento relacionado as suas formações individuais, com estímulo à percepção, à sensibilidade, ao lúdico e ao imaginativo, assim como propiciando práticas sociais de construções coletivas, gerando uma produção artística-pedagógica – no caso, uma animação coletiva, feita a partir de recortes de tecidos de cores e estampas variadas.

Por fim, a proposta era de que as vivências interiores dos participantes pudéssem interacionar e dialogar com os diversos referenciais e conteúdos levados, ampliando seus conhecimentos culturais, mas, em especial, a partir de uma psicologia afetiva que congregasse estas experiências pessoais, ampliando suas indagações e reflexões sobre o mundo e sobre si próprios. Com relação ao mítico, a perspectiva era avaliar em que medida era possível criar identidades e questionamentos sobre o psicológico e o emocional destes participantes a partir do uso de arquétipos e mitos. Pretendeu-se também, que as mencionadas criações artísticas coletivas – através da animação – fosse o recurso que iria "costurar" as diversas questões e processos propostos.

Após apresentar os objetivos e propósitos inicialmente estabelecidos pelo projeto, iremos aqui apresentar seu processo de realização, avaliando em que medida tais propósitos foram atendidos.

2 A Proposta e suas Concepções

Além do trabalho com a animação de recortes em tecidos que resultaria em um produto de todo processo estabelecido, esta atividade visava à inclusão de dinâmicas relacionadas ao princípio da articulação entre a forma e o sentido, em que o aluno pudesse vivenciar claramente seu processo de trabalho como construção, a partir da conscientização, tanto dos meios expressivos – formas, cores, sons etc – os quais lhe seriam dispostos, como também, do modo como poderia os articular. Neste sentido, o recurso da animação parecia ser um meio bastante eficaz, permitindo a elaboração de uma criação – o vídeo animado – onde estariam conjugados elementos do desenho, da narrativa mítica, da música, e outros.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa menciona algumas atividades didáticas desenvolvidas por alguns arte-educadores nos anos 70 que visavam tornar o olhar ativo para o que a forma está dizendo, buscando demonstrar a relação entre as formas e os sentidos, tal como na sugestão a seguir: "Ouça Pedro e o Lobo de Prokofiev. Como o compositor utilizou o som para descrever o menino, o homem, o avô?" (in BARBOSA, 1991, p.45). No mesmo livro, em uma proposta posterior, sugere-se uma atividade em que se reúnam formas indefinidas e diferentes, cada uma numa folha de papel, pedindo aos alunos para assinalarem se cada forma é, segundo o exemplo citado, jovem ou velha. Numa atividade deste tipo, outros aspectos sugestivos podem ser assinalados, tais como, se são leves ou pesadas, expansivas ou introspectivas, frias ou quentes, maleáveis ou rígidas etc.

Segundo a educadora Fayga Ostrower, a palavra, por exemplo, é uma forma que, por ser forma, abrange níveis de significação. No entanto, como menciona a pensadora, "além das verbais existem outras formas. São ordenações de uma matéria, formas igualmente simbólicas cujo conteúdo expressivo se comunica" (2008, p. 34). De acordo com Leandro Konder (in NEVES, 2001, p. 18), a linguagem poética precedeu a linguagem em prosa; antes da invenção dos conceitos, da

precisão terminológica e da disciplina do discurso, a linguagem poética expressava a apreensão/invenção da realidade através das sensações, dos sentimentos, da imaginação. No início dos tempos ou numa linguagem "primitiva" consideramos que era no intercâmbio vivo de uns com os outros e do homem com o mundo que se formavam as imagens, as metáforas, as sugestões e encantamentos da linguagem poética.

Em outro livro de Ana Mae Barbosa, *Jonh Dewey e o Ensino de Arte no Brasil*, a autora analisa no capítulo VI, o pensamento da filósofa da arte e professora Artus Perrelet, que veio ao Brasil como parte de um grupo de professores de diferentes áreas do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, para reorganizar a educação em Minas Gerais, iniciando a Reforma Francisco Campos (1927-29). Nesta análise, Ana Mae nos mostra que para Artus Perrelet os elementos da forma (no caso, a autora se refere a elementos do desenho, tais como a linha, o ritmo) são "símbolos do mundo interno e da realidade" (in BARBOSA, 2002, p. 109). Perrelet dirá que os símbolos são produções intelectuais importantes para o desenvolvimento do raciocínio, se tal objetivo se referir ao "descobrimento" de símbolos pela criança que possam emergir de sua relação íntima com a própria vida, e não como uma massa de ideias arbitrárias e sem sentido para ela, imposta de dentro para fora.

De acordo com Ana Mae, os métodos propostos por Perrelet são ações facilitadoras da relação entre o sujeito com suas experiências e o objeto com suas características. A educação pela arte deveria ser fator de integração orgânica da experiência e do desenvolvimento dos indivíduos; a experiência como algo que resultaria de uma inserção ativa no mundo, no diálogo imagético entre o sujeito e o objeto. Esta concepção de pensamento simbólico justifica também a indicação do trabalho combinado entre observação e imaginação, em Jonh Dewey. Segundo Ana Mae Barbosa (2002, pp. 79-82) a respeito de algumas idéias sobre arte-educação de John Dewey, o trabalho combinado da observação e da imaginação, aprofunda a capacidade de expressão do indivíduo, na medida em que amplia os significados da experiência. Para o pensador, o potencial da expressão criativa não ocorre nem na interpretação como descarga emocional, nem como imitação ou cópia do real, mas na tensão entre o sujeito e o mundo, entre o subjetivo e o objetivo.

A importância de Artus Perrelet está na concretização destes princípios na prática docente. Também para Dewey, "o valor da atividade depende do grau em que ela auxilia a trazer à tona uma compreensão do significado do que está acontecendo" (apud BARBOSA, 2002, p. 113). Perrelet trabalhava utilizando-se assim de todos os meios, assim como das diferentes artes, para fazer sugestionar e suscitar uma rede de conexões imaginárias em torno do que está sendo visto e vivenciado, ou seja, despertando uma série de imagens relacionadas a partir da experiência direta.

Consideramos que este pensamento de Artus Perrelet – que encontra correspondência em concepções de vários autores associados ao período da Arte Moderna – tem sua importância por representar hoje uma possibilidade de trabalho dentro da arte-educação, de maneira que pretendemos, através das oficinas realizadas, avaliar em que medida ela pode ter seu valor para o público específico dos alunos da Apae, onde as mesmas aconteceram.

3 O Processo de trabalho empreendido nas Oficinas

O início das oficinas foi pautado no conhecimento das vivências dos alunos e em exercícios e atividades que visavam explorar o imaginário, a sensibilidade e a sugestividade, observando de que modo eles respondiam àquilo que lhes eram

indagado. Assim, após um primeiro diálogo sobre seus interesses e motivações, em especial, relacionados à atividade artística, apresentamos a proposta final da oficina que seria a criação de uma animação coletiva a partir de desenhos e recortes em tecidos, explicando-lhes, de modo geral, como seria o processo de trabalho desenvolvido. Neste sentido, indagamos sobre o conhecimento que cada um tinha sobre o que seria um desenho animado, e mostramos alguns exemplos que apresentavam semelhança com o que pretendíamos realizar. Mais adiante, em oficinas posteriores, continuaríamos abordando sobre o cinema de animação através de outros exemplos, explicando-lhes também sobre o princípio do movimento que rege uma animação.

Com relação ao tema de nossa animação a ser criada coletivamente, informamos que seria baseada na contação de histórias, e que, no caso em questão, estaria relacionada a uma história da mitologia grega, tratando-se do mito do Minotauro, de Teseu, do Labirinto. Informamos ser uma história muito antiga, criada pelo povo, e assim, transformada em um mito. A escolha deste mito não obedeceu a uma razão específica, queríamos trabalhar com mitos e arquétipos e escolhemos este para o desenvolvimento do trabalho. Explicamos aos alunos da APAE que eles reconstruiriam esta história, utilizando-se das formas, cores, sons, músicas, movimentos, através do meio da animação.

A partir daí, estabelecemos uma dinâmica utilizando cores, formas, tecidos, sons e músicas distintas. Assim, inicialmente, apresentamos tecidos de cores variadas, inserindo uma série de questionamentos sobre as cores que eram mostradas, como por exemplo: Esta cor faz lembrar o que? É uma cor clara ou escura? Leve ou pesada? Macia ou áspera? Fria ou quente? Profunda ou rasa? Está longe ou perto? Observamos que, muitas vezes, as respostas variavam bastante, mas em alguns momentos, eles acordavam a respeito de alguns quesitos. Depois disto, pregamos no quadro da sala, uma séria de formas – triângulo, círculo, quadrado, losango e outras irregulares – recortadas em cor neutra, e solicitamos que eles fizessem uma correlação entre as cores – azul, amarelo, verde etc. – com as formas no quadro; ou seja, propondo que cada forma “ganhasse” uma cor de acordo com suas características ou “personalidade”, num exercício de associação sugestiva. Fazendo a consideração de que cada forma-cor adquiriu uma “personalidade”, empreendemos uma pequena teatralização com estes “personagens”.

Continuamos a trabalhar com as relações associativas. Desta vez, colocamos algumas músicas para serem escutadas. Pedimos para que fechassem os olhos e percebessem intimamente a música que estava sendo ouvida. Depois de cada música escutada, eles deveriam fazer um desenho que tivesse relação com a música. No final deste dia de oficina, pedimos que cada um falasse, com base no seu desenho, aquilo que a música fazia lembrar. Deste modo, fomos registrando, de modo geral, um pouco daquilo que cada um dizia, como por exemplo: 1) “rosa vermelha, sol, lua, serra, rio, montanha, casa” 2) “balões na noite, alguém tocando piano, dois ratinhos escondidos na casa, bandeira de festa junina, casa; estava frio, ratinhos no aconchego das casas” 3) “cores: amarelo, branco, cores com ritmo para cima; sobem como os fogos” 4) “jardim de dia, com flores, coração, sol, borboleta; borboletas num jardim num dia de sol, com casa e alguém apaixonado; um segredo no jardim” 5) “pessoas segurando um livro num jardim; três pessoas lendo em um jardim; dia ensolarado; segredo” 6) “família passeando; ela, irmão” 7)”radio, música, caixas de som com várias cores, botões de volume” 7) “igreja, dado, nuvem, madrugada; dado: jogar, números” 8) “céu, flor, mistério” 9) praia, ondas do mar,

reflexos das várias cores no mar, noite” 10) “um sonho cheio de luz, cores, e muita imaginação. Um sonho bom. Alguém sonhando, sonhando acordado” 11) “dado, caixa de mistérios e cores. Caixas de sonhos que vão acontecer” 12) “sol, passarinho, jardim, nuvens, árvores, paisagem de um sonho, casa. Amarelo e azul. Sol bate na casa e nas árvores” 12) Sonho dourado, festa de casamento com bandeirinhas”.

Acima, aparecem assim, as respostas dos alunos que freqüentaram a oficina neste dia, e da maneira como conseguimos registrar suas falas. Acreditamos que a coincidência e repetição dos elementos em algumas falas ocorrem também em função de que as falas foram pronunciadas seqüencialmente e, muitas vezes, aquilo que algum deles mencionava, era também dito por outros. Por exemplo, a ideia do “mistério” citado por muitos, iniciou-se na fala de um dos alunos, compreendido pelos demais como algo estimulante ou engraçado – houve risos e euforia quando este aluno mencionou primeiramente a respeito do “mistério” –, de modo que continuou sendo repetido em outras falas. Desta maneira, introduzimos a proposta de criação de uma história que unisse as ideias geradas por cada um, sendo que, a tônica desta história seria em torno de um mistério. Esta “costura” das idéias numa história única foi feita por nós, uma vez que não pretendíamos nos estender demais numa atividade que era introdutória.

Na oficina seguinte, levamos a história denominada “O Mistério”, de autoria dos autores do artigo, cujo trecho inicial segue abaixo:

> Era um dia de inverno e saí para caminhar. Naquele dia estava muito frio e, pensativo e distraído, sem perceber, fui entrando em ruas que não conhecia; depois entrei num bosque. Fui andando, andando, até que percebi que não sabia mais onde estava. Foi então que vi uma casa no meio de um jardim. Já estava de noite e me aproximei daquela casa. Lá dentro, alguém tocava uma música no piano. Dois ratinhos se esquentavam no aconchego da casa. Aproximei-me da janela da casa e pela vidraça, vi que lá dentro uma pessoa tocava o piano. Ela estava de costas e via apenas suas mãos leves e ligeiras que deslizavam pelas teclas do instrumento. A música era doce e suave e não sei porque me fazia lembrar dos tempos de infância, dos passeios com meu irmão [...]

A seguir, fizemos uma pequena experimentação, escolhendo este primeiro trecho da história criada para imaginarmos uma cena. Dividimos a turma em dois grupos que iriam imaginar e criar a mesma cena, cada um de um modo particular. As cenas foram pensadas a partir de desenhos e recortes em tecido. Em cada grupo instauramos uma série de indagações visando ajudar na criação de uma imagem relacionada a este trecho, tais como: Qual a cor da noite? Como é a noite? É fria ou quente? Qual a cor da casa? Como era esta casa? Como era a música que era tocada no piano? Triste? Alegre? Lenta? Rápida? Se tivessem que escolher uma cor para a música, qual seria? Pense num tecido para a música. Como era a pessoa no piano? Mulher? Homem? Nova? Velha? Como você a imagina? Qual cor ela usaria? Como era a pessoa que olhava pela janela? Como você a imaginaria? Se você fosse se lembrar de uma imagem da infância, do que se lembraria? Escolha uma cena para esta lembrança. Que cor ou cores esta lembrança teria?

A dificuldade desta atividade era a prática coletiva, já que cada um imaginava de uma maneira particular. No entanto, tendo dispostos as cores e os tecidos para eles manusearem e escolherem, os grupos conseguiram chegar a alguns acordos,

tal como exemplificamos com suas ideias aqui registradas. No grupo 1: Noite; cor preta, escura, estrelas azul claro, lua cheia branca; anoitecer com variação de cores (colorido); noite fresca, mar ventando, terra molhada, fresca. Casa; alegre, romance dentro da casa, aconchegante, cor azul. Música; alegre e lenta, suave, lilás, branco. Mulher tocando piano (um aluno menciona que ela está alegre, pois embora esteja de costas, diz ele que percebemos que está sorrindo pelo ritmo da música). Seus cabelos são compridos. O homem da janela parecia desanimado, mas fica feliz vendo-a tocar. Imagem da infância; azul (outro aluno propõe esta idéia, dizendo que é azul porque na infância gostava de brincar com a água). No grupo 2 observamos a seguinte definição: céu azul escuro com estrelas azul claro com tecido de renda branco. Casa iluminada, pintada de rosa escuro. A casa possui muitas janelas e portas. Música lenta, alegre, romântica. Cor: Lilás. Tecido: Filó com pedrinhas. Homem no piano, vestido com a cor laranja. O homem é conhecido. Homem na janela, vestido com a cor marrom. Homem desconhecido. As cores da infância foram variadas: amarelo, rosa, azul, marrom, mas não foram mencionados os motivos.

Com esta atividade, conseguimos elaborar duas pequenas animações (dos dois grupos) a partir do material que eles produziram com nossa ajuda (Fotografia 1)

Fotografia 1 – Montagem dos elementos da prancha para animação do 1ºgrupo.



Fotografia de Stephanie Solrac
Fonte: Arquivo do projeto Labirinto.

A partir daí começamos a introduzir a história do Minotauro, que seria utilizada para a animação coletiva. A história do Minotauro que contamos foi adaptada por nós a partir de referências pesquisadas. Após a contação da história, fizemos uma apresentação de imagens (slides) com variadas referências visuais aludindo ao mito e seus personagens. Estas referências foram buscadas em fontes da escultura e vasos gregos, em pinturas e desenhos de diferentes períodos, no pintor Pablo Picasso que se utilizava amplamente desta fonte mitológica em seus trabalhos, e em demais imagens relacionadas. A intenção da apresentação era inserir os alunos dentro das repercussões imaginárias relacionadas a este motivo.

Elaboramos um roteiro a partir da história contada, dividindo em cenas, de maneira que cada pequena cena seria aquilo a ser imaginada, confeccionada e animada pelos alunos, do seguinte modo: Cena 1: O Minotauro; Cena 2: A Paixão do Minotauro pela Princesa Ariadne; Cena 3: A Batalha entre o Rei Minos e o Rei Egeu; Cena 4: O Luto do Rei Minos; Cena 5: As Tristes Despedidas dos Jovens Condenados; Cena 6: A Travessia; Cena 7: O Encontro de Teseu e Ariadne; Cena 8: Teseu entra no Labirinto com o Carretel de Ouro; Cena 9: A Luta de Teseu e o Minotauro; Cena 10: A Comemoração e a Partida.

As cenas seriam trabalhadas uma de cada vez, criando para cada uma delas, uma série de questionamentos, visando instigar à criação das imagens que iriam ser animadas em cada uma destas cenas.

A cena 1: O Minotauro, por exemplo, seria referente à apresentação do Minotauro, e neste sentido, fizemos indagações, tais como: Como seria o Minotauro? O Minotauro dá medo? Sim? Não? Por que? Qual cor ou cores poderiam ser usadas para o Minotauro? Por que? Em que ambiente o Minotauro seria apresentado? Quais cores? Haveria cores suaves, com pouco contraste ou cores vibrantes, contrastantes? (neste caso, apresentamos exemplos das cores e dos contrastes). Qual gesto você usaria para apresentar o Minotauro? O Minotauro é forte? Ele consegue controlar sua força? O que é ser forte? Apresentadas algumas formas (quadrado, círculo, triângulo etc.), qual delas poderia corresponder à personalidade do Minotauro? Por que? Apresentamos também algumas músicas, e perguntamos qual delas teria mais relação com a cena do Minotauro?

Procedemos com o registro destas informações e, para cada cena, desenhamos um retângulo (nosso plano compositivo) no quadro da sala, solicitando que fossem pensado e desenhado coletivamente os elementos que iriam compor a cena (Fotografia 2). Neste sentido, pensávamos também sobre os tipos de sons que poderiam incorporar a mesma.

Fotografia 2 – Planejameto coletivo da 1ª cena "O Minotauro" para animação.



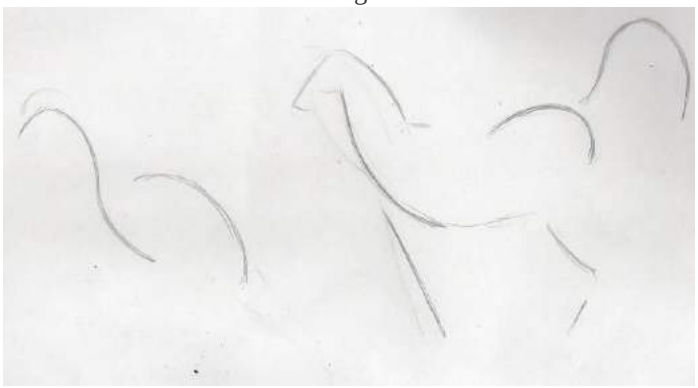
Fotografia de Stephanie Solrac
Fonte: Arquivo do projeto Labirinto.

Depois que o plano geral da cena tivesse sido mais ou menos elaborado, solicitamos que os alunos desenhassem os elementos e personagens da cena. Nesta etapa, percebemos que parte dos alunos teve bastante resistência, em geral, argumentando que não sabiam desenhar. Por esta razão, estabelecemos a seguinte atividade visando estimular a prática do desenho, distanciada de um modelo único ou noção de correto ou errado. Passamos a fazer no quadro desenhos bastante diferenciados a partir de diversas referências de desenho e pintura[1]; explicando que cada um deles corresponde a um jeito particular de fazer, de maneira que cada aluno deveria também desenhar a partir de seu modo particular, podendo se inspirar ou não nos diferentes desenhos feitos no quadro. Visando encorajar alguns alunos a experimentar um gestual mais livre, estabelecemos alguns exercícios que

[1] As referências que usamos para os desenhos feitos no quadro basearam-se em configurações presentes em algumas destas fontes citadas, descritas aqui de forma geral: desenhos em vasos gregos, arte egípcia, arte africana, desenhos de cultura popular brasileira, arte expressionista alemã, desenhos de artistas como Pablo Picasso, entre outros.

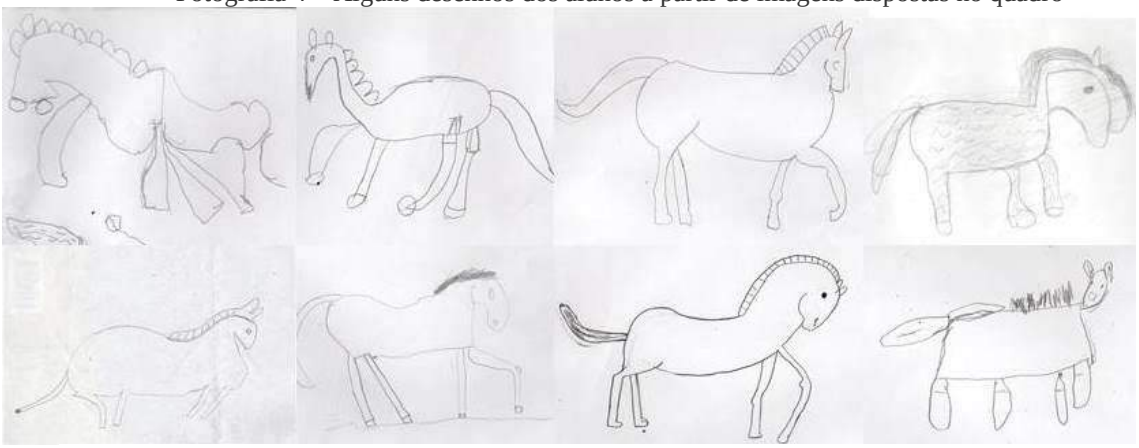
objetivavam produzir apenas o ritmo geral das formas ou figuras, tal como pode ser observado no exemplo abaixo (fotografia 3). Neste sentido, pedíamos que observassem as linhas curvas, sinuosas ou retas presentes no corpo de um pássaro, de um cavalo ou de outros elementos desenhados no quadro. Solicitávamos também que fizéssem com gestos amplos estes movimentos sentidos nas formas apresentadas[2]. A partir das diversas referências desenhadas ou apresentadas, os alunos faziam seus desenhos (fotografia 4).

Fotografia 3 – Exemplos de linhas proeminentes de um pássaro e um cavalo, colocados no quadro – Linhas gerais



Fotografia de Luciana Diláscio
Fonte: Arquivo do projeto Labirinto.

Fotografia 4 – Alguns desenhos dos alunos a partir de imagens dispostas no quadro



Fotografia de Luciana Diláscio
Fonte: Arquivo do projeto Labirinto.

Deste modo, conseguimos fazer com que praticamente todos desenhassem, com maior ou menor dificuldade. Alguns se inspiravam nas referências que eram colocadas no quadro, outros não se atinham muito a elas, ou as interpretavam de um jeito totalmente particular, também conforme suas possibilidades. Segue abaixo desenho de um dos alunos que, após todas as referências que viu e escutou, criou seu minotauro, com seu próprio modo. No caso em questão, ele desenhou

[2] Novamente exemplificamos com a concepção de ensino de desenho de Perrelet, que mostra que “o desenho se baseia no movimento. Nascido do gesto torna-se necessário voltar ao gesto se quisermos revificá-lo em sua origem primeira e integrá-lo em seu princípio mais produtivo (PERRELET apud BARBOSA, 2002, P. 105).

primeiramente o minotauro num papel; perguntamos se ele poderia repetí-lo sobre um tecido usando uma caneta esferográfica. Como podemos observar, ele executou dois desenhos distintos, com suas particularidades, ambos com sutileza de detalhes, expressividade e complexidade. O aluno em questão era um dos mais entusiasmado com a oficina e parecia ter nutrido certo fascínio pela figura do minotauro. Acreditamos que, embora não tenha se fixado ou copiado nenhuma referência específica que lhe fora mostrada – enquanto desenhava, se fixava no que estava fazendo, sem olhar para o quadro – gravou na memória os aspectos mais marcantes das referências que vira sobre o minotauro, materializando-as no seu desenho, notável pela expressão e pelos detalhes (Fotografia 5).

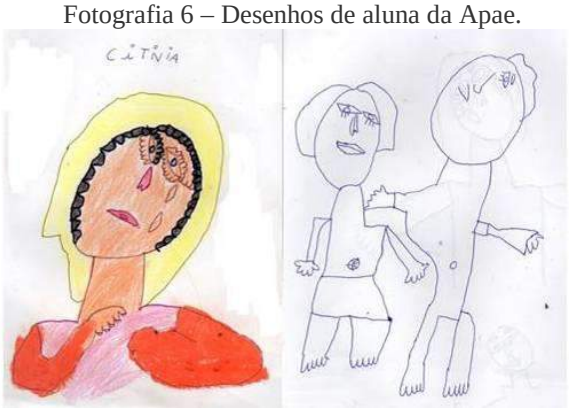
Fotografia 5 – Desenhos de aluno da Apae.



Fotografia de Luciana Diláscio
Fonte: Arquivo do projeto Labirinto.

Nos desenhos para a cena 5: As Tristes Despedidas dos Jovens Condenados, uma das alunas fez o seguinte desenho (fotografia 6). A aluna em questão, foi uma das que teve maior dificuldade para interagir com a proposta da oficina. No entanto, neste dia, não sabemos ao certo se o tema da cena lhe motivou de alguma maneira específica, pois ela não só participou desenhando com envolvimento durante todo o tempo, mas seus desenhos corresponderam com clareza ao conteúdo solicitado pela cena, diferentemente de outros desenhos feitos por ela em outros dias.

Fotografia 6 – Desenhos de aluna da Apae.



Fotografia de Luciana Diláscio
Fonte: Arquivo do projeto Labirinto.

Assim, depois de ter sido mais ou menos elaborada a ideia geral de cada cena, com as figuras e os personagens que apareceriam, com os desenhos feitos por eles, com as indicações das cores, partíamos para a escolha dos tecidos a serem utilizados e o recorte dos desenhos nos tecidos. Na parte dos recortes, em função do tempo da oficina e também de não tornar a atividade muito desgastante, em maior parte, exercemos esta função, fora do tempo da oficina. Uma vez que todo material necessário para a animação de uma cena já estava confeccionado, procedíamos com a animação. Nesta etapa, escolhíamos coletivamente sobre os tipos de movimentação que seriam feitas na cena; o direcionamento e o ritmo que cada figura teria na cena. Depois de explicado a respeito do princípio do movimento animado e do procedimento que seria executado, animamos junto, ficando um grupo de alunos, por vez, responsáveis por movimentar algum elemento. Devido ao tempo disponível nas oficinas, nem todas as cenas foram animadas com os alunos da Apae. Segue exemplo de um recorte com tecido colado (fotografia 7) e de um plano pronto para ser animado (Fotografia 8).

Fotografia 7 – Recorte do desenho da personagem com aplicação de tecidos sobre o papel.



Fotografia de Luciana Diláscio
Fonte: Arquivo do projeto Labirinto.

Fotografia 8 – Movimentação dos elementos da 1ª cena “O Minotauro” para a animação.



Fotografia de Stephanie Solrac
Fonte: Arquivo do projeto Labirinto.

4 Conclusão

Considerando a iniciativa vinculada às ações educativas, como meio de funcionalidade no desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo, constatamos que através das experimentações e da capacidade de criação, a vivência realizada durante o processo de trabalho tem sua relevância na aprendizagem, como um estímulo sensorial, perceptivo e imaginativo. Dessa maneira, as etapas de trabalho foram fundamentais para ir propiciando o envolvimento geral dos participantes, tanto para o grupo que ministrou as oficinas, como para os alunos e para o ambiente escolar, reforçando o olhar sobre as diferenças humanas e sobre a sensibilidade interna de cada um.

No decorrer do trabalho, era nosso interesse estimular a individualidade e as concepções particulares, entretanto, a proposta também visou trabalhar o coletivo, onde foi possível propiciar momentos de relaçoes interpessoais entre os alunos, possibilitando a troca de experiências dos indivíduos e o respeito às sugestões alheias, pois em várias ocasiões, durante a elaboração da animação, os alunos foram estimulados a contribuir com seu fazer e suas ideias, porém, permitindo com que os outros a modificassem em favor da construção das composições e das concepções conjuntas.

O método de abordagem foi, muitas vezes, adotado também de acordo com as respostas que obtinhamos após cada oficina realizada, pois acreditamos que a interação com as vivências dos alunos era de grande valia para o acontecimento do processo, assim como a sintonia entre o grupo. A utilização do mítico como potêncial para educação, como dito, visou dialogar com valores culturais, pisíquicos e emocionais dos participantes, com intuito de estimular a capacidade critica e a visão de mundo, considerando a sensibilidade e o imaginativo como faculdades fundamentais para a autonomia do pensar e da construção dos sentidos. Muitas vezes, as emoções e os sentimentos dos alunos se misturavam com os personagens e acontecimentos da história, se desviando da original apresentada, e instaurando uma nova imagem; espaço de fusão de referencias, mas que podiam fazer revelar novos sentidos relativos à vivência e à realidade interna dos alunos quando confrontados com referenciais mais amplos, como os arquetípicos, relacionados à dimensão simbólica do homem e da existência. Na cena 3: A Batalha entre o Rei Minos e o Rei Egeu, um dos alunos narrou a seguinte concepção para a cena, conforme registramos:

> Os barcos vão passando, com duas colunas no mar (grandes). Um temporal começa. As ondas começam a ficar agitadas e quebrando nas pedras da praia, ao mesmo tempo que a terra começa a tremer e abrir. Dentro do barco começa um desespero, gritos. O vento também se agita com velocidade. Uma pessoa cai no mar e desce até uma casa no fundo do mar que parece ser a única saída. Somente o Minotauro sabe a saida.

Certamente, tal concepção de cena se desvia, de certo modo, da história apresentada, e parece congregar uma série de referenciais distintos que fazem parte do imaginário do aluno. No entanto, achamos interessante observar algumas relações estabelecidas por ele. A alusão ao Minotauro no final da passagem cria um desfecho enigmático, ao mesmo tempo que, sugestivamente, estabelece uma relação entre o fundo do mar e o labirinto. Hipoteticamente, consideramos que para

o aluno, a ideia do labirinto pode estar associada às profundezas. Ficou estabelecida também uma relação de polaridades, entre a superfície e o fundo; à turbulência e agitação da superfície se contrapõe à quietude e silêncio de uma casa no fundo do mar. A ideia da dualidade também pode ser vista na menção às duas grandes colunas no mar. A igualdade das duas colunas pode fazer suscitar que também os duplos opositivos são equivalentes ou correspondentes em algum sentido. O Minotauro é o ser que habita as profundezas, com as possíveis sugestões ao desconhecido e ao inconsciente estabelecidas pelo fundo do mar. A única saída para a pessoa que cai no mar parece ser a região que somente o Minotauro sabe habitar. Embora estejamos interpretando, devemos salientar que tal concepção, aparentemente caótica, parece-nos ter uma lógica construtiva própria, sendo tal construção de fundamental importância para os propósitos aqui estabelecidos: Potencializar os indivíduos em suas capacidades construtivas e instauradoras de sentidos e valores.

Segundo Cecília Meireles “Se a obra de educação consiste na formação humana, parece que a sua maior dificuldade reside no despertar do indivíduo para o conhecimento ou sentido dessa necessidade” (apud MEIRELES, 2001, p. 59). Para a educação consciente em conhecer, não se pode estar *às margens* apenas observando, devemos capturar os valores humanísticos de cada indivíduo, cultivando sua vocação profunda, desde a infância. Sendo assim, torna-se importante a motivação do lúdico como uma ferramenta que deve ser entendida dentro de um processo de criação, envolvendo os alunos em um ambiente que se sintam produtivos e participantes, utilizando essa imagética como um *potencial criativo*.

Durante as atividades, utilizou-se da recriação de uma história da mítica ocidental para o concebimento das ideias – de maneira que o ambiente de trabalho foi envolto por diálogos com o mundo dos alunos, permitindo que eles acrescentassem, modificassem, questionassem, criticassem tudo o que fora envolvido, possibilitando que se sentissem não só parte do resultado, como seus reais criadores, identificando cada elemento de afeição pessoal. Pensamos nesta recriação como apropriação de elementos da cultura e do imaginário mitológico ocidental – fundamentado em especial na mitologia grega – como fonte de referências para processos de criações que congreguassem o observado e o experimentado com as vivências particulares dos alunos, traduzidos, seja pelo pensamento visual; seja pelo verbal, sonoro, dramático e demais elementos que puderam ser articulados no processo da animação coletiva.

É importante compreender que qualquer limitação ocorrida no processo de trabalho – uma vez que isto se torna inevitável ao estabelecermos a condução do mesmo – não foram, segundo nosso modo de ver, intimidadores para o desenvolvimento da proposta criativa. As experiências já culturalmente assimiladas pelos alunos e as novas experimentações visavam ser integradas no processo desenvolvido. Logo, entende-se o movimento causado pela educação por meio da arte, pautando a criação numa contínua reconstrução da experiência, ou seja, num fazer e refazer relacionados, em que cada nova assimilação corresponde ao aparecimento de novas possibilidades de relacionar com aquisições anteriores, e assim, de criar e recriar. Por outro lado, Artus Perrelet nos diz, por exemplo, que o desenho é “sobretudo uma elaboração mental”, resultado “da comunhão do indivíduo com o mundo e, mais especificamente, com o objeto para o qual dirige sua atenção” (apud BARBOSA, 2002, p. 111), com isso afirmamos esta característica do funcionamento do ensino da arte que relaciona os elementos internos de cada

indivíduo com sua materialização, pelos aspectos produtivos externos. Neste sentido, consideramos que a concretização da animação coletiva foi aqui, o meio que possibilitou a unidade das distintas atividades propostas, atribuindo um sentido para as mesmas, uma vez que os aspectos devaneantes, imaginativos ou subjetivos de cada um, puderam, de certo modo, ser canalizados e materializados numa produção concreta.

Concluimos que o projeto teve por objetivo o aprofundamento da sensibilidade, que pôde ser desenvolvida durante todo processo, por meios lúdicos e sensoriais. Buscou-se também evitar uma prática mecânica, que limite seus alunos à passividade – permitindo que se sentissem integrantes daquilo que foi produzido. Portanto, consideramos o resultado satisfatório e imprescindível para o amadurecimento de novas ideias e perspectivas para a proposta contida neste projeto, e que possa ser contribuinte para o pensamento do ensino de Artes.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Jonh Dewey e o ensino de Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Volume 3. Petrópolis: Vozes, 1987.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação.** Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MIRCEA, Eliade. **Imagens e Símbolos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WILKINSON, Philip. **Mitos & Lendas. Origens e Significados.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, pp. 222-227.

NEVES, M; LÔBO, Y; MIGNOT, A. C. **Cecília Meireles: A Poética da Educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro: Elsevier, 24ª edição, 2004.

PERRELET, A. **El Dibujo al Servicio de la Educación**. Madrid: Beltrán, 1935.

Luciana Diláscio Neves
Professora Assistente do Departamento de Artes da UFRRJ. Bacharel em Pintura (1996) pela Escola de Belas Artes – UFRJ, Mestrado (2005) em Ciência da Arte – UFF. Coordenação PIBID Belas Artes - UFRRJ (CAPES/Edital 2009/2012/2013), desde 2010. Coordenadora do Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas-UFRRJ.
http://lattes.cnpq.br/9002099783022805

Stephanie Solrac S. De Rezende
Discente do curso de Licenciatura em Bela Artes – UFRRJ, bolsista do subprojeto PIBID Belas Artes - UFRRJ (CAPES/Edital 2009/2009-2012/2013), desde 2011, e bolsista voluntária do Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas-UFRRJ.
http://lattes.cnpq.br/6205166490996669

Thais Souza da Mota Rodrigues
Cursando Licenciatura Plena em Belas Artes, 10º período, na UFRRJ. Possui graduação em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade Estácio de Sá (2008). Atualmente é bolsista PIBID (CAPES/Edital 2009/2012/2013), desde 2010; e bolsista voluntária do Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas-UFRRJ.
http://lattes.cnpq.br/3821817515497432

Camila Cristina Batista
Graduanda na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no curso de Licenciatura Plena em Belas Artes. Sendo bolsista no PIBID - Programa Institucional de Iniciação a Docencia do ano de 2010 a 2011. Também Bolsista no Programa de Licentciatura Internacionais - PLI, no ano de 2011 à 2013.
http://lattes.cnpq.br/4930473708128565

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral (apresentação no formato slides) GT: Artes Visuais
Eixo Temático: 3. Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.

A ARTE NO CONTEXTO HOSPITALAR

Veruschka Greenhalgh (UFPE, PE, Brasil)

RESUMO:
O presente artigo aborda uma experiência vivenciada no campo de estágio, da disciplina de Estágio Curricular em Ensino das Artes Visuais 3, em espaços não formais, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. O estágio foi realizado no Hospital das Clínicas, no setor de Transplantes e Obesidade, com a Oficina de Pintura e estava atrelado ao Programa MAIS – Programa Manifestações de Arte Integradas à Saúde. A experiência buscou um entrelaçamento entre a Arte/Educação e a Arteterapia no contexto hospitalar e como estas podem contribuir no processo de reabilitação da saúde dos pacientes.
Palavras-chave: Arte; Arteterapia; Saúde

EL ARTE EN EL ÁMBITO HOSPITALARIO

RESUMEN:
Este artículo describe una experiencia en el campo de la formación, la disciplina de Práctica en Enseñanza de Artes Visuales 3, en contextos no formales, la Licenciatura en Artes Visuales en la experiencia de la Universidad Federal de Pernambuco. La etapa se realizó en el Hospital de Clínicas de Trasplantes y sector obesidad, con el Taller de Pintura, fue vinculado al Programa MAS -. Demostraciones de Artes Integradas Programa de Experiencia de Salud buscaron un entrelazamiento de Arte / Educación y Arteterapia en hospital y cómo éstas pueden contribuir al proceso de rehabilitación de la salud de los pacientes.
Palabras clave: Arte; Arteterapia; Salud

"a arte é o remédio e o melhor deles"
Machado de Assis [1]

1 Introdução

A Arte é mesmo um remédio? Pode a Arte promover a cura a alguém? Estes questionamentos são frequentes quando se fala em Arteterapia. Inúmeros estudos e pesquisas, como os de Souza (s/d), Bezelga (2003); Urrutigaray (2008) e Costa; Carolino; Costa (2009) são realizados, no mundo inteiro, neste campo e apontam para resultados significativos. Entre eles está a Linha de Pesquisa em Arteterapia e Arte/Educação Inclusiva, do Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em

[1] Carta a Mário de Alencar, 23 fev. 1908, citada em Lopes, 2001, p.43.

Artes Visuais (GPAEAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a coordenação do Dr. Prof. Robson Xavier da Costa, que desenvolve projetos de extensão e estudos com o objetivo de disseminar e ampliar os conhecimentos sobre arteterapia no estado da Paraíba. Por exemplo, o projeto “Cuidar de cuidadores: arteterapia na Casa da Criança com Câncer”, em parceria com o Núcleo de Apoio à Criança com Câncer - Nacc-PB, Costa; Carolino; Costa (2009).

O que percebemos é que a arte traz sim, benefícios para quem está passando por problemas de saúde física, mental ou de ordem emocional.

Como afirma Urrutigary:

> o trabalho com arteterapia possibilita a reconstrução e integração de uma personalidade [...], apoiado num referencial teórico de suporte, que permita a aquisição da autonomia, como objetivo ou meta para melhora da vida humana (URRUTIGARAY, 2008, p. 18).

Apostando na reabilitação da saúde com a intervenção de projetos de artes nas diversas linguagens como música, teatro, dança e artes visuais, várias instituições de saúde, sejam psiquiátricas ou hospitalares, adotaram como um de seus procedimentos, as Artes como possibilidade terapêutica.

Segundo a União Brasileira de Associações de Arteterapia- UBAAT, a arteterapia é:

> o uso da arte como base de um processo terapêutico, propicia resultados em um breve espaço de tempo. Visa estimular o crescimento interior, abrir novos horizontes e ampliar a consciência do indivíduo sobre si e sobre sua existência. Utiliza a expressão simbólica, de forma espontânea, sem preocupar-se com a estética, através de modalidades expressivas como: pintura; modelagem; colagem; desenho; tecelagem; expressão corporal; sons; músicas; criação de personagens, dentre outras, mas utiliza fundamentalmente as artes plásticas e é isso que a identifica como uma disciplina diferenciada. Enquanto a Arte Educação ensina arte, a arteterapia possui a finalidade de propiciar mudanças psíquicas, assim como a expansão da consciência, a reconciliação de conflitos emocionais, o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal. A arteterapia tem também o objetivo de facilitar a resolução de conflitos interiores e o desenvolvimento da personalidade. Por ser bastante transformadora, pode ser praticada por crianças, adolescentes, adultos e idosos, por pessoas com necessidades especiais, enfermas ou saudáveis. Hoje, é exercida em ateliês e instituições com atendimentos individuais ou em grupos. (SOUZA, s/d.).

Deste modo, a escolha de se trabalhar com as Artes como terapia possibilitou um campo mais amplo para os profissionais das artes, porém estes não estão habilitados a procedimentos terapêuticos mais específicos, por exemplo, os psicológicos, por não possuírem formação nas áreas de Psicologia ou de Terapia Ocupacional, mas nada impede que os profissionais das Artes possam atuar junto a estes outros profissionais contribuindo positivamente nos processos de reabilitação da saúde.

Neste caso, a União Brasileira de Associações de Arteterapia- UBAAT, determina:

> para ser um arteterapeuta, é necessária uma formação específica, uma vez que a disciplina fica na interface entre a arte e a terapia. Portanto é fundamental aprofundamento e treinamento prático

> nessas áreas. Para que o profissional seja reconhecido como arteterapeuta pela associação do estado em que reside, é necessário que curse uma formação ou especialização que possua o currículo mínimo e a carga horária mínima estabelecida pela União Brasileira de Arteterapia (UBAAT). Os cursos de arteterapia são ministrados para profissionais de diversas áreas, psicologia, pedagogia, psiquiatria, fonoaudiologia, arte-educação, enfermagem, etc., onde cada um insere a arteterapia em sua área de habilitação profissional. (SOUZA, s/d.).

Assim, o campo da saúde passou também a integrar-se como campo de atuação de profissionais das diversas linguagens das Artes. Pois os arteterapeutas são profissionais com treinamento tanto em arte como em terapia. Portanto, as instituições de saúde junto às instituições superiores de formação de profissionais em Artes devem integrar-se na formação destes, promovendo cursos, estágios supervisionados, seminários, encontros e outros eventos que aprofundem os conhecimentos na área da arteterapia. E sobretudo, na contratação destes profissionais nos quadros funcionais das instituições hospitalares, sejam públicas, através de concursos, sejam privadas.

A Arteterapia, bem como a bibliografia específica da área, tem crescido consideravelmente no Brasil nas últimas décadas. No Brasil, há várias associações de arteterapeutas: Associações de Arteterapia do Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Brasil Central, Rio Grande do Sul, Bahia e Sul do Brasil, além da União Brasileira de Associações de Arteterapia (UBAAT) cuja finalidade é reconhecer, normatizar e legalizar a profissão.

2 A experiência

Dentro do contexto da arteterapia é que aconteceu o meu estágio da disciplina de Estagio Curricular em Artes Visuais 3, que consiste em estágio supervisionado na educação não formal em projetos sociais e organizações não governamentais – ONGs. Neste caso específico, no Programa MAIS – Programa Manifestações de Arte Integradas à Saúde (Mais) do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

O programa iniciou em 4 de junho de 2007 com o objetivo de levar atividades artístico-culturais a pacientes, acompanhantes, funcionários e alunos do Hospital das Clínicas da UFPE, como ferramenta complementar no tratamento e reabilitação dos pacientes e na humanização da assistência à saúde. Em 2011 o MAIS passou de projeto para programa de extensão, recebendo o reconhecimento da Pró-Reitoria de Extensão da UFPE.

Vinculado ao Departamento de Patologia do Centro de Ciências da Saúde, com o apoio dos Serviços de Dermatologia e Patologia, o programa conta com a parceria do Centro de Artes e Comunicação através dos Departamentos de Música, Teoria da Arte e Ciência da Informação, todos da UFPE. Sob a coordenação geral da Profª Leniée Campos Maia, vice coordenação Drª. Maria de Fátima Gaspar Pinheiro e coordenação de Artes Prof. Mário Sette.

Apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão (Proext), o MAIS mantém parceria também com a Escola Municipal de Arte João Pernambuco.

Os objetivos do Programa MAIS são:

> Promover humanização no ambiente hospitalar melhorando a qualidade de vida de pacientes, acompanhantes, alunos e

> profissionais de saúde; Reduzir o nível de estresse no ambiente hospitalar; Utilizar as várias manifestações de arte como ferramenta complementar no tratamento das doenças e promoção da saúde; Sensibilizar e estimular a comunidade do HC para novas experiências artísticas e culturais. (UFPE, 2009).

Na tentativa de atingir esses objetivos, é que me interessei em cumprir o estágio no Programa MAIS do HC/UFPE, a fim de ampliar o universo de aprendizado na área do ensino das Artes Visuais em todos os setores possíveis para à minha atuação como profissional.

O presente texto é uma narrativa das minhas experiências vivenciadas na regência do estágio no Programa MAIS. Primeiramente vale ressaltar a importância da relação entre teoria e prática. Esta se deu simultaneamente entre as aulas teóricas, onde foram discutidos textos, relatos sobre as experiências de cada um dos estagiários em cada uma das suas áreas escolhidas, bem como as orientações sobre os planos de atividades que foram desenvolvidas.

Já a prática, o estágio supervisionado, compreendeu a regência no espaço não formal, no meu caso o Programa MAIS, que aconteceu no Setor de Transplante e Obesidade, no 10º andar, Ala Sul do Hospital da Clínicas-UFPE.

Neste setor os pacientes estão à espera ou se recuperando de cirurgias bariátricas, vasculares no caso de diabéticos e transplante de órgãos. É um setor tenso, cercado por um clima de ansiedade e estresse, tanto pelos pacientes como pelos seus acompanhantes.

Todos os pacientes tem um histórico de vida dramático, muitos sofrem as consequências de uma vida sem cuidados com a saúde e alguns por problemas congênitos. Mas, todos com uma história longa de sofrimento e que veem neste momento, uma possível solução para seu problema.

Diante deste quadro, de profundo estresse e ansiedade, surgiu a Oficina de Pintura que desenvolvi com esse grupo. O objetivo da Oficina foi o de possibilitar aos pacientes e seus acompanhantes um momento de descontração e reflexão. Para eles foi um momento de catarse, para mim de múltiplos aprendizados. Eles não estavam interessados em aprender Arte ou sobre História da Arte e suas manifestações. Estavam interessados em exprimir seus sentimentos e anseios, seus medos e esperanças.

Nesse sentido:

> A Arteterapia é um processo terapêutico que utiliza a arte como recurso para atingir o inconsciente humano, com o objetivo de conectar os mundos internos e externos do individuo pelo simbolismo, mediante recursos artísticos, trabalhando as emoções como forma de expressão (COSTA; CAROLINO; CASTRO; COSTA, 2009, p.3).

A cada pincelada uma história, uma lembrança, uma ponta de esperança. E foi nesse clima que aconteceram as oficinas. Sempre registradas com imagens e anotações em meu diário de bordo, este foi um importante aliado, foi o que me deu suporte para poder acompanhar o desenvolvimento do estágio como um todo.

Neste sentido Zabalza defende:

> Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano,

> nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo. (ZABALZA, 2004, p. 136).

Escrever um diário é escrever sobre mim mesma, pois ao escrever sobre a minha experiência vivida em cada oficina, falo não só dos participantes, mas falo também sobre mim, sobre minhas expectativas e sobre minha atuação. Construo um diálogo comigo mesma, é um olhar para dentro. Sobre o olhar para dentro Bachelard (2003) fala sobre o desejo de ser ver o interior, o de miniaturizar-se para entrar no interior das coisas, o se ver por dentro, ver o oculto, "É essa vontade de ver no interior de todas as coisas que confere tantos valores às imagens materiais da substância" (BACHELARD, 2003, p. 8). E essa substância, aqui neste contexto, sou eu no interior daquele espaço dedicado as oficinas de pintura. Então, escrever um diário e depois lê-lo e refletir é como uma imersão no próprio interior.

Neste mesmo sentido afirma Holly:

> Os educadores que optam pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita dos diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. Uma das diferenças entre teorização normal, ou cotidiana, do professor e a escrita sobre suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos, é que esta última demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e refletir sobre o que se escolhe para ser contado. (HOLLY, 1995, p. 101).

Inicio a narrativa, das minhas anotações, colocando primeiramente meus sentimentos em relação as expectativas na regência neste setor tão delicado que é o da Arteterapia.

Ao escolher o Programa MAIS pretendia penetrar num universo diferenciado de outros campos que já conhecia como, oficinas de artes para crianças em museu, ensino da arte em ONG, e em escolas, oficinas de pintura no Hospital Psiquiátrico Ulisses Pernambucano em um projeto de doutoramento da Profª e artista Ana Lisboa.

Escolhi o Hospital das Clínicas por acreditar que a Arte pode melhorar a condição de saúde de pacientes internados, humanizar o espaço "frio" dos hospitais e acalantar o coração dos pacientes e seus acompanhantes. E também por que vejo no setor da saúde um campo promissor para profissionais da área das artes, com ou sem especialização em arteterapia.

Depois da escolha veio o primeiro contato com a coordenadora do projeto, este aconteceu no dia 10 de dezembro de 2013, momento em que me foi apresentado o programa. Esse encontro foi bastante animador e ocorreu de maneira bem receptiva por parte da coordenadora, o que me deixou mais motivada.

No dia 17 de dezembro, estivemos no hospital fazendo um reconhecimento dos espaços. Fomos a todos os setores conhecer as enfermarias e suas especificidades conhecendo as atividades desenvolvidas em cada uma delas. As intervenções artísticas que acontecem no hospital são as de contação de histórias, música, teatro, doutores da alegria e artes visuais com artesanatos.

No dia 14 de dezembro, juntamente com as outras estagiárias, tivemos uma reunião para definição da área de atuação de cada estagiária. Devido a minha

disponibilidade de horário pude criar a minha própria oficina, que foi a de pintura que aconteceu nas terças-feiras pelo horário da manhã.

A programação da semana é sempre divulgada do site da UFPE:

> O Programa MAIS: Manifestações de Arte Integradas à Saúde divulgou as atrações desta semana no Hospital das Clínicas. Hoje (04), a partir das 8h, haverá oficina de pintura, teatro de objetos, arteterapia, entre outras atividades, para os pacientes, acompanhantes e servidores do HC. (UFPE, 2014).

Para a preparação das oficinas foi necessário pesquisa, planejamento de atividades, levantamento e aquisição de material. Solicitaram-me que enviasse sempre no prazo de 48 horas a programação das oficinas para que fossem divulgadas semanalmente no site do Programa.

Estive no setor de obesidade e transplante a fim de fazer o primeiro contato com os pacientes e seus acompanhantes, estabelecendo uma relação de confiança. Foi possível conversar com cada paciente ouvindo suas histórias e queixas. Eles ficaram satisfeitos com esse primeiro contato. Pude sentir que alguns queriam apenas desabafar, ter alguém para conversar e outros já queriam iniciar a oficina.

O planejamento das atividades foi realizado de forma a constituir uma dinâmica entre o passado, figurado pelo Expressionismo representando o sofrimento antes da cirurgia, e o futuro figurado pelo Fauvismo representando a alegria (esperança) depois da cirurgia e alta do hospital. Mas, eram livres para decidir a ordem, como: alegria antes do sofrimento e assim por diante.

Na primeira oficina apenas uma paciente participou. Levei dois livros, um com imagens do Expressionismo de Munch e outro do Fauvismo de Matisse. A paciente refletiu sobre os temas propostos, entre passado e futuro, e contando sua história de vida, pintou com giz de cera os dois momentos que se encontrava. Ela esperava uma angioplastia e apesar das dificuldades não tinha um passado tão sofrido, mas tinha um futuro cheio de expectativas, e com seus 70 anos ainda tinha muita coisa para viver e aproveitar. Como mostra as fotografias 1 e 2.

Fotografia 1



Fonte: Acervo particular da autora

Fotografia 2

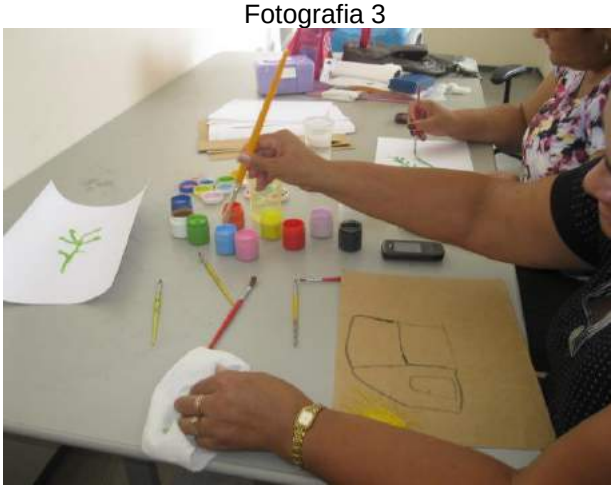


Fonte: Acervo particular da autora

Em outro dia de realização da oficina organizei todo material, separei as tintas que estavam boas para o uso, cortei os papéis em formato A4. Conseguimos vários potes de tinta guache e diversos tipos de papéis como 40 kg e kraft. Separei lápis, potes para água, panos para limpeza, tudo o que uma oficina de pintura precisava.

Dessa vez participaram quatro pessoas, um paciente iniciou, mas devido a extrema ansiedade não conseguia ficar parado e foi andar pelo corredor, ele estava aguardando uma cirurgia vascular na perna. As três pessoas que continuaram foram acompanhantes, gostaram da oficina, interagiram comigo e entre si contando a história de cada paciente que acompanhavam. Filha, mãe e esposa de pacientes cada uma com sua própria história de vida. Pintaram a casa, relembrando os momentos em família, pintaram flores representando a beleza, apesar da angústia em estar naquele lugar. A beleza da flor para uma delas, que era filha do paciente que foi passear no corredor, representava a esperança do pai ficar melhor e não precisar amputar o pé. Uma das acompanhantes iniciou a oficina relatando que naquele dia em especial, acordou com lembranças de sua infância. Esta senhora falou que queria pintar para libertar a criança que estava se lembrando e até pintou a mão, ela estava acompanhado a filha que tinha sérios problemas renais. Foi uma oficina rica, como podemos ver nas fotografias 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Fotografia 3



Fonte: Acervo particular da autora

Fotografia 4



Fonte: Acervo particular da autora

Fotografia 5



Fonte: Acervo particular da autora

Fotografia 6



Fonte: Acervo particular da autora

Fotografia 7



Fonte: Acervo particular da autora

Fotografia 8



Fonte: Acervo particular da autora

Em outro dia aconteceu a oficina apenas com uma acompanhante que estava muito aflita, pois sua mãe que havia passado por uma cirurgia vascular e já se recuperava, sofreu um infarto e foi transferida para a UTI, e seu estado era grave. Esta filha apesar de aflita tinha esperança e confiava em Deus, por ser religiosa não tinha medo da morte e se dizia estar pronta para aceitar a vontade de Deus, seja ela qual fosse.

No início da oficina não sabia bem o que queria pintar, então peguntei-lhe como estava se sentindo em relação ao problema da mãe e ela começou a falar dos seus sentimentos e de como acreditava, que apesar de tudo, o nascer do sol é sempre uma esperança, uma vida que se renova e que a noite é assustadora e pode trazer notícias ruins. Pintou um sol alegre como mostra as figuras 9 e 10.

Fotografia 9



Fonte: Acervo particular da autora.

Fotografia 10



Fonte: Acervo particular da autora.

Na semana seguinte recebi a notícia que sua mãe, após complicações coronarianas, faleceu na mesma noite em que aconteceu a Oficina de Pintura.

Assim, pude compreender que lidar com a vida em seu limite não é tarefa fácil para nenhuma das pessoas envolvidas no processo de hospitalização. E que este é um ambiente de muitos desafios e possibilidades para o arteterapeuta e para os pacientes e familiares.

3 Considerações finais

O estágio deixou aprendizados. Pude perceber que a intervenção artística no espaço hospitalar é importante para pacientes e seus familiares, por proporcionar momentos de expressão daquilo que não é possível ser verbalizado, em que a dor e o sofrimento são esquecidos.

Neste sentido apontam as diversas experiências nesse campo, como afirma Bezelga:

> A arte é bela e aprazível. Quando as manifestações artísticas acontecem em hospitais, esses generosos adjetivos têm um

> significado especial porque humanizam um ambiente, geralmente inóspito, além de promover o bem-estar de pacientes e daqueles que trabalham com doenças. (BEZELGA, 2003).

Finalizo meu relato com a pergunta: dá para medir o grau de resolução das doenças pela arte?

> É impossível, não dá para saber o quanto a arte ajuda, mas é possível melhorar a qualidade de vida de quem está internado, trabalhando ou que veio para uma consulta. A pessoa chega ao hospital, um ambiente frio, pesado e, de repente, descobre uma atividade artística, pára para ver, canta ou dança, bate palmas; isso alivia a tensão.
> (Cardiologista Carlos Regis Bastos Rampazzo, coordenador do Arte no PAMB - Prédio dos Ambulatórios do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de São Paulo - HC/FMUSP. Citado por BEZELGA, 2003).

Referencias:

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso:* ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução Paulo Neves – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003. – (Coleção tópicos).

BEZELGA, Marcela. O belo e a cura. *Revista ser Médico*. Edição 25 - Outubro/Novembro/Dezembro de 2003 – CREMESP – Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo.
Disponível em: <http://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Revista&id=106>
Acesso em: 19 fev. 2014.

COSTA, Rosangela Xavier da; CAROLINO, Jacqueline Alves; COSTA, Robson Xavier da. Cuidar com arteterapia: um caminho para a consciência planetária. *Horizonte*, Belo Horizonte, Vol. 7, Nº. 14 – jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/537> Acesso: Ago. 2014.

_____, Robson Xavier da; CAROLINO, Jaqueline Alves; CASTRO, Selma Lessa; COSTA, Rosangela Xavier da. Cuidar de cuidadores: arteterapia na casa da criança com câncer. *Revista Eletrônica Extensão Cidadã*. v. 7. 2009. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/extensaocidada/article/view/3918>. Acesso em: ago. 2014.

HOLLY, Mary Louise. *Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos.* In: NÓVOA, Antonio (Org.) Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Editora do Porto, 1995.

LOPES, Lucia Leite R. P. *Machado de Assis de A a X.*São Paulo: Ed.34.2001.

SOUZA, Otília Rosângela Silva de Souza. Histórico da Arteterapia**.** Portal da União Brasileira das associações de Arteterapia, s/d. Disponível em:

http://www.portalcapixabao.com/sites/?c=6061&p=4087&s=ubaat_uniao_brasileira_de_associacoes_de_arteterapia Acesso em: 19 de fev. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Hospital das Clínicas. Programa Mais. 2009. Disponível em : <http://www.ufpe.br/hc/index.php?option=com_content&view=article&id=218&Itemid=185> Acesso em: 20 de Fev. 2014.

_____, Agência de Notícias. Confira as atividades do Programa Mais do HC. 04 de fevereiro de 2014. Disponível em: http://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=48871:confira-as-atividades-do-programa-mais-do-hc&catid=50&Itemid=72 Acesso em: 20 de Fev. 2014.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. *Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens.* 4. ed. Rio e Janeiro: Wak, 2008.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

Veruschka Pereira Greenhalgh
Graduanda do 8º período do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Arte/Educadora na ONG Projeto Lugar da Criança, Recife-PE. Currículo Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4685659J5

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: 03 Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais

OS ADOLESCENTES INFRATORES DO REGIME DE SEMILIBERDADE DA CASA SEBASTIÃO OSÓRIO MARTINS DA CIDADE DE PONTA GROSSA (PR): INTERRELAÇÃO COM O MUNDO DAS ARTES VISUAIS

Alana Águida Berti – UEPG/PR[1]
Ana Luiza Ruschel Nunes – UEPG/PR[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objeto a verificação “in loco” se os adolescentes infratores em regime de semiliberdade da Casa Sebastião Osório Martins, da cidade de Ponta Grossa-PR, têm contato com o mundo das Artes Visuais e deste modo fazer cumprir o contido na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto à garantia de educação e cultura para todos os cidadãos brasileiros. Tem como objetivo geral viabilizar o contato do adolescente infrator em regime de semiliberdade da Casa Sebastião Osório Martins, da cidade de Ponta Grossa-PR com as Artes Visuais, em especial a pintura, o desenho, a colagem e a escultura, através da execução de oficinas de pintura, desenho, colagem e escultura. Também tem por objeto demonstrar que as Artes Visuais podem ser ensinadas em espaço não formal, surtindo efeitos quanto à formação do cidadão. O referencial teórico tem como suporte MACHADO (2003), BARBOSA (2002), CARVALHO (2008), CHRISPINO (2002) e SARAIVA (2009). Utilizamos o método de pesquisa qualitativa com suporte bibliográfico do conteúdo referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (direitos e deveres), da educação e do ensino das Artes Visuais em espaço não formal e da pesquisa-ação pela intervenção pedagógica no espaço e na aprendizagem das Artes Visuais dos adolescentes infratores. Foi aplicado questionário semi-estruturado aos adolescentes infratores e aos educadores da Instituição quando do início da pesquisa. Outros instrumentos de coleta de dados utilizados são o diário itinerante, o portfólio, documentos, imagens e a Observação participante predominantemente existencial (OPE).

PALAVRAS CHAVE: Adolescente infrator; educação; ensino da arte; espaço não formal.

TEENS OF OFFENDERS SYSTEM OF SEMILIBERTY HOUSE MARTINS OF SEBASTIAN OSÓRIO CITY OF PONTA GROSSA (PR): INTERRELATION WITH WORLD OF VISUAL ARTS

ABSTRACT

This work aims to check "spot" if young offenders under the semiliberty House Martins Sebastian Osorio, the city of Ponta Grossa, PR, have contact with the world of the visual arts

[1] Acadêmica do 3º Ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG.
[2] Professora Orientadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG e de Mestrado e Doutorado em Educação da UEPG

and thus enforce contained in Federal Constitution of 1988 and the Statute of Children and Adolescents for the guarantee of education and culture for all citizens. Aims to facilitate the contact of the general adolescent offender under the semiliberty House Martins Sebastian Osorio, the city of Ponta Grossa-PR with the Visual Arts, especially painting, drawing and photography, through the implementation of paint, photography and drawing. It also has the purpose to demonstrate that the visual arts can be taught in non-formal space, having an effect on the formation of the citizen. We used the qualitative research method with bibliographic support the content for the Statute of Children and Adolescents (rights and duties), the education and teaching of the visual arts space in non-formal and action research through the application of semi-structured questionnaires to young offenders and teachers of the institution where the beginning and end of the search. Other instruments of data collection are used daily traveling, the portfolio, documents, images and participant observation predominantly existential (OPE). The theoretical framework is supported MACHADO (2003), BARBOSA (2002), CARVALHO (2008), CHRISPINO (2002) and SARAIVA (2009).
KEY WORDS: Young offenders; education; art's instruction; non-formal space.

Introdução

Tendo trabalhado juridicamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente desde a sua edição, e realizado algumas palestras, encontros festivos e no ano de 2011 como ajudante em uma oficina de colagem com os adolescentes em regime de semiliberdade da cidade de Ponta Grossa (PR), percebi que esses jovens têm muitas carências, tanto emocionais quanto educacionais, familiares e profissionais. As Artes Visuais podem ser um aliado de suma importância no desenvolvimento e reeducação desses jovens. O seu objetivo é constatar se a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente estão sendo cumpridos, quando dispõem que a educação é direito de toda criança e adolescente, mesmo quando se encontre cumprindo uma ou mais das medidas sócio-educativas.

A Constituição da República Federativa do Brasil e os direitos da criança e do adolescente

A CF[3] de 1988 é vista mundialmente como uma das Constituições mais democráticas, pelo seu âmbito de abrangência, dispondo sobre direitos sociais, direitos e garantias fundamentais, com o intuito de salvaguardar o bem-estar do cidadão brasileiro em sua integralidade. O nosso ordenamento declara o Estado brasileiro como democrático, reconhecendo os direitos sociais e individuais como base de sua existência, com destaque para o *bem-estar*, o *desenvolvimento*, a *igualdade* e a *justiça.* A democracia representa o sonho e a esperança dos cidadãos num mundo que atenda as necessidades das classes menos favorecidas e que se encontram em situações de inferioridade diante das oportunidades sociais e educacionais do país. A democracia não é uma classe, nem uma facção, nem um privilégio; é a nação proprietária do governo, o direito de escolha dos representantes populares, o poder organizado da opinião nacional. A CF/88 primou em estabelecer e defender o respeito aos direitos fundamentais e os direitos sociais da pessoa humana, visando garantir-lhe dignidade e uma vida com oportunidades.

Como Direitos e Garantias Fundamentais, no Título II, Capítulo I, a CF, no art. 5º, dispõe que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, ...". Frisa

[3] Constituição Federal, como será chamada doravante

Machado (2003: 55) que a Constituição Federal de 1988 “destaca-se pela priorização da defesa dos Direitos Humanos. Tal prioridade se verifica pelo extenso rol de direitos fundamentais inserido na Carta, sejam os mais tradicionais ligados aos chamados *direitos civis e políticos*, seja a generosa proteção conferida aos chamados *direitos sociais*”. Mais do que isso, cumpre gizar desde o início, a proteção aos direitos humanos configura um dos cinco fundamentos do Estado Democrático de Direito no seio do qual se organiza a Nação Brasileira, nos expressos termos do inciso III do artigo 1º do Texto constitucional. E, com efeito, a proteção aos direitos humanos configura a base das constituições democráticas modernas. O art. 6º, inserido no Capítulo II, do mesmo diploma legal trata dos Direitos Sociais: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Além dos requisitos da República Federativa do Brasil, tem-se que atentar para que os seus objetivos sejam também fundamentais e imprescindíveis, devendo por todos serem buscados, como: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; seja garantido o desenvolvimento nacional, com a erradicação da pobreza e da marginalização e consequente redução das desigualdades sociais e regionais, sem esquecer a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Não basta a mera previsão no texto legal da existência de *direitos sociais*: incumbe ao Estado, como gestor da democracia e da oportunização da vivência desta, agir objetivamente no sentido de operacionalizar a efetiva fruição por parte dos indivíduos, dos direitos que são a eles destinados, de modo a viabilizar uma sociedade mais igualitária e justa. A importância dos direitos sociais é tamanha que, no inciso IV do § 4º do art. 60 da Constituição Federal (que trata da possibilidade de emenda à Constituição) é expressamente proibida a abolição dos direitos e garantias individuais, justamente para a proteção do ser humano em seus direitos elementares.

Já o Título III do texto constitucional trata do Estado, sendo que o Capítulo II refere-se à União, onde temos no artigo 24:

> **Art. 24.** Compete à união, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
> I – [...]
> IX- educação, cultura, ensino e desporto;
>
> X – [...]
> XV- proteção à infância e juventude;
> XVI – [...].

No Título VIII da Constituição Federal de 1988 temos as disposições “Da Ordem Social”, sendo que o Capítulo IV trata da Assistência Social, definindo o artigo 203:

> **Art. 203.** A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:
> I- a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
> II- o amparo às crianças e adolescentes;
> III - [...]

A CF primou em estabelecer e defender o respeito aos direitos fundamentais e aos direitos sociais da pessoa humana, visando garantir-lhe dignidade e uma vida com oportunidades, e sem os quais o ser humano não vive nem sobrevive. Num segundo plano é que os direitos e garantias fundamentais destinam-se aos indivíduos, desde que o Poder Público torne efetivas as normas constitucionais; caso contrário, ficarão no esquecimento, não passando de meras previsões na teoria. Portanto, a norma constitucional somente será desfrutada e usufruída pelo cidadão desde que o Poder Público (Estado) cumpra sua parte de torná-la (a norma constitucional) efetiva, ou seja, ao alcance imediato e eficaz da pessoa humana, que é a própria razão da existência do Estado.

Impossível falar de direitos e garantias fundamentais sem ingressar no campo da dignidade da pessoa humana, posto que a dignidade é a base para a construção de pessoas confiantes em si mesmas, conscientes de que podem *ser* completos e donos de seu destino, ao mesmo tempo em que, como consequência, podem *ter* acesso a todas as oportunidades que a vida oferta em seu caminhar, podendo fazer escolhas, analisar opções para alcançar a própria realização e felicidade. A dignidade da pessoa humana abrange tanto o aspecto físico quanto o moral e emocional, pois o ser humano é formado pelo complexo conjunto de estados – devendo, portanto, o Estado adotar amplas políticas no intuito de combater qualquer tipo de abalo ou tentativa de abalo à sua dignidade, tanto na forma preventiva quanto repressiva. Mais que isto, não é suficiente somente abolir, como se com esta ação automaticamente as condutas deixassem de ser praticadas. Necessário se faz atitudes efetivas para que os direitos fundamentais que levam à manutenção e preservação da dignidade da pessoa humana sejam praticados.

Machado (2003) destaca esta conceituação de *dignidade humana*, que leva a uma premissa básica na abordagem da questão dos direitos fundamentais: a dignidade da pessoa humana é um valor, um direito intrínseco do homem em si, e que por esta razão mesma não se sujeita a qualquer tipo de subordinação ou controle, que possa vir a possibilitar algum modo de substituição. A dignidade humana, como fundamento do Estado Democrático de Direito brasileiro, fica cada vez mais enraizada e constatada ao se verificar que a Constituição – quando se refere aos direitos fundamentais – utiliza-se de um conceito *materialmente aberto*, pois não se restringe aos direitos consignados nesse Título, prevendo-os igualmente em outros Títulos, o que demonstra a importância e a indispensabilidade de coerência ao se tratar deste tópico.

A CF de 1988 garante à criança e ao adolescente uma série de direitos, resultado da participação marcante da sociedade perante a Assembleia Nacional Constituinte, constituindo deste modo um marco na defesa e proteção da infância e da juventude. Fazendo um retrospecto das nossas constituições anteriores, temos que as de 1824 e 1891 nenhuma referência fizeram com relação ao *menor;* a de 1934 foi a primeira tratar especificamente da criança, quando proibiu o trabalho dos menores de 14 anos, do trabalho noturno aos menores de 16 anos e do trabalho insalubre aos menores de 18 anos. Fazia menção à proteção da maternidade e à infância; a Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, assegurou assistência à infância e juventude, com condições para seu desenvolvimento físico e moral. Cuidava da criação de instituições de ensino público, e regulava o trabalho dos menores; a Constituição de 1946 não fez alterações às previsões contidas na Constituição anterior; Já a Constituição de 1967 tratou da assistência à maternidade e à infância e introduziu duas grandes mudanças: a proibição ao trabalho passou de 14 para 12 anos e instituiu o ensino obrigatório e gratuito nos estabelecimentos

oficiais para crianças de 7 a 14 anos; e por fim a Emenda Constitucional de 1969 manteve as mesmas disposições, acrescentando o direito à educação às crianças excepcionais (VEROSENE, 1999: 42/44).

Ao se defender que os atributos da *personalidade infanto-juvenil* têm conteúdos distintos dos da *personalidade do adulto,* deve-se pensar que, antes da concepção doutrinária conhecida como *Proteção Integral* instituída pelo ECA, crianças e adolescentes eram tidos pelos ordenamentos como meros *objetos de intervenção do mundo adulto* e de que, com a vigência da Constituição de 1988 e do ECA, passaram à condição de *sujeitos de direitos*, ou seja, um ser humano com direito a ter direitos*.* Justamente por ser o direito da criança e do adolescente um conjunto de regras a eles dirigidas, antes mesmo de ser disposto nos vários artigos do ECA[4], está expresso em nossa Constituição, em diversos artigos, com a finalidade de assegurar a estas pessoas, seres em desenvolvimento físico, moral e intelectual, uma proteção especial por parte de todos, família, sociedade e Estado.

Quando se fala em *proteção especial* à criança e ao adolescente, não se pode resumir a questão apenas em relação à família e à sociedade e, por ser um sujeito de direitos, torna-se vítima de violências e usurpações de seus direitos fundamentais, e como tal, deve contar com programas específicos de combate a tais condutas. Deve-se ir além: preservar a sua dignidade mesmo quando são autores de atos infracionais, assim chamados os delitos praticados por eles. Há que se buscar a proteção da criança e do adolescente que, ao praticar uma conduta ilícita, fica à margem da lei e automaticamente é marginalizado pela sociedade de que faz parte e pelo próprio Poder Público, sendo excluído do rol dos *bonzinhos* (no sentido de normalidade), adquirindo desde cedo alcunhas e apelidos do mundo adulto, ferindo profundamente seu elementar direito de ser protegido pelo Estado e ver-se inserido num programa que se destine à sua (re)educação.

Na verdade, o fato que é apreciado pelo Estado quando responsabiliza o adolescente infrator, é o mesmo que leva à responsabilização do adulto: o CRIME. Compete ao Estado, através da integração das esferas federal, estadual e municipal, proporcionar condições para que as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente, específicas quanto ao tratamento do menor infrator. Decorre que a própria CF dispôs sanções diferentes a serem impostas à pessoa que pratique infrações, em decorrência de sua idade, fundamentando na necessidade específica de cada um deles, por entender que o adolescente precisa de atenção diferenciada do adulto, diante de sua condição especial de pessoa em desenvolvimento, quer pela exclusão da incidência da pena criminal pelo comando da inimputabilidade (art. 228), quer pela imposição do "respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa de liberdade" (inciso V, § 3º, do art. 227).

As medidas de inserção em regime de semiliberdade e de internação previstas no ECA caracterizam-se pela privação da liberdade do adolescente em conflito com a lei, e norteiam-se pelos critérios da excepcionalidade, da brevidade e da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, devendo as instituições destinadas a esse fim zelarem para que ocorra efetivamente a ressocialização do adolescente, através do desenvolvimento de atividades educacionais, culturais, profissionais, dentre outras. De salientar que esse princípio constitucional diz respeito à peculiar condição de pessoa em desenvolvimento, impondo medidas de natureza diferentes daquelas que são impostas aos adultos e que devem ser

[4] ECA, como será chamado o Estatuto da Criança e do Adolescente.

adaptadas às peculiaridades da personalidade juvenil, não incidindo apenas para as de caráter mais graves como a privação de liberdade (redação do referido inciso V); o princípio incide também para as medidas a serem impostas a adolescentes que tenham praticado crimes igualmente graves, mas que não impliquem em privação de liberdade em iguais condições às impostas aos adultos infratores.

De seu lado, a Constituição de 1988 trouxe em seu bojo preciosas inovações e concretizações no âmbito da atenção a ser dispensada a crianças e adolescentes que venham a praticar atos infracionais, criando uma nítida *discriminação positiva* dos menores de idade com relação aos adultos também praticantes de delitos, o que vem a gerar uma especificação da dignidade humana peculiar de crianças e adolescentes, vinculada aos valores de igualdade e justiça do ordenamento. De consequência, temos uma verdadeira ruptura no cuidado dispensado às crianças e aos adolescentes – também sob o ângulo da conduta penal que possam ter, dispensando-lhes atenção diferenciada e específica à sua condição de pessoa em desenvolvimento e que necessita, portanto, de atenção e cuidados especiais, o que vem representar grande avanço na efetivação dos conclamados direitos humanos.

Dentre os direitos sociais e fundamentais da pessoa humana encontra-se o ***direito à educação***, firmemente previsto na CF em seu Capítulo III: "DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO". A Seção I trata especificamente da EDUCAÇÃO, nos artigos 205 a 214 e na Seção II, do mesmo Capítulo, a Constituição Federal de 1988 traz a determinação sobre CULTURA, nos artigos 215 e 216.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e o direito à educação e à cultura

A história nos mostra que na Roma e Grécia antigas, as crianças valiam menos que os animais, dispondo o patriarca do poder de vida e morte sobre seus filhos, conforme mais lhe aprouvesse, mandando matá-los ou vendendo-os como escravos caso estas não lhe agradassem ou não correspondessem às suas expectativas. Os "menores", como eram chamadas as pessoas com idade inferior a 18 anos - atuais criança e adolescente, pela denominação atribuída pelo ECA-, não eram tratados como sujeitos de direitos. Com a evolução natural do ser humano e de consequência das sociedades, a situação das crianças foi chamando a atenção de alguns segmentos da sociedade, sendo que com o advento do cristianismo houve um início de defesa das mesmas; o marco desta era foi a proibição dos infanticídios dos bebês recém-nascidos portadores de alguma deficiência física, os quais eram descartados pelo pai, porque seriam inúteis perante a vida, e ainda necessitariam de cuidados especiais.

A utilização do pátrio poder, hoje poder familiar, pela figura paterna justificava o emprego de qualquer método para a educação dos filhos, e em nome dessa educação eram permitidas todas as espécies de castigos, desde os físicos até os emocionais, sem que houvesse medida na sua imposição. Deste modo, as crianças eram violentadas em nome de um costume, de uma maneira de proceder onde o pai detinha todos os poderes sobre seus filhos, não se permitindo a ingerência de quem quer que fosse nesse processo educativo, seja particular ou estatal. Os vizinhos *não viam* as impropriedades praticadas pelos pais, e os que chegavam a ver, justificavam sua omissão de que o pai estava em seu direito.

O ECA, já em seu artigo primeiro, destaca que adota a *doutrina da proteção integral*, no sentido de amparar completamente a criança e o adolescente, desde o momento de sua concepção até a idade de dezoito anos, quando atinge a

maioridade civil e penal. Este amparo integral refere-se à totalidade de direitos e deveres que os menores têm, já previstos na CF/88 como direitos fundamentais e direitos sociais, defendendo-os contra a vitimização que sofriam até a entrada em vigor do Estatuto, uma vez que não eram considerados sujeitos de direito, ficando, em consequência, ao completo arbítrio por parte dos adultos, seus responsáveis legais, que justificavam suas condutas excessivas – como maus-tratos e violências – como parte do processo educativo.

Especificamente aos adolescentes em conflito com a lei, embora sejam componentes do mesmo quadro supracitado, não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois, pela condição de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto adolescentes. A segurança é entendida como a fórmula mágica de 'proteger a sociedade (entenda-se, as pessoas e o seu patrimônio) da violência produzida por desajustados sociais que precisam ser afastados do convívio social, recuperados e reincluídos'. É difícil, para o senso comum, juntar a ideia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil e, para alguns, inapropriado.

Muito criticado desde o início de seus estudos e debates, o ECA teve grande resistência por parte de políticos, magistrados e da própria sociedade, onde cada segmento rechaçava sua responsabilidade, transferindo-a para os demais. Mas somente se pode ter algo novo e bom se o antigo for transformado ou retirado de circulação. O ECA previu um novo sistema dirigido aos adolescentes em conflito com a lei, através da execução das Medidas Sócio-Educativas, mas estas somente surtirão seus resultados se as falhas existentes na estrutura anterior forem eliminadas. Por ser uma Lei Especial e tratar de matéria específica, e também no sentido de exigir uma participação em conjunto da família, da sociedade e do Poder Público, em todas as suas esferas, para que sua finalidade maior seja atingida: o bem estar da criança e do adolescente, não apenas como vítima, mas também quando autor de ato contrário à norma jurídica. A justificativa é clara e objetiva: como pessoa em desenvolvimento, toda criança e adolescente precisa de um atendimento direcionado às suas necessidades e atendendo suas peculiaridades, no sentido de receber tratamento diferenciado, contando com a atuação de áreas como a sociológica e a psicológica e principalmente a educacional.

O Estado e a sociedade precisam conscientizar-se de sua responsabilidade direta no futuro dos adolescentes infratores, principalmente quanto à aplicação das Medidas Sócio-Educativas e sua eficácia na reeducação e ressocialização do adolescente. Faz-se necessário trabalhar para que as disposições contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente efetivamente saiam do papel e transformem-se em atitudes, mediante a estruturação do sistema para a execução dessas medidas.

O Capítulo IV do Eca trata DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER, dispondo nos artigos 53 a 59 as determinações de que esses direitos pertencentes à criança e ao adolescente devem ser respeitados e praticados de maneira eficaz. Quando se fala em educação, impossível não lembrar, expor e reafirmar os ensinamentos de ARISTÓTELES, que continuam atuais, perpassando a linha do tempo e apesar do desenvolvimento das tecnologias pelo homem. As medidas sócio-educativas têm caráter suplementar e complementar à educação do adolescente autor de conduta contrária aos preceitos legais, sendo de responsabilidade do Poder Público atuar negativa e principalmente positivamente na questão estrutural no sentido de ofertar lugares e instituições, além de pessoal

técnico capacitado para atender às necessidades desses seres em situação *irregular*, além de resgatá-los e reinserí-los na vida comum de sociedade.

Com a medida sócioeducativa não existe a intenção de punir, de castigar, mas sim de propiciar ao adolescente alternativas para a sua reeducação e ressocialização, as quais muitas vezes ele nem as tinha, dado o seu quadro particular de vida, estando à margem de usufruir os direitos fundamentais proclamados no ECA. Cabe ao Poder Público proporcionar a estrutura funcional e estrutural de entidades de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, para que as mesmas possam existir.

A educação como direito de adolescentes infratores

A norma legal surge da própria necessidade do ser humano, quando reunido em sociedade, em ver regulamentadas determinadas situações e condutas próprias e dos demais indivíduos com quem se relaciona, com base nos acontecimentos por ele vividos. Ao ser criada, a lei toma por base caso concreto ocorrido, mas depois adquire caráter abstrato e genérico, eis que não visa nenhuma situação ou indivíduo em particular. À medida que os fatos vão acontecendo e se enquadram na norma, é que ela torna-se viva, ou seja, aplicada ao caso real, prático e concreto. Com a exata observância do contido no preceito legal teremos a eficácia da lei, com o cumprimento de sua finalidade. Os direitos e garantias fundamentais previstos na CF/88 e no ECA são particularmente especiais quanto à sua efetividade, principalmente o direito à educação e à cultura uma vez que, embora sejam objetivos e diretos, encontram muita dificuldade quanto à sua observação e respeito na vida de cada brasileiro, ocorrendo constantes violações e omissões.

Efetividade da lei quer dizer que ela é colocada em prática, adentrando no mundo concreto e individualizado dos fatos e saindo do plano geral e abstrato que marca a sua criação. É a comunhão entre o *dever-ser* da norma legal e o *ser* da realidade social. De consequência, conclui-se que, em não ocorrendo a implementação de políticas públicas que assegurem a efetivação desses direitos, não se alcançará a proteção integral da infância e da juventude. Decorre, de consequência, a centralidade das *políticas sociais* na proteção desses direitos e não a centralidade das políticas assistenciais aos mais necessitados economicamente; estas últimas devem indispensável e obrigatoriamente compor as ações no sentido de que a proteção social seja efetivamente alcançada, observando que a *integral* atenção à infância e à juventude não se restringe a elas nem nelas se focaliza, havendo todo um conjunto a ser analisado.

As medidas sócio-educativas constantes do Estatuto da Criança e do Adolescente a serem aplicadas aos adolescentes infratores, foram estabelecidas no intuito de serem observadas pelo Poder Judiciário, de acordo com a gravidade da infração cometida; de outro lado, o Estado deteve a responsabilidade de olvidar meios para que elas fossem executadas, cumprindo assim o seu papel originário, que é a educação e socialização do adolescente infrator. Difícil conciliar teoria (legislação) e prática (realidade da sociedade), pois a distância entre elas é muito grande. Infelizmente, sentimos que o ECA, considerada uma legislação modelo quanto ao respeito aos direitos da criança e do adolescente, especialmente quanto à sua abordagem relativa ao respeito e dignidade, está fadado a ter decretada a sua invalidade, diante da inoperância do Estado, e do clamor da população brasileira que não está vendo os resultados prometidos com esta inovadora Lei.

O foco principal no trato da aplicação e efetivação das medidas sócio-educativas aos adolescentes infratores é a educação, pois ela é o pilar mestre na construção de qualquer sociedade, capaz de diminuir a distância entre incluídos e excluídos, de oportunizar escolhas para os jovens que cometem infrações, e têm o direito de receber medidas aptas a transmitir-lhes conhecimentos necessários para o seu reingresso na sociedade. E a educação é direito fundamental de qualquer indivíduo que pertença a uma sociedade. A restrição da liberdade imposta ao adolescente infrator que cumpre medida sócio-educativa de semiliberdade ou de internação deve referir-se apenas ao seu direito de ir e vir, e não nos demais direitos constitucionais que dizem respeito à sua dignidade e cidadania, e que são de fundamental importância para a sua reeducação, ressocialização e reinserção na sociedade. A educação, direito fundamental e social da criança e do adolescente, assim como é de toda pessoa humana, continua sendo também direito fundamental e social do adolescente que se encontra cumprindo qualquer das medidas sócio-educativas previstas no Estatuto da Criança e do adolescente, em especial as de semiliberdade e de internação.

Por mais que se apregoe a existência do direito à educação aos jovens infratores, na prática a situação é bem diferente da teoria: no mais das vezes, eles permanecem fechados nas instituições sem poder participar da vida escolar em instituições de ensino regulares. Isto porque eles passam a ser alvo de discriminação de toda a comunidade escolar, tanto dos colegas quanto de professores, pedagogos e diretores, e por diversos motivos, desde o desconhecimento do ECA, passando pelo distanciamento desses menores até a noção errônea de que não têm condições de ajudá-los.

O ensino das Artes Visuais em espaços não formais

A disciplina de Artes Visuais passou a fazer parte do currículo nacional da educação brasileira, como disciplina obrigatória, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996[5], justificando sua inserção diante de valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apreendido por todos. Mas para crianças e adolescentes em situações de precariedade econômica, social, moral e familiar a Arte vai além de seu papel de educar: ela é a educação em si mesma, ensejando um desenvolvimento mais completo eles, podendo ser até mesmo um meio de profissionalização.

O ensino da Arte na rede pública e privada de ensino exige formação superior em curso de Licenciatura em Artes Visuais; já para entidades do terceiro setor, como as ONGS, está exigência não se faz necessária. Não basta o diploma de curso superior na área para atuar com crianças e adolescentes em situação de risco e marginalizados, é necessário que o educador se envolva com o próprio indivíduo com quem vai se relacionar, tendo além do conhecimento específico sensibilidade para repassar o conhecimento e instigar a criatividade. Sem levar em conta que, muitas das vezes, o ensino da Arte em instituições do terceiro setor é de caráter voluntário, sem qualquer remuneração para os instrutores.

O ensino da Arte em espaços não formais deve seguir um modelo diferenciado do proposto na base curricular do ensino formal, indo além do conteúdo proposto. As atividades artísticas desenvolvidas nos primeiros devem ser uma oportunidade para que os jovens aprendam a expressar seus sentimentos com

[5] LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMRBO DE 1996.

liberdade, abusem da sua imaginação, que consolidem ou promovam valores éticos e morais e possam contribuir na melhora de seu comportamento e atitudes perante a sociedade. Como reforça CARVALHO (2008 : 86)

> O ensino de arte, principalmente em espaços não formais, é uma questão bastante complexa e não deve ser analisada de forma polarizada, assentada, unicamente, numa ou noutra categorização, contextualista ou essencialista. É importante salientar que, para que arte contribuía efetivamente no processo educativo, é indispensável conhecer e compreender não apenas seus pressupostos, mas principalmente os propósitos da situação educativa onde ela será aplicada. Os objetivos e os conteúdos dos programas de arte devem estar na dependência das características dos educandos e do tipo de necessidades deles.

Minha experiência com adolescentes infratores começou no ano de 1995, quando atuei como defensora dativa desses meninos, perante a Vara da Infância e Juventude de Ponta Grossa (PR). Nesses contatos, que aconteciam no Forum durante as audiências, pude perceber como esses seres são frágeis, por mais que aparentem ou representem uma força física, independência familiar e emocional, e ainda uma forte ligação com o mundo do crime.

Foi desse conhecimento que fui convidada para falar com eles sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e como Coordenadora de Projetos do Instituto Ação Cultural Homar Paczkowski Antunes Pinto – entidade que combate a violência e a criminalidade infanto-juvenil em Ponta grossa (PR) - repassando informações sobre o seu conteúdo, em especial com relação aos deveres, não só de crianças e adolescentes, mas de todo e qualquer adulto participante de uma vida em sociedade.

Ingressando no ano de 2011 no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG, vislumbrei a possibilidade de levar até esses adolescentes um pouco do mundo das Artes Visuais, no intuito de colaborar com a sua reeducação e ressocialização. E, de consequência, realizei algumas oficinas de colagem e argila, sendo que uma delas nas dependências da própria UEPG, utilizando então a sala de escultura do Campus dessa instituição. Os meninos ficaram empolgados e maravilhados em conhecer e estar nesse espaço, sendo que para alguns deles isso nunca passou por suas cabeças.

Quanto às oficinas em si, percebi que no início das atividades eles se mostram muito tímidos e resistentes à participação, não sendo obrigatória a participação de nenhum deles. Porém, com o incentivo dos educadores da Casa de Semiliberdade Sebastião Osório Martins, e sua própria participação nas atividades, eles começam a demonstrar um certo interesse e gosto pela proposta, e no final os resultados são além do esperado, surpreendendo os próprios adolescentes. Eles concordam que sejam tiradas fotografias dos encontros realizados, e ficam orgulhosos em poder registrar o momento com suas obras nas mãos. Ficam entusiasmados ao saber que podem ficar com a obra realizada e poder mostrar a algum de seus familiares (geralmente a mãe).

Durante as atividades, a conversa é descontraída entre todos: entre os meninos, entre eles e os educadores, e também comigo, cada um contando um pouco de sua vida, o que gostam de fazer, expectativas e sonhos. Portam-se sempre com muito respeito, e percebi que se sentem um pouco desconcertados quando recebem palavras de incentivo e de carinho, dando a entender que não pertencem a este mundo; ou este tratamento não pertence a eles. Terminada a

atividade, despeço-me de todos com um abraço e palavras de incentivo. Sinto que eles gostam desse contato.

A medida sócio-educativa se semiliberdade é temporária e relativamente curta: os adolescentes permanecem na casa entre seis meses a três anos, com uma média de um ano. Nesse período realizam atividades externas, como cursos profissionalizantes e complementação do estudo, além de passeios orientados e acompanhados pelos educadores. Também fazem visitas a seus familiares, durante alguns finais de semana. Eles passam por avaliação técnica de seis em seis meses, no intuito de avaliar sua conduta e reabilitação, cujo relatório é enviado ao Juiz da Vara da Infância e Juventude da Comarca onde tramita seu processo. Conforme o constatado nesse relatório, o juiz pode determinar: a permanência na semiliberdade, a progressão para a internação, a regressão para outra medida sócio-educativa mais branda ou a liberação para a vida em sociedade.

E diante desse caráter temporário a rotatividade dos meninos é grande, e nem sempre as atividades são desenvolvidas para o mesmo grupo de adolescentes. Mas mesmo assim as características e sentimentos dos diversos grupos são quase que os mesmos: vêm de uma família desestruturada, têm dependência química (álcool, cigarro e/ou drogas), largaram o estudo regular, não demonstram muito interesse em cursar uma Universidade (seja por desconhecimento ou por não pertencimento a ela), demonstram não pertencer e não merecer atenção especial ao mesmo tempo em que pensam que todo o mundo gira em torno deles, e todos têm obrigações para com eles.

No fundo, são adolescentes como quaisquer outros que não ingressaram na vida infracional, e é o que me motiva a realizar as oficinas de Artes Visuais para e com eles, levando-lhes um mínimo que seja a oportunidade de conhecer e conviver com esta prática tão excitante e maravilhosa, através de suas várias vertentes. Procuro também repassar um pouco da minha experiência como profissional, mãe e estudante, instigando-os a buscar a realização de seus sonhos.

A seguir, fotos das produções de quatro das diversas oficinas realizadas com eles, nas dependências da Casa de Semiliberdade Sebastião Osório Martins, na cidade de Ponta Grossa (PR). Na verdade, cada encontro transforma-se numa festa e em um momento especial: além da conversa, da produção, existe o lanche, patrocinado pela Casa ou pelo Instituto Ação Cultural Homar Paczkowski Antunes Pinto. Este ponto é muito lindo: a surpresa dos adolescentes em receberem um lanche especial, além das refeições que fazem na Casa, é maravilhosa. Eles ficam felizes e animados por um gesto de carinho tão pequeno e às vezes insignificante para quem os faz, mas que para eles tem uma representação muito grande. Muitas das vezes esse lanche não passa de um chocolate ou algum outro doce: mas é como se fosse um banquete. Ficou marcado em minha memória o dia da oficina de colagem realizada nas dependências do Campus da UEPG: paçoquinha e coca cola; como eles se sentiram especiais ao ganharem coca colas. É tão emocionante que gera uma reflexão em quanto somos ricos em nossas vidas, e por momentos não damos o devido valor ao que temos, tanto material como emocional e familiar.

Figura 1 - Oficina de escultura em argila - 27/1011 - Cinzeiro produção de um dos adolescentes



Fonte própria (fotografia do acervo da pesquisadora)

Figura 2 – Oficina de gravura - 19/11/13 -adaptação ao espaço escolar



Fonte própria (fotografia do acervo da pesquisadora

Figura 3 - Oficina de colagem ministrada pelo artista plástico Sílvio Alvarez, onde atuei como auxiliar - 02/10/12



Fonte própria (fotografia do acervo da pesquisadora

Figura 4 – Oficina de Cartão Postal (colagem) para ser enviada á família – 26/11/2013



Fonte própria (fotografia do acervo da pesquisadora)

Os resultados ainda estão sendo avaliados, mas já se pode afirmar que o papel do Estado e da sociedade privada na efetivação de políticas de atendimento voltadas ao adolescente em conflito com a lei é essencial, sendo esta uma responsabilidade que não pode deixar de ser cobrada e aplicada pela Sociedade, no intuito de contribuir para a ressocialização desse adolescente em cumprimento de medida sócioeducativa.

Considerações Finais

Ressaltamos a importância para o Estado Brasileiro em ter uma Constituição dedicada a prever e defender os direitos e garantias fundamentais do cidadão, atuando de maneira democrática. Porém, a democracia somente se concretiza quando a liberdade e a igualdade estão realmente presentes na vida do cidadão. E isto não ocorre quando o povo não encontra meios de satisfazer suas necessidades básicas, como a alimentação, a moradia, a oportunidade de emprego, a educação. A dignidade da pessoa humana deve ser respeitada por todos os indivíduos que compõem a sociedade; mas principalmente pelo Estado, guardião da democracia, e investido de poder através da vontade do povo. Sem a luta incansável e contínua pela preservação da dignidade do ser humano não se pode falar em sociedade justa e exercício da cidadania. Os direitos e garantias fundamentais significam as prerrogativas e instituições que o ordenamento jurídico garante para que as pessoas possam ter uma vida digna, livre e com igualdade.

Deste modo o ser humano estará adquirindo o direito de ser humano, de viver dignamente, participando e compartilhando com os demais componentes da sociedade. Necessário que, juntamente com a satisfação das necessidades físicas do homem, seja despertada e incentivada sua necessidade moral e intelectual, para que o mesmo desenvolva valores e princípios dignos, e possa repassá-los para os seres que estão em desenvolvimento: crianças e adolescentes. Pois estas pessoas especiais precisam de mais garantias e de mais cuidados, justamente porque estão em formação física e moral. O Estado deve promover políticas públicas específicas para o atendimento de crianças e adolescentes no tocante à educação obrigatória e gratuita.Principalmente no que se refere ao adolescente em conflito com a lei, que

apresenta um cuidado a mais, pois deve receber do Estado atenção especial, para que possa ser reintegrado à sociedade.

O ECA, que veio reafirmar os direitos e garantias fundamentais das crianças e dos adolescentes como sujeito de direitos e deveres, adotou a *doutrina da proteção integral*. Criança e adolescente são pessoas em fase de desenvolvimento, recebendo todo tipo de conhecimento que influencia na formação de sua personalidade e caráter. Esta doutrina visa garantir que esse desenvolvimento aconteça de modo mais completo possível. Dentre as inovações trazidas pelo ECA destacam-se as medidas de proteção (artigo 101) e as Medidas Sócio-Educativas (artigo 112), sendo que estas visam reeducar e reintegrar o adolescente infrator à vida em comunidade e as primeiras a assegurar às crianças e aos adolescentes o respeito de todos os seus direitos essenciais. Para que isso aconteça é indispensável uma ação conjunta de todos os segmentos da Sociedade, como os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, o órgão do Ministério Público, os profissionais técnicos incumbidos de cuidar pela execução da medida aplicada, e também da família do adolescente infrator. Tal código propicia ao adolescente infrator que se encontra internado direitos básicos, como a educação e a cultura, e em se desenvolvendo atividades lúdicas e educativas, o resultado aparece, através da reeducação e da reinserção do adolescente no convívio comum.

A eficácia do Estatuto da Criança e do Adolescente no que diz respeito ao direito à educação aos adolescentes infratores em cumprimento das Medidas Sócio-Educativas de semiliberdade e de internação ocorre quando sair do plano abstrato e geral e ingressar no mundo concreto e particular do indivíduo. Somente assim ela estará sendo efetiva e cumprindo sua finalidade social. O Estado tem grande responsabilidade no que compete ao cumprimento da disposição legal, porquanto tem que observar dois modos de agir: o negativo, que é o respeito à integridade física e moral dos cidadãos, e o positivo, que é a realização de ações destinadas a propiciar a garantia e a fruição dos direitos fundamentais do homem. Especificamente com relação às crianças e adolescentes, as prestações positivas têm nítido e incontestável caráter de urgência, pela sua peculiar situação de pessoa em desenvolvimento, gozando eles de prioridade absoluta.

O adolescente em conflito com a lei terá uma intervenção e atenção individualizadas, o que conduz à afirmação de sua autoestima e dignidade, além do sentimento de valorização como ser humano, de modo a que possa reconhecer que tem direito a ter direitos. A educação é a base de qualquer sociedade, capaz de diminuir a distância existente entre os incluídos e os excluídos, de propiciar possibilidades para o desenvolvimento dos jovens. Direito garantido mas nem sempre respeitado pelas próprias escolas, que geram preconceitos em relação ao adolescente infrator. De consequência viabiliza-se o ensino não formal, principalmente o ensino da arte, como meio de ajudar o adolescente infrator a desenvolver sua criatividade e ser reinserido em sociedade.

Referências

BERTI, A.A. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e a eficácia das medidas sócio-educativas como condição de salvaguarda da cidadania da criança e do adolescente**. Dissertação de Mestrado em Ciências Jurídicas. UNIVALI. Itajaí, SC, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União n. 191-A, de 05 out 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Saraiva. 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases.

CARVALHO, L. M. **O ensino de artes em ONGs.** São Paulo: Cortez, 2008. 144p.

MACHADO, M. T.. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole. 2003. 426p.

Musicoterapia e adolescentes infratores – um breve relato. ANAIS. I e II Seminário de pesquisa 2002 e 2003. Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Resumos. Curitiba: FAP, 2003.

VERONESE, J. R. P. **Os direitos da criança e do adolescente.** São Paulo: LTr. 1999, 208p.

ALANA ÁGUIDA BERTI

Acadêmica do 4º Ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais UEPG. Artista Plástica. Poetisa. Escritora. Contadora de historias. Membro da Academia de Letras dos Campos Gerais (ALCG), Cadeira nº 24. Mestre em Ciências Jurídicas UNIVALI; Professora universitária e advogada aposentada. Livros Publicados- “O direito de não ficar só” (Juruá,2009) e “Compartilhando você” (2010)

http://lattes.cnpq.br/5509284527041697

ANA LUÍZA RUSCHELL NUNES

Doutora em Educação (UNICAMP/SP),Mestre em Educação e Graduação em Educação Artística e Artes Plásticas (UFSM/RS). Atua como professora e orientadora no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e no Curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Líder do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura (CNPq).

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral – Apresentação de Slides GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.

A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS NOS NICHOS CULTURAIS E DA CRIAÇÃO DE CONFIGURAÇÃOES ALTERNATIVAS DE ACESSO À CULTURA A ELES

Matheus Rocha Moreira (Centro Cultural Banco do Brasil, Minas Gerais, Brasil)
Vinícius Soares Garcia (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Minas Gerais, Brasil)

RESUMO*:*
O estudo das práticas educacionais devem passar sobre o contexto da defectologia. O presente estudo pretende fazer uma análise de como é a situação dos deficientes visuais frente aos centros culturais, museus, e manifestações de arte de toda e qualquer natureza. Pretende também demonstrar, superficialmente, a realidade em um centro cultural que possui uma logística para esse público. Por fim, tratar do deficiente visual como cidadão, garantindo-lhe pleno direito à cultura e promovendo iniciativas inclusivas que supram essa dispersão social hoje existente no campo cultural, utilizando-se de estratégias educacionais viáveis e eficazes.
Palavras-chave: Deficientes Visuais; Cultura; Acessibilidade; Educação.

THE IMPORTANCE OF INTEGRATION OF VISUALLY IMPAIRED NICHES IN CULTURAL AND CREATING ALTERNATIVE CONFIGURATONS TO CULTURE ACCESS TO THEM

ABSTRACT:
The study of educational practices must pass on the context of disabilities. The present study aims at an analysis of how the situation of the visually impaired across the cultural centers, museums, and demonstrations of art of any kind. Also aims to demonstrate superficially reality into a cultural center that has a logistics for this audience. Finally, treat the visually impaired as a citizen, guaranteeing full rights culture and promoting outreach initiatives that meet this existing today in the cultural field social dispersion, using viable and effective. instructional strategies.
Key words: Visually Impaired; Culture; Accessibility; Education.

1 Introdução

As políticas públicas, sejam elas de qualquer natureza e, relacionadas ao presente estudo, culturais, devem apresentar-se de modo a contemplar a todos os cidadãos sem qualquer tipo de distinção. Considerando a existência de uma parcela considerável destes, por vezes esquecida, os deficientes visuais, que ficam diariamente reclusos do direito constitucional do acesso à cultura, total ou parcialmente, devido às barreiras comunicacionais, segregada, reclusa e excluída ao acesso à infinidade de informação visual que permeia o cotidiano dos cidadãos videntes, é imprescindível a criação e utilização de configurações alternativas destinadas a esse público, universalizando o acesso à cultura e aos bens patrimoniais, móveis e imóveis, garantindo-lhes o direito de enxergar e sentir a arte e a cultura sem necessariamente vê-la.

Baseando-se no fato de que a educação e o conhecimento devem vir do princípio de perceber, promover, multissensorialmente, a vivência cultural, em qualquer esfera, e o acesso a qualquer tipo de arte é a chave para o exercício de uma cidadania plena para os deficientes visuais, salientando que o direito ao acesso à cultura é garantido pela Constituição Federal a todo cidadão.

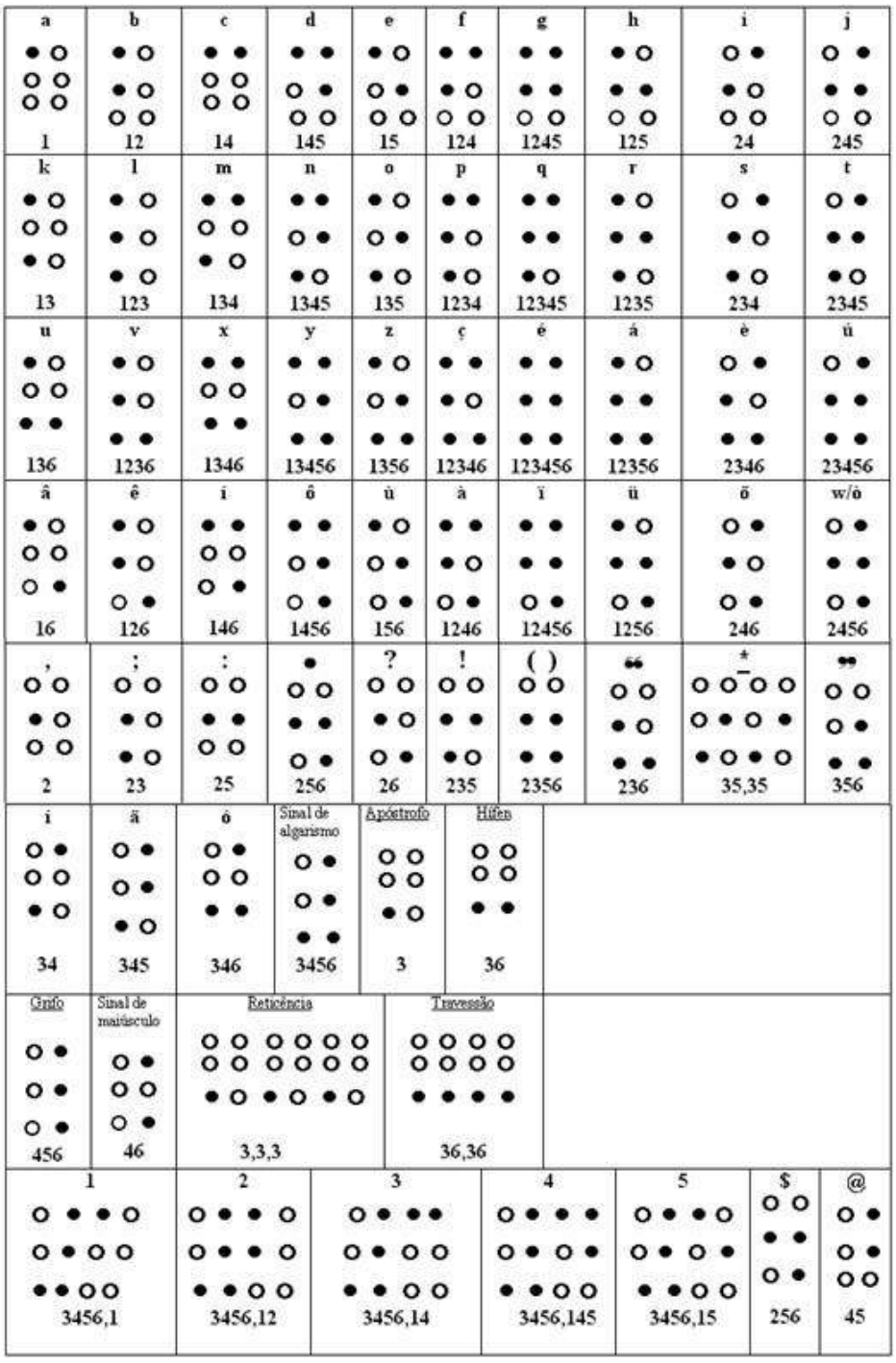
A grande maioria dos bens culturais não alcança o deficiente visual, uma vez que este é palpável somente aos olhos com visão plena, não contemplando-o pela falta de acessibilidade. A exclusão, mesmo que “vendada” desta população aos bem patrimoniais e à cultura de modo geral é quase que um *apartheid* cultural.

Inserir, então, a população deficiente visual nos circuitos culturais é um dever do Estado e de todos e, educar essa população para a importância dos bens patrimoniais que a sua região e sua cidade abrigam, dando-lhes significado, é válido e indispensável para se ter uma sociedade plenamente inclusiva, justa e igualitária.

2 A deficiência visual

Antes de qualquer menção ou de se partir de qualquer estudo, devemos classificar o que é uma pessoa com deficiência visual. A fins metodológicos, usaremos aqui a definição proposta pela American Foundation for the Blind (1957 p.55) que estabelece que cego é o cidadão “cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que se alcance seus objetivos educacionais, com eficácia, sem uso da visão residual.”

Figura 1 - Sistema de Alfabeto Braille



Disponível em: http://www.senai.br/braille/alfabeto.htm

A educação para com o deficiente visual nos ambientes culturais

Com base na importância da Educação e, no olhar inclusivo, que as políticas públicas, sejam elas do âmbito educacional, da saúde e, no caso, cultural, devem apresentar, contemplando todos os cidadãos sem exceção, e considerando que uma parcela considerável e por muitas vezes, esquecida, os deficientes visuais, fica

diariamente alijada do direito constitucional à educação, ao lazer e à cultura, total ou parcialmente, pelas barreiras atitudinais e comunicacionais enfrentadas por eles, somadas a falta de recursos ou configurações alternativas. Desta forma, tornar os espaços culturais, os bens patrimoniais e toda a forma de expressão artística alcançável a este público é mais que uma adequação de espaços ou um dever do Estado, mas sim, uma inclusão social e uma obrigação de todo e qualquer indivíduo capaz de tornar-se instrumento colaborador nesta empreitada da inserção dos deficientes visuais aos circuitos culturais, ao entendimento, à observação e à compreensão do patrimônio público. Enfim, introduzi-los na sua comunidade e na sociedade como um todo, diminuindo barreiras e criando novos caminhos.

Concebido enquanto representação coletiva que assume valor no interior de uma dada comunidade de sentido, um bem cultural e/ou obra é, em si, a manifestação concreta de uma cadeia de significados que evoca um campo de contingência específico (LACLAU & MOUFFE, 1985; MENDONÇA, 2003) e a partir dele inclui/informa aquilo que tem ou não valor e tangibilidade/existência.

Segundo Elcie F. Salzano Masini, professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, livre docente em educação especial, ao se pensar sobre o ato de educar, devemos retomar às origens do ato de conhecer, isto é, o perceber.

O acesso à cultura, seja ela de qualquer natureza, é um direito constitucional e, deve abranger toda a sociedade sem excluir nenhum nicho social, garantindo-o à toda e qualquer forma de arte, bem como os locais onde esta arte acontece ou permanece, devem ser acessíveis e mais que isso, inclusivos, a todo e qualquer cidadão, sem distinção alguma.

Chega a ser infinita a quantidade de informação visual que é oferecida à população e, na grande maioria dos casos, esquece-se da população que, simplesmente, não tem acesso a este conteúdo, uma vez que este é palpável somente aos olhos com visão plena, não contemplando a população deficiente visual, que fica reclusa neste âmbito pela falta de acessibilidade. Contrariando a célebre e famosa frase, o que os olhos não veem, o coração sente sim, e sente muito. A exclusão, mesmo que vendada desta população aos museus e centros culturais e ao bem patrimonial de modo geral é, por nós, quase que um *apartheid* cultural.

Segundo dados do IBGE datados do ano 2000, entre 16,6 milhões de pessoas com algum grau de deficiência visual, quase 150 mil se declaram cegos. Vale salientar também que, com o aumento da idade, aumenta-se também a incidência da deficiência visual na população, indo de 4,3% em indivíduos até 14 anos e chegando a 54% do total de pessoas com idade superior a 65 anos.

Salientamos a legalidade dos direitos das pessoas com deficiência visual por meio do marco legal que endossa o dever público e até mesmo cívico de inseri-los no meio cultural, tornando acessível todo local que abrigue bens culturais de qualquer natureza e toda a forma de arte, conforme a lei N° 10.098/2000:

> *Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (Lei Nº. 10.098/2000).*

Inserir, então, a população deficiente visual nos circuitos culturais é um dever do Estado e de todos e, educar essa população para a importância dos bens patrimoniais que a sua região e sua cidade abrigam, dando-lhes significado, é válido e indispensável para se ter uma sociedade plenamente inclusiva, justa e igualitária.

A acessibilidade a instituições culturais de qualquer natureza vem sendo trabalhada desde a década de 80, com a museóloga paulista Waldisa Rússio, diretora do extinto Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo. Segundo Waldisa "A maioria das pessoas que trabalham em museu, todavia, parecia refratária à ideia de cegos frequentando tais estabelecimentos porque 'museu foi feito para videntes'. O que é verdade, mas não toda a verdade". (RUSSIO, 1980, p. 4). Atualmente, ao questionar junto aos profissionais que trabalham em museus ou centros culturais se estes espaços estão prontos para atender ao público deficiente visual, eles asseguram ter ciência deste direito que estes cidadãos possuem, mas também afirmam que propostas de acessibilidade a eles ainda são escassas.

Ao trabalhar configurações alternativas para atingir esse público, fugindo dos já tradicionais manejos com os quais os deficientes visuais são tratados em museus, centros culturais ou quaisquer outros lugares onde se contempla arte e se manifesta cultura, objetiva-se tornar o mais palpável possível a estes cidadãos aquilo que eles não podem ver, mas podem enxergar, de uma outra forma, garantindo-lhes bases para discernimento próprio para julgar o que é e o que não é significativo para ele culturalmente, tornando-os capazes de terem um olhar crítico sobre o que lhes é ou não imposto como bem patrimonial ou cultural, tendo como base o preceito de que cultura é um direito constitucional de todo e qualquer cidadão e, acima de tudo, é universalizada e particular de cada indivíduo.

Como é descrito por Viviane Panelli Sarraf, Licenciada em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP e especialista em Museologia pelo Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo e desde 2002 é coordenadora do Centro de Memória Dorina Nowill da Fundação Dorina Nowill para Cegos e consultora em Acessibilidade e Inclusão em Museus e Instituições Patrimoniais:

> *“As pessoas que perderam sua visão, ou nasceram sem saber o que significa ver, têm uma desvantagem com relação às pessoas com outros tipos de deficiências quanto aos museus. Isso porque, como já mencionado, os museus ainda se comunicam basicamente por meio de recursos visuais. Ao receber pessoas com deficiências auditivas ou mentais, por exemplo, estes espaços não precisam receber grandes modificações, já que é possível ver as imagens, ler as identificações e textos e perceber visualmente os espaços. No caso dos deficientes físicos, as modificações são basicamente arquitetônicas, sendo que alguns dos museus de construção ou reforma recente já receberam estas adaptações, descritas na NBR 9050”.*

Já os deficientes visuais necessitam de mudanças comunicacionais, uma vez que muitas poucas obras são acessíveis ao toque humano sem o desgaste destas, a áudio descrição está longe de ser um recurso ideal e simplesmente receber uma informação não necessariamente caracteriza-se o processo de educar, de perceber e principalmente, de assimilar, por parte do deficiente visual. O que se pode em breve análise se conceber é que, certos recursos utilizados para com os deficientes visuais facilitam a vida no meio cultural de toda uma população.

> *Além do mais, os profissionais de museus sabem que, em último caso, estruturas e programas acessíveis tornam o museu mais visível para um número maior de visitantes potenciais. Rampas para cadeirantes também são convenientes para carrinhos de bebê. Sinalização e identificação em letras grandes facilitam a leitura de todos*. (GARDNER e GROFF, 1990, p. 16)

A deficiência visual perante a sociedade

> *A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e consequentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. (SASSAKI, 1997, p. 167-168)*

O ver não é algo mecânico/biológico, mas está interligado ao ente que olha. O olhar não é discricionário. O ver, portanto, está conectado à experiência vivida pelo espectador, por suas crenças, classe social, instrução, por sua cultura. O ver é definido pela intencionalidade daquele que olha (AUMONT, 1993).

Tudo aquilo que vemos, sentimos e tocamos só assume valor no interior de diferentes tradições, sejam elas religiosas, políticas, econômicas, culturais etc. São tradições inventadas como a Kalevala (LÖNNROT, 1978), são apropriações que são feitas de tradições culturais de outros grupos que, reinventadas, assumem novo

valor como o caso do jazz (HOBSBAWN, 1991), enfim, são coisas que só fazem sentido para aqueles que no interior de uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) as têm como constituintes de sua identidade.

E é partindo deste pressuposto que, cabe a este estudo, uma análise de como a sociedade se portou nos últimos anos para com os deficientes visuais, uma vez que este contexto histórico interfere na dinâmica desde grupo de cidadãos que, mesmo com suas peculiaridades, são cidadãos e merecem o direito de exercer sua cidadania de forma plena como qualquer outro indivíduo.

Nos últimos 30 anos, a sociedade passou por um momento reflexivo de mudança de atitude para com a pessoa com deficiência visual. Nos Estados Unidos, fora elaborado um estudo por Laura Gardner e Gerda Groff, onde estas tiveram como campo de estudo as mudanças sócias norte-americanas, as condições sociais e os movimentos de inclusão dos deficientes visuais nos Estados Unidos.

> *Direitos civis e regulamentações proporcionam subsídios para que as organizações possam oferecer oportunidades iguais para pessoas com deficiências. Mas as leis não podem determinar como as pessoas se sentem. Atitudes de medo ou piedade se desenvolvem, principalmente, porque nós não temos informações suficientes sobre as deficiências ou contato suficiente com pessoas deficientes. (GARDNER e GROFF, 1990, p. 7)*

A realidade descrita acima persiste, talvez não tão intensamente, mas persiste no dia-a-dia de todo e qualquer cidadão que não se reclui em sua casa todos os dias. Basta uma volta no centro de uma cidade que atitudes como de piedade e compaixão se manifestam “a perder de vista”, quando, na verdade, o que o deficiente visual almeja da sociedade é ser tratado como cidadão, como todo e qualquer outro indivíduo, e que tenha condições plenas para exercer essa cidadania.

Configurações alternativas de acesso ao público deficiente visual e um breve relato de caso

Existe uma parcela da comunidade que coloca certas configurações, meios alternativos de adequação da obra ao deficiente visual, descaracterizam-na como obra. Primeiramente, é interessante fazer um breve retrospecto do que é arte. A arte não está reclusa aos museus ou às galerias. Arte é tudo aquilo que sensibiliza, que questiona, que nos leva a refletir, que promove admiração, sem quaisquer estereótipos. A arte é mutante e ao mesmo tempo imutável. Adélia Prado, escritora mineira de Divinópolis, Minas Gerais, em um de seus poemas retrata a vida de uma mulher trabalhadora e que vive com a família em um barracão de lata, e por mais miserável que seja aquela construção, tal mulher não se contenta enquanto não estica, distende e alonga um plástico sobre a mesa e coloca sobre ela uma rosa também de plástico e, só ai, sossega e diz: agora está bom. A vaidade e a beleza, permeiam o barracão de lata descrito por Adélia, da mesma forma que permeia a robusta arquitetura paulista, cinzenta e nebulosa, que também é arte. Arte não se mensura, não se qualifica, pelo contrário, ela dignifica uma ideia, uma mensagem, o transmitir de uma sensação.

Ao se trabalhar com o deficiente visual, deve-se lembrar que ele não dispõe apenas de um sentido sensorial. Logo, configurações alternativas de manejo que permitam experiências multissensoriais, como instalações ou obras isoladas, são

adequadas e devem ser estimuladas pelos gestores dos museus e centros culturais, bem como pelas secretarias estadual e municipal de cultura.

A revolução tecnológica, ocorrida no início do século XXI, acabou tornando-se pilar e adentrando todos os nichos da sociedade humana atual. O amplo cerne artístico absorveu também, todos os cabos, conexões, modens, luzes, led's e toda parafernália que a eletroeletrônica e a informática lançaram sobre todas as esferas do mundo atual.

Ao tratarmos a arte como toda e qualquer forma de expressão cultural e, tendo-se uma sociedade altamente informatizada, surge um não tão novo, porém não tão explorado como deveria ser, braço da arte contemporânea: a arte digital.

A arte digital como forma de manifestação cultural permite uma maior acessibilidade a todo indivíduo à ela. Sendo assim, podemos considerar que a arte digital é uma configuração que permite uma maior universalização da cultura, fazendo com que esta chegue a uma grande maioria, por muitas vezes imêmore pelas grandes galerias e centros culturais, e que fica diariamente alijada do direito constitucional de acesso à cultura e as manifestações artísticas de qualquer natureza.

Além disso, a arte digital se apresenta como uma forma lúdica de se usufruir de uma maneira não-tradicional das manifestações culturais, onde a obra e o visitante se complementam e interagem entre si, sendo que, a obra se torna dependente de seu visitante, não existindo por si só.

É partindo da concepção de que a arte por si só não tem significado, sendo necessário alguém que admire-a e, aproveitando do leque de configurações que a arte digital nos abre, proporcionando diversas formas de interação que possam contemplar públicos com diferentes necessidades.

Em uma análise superficial de um caso de uma exposição intitulada "Resistir é Preciso", em cartaz por 2 meses em um Centro Cultural Banco do Brasil, e que abriga uma logística para receber deficientes visuais, dos cerca de 60 mil visitantes, apenas 20 eram deficientes visuais. Daí partem certos questionamentos: é o deficiente visual que não tem ciência de que existe uma minoria de estabelecimentos preparados, mesmo que não de forma excepcional, a recebe-los ou essa parcela da sociedade simplesmente não se interessa pelas manifestações culturais? Ou será que o grupo de deficientes visuais já se viu tão alijada de certos direitos básicos e já foi imbuída de tantos preconceitos e dificuldades que simplesmente, não se vê motivada a contemplar manifestações culturais, e experimentar a vivência cultura como outros cidadãos videntes a fazem. Não seria viável uma divulgação maciça, de grande alcance, uma busca ativa deste público? Essas são reflexões que devem ser feitas já e que norteiam as medidas a serem tomadas com relação à vivência cegos e museus.

Cabe ações do Estado e até mesmo de todo cidadão, mobilizar a comunidade para que o deficiente visual, principalmente os provenientes da década de 80 ou até menos, sinta-se confortável e disposto a exercer o direito constitucional de acesso à cultura que o Estado lhe garante.

Essa análise superficial da exposição em questão denota uma verdade, mas que não pode ser encarada como um dado, um fato, um simples número. Cabe, a partir disto, uma análise. Quais espaços hoje são adequados para os deficientes visuais gozarem de uma vivência cultural e artística plena? E o que é considerado pelo Estado como sendo essa plenitude? Uma áudio descrição? A áudio descrição tem sua importância e seu valor mas, não pode-se limitar-se apenas a ela como recurso inclusivo da pessoa deficiente visual aos nichos culturais.

A adequação dos espaços culturais para com este público, transcende as necessidades apenas dos deficientes visuais, mas passa também pelas necessidades da própria obra. Considerando que o essencial são obras que promovam e provoquem o sentimento, a sensação, a experiência que o artista quer retratar em sua obra, muito provavelmente essa terá de ser manuseada pelo deficiente visual e, é interessante que não se resuma à alternativa tátil de uma obra, mas que esta interaja para com o deficiente visual multisensorialmente. Cabe, então, as medidas conservacionistas para garantir a integridade da obra aos agressores que esta está sujeita a sofrer, tanto intrínsecos como extrínsecos, sempre retomando a peculiaridade que aquela obra tem para atender à demanda específica do seu público-alvo. Entra então em cena a Gestão de Riscos, outro aspecto muito relevante ao se pensar em exposições e manifestações artísticas para os deficientes visuais, e para o público de modo geral mas, considerando a interação diferenciada que os deficientes visuais têm para com as manifestações artísticas e obras de arte.

A gestão de riscos se baseia, então em antecipar-se, utilizando-se de recursos técnicos, a eventos adversos que possam danificar obras e bens, garantindo-lhes uma vida útil em plenas condições, como estes foram concebidos, ou o mais perto possível destas condições.

Uma das mais importantes diretrizes neste sentido foi especificado na norma técnica australiana e neozeolandesa AS/NZ 4360:2006. Essa diretriz concebeu as bases da ISO 31000:2009, que trata especificamente sobre o gerenciamento de riscos.

A ISO 3100:2009 se galga em 4 pontos principais:

- Um único vocabulário;
- Um conjunto de critérios de desempenho;
- Um processo global, comum, para identificação, análise, avaliação e tratamento de riscos;
- Orientações sobre como este processo deve ser integrado nos processos de tomadas de decisões de qualquer organização.

Segundo ainda José Luiz Pedersoli, o nível de interesse e utilização do gerenciamento de riscos no Brasil vem crescendo consideravelmente nos últimos 4 anos (data modificada para adequação à datação recente). O que falta é uma adequação aos espaços aos diversos públicos que podem e devem interagir, conviver e usufruir destes. A gestão de riscos entra como pilar fundamental para que nem obra e nem contemplador desta saiam em desvantagem ao se abordar algo tão belo e significativo como é o “sentir a arte”. Adequar os espaços e obras, para que se tenha condições de toda e qualquer pessoa, independentemente de sua limitação, possa usufruí-los é, antes de mais nada, um direito constitucional destes cidadãos.

Considerações finais

O presente estudo termina com uma reflexão de Varine-Bohan, dizendo que cultura é “o conjunto de soluções encontradas por um homem e pelo grupo aos problemas que lhe são colocados por seu meio ambiente natural e social”. (1987, p. 30) Desta forma, cabe aos museus e centros culturais se adequarem para que todo e qualquer indivíduo, independentemente de qualquer necessidade especial, não seja um problema logístico para estes lugares, mas sim, parte constituinte do processo que qualifica estes estabelecimentos para os fins que têm, promovendo, assim, uma relação “homem e objeto em um cenário”, que é a proposta destes lugares. Criar métodos, buscar a população deficiente e leva-la onde se abriga a

arte, seja de qualquer natureza, é respeitar a diversidade tornando-a cada dia mais democrática.

A preservação do patrimônio cultural material, mais especificamente, os bens móveis e os integrados, relacionados diretamente aos espaços que abrigam os mesmos, merecem uma atenção especial pelo fato de estarem diretamente ligados à formação cultural da comunidade. Segundo a cartilha produzida pelo IPHAN com a temática paisagem cultural: O conceito da Paisagem Cultural viabiliza a qualidade de vida da população e a motivação responsável pela preservação desse patrimônio. Desta forma é imprescindível desenvolver técnicas de conservação e vincular diretamente com a educação patrimonial para promover a aproximação do público com o acervo ou espaço que as abriga.

A gestão dos riscos em uma exposição (pensando no objeto exposto e no espaço) faz parte do papel dos conservadores-restauradores e fundamentalmente para auxiliar na elaboração de ações educativas e na seleção de obras que podem ser manipuladas pelos deficientes visuais ou pessoas com deficiências. No contexto da preservação, a manipulação de obras de arte durante exibição não é uma prática recomendável, devido aos danos que tal prática pode causar nos objetos. O toque, por exemplo, pode possibilitar o aparecimento de manchas, arranhões em superfícies, provocar acidentes inesperados como fraturas em decorrência de força direta não controlada, entre outras alterações. Ou seja, ao considerar todos os parâmetros que envolvem uma exposição, podemos concluir que o manejo do deficiente visual nos locais onde se abriga a arte de forma geral e a cultura em todas as suas vertentes é um desafio, mas é um desafio a ser enfrentado uma vez que, retomando o que já foi dito, o deficiente visual não pode ser encarado como um público problemático ao museu, ao teatro, ao centro cultural ou a qualquer outro espaço.

Referência bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. ***Comunidades imaginadas*: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- **Entrevista com José Luiz pedersoli**. Acervo, Rio de Janeiro, v. 23, no 2, p. 7-12, jul/dez 2010 - pág. 7

- GARDNER, Laura; GROFF, Gerda. **What museum guides need to know**. 2ª ed. - New York: American Foundation for the Blind, 1990.

- GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. **Depoimento como Coordenadora do Projeto Museu da Indústria e da Exposição Percepção e Criação. São Paulo**: Arquivo IEB-USP,1980. Publicado em 2006 na 2ª Edição da Revista MUSAS do IPHAN- MINC

- HOBSBAWN, Eric. J. História social do jazz. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, *Chantal. Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso, 1985

- LIMA, Francisco, LIMA, Rosângela, GUEDES, Lívia. **Em Defesa da Áudio-descrição: contribuições da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.** Revista Brasileira de Tradução Visual, Vol. 1, No 1 (2009)

- LÖNNROT, Elias. ***Le kalevala*: épopée polulaire finlandaise.** Paris: Stock+Plus, 1978.

- MASINI, Elcie F.S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: Ministério da Ação Social, CORDE, 1994.

- MASINI, Elcie. **A EDUCAÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL — as perspectivas do vidente e do não vidente.** Em Aberto, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

- MEIRELLES, Mauro. PEDDE, Pedde. **VER, TOCAR, PRESERVAR: pensando a noção de patrimônio a partir de sua tangibilidade.** Estudos de Sociologia. [online]. 2014, vol. 1, n. 20

- MENDONÇA, Daniel de. **A noção de antagonismo na Ciência Política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 20, p. 135-145, 2003

- MICELI, Ségio. **Teoria e prática da política cultural oficial no Brasil.** Rev. Adm. Empr., Rio de Janeiro, 1984.

- Patrimônio e Cidadania. In: ***Museologia Social***. Porto Alegre: UE/ Secretaria Municipal de Cultura, 2000. 136p.

- PELEGRINI, Sandra. **O Patrimonio Cultural no Discurso e na Lei: Trajetória do Debate sobre a Preservação no Brasil.** UNESP – FCLAs – CEDAP, v.2, n.2, 2006 p. 54

- SARRAF, Viviane Panelli. **A inclusão dos deficientes visuais nos museus**. 2ª ed. Revista MUSAS – IPHAN - MINC. 2006
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão./ Construindo uma sociedade para todos.** 2ª ed., Rio de Janeiro : WVA, 1997.

- SONZA, Andrea. **Acessibilidade de Deficientes Visuais aos Ambientes Digitais/ Virtuais**. 2004.

- VARINE BOHAN, Hugues de. ***O Tempo Social***. Trad. Fernanda Camargo Moro e Lourdes Rego Novaes .Livraria Eça Editora:Rio de Janeiro, 1987.

- HOMEPAGE do IBGE. Brasília: **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Apresenta notícias referentes à população brasileira e informações sobre o Censo 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br > Acesso em 07 de setembro de 2014.

- Matheus Rocha Moreira, Graduado em Design Gráfico pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; graduado em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Educador acessibilidade; Pesquisador acessibilidade em museus e espaços culturais.

    - ✓ Participação em projetos culturais como: Educador no Centro Cultural Banco do Brasil, CCBB;
    - ✓ Elaboração de projetos de Lei de Incentivo sobre acessibilidade - em processo de aprovação.
    - ✓ Participação e apresentação de artigos e trabalhos sobre acessibilidade em espaços culturais:
    - ✓ A importância das ações educativas vinculadas à acessibilidade nos contextos museológicos. 2014, VI Mestres e Conselheiros;
    - ✓ 7º seminário internacional de patrimônio cultural: conservação e restauração no século xxi faop 45 anos - patrimônio de todos. 2013. (Apresentação de Trabalho/Seminário);
    - ✓ A importância das ações educativas e expografia acessível vinculadas à acessibilidade nos contextos museológicos . 2014 . Seminário Internacional museografia e Arquitetura de museus, museografia e patrimônio;
    - ✓ Educação Patrimonial e conservação preventiva na criação de alternativas de manejo com o cidadãos deficientes visuais: Estudo da vivência de um centro cultural na abordagem do público deficiente visual. 8 Seminário Patrimonio Cultural: Conservação e Restauração no Século XXI - Patrimônio e território. 2014, FAOP.

- Vinícius Soares Garcia, Graduando no 9º período em Medicina pela Universidade Federal de Minas – UFMG; Pesquisador acessibilidade em museus e espaços culturais.

    - ✓ Elaboração de projetos de Lei de Incentivo sobre acessibilidade - em processo de aprovação.
    - ✓ Participação e apresentação de artigos e trabalhos sobre acessibilidade em espaços culturais:
    - ✓ Educação Patrimonial e conservação preventiva na criação de alternativas de manejo com o cidadãos deficientes visuais: Estudo da vivência de um centro cultural na abordagem do público deficiente visual. 8 Seminário Patrimonio Cultural: Conservação e Restauração no Século XXI - Patrimônio e território. 2014, FAOP.

Modalidade: Comunicação Oral GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais

O ENSINO DE ARTES VISUAIS EM PROJETOS SOCIAIS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO AMORBASE.

Najla de Oliveira Azevedo (IFCE – Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)
Gilberto de Andrade Machado (IFCE – Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)

RESUMO*:*
Pesquisa em ensino de artes visuais que analisa práticas de ensino-aprendizagem em contextos educativos não formais desenvolvidas na disciplina de Projetos Sociais por alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV do Instituto Federal do Ceará – IFCE. A disciplina propõe entre outras coisas aplicar e desenvolver atividades sociais em comunidades cearenses para melhor compreender algumas relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos diferentes espaços urbanos. Diante da problemática da desigualdade social e o fato de o Estado ter dificuldade em atender as carências de comunidades em situação de vulnerabilidade fez surgir a participação da sociedade civil organizada como ONG´s e associações comunitárias. A educação não formal em comunidades de vulnerabilidade social muitas vezes aparece como uma forma eficaz de ensino-aprendizagem. Nesses contextos as atividades artísticas tem sido a diretriz educativa mais utilizada. A pesquisa desenvolveu-se em formato de oficinas para as crianças da AMORBASE- Associação de Moradores da Serrinha, periferia de Fortaleza. Dentre outros procedimentos, desenvolveram-se atividades com desenho e pintura em stencil. Reitera-se o ensino de arte como um direito que promove oportunidades educativas e amplia a noção de cidadania. Entretanto, exige abordagens pedagógicas coerentes com a situação educacional em que será aplicada.
Palavras-Chave: Artes Visuais; Projetos sociais; Cidadania

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS VISUELS DANS DES PROJETS SOCIAUX: I'EXPÉRIENCE DE LA AMORBASE DE PROJET

SOMMAIRE:
Recherche de l'enseignement des arts visuels qui examine les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans des contextes éducatifs non formels dans la discipline de projets sociaux développés par les étudiants du cours de diplôme en Arts Visuel – CLAV de l´Instituto Federal do Ceara - IFCE. La discipline propose entre autres choses expliquer et développer des activités sociales dans les communautés de l'Etat de Ceará afin de mieux comprendre certaines relations qui sont établissent entre des groupes humains dans les différents espaces urbains. Confrontés au problème des inégalités sociales et le fait que l'État a rencontre des difficultés aux besoins des communautés vulnérables a suscité la participation de la société civile organisée des organizations non gouvernamental ONG et associations communautaires. L'éducation non formelle dans les communautés socialement vulnérables souvent apparaît comme un moyen efficace d'enseignement et d'apprentissage. Dans ces contextes, les activités artistiques a été l'orientation

éducative plus utilisée. La recherche a été développée sous la forme d'ateliers pour les enfants de AMORBASE-Association des habitants de Serrinha, périphérie de Fortaleza. Entre autres activités, élaboré des procédures avec le dessin et la peinture au pochoir. Réitère l'éducation artistique comme un droit qui fait la promotion des possibilités d'éducation et élargit la notion de citoyenneté. Cependant, nécessite des approches pédagogiques conformes à la situation éducative dans laquelle elle sera appliquée.
Mot-clés: *Les arts visuels; Projets sociaux; Citoyenneté*

Introdução

Este artigo traz um relato de experiência, animado por algumas considerações sobre a formação do professor de artes visuais, tendo como foco práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidos em contextos educativos não formais. Foi organizado um projeto de curta duração para qualificação profissional de jovens e adultos numa associação de moradores na periferia de fortaleza. O projeto foi idealizado durante a disciplina de Projeto Social do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – CLAV do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE no segundo semestre de 2013. A disciplina propunha aplicar e desenvolver atividades sociais em comunidades cearenses e tinha como objetivo compreender as relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos diferentes espaços; entender as diversas e múltiplas possibilidades existentes na sociedade a partir da experiência do presente; desenvolver a criatividade e a capacidade de debater problemas; reconhecer direitos e responsabilidades como o agente de mudanças mediante situações que permitam o exercício da crítica e construir laços de identidade pessoal e social consolidando a formação da cidadania. Dessa forma, foi solicitado um projeto social que fosse elaborado sob orientação para ser executado de forma voluntária em uma comunidade, com carga horária de 20 horas, em que os alunos tiveram liberdade para escolher o formato de execução de atividades, o conteúdo, a metodologia e o local de execução.

Diante da problemática da desigualdade social e o fato de o Estado ter dificuldade em atender as carências de comunidades em situação de vulnerabilidade fez surgir a participação da sociedade civil organizada como organizações não governamentais – ONGs, associações comunitárias, entre outros. Estas organizações procuram atender as necessidades das classes mais populares assim como propiciar um espaço que promova a mudança social. O sistema educacional brasileiro não conseguiu suprir as demandas sociais, então muitas organizações não formais vêm utilizando as práticas educativas como reação à carência do ensino formal, através de projetos e ações pedagógicas.

> Essas organizações, ainda que suas identidades encontrem-se em processo de construção, representam um novo espaço organizativo da sociedade civil. A despeito de terem interesses e objetivos bastante diversos, em geral são voltadas para a promoção dos direitos de setores populares. As ONGs são hoje uma realidade sociológica no Brasil. Muitas dessas entidades têm obtido admirável êxito ao criar alternativas e facilitar a inclusão social, ao prestar serviços de educação integral e a trabalhar em favor da defesa de direitos das crianças e dos adolescentes que vivem em circunstâncias especialmente difíceis. Examinando as diversas propostas pedagógicas desenvolvidas em seus programas, observa-se um traço comum: praticamente todas utilizam atividades artísticas em suas diretrizes educacionais. (CARVALHO, 2008, p.16)

Essas instituições procuram complementar as práticas do ensino básico assim como oferecer atividades educativas focando no desenvolvimento humano e suas potencialidades, promovendo a consciência dos indivíduos sobre seus direitos e deveres, e o exercício da cidadania. Segundo Carvalho (2008) muitas destas instituições utilizam o ensino/aprendizagem de arte com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo, assim como tornar a arte e os bens culturais mais acessíveis ao público frequentador dessas organizações.

Rodrigues (2012) em sua pesquisa sobre práticas de arte-educação através de ONGs menciona pontos relevantes em relação a metodologias e objetivos da educação formal e não-formal.

> Diante das complexas relações sociais, culturais e econômicas que permeiam nossa sociedade, não sabemos ainda como avançar em relação às dicotomias metodológicas usados na educação formal e não-formal, no que diz respeito principalmente ao padrão de medir ou não o aprendizado através de notas; as construções de propostas curriculares que tenham como intenção abarcar a diversidade cultural e social; e sobre a competitividade no sistema escolar, que em suma, visa encarar o mercado de trabalho versus a construção dos processos cooperativos instalados pelas práticas educativas de diversas ONGs. (RODRIGUES, 2012, p.11)

A educação não-formal em comunidades de vulnerabilidade social muitas vezes aparece como uma forma mais eficaz de ensino/aprendizagem, pois leva em consideração o estudo da comunidade e como oferecer a esse público uma educação mais acessível e prazerosa, desenvolvendo novas metodologias e objetivando valores mais específicos do desenvolvimento do indivíduo visando a transformação social.

A Arte está e sempre esteve presente no cotidiano do ser humano, porém o desenvolver das sociedades e a segregação de valores tornou-a um artigo de deleite para classes economicamente superiores, segundo os parâmetros capitalistas, e a distanciou das classes mais populares, distorcendo seus conceitos. Segundo Candau (2002) isso explica-se pelo fato de que muitas vezes as relações culturais são atravessadas por questões de poder e hierarquização. No ensino de artes visuais a abordagem eurocêntrica é utilizada com frequência, exaltando-a e diferenciando-a das outras culturas. Acredita-se que por meio do ensino de arte intercultural é possível enriquecer e deslocar o olhar dos alunos para outras culturas, permitindo uma nova visão de mundo. Esse fator deve ser levado em consideração na educação objetivando redirecionar os pensamentos sobre estas relações de poder e hierarquias. O estudo contextualizado de produções artísticas de culturas diferentes permite uma compreensão de questões de vivencias daqueles grupos, considerando seus valores e modos de instauração de arte. Essa apreensão de conhecimentos interculturais contribui também para uma nova visualidade dos fatores que permeiam seus cotidianos.

O ensino de arte possibilita aos artistas contemporâneos uma tentativa de aproximação com classes mais populares através de experimentos com a arte urbana, e o uso de novos suportes. O artista-professor-pesquisador por sua vez tem se esforçado para chegar mais próximo das comunidades populares cujo conhecimento sintetizado da arte pode desenvolver competências, habilidades e conhecimentos necessários à compreensão de diversos fatores que nos cercam.

> A arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia

> sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. (IAVELBERG, 2003, p.9)

Na formação inicial do artista-professor-pesquisador evidencia-se as transformações no ensino de artes visuais e no entendimento de sua importância para a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos. A leitura de imagens permite estabelecer relações com a produção sociocultural e partir do que já é conhecido. Nesse sentido o projeto inicial propunha atividades práticas que abrissem oportunidades de questionamentos e reflexões que ampliassem nos participantes sua atuação no espaço de cidadania.

Foram essas reflexões que motivaram a pesquisadora a pensar em ações que propiciassem, ainda que de forma breve, uma ação transformadora, não só do espaço, mas de pensamentos. Assim, o projeto surgiu no formato de oficinas, sob o título ARTE TRANSFORMA: Expandindo espaços e pensamentos para a AMORBASE (Associação de Moradores do Bairro da Serrinha).

Percurso metodológico

Esse estudo associa algumas possibilidades de pesquisa e de fontes que o caracteriza como pesquisa participante, uma vez que o envolvimento e identificação da pesquisadora com a comunidade pesquisada gerou o procedimento metodológico que determinou a coleta e a análise dos dados. De fato, a observação participante é prática comum quando se trabalha com as camadas populares (MATOS & VIEIRA, 2002). Tanto a pesquisa bibliográfica inicial, como as atividades e registros de coleta apontavam para a exploração do campo no sentido de verificar possibilidades de atuação de uma artista-professora-pesquisadora. Isso implicava em conhecer o grupo comunitário para compartilhar conhecimentos entre os envolvidos e não necessariamente para sanar problemas.

A AMORBASE existe a mais de 25 anos no bairro da Serrinha e por muito tempo prestou serviços à comunidade funcionando como uma creche. Esteve fechada por quatro anos (2008 a 2012), por falta de recursos e desinteresse de algumas lideranças. Em 2012 a associação foi reativada e movimentada por iniciativa de algumas jovens conhecedoras da situação e conscientes do quanto a associação era importante para a comunidade. Com ajuda dos moradores, em 2013 uma nova chapa foi eleita, continuando a luta em prol da comunidade da Serrinha.

O bairro da Serrinha está localizado na periferia de Fortaleza, e é composto por moradores de várias classes econômicas, porém a maioria tem baixa renda. O bairro enfrenta problemas comuns aos das demais periferias do Brasil. Falta de saneamento básico, consumo de drogas e escolas públicas defasadas contribuem para uma crescente bola de neve de gerações menos favorecidas e cada vez mais sem oportunidade. Desacreditados e desmotivados os moradores desses bairros sentem-se cada vez mais incrédulos de melhorias, entregando-se à aceitação. O cotidiano sofrido esconde e inibe estratégias e possibilidades de melhorias. A união, o trabalho coletivo e a vontade de transformar seus pensamentos e espaços são pequenos gestos que podem iniciar uma grande luta contra o descaso social. Nesse sentido, através do trabalho social, a AMORBASE, entre outras organizações, atua no bairro tentando mudar essa realidade, focando nas crianças e jovens.

Como as dificuldades são muitas, a associação se mantém de forma precária, sem recursos financeiros, apenas com trabalho voluntário. Devido a alguns débitos pendentes da antiga gestão a AMORBASE funciona hoje sem energia e sem água. Mesmo com

dificuldades a associação presta serviços à comunidade através de trabalhos realizados por voluntários como oficinas diversas, reforço escolar, mini biblioteca, disponibilizando o espaço para eventos comunitários e principalmente tentando aproximar os moradores, fazendo com que estes percebam o valor e o poder da união.

O projeto analisado tinha como objetivo sensibilizar os participantes a se perceberem enquanto indivíduos atuantes em um espaço físico e evidenciar a sua importância cidadã como agentes modificadores de uma realidade a favor de um bem comum. Tentou-se integrar e motivar a união dos frequentadores da AMORBASE, esclarecendo o quanto a coletividade é importante para uma comunidade. Iniciou-se uma identificação dos bens culturais pertencentes à comunidade da Serrinha, em especial à AMORBASE, fortalecendo as motivações de união dos participantes. Propôs-se o pensamento artístico e o processo criativo através de ações com desenho, pintura, stencil e composição modular. Modificando o próprio espaço físico da AMORBASE, como produto final das reflexões abordadas nas oficinas.

A transformação do ambiente além de embelezar o espaço é fundamental para uma boa harmonia dos indivíduos que ali circulam, pois provoca respostas variadas no nosso sistema nervoso e alteram emoções e humor. De acordo com Farina (2003) as cores são responsáveis pelas sensações que o ambiente provoca, elas interferem de forma psicológica alterando a atenção e percepção do indivíduo, e podem influenciar tornando um ambiente agradável ou desagradável. É possível também perceber em um espaço modificado elementos que identificam um indivíduo ou um grupo de pessoas. O ambiente pode ser modificado de várias formas, através de artigos decorativos, arquitetura, artesanatos, artes plásticas e etc. Porém, são as cores utilizadas que provocam um maior impacto nas sensações humanas.

Percebendo a necessidade de transformação em um espaço físico na AMORBASE, a pesquisadora procurou aliar esta ação ao poder cognitivo da Arte, através da produção do desenho e estudo de cores, e de uma forma prazerosa ativar o pensamento dos participantes do projeto a ampliar suas capacidades de reflexões sobre seu cotidiano social, e de possíveis transformações positivas em suas vidas e na comunidade em geral. A Arte além de desenvolver a percepção estética, criatividade e uma nova forma de se expressar no mundo, faz nascer em cada indivíduo um modo próprio de refletir, ordenar e dar sentido à vivencia humana. Podemos pensar na arte como objeto de conhecimento e leitura sensível do mundo, uma forma de ver além da superfície tornando o olhar mais curioso, lúdico e generoso.

Um ponto negativo recorrente em comunidades populares, e também na comunidade da Serrinha, é o desconhecimento dos próprios bens culturais desses grupos. Uma comunidade conhecedora de seus bens culturais a identifica e a fortalece perante os demais.

> Ao pesquisar nuances do nosso bairro e da nossa comunidade, buscaremos desvendar as histórias individuais e coletivas de homens, mulheres, crianças e velhos que fazem a história nossa de cada dia. Tentando perceber como esses diversos lugares podem fornecer pistas para compreender melhor os processos sociais que originam nossa cidade, verificando as heranças e permanências dos outros tempos em nosso cotidiano. Conhecer, preservar e valorizar nosso patrimônio cultural é imprescindível, na medida em que se constitui num referencial físico, simbólico e afetivo para pensarmos de forma crítica a nossa vida e o mundo que nos cerca. (CEARÁ, 2013, p. 30)

A discussão sobre os bens culturais dos moradores da Serrinha e a identidade

cultural foi o ponto de partida para a produção de desenhos que posteriormente foram pintados com *stencil* nas paredes da associação.

Por fim, visando a coletividade e união dos participantes dinamizou-se discussões sobre autoria coletiva, que foram oportunizadas nos momentos práticos da oficina. Momento em que foi realizada uma composição pictórica em uma das paredes da associação que necessitou da participação e da ajuda de todos os envolvidos, proporcionando um momento coletivo, enfatizando a importância do trabalho em grupo e o quanto ele pode ser prazeroso e gratificante.

As oficinas

As oficinas aconteceram entre abril e maio de 2013, sendo cinco encontros de quatro horas cada, totalizando vinte horas. O projeto foi elaborado para um público de jovens e adultos da comunidade pelo fato de que a pesquisadora idealizou uma atividade que necessitava de força física como a pintura em parede e utilizariam alguns instrumentos impróprios para crianças, como estiletes. A oficina foi divulgada junto à direção da AMORBASE, na comunidade e nas redes sociais, porém não houve um número de inscrições suficientes. É uma realidade constatada que os jovens e adultos que residem próximos à associação não se interessam em participar de oficinas e cursos que são ofertados gratuitamente, suas participações se limitam aos raros serviços médicos que a associação oferece, ou eventos em que acontecem a distribuição de brindes. Quem usufrui da maioria dos serviços e oficinas oferecidos pela AMORBASE, e até ajudando voluntariamente em algumas atividades, são as crianças do bairro. Assim, o projeto foi adaptado para o público infantil, no qual a metodologia fosse de acordo com a idade e algumas atividades fossem realizadas com a supervisão da pesquisadora. Dezesseis crianças de oito a quatorze anos se inscreveram e participaram das oficinas.

Durante a execução do projeto apareceram algumas dificuldades que já haviam sido previstas como falta de água e energia. Em alguns momentos o local onde se dava aula ficava muito quente, porém, como as crianças já estavam acostumadas com o espaço e as atividades eram prazerosas para elas, não havia muitas reclamações. Permaneceram sempre atentas e participativas nas aulas.

A pesquisadora iniciou o projeto com um acolhimento feito pela presidente da AMORBASE. No momento fez-se uma roda no pátio da associação com as crianças participantes da oficina. A presidente deu as boas-vindas para os participantes, falou sobre o trabalho voluntário e os valores que a comunidade ganha ao receber projetos assim. Em seguida, a pesquisadora se apresentou, falou dos objetivos do projeto e explicou como ele seria executado. Por fim, ainda em roda, fizeram uma dinâmica de apresentações onde cada criança falava seu nome e o que esperava da oficina.

As oficinas foram iniciadas conversando com as crianças sobre as transformações de espaços e como essas transformações influenciam o ambiente e o nosso dia-a-dia. As crianças eram muito participativas, davam alguns exemplos sobre como seus pais pintavam suas casas, e de quando voltaram das férias e viram uma escola diferente porque estava toda pintada. O vídeo Autoria Compartilhada – Mônica Nador (2011) foi apresentado para contextualizar esse diálogo e dar uma noção mais didática sobre a proposta da oficina. Ele mostra o processo de construção da exposição Autoria Compartilhada da artista plástica Mônica Nador. A exposição aconteceu no Pavilhão das Culturas Brasileiras em São Paulo, e foi montada e produzida coletivamente, através de oficinas, objetivando a vivência artística dos indivíduos participantes.

Após a exibição do vídeo foi dada uma introdução básica sobre as cores, e como estas transformavam o ambiente. Esse assunto foi trabalhado com a produção de desenhos coloridos com tinta guache, identificando as cores quentes e frias. Ao fim da aula as crianças escolheram três cores para fazer a pintura na parede. Foram dadas três combinações de cores e por votação elas escolheram amarelo, azul e branco. O local onde a pintura foi realizada, a parede de fundo do mini palco, foi escolhida pela presidente da associação.

Num segundo momento a pesquisadora abordou alguns aspectos da linguagem visual, como as imagens e símbolos podem representar pessoas, lugares e instituições. Apresentou também algumas imagens de logotipos conhecidos popularmente que foram imediatamente reconhecidos e comentados pelos alunos. Então foi proposto que as crianças construíssem uma imagem para representar a comunidade da Serrinha. Para a construção dessa imagem, a pesquisadora abordou o assunto da identidade cultural, buscando identificar com as crianças ícones, lugares e manifestações do bairro conhecidos por elas. Logo foram surgindo exemplos como: a igreja católica, a feira, o grupo de capoeira Ginga Maré, a AMORBASE, a Associação de Catadores – ACORES, entre outros.

Essa reflexão deu início a uma discussão sobre os valores daqueles bens para a comunidade, então a pesquisadora propôs que as crianças desenhassem esses ícones. A igreja católica foi representada como ícone de referência histórica do bairro, local que todos os moradores conhecem, sendo frequentadores ou não. (Vide figura 1).

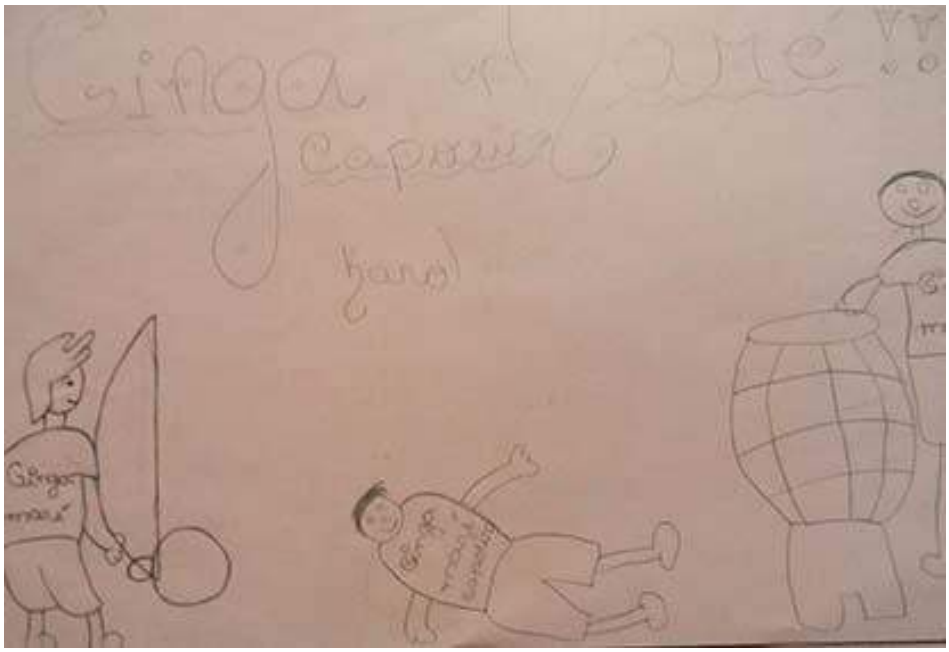
Figura 1 – Desenho criado por aluna do projeto.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

As atividades do grupo de capoeira Ginga Maré também foram desenhadas e compreendidas como bem cultural da comunidade. Esse grupo é muito querido pelas crianças sendo conhecido na comunidade por oferecer aulas de capoeira e por realizar alguns eventos em locais públicos do bairro. (Vide figura 2).

Figura 2 – Desenho criado por aluna do projeto.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

No terceiro encontro, juntamente com os alunos, a pesquisadora selecionou elementos de cada desenho para compor uma única imagem (Vide figura 3), esta imagem foi transferida para o acetato e a partir daí foi criado um *stencil* para fazer a pintura na parede.

Figura 3 – Alunos do projeto trabalhando na criação do stencil.



Fotografia de Najla de Oliveira Azevedo
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Embora todos os alunos quisessem realizar a atividade de corte do acetato, com o estilete, por questões de segurança apenas dois alunos mais velhos, que possuíam melhor adestramento motor, realizaram algumas partes da atividade sob supervisão da pesquisadora.

No quarto e quinto momento foi iniciado e finalizado o processo de pintura da parede de fundo do mini palco. Nem todas as crianças puderam participar de forma prática do momento da pintura, mas estavam sempre presentes ajudando em pequenas atividades e dando muito apoio e opiniões. O molde em acetado realizado a partir dos desenhos delas possuía formato circular (vide fig. 4). Consistia numa imagem rebatida e espelhada que na fala das crianças tinha formato de pizza. Unindo os vértices construiu-se uma espécie de fractal em que os ícones da igreja, dos jogadores de capoeira e das próprias crianças circulavam de forma positiva com o nome da associação.

Figura 4 – Pintura criada pelos alunos do projeto



Fotografia de Najla de Oliveira Azevedo
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A pintura da parede foi preparada e serviu de base para receber os fractais. Situada no fundo do palco da associação (vide fig. 5) essa parede foi alvo de apreciação e discussão do estudo de cores com as crianças. Essa conversa consistia num encaminhamento pedagógico que se fundamentava mais num fazer e numa compreensão de arte, colocando num mesmo patamar de importância o conhecimento e a percepção. As crianças comentaram sobre as sensações que as cores da parede traziam para o ambiente e relembraram como a parede era anteriormente, fazendo uma comparação e refletindo sobre como elas podem modificar espaços através do conhecimento de alguns conteúdos da arte. Ao se compartilhar ideias, ativavam-se elementos até então

vivenciados no cotidiano, mas não percebidos como educativos, no caso, o uso de cores frias e quentes.

> [...] as significações que encontramos para nossa vida se desenvolvem em conformidade com a maneira de ser de nosso grupo social. [...] nossa postura humana é aprendida. Aprendemos a ser humanos: a perceber e a vivenciar o mundo como homens, através da comunidade. (DUARTE, 2009, p. 26)

Figura 5 – Pintura finalizada.



Fotografia de Najla de Oliveira Azevedo
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao termino das oficinas houve de um momento de reflexão sobre o projeto e o seu produto final. Foi possível identificar elementos dos desenhos de cada criança participante na composição pintada na parede. A pintura finalizada guardou em si, elementos que representam a associação e a comunidade, e ainda compreende uma autoria coletiva das crianças. Essa identificação ativa um sentimento de pertencimento à associação e à comunidade, contribuindo para um deslocamento de pensamentos e atitudes. Nessa conversa confirmou-se que através da atividade prática e estudos de conteúdo das artes visuais foi possível tocar em alguns pontos reflexivos, como o trabalho coletivo e o reconhecimento de alguns bens culturais do bairro. Nesse momento a presidente da associação agradeceu e falou sobre a importância do projeto para aquelas crianças.

> [...] só o fato de podermos estar entre pessoas compartilhando experiências, já é muito válido. O projeto além de ensinar, proporcionou uma introdução dos pequenos a alguns assuntos pertinentes à comunidade. É importante que as crianças se acostumem a pensar sobre cultura, cooperação e crescimento comunitário desde cedo. E além de tudo fizeram uma grande arte em nosso palco [...] (Geni Sobreira– Presidente da AMORBASE)

Foi importante para a pesquisadora ouvir essas palavras, pois nesse momento foi percebido que o projeto conseguiu atingir seus objetivos. A presidente da associação foi de fundamental importância para a realização do projeto, mantendo uma atitude colaborativa, ajudando a vencer algumas dificuldades em relação à estrutura física da associação.

Considerações finais

O projeto foi realizado com algumas alterações da proposta inicial, contudo, mesmo com as dificuldades previstas, a pesquisadora conseguiu executar um bom trabalho, alcançando os objetivos propostos no projeto e realizando uma experiência em projeto social enquanto artista-professora-pesquisadora em formação.

Essa experiência possibilitou uma compreensão da prática de ensino-aprendizagem em outros espaços educativos. Deve-se levar em consideração a importância da experiência em espaços não formais de educação para os licenciandos, pois essa vivência, além de expandir os espaços de atuação de professores, permite uma análise e reflexão sobre as práticas educativas adotadas segundo as propostas curriculares de educação formais. A oficina para a AMOBASE foi elaborada segundo uma vivência da pesquisadora na comunidade, permitindo o conhecimento de algumas problemáticas frequentes. Essa aproximação favoreceu a elaboração de uma metodologia livre de parâmetros curriculares formais, focada na necessidade da comunidade, não deixando de abordar conteúdos das artes visuais e cidadania, uma vez que estes dialogavam com assuntos do cotidiano da comunidade. Essa possibilidade de elaboração de metodologias de ensino de artes visuais em diferentes espaços de educação contribui de forma significativa para a formação do professor que, segundo suas experiências, terá condições de analisar, comparar e discutir as propostas de educação em outros espaços.

A pesquisadora considera que os conteúdos relacionados à identidade cultural e autoria coletiva poderiam ter sido trabalhados com mais ênfase, buscando uma reflexão crítica, se tivesse sido abordado com o público jovem e adulto, como foi mencionado na primeira proposta do projeto. A adaptação do plano de aula para o público infantil conservou o conteúdo, porém devido à idade não foi possível um diálogo mais aprofundado sobre as realidades da comunidade, a perda das heranças culturais e a contribuição da transformação de pensamentos para o crescimento da mesma, como o projeto propunha. Todos esses assuntos foram abordados na oficina realizada com as crianças, porém de uma maneira mais branda.

Mesmo que a pesquisadora estivesse ciente sobre as dificuldades da AMORBASE em relação à associação se manter sem água, energia e qualquer movimentação financeira, apenas com o trabalho voluntário, é válido relatar o quanto é difícil realizar algum trabalho em um local assim. O ato comunitário não é feito só por um indivíduo. A presidente da associação tem boa vontade, porém precisa de maiores contribuições, no sentido de união e cooperação dos jovens e adultos do bairro, para que a associação possa sair desta realidade.

É desmotivador pensar que o trabalho realizado pela presidente e alguns voluntários possa ser em vão, já que não é visível a contribuição da comunidade adulta. Por outro lado, a pesquisadora percebeu que esse trabalho cooperativo em prol do desenvolvimento comunitário realizado por poucos está refletindo na atitude das crianças. As crianças são, de fato, o maior público frequentador da associação e foi possível perceber com o Projeto Arte Transforma o quanto as crianças são conscientes sobre a importância da AMORBASE para a comunidade. Elas expressam um apreço pela

associação, e em todos os momentos colaboram como podem para a realização das atividades. Pensando assim surge a esperança de que aqueles futuros cidadãos cresçam conscientes de seu papel em prol de um bem comum.

Apesar de obstáculos, dificuldades e desmotivações a pesquisadora concluiu ao finalizar o projeto que a grande retribuição do trabalho voluntário é esse sentimento de esperança de melhorias para o próximo e para o mundo. Segundo Duarte (2009) já não precisamos tanto de fórmulas e receitas educacionais precisamos de engajamentos, com a educação e a nação. É importante que os artistas-professores em formação acessem diferentes códigos das realidades sociais, pesquisando sobre como as bases teóricas das artes visuais podem contribuir com o trabalho comunitário.

Referências

CARVALHO, Lívia M. **O ensino de arte em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal.** 2005. 143f. Tese (doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2005.

CEARÁ. Governo do Estado. **Projeto Patrimônio para todos: uma aventura através das memórias** – Fortaleza: Flex editora e gráfica, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** In: Revista Brasileira de Educação v.13,n.37,2008.

DUARTE, Júnior, João Francisco. **O artista expectador.** In: Porque arte-educação? 20 edição. São Paulo. Papirus, 2009.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre. Artmed, 2003.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação.** 4 ed. São Paulo: Edgard, Bluchor, 2003.

MATOS, Kelma & VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

NADOR, Mônica. **Autoria Compartilhada – Mônica Nador**. Vídeo, 14 min, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2fYQTlzDwY> Acesso em 25 fev. 2014.

RODRIGUES, Judivânia M. **Surgimento de Práticas de Arte-Educação através de ONGs como necessidade de transformação social.** Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo7/13-Surgimento_de_Praticas_de_Arte-Educacao_Atraves_de_ONGs_como_Necessidade_de_Transformacao_Social.pdf> Acesso em 10 mar. 2014.

Najla de Oliveira Azevedo
Graduanda em Licenciatura em Arte Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Fortaleza (6º semestre); Bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Subprojeto Artes Visuais IFCE.
http://lattes.cnpq.br/0442264522552412.

Gilberto de Andrade Machado
Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2008). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, lecionando no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Coordenador do IRIS - Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais. Coordenador de área de gestão de processos educacionais PIBID/IFCE.
http://lattes.cnpq.br/3764709459727514

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral/ Apresentação em Slides** GT: **Artes Visuais**

Eixo Temático: **Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais**

MINHA ATITUDE É POPULAR! O encontro entre Artes Visuais e Moda numa instituição não formal na cidade do Recife

Emília Patrícia de Freitas (NEIMFA/UFPE/FAINTVISA, Pernambuco, Brasil)

Flaviana Ferreira da Silva (NEIMFA, Pernambuco, Brasil)

Patrícia Pereira da Silva (NEIMFA/IRB, Pernambuco, Brasil)

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de Arte materializada no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), situado na Comunidade do Coque/Recife/PE. A oficina de artes visuais “Minha Atitude é Popular!” propôs como objetivo geral a compreensão de que o indivíduo muda e efetiva mudanças no contexto onde vive e que tais intervenções repercutem nos âmbitos sociais, políticos e culturais de sua comunidade. Na busca da materialização deste objetivo, foi necessário discutir sobre a organização comunitária do Coque, bem como seus dilemas, problemas e soluções, propondo formas concretas de mudanças/melhora da Comunidade através de ações cotidianas e contínuas, além do estudo e discussão dos conceitos de Arte, moda, política e ideologia. Tendo como suporte os estudos de Barbosa (2005a; 2005b; 2005c; 2008) a experiência contou com 15 (quinze) mulheres da Comunidade do Coque e realizou-se no período de abril a setembro de 2013, resultando num desfile com as produções das mulheres envolvidas. No que se refere às aprendizagens, a oficina proporcionou o conhecimento da vida/obra de Ronaldo Fraga e Zuzu Angel, transversalizando-os com o que é ser mulher, artista, mãe, política, etc., sempre contextualizando com as relações vividas por cada uma das participantes. Mais que o resultado material, tangível, a experiência discutiu e mobilizou a (re)construção das identidades que nos habitam, proporcionando a troca de conhecimentos e a busca por uma melhor qualidade de vida, das relações familiares e da Comunidade em que se vive.

Palavras-chave: Artes Visuais; Moda; NEIMFA.

MY ATTITUDE IS POPULAR! The meeting between Visual Arts and Fashion non-formal institution in the city of Recife

ABSTRACT:

This article aims to describe an experience of teaching embodied in Art Education Center Friars Minor of St. Francis of Assis (NEIMFA), located in the Community of Coque / Recife / PE. The visual arts workshop "My Attitude is People!" proposed general objective understanding of the individual changes and effective changes in the context in which he lives and that such interventions have repercussions in social spheres, political and cultural needs of their community. In search of the materialization of this goal, it was necessary to discuss the community organization of Coque and their dilemmas, problems and solutions, proposing concrete ways to change / improvement of community through daily and continuous actions, in addition to the study and discussion of the concepts of art, fashion, politics and ideology. Backed by studies Barbosa (2005a, 2005b, 2005c, 2008) the experience had fifteen (15) Women's Community Coque and took place in the period April to September 2013, resulting in a parade with the productions of women involved. With regard to learning, the workshop provided knowledge of the life / work of Ronaldo Fraga and Zuzu Angel, horizontalizing them with what is to be a woman, artist, mother, politics, etc., always contextualizing the relations experienced by each one of the participants. More than the material result, tangible experience discussed and mobilized the (re) construction of identities that inhabit us, providing the exchange of knowledge and the search for a better quality of life, family relationships and community in which we live.

Key words: Visual Arts; Fashion; NEIMFA.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino de Arte, em uma instituição não formal da periferia da cidade do Recife/Pernambuco. Tal experiência teve como ponto de discussão como o indivíduo se percebe e como é percebido pela comunidade onde está inserido, apontando suas crises, problemas, possibilidades, dilemas e soluções. Fazendo convergir Arte, moda, política, mudança social, dignidade, cidadania, cotidiano, cores, formas e luta, a oficina problematizou como as mulheres da Comunidade do Coque são fortes e são portadoras de mudanças sociais, econômicas, políticas, estéticas e humanas no contexto onde vivem.

Tal experiência propôs uma mobilização, um encontro do sujeito consigo próprio, com suas múltiplas identidades; com suas múltiplas formas de ser e de viver no Coque e no mundo. Através da (re)significação da estética do cotidiano e dialogando com as campanhas publicitárias, com as imagens de propagandas que, literalmente, nos

atropelam todos os dias, com os desejos e desafios da relação entre mães e filhos e, por fim, da relação entre Arte e política, nasceu a oficina MINHA ATITUDE É POPULAR!

Tendo como questões e como pontos de reflexão a existência de cada indivíduo e a relação dessa individualidade com o outro e com o mundo, a proposta metodológica foi elaborada a partir dos pressupostos teóricos/práticos da arte/educadora Ana Mae Barbosa, teve como artista/obra-eixo aspectos da vida e obra de Zuzu Angel, transversalizando-os com o que é ser mulher, artista, mãe, política, dentro da Comunidade do Coque.

Um outro artista que mobilizou o interesse desta proposta formativa foram as produções de Ronaldo Fraga. Meses antes, o mesmo grupo de mulheres visitou a exposição “Rio São Francisco Navegado por Ronaldo Fraga”, ocorrida no Centro Cultural Santander, no bairro do Recife Antigo, no Recife/PE. A referida exposição passou por várias cidades brasileiras e foi inspirada na pesquisa que o estilista fez para uma coleção desfilada no São Paulo Fashion Week, no ano de 2008. Composta por 13 (treze) ambientes, em um deles estavam expostos os vestidos que foram criados para o evento em São Paulo. Interessadas, as visitantes apontaram os vestidos que mais/menos gostaram e de como tais peças dialogavam com o universo visitado pelo Fraga: o Rio São Francisco.

Surgiram, assim, os primeiros (dos muitos) questionamentos que motivou a concretização desta experiência: Seríamos capazes de construir uma moda que revelasse o que é ser moradora do Coque? O que significa ser uma mulher em contexto de periferia urbana da cidade do Recife?

Estas dúvidas foram a inspiração para a oficina de artes visuais MINHA ATITUDE É POPULAR! A mesma teve como objetivo geral a compreensão de que o indivíduo muda e efetiva mudanças no contexto onde vive e que tais intervenções repercutem nos âmbitos sociais, políticos, culturais de sua comunidade. Na busca da materialização deste objetivo geral, foi necessário discutir sobre a organização comunitária do Coque, bem como seus dilemas, problemas e soluções; Propor formas concretas de mudanças/melhora da Comunidade através de ações cotidianas e contínuas a serem realizadas pelas participantes da oficina; Estudo e discussão dos conceitos de arte, moda, política e ideologia; Produção e divulgação de atitudes acerca da valorização da vida digna e da qualidade de vida comunitária.

Mas antes de relatar, com mais detalhes, a experiência aqui descrita, vamos apresentar a comunidade e a Instituição onde tal experiência foi materializada: A Comunidade do Coque e o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis.

A Comunidade do Coque

O Coque é uma comunidade localizada a cerca de 2,5 km do centro da Cidade do Recife, em Pernambuco/Brasil. É uma ilha com 133 hectares (Ilha da Joana Bezerra) e tem seus cerca de 40.000 (quarenta mil) habitantes inseridos em um contexto que apresenta problemas de saneamento, moradia, meio ambiente, educação e saúde.

A região começou a ser povoada no final do século XIX, tendo o processo se acelerado em dois períodos distintos: no início dos anos 1940-50 e nas décadas de 1970-80. A maioria das famílias é constituída por antigos moradores de municípios do Agreste e da Zona da Mata do Estado de Pernambuco, que chegaram à Região Metropolitana do Recife há cerca de 50 anos.

Em agosto de 1983, a Comunidade do Coque tornou-se uma Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), mas o que deveria representar avanços e melhor qualidade de vida para a população se configura como um atendimento precário e/ou inexistente aos moradores da comunidade. As intervenções públicas, nas duas últimas décadas, incluem a pavimentação e a drenagem de algumas ruas, a construção de habitações em alvenaria, abertura de um complexo viário, esgotamento sanitário, construção de colégios municipais e estaduais, postos de saúde, entre outros.

Apesar de estar praticamente localizado no centro do Recife, o Coque está pouco integrado à vida da cidade. Há uma espécie de “barreira invisível” que funciona como um bloqueio dos projetos de desenvolvimento na área. Um dos motivos apontados pelos moradores para essa situação deve-se justamente à fama de ser uma comunidade violenta. Representada dessa forma, os moradores encontram-se enredados em um ciclo vicioso. Ninguém colabora porque a região é violenta, e a comunidade é violenta porque ninguém contribui com o desenvolvimento da localidade. A sensação de ser discriminado é comum entre os moradores da região.

Nesse contexto, há quase 30 anos uma Organização da Sociedade Civil (OSC) vem buscando materializar ações que amenizem os muitos problemas vivenciados pelos

moradores da Comunidade do Coque: o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) que apresentaremos a seguir.

O NEIMFA

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) foi criado com base na parceria entre moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens em 26 de setembro de 1986. Fundado juridicamente em 26 de setembro de 1994, com foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco e sede atual à Rua Jacaraú, nº 31, bairro do Coque, Recife/Pernambuco.

A equipe gestora é constituída por um grupo de doze participantes que trabalham de forma voluntária na administração mais direta e formal da Instituição. O grupo de formadores do NEIMFA é composto por uma equipe multidisciplinar de 60 (sessenta) participantes diretos, sendo, a quase totalidade deles, voluntários.

Não havendo uma estrutura hierárquica rígida no trabalho desenvolvido pelo NEIMFA, as ações são distribuídas em cinco núcleos que articulam e materializam os objetivos da Instituição, sendo assim denominados: Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário; Núcleo de Educação e Cidadania; Núcleo de Gênero e Saúde; Núcleo de Arte e Cultura e o Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Visando à promoção de saúde e educação integral e qualidade de vida, a Organização articulada, simultaneamente: 1. Ações socioeducativas, mediante a promoção de processos educativos para a responsabilidade universal e a cultura de paz; 2. Ações formativas, mediante estratégias de desenvolvimento pessoal e coletivo, cujo alvo central é a redução dos índices de violência entre as crianças, os adolescentes, jovens e mulheres; 3. Ações artísticas e culturais, por meio de propostas de desenvolvimento cultural e produção de bens simbólicos, nas áreas de música, dança, artes visuais, teatro e literatura, valorizando e mobilizando as manifestações artísticas e culturais das crianças, jovens e adultos da comunidade; 4. Ações em rede, mediante ações de articulação e desenvolvimento de programas conjuntos, cujo alvo é o aprimoramento organizacional e a inserção de outras organizações locais em um processo de mobilização mais amplo que possibilitem problematizar as representações midiáticas sobre o Coque; 5. Ações de cuidado, por meio da consolidação das atividades de gênero e saúde que, por um lado, procura oferecer dispositivos para a formação de

agentes multiplicadores nas temáticas de gênero e saúde e, por outro lado, desenvolve ações concretas de cuidado integral a saúde. Em cada um desses âmbitos são oferecidas atividades específicas para as crianças, adolescentes, jovens e adultos da Comunidade do Coque.

As ações artísticas e culturais, materializadas pelo Núcleo de Arte e Cultura da Instituição, relevam-se como experiências sob uma perspectiva crítica de ensino de Arte, trazendo à tona questões que, comumente, não vêm sendo problematizadas pelos contextos formais de ensino. Nesse sentido, compreendemos que é preciso considerar o contexto sócio/histórico/político/cultural onde a nossa prática é desenvolvida, buscando estabelecer diálogos a partir de diferentes caminhos: diálogo do NEIMFA com a Comunidade do Coque; diálogo do campo da arte/educação com o campo da Educação em Direitos Humanos; diálogo como os movimentos sociais organizados relacionados às questões de gênero e etnia, tais como os movimentos Negros, GLBTT e Feministas de Recife; diálogo com os estudos interculturais da arte/educação relacionados a gênero e etnia, produzidos em diferentes partes do Brasil e do mundo; diálogo com a produção artístico/cultural contemporânea local, regional, nacional e internacional.

A partir dessa rede de diálogos, baseados em Freire (2005), que tomamos o diálogo e/ou a dialogicidade como um processo dialético/problematizador de formação humana, constituindo-se como um modelo de uma educação libertadora. Corroborando com essa premissa, Zitkoski (2008) afirma que

> nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através disso, o diálogo implica uma práxis social, que é compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (p. 30).

Temos clareza que adotamos um modelo formativo complexo, posto que o mesmo foi desenhado dentro de uma perspectiva de rede dialógica de ações. Essa característica acima explicitada está relacionada a concepções crítico/reflexivas, que concebe a formação humana como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal.

Dessa maneira, as experiências artísticas e culturais desenvolvidas pelo NEIMFA formulam suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica, pois as ações práticas transformam-se em fonte de investigação e de experimentação. Nesse sentido, as oficinas de arte e cultura oferecidas têm um papel central, não só para os seus beneficiários, mas, também, na formação dos seus arte/educadores.

A Oficina de Artes Visuais – Minha Atitude é Popular!

Tendo como suporte os estudos de Barbosa (2005a; 2005b; 2005c; 2008) a proposta contou com 15 mulheres da Comunidade (tal número foi limitado por conta dos aspectos estruturais -sala de aula- e financeiros - dinheiro para compra de material e atividades que aconteceram além dos muros da Instituição). A mesma realizou-se no período de Abril a Setembro de 2013 e resultou num desfile com as produções das mulheres envolvidas.

Quanto ao perfil das inscritas, as mulheres tinham idade entre 18 e 65 anos e a maioria delas são “donas do lar”. O único critério para inscrição era de que as interessadas desejassem (re)descobrir suas possibilidades de inserção e luta por um mundo mais justo em igualdade e oportunidades.

Como já apresentamos, a oficina teve como objetivo geral a compreensão de que o indivíduo muda e efetiva mudanças no contexto onde vive e que tais intervenções repercutem nos âmbitos sociais, políticos, culturais de sua comunidade. Para atingir tal objetivo, as discussões trataram sobre diversos aspectos: Conhecimento da vida e obra do Ronaldo Fraga, com ênfase na sua produção de peças para o São Paulo Fashion Week, no ano de 2008, que teve como inspiração o Rio São Francisco; Conhecimento vida e obra de Zuzu Angel e sua mudança de estilo a partir da luta travada com a política nacional na busca pelo filho então desaparecido; Reflexão sobre os dilemas de interesses da Comunidade do Coque com os interesses/investimentos políticos/públicos que são direcionados à comunidade, articulando formas de reversão de tais interesses; Proposição e materialização de formas concretas de mudanças/melhora da Comunidade através de ações cotidianas e contínuas a serem realizadas pelas participantes da oficina; Estudo e discussão dos conceitos de Arte, moda, política e ideologia; Produção e divulgação de atitudes acerca da valorização da vida digna e da qualidade de vida comunitária.

No que se refere aos aspectos metodológicos, foram operacionalizados exercícios de leitura de imagem, exercícios de produção de imagens, dinâmicas em grupo, filmes, estudo dos elementos da linguagem visual e da moda, e demais metodologias que favoreceram a ampliação e enriquecimento artístico/cultural das participantes.

A proposta somou, 46 horas/aulas, incluindo os encontros formativos e de produção, que tinham 02 (duas) horas/aula cada e o encontro formativo externo, que foi a visita à Feira de Caruaru e ao Pólo da Moda, também na cidade de Caruaru, agreste pernambucano.

O intuito desta ação foi o de interagir com a cultura e as identidades locais, conhecer o Centro de Artesanato de Bezerros, a Feira de Caruaru e o Alto do Moura, local que concentra grande número de artistas populares. Ao percorrer tais espaços as participantes da oficina tiveram como meta a compra de peças/objetos diversos que compuseram seus respectivos produtos finais. Todas as ações foram planejadas e materializadas pelas arte/educadoras Auvaneide Carvalho, Emília Patrícia, Flaviana Ferreira e Patrícia Pereira.

No decorrer da realização das ações descritas e para a materialização do produto final, foi necessário contar com a participação de amigos/as que mobilizaram práticas de encontros e aprendizado com as participantes da oficina. A contribuição/parceria mais efetiva foi com as “madrinhas” e “padrinhos” das participantes. Explicando: Após conhecer a moda e sua história, seu contexto atual, após conhecer aspectos da vida e obra de Ronaldo Fraga e Zuzu Angel, após discutir e materializar formas de operar mudanças no contexto comunitário... era chegado o momento de convergir todos os aprendizados num só, ou seja, numa produção que incluísse figurino, maquiagem e atitude.

Assim, cada participante escreveu uma carta para um/a padrinho/madrinha, que deveria financiar tal produção final. Nas cartas, as mulheres escreveram um pouco sobre si, sobre suas vidas e seus sonhos, bem como da relação estabelecida com o programa de Arte/educação Casa da Criatividade e com o NEIMFA. Junto a isso, cada parceiro recebeu uma carta explicando os objetivos da oficina e sua proposta final.

Fotografias 1, 2 e 3 – Mulheres participantes da oficina escrevendo carta para apadrinhamento



Fotografias do arquivo da Casa da Criatividade/Núcleo de Arte e Cultura - 2013

Foi solicitada, nesta carta explicativa, a ajuda financeira no valor de R$ 120,00 (cento e vinte reais) a serem utilizados, integralmente, na compra e produção da ideia final de uma das participantes da oficina. Caso o receptor da carta, aceitasse o convite de apadrinhamento, deveria depositar a doação num envelope junto com uma carta-resposta.

Não foi difícil encontrar tais parceiros, ao contrário, todas as pessoas que liam as cartas das mulheres imediatamente se interessaram e contribuíram com a proposta. Financiadas, era hora de montar as ideias e ir às compras.

Apesar da visitação a lugares diversos na cidade de Caruaru, a Feira de Caruaru e o Pólo da Moda foram os alvos da ação. Nesses lugares, as participantes de posse das ideias a serem concretizadas e de posse da doação recebida, compararam preços, propostas e composições visuais. Sobre tal momento, as participantes destacaram que “ir ao passeio a Caruaru foi muito bom, pois pude conhecer outra cultura” (Fragmento do registro avaliativo de M.J.C. sobre a atividade externa). Outro destaque: “Ir para Caruaru foi ótimo! Tão perto e eu não conhecia. Agradeço a minha madrinha ou padrinho por me proporcionar esta oportunidade (Fragmento do registro avaliativo de V.S. sobre a atividade externa).

Fotografias 4 e 5 – Mulheres participantes da oficina na Feira de Caruaru e Pólo da Moda





Fotografias do arquivo da Casa da Criatividade/Núcleo de Arte e Cultura - 2013

Peças compradas, hora de executar o produto final. Intervenções nas peças compradas foram feitas (costuras, descosturas, recortes, colagens, aplicações, bordados, etc.). Na sequência de atividades, a oficina contou com convidados/as para propor às participantes dicas de maquiagem, hidratação do corpo e rosto e, ainda, cuidados com os cabelos, unhas, dicas de penteados e afins.

Fotografias 6 e 7 – Aulas com profissionais da área de beleza e estética





Fotografias do arquivo da Casa da Criatividade/Núcleo de Arte e Cultura - 2013

O produto final da oficina MINHA ATITUDE É POPULAR! foi uma grande festa! Tendo sido contratados equipe de decoração, som, buffet e iluminação, o desfile das produções feitas pelas mulheres impressionou a todos os presentes. Dentre os convidados estavam os familiares das mulheres participantes, amigos e colaboradores do NEIMFA e, não podiam faltar, as madrinhas e padrinhos, que só nesse momento conheceram o resultado (e a pessoa) que recebeu sua imprescindível ajuda. Tal encontro, vale ressaltar, foi emocionante! Seguem alguns registros da avaliação desse momento:

> Amei participar do desfile com uma peça que eu mesma transformei, nunca imaginei conseguir fazer algo assim! (E. N.).
>
> Guardarei no meu coração o desfile porque consegui falar no microfone, como também guardarei os ensinamentos e conversas com as professoras... e a viagem a Caruaru foi maravilhosa! (V. S.).

No momento do desfile/apresentação do resultado final da oficina, cada participante dirigiu-se ao público presente para agradecer e avaliar a experiência da oficina. Seguem, abaixo, alguns registros dessas falas:

> Sou uma mulher de atitude porque fui mãe com 17 anos, cuido com muito amor das minhas filhas, luto para ser feliz apesar da opinião alheia e vou terminar a escola e fazer faculdade de Psicologia. Meu sonho é ter uma ONG para mães solteiras como eu e pintar quadros, fazer uma exposição só com os meus quadros! (M. M.).
>
> Sou uma mulher de atitude porque se tenho algo a fazer não posso esperar que façam por mim, eu tenho que enfrentar e ir em frente... Sei que sou capaz de ir muito mais longe no que eu quiser! (C. M. G.).
>
> Sou uma mulher de atitude porque luto pelos meus direitos e pelas injustiças no Coque, no meu país e no mundo em geral (M. D.).
>
> Sou uma mulher de atitude por ter acabado um casamento de 27 anos e aos 45 de idade estou pronta para começar tudo de novo (E. M. S.).
>
> Sou uma mulher de atitude porque tenho ideias próprias, caminho com meus próprios pés e luto por aquilo que acredito e quero (V. S.).

As falas e presenças dessas mulheres foi tão impactante aos convidados presentes que ficou evidente que a oficina atingiu seus objetivos e, mais que isso, demonstrou a coragem e a capacidade de resistir e reconstruir que possuem, apesar dos muitos conflitos e dilemas nos quais estão inseridas cotidianamente.

Fotografias 8 e 9 – desfile, encontros com madrinhas e/ou padrinhos e festa final



Fotografias do arquivo da Casa da Criatividade/Núcleo de Arte e Cultura - 2013

A oficina MINHA ATITUDE É POPULAR! por fim, buscou materializar um ensino das artes visuais, a partir de uma concepção não-excludente, buscando estabelecer vínculos entre a arte/estética dos indivíduos participantes e a arte/estética do contexto social e cultural da Comunidade, compreendendo que as diferenças não são causadoras de conflitos, mas um processo dinâmico de viver a relação com outro e consigo próprio. A moda, como eixo problematizador desta proposta foi escolhida por

> instituir-se como papel fundamental na produção cultural, onde as formas econômicas, estéticas e sociais estiveram ligadas ao surgimento do modo de produção capitalista. Hoje, não há como negar que a moda inscreve-se em uma nova ordem de saberes. Como fenômeno que envolve criação, a moda contemporânea oscila entre o velho e o novo, entre o visual e o funcional, entre vida e sonho caracterizando-se pela sinalização da atualidade vivida por seus sujeitos (Lampert, s/d).

Diante do exposto consideramos que a oficina de artes visuais MINHA ATITUDE É POPULAR! foi um ponto de interrogação e de reflexão das nossas relações conosco mesmo, com os que estão próximos de nós e com o local onde estamos inseridos. A partir de uma atitude dialógica buscou-se a inserção do sujeito humano com sua integridade e com o respeito e a valorização de sua Comunidade.

Considerações finais

Mais que o resultado material, tangível, a experiência discutiu e mobilizou a (re) construção das identidades que nos habitam: ser mulher, ser mãe, ser negra, ser periférica, ser humana. Mesmo sem possuir momento específico para a avaliação, pois o processo avaliativo foi contínuo, através do diálogo, cursistas e arte/educadoras refletiram

a prática, dando continuidade aos encaminhamentos propostos e/ou elaborando novos encaminhamentos. Ainda assim, ao término da oficina, em Setembro de 2013, foi realizada uma avaliação geral da experiência, que resultou nos seguintes fragmentos avaliativos:

> Agradeço as professoras por elas acreditarem na gente (M. D.).
>
> Vou guardar no coração tudo que aprendi com vocês (L. C.).
>
> Não gostei do nosso projeto ter acabado... eu quero mais! (E. M. S.).
>
> Gostei de ter a colaboração de madrinhas e padrinhos, de ir às compras e de criar algo que só eu terei; algo que eu mesma fiz. Guardarei no meu coração a emoção das arte/educadoras por nós (R.G.).

A proposta da oficina MINHA ATITUDE É POPULAR! enfatizou que o ser humano é um sujeito atravessado por pluralidades, que vai interagir com outras pluralidades. Isso porque ninguém se forma no vazio, pois formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, um sem fim de relações. Nesse sentido, cada história é sempre uma história no singular.

Apontamos que a oficina foi muito especial e prazerosa, por ter articulado temáticas que fazem parte do nosso cotidiano, como Arte, política, mudança, valorização do nosso lugar, moda, etc. As alunas participantes sempre demonstraram bom humor, otimismo, pensamento e falas críticas, apesar do cansaço da vida que possuem.

Sempre que arte/educadores/as se propõe a materializar uma ação num projeto social, como nós o fizemos no NEIMFA/Comunidade do Coque, dar-se a impressão que estamos ajudando o outro a uma vida mais significativa. Na verdade, fomos nós quem mais aprendemos com tal experiência. Isso porque o fato de termos tido a oportunidade de estudar um pouco mais, de conhecer mais lugares, coisas e pessoas é muito pouco diante da força da relação que foi construída com as mulheres dessa Comunidade.

Percebemos que mesmo diante de todas as dificuldades vividas, essas mulheres são fortes, sábias, corajosas, tem atitude de continuar, de mudar, de virar o jogo das vidas que vivem... Assim, mais que um conteúdo a ser ensinado, mais que uma técnica a ser aprendida, construímos parcerias, amizades, laços inquebráveis apesar do fim que teve a proposta aqui exposta.

Concluímos afirmando que ensinar Arte às mulheres da Comunidade do Coque não foi apenas “enche-las” de fatos históricos, de conceitos, de metas e de procedimentos inovadores. Foi sim, priorizar as relações humanas a partir dos valores da amizade, da confiança, do trabalho coletivo, baseados no desafio da autêntica fala e da autêntica escuta.

Desta forma, a nós, arte/educadoras, sempre interessou mais o processo; a compreensão e a vivência do processo do que o produto em si. Acreditamos que do encontro entre Artes Visuais e Moda, entre Ronaldo Fraga e Zuzu Angel, entre alunas e professoras, entre a vida e os sonhos, entre a realidade e uma realidade mais digna... Foi possível ver e viver, num contínuo e múltiplo caminho de construção, desconstrução e reconstrução; num contínuo ser/viver a Arte com o mundo e com o(s) outro(s).

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Pesquisa em Arte/Educação: recorte sociopolítico. In: **Educação e Realidade:** Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem. Porto Alegre, V.30, n.2, p.291 – 301, jul./dez. 2005(a).

_____. **A Imagem no Ensino da Arte:** anos oitenta e novos tempos. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005 (b).

_____. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005 (c). p. 11-22.

_____. Formando um Olhar para a Arte. In: **Continente Multicultural.** Recife, Ano VIII, n. 89, p. 4- 7, maio, 2008.

LAMPERT, Jociele. **A Imagem da Moda como um Possível Viés na Formação Docente em Artes Visuais.** Revista Digital Arte. s/d. Acesso em 24/02/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo. R.; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Emília Patrícia de Freitas

É Mestre em Educação pela UFPE (2011); formada em Educação Artística/ Habilitação em Artes em Artes Plásticas pela UFPE (2001); Especialista em História da Arte pela UFRPE (2003). É professora do Ensino Fundamental de Jaboatão dos Guararapes/PE e das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão/PE. Atua desde 1986 como voluntária nas ações artísticas e culturais do NEIMFA. http://lattes.cnpq.br/7205054630176279.

Flaviana Ferreira da Silva

É formada em Magistério (2004) no Colégio Municipal Reitor João Alfredo. Participa das atividades desenvolvidas pelo NEIMFA desde o ano 2000. Já atuou como formadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz e da Unidade Produtiva Cor do Coque. Desde 2005 atua como arte/educadora do Núcleo de Arte e Cultura do NEIMFA, com particular interesse nas linguagens artísticas do Teatro e das Artes Visuais. http://lattes.cnpq.br/6959751031944496 .

Patrícia Pereira da Silva

É formada em Educação Artística/ Habilitação em Artes em Artes Plásticas pela UFPE (2003) e especialista em História da Arte e das Religiões (2007). É arte/educadora do Instituto Ricardo Brennand desde 2003. É Assistente de coordenação da Ação Educativa do Instituto Ricardo Brennand. Desde 2005 atua como arte/educadora do Núcleo de Arte e Cultura do NEIMFA. http://lattes.cnpq.br/1043437571405279

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral (Apresentação de slides) GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.

NARRATIVAS LÚDICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Prof. Fabrício Gerald Lima (CEARTE/UFPEL, RS, Brasil)

Resumo:
A proposta “Narrativas Lúdicas para o ensino de Histórias em Quadrinhos” é uma pesquisa em desenvolvimento junto ao Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Ensino da Arte e Educação Estética. O estudo aborda processos criativos pedagógicos em práticas de ensino de Histórias em Quadrinhos para séries iniciais do Ensino Fundamental, com abordagens construídas a partir do encantamento, fabulação e estratégia do jogo. O objetivo é ampliar a compreensão acerca de pedagogias inventivas, avaliando processos e resultados alcançados em experimentações anteriores com metodologias e estratégias diferenciadas para o ensino de quadrinhos. A construção metodológica e conceitual se referencia nos estudiosos da área dos Quadrinhos e nas pesquisas dos arte-educadores em torno dos processos do desenho infantil; a contextualização cultural, visual e afetiva é fundamentada por teóricos da cultura visual e defensores da construção de uma atitude crítica na inserção de novas tecnologias de comunicação e transmissão de conhecimentos no ensino artístico.
Palavras-chave: Narrativas; Histórias em Quadrinhos; lúdico; gênero.

NARRATIVES LUDICS FOR THE TEACHING OF COMIC BOOKS
(Narrativas Lúdicas para o ensino de Histórias em Quadrinhos)

Abstract:
The proposal “Narratives ludics for the teaching of Comic Books” is a study in evolution of the Mastership in Visual Arts from the Universidade Federal de Pelotas, in the line of research Teaching of Art and Aesthetic Education. The study discusses pedagogical processes in creative teaching practices of Comics for early elementary education, with approaches built from the enchantment, confabulation and game strategy. The goal is to increase the understanding of inventive pedagogies, evaluating processes and outcomes of earlier experiments with different strategies and methodologies for teaching comics. The methodological and conceptual construction is reference in the area of comics scholars and research of art educators around the processes of children's drawings; cultural, visual and emotional context is based on theoretical defenders of visual culture and the construction of a critical attitude insertion of new technologies of communication and transmission of knowledge in art education.
Keyworks: Narratives; Comic Books; ludic; kind.

Introdução

Este trabalho tem como propósito estabelecer um processo reflexivo em torno das narrativas lúdicas que foram construídas a partir de uma prática experimental de ensino e produção de histórias em quadrinhos, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O experimento, uma prática desenvolvida dentro de um processo de pesquisa-ação, foi denominado como “Boneco de pauzinho – Aventuras no mundo das HQs”. A metodologia em questão, já foi objeto da pesquisa "Quadrinhos e Arte: Questões pedagógicas e metodologia para séries iniciais do Ensino Fundamental" e apresentado como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais. O método também foi abordado no curso de Especialização de Ensino em Artes, dentro do projeto de pesquisa “Histórias em Quadrinhos em séries iniciais – Questões do sensível no contexto sócio-cultural infantil”, que avaliou as novas estratégias e resultados obtidos conforme experiências nas escolas públicas e particulares da cidade de Pelotas. A prática também figurou no formato de oficina, primeiramente direcionada a cursos particulares de desenho e posteriormente para professores de Artes das séries iniciais, em uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pelotas (SMED). A experiência com alunos de cursos particulares de desenho originou uma prática em que as diferenças de gênero se impuseram, alguns desses aspectos foram analisados no artigo "Aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada – Questões de gênero em Histórias em Quadrinhos para séries iniciais", que reflete sobre o processo, levanta preferências culturais dos estudantes e a incidência/ou não de estereótipos de gênero nas produções de quadrinhos de meninos e meninas. A reflexão em torno da metodologia, nessa nova etapa, busca avançar o conhecimento acerca dos processos criativos e autorais para o ensino de artes, revisando estratégias, analisando resultados e propondo desdobramentos pedagógicos para o ensino de artes apoiado nas narrativas lúdicas.

Materiais e métodos da pesquisa

O estudo das narrativas lúdicas em torno da adaptação dos elementos da linguagem dos Quadrinhos, para as séries iniciais, está diretamente relacionado com a versatibilidade e flexibilidade do arte-educador em aplicar os conhecimentos da área, contemplando as diferentes situações didático-pedagógicas das oficinas já realizadas. Esses primeiros diagnósticos buscam avaliar a metodologia e seus desdobramentos, com o objetivo de aprimoramento do método para novas experimentações, com o enfoque em torno dos conteúdos trabalhados de forma lúdica. Para a construção desse viés, a pesquisa faz um levantamento acerca do repertório de interpretação e representação imagética da criança, levando em consideração as relações da criança com o contexto imagético-cultural da atualidade. Essa etapa do estudo se fundamenta em Hernandez, referência para a compreensão do fenômeno da cultura visual na contemporaneidade e pelo incentivo para que a escola incorpore o conteúdo em práticas, fruições e reflexões.

> As representações visuais derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida (HERNANDEZ, 2007, p. 31)

A metodologia da pesquisa também segue por uma proposta aberta e autoral, que contempla o professor/pesquisador/artista, pois esse trabalho é resultado de um fazer híbrido e alternativo, que se reinventa para dar conta das situações, inusitadas e/ou cotidianas dos sujeitos. Interessa na dissertação dar a ver o processo criativo, a contrução pedagógica, as estratégias, as invenções, enfim, os aspectos lúdicos envolvidos no ensino, pesquisa, fruição e produção das narrativas. Comparecem documentos, desenhos, fotos, depoimentos, quadrinhos, mapas conceituais, panoramas visuais, quadros explicativos, textos referenciais e demais objetos midiáticos e culturais utilizados para proceder a construção e reflexão sobre a metodologia e as práticas.

O Boneco de pauzinho

O primeiro objeto, a ser analisado pela pesquisa é a metodologia Boneco de pauzinho, cujos objetivos iniciais, acabaram por se desdobrar nessa pesquisa acerca das narrativas lúdicas para ensino de Histórias em Quadrinhos para crianças. Criado para adaptar-se às dificuldades apresentadas por crianças das séries iniciais, em compreender noções básicas de construção de HQ, o método Boneco de pauzinho procura estimular o conhecimento e a prática das histórias em quadrinhos, superando os estereótipos criados em torno de padrões ideais de desenho e estilização. Dessa forma, busca adequar a prática de ensino e de produção, ao estágio expressivo da criança, com a utilização de personagens básicos como "bonecos de pauzinho" e recursos narrativos inseridos na representação visual infantil da realidade.

> A terceira dimensão, que demarca uma grande e radical mudança no grafismo infantil, inicia com o desenvolvimento da capacidade de elaborar e organizar símbolos, o que coincide com a aquisição da escrita. Para Lowenfeld e Brittain, esse é o estágio do Esquematismo, durante o qual a criança vai estruturar e organizar o espaço do desenho e criar uma lógica de organização para relacionar os objetos, como uma espécie de sintaxe visual própria.
> Assim, a criança, que já vinha exercitando a capacidade combinatória, a partir de seu repertório de imagens e formas de expressar seu mundo e seus sentimentos, descobre a linguagem articulada dos signos durante o processo de alfabetização. Desenho e escrita defrontam-se e uma decisão precisa ser tomada: ou se complementam e continuam juntos, integrados ou não, ou se divorciam, quem sabe, para sempre. Isso poderá acontecer na medida em que a criança adquire a capacidade de substituir a representação imaginativa pelo símbolo. No processo de alfabetização, o desenho "isto é uma árvore" poderá ser substituído pela palavra "*árvore*" (CASTELL, 2012, p.48)

A justificativa para a metodologia se baseia em Barbosa (2006), sobre a versatilidade de se explicar os conceitos das Artes para os alunos, através dos mesmos dispostivos, códigos e recursos gráficos engendrados pelas Histórias em Quadrinhos.

> Todos os principais conceitos das artes plásticas estão embutidos nas páginas de uma história em quadrinhos. Assim, para o educador, as HQs podem vir a ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar aos alunos, de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria, cores e composição (BARBOSA apud VERGUEIRO, 2006, p.131).

Para isso, Vergueiro (2006) ressalta a importância da "familiaridade" que o professor deve possuir em relação à linguagem das HQs e de seus recursos de representação, se deseja utilizar os quadrinhos em suas aulas, sejam de Artes ou de outras disciplinas; no caso das Artes, os quadrinhos podem ser utilizados para explicar elementos das artes gráficas, mas também podem ser utilizados para desenvolver o processo criativo dos alunos, como a produção de HQs dos próprios estudantes.

> No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para o seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e a sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos (VERGUEIRO, 2006, p.26).

Seguindo essa linha de pensamento, o método consiste na produção de uma HQ, construída de forma individual, sendo protagonizada por um boneco de pauzinho. Representação primordial da figura humana, existente desde as pinturas rupestres, o Boneco de pauzinho é um ícone que se encontra presente nos processos lúdicos iniciais da criança ao brincar (o jogo da forca) e ao desenhar (primeiras representações da figura humana); nos EUA, o boneco de pauzinho é chamado "stick figure", sendo um símbolo muito empregado nos desenhos de quadrinhos de meninos e meninas em salas de aula. A HQ contempla códigos básicos da linguagem como diagramação, balões de diálogo, expressão emocional visual, onomatopéias, metáforas visuais, luz e sombra, perspectiva e metalinguagem, ensinados através de uma forma lúdica, invocando o imaginário com vistas ao trabalho colaborativo. Este é um estágio inicial, onde a HQ funciona como um "manual referencial" de conhecimentos sobre estruturação e elaboração de histórias em quadrinhos, adaptado para uma melhor compreensão por parte das crianças. Isso se dá com a condição de esboço do protagonista e da característica da proposta de introdução dos conceitos básicos de HQ. O Boneco de pauzinho é

como uma criança, que nasce no mundo do desenho de HQ: aprende que seu mundo é uma página; que sua vida transcorre em quadrinhos sequenciados; que sua voz e pensamento são expressos em diversos balões; como são expressos seus próprios movimentos e como estes interferem no mundo em que vive. Ao passo em que assimila os conceitos do seu mundo das HQs, evolui em um processo metalinguístico, reconhecendo a presença do autor/leitor estimulando-o para aprender/criar junto com ele, em uma narrativa lúdica para cultivar o sensível no desenho criativo da criança. A flexibilidade da metodologia por sua vez, permite a interação das crianças, desenvolvendo seus personagens para além do esboço inicial sugerido pelo Boneco de pauzinho, desenvolvendo suas próprias narrativas, se valendo de personagens e tramas autorais e/ou até mesmo personagens e tramas populares da cultura visual infantil.

> Ao planejar nossas aulas, é necessário ter flexibilidade sempre, pois problemas levantados e questões expostas pelos estudantes podem modificar a trajetória daquilo que já estava traçado. Para isso, é preciso ter coragem, disponibilidade, autenticidade e perspicácia. È abrir novos espaços sem perder de vista a essência proposta do objeto a ser estudado. Mais do que isso é estarmos dispostos a criar vínculos afetivos que nos auxiliarão nos processos de "ensinar e aprender". Quando o professor é aberto a vida e receptivo às novas experiências, quando é capaz de diferenciar-se e reintegrar-se, de amadurecer e crescer, terá condições para criar e amar, possibilitando esses mesmos sentimentos aos estudantes (MEIRA, 2010, p. 29).

O embasamento teórico para a criação e desenvolvimento da metodologia se deu através das aulas na graduação, sobre os estudos em torno do processo criativo e expressivo infantil de autores como Viktor Lowenfeld (1977); Analice Dutra Pilar (2012); Mauren Cox (1995); Lúcia Helena Reily (1986/89); Manuel Cardoso e Manuela Valssasina (1988). Mas, a criação do método principalmente se valeu do trabalho de arte-educadoras como Rosa Iavelberg (2008) e Edith Derdik (2010): a primeira autora criou uma terminologia própria denominada *desenho cultivado*[1], para defender a resignificação do desenho infantil como fator expressivo da criança, enquanto indivíduo cultural aberto para o conhecimento; a segunda, defende a postura e conduta do arte-educador como um indivíduo, aberto a novas possibilidades de transmissão de seus conhecimentos e disposto a processos de maior interação com seus educandos. Dentro da linha de pensamento de Derdik, também comparecem os estudos de Fernando Hèrnandez (2000) sobre a utilização e reflexão sobre os signos da cultura visual contemporânea, como parte do conhecimento da sociedade sobre si mesma.

> A criança vive inserida na paisagem cultural do adulto. Seria necessária uma reflexão profunda sobre como esta paisagem interage e se relaciona com o mundo da criança, eternamente em transição. Crianças sempre haverá, mas nunca as mesmas. A criança da cidade vive em meio aos sedutores apelos da sociedade de consumo, inventora de

1 Expressão cunhada pela arte-educadora Rosa Iavelberg (2006), consiste em uma ressignificação da produção infantil de desenho espontâneo, analisada conceitualmente através dos processos de desenho das crianças e a influência das vertentes culturais de seus meios. É um modelo educacional (da escola renovada) onde o foco se concentra mais no processo do que no produto resultante, com o desenho compreendido como atividade expressiva, com a livre exploração de materiais e técnicas e o maior desenvolvimento do potencial criador.

> necessidades. Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas “A TV traz o mundo pra você.” O imaginário contemporâneo é entregue a domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre estes conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidade. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoologico, onde a criança raramente vai. A criança, hoje em dia, convive com um repertório inimaginável para qualquer criança e adulto do século passado. Antes de a criança ver e reconhecer o Sol, a luz, as estrelas no céu, imagine só, ela já viu suas representações em algum livro ou tela. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia (DERDIK, 2010, p.53).

Com essas perspectivas as aplicações posteriores da metodologia acabaram por demonstrar um caráter de flexibilidade, não somente relacionado à estética do desenho infantil, também alcançando vivências dos estudantes. As práticas de HQ acabam por revelar questões da individualidade, da cultura e do sensível das crianças. Dessa forma, foi possível pensar a produção infantil relacionada com o contexto sócio-cultural em que se situam, através de suas produções de quadrinhos, para superar estereótipos em torno de exclusão social, poder econômico e até violência[2] nas aulas em escolas públicas e particulares. Em meio a esses cenários tão diferentes, experimentei o método em aulas de professores que atuavam como arte-educadores; que também buscavam construir práticas reflexivas em Artes articuladas com a individualidade dos estudantes. Com base nessas vivências, o método foi revisado e reformulado, incorporando colaborações de professores e a perspectiva do sensível. Com destaque para o trabalho dos arte-educadores: João Francisco Duarte Jr (2001/10), Marly Meira (2010) e Dinorath do Valle (1970), sobre a educação mediada pelas relações de afetividade e de sensibilidade, exigindo postura flexível e propositiva. Também, se alinham os estudos de Edgar Morin e Félix Guattari (1990), acerca da reestruturação dos pensamentos e filosofias em torno das Artes como elemento de reestruturação da educação, que deve compreender incertezas, mestiçagens e complexidades dos sujeitos contemporâneos.

Aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada

O segundo objeto de estudo da pesquisa é a prática derivada de Boneco de pauzinho denominada "Aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada – Questões de gênero em Histórias em Quadrinhos para séries iniciais". Tendo sido concretizado o objetivo principal da metodologia de Boneco de pauzinho, que era superar a barreira estética das crianças em torno do desenho de quadrinhos, uma questão relevante foi o de buscar superar as diferenças de gênero existentes entre meninos e meninas em termos da compreensão da cultura visual. A questão refere-se aos signos da cultura visual infantil, preferidos e preteridos pelas crianças, dados os estereótipos geralmente associados a meninas e meninos no universo dos quadrinhos e de linguagens associadas como o cinema e a animação. Nas aulas de

2 Nas práticas de Boneco de pauzinho em escolas públicas, houve um episódio de agressividade entre alunos e também um episódio de intolerância precoce a respeito de homossexuais. As crianças possuiam agravantes na família, com o envolvimento de parentes e responsáveis em atos de marginalidade, prostituição e uso de entorpecentes e este contexto foi levado em conta para as narrativas lúdicas na prática de Quadrinhos com estas crianças.

artes onde foram aplicadas as práticas de “Boneco de pauzinho”, pode ser comprovada, a predileção dos meninos pelos “super-heróis” e a predileção das meninas por personagens femininas, designadas em sua maioria, como “princesas”. Os super-heróis mais populares para os meninos são os personagens masculinos, muitas vezes construídos para extrapolar as fantasias de poder e superação dos meninos, a exemplos de personagens como *Homem-Aranha*, *Ben 10* e *Naruto*[3]. Para as meninas, quadrinhos, filmes e desenhos animados populares são aqueles protagonizados por “princesas” como *Cinderela*, *Ariel*, e *Bela Adormecida*[4], personagens projetadas como modelos de comportamento para jovens meninas.

> Pode-se exemplificar este fato através dos filmes da Disney. O que Walt Disney vende em todas as suas facetas é o consumo e o simbolismo da inocência. Disney foi criticado por sua ideologia estereotipada, sexista e patriarcal que se reflete em filmes como a Bela Adormecida, Pocahontas, a Pequena Sereia e Cinderela e pela “venda” de valores, imagens e identidades com a intenção, sobretudo, de formar pequenos consumidores da ampla variedade de produtos associados à empresa de entretenimento. Valores estes que se vinculam à produção de significados, de práticas sociais e de desejos e que estão associados a uma representação da infância como inocência, pureza e, sobretudo, como um tempo de vida de diversão constante. (HERNANDEZ, 2007, p. 77)

Diante desse cenário, a prática de “Boneco de pauzinho” foi extrapolada com a inclusão de um exercício coletivo de produção de histórias em quadrinhos. A ideia original consistia na construção de uma HQ mista, criada por meninos e meninas e protagonizada por uma personagem que atuaria tanto nos universos visuais masculinos e femininos; seria uma “princesa” com suas características femininas tradicionais, e ao mesmo tempo, portadora de super-poderes e elementos característicos do universo dos super-heróis. A recusa dos alunos diante do anúncio da proposta foi grande, principalmente dos meninos em participar da criação de uma HQ protagonizada por um personagem feminino; as meninas por sua vez, até gostaram da ideia de uma princesa poderosa, mas não apreciavam a ideia de suas princesas lutarem com monstros, robôs e super-vilões como exigiam os meninos. Dessa forma, a proposta foi reformulada com a introdução de um personagem masculino e ampiada para constituir duas narrativas distintas para meninos e meninas que, próximos ao seu desfecho, se entrecruzam, de forma a estimular a curiosidade dos meninos pela HQ das meninas e vice-versa.

> Considerando-se que a socialização das meninas se dá nesta cultura, mesmo antes de irem à escola, é interessante iniciar aí uma reflexão sobre como as imagens das barbies - ou de outros ícones – influenciam seus pensamentos e ações. Esta reflexão não deveria ser dirigida

3 Tanto o *Homem-Aranha* (criação de *Stan Lee* e *Steve Ditko*) quanto *Ben 10* (criação do estúdio *Man of Action*) e *Naruto* (criação do mangaká *Masash Kishimoto*) são personagens voltados para o público leitor masculino infanto-juvenil, com tramas que evidenciam jovens considerados ineptos, em suas lutas particulares pela superação dos limites que lhes são impostos. Os personages ainda evidenciam traços comuns entre si, como personalidade despojada e um comportamento um tanto irresponsável, ainda que associados ao contexto de grandes poderes e as responsabilidades que estes acarretam.

4 *Cinderela* e *Bela Adormecida* são princesas de contos de fadas dos *Irmãos Grimm*, adaptadas posteriomente em animação pelos estúdios de *Walt Disney*; já *Ariel*, a *Pequena Sereia,* é uma criação própria do Estúdios Disney.

> apenas às meninas, mas aos meninos, contribuíndo para a formação da identidade masculina em relação à feminina e frente às representações veiculadas pelo contexto cultural. Neste sentido, Alvermann, Moon e Hagodd (1999, p.116) lembram da importância e da dificuldade de se desconstruírem as mensagens sexistas veiculadas pelas imagens da cultura visual, pois se pode levar os alunos a confessar seus prazeres e desejos pessoais. Por outro lado, é necessário que os professores auxiliem as meninas a compreenderem que as imagens das mídias e da cultura visual sobre a feminilidade e sobre o que é ser mulher dão forma a suas identidades e influenciam meninos e rapazes na construção de sua masculinidade. (HERNANDEZ, 2007, p 76 e 77)

Denominada agora como “Aventuras da Super-Princesa e do Rei Porrada”, a narrativa apresentava o personagem masculino denominado “Rei Porrada[5]”, construído de forma a representar uma gama dos estereótipos comuns dos quadrinhos apreciados por meninos. O objetivo da prática é o de fazer as crianças refletirem sobre os padrões deterministas de gênero, estimulando processos de desconstrução desses estereótipos através da criação de HQs. Para isso, a prática se valeu de conceitos básicos de RPG (Role-Playing Game) na construção de duas narrativas lúdicas de Quadrinhos. O RPG é um jogo de interpretação, onde os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente dentro de um sistema pré-determinado de regras, com as escolhas dos jogadores determinando a direção da trama desenvolvida. Geralmente, os RPGs são jogos mais colaborativos e sociais do que competitivos, estimulando a imaginação sem limitar o comportamento do jogador a um enredo específico e pré-determinado.

> De acordo com Piaget há três tipos de estruturas básicas que caracterizam as atividades ludicas infantis: o exercício – prazer e motricidade; o símbolo-representação de um objeto ausente – aproximação do real e do caráter analógico do símbolo – jogos simbólicos – combinações compensatórias, liquidantes e ordenadas (4/5 anos) – imitação do real (4/7 anos); e a regra – jogos de grupo – ser socializado (CASTELL, 2012. Pág. 23)

Com essa diretriz, a metodologia funciona de forma que, as crianças interfiram com suas próprias escolhas nos roteiros narrados ao estilo do RPG pelo professor; essas intervenções são estimuladas pela narrativa desenvolvida, com o propósito de gerar indagações e reflexões em torno dos estereótipos de gênero assumidos pelas crianças em seus processos criativos. Os personagens Super-Princesa e Rei Porrada, assim como o elenco de personagens de apoio são idealizados pelo professor como ícones do processo de reflexão a ser estimulado nos estudantes. Na trama para as meninas, Super-Princesa é uma princesinha construída segundo as projeções de meninas de 6 a 8 anos de idade, com o diferencial dos super-poderes característicos das aventuras de super-heróis apreciadas pelos meninos da mesma idade. Os super-poderes funcionam como uma provocação do universo masculino poderoso ao universo delicado das princesas. Embora a pequena heroína seja uma bela princesinha, filha de Rainha Bonita (a mulher mais bonita do mundo), é obrigada pelo pai a treinar seus superpoderes diariamente como convém a uma super-heroína. Mais interessada em brincar com

---

5 O termo de linguagem popular denominado “Porrada”, aqui possui duplo sentido: o primeiro como um referente à características como força extrema, atitude masculina e perfeição física; o segundo como um referente ao comportamento agressivo do personagem.

suas bonecas e idealizar sua vida de princesa, frequentemente a protagonista é interrompida por “adversários” como o Príncipe Chato (que representa o estereótipo do menino chato que deseja importunar as meninas) e a Prima Bruxa (o estereótipo da menina diferente) que atrapalha suas atividades e brincadeiras. Durante o desenrolar da trama, as meninas intervêem nas escolhas de Super-Princesa quanto a confrontação reflexiva, apresentada pela narrativa em relação aos estereótipos encarnados pelos “antagonistas”. As meninas são questionadas durante o processo sobre como Super-Princesa reage ao assédio ou *bullying* do Príncipe Chato e às razões que tornam Prima Bruxa diferente dela, com a mediação de um dos personagens do professor, no caso, a figura da mãe Rainha Bonita. A trama para os meninos apresenta o Rei Porrada, um super-herói extremamente poderoso: possui imensa força física, é praticamente indestrutível e dispõe de um leque variado de super-habilidades como sentidos super-ampliados, raios óticos e poder de vôo; além disso, ainda possui fortalezas secretas e um vasto arsenal de armas e super-veículos a sua disposição. Rei Porrada é um personagem construído a partir dos estereótipos dos quadrinhos de super-heróis reinantes nas fantasias de poder dos meninos[6].

> Estes personagens capazes de voar ou desviar uma via férrea com um soco, propunham uma exaltação exasperada dos valores físicos sumamente irrealista e freqüentemente criticada apesar de tais heróis serem apresentados como combatentes pela justiça e pelo bem como apreciáveis perseguidores dos criminosos e malfeitores. (GUBERN, 1979, p. 23)

No decorrer da narrativa, é revelado aos meninos que o Rei Porrada é na verdade, um menino que, cansado da vida de escola e responsabilidades infantis, anseia por uma vida de diversão, tem seu sonho realizado por um Mago Legal (personagem do professor), que o transforma em um poderoso super-herói a exemplo do clássico Shazam[7]. Os meninos são estimulados ao longo da narrativa para resolver aspectos da representação masculina do indivíduo super-herói e da questão da responsabilidade em relação ao poder que o personagem apresenta; a intervenção se dá através dos personagens interpretados pelo professor, como o Mago Legal. Aos meninos, assim como às meninas é permitido idealizar visualmente os personagens da HQ de forma livre, podendo até mesmo alterar suas habilidades e super-poderes.

Considerações

Os resultados das experiências com a metodologia de Boneco de pauzinho e de Super-Princesa mostraram-se satisfatórios quanto aos objetivos primordiais de introdução e adaptação dos elementos das HQs para as séries iniciais e os objetivos posteriores de desconstrução de estereótipos sobre o potencial expressivo infantil, geralmente submetido a padrões de identificação com contextos imagético, econômicos e sociais contemporâneos. As narrativas baseadas na compreensão e no diálogo, permitiram expandir o potencial lúdico da proposta, permitindo a criança

---

6 Geralmente nas oficinas de HQ com crianças, os meninos criam seus super-heróis e os expõem como personagens muito poderosos aos colegas; estes, por sua vez, geralmente procuram construir um super-herói ainda mais poderoso, para competir com o apresentado pelo amigo.

7 “*Shazam*” é a palavra mágica que transforma o garoto *Billy Batson* no poderoso super-herói *Capitão Marvel*, criado por *C.C.Beck* em 1939 e considerado um dos personagens da *Era de Ouro* das Histórias em Quadrinhos.

constituir o conhecimento visual além do simples aprendizado e manejo de técnicas e ferramentas artísticas. Com novas aplicações do método de Boneco de pauzinho e com a construção de novos modelos de análise da expressividade infantil, como a prática derivada de Super-Princesa, mostra-se possível um aprimoramento gradual no aprendizado reflexivo sobre os elementos culturais visuais relacionados à prática da produção de Histórias em Quadrinhos. Experiências como Boneco de pauzinho e Super Princesa remetem às primeiras práticas da arte no período da infância, como desenhar e interpretar personagens e implicam no estímulo à imaginação e reflexão, em um processo interativo entre alunos e educador. Os resultados positivos alcançados e os desdobramentos foram determinantes dessa nova etapa, que busca ampliar a compreensão da metodologia, em um processo contínuo de revisão e criação de novas estratégias dentro de um viés lúdico que leve em consideração o universo sensível das crianças, pesquisadores e educadores em seus processos criativos e estéticos.

Prof. Fabrício Gerald Lima

Professor formado em Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes (CEARTE) da Universidade Federal de Pelotas, tendo concluído recentemente o curso de Especialização em Ensino de Arte. Atualmente é bolsista FAPERGS no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Visuais com foco em pesquisa, ensino e produção de Histórias em Quadrinhos. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4499379P9

Bibliografia:

CASTELL, Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado**. Rio Grande: FURG, 2012.

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

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

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

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

DUARTE JÚNIOR. João Francisco. **O sentido dos sentidos.** Curitiba – PR, Criar Edições LTDA, 2001.

DUARTE JÚNIOR. João Francisco. **A montanha e o videogame; Escritos sobre educação.** Campinas, SP; Papirus, 2010.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**/ Félix Guattari; tradução Maria Cristina F. Bittencourt. - Campinas, SP: Papirus, 1990.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**/ Fernando Hernández; revisão técnica: Jussara Hoffman e Suzana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte Porto alegre: mediação, 2007. Coleção Educação e Arte; v.7

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

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

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

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

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

REILY, Lucia. **Usos da arte na pré-escola**: alternativas. In: CAMARGO, Luís (org.) *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

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

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

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENTES VIVÊNCIAS E CONTEXTOS NO CAMPO DA ARTE

Rozenei Maria Wilvert Cabral (FURB, SC, Brasil)

RESUMO

O presente artigo se refere ao trabalho realizado pelo Projeto Formação Continuada do Programa Institucional Arte na Escola – Polo da Universidade Regional de Blumenau - FURB, junto aos professores de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Indaial – Santa Catarina. Tem como objetivo qualificar professores de Educação Infantil mediante ações sistemáticas para uma aprendizagem efetiva em arte e seu ensino, subsidiando a reflexão sobre as práticas e processos educacionais no campo da Arte. Envolve as áreas de artes visuais, música, teatro e dança, com vistas para a ampliação de repertórios no campo da arte, consolidando uma educação inclusiva e de qualidade na Educação Infantil. A formação continuada é uma construção constante, a docência não tem fim em si mesmo, é preciso romper barreiras e ir à busca de uma educação de qualidade, tendo como atitude a conduta reflexiva, com questionamentos e reflexão das práticas pedagógicas. Desde 2009, as atividades com os dois grupos de estudos proporcionam aos professores cursos, oficinas, workshops, pesquisa, projetos educativos, seminários de relatos de experiências e avaliação, publicação, palestras, visitas em espaços de arte, exposições, entre outros. O trabalho é realizado por meio de convênios de Cooperação Técnica e Apoio Recíproco com o Instituto Arte na Escola / São Paulo e Secretarias Municipais de Educação, nesse caso a SED de Indaial. As atividades do projeto com esta parceria têm atingido 23 Unidades de Educação Infantil e 62 professores da Educação Infantil, beneficiando 5.500 crianças. O convênio foi renovado em 2013 garantindo a continuidade e ampliação das vivências que envolvem arte, cultura e educação.
Palavras-Chave: Educação Infantil; Formação Continuada; Ensino de Arte.

CONTINUING EDUCATION ON PRE-K AND KINDERGARTEN: MULTIPLE EXPERIENCES AND CONTEXTS IN THE FIELD OF ARTS

ABSTRACT

This article is brought up in reference to the work produced by Projeto Formação Continuada do Programa Institucional Arte na Escola – Polo da Universidade Regional de Blumenau - FURB, alongside pre-k and kindergarten teachers of Secretaria Municipal de Educação de Indaial – Santa

Catarina. Its main objective is to qualify Pre-K and Kindergarten teachers with systemic actions for an effective apprenticeship of arts and its teaching, promoting reflection on educational practices and processes in the field of Arts. Compiles the fields of visual arts, music, theatre and dance, looking to increase the repertoire in the field of Arts, consolidating an inclusive teaching and high standards in Pre-K and Kindergarten. Continuing education is ever evolving, teaching doesn't end in itself, it's necessary to break barriers and seek great education, always striving for the reflective thought, questioning and reflecting the pedagogical practices. Since 2009, the activities realized with the two group studies promoted to school teachers a variety of courses, workshops, research, educational projects, individual experiences and evaluation seminars, publication, summits, visitation to Art spaces, expositions, among others. This project is made viable by joint efforts of Cooperação Técnica e Apoio Recíproco with Instituto Arte na Escola / São Paulo and Secretarias Municipais de Educação, in this case SED Indaial. This partnership and its activities have reached 23 units of Pre-K and Kindergarten and 62 school teachers, benefiting 5.500 children. The partnership was renewed in 2013 guaranteeing not only the continuation but increasing the reach of experiences that involve art, culture and education.

Key words: *Pre-k and kindergarten*; *Continuing Education; Arts and its Teaching.*

Introdução

A principal intenção deste artigo é a de socializar as ações realizadas por meio do Projeto Formação Continuada do PIAE – Programa Institucional Arte na Escola – Polo da FURB - Universidade Regional de Blumenau, desenvolvido junto aos professores de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Indaial, cuja formação é exclusivamente na área de Pedagogia.

As atividades desenvolvidas com os professores são voltadas para a prática pedagógica no campo da Arte vivenciada nas UEIs - Unidades de Educação Infantil, representando um avanço significativo no universo da sala de aula dos participantes dos grupos de estudos do PIAE, desde 2009.

O PIAE – Polo FURB é um Programa de Extensão que integra a RAE - Rede Arte na Escola, em âmbito nacional, presente em grande parte das regiões do Brasil, mediante convênios com instituições de ensino e de cultura, referência na qualificação de processos educacionais em arte, onde os Polos realizam ações de formação para professores de educação básica.

A Rede vincula-se ao IAE – Instituto Arte na Escola, que propicia materiais educativos de arte, importante aliado em sala de aula, expandindo de forma expressiva e abrangente o repertório do professor, promovendo assim, ações educativas plenas de significações e intencionalidades. Tem como premissa que a Arte é conhecimento, e enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica e criativa.

A Política de Extensão da FURB (2004) define extensão como “processo de integração entre Universidade e Sociedade, indissociado do ensino e da pesquisa, visando o sustentável desenvolvimento social, econômico e ambiental, por meio do intercâmbio científico, cultural e tecnológico, com uma perspectiva crítica e transformadora”. A referida Política estabelece duas modalidades de projetos, os eventuais, e os contínuos. Desde o início, o PIAE se enquadra nos projetos contínuos, e passa a concorrer aos Editais internos a partir de 2004.

A equipe de professores da FURB que integra o Projeto Formação Continuada, das áreas de artes visuais, música, teatro e dança, durante o seu percurso no município de

Indaial tem perpassado por desafios e conquistas que merecem ser comemorados. A Secretaria de Educação tem sido referência no que diz respeito a melhoria da qualidade do ensino da arte, e motivo de orgulho para seus integrantes, pois divulga, socializa e valoriza as experiências estéticas de crianças e adolescentes, projetando-as para além da sala de aula.

O trabalho desenvolvido nos grupos de estudos tem refletido na práxis cotidiana das UEIs, onde os professores tem se comprometido com a prática pedagógica em arte, que de maneira peculiar, tanto de formação, como de aspectos teóricos e metodológicos, contam o processo de ensino e aprendizagem com diferentes vivências e contextos. A riqueza e a relevância deste trabalho contínuo estão nas reflexões fecundas sobre as práticas com arte, que desafiam e inquietam, para em seguida expandir o universo que se busca conhecer e compreender. Para Pillotto "As vivências artísticas, estéticas e culturais [...] são práticas do cotidiano das crianças, ou pelo menos deveriam ser, pois nesses momentos em que o simbólico se faz presente elas também estão aprendendo (2007, p.22).

Há o desejo de que as vivências e experiências desses professores repercutam para ampliar e aprofundar as discussões sobre a arte e seu ensino na Educação Infantil, com a intenção também, de refletir a cerca do ensino da arte no contexto da Educação Básica, sendo pensado como "[...] espaços de aprendência, de convivência e de experiências, com ações que culminem em produções de sentidos, em redescobertas e em ressignificações simbólicas e imagéticas, É preciso pensar em ser e ser no pensar!". (PILLOTTO, 2007, p.26).

Espera-se que a parceria do PIAE com a SED de Indaial continue frutificando e se fortalecendo cada vez mais comprometida com as causas da arte e seu ensino, e, consequentemente, a sua disseminação, servindo de estímulo para novos projetos, suscitando novos olhares para o ensino da arte em Santa Catarina e no Brasil.

Pode-se dizer que o trabalho em parceria com esta Secretaria de Educação tem se concretizado de forma significativa no município de Indaial, possibilitando a credibilidade e a consolidação das atividades de extensão do Programa na comunidade interna e externa da FURB.

A Parceria e Seus Desdobramentos:

A parceria do PIAE - Polo FURB com a SED de Indaial ocorre mediante convênio. Para possibilitar uma maior articulação e dinâmica nos trabalhos desenvolvidos conjuntamente, a SED disponibiliza as coordenadoras pedagógicas da área de Arte e da Educação Infantil, para atuar como mediadoras da sua instituição no Programa Institucional Arte na Escola.

Essa parceria vai ao encontro da orientação do Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola, pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com o princípio "II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" (2010, p.2).

O convênio possibilita à SED de Indaial a assessoria de professores das áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, pertencentes ao Departamento de Artes da FURB, com a missão de qualificar processos educacionais em arte e seu ensino. Essa equipe se disponibiliza a auxiliar na implantação de espaços artístico/culturais e ações envolvendo

formação continuada e instrumentalização de professores com materiais educativos de arte.

Os professores do PIAE, a partir do contato com as coordenadoras pedagógicas de Arte e Educação Infantil da SED, diagnosticaram os seguintes desafios relacionados ao ensino da arte dos professores que frequentam os dois grupos de estudos: são professores generalistas sem formação específica em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança; falta de fundamentação e desconhecimento dos principais elementos das linguagens do campo da arte; baixa participação dos professores em eventos artísticos e culturais.

No decorrer da formação continuada, além da qualificação dos processos educacionais em arte e seu ensino esta parceria colocou-os à frente de novos desafios e o seguinte questionamento: como a formação contínua em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança pode contribuir para ampliar o repertório dos professores e seus desdobramentos na práxis cotidiana da Educação Infantil? A partir dessa problemática delineou-se como objetivo qualificar professores de Educação Infantil, com ações sistemáticas para uma aprendizagem efetiva em arte e seu ensino**.**

A arte na Educação Infantil tem papel significativo no desenvolvimento cognitivo, sensível e afetivo da criança, exigindo o envolvimento integral do ser. Nessa perspectiva a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, contribui na reflexão sobre as relações que permeiam arte e infância:

> Artigo 6º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:
> III – "Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais."
> Artigo 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
> II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
> IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

A preocupação e o respeito com as crianças e os professores das UEIs de Indaial, bem como com o universo da arte, tem instigado o ensino da arte de maneira propositiva e investigativa, qualificando processos de aprendizagem por meio de grupos de estudo, seminários de relatos de experiências e avaliação, oficinas, encontros, palestras, materiais educativos, visitas a exposições, apresentações teatrais e musicais, publicações, entre outros.

As atividades planejadas conjuntamente com a SED são sistematizadas de forma diversificada e orientada pela equipe do projeto Formação Continuada, em que os professores passam a ter acesso a toda uma cultura artística compreendida num contexto pedagógico voltado para a infância, respeitando às diferentes realidades pedagógicas.

A gama de vivências oportunizadas aos professores da Educação Infantil da SED de Indaial a partir da assinatura do convênio com o PIAE/FURB possibilitou que suas

experiências estéticas e culturais fossem ampliadas, beneficiando de forma direta e significativa as crianças atendidas por estes profissionais.

Esta parceria tem atingido 23 UEIs e 62 professores da Educação Infantil, beneficiando aproximadamente 5.500 crianças. O convênio foi renovado em 2013 garantindo a continuidade e ampliação das vivências que envolvem arte, cultura e educação.

Sobre a Formação Continuada

O Projeto Educação Continuada objetiva qualificar professores da Educação Infantil com ações sistemáticas nas áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, contribuindo para a prática e reflexão dos processos educacionais em arte e seu ensino.

As ações contínuas do projeto preparam os professores para trabalhar com a realidade em que atuam, respeitando as diferenças de cada comunidade, promovendo assim, momentos de reflexão que constroem e reconstroem percursos educativos.

No planejamento das atividades desenvolvidas para os professores, há a preocupação em torno das ações, para que elas aconteçam de forma sistemática. “A formação continuada não pode ser pensada num modelo fragmentado, às vezes desenvolvido em apenas um ou dois momentos ao longo do ano”. (SCHOTTEN In SILVA; RAUSCH 2010, p. 105). O professor, após a formação, tem que ter a possibilidade de esclarecer suas dúvidas, compartilhar suas dificuldades e angústias, pois do contrário, pode ocorrer o que a autora chama de “formação descontinuada”.

A Formação continuada inicia um processo de mudança na práxis do professor, e passa pela reflexão sobre a ação desenvolvida, é considerada um elemento essencial no processo de formação. Conforme Rausch (In SILVA; RAUSCH, 2010, p.152)

> A reflexão sobre a ação acontece em um momento à parte da prática, cuja prática é tomada como objeto de reflexão. É um tipo de reflexão mais sistemática que permite análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos de futuro. Trata-se de um olhar retrospectivo e pro-ativo sobre a ação, refletindo sobre a reflexão na ação, analisando o que acontece, que significado atribui e qual poderia ter atribuído aos acontecimentos. Rompe com um conhecimento sedimentado em rotinas e em ações automatizadas, que reduz a reflexão e empobrece o pensamento sobre as bases de decisões.

É na reflexão que o professor desencadeia tomadas de posição e novos olhares na sua profissão. “A reflexibilidade implica a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, trocas simbólicas, interesses sociais, cenários políticos”. (RAUSCH, 2010, p. 153). A formação continuada tem uma construção permanente, resultante da/na reflexão sobre a ação.

Segundo Nóvoa (1995, p.25). “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade critica sobre as práticas e de (re)contrução permanente de uma identidade pessoal”. A formação implica no envolvimento do professor, que deve considerar a sua caminhada profissional, num processo de reflexão sobre suas práticas, pois “a reflexão sustenta o progresso; ao mesmo tempo, é sua consequência” (BAILLAUQUÊS et al. In PERRENOUD, 2001, p. 42).

Sobre a formação continuada, os PCNs e Referenciais para a Formação Continuada (PCN, MEC/SEF, In AGUIAR, 2002, p.62), dizem que:

> [...] é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. Esta deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se as capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e a equipe.

O Projeto Formação Continuada do PIAE tem canalizado a formação para professores que atuam na Educação Básica e ainda não possuem habilitação específica na área de arte, conforme ocorre na formação contínua realizada para os professores que atuam na Educação Infantil na SED de Indaial.

Rosa Iavelberg (2003, p.51-52) menciona que:

> [...] nossa prática em formação de professores de arte aponta a necessidade de um processo de formação continuada. Mesmo que, a médio prazo, seja exigida formação universitária para o exercício profissional na Educação Infantil, e demais segmentos, a formação continuada é uma necessidade para educadores em serviços nas creches e escolas, uma vez que a atualização do professor precisa ser permanente.

O processo de ensino e aprendizagem é um processo que se constrói e que demanda tempo, investimento e maturação, sendo assim, ações centralizadas no professor, vem perdendo o seu lugar de referência e a formação continuada passa a ser uma alternativa para enfrentar essas questões.

A reflexão permanente da prática docente no contexto da Educação Infantil busca a ampliação de repertórios em arte e educação envolvendo o campo da arte, condição indispensável para consolidar uma educação em arte, inclusiva e de qualidade. Para Pillotto “a criação baseada nas linguagens da arte contribui para as construções e vínculos afetivos da criança, ao mesmo tempo em que lhe permite flexibilidade e interesse no engajamento em atividades sociais e culturais”. (2007, p. 21).

O processo de formação contínua busca o desenvolvimento de habilidades perceptivas, capacidades reflexivas e formação de consciência crítica, não se limitando, somente, à auto expressão e à criatividade, pois se considera a arte como forma de conhecimento e para tanto, busca-se metodologias coerentes com esta concepção filosófica. As ações contínuas preparam os professores para trabalhar com a realidade em que atuam, respeitando as diferenças de cada escola e comunidade, promovendo momentos de reflexão que constroem e reconstroem percursos educativos.

O trabalho realizado com os professores, tem o propósito de desenvolver atividades teórico/práticas, fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil Nacional, que considera propostas pedagógicas e fundamentos norteadores pautados nos “Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais”.

Martins, Picosque e Guerra (1998, p.14), enfatizam que:

> Para nos apropriarmos de uma linguagem, e entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte.

As atividades desenvolvidas durante as formações colaboram para a prática pedagógica da Educação Infantil, considerando o conhecimento sensível da criança, garantindo qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho não se resume ao acúmulo de técnicas, materiais e atividades isoladas, mas sim, como um ensino de arte entendido [...] como área do conhecimento, com conteúdos próprios, que precisam ser aprendidos para que nos tornemos sujeitos falantes no desenho, na pintura, na construção, na modelagem" (ALBANO, 2004, p. 3).

No trabalho realizado, considera-se que a formação inicial dos professores de Educação Infantil não é na área de arte, e por esta razão a formação contínua cursada por eles, representa uma valiosa possibilidade de vivências que segundo Pillotto (2007, p. 16) envolvem:

> [...] uma educação sensível nos espaços das instituições de Educação Infantil e, mais do que isso, estar comprometido com essas questões, convido-o a adentrar esse universo de textos e contextos que buscam verdadeiramente uma educação de sentido e significados, uma educação que não seja a da verdade absoluta e finita, imposta, omissa e perdida, mas que seja sobretudo humana, cidadã.

Assim, será possível que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas em arte fundamentadas e de qualidade com as crianças, considerando a importância que esta linguagem ocupa no processo de ensino e aprendizagem infantil. É responsabilidade dos professores, abraçar com garra o desafio que perpassa uma esfera legal, pedagógica e sensível, onde muitas vezes é necessário romper as formas antigas e tradicionais de ensino, os velhos símbolos e os mitos que ainda habitam as práticas educativas.

Para Pillotto:

> [...] pensar a arte nesse contexto, não é mais possível partir de um entendimento reducionista e quantitativo para a educação. Assim, nosso objetivo fundamenta-se basicamente em tratar do conhecimento de forma qualitativa e, sobretudo, humana. Nesse viés não podemos negar, desprezar ou desconsiderar a importância da arte dentro e fora das instituições educacionais.

Sobre a arte na Educação Infantil Leite; Osteto enfatizam que:

> Ao falarmos de arte, neste contexto, falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos aos polos competência e compromisso, o polo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a forma, ousando outros desenhos para o dia a dia [...] (No prelo).

A rede de vivências proporcionadas aos professores da Educação Infantil do Município de Indaial a partir da assinatura do convênio com o PIAE/FURB tem possibilitado que suas experiências artístico/estéticas e culturais fossem ampliadas, promovendo a ampliação de repertórios, que beneficiam as crianças atendidas por estes profissionais nas Unidades de Ensino.

> Ampliar repertório, desacomodar percepções, provocar o estranhamento é papel precípuo de qualquer formação. [...] Não se trata de rejeitar, mas compreender o espaço educativo como espaço de ampliação de experiência; de construção de olhares, escutas e movimentos sensíveis. (LEITE In OSTETTO; LEITE, 2004, p.116).

Os resultados dessa parceria ficam visíveis nos seminários com relatos de experiências realizados na rede municipal, portfólios, publicação na Proposta Curricular, participação no Prêmio Arte na Escola Cidadã, espaço de exposições, Festival Cultural, nas narrativas de crianças, pais e profissionais, e, entre outras ações, no reconhecimento sobre a importância da arte na formação dos profissionais em que as grandes beneficiadas são as crianças.

Final de Conversa

O Programa Institucional Arte na Escola - PIAE durante seus 21 anos de existência na FURB, com as ações do Projeto Formação Continuada, dedica-se a formação de professores de Educação Infantil na perspectiva de desenvolver habilidades perceptivas, capacidades reflexivas e formação de consciência crítica. Não se limita à autoexpressão e à criatividade e incentiva e qualifica o ensino da arte, com a premissa de entendê-la como objeto do saber. Ao considerar a Arte como conhecimento, busca também metodologias coerentes com esta concepção filosófica.

A partir das ações conjuntas entre o PIAE da FURB e a SED de Indaial, estamos contribuindo institucionalmente para a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil numa abordagem contemporânea de ensino da Arte. Isto, por sua vez colabora com a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e atualizadas, pautadas no conhecimento artístico/estético.

Em seu percurso histórico o projeto tem consolidado suas ações na comunidade de Blumenau e região, prova disto é o trabalho realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Indaial, que tem realizado ações, visando atender as demandas do município. Enfatiza atividades que vão para além dos grupos de estudos como: assessoria na elaboração de proposta curricular, viagem de estudo para Museus, Galerias, Fundações Culturais e Bienais, elaboração de portfólio, seminários de relatos de experiência e avaliação, publicação, entre outras ações.

A formalização do convênio tem assegurado concretamente a responsabilidade do parceiro nas ações desenvolvidas. A SED de Indaial tem contribuído de forma significativa

para a concretização dos objetivos propostos no plano de ação do Programa Arte na Escola, como a disponibilização por esta instituição, de professores mediadores, remunerados por elas, para atuar em conjunto com a coordenação do PIAE, tem facilitado o trabalho desenvolvido pelo Programa. A dispensa das aulas dos professores para participar nos grupos de estudos e a viabilização das visitas em espaços artístico-culturais tem contribuído significativamente para a concretização do trabalho. Assim, o reconhecimento por parte da SED se dá de várias formas.

Os Seminários de Relatos de Experiência e Avaliação são um ponto forte, realizados anualmente, junto aos professores de Educação Infantil, para verificar a eficiência e eficácia das atividades realiadas pelo Projeto Formação Continuada, nas áreas de artes visuais, música, teatro e dança.

Nos seminários de avaliação constataram-se os seguintes resultados: ampliação do repertório artístico e cultural; projetos educativos nas três áreas; o registro escrito e fotográfico do trabalho pedagógico; o uso do portfólio no processo de avaliação; troca de experiências e conhecimento de diferentes realidades pedagógicas; formação artístico/estética do professor, de visitas em espaços artístico-culturais; o entendimento e a vivência com arte contemporânea; conhecimento de diferentes metodologias para o ensino da arte; a formação com profissionais de outras IES; participação dos professores, coordenadores pedagógicos e equipe do PIAE no seminário de relatos de experiências e de avaliação; Publicação; o incentivo com horas/atividades para participar da formação; acompanhamento e participação ativa das coordenadoras pedagógicas no processo de formação; oferta de novas formações promovidas pelas próprias instituições conveniadas;

Aos poucos se colhe os frutos dessa caminhada, seja por meio do registro das atividades dos professores em forma de portfólio, por meio da elaboração de projetos educativos, por relatos apresentados em seminários, sua publicação em periódicos, procura por cursos de pós-graduação, ou ainda, pela disseminação do conhecimento adquirido nos grupos de estudos que são repassados aos demais professores das Unidades de Educação Infantil.

Os portfólios das práticas formativas, elaborados a partir dos encontros dos grupos, tem muito a contar das experiências, dão visibilidade aos percursos educativos vivenciados, confirmando a autoria dos professores(as). Para “Ostetto “ao registrar, o educador afirma-se autor. Marca o vivido e sonha o viver. Recupera sua palavra. Toma posse efetiva do seu fazer. Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve-a no circuito da história”. (2008, p. 32).

As avaliações têm demonstrado que o PIAE vem proporcionando aos professores, ensino diferenciado, formação reflexiva e mudança na prática educativa, pois durante seu percurso, buscam conceitos, metodologias, materiais atualizados e bibliografias condizentes com a realidade onde atuam, estimulando um diálogo permanente com as dificuldades encontradas no cotidiano das instituições de ensino e as transformações que ocorrem nos alunos, na sociedade e na educação.

Outro fator relevante tem sido a aproximação dos professores com a universidade e seus bens educativos, artísticos e culturais. Diversos professores são egressos de cursos de graduação da FURB, que depois de formados dificilmente retornam a instituição. Este retorno os deixa motivados a participar de eventos promovidos pela Universidade como cursos, seminários, encontros, semanas, fóruns, apresentações artísticas e culturais. Também existem professores, que a partir da participação nos grupos de estudos, se motivam a dar continuidade aos seus estudos fazendo cursos de especialização e Mestrado.

Ao finalizar esta conversa, pode-se dizer que o programa, durante o seu percurso de 21 anos, tem consolidado suas ações na comunidade de forma articulada e sistematizada, atendendo as demandas do município de Indaial. Entende-se a extensão como um canal para as respostas dos desafios colocados frente à universidade, e a vê, com função semelhante ao ensino e a pesquisa.

É o compromisso social da universidade com a comunidade, comprometida em dar respostas a todas as demandas oriundas da Educação Básica e Superior, promovendo a arte, o ensino da arte e a cultura para crianças, jovens e adultos. Desta forma, a FURB com este programa de extensão tem oportunizado novos caminhos educativos e significativos para o ensino da arte.

Referências Bibliográficas:

AGUIAR, Márcia Ângela. **Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador:** a reforma educacional brasileira em marcha, MEC/ SEF, 2002.

ALBANO, Ana Angélica. **A Arte como Base Epistemológica para uma Pedagogia da Infância.** In: Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2004.

BAILLAUQUÊS, Simone. In PERRENOUT, Fhillippe. et al (Orgs.). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação CNE. CBE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução nº 5, aprovada em 17 de dezembro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria e Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FURB. Resolução 24/2004, de 21 de maio de 2004. Institui e Regulamenta a Política de Extensão da Universidade Regional de Blumenau, na forma do ANEXO. Jornal Universitário, Blumenau, SC, nº. 218. Junho-julho. 2004.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. São Paulo: Artmed, 2003.

LEITE, Maria Isabel. **Educação e cinema**: um recorte sobre o papel cultural dos festivais. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores:** autoria e progressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MARTINS, Miriam C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha. **Didática do ensino da arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD. 1998.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

OSTETTO; Luciana Esmeralda. **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP. Papirus, 2008.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. (Org.). **Linguagens da Arte na Infância.** Joinville: UNIVILLE, 2007.

RAUSCH, Rita B.; ANGIONI, Marilda. **Apontamentos históricos e conceituais da extensão universitária na furb.** In: SILVA, Neide de Melo A.; RAUSCH, Rita B. (Orgs.) **Extensão universitária:** movimentos de aproximação entre sociedade e universidade. Blumenau: Edifurb, 2010.

RAUSCH, Rita B. Reflexibilidade e pesquisa: articulação necessária na formação inicial de professores. In: SILVA, Neide de Melo A.; RAUSCH, Rita B. (Orgs.) **Formação de professores:** políticas, gestão e práticas. Blumenau: Edifurb, 2010.

SCHOTTEN, Neuzi. **Uma análise da formação do professor alfabetizador no município de pomerode/SC**. In SILVA, Neide de M. A.; RAUSCH, Rita B. (Orgs.). **Formação de professores:** políticas, gestão e práticas. Blumenau: Edifurb, 2010.

Rozenei Maria Wilvert Cabral

Mestre em Educação e Cultura pela UDESC / SC; Graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas pela FURB / SC; Especialização em Criação Publicitária pela

FURB / SC; Professora do Departamento de Artes da FURB - Blumenau/SC (1993/2013); Professora nos cursos de Artes Visuais, Moda, Design e Pedagogia. Coordenadora, Pedagógica e Geral do Programa Institucional Arte na Escola - Polo FURB (1994/2013). Atua nos cursos de Artes Visuais, Moda, Pedagogia e Design; E-mail: rcabral@furb.br

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral - **GT:** Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e Aprender em Artes Visuais

ESTUDANDO GEOMETRIA ATRAVÉS DA ARTE

Maria José Negromonte de Oliveira (ANARTE, Pernambuco, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo é um relato de experiência desenvolvido com estudantes do 3º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. As atividades realizadas mesclaram em sua estrutura o ensino de Arte e Matemática, tendo como pano de fundo o eixo espaço e forma. O objetivo principal é promover a inclusão da arte no currículo escolar, a fim de facilitar a compreensão dos conceitos geométricos de forma lúdica e significativa. Dessa forma apresentamos o projeto como sugestão para educadores da Prefeitura do Recife, com o intuito de vivenciá-lo em salas de aula. O mesmo foi aceito por alguns educadores que realizaram algumas das proposições fazendo as adequações necessárias a cada grupo, articulando o ensino de arte com o de geometria. Dentre as formas de vivencias apresentadas no mesmo indicamos aos educadores a utilização da abordagem triangular como forma de integrar a leitura, a contextualização e a produção, analisando a presença da matemática nas diversas situações que envolveram o eixo em estudo e que serviram de base para as produções dos estudantes, tendo as mesmas a predominância nas artes visuais e as construções geométricas. Esse é um trabalho que continua sendo vivenciado, pois exige uma correlação na construção das habilidades com os diferentes planejamento das diferentes escolas. Os resultados parciais inspiram-nos a continuar apostando nele. Com as vivencias das atividades apresentadas verifica-se que torna-se mais fácil para os estudantes compreenderem os conceitos geométricos e perceberam como a matemática faz parte das nossas vidas.
Palavras-chave: Ensino de Arte; Geometria; Matemática; Abordagem Triangular.

ESTUDIANDO GEOMETRÍA A TRAVÉS DEL ARTE

RESÚMEN:
Este artículo es un relato de experiencias desarrollado con estudiantes del 3° al 5° año de la Enseñanza Fundamental. Las actividades realizadas mezclaron en su estructura la enseñanza del arte y de la matemática teniendo como fondo, el eje espácio y forma. El objetivo principal es promover la inclusión del arte en el currículo escolar para facilitar la compreensión de los conceptos geométricos de una manera lúdica y significativa. De esa forma presentamos el proyecto como sugerencia para educadores de la *Prefeitura* de la ciudad de Recife, con la intención de que fueran vivenciadas en los salones de clase. Algunos educadores lo aceptaron e hicieron las propuestas que creyeron necesárias para adecuarlo a cada grupo, articulando la enseñanza del arte y la geometría. Entre las formas de vivencias presentadas en el mismo

les indicamos a los educadores que utilizaran el abordaje triangular como forma de integrar la lectura, la contextualización y la producción, analizando la presencia de la matemática en diversas situaciones que involucraron el eje en estudio y que sirvieron como base para las producciones de los estudiantes, teniendo estas la predominancia en las artes visuales y en las construcciones geométricas. Ese es un trabajo que sigue siendo vivido, pues exije una co-relación en la construcción de las habilidades con los diferentes planeamientos de las diferentes escuelas. Los resultados parciales inspiraron seguir apostando en él. Con las vivencias de las actividades presentadas se há verificado que es más fácil para los estudiantes compreender los conceptos geométricos y percibir como la matemática hace parte de nuestras vidas.
Palabras llave: Enseñanza del arte; Geometría; Matemática; Abordaje Triangular.

1 Primeiras palavras:

> A *arte necessita da filosofia, que a interpreta, para dizer o que ela não consegue dizer, conquanto só através da arte pode ser dito ao não dito" (Adorno, 1997, p. 89 apud SILVA, 2006, p. 30).*

Optamos por iniciar essa apresentação tomando por empréstimo a fala de Ernest Fischer (1976, p. 64) "A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas, a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente". E, é embalado nesse contexto poético que a arte proporciona aos seres humanos que vislumbramos sensibilizar os estudantes das séries/anos iniciais do ensino fundamental para o estudo da geometria através da arte.

Garantir, efetivamente, a inclusão da arte no currículo escolar foi a motivação principal desse projeto. O mesmo surgiu para estimular os professores de escolas da Prefeitura do Recife/PE, as quais faço acompanhamento do Componente Curricular Matemática dando apoio técnico/pedagógico nas turmas do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. A geometria é o campo da Matemática que estuda o espaço e as formas que podem ocupar esse espaço. E, esse é um eixo da Matemática pouco trabalhado nas escolas.

O trabalho utilizado nas Unidades de Ensino do município tem o apoio técnico e pedagógico do Instituto Qualidade na Educação com o "Projeto Quali Escola I" que atende aos anos iniciais. E, como nesse trabalho são apresentadas sequências didáticas de todos os eixos da Matemática, incluindo o eixo Espaço e Forma. Apresentamos aos educadores o projeto que articulava arte e geometria, afim vivenciar as proposições como suporte para as atividades com as sequências didáticas.

Muitos questionamentos inquietávamos referentes ao ensino e aprendizagem da Matemática, sobretudo nesse eixo, quando a geometria muitas vezes escapava dos planejamentos. Além disso percebíamos a dificuldade de alguns educadores no trato dos conteúdos geométricos, chegando até a apresentar distorções conceituais.

Na primeira parte desse trabalho apresentamos uma breve contextualização quanto a regulamentação do ensino de arte e a necessidade de um estudo sistematizado desta área do conhecimento, desde o início da escolarização, permeando pela aproximação entre a arte e a matemática.

O que apresentamos na segunda etapa desse trabalho é uma amostra do que está sendo desenvolvido por alguns educadores em suas salas de aula. As

intervenções metodológicas vem sendo dada a partir de conversas com os educadores sobre o trabalho desenvolvido em Arte e Matemática. Iniciamos apresentando algumas sugestões de atividades a fim de mediar o ensino da geometria de forma lúdica e significativa, tendo em vista que os conceitos precisam ser consolidados. *Lançar mão* da arte servirá para uma melhor compreensão dos pressupostos teóricos do eixo em estudo.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre o projeto realizado com os estudantes e percebemos que conforme nos apontam os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (PCN/Matemática), 2001, os conceitos geométricos tem grau de importância igual a qualquer outro eixo da Matemática. Estudar geometria, associada a arte possibilitou melhor compreensão, descrição e representação do mundo em que vivemos. Além de despertar uma nova forma de ver e fazer arte.

Fotografia 1 – Desenho sobre papel pardo por alunos do 4º Ano “B”



Fotografia: Celly Negromonte.
Fonte: Mural da Escola Municipal Ana Maurícia Wanderley.

2 Olhares sobre as artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental:

Segundo o Dicionário Houaiss (2001, p. 306) a palavra arte vem do latim e significa um conjunto de meios e procedimentos através dos quais é possível a obtenção de finalidades práticas ou a produção de objetos; técnicas, ou ainda a aplicação dos conhecimentos humanos à execução de pensamento ou execução prática de uma ideia.

Reforçando essa definição Duarte Júnior (1981), diz que para a criança, a arte constitui muito mais um fazer do que apreciar, ou seja, ela é mais uma experiência lúdica que propriamente estética. O fazer artístico envolve a organização de suas experiências, a auto compreensão e o relacionamento com o outro através de seu trabalho, cujo objetivo é a comunicação, principalmente, consigo mesma na organização do seu mundo.

A arte pode ser vista como a ponta de lança para o desenvolvimento humano, social e individual. Para Fischer (1979, p. 12): “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; ela reflete a infinita capacidade do ser humano para a associação, para o compartilhamento de experiências e ideias.”

Nessa perspectiva a arte não é só expressão pessoal, é uma expressão estética que precisa ser aprendida e apreendida em contextos que visem estimular o estudante a perceber-se e a perceber o mundo ao seu redor reconhecendo-se com potencial para transformar sociedade.

Considerando assim a importância da arte e de sua função social Camarotti (1999, p. 33) elucida:

> É desse modo então que se torna possível aproximar Arte e Educação. Uma ligação que se faz sentir com clareza na expressão Arte-Educação, a qual, ao imprimir natureza substantiva aos dois termos do binômio, aponta a ausência de qualquer noção de supremacia de um ou de outo elemento. Uma conjunção interativa, produtiva e voltada para o homem, sua transformação e a transformação do mundo que ele habita, através do estimulo à formação e ao desenvolvimento de consciência crítica.

Com base na necessidade humana e acesso aos bens culturais e artísticos, torna-se difícil compreender uma sala de aula de aula que não insira em sua proposta pedagógica o ensino de arte, uma vez que ela passou a ser obrigatória no currículo escolar desde 1971, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71. Essa lei exigia que a Educação Artística fosse implantada da 5ª série do 1º grau até a 3ª série do 2º grau, como explica-nos o referido autor.

No contexto de sua concepção essa disciplina deveria abordar de forma integrada as linguagens plásticas, cênicas (teatro e dança) e musicais. Todavia deveriam ser vistas como atividades que não reprovava e tinha um caráter, puramente, tecnicista. Sendo assim, muitos equívocos foram cometidos e o fazer artístico descontextualizado e sem os pressupostos filosóficos e sociológicos, necessários para uma melhor compreensão do universo da arte, pois essas disciplinas haviam sido suprimidas dos currículos escolares.

Todavia com a implantação da nova LDB de nº 9.394/96, o ensino de arte passou por uma reformulação, como consta no Art. 26 § 2º que dispõe que “O ensino de arte constituíra componente curricular, obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996)

Fotografia 2: Produção de autorretratos.



Fotografia: Celly Negromonte.
Fonte: Painel da sala de aula do 3º Ano “B” da Escola Mun. Lutadores do Bem.

No ano seguinte o Ministério da Educação (MEC), lança no país os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com os diversos componentes curriculares. Os PCN's de arte (anos iniciais e finais) deram:

> A área de arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: (1) artes visuais – com maior amplitude que artes plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias como arte em computador; (2) música; (3) teatro; (4) dança, que é demarcada como uma modalidade específica. (SILVA, 2006, p. 30)

A autora acrescenta que não há dúvida alguma sobre esse avanço, pois pela primeira vez o ensino de arte passou a ser inserido em todas as etapas da educação básica. Porém, embora, a arte faça parte das disciplinas obrigatória do currículo, na prática percebemos sua desvalorização juntamente, com às aulas de educação física e às língua estrangeira.

É inquestionável a importância da arte para a formação integral do ser humano, sobretudo no contexto escolar. Nossa prática mostra-nos que o ensino de arte nas escolas brasileiras está longe de receber a devida atenção. Tendo como um dos maiores entraves, talvez o principal deles seja o número reduzido de professores formados na área de Arte, além da existência de poucos cursos de licenciatura. Isso gera a incerteza da efetiva inclusão da arte no currículo de nossas escolas.

Certamente, a arte ainda não chegou a todas as salas de aula do país. Sabe-se que não há professores especialistas suficientes para atender a enorme demanda. E, pouco tem sido feito para solucionar essa questão. Há falta de políticas públicas que atribuam a arte o devido valor, desde a formação de professores, nos cursos de Pedagogia, para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e até falta de capacitações/atualizações em serviço.

São poucos os cursos de Pedagogia, em Pernambuco que oferecem arte como componente curricular no bojo das disciplinas oferecidas nesses cursos. A oferta dessa disciplina nos cursos que a oferecem é recente e não dão conta da polivalência citada nos PCN's. Isso faz com que muitos educadores questionem sobre quem será o responsável por essas aulas.

Fotografia 3: Desenhos dos estudantes dos 4º Ano "A" e 5º Ano "B"



Fotografia: Celly Negromonte.
Fonte: Painel em sala de aula da Escola Mun. Ana Maurícia Wanderley

A educação libertadora defendida por Paulo Freire (1996, p. 98) vislumbra investir na formação docente nas Universidades e na formação continuada em serviço. Para ele, [...] “a educação é especificamente uma experiência humana e uma forma de intervenção no mundo, além de ser um direito universal, todos devem ter acesso aos bens culturais, a uma educação de qualidade”.

Esse pensamento de Freire nos remete a importância de democratização de acesso aos diversos saberes. Não basta apenas o domínio dos conhecimentos específicos de algumas áreas do conhecimento, como apontam em muitas escolas para os componentes curriculares ditos como os mais importantes, como exemplo de Língua Portuguesa e Matemática. Outros componentes são tão importantes quanto esses dois, dependendo da forma como são trabalhados.

É primordial investimento na formação docente, para que possamos fazer um jeito novo de caminhar por nossos próprios caminhos. Portanto, torna-se fundamental para uma educação de qualidade a formação/atualização dos profissionais, sobretudo em arte, cuja carência já apresentamos.

> Falar sobre arte nos remete a uma certa necessidade de busca o entendimento de questões conceituais, uma vez que, em todas as suas manifestações, a arte é uma expressão do sentir humano transformada em símbolos, nem sempre convencionais, e que, não necessariamente, levam o observador a significados conceituais, pois em princípio a arte é para ser sentida [...] (SILVA, 2006, p. 19).

Os parâmetros Curriculares Nacionais, propõem que os professores atuem tendo bases fincadas numa proposta de ensino clara e objetiva. Elaborada a partir dos eixos: o que ensinar, o quando e como ensinar. Atrelados aos objetivos, aos métodos e aos processos avaliativos. Acrescenta, ainda “Não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem.” (BRASIL, PCN/ARTE, 1997, v. 6, p. 50).

Esse documento, segundo Rizzi e Rozenthal (2013) também apresenta que o conhecimento em arte deve envolver a experiência do fazer artístico em ação conjunta e tudo que entra em jogo nessa ação criadora, destacando a experiência de fruir formas artísticas através de informações e qualidades perceptivas e imaginativas: a experiência de refletir sobre a arte enquanto campo de conhecimento, situando a cultura onde o trabalho foi realizado, contextualizando-o sobre sua história (da obra, autor e dos próprios alunos) e os elementos contextualizadores dessa produção.

Dentre as formas de interpretação desses pressupostos consta:

> No ensino de arte, leitura e releitura tem sido difundida sem que muitas vezes se compreenda o que está implicado nessas dimensões do conhecimento da arte. Assim, problematizar a leitura e a releitura no ensino de arte poderá auxiliar a entender suas similaridades e diferenças no contexto da sala de aula. (PILLAR, 2003, p. 11).

Essa nova forma de pensar a arte tem raízes fincadas na década de 1980, quando Ana Mae Barbosa apresenta a Proposta Triangular na qual sugere que o ensino de arte esteja atrelados a tríade: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar

arte. A abordagem triangular possibilita uma interação dinâmica e multidisciplinar, pois permite a interrelação entre as partes e o todo reciprocamente.

A arte possibilita múltiplos olhares, nesse privilégio humano, numa ora nos deparamos como receptores e em outra como produtores. Esse processo que nos faz consumidores da arte, também coloca nesse patamar os artistas. Tendo alguns deles experienciados em suas produções artísticas os padrões geométricos, acatando assim, a relevância da integração Matemática e Arte.

Fotografia 4: Construção de sólidos geométricos



Fotografia: Celly Negromonte.
Fonte: Acervo dos estudantes do 5º Ano "B" Escola Mun. Nossa Senhora do Pilar.

É possível vermos registros dessa integração nas paredes de algumas cavernas. Porém, é na antiguidade clássica grega que veremos com maior ênfase as simetrias. Na arte romana o destaque é para os arcos e mosaicos que empregavam com propriedade as formas e cores. Buscando, então, questões e soluções matemáticas para a ocupação espacial.

> Na pintura é possível desenvolver o desenho, a ocupação do espaço da folha, todo o movimento de criação (Composição), o uso da linha, plano, ponto, textura, cores (matizes). Tudo desenvolve habilidades matemáticas. Praticar arte é praticar matemática uma forma intuitiva e lúdica. (BARROS *in* BOLETIM 65, p. 2).

Sobre a relação entre arte e ciência, o editorial do Boletim 65 (p. 4) transcreve o pensamento de Luiz Barco (autor da série Matemática e Arte), "Fazer Ciência é descobrir o que Deus faz. Fazer Arte é desenhar o pensamento". Ele ainda afirma: "de alguma maneira burra, os currículos ensinam técnicas e não ensinam a beleza da Matemática". Para o professor a "escola não ensina ela adestra. Pensar bem não é saber responder. É ser capaz de criar perguntas novas."

O Boletim, também apresenta a entrevista da coordenadora do Pólo do Paraná, nela a professora Maria Petraits Liblik, considera que a relação entre Matemática e Arte deve ser estimulada desde o início da escolarização. Ela propõe que o "Quanto antes as crianças perceberem que as diferentes áreas do saber são na verdade modos de ver e expressar o mundo, mais fácil será transitar entre estas

áreas". (Op. Cit. p. 4). Ela reforça que não trata de usar uma linguagem como muleta da outra, mas usar cada uma em sua plenitude e majestade.

3 Outros olhares e registros compartilhados:

Nossas observações, enquanto Coordenadora Pedagógica, apontam que a maior dificuldade no ensino de geometria está na metodologia adotada por muitos educadores que apresentam característica de um ensino conservador com a exposição dos conteúdos de maneira descontextualizada do cotidiano. Portanto, esse projeto procurou integrar geometria e arte de forma que despertasse o interesse para as "cenas do próximos capítulos", ou seja, para as próximas proposições.

Destacamos como princípio norteador desse trabalho os pressupostos teóricos da abordagem triangular, que funciona como bússola, guiando o ensino e aprendizagem da arte, para isso deve-se lançar mão da tríade: contextualizar, fazer e apreciar.

A arte como campo de conhecimento por meio de fazer e apreciar obras de arte, bem como imagens em geral, e da contextualização. Dessa forma:

> **Fazer:** envolve procedimentos, técnicas artísticas e tecnológicas para desenhar: pintar, modelar, esculpir, pintar, fotografias, filmar, editar, etc.
> **Apreciar:** (crítica e estética): leitura do fazer dos alunos, dos fazeres de artistas populares, eruditos e do mundo.
> **Contextualizar:** os artistas e os alunos no seu tempo e espaço por meio da História da Arte e outras áreas como história, sociologia, filosofia, antropologia, biologia ou qualquer campo de conhecimento. (RIZZI; ROSENTHAL, 2013, p. 19-20, grifo nosso).

Iniciamos essas vivencias apresentando aos estudantes os quatro livros da coleção: "O que é? O que é? De Guido Van Genechten. Essa coleção é composta dos livros: É uma rã? É um caracol? É um ratinho? É um gato? Não é um...! Esses livros permitem as crianças brincarem e aprender como as linhas se completam e se transformam dando origem a outros animais. São livros de cartolinas divididos em seis partes e ao desdobrá-lo o animal da capa vai se transformando em outros animais muito diferentes. Ficando o último animal com 70 cm.

Durante a contação das histórias lançávamos desafios e questionamentos sobre os tipos de linhas impressas e as múltiplas possibilidades dessas linhas para a representação gráfica. Fornecemos materiais de desenho e pintura para os estudantes realizarem suas produções.

Em outro momento utilizamos a obra literária "Era uma vez duas linhas", com texto de Alonso Alvarez e ilustrações de Marcelo Cipis. Nessa obra um ponto preto de destaca na página amarela, remetendo assim a ideia do ponto de origem para o traçado das linhas. Nas páginas seguinte ver-se a narrativa de duas linhas retas na posição horizontal que saem pelo mundo por uma porta aberta e que aprontam mundo afora até se reencontrarem. Da amizade dessas linhas surgem nas páginas do livro desenhos que inspiram a imaginação das crianças e despertam sua criatividade, nutrindo-as para a produção de suas poéticas e divertindo-as com as metáforas apresentadas.

No livro Caleidoscópio, de Pinheiro (2009) puderam ver o uso dos retalhos em formas hexagonais e triangulares feitos em tecidos e bordados ou montados com

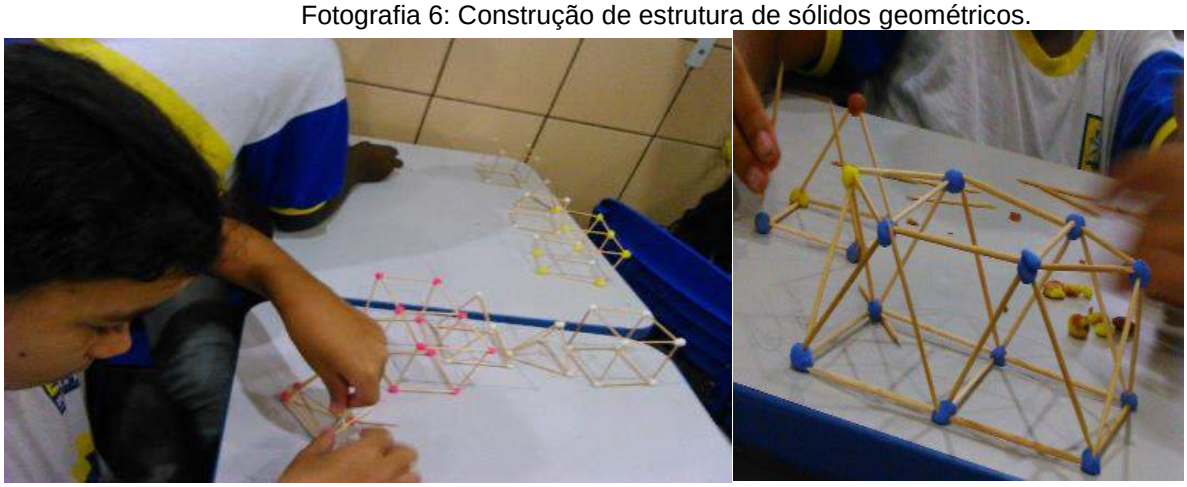
elementos da cultura nordestina (com miniaturas de bonecas de pano, abanadores, espanadores...). Essas figuras são montadas e para enriquecer as ilustrações são aplicados bordados com linhas e pedrarias. Após a leitura desse livro, o grupo trabalhou sobre malhas geométricas, criando composições livres e inserindo colagens de revistas caso quisessem.

O caleidoscópio (objeto) também foi utilizado para aguçar a percepção das formas geométricas. A brincadeira com os movimentos das miçangas refletidas nos espelhos os inspiraram para a criação de mándalas. As mesmas foram desenhadas e pintadas. Também trabalhamos o recorte em papel sulfite colorido, onde puderam criar folhas rendadas fazendo sobreposição de cores. Essa atividade ajudou-os na compreensão dos eixos de simetria e das figuras e formas correlacionando figura/fundo.

O computador também foi utilizado para o traçado de figuras simétricas. Foi outro momento muito interessante, utilizando a *internet* através de *links* do *site*: http://www2.tvcultura.com.br/artematematica/home.html. No *link* de "simetria" os estudantes desenhavam com o cursor do mouse num dos quadrantes da páginas e os desenhos se repetiam nas outras três partes, reforçando assim o conceito de simetria. Já no *link* *"*espaço" há um quebra-cabeça de *tangran*, o jogador clica nas formas que se encaixaram na figura dada.

O *link* "geometria" desse *site* apresenta um jogo da memória que se joga com as figuras viradas para a frente e o estudante tem que clicar nas duas que tem o mesmo traçado, porém como as cores são diferentes gera-se uma composição que requer uma atenção para a observação mais detalhada. Esse *site* também apresenta obras de arte de diferentes artistas.

Fotografia 6: Construção de estrutura de sólidos geométricos.



Fotografia: Celly Negromonte.
Fonte: Painel em sala de aula da Escola Mun. Ana Maurícia Wanderley

Estudaram sobre a vida e obra de alguns artistas, dentre eles destacamos: Gilvan Samico. Recifense que nasceu em 1928 e morreu em 2013. Foi gravador, pintor, desenhista, professor; Romero Brito: recifense nasceu em 6 de outubro de 1963. É um famoso pintor e artista plástico, que usa cores alegres e vibrantes em suas obras; Tarsila do Amaral: nasceu em 1886, no Município de Capivari, interior do Estado de São Paulo e morreu em 19 mas deixou um grande legado, repleto de cores e formas que só ela conseguiu imprimir nas telas; Piet Mondrian (1872- 1944): foi um pintor holandês que adotou o abstracionismo geométrico. Criou um estilo ímpar ao

usar traços finos horizontais e verticais, para delimitar as formas geométricas e empregava as cores puras.

Os grupos além de estudar as biografias desses artistas, observaram algumas de suas obras as quais serviram de nutriente estético em suas produções. Conceitos sobre as formas bidimensionais (figuras curvas e poligonais – cálculo de áreas e perímetros) e as formas tridimensionais, foram consolidados com as produções de livre expressão, através de desenhos, pinturas, colagens, isogravuras, montagem de sólidos com a estrutura de palitos ou a montagem deles em cartolinas. Essas produções são expostas nas salas ou nas áreas de convivência no interior da escola.

4 Considerações finais:

Esse é um projeto aberto à: novas aprendizagens, novos parceiros, novas formas de fazer e pensar arte. Muito construirá para o desenvolvimento da geometria, pois se propõe a ser leve e prazeroso como devem ser as manifestações artísticas. Dessa forma esperamos conquistar mais adeptos para o que foi pensado e vivido e para ampliá-lo.

Esperamos que a tessitura desse trabalho tenha colaborado para educadores e estudantes ampliarem seu olhar para a arte e o fazer artístico, proporcionando melhor compreensão da geometria, pois a partir das proposições percebíamos que os estudantes que permearam pelas atividades propostas apresentavam maior facilidade na compreensão dos conceitos matemáticos sobre o eixo espaço e forma. Tornando-se leitores críticos, apreciadores de arte.

A educação atual exige dos educadores uma nova postura no trato com a formação e informação. O conhecimento objeto de nossas atividades, precisa está fundamentado em bases sólidas que provoquem no outro a vontade de aprender mais e melhor, dessa forma as práticas pedagógicas devem ser inovadoras. As tecnologias vem revolucionando o modo de aprender.

As propostas aqui apresentadas tinham o propósito não só a leitura e releitura, nem tão somente, aos desenhos e pinturas mais ampliar o repertório de todos os que a ele aderiram, mesmo que parcialmente, buscando de forma lúdica apropria-se dos conceitos geométricos. Além de despertar um olhar diferenciado para as linguagens artísticas. Não utilizando-as como suporte na hora de pedir ao estudante para desenhar ou pintar determinadas figuras.

Mas, pensando sobre as contribuições para a construção desse ser social, pensante e crítico. Almejamos que a essência do desenho seja capaz de influenciar na maneira de viver, no jeito de designar seus projetos de vida e na forma de encaminhar-se para a emancipação humana, apontando para o caminho liberdade.

Para finalizar apresento o pensamento de Andréa Silva (Boletim 65, p. 2). “A precisão e a marcação juntam-se a todos os anseios e desejos do artista em chegar ao ápice de sua obra prima. A Matemática ajuda no desenrolar dos carreteis, pois está presente em tudo o que fazemos, principalmente na Educação Infantil.”

Se o professor tiver seu repertório ampliado ele será capaz de extrapolar a obra de arte em conceitos matemáticos. Alargando o pensamento e a imaginação dos estudantes para os diversos campos, despertando a criatividade e aguçando a curiosidade para aprender cada vez mais.

REFERÊNCIAS:

ALVAREZ, Alonso; CIPIS, Marcelo (ilust.). **Era uma vez duas linhas.** São Paulo: Iluminuras, 2012.

ARTE E MATEMÀTICA. TV Cultura. Disponível em <http://www2.tvcultura.com.br/artematematica/espaco.html> Acesso de: 26 a 29 de maio 2014.

BOLETIM 65. Instituto Arte Na Escola. São Paulo, s/d. (PDF).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____.**Parâmetros Curriculares Nacionais/Matemática.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 3.

_____.**Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 5.

CAMAROTTI, Marco. **Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico:** e outro elementos de arte-educação. Recife: UFPE, 1999.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte.** 9 ed. Rio de Janeiro: Koogan, 1987.

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

GENECHTEN, Guido VAN. **O Que é? O Que é?** É um caracol? É um gato? É uma rã? É um ratinho?. Liberdade/SP: Gaudí, 2014.

HOUAISS, Antônio. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JÚNIOR, João Francisco Duarte. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

MACHADO, Leca; CONTI, Raquel; MILIONI, Alba (ilust.) **O que cabe numa linha.** Campinas/SP: Pontes, 2013.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar:** no ensino das Artes. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PINHEIRO, Jane; CAMPOS, Rosinha (ilust.). **Caleidoscópio.** São Paulo: Paulinas, 2009.

RIZZI, Maria Christina de Souzaa Lima; ROSENTHAL, Dália. **Artes.** São Paulo: Blucher, 2013, v. 9. (Col. A reflexão e a prática no ensino).

SILVA, Ângela Carrancho da (Org.). **Escola com Arte:** Multicaminhos para a transformação. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Maria José Negromonte de Oliveira. Especialista em Administração Escolar e Planejamento Educacional (UFPE). Licenciada em Desenho e Plástica (UFPE). Pedagoga (FUNESO). Professora da Prefeitura do Recife (atuando como técnica/pedagógica no Programa Quali Escola I). Professora e Pesquisadora do Parfor, pela Capes/MEC, com parceria da Universidade de Pernambuco/UPE. Lattes: CV: http://lattes.cnpq.br/1404691215533477.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e Aprender em Artes Visuais na Escola**

O ENSINO DE ARTE E OS SABERES ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Clécio Ernande da Silva – UFPE/PE/Brasil

Clarissa Martins de Araújo – UFPE/PE/Brasil

Este trabalho é fruto dos estudos de uma pesquisa do Curso de Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica da UFPE, onde procuramos compreender as formas de diálogos estabelecidos entre os saberes comunitários e os saberes escolares nas aulas de arte de uma comunidade quilombola localizada no sertão de Pernambuco, conhecida como Conceição das Crioulas. As questões que nortearam a investigação buscaram identificar os saberes produzidos no ensino de artes visuais da escola e caracterizar como vem se estabelecendo as relações de diálogo (inter)cultural entre os saberes artísticos produzidos na comunidade com os saberes do ensino de artes visuais escolar. A abordagem utilizada foi qualitativa de cunho etnográfico. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações, tendo como interlocutores da pesquisa os professores da comunidade que lecionavam a disciplina de Arte nas diversas modalidades de ensino e contamos também com a contribuição das alunas-artesãs matriculadas no ensino regular. Os resultados do estudo apontam para uma movimentação, de mão-dupla, entre a escola e a comunidade na construção de um processo de ensino de arte baseados nas relações de valorização da cultura e saberes locais da comunidade sinalizando uma perspectiva de ensino intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte. Arte/Educação. Interculturalidade. Saberes.

ABSTRACT

This present document is a analysis result of my theses of Master Degree on Education Teacher Training and Teaching Practice by the Departament of Pedagogy / Federal University of Pernambuco - UFPE. The premise is to understand the forms of dialogues between community knowledge and scholarly knowledge in the classes art inside a "quilombola" community school "Conceição das Crioulas" located in the stone desert area inside Pernambuco Estate. The questions that guided this study sought to identify the "knowledge" produced in the teaching of visual arts class inside the community school and how is structured the dialogue with the cultural knowledge "tradition" produced in the community. The methodological approach was qualitative ethnographic analyses; collected semi-structured interviews and group observation; as interlocutors research - community we use the art teachers and student-artisans by enrolled in regular education by the community. This study conclude the existence of - two-way knowledge process , between the school and the community inside a capacity building process with base in art education. Inside the relations with " local culture "

the community signaling the positive prospect of intercultural education.

KEYWORDS: Teaching Arts. Community education. Intercultural education. Knowledge School.

A Comunidade de Conceição das Crioulas

A Comunidade de Conceição das Crioulas constitui o segundo distrito de Salgueiro. Ocupa uma área de 600 km², correspondente a 40% da área total do município, sendo localizada no Sertão Central pernambucano, distante 550 km da capital Recife. Conceição das Crioulas é uma das comunidades remanescentes de quilombo espalhadas pelo Estado de Pernambuco. Conta a história oral da comunidade, que em meados do século XVII, seis negras chegaram à região e arrendaram uma porção de terras equivalente a três léguas em quadra. Francisca Ferreira, uma das matriarcas, faz promessa à Nossa Senhora da Conceição de construir uma capela caso alcançassem a graça de adquirir as terras em que trabalhavam. Começaram a plantar algodão e com a produção e fiação que vendiam na cidade de Flores, situada no sertão pernambucano, conseguiram pagar a referida renda das terras. E assim nasce o povoado de Conceição das Crioulas, um patrimônio conquistado com trabalho árduo, a partir da organização daquelas primeiras mulheres que ali chegaram.

É imerso neste contexto cultural que a produção do artesanato ganha destaque na comunidade. Esta tradição mantém uma forte relação com a história local e tem seus primeiros registros marcados nas primeiras ações geradas na comunidade pelas seis mulheres negras.

O rico repertório cultural dessa comunidade nos instigou a refletir sobre como o ensino de artes visuais estaria contribuindo e dialogando com os saberes produzidos na comunidade e vice-versa. Nesse sentido, nos desenvolvemos uma pesquisa no âmbito do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, no Núcleo de “Formação de Professores e Prática Pedagógica”, que considerando a realidade acima apresentada, respondesse a questionamentos, tais como: Qual a importância dos valores culturais, políticos e sociais na educação dessa comunidade? Como o ensino de artes visuais escolar tem dialogado com essa produção artística? Que

saberes presentes nas práticas pedagógicas são compartilhados entre a comunidade e a escola?

O Ensino de Arte e os saberes escolares

O Ensino de Artes vem se configurando como uma importante discussão para o campo da Educação, suscitando o olhar para os processos educativos em arte nos mais diversos espaços formativos. As pesquisas sobre o Ensino de Arte, conforme Barbosa (2002), Buoro (2003), Hernández (2000), entre outros autores que abordam essa temática, apontam para uma maior compreensão da Arte na Educação, em particular para o papel da cultura visual no campo educacional, analisando, dentre as diferentes dimensões da educação, a prática pedagógica do professor, considerando que esta passa por um processo de construção e reconstrução de saberes pelo professor, conforme a necessidade de utilização dos mesmos em suas experiências e trajetórias acadêmicas e profissionais. Neste sentido, a Arte/Educação é um importante canal de comunicação entre os sujeitos e a realidade cultural e os saberes derivados deste diálogo, podem, de acordo com Efland,

> [...] contribuir para o entendimento dos panoramas sociais e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade. (2005, p.183).

Levando em consideração esses aspectos, é vital pensar numa proposta de educação que potencialize os valores culturais, reconhecendo e legitimando as diferenças sociais e constituindo conexões entre os saberes dos grupos com diferentes padrões culturais, já que são nessas relações que se consolidam os valores humanos.

Refletindo sobre o ensino de arte no ambiente escolar, acreditamos que o contato com manifestações artísticas da comunidade, nas suas diversas linguagens, traz as marcas sociais e culturais ocorridas no interior da realidade vivida pelos sujeitos. Além disso, este contato pode constituir um importante caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura do local onde ele vive.

Buscando aprofundar nossos conhecimentos, procuramos analisar os estudos realizados entre os anos de 2004 a 2009, no GT 24 (Educação e Arte) do portal da ANPED, relacionados as produções científicas sobre o ensino de arte. Percebemos em nossa análise, um crescente aumento dessas produções do ponto de vista da formação docente, dos estudos sobre as práticas pedagógicas em arte, de análises relacionadas a procedimentos metodológicos, dos enfoques sobre avaliação do ensino da arte, entre outras abordagens. No entanto, percebemos a inexistência de trabalhos que evidenciassem a preocupação em articular no campo da Arte/Educação, um diálogo entre os saberes gestados nos espaços informais (comunidade) com os saberes construídos e compartilhados no universo formal (escola) das comunidades quilombolas.

A análise desses trabalhos despertaram nosso interesse em refletir sobre a estreita relação entre o que se aprende na escola, com o que se aprende fora dela, no campo da informalidade, da tradição, da produção, do que é popular, fazendo-nos perceber a existência de uma forte aliança entre educação e cultura. Sobre essa relação Forquin afirma que:

> Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p.10)

Fica assim evidenciada, a necessidade de reconhecermos a dimensão cultural como um dos estruturantes da educação escolar e, portanto, a importância de compreender como ocorre o diálogo entre a escola e os "conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores" (ibid), que constituem a educação do indivíduo em sua totalidade. Dessa forma, é possível perceber que as relações que o indivíduo estabelece com a escola não é uma relação solitária, nem descolada das produções culturais e sociais resultantes deste contato.

Em nossa pesquisa de mestrado, procuramos evidenciar duas perspectivas de saberes que se constituem como conceitos fundamentais para análise de nosso objeto de estudo, os saberes comunitários e os saberes escolares. No entanto, procuraremos neste momento dar visibilidade às questões surgidas a partir das análises e reflexões no que concerne aos saberes produzidos no ambiente escolar.

Nos domínios da Escola, percebemos uma posição desigual entre os saberes escolares e os saberes que estão fora da escola. A escola supervaloriza os conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos do senso comum, construindo um desafio que esta na construção de caminhos de mão dupla, ou seja, de diálogos que possam romper com esta relação de desigualdade e potencializar um tipo de conhecimento que seja capaz de articular a vida cotidiana com a vida escolar.

Ao nos referirmos aos saberes escolares compreendemos que os mesmos se constituem além dos conteúdos específicos das disciplinas escolares, defendemos a ideia de que eles são também habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos construtores de conhecimentos.

Em relação ao saber escolar encontramos no pensamento de Lopes (1997) uma compreensão do mesmo também como conhecimento escolar, a autora diz que

> O conhecimento escolar se situa no embate com os diversos saberes sociais. A escola seleciona saberes, dentre os que são passíveis de serem selecionados da cultura social mais ampla, e promove sua reorganização, sua reestruturação e sua recontextualização. É através desses processos que emergem configurações cognitivas tipicamente escolares, compondo uma cultura escolar com marcas capazes de transcenderem os limites da escola (LOPES. 1997, p.106).

Assim, é possível evidenciar que o conhecimento escolar se configura como sinônimo de saber escolar. Nossa escolha é utilizar o conceito de saber escolar e procurar compreendê-lo. Um outro autor que buscamos para evidenciar conceito de saber escolar é Libâneo (1984) que nos diz que

> O saber escolar é entendido como o conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como um conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida (Ib. 1984, p.12).

O saber escolar então, é resultado da seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social, no intuito de ser problematizado e compartilhado entre professor e aluno.

Desta forma, podemos compreender que os saberes escolares são produto de uma negociação contínua e contraditória na mobilização, transformação e produção do conhecimento, isso nos leva a compreender que os saberes se constituem num processo de seleção, organização e sistematização em razão da função social que a escola exerce.

No decorrer de nossa pesquisa, realizamos várias expedições à comunidade no sentido de nos aproximarmos do universo a ser pesquisado e, consequentemente, ir cercando nosso objeto de estudo, apurando o olhar para as questões do ensino de arte e as práticas culturais desenvolvidas na comunidade. Optamos por realizar nosso estudo na Escola Professor José Mendes que é uma extensão de uma escola estadual que fica no município de Salgueiro. Esta escola é símbolo de uma grande conquista para a comunidade, nela é disponibilizado do sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e possui em sua matriz curricular o componente de ensino da Arte nas várias modalidades de ensino abrigando professores de várias áreas de conhecimento ministrando os conteúdos da referida disciplina.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos. O primeiro é constituído de quatro professoras que integram o corpo docente da Escola José Mendes lecionando a disciplina de Arte, ora denominadas como bonecas – em referência às bonecas feitas com os elementos naturais típicos da caatinga que homenageiam as mulheres da comunidade. O segundo grupo é formado por seis alunas da mesma escola que possuem envolvimento com a produção artesanal da comunidade, ora denominadas de plantas típicas da caatinga, tais como: caroá, mandacaru, cacto, palma e aroeira.

A partir das análises das entrevistas realizadas com os professores e alunas-artesãs, foi possível identificar um conjunto de saberes escolares para ensino de artes visuais. É importante ressaltar que os referidos saberes representam as indicações feitas a partir do material coletado. Não significa dizer que existem apenas estes saberes compartilhados no seio da comunidade, mas estes são os que foram possíveis de identificar a partir das entrevistas realizadas.

Após o mapeamento dos saberes escolares, julgamos conveniente agrupá-los em três categorias de acordo com sua natureza. Para o entendimento da natureza desta classificação, tomamos como referência os estudos de Jacques Delors e Coll.

Segundo Delors (2003), no livro Educação: um tesouro a descobrir, a prática pedagógica deve ter a preocupação em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; *aprender a fazer* mostra a coragem de executar, de enfrentar e ter iniciativa para correr riscos e resolver conflitos; *aprender a ser*, que representa o exercício para vivenciar o papel do cidadão e o objetivo de viver; e o *aprender a conviver* que traz o desafio da arte da convivência na forma do respeito a todos e o caminho do entendimento.

Desta forma, para melhor auxiliar na condução do entendimento de nossa análise de dados, agrupamos os saberes escolares do ensino de artes visuais da seguinte forma:

- Saber conhecer relacionado aos conceitos e fatos;
- Saber ser/conviver relacionados às posturas atitudinais;
- Saber fazer relacionado aos procedimentos.

Acreditamos que a dinâmica de agrupamento dos conceitos produzidos através dos estudos de Delors (2003) e Coll (1998), representou um dos caminhos possíveis para a realização da leitura dos dados coletados em nossa pesquisa, nos auxiliando no sentido de mapear os saberes que emergiram das entrevistas realizadas.

A partir da análise dos dados referentes aos saberes escolares produzidos no ensino de artes visuais, percebemos que a grande concentração da natureza desses saberes está representada no saber conhecer (55%), o que reforça a concepção de que a escola está voltada para um progressivo aprofundamento dos conhecimentos escolares. O saber ser/conviver (18%) e o saber fazer (27%), apresentaram percentuais inferiores, no entanto, os mesmos revelam o compromisso com o conhecimento socialmente produzido na escola.

Foi possível perceber que os saberes escolares nos discursos das alunas-artesãs (47%) foi inferior a quantidade evocada pelos professores (53%). Isso significa dizer que os professores, de fato, são os sujeitos que detêm o maior domínio sobre os saberes escolares.

Os saberes escolares que foram possíveis de ser identificados nos depoimentos dos sujeitos estão representados num quantitativo de onze saberes.

O primeiro saber refere-se a produção de atividades relacionadas aos elementos da linguagem visual utilizadas pelos professores no contexto escolar. Sobre este saber os sujeitos argumentam que:

> *(…) a gente trabalha com conteúdos que são bem prático na área de arte, que é o teatro de sombra, desenhos, leitura de imagem e tem as culturas mesmo da comunidade, que é o barro, o caroá. (Boneca Liosa)*

O segundo saber escolar, trata da presença dos conteúdos de arte relacionados a expressão de ideias, sentimentos, conceitos, lugares e contextos relacionados à comunidade. Evidenciamos este saber quando os sujeitos dizem:

> *Eu gostei muito da aula de arte que o professor pediu pra gente escolher um lugar que mais gostava na comunidade e desenhasse. Depois cada um explicou porque escolheu o lugar e falava do seu desenho. Foi bom porque a gente saiu da escola para pensar primeiro e depois foi fazer aquilo que a gente pensou. (Cacto)*

O terceiro saber escolar, aponta para o uso da reprodução de atividades como uma prática educativa presente no ensino das artes visuais na escola. Conforme podemos verificar na fala da aluna abaixo:

> *Porque eu gosto assim quando a professora leva aquelas coisas pra fazer na escola, tipo aquelas pinturas que a gente vê nos livros. (Caroá)*

O quarto saber, remete a compreensão dos conceitos gerais relacionados ao ensino de Arte, conceitos geralmente teóricos que podem ser evidenciados nos depoimentos a seguir:

> *E trabalho com alguns conteúdos da história da arte, técnicas de desenho, levo figuras de artistas famosos e também trabalho muito com as coisas daqui da comunidade. (Boneca Josefa)*

O quinto saber diz respeito ao reconhecimento da importância da história e dos mitos fundadores da comunidade de Conceição das Crioulas. Podemos visualizar esta preocupação na fala dos sujeitos abaixo:

> *Eu tomei gosto pra aprender a fazer as bonecas depois que eu descobri a história das negras que fundaram a comunidade. (Caroá)*

O sexto saber busca valorizar a importância da arte e da cultura dos povos indígenas e quilombolas na comunidade de Conceição das Crioulas. Este saber é evidenciado da seguinte forma pelos sujeitos:

> *(…) a gente traz pessoas da comunidade pra mostrar pros alunos, ensinar os alunos pra eles aprender. Eu mesmo sempre procuro trazer pessoas que fazem parte do artesanato pra dentro da escola, não apenas nos projetos porque acho que essas pessoas podem contribuir muito trocando os saberes que elas tem com nossos alunos. Eu mesmo aprendo muito com isso e não tenho vergonha de dizer. (Boneca Liosa)*

O sétimo saber escolar fala do conhecimento do processo de preparação das matérias-primas, utilizadas de produção dos artefatos artísticos da comunidade. O mesmo está representado da seguinte forma:

> *Tem a aula aí que a gente tem uma oficina, faz trabalhos com caroá, alguém que sabe fazer com barro faz, vai pintando né, fazendo aqueles trabalhos. (Mandacaru)*

O oitavo saber se refere a produção dos artefatos artísticos presentes na comunidade e que são produzidos, em alguns momentos, também na escola. Quanto a este saber os sujeitos dizem que:

> *Eu já trabalhei na turma produzindo as bonecas da comunidade voltadas pra nossa realidade, contando a história da boneca, pessoas homenageadas. (…) Uma vez com o barro a gente fez na sala de aula o retrato da história da comunidade retratando as mulheres, enfim coisas do nosso cotidiano. (Boneca Josefa)*

O nono saber escolar apontado fala da necessidade de identificar a produção cultural e artística que está fora da comunidade, que pode ser destacado no seguinte depoimento:

> *E eu acho que é importante também aprender as coisas que não são só daqui também, aprender as culturas de outros lugares, as artes e os modos de ser. A escola não pode ficar fechada pros outros conhecimentos que vem de fora. (Boneca Liosa)*

O décimo saber elencado refere-se às atitudes de cooperação e socialização dos conhecimentos entre alunos e professores. Sobre este saber os sujeitos evidenciam:

> *(…) a gente aprendeu o que não sabe, o que não sabia, a gente tá aprendendo com a professora. É importante. Uma vez eu até ensinei o que sabia pra professora e pro pessoal de lá da sala. (Mandacaru)*

O décimo primeiro saber escolar sinalizado pelos sujeitos, refere-se ao aprender saber trabalhar com projetos no campo da arte articulado às questões artísticas e culturais da comunidade na escola. Sobre este saber podemos verificar a partir dos depoimentos que:

> *(…) tinha um tal de um projeto que foi bem bacana. A gente fez pesquisa com os mais velhos daqui. Outro grupo foi conversar com o pessoal que faz*

> *artesanato, outra equipe foi pesquisar sobre os índios e os lugar do encantado, teve aula de culinária. Foi bem bacana.(Cacto)*

A partir dos discursos dos sujeitos, foi possível extrair os saberes escolares tanto do ponto de vista das alunas-artesãs (47%), quanto dos professores (53%). No entanto, fica evidenciado que a concentração dos saberes escolares foram identificados em maior quantidade nos professores. Isso significa dizer que os professores são os maiores detentores destes saberes, reafirmando que a escola é o espaço que privilegia a formalização e sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos.

O saber apontado com maior frequência entre os grupos de sujeitos foi o saber de número (5), que se refere ao reconhecimento da importância da história e dos mitos fundadores da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Em relação a este saber percebemos que o mesmo fundamenta todas as ações educativas do ensino de arte escolar na comunidade e a partir dele derivam as demais práticas que buscam aproximar a escola da comunidade e vice-versa.

O menor índice de saberes apontados no dizer das alunas-artesãs e professores foi o saber de número (3), que faz referência a reprodução de pinturas e objetos a partir de cópias. O que nos leva a refletir que a escola, ainda, evidencia uma prática educativa que relaciona o ensino de arte como técnica, vinculada a um fazer descontextualizado, voltado à repetição. Neste sentido a arte não é ensinada, mas reproduzida.

Os saberes de números (5) e (6) foram quantificados em maior proporção que os demais saberes escolares para o grupo de alunas-artesãs. Estes saberes expressam uma forte aproximação entre ambos. Pois, tanto o reconhecimento da história e dos mitos fundadores da comunidade, quanto a valorização das artes dos povos indígenas e quilombolas estão presentes nas ações fomentadas na escola para a construção de uma perspectiva de ensino de arte intercultural, onde o diálogo entre os saberes comunitários e escolares possam resignificar as relações estabelecidas pelos sujeitos.

Percebe-se que entre as alunas-artesãs há um quadro de equivalência em maior proporção entre os saberes (1), (2), (8), (10) e (11). Os saberes de números (1) e (2) estão relacionados a concepções de ensino de arte que estão presentes no ambiente escolar e dá indícios, a partir dos dados fornecidos por este grupo de sujeitos, que estas não representam a concepção de ensino que deveria estar em

consonância com a necessidade da propostas educativas em arte para este grupo. O saber (10), remete as ações atitudinais vivenciadas pelas alunas-artesãs no contexto escolar. Sinaliza, se comparada com o contexto comunitário, que no cenário escolar estas relações necessitam ser intensificadas. No saber (11), as alunas fazem referência ao trabalho com projetos. Apesar deste saber não ter recebido destaque entre os demais, percebeu-se que o método de ensino por projetos no ambiente escolar possibilita a construção de novas aprendizagens e serve de mote para aproximar os saberes comunitários dos saberes escolares. Quanto ao saber (8), que está relacionado com a produção dos artefatos artísticos, verificamos que apesar deste saber ter sua origem na comunidade, ele também se faz presente nas aulas de artes visuais da escola, representando um momento de diálogo entre estes dois universos.

Os professores relacionam os saberes (5) e (11) como os de maior destaque. Conforme anunciamos, estes são os saberes que norteiam a prática educativa em arte deste grupo. Razão pela qual creditamos a forte menção a estes saberes por este grupo de sujeitos.

O saber de número (3), que está relacionado com a reprodução como forma de ensino das artes visuais, conforme anunciamos anteriormente, não foi evidenciado na fala dos professores.

Os saberes que contaram com menor destaque entre os professores foram os saberes de números (2) e (7). O saber (2) que faz referência as práticas de ensino de arte como expressão, revela uma concepção de ensino que se contradiz com o saber mais apontado por este grupo, o saber que reconhece a importância da história e do contexto local da comunidade de Conceição das Crioulas, tal saber possibilita uma concepção de ensino de arte como geradora de conhecimentos.

Diante do exposto, pudemos perceber que os saberes escolares produzidos no ensino das artes visuais estão fortemente ligados ao cenário escolar, recebendo uma ênfase maior por parte dos professores. Os saberes escolares estão centrados na natureza do saber conhecer desencadeando um processo de construção e reestruturação dos conhecimentos artísticos comunitários. A escola considera em grande medida os saberes produzidos por ela própria potencializando seu papel social, no entanto coopta os saberes presentes no contexto comunitário para fundamentar suas práticas de ensino de artes visuais. O grande conteúdo problematizado nas aulas é, sem dúvida, a história da comunidade e suas

produções artísticas e culturais. No entanto é possível perceber também que existem limitações nas formas como estes conteúdos vem sendo trabalhados.

Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos, pudemos verificar que nas aulas de Arte, os conteúdos trabalhados trazem as marcas do diálogo com a cultura, a história e a produção artística da comunidade. A trajetória de luta, de conquista, de busca de qualidade de vida sem perder a identidade quilombola, são discussões que permeiam a fala dos professores e alunas-artesãs, oportunizando que entendam e valorizem o sentimento de pertença em ser morador da comunidade. Esses conteúdos culturais não são pertencentes apenas à disciplina de Arte e auxiliam no entendimento da produção artística como uma manifestação da cultura local.

Acreditamos que a utilização do contexto cultural da comunidade representa uma significativa forma de experiência para o ensino das artes visuais. Mas, pensamos também que este não é o único caminho. A escola precisa compreender que as referências culturais locais são importantes, mas é preciso atentar também para os riscos de aprisionamento do ensino da arte apenas ao que é peculiar ao cotidiano dos sujeitos. O ensino da arte se potencializa quando os sujeitos tem a possibilidade de confrontar, conviver, interagir e aprender a dialogar com outros contextos culturais.

O estudo revelou que as produções realizadas na escola a partir da inserção dos conteúdos que emergem das práticas e saberes da comunidade, indicam que as atividades são contextualizadas e resignificadas dentro da escola. Não se discute apenas o como fazer, mas o porquê é importante fazer e o que este fazer representa dentro da comunidade. Desta forma, o trabalho realizado nas aulas de artes visuais procura conduzir uma prática educativa em Arte rumo ao fazer e o entender articulados e complementados com as vivências e apreciações estéticas compartilhados no contexto cultural da comunidade.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (org.). **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HERNÀNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

LOPES, A. Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade.**, vol. 22, n. 1, jan./jun.,1997, p.95-112.

Clécio Ernande da Silva – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (2007), especialização em Planejamento e Gestão da Educação pela UPE (2009) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente e professor da Rede Municipal de Ensino do Recife e Professor Pesquisador da CAPES lecionando nas turmas de Graduação do PARFOR/UPE. http://lattes.cnpq.br/4770599519431745

Clarissa Martins de Araújo – Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1985), mestrado em Distúrbios da Comunicação pela PUC de São Paulo (1991), e doutorado em Sciences de L'education - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (2000). Atualmente é professora adjunta do Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. http://lattes.cnpq.br/ 2395569396317875

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Educação Básica

SELFIES E AUTORRETRATO: A PRÁTICA E A ARTE NA SALA DE AULA

Alessandra Oliveira Augusto da Costa (UnB, DF, Brasil)
Carolina Rocha Pradella (UnB, DF, Brasil)

RESUMO

Esse artigo apresenta uma síntese de uma proposta teórica-prática para o ensino da Arte e das Culturas Visuais a ser desenvolvida com educandos (as) do Ensino Fundamental II - 9º ano de uma Escola Municipal da cidade de São José dos Campos, S.P, com objetivo propor atividades relacionadas às identidades culturais, utilizando aparelhos celulares, câmeras fotográficas e *tablets*, frequentemente utilizados pelos (as) educandos (as), para os registros de *selfies* rumo ao diálogo entre Arte e Tecnologia, empoderando o (a) educando (a) com vistas à democratização das mídias, enquanto criação, produção, divulgação, reflexão e valorização da Arte no contexto escolar. A metodologia aplicada ao projeto baseia-se nas ações da Abordagem Triangular, aliada a utilização de aparelhos tecnológicos e de ferramentas das tecnologias contemporâneas.

Palavras-chave: *Selfie*; Autorretratos; Tecnologias da Comunicação e Informação; Identidades Culturais.

"SELFIES" AND SELF-PORTRAIT: PRACTICE AND ART IN THE CLASSROOM

ABSTRACT:

This article presents an overview of a theoretical & practical proposal for teaching Art and Visual Cultures to be developed with students of the 9° year of a municipal Elementary school of Sao Jose dos Campos-SP. The objective is to propose activities related to cultural identities, using cell phones, photo cameras and tablets, often used by students, for records of selfies in regards to the dialogue between art and technology, empowering students facing media democratization, whilist creation, production, dissemination, reflection and appreciation of art in the school context. The methodology applied to the project is based in the Triangular approach, combined with use of technological devices and tooling from the contemporary technologies.

Key words: *Selfie*; Self-portrait; Information and Communication Technologies;Cultural identities.

Introdução

O Projeto de Ensino e Aprendizagem "*Selfies* e Autorretratos: a prática e a Arte na sala de aula" busca relacionar o ensino de Arte com as identidades culturais, utilizando os aparelhos celulares para registro de *selfies*, possibilitando o diálogo entre Arte e Tecnologia. Almeja-se por meio de s*elfies,* desenvolver ações educativas com educandos (as) do 9º ano Ensino Fundamental II, a fim de mostrar que a utilização de aparelhos tecnológicos como celulares, câmeras fotográficas e *tablets*, pelos (as) educandos (as), pode ser trabalhada pelos (as) educadores (as) durante o processo ensino-aprendizagem em Arte, na produção cultural, entendimento e consciência crítica dos educandos.

Os (as) educandos (as) produzirão imagens de si proprios, sendo proposta pelos educadores a articulação dos *selfies*- prática de autorretrato muito conhecida e utilizada por estes- com os autorretratos da História da Arte. Tal articulação se fará a partir do registro da visualidade da unidade escolar, do seu entorno e do local onde vivem, com o objetivo de estimular e desenvolver a aproximação e o diálogo crítico com manifestações artísticas visuais, que fazem parte do meio em que estão inseridos, provocando questionamentos e reflexões sobre identidades culturais e História da Arte, além de estimular a democratização das mídias.

As estratégias utilizadas na proposta teórica-prática do projeto favorecem atividades presenciais na unidade escolar e a distância, por meio de redes sociais, ambientes virtuais, blogs, compartilhando as produções artísticas dos educandos, estimulando a utilização das mídias de maneira favorável ao processo ensino-aprendizagem e ao ambiente escolar.

Desenvolvimento

A utilização adequada das tecnologias contemporâneas nas aulas de Arte, tais como: celulares, aplicativos, blogs, fotografias, dentre outros, servirá de importante ferramenta para a construção de uma visão crítica dos educandos acerca de suas identidades culturais, através de suas produções artísticas e possíveis contextualizações, abordando as relações de autorrepresentação, pertencimento ao contexto inserido, tendo como pressuposto o papel educativo da arte.

A aplicação do projeto na unidade escolar pesquisada será de extrema relevância, já que serão utilizadas as tecnologias contemporâneas, algo que está próximo da realidade dos alunos, que já possuem grande interesse e familiaridade com tais recursos, o que contribuirá para a mudança de posturas e visões dos (as) educandos (as) em relação à Arte, suas possibilidades e seus contextos.

Assim, esse projeto vai de encontro à busca de propostas que possam corroborar para o surgimento de novos olhares sobre a Arte e o meio em que vivem, estabelecendo um diálogo contemporâneo e utilizando a produção de *selfies* e o registro em ambientes virtuais, levando-os à criação e apropriação de outros contextos relacionando Arte e Tecnologia.

A unidade de aplicação da pesquisa será a Escola Municipal de Ensino Fundamental "Professora Ildete Barbosa Mendonça", localizada na zona sul da cidade de São José dos Campos, estado de São Paulo. A unidade escolar atende estudantes do ensino fundamental I (1º ao 5º ano, faixa etária de 6 a 11 anos) e fundamental II (6º ao 9º ano, faixa etária de 11 a 14 anos), sendo a maioria dos estudantes residem no bairro.

A unidade escolar disponibiliza recursos tecnológicos aos professores, como *data-show*, caixa de som e amplificador instalados em todas as salas de aula. Encontra-se em fase de implantação o projeto “Escola Interativa” da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, que visa o uso eficaz das tecnologias da informação e comunicação a serviço do aperfeiçoamento do processo educacional. O projeto “Escola Interativa” consta quatro fases: a entrega de *notebooks* para professores e formação dos (as) educadores (as), interligação digital das cento e vinte escolas municipais, instalação da fibra ótica e *wi-fi* (fase em andamento), entrega dos *tablets* para os (as) estudantes da rede municipal de ensino e inicio da inclusão dos pais e implantação dos projetores interativos e servidores na sala de aula. O projeto “Escola Interativa” favorecerá a aplicação da proposta teórica-pratica *Selfies* e Autorretratos, já que proporcionará a utilização das tecnologias da informação e comunicação de modo efetivo em sala de aula.

O objetivo geral do projeto *Selfies* e Autorretratos é propor atividades relacionadas com o questionamento e a reflexão sobre as identidades culturais utilizando os aparelhos celulares para registro de *selfies* rumo ao diálogo entre Arte e Tecnologia, empoderando o educando com vistas à democratização das mídias, enquanto criação, produção, divulgação, reflexão e valorização da Arte no contexto escolar.

Os objetivos específicos do projeto consistem em: conhecer e experimentar os recursos tecnológicos, suas possibilidades nas aulas de arte; utilizar os aparelhos celulares, câmera fotográfica e *tablets* dos (as) educandos (as) com finalidade educativa, propondo pesquisas sobre a visualidade do contexto local, *selfies* e autorretratos; incorporar as tecnologias contemporâneas na criação de suas produções artísticas; elaborar formas de registro do processo e dos produtos artísticos utilizando as tecnologias contemporâneas para compartilhar e divulgar as produções realizadas; observar as relações entre Arte e realidade presentes em *selfies,* autorretratos; analisar os *selfies* retirados pelos (as) educandos (as); avaliação formativa, processual ao longo da aplicação do projeto.

Segundo DEWEY (2010), a arte é uma qualidade que permeia a experiência; a experiência estética é o contato com materiais e significados que a princípio não são estéticos, mas tornam-se estético, ao entrar em um movimento de resignificação e troca. A experiência estética vai além de aspectos meramente estéticos, é uma manifestação, um registro de uma civilização, um meio capaz de promover seu desenvolvimento e construção de identidades culturais, já que ela é produzida e desfrutada por indivíduos, que agregam diferentes aspectos culturais.

Em uma conceituação mais ampla, cultura remete à caracterização do modo de vida de uma comunidade em seu aspecto global, totalizante. De acordo com KLUCHOHN (1963), a cultura se refere a comportamentos adquiridos através de recursos materiais e imateriais que compreendem as realizações dos grupos sociais, inclusive suas materializações em artefatos e obras de arte.

Nessa perspectiva, é necessário estabelecer relações entre as novas tecnologias contemporâneas e o ensino de Arte, com o intuito de proporcionar aos educandos novos olhares sobre a arte, reconhecimento do meio em que vivem voltando o olhar para o processo de construção das identidades culturais estimulando sua reprodução e preservação.

Na contemporaneidade, as identidades culturais de indivíduos ou grupos estão em partes atrelada à imagem. As *selfies* fazem parte de uma cultura de massa. De acordo com OLIVEIRA (2012), as manifestações culturais não estão relacionadas a um determinado grupo social, os meios de comunicações de massa reúne a audiência de

diferentes grupos socioeconômicos através dos canais televisivos. É o advento da indústria cultural. Com isso, a televisão é um dos principais meios de difusão da cultura de massa e, atualmente, podemos considerar a *Internet*, também.

Como compreender esse comportamento e como isso afeta a construção da sua identidade. Optamos pela questão das identidades culturais e seus processos identitários como caminho para compreensão dessa prática.

Identidades

Nas Ciências Humanas contemporâneas, o conceito *identidade* é complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido para ser colocado à prova, pois compreende a um novo fenômeno social onde não são possíveis conclusões e julgamentos seguros (HALL, 2006).

Para Stuart Hall (2006), a partir do final do século XX se constata um tipo de mudança estrutural diferente das anteriores, transformando as sociedades modernas e intervindo na identidade do sujeito, ao fragmentar aspectos culturais como classe, etnia, gênero, raça e sexualidade que, no passado eram referências estáveis como identidade social. Essas transformações causaram algumas mudanças na identidade dos sujeitos abalando a concepção de sujeito integrado.

> Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou decentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – decentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 09)

A prática dos (as) educandos (as) pode ser uma resposta a não-identificação aos conteúdos e abordagens programáticas e às estruturas físicas escolares engessadas em modelos educacionais do século passado, frequentados por sujeitos nascidos e criados ao longo do século XXI que, não veem as características do seu tempo vivido contemplados. Além disso, podemos considerar como uma [re] significação do espaço escolar, como o principal espaço de socialização desses sujeitos.

Com isso, a utilização de aparelhos tecnológicos como aparelho celular e até mesmo *tablets* e câmeras digitais pelos (as) educandos (as) para o registro do autorretrato e o compartilhamento dessas imagens em redes sociais é uma representação constante de si mesmo e, pode ser analisada como uma resposta que se caracteriza como expressão cultural de um grupo e, uma tentativa de diferenciação.

Assim, as construções das identidades no interior do processo identitário que, é onde o sujeito se projeta em sua identidade cultural, nascem no que Stuart Hall considera como uma espécie de jogo de modalidades específicas de poder que se torna um produto da marcação da diferença. As marcações das diferenças são criadas no interior dos discursos que, ocorre apenas em relação a outro.

> (...) as identidades não são nunca unificados que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As

> identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL apud. SILVA, 2000, p. 108)

Desse modo, a identidade cultural é mais problemática, provisória e variável. Esse processo interfere no sujeito, produzindo o que Stuart Hall aponta como sujeito pós-moderno que, não possui uma identidade permanente.

> A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. (HALL, 2006, p. 13)

Com isso, é preciso sucitar com os (as) educandos (as) a questão da prática do *selfie* e seus desdobramentos em nossa sociedade, refletindo sobre o que os conduz a essa prática, suas causas e consequências. É possível estabelecer uma relação dos estudos da identidade cultural, como vimos em Stuart Hall, com os estudos da psicanálise desenvolvidos por Carl Gustav Jung.

Jung aponta que, o sujeito para estabelecer contatos com o mundo ao seu entorno precisa se adaptar às exigências assumindo uma aparência, ou seja, "apresentando mais com os outros esperam que ele seja ou ele desejaria ser" (SILVEIRA, 1975, p. 89). Esse processo é denominado por *persona*, um sistema de adaptações às convenções coletivas. Nas palavras do próprio autor, sobre o conceito e sua análise,

> A palavra *persona* é realmente uma expressão muito apropriada, porquanto designava originalmente a máscara usada pelo ator, significando o papel que ia desempenhar. (JUNG, 1978, p. 146)

> Ao analisarmos a persona, dissolvemos a máscara e descobrimos que, aparentando ser individual, ela é no fundo coletiva; em outras palavras, a persona não passa de uma máscara da psique coletiva. No fundo, nada tem de *real*; ela representa um compromisso entre o indivíduo e a sociedade, acerca daquilo que "alguém parece ser: nome, título, ocupação, isto ou aquilo. De certo modo, tais dados são reais; mas, em relação à individualidade essencial da pessoa, representam algo de secundário, uma vez que resultam de um compromisso no qual outros podem ter uma quota maior do que a do indivíduo em questão. (IDEM, IBIDEM, 1978, p. 146)

Dessa maneira, a prática da *selfie* pode ser relacionada com a construção de uma imagem ideal que o sujeito aspira, assim como os pintores desejavam com seus autorretratos. O estudo dos autorretratos na História da Arte e o registro de *selfies* pelos educandos nos espaços da unidade escolar e no seu entorno podem ser utilizados para o exercício de voltar o olhar para si, aprimorar a percepção e o pensar de si próprios a partir da perspectiva do outro.

Autorretratos

O fascínio do homem pela própria imagem pode ser observado desde a pré-história, este já deixava suas marcas nas paredes das cavernas, como as clássicas mãos em negativo da caverna de Lascaux [França] ou de El Castilho [Espanha] e outras figuras humanas estilizadas, como maneira de marcar sua imagem.

PESSOA (2006) define o autorretrato como um retrato feito por um individuo de si próprio. Representa o que ele imagina, deseja ou idealiza ser. Constitui-se uma encenação do sujeito por ele mesmo. O autorretrato de certa forma é uma afirmação da presença, ou melhor, um registro dela. É a memória de estar visível entre as coisas visíveis. É a prova de estar incluído no mundo e não isolado dele.

Dentro dessa perspectiva as imagens encontradas nas cavernas se legitimam enquanto autorretratos na afirmação de suas presenças ou de seus registros. Para CANTON (2004) dentro do universo de imagens humanas, o autorretrato se estabelece como um subgênero repleto de peculiaridades. Nele, o artista se retrata e se expressa, numa tentativa de leitura e transmissão de suas características físicas e de sua interioridade emocional. Ali também, na maneira como utiliza cores e pinceladas, no modo como desenha suas próprias formas e lhes atribui volumes, o artista constrói seus próprios comentários sobre arte. O autorretrato é o espelho do artista.

Diante dessas concepções sobre autorretratos, serão abordados um recorte de alguns artistas da história da arte que se autorretrataram para serem analisadas e trabalhadas com os (as) educandos (as) no projeto de ensino e aprendizagem, esses artistas foram divididos em três grandes grupos: O Espelho do Artista, O artista na obra, O artista e outros papeis.

Espelho do artista

O primeiro a explorar este espelho foi o pintor holandês Rembrandt van Rijin (1606-69), que teve grande reconhecimento enquanto pintor de retratos, explorou o autorretrato como espelho de si. No decorrer de quarenta anos realizou mais de cem autorretratos, da juventude como o “Auto-retrato” de 1629-30 até a maturidade autorretrato de 1660. Contemporâneo de pintores como Rubens, Van Dyck e Velázquez,

> (...) parece nos conhecer Rembrandt talvez melhor, mais intimamente, do que qualquer desses grandes mestres, porque ele nos legou um espantoso registro de sua própria vida em uma série de autorretratos que vão desde os tempos da juventude, quando era mestre vitorioso e mesmo muito em voga, até a velhice inquebrantável de um homem realmente grande cuja face refletia a tragédia da bancarrota. Todos esses retratos se combinam numa incomparável autobiografia. (GOMBRICH, 1999, p.420)

Nessa linha tênue entre o artista e o espelho, o pintor holandês Vincent Van Gogh (1853-1890), se apresenta inúmeras vezes sendo sua última obra “Corvos no campo de trigo” o anúncio de sua morte e uma nova visão sobre o autorretrato. Sua extensa obra de autorretratos inclui: Autorretrato com chapéu de palha (1887), Autorretrato (1887), Autorretrato dedicado a Paul Gaugin (1888), Autorretrato com bandagem na orelha (1889), Autorretrato com a orelha cortada (1889).

Na perspectiva de autorretrato como um processo de vida, a obra da artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954), permeia os mesmo caminhos de Van Gogh, se

autorretratando em diversas situações e abordando temas inusitados na arte para a época como: nascimento, aborto, menstruação.

A artista brasileira Nazareth Pacheco e Silva (1961-), em 1992 inicia uma pesquisa intensa sobre sua história de vida, onde resgatou toda documentação de seus primeiros anos de vida que relatavam as intervenções físicas que havia vivenciado, sendo estes matérias primas de suas obras.

O fascínio da imagem aparece por meio dos retratos que permeavam meios além da pintura e se apresentam em esculturas (bustos), relevos em moedas, sepulturas e medalhões. No Renascimento com a popularização dos retratos os artistas também começaram a ser retratar, foi assim que o artista Albert Dürer (1471-1528), inicia a prática de autorretrato, totalizando oito autorretratos. Foi a partir desse período que o autorretrato começou a se tornar cada vez mais constante na História da Arte.

Segundo o historiador austríaco Ernest Gombrich (1999, p.214), os retratos, segundo a nossa atual concepção, não existiam na Idade Média e que os artistas se contentavam em usar qualquer figura convencional de um homem ou de uma mulher e em escrever no quadro o nome da pessoa que ele se propunha representar.

O artista na obra

Em 1434, com a obra “Os esponsais dos Arnolfini” o artista Van Eyck retrata o mercador italiano Giovanni Arnolfini na companhia de sua noiva Jeanne de Chenany, a riqueza de detalhes da obra faz que também estejamos presentes na cena retratada.

> Provavelmente, o pintor foi chamado a registrar esse importante momento como testemunha, tal como um notório poderia ser chamado para declarar que estivera presente num ato solene idêntico. Isso explicaria por que o mestre apôs seu nome numa posição de destaque no quadro, com as palavras latinas: “*Johannes de eyck fuit hic”* (Jan van Eych esteve aqui). No espelho ao fundo do quarto, vemos toda a cena refletida por trás, e aí, assim parece, também vemos a imagem do pintor e testemunha. Mas quem quer que tivesse tido a ideia, por certo havia compreendido rapidamente as tremendas possibilidades existentes na nova maneira de pintar de Van Eyck. Pela primeira vez na história, o artista tornou-se a testemunha ocular perfeita, na mais verdadeira acepção da palavra. (GOMBRICH, 1999. p.242-243)

Um dos enigmáticos autorretratos da História da Arte é o quadro “As meninas” de Diego Velázquez, apesar de o quadro ser o retrato da princesa Margarita aos cinco anos de idade e outros personagens retratados é possível ver o próprio Velázquez na parte esquerda da obra trabalhando em uma grande tela. GOMBRICH (1999) afirma que “é possível que nunca o saibamos mas eu gostaria de imaginar que Velázquez fixou um momento real de tempo muito antes da invenção da câmera fotográfica.”

Outro artista a explorar esse ambiente do artista e sua obra é o brasileiro Rodrigo Cunha (1976), que se autorretratou tendo como referências as obras de Velázquez, Van Gogh e outros artistas que se autorretrataram no decorrer da História da Arte.

Gustav Coubert também se autorretrata na obra: O Ateliê do pintor: uma real alegoria que define uma fase de sete anos de minha vida artística.

O artista e outros papeis

BOTTI (2005) relaciona autorretrato como autoconhecimento, como necessidade social do indivíduo de debruçar o olhar sobre si mesmo; através do qual é possível explorar como o retratista vê a si próprio, como se projetam em seus contextos sociais.

> Em *O encontro*, ou "*Bonjour, Monsieur Courbet*", o artista Gustave Courbet, se representa caminhando pelo campo carregando nas costas uma mochila de pintor onde aparece saudado por seu amigo e patrocinador. "Para quem estava habituado aos quadros espetaculares da arte acadêmica, essa tela deve ter parecido sobretudo pueril. Não há poses graciosas, linhas fluentes, cores impressionantes. A ideía de um pintor representar-se em mangas de camisa como uma espécie de andarilho deve ter parecido um ultraje aos artistas "respeitáveis' e seus admiradores". (GOMBRICH, 1999, p.511)

Marcel Duchamp (1887-1968) com sua Madame Rose Sélavy (cujo nome lembra à palavra francesa *heuireusee*, "feliz", e o sobrenome à expressão francesa *c'est la vie*, "é a vida", resultando na frase "feliz é a vida") pode-se apresentar como um exemplo de um autorretrato do artista em outros personagens, uma persona.

A norte-americana Cindy Sherman (1954-) umas das artistas mais influentes da arte contemporânea explora de forma eloquente e provocadora a construção da identidade contemporânea e a natureza da representação tendo como referências filmes, TV, revistas, internet e história da arte, sendo ela mesma sua própria modelo.

A artista utiliza seu corpo para atingir uma ilusão através da imagem fotográfica, aproveitando a conotação documental proporcionada pela fotografia. Nos seus trabalhos, a realidade visual que ocasionou a imagem é explorada para intensificar a ilusão que busca alcançar. Ela é o meio para o tema se tornar visível e a fotografia é o meio para tornar concreta a ilusão (DANTO, 2011).

Na discussão sobre se é retrato ou fotografia, Arthur Danto (2011) aponta que, a imagem ser feita pela Cindy Sherman não significa que ela fotografou e que a imagem ser dela não quer dizer que é um retrato. É fato que, é fotografia e sempre da Cindy Sherman. Para isso, suas obras precisam ser observadas como parte de um projeto, onde uma fotografia faz referência à outra, enfatizadas por todas receberem o título de Untitled [Sem título] e serem numeradas.

O artista brasileiro contemporâneo Albano Afonso (1964 -), também trabalhou com autorretratos suas obras tinham como imagem de primeiro plano obras pertencentes a artistas da história da arte, como Rembrandt, Van Gogh que são perfuradas com pequenos círculos apresentando ao fundo a fotografia do artista.

A utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino da Arte

O fenômeno da digitalização (LÉVY,1993), possibilita a conexão com diversos meios de comunicação. No caso das imagens, é possível associar, decompor, indexar, ordenar e recompor. Essas são algumas ferramentas que nos permite interferir nesse

documento que adquire um caráter imaterial permitindo, ainda mais, ao sujeito atribuir pensamentos e sentidos no registro imagético, no nosso caso, a fotografia digital.

Essa nova relação com a imagem foi possibilitada com o advento e popularização do computador pessoal, transformando a informática em um meio de comunicação de massa, concedendo aos seus usuários outra maneira de criar e comunicar. Isso propiciou o desenvolvimento das técnicas de armazenamento e processamento de dados contribuindo para o surgimento de novos comportamentos culturais (LÉVY, 1993).

É possível observar a *selfie* como um novo comportamento cultural facilitado pelos aparelhos tecnológicos, cada vez mais compactos fisicamente e ofertando diversas opções de ferramentas e aplicativos. A câmera fotográfica se tornou um dispositivo indispensável em celulares e tablets, transformando o ato de fotografar e a relação com a fotografia.

A relação educação e tecnologia é um tema que suscita várias discussões teóricas. Optamos pelo termo “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TIC’s) para pensar e desenvolver a proposta por sua atualidade e abrangência. Quando citamos aparelhos celulares, câmeras fotográficas, tablets, computadores, internet, entre outros, formam um conjunto que se refere a esse termo.

Desse modo, as Tecnologias da Informação e Comunicação são ferramentas utilizadas para compartilhar, distribuir e reunir informações como também para comunicação, individual ou em grupo por meio de computadores e redes. Para Pierre Lévy (2005), na área da Educação, o professor possui um novo papel que é a aprendizagem cooperativa, ao mesmo tempo, professores aprendem e estudantes se atualizam seus saberes disciplinares e suas competências pedagógicas.

Sobre como manter as práticas pedagógicas atualizadas em relação às tecnologias da informação e comunicação, o autor aponta que,

> Não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 2005, p. 172)

Metodologia

PIMENTEL (2012) faz uma reflexão para imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo.

É proveniente da observação de fatos e fenômenos como ocorrem na realidade, à coleta de dados, o levantamento dos dados, o planejamento de ações que estabeleçam o uso adequado de tecnologias nas aulas de Arte, no ambiente escolar, a implementação e descrição e avaliação da proposta prática e a análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

> O uso de tecnologias em Arte não acontece somente em nossos dias. A Arte, em todos os tempos, sempre se valeu das inovações tecnológicas para seus propósitos. Até mesmo porque seu ideal de transcendência ao

> comum necessita do que está disponível, para que algo seja criado. Nesse sentido, a gravura, o cinema e a fotografia, por exemplo, levaram algum tempo para serem reconhecidos como Arte; mas, assim que isso aconteceu, outras foram às tecnologias que surgiram e outros questionamentos. Pode-se dizer, mesmo, que, algumas vezes, foi a Arte que impulsionou o aparecimento das tecnologias; não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o design, não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento. (PIMENTEL, G, 2012, p.128-129.)

A metodologia de aplicação do projeto consistirá em três etapas a contextualização, leitura de imagem e produção de imagem.

Na etapa da contextualização está prevista a apresentação da proposta PEA à comunidade e aulas expositiva e dialogada com os seguintes recursos: quadro branco, pincel, TV, lousa digital, data show, notebook, reproduções de obras de arte e catálogos de exposições de arte autorretrato na história da arte.

Na etapa de leitura de Imagem, estão previstas atividades sobre os autorretratos dos artistas Vicent Van Gogh, Frida Kahlo, Albert Dürer, Gustav Courbet, Arnulf Rainer, tendo a arte Moderna e Contemporânea como foco, com objetivo de trabalhar a leitura critica de imagem dos Autorretratos na história da arte, *selfie* e identidade cultural. Em um segundo momento está prevista uma pesquisas sobre artista que trabalharam com a temática do retrato ao longo da história da arte.

A produção de imagens, consistirá em atividades de registro de *selfies*, por meio das TIC's como aparelhos celulares, câmeras fotográficas e tablets e aplicativos de edição de imagens disponíveis.

A avaliação terá o enfoque de verificar se os(as) educandos se apropriaram da produção de imagem (fotografia); da publicação na rede social (divulgação) como construção identitária, domínio e empoderamento na utilização pedagógica de tecnologias, ampliando o diálogo com os educadores e colegas em torno da Arte, como também a avaliação processual do projeto.

Considerações parciais

A possibilidade de não adesão à utilização das TIC's no ensino de Artes Visuais da Educação Básica pelos educadores ou educandos, pela imcompatibilidade com as finalidades educativas, são aspectos presentes nos levantamentos da pesquisa.

> O uso de novas tecnologias possibilita a @s alun@s desenvolver sua capacidade de pensar e fazer Arte contemporaneamente, representando um importante componente na vida d@s alun@s e professor@s, na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão. (PIMENTEL, 2012, p.135)

No decorrer dos estudos do curso de especialização ARTEDUCA: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, que culminou no Projeto de Ensino e Aprendizagem [PEA], procurou-se através das pesquisas na unidade escolar, realizar uma proposta teórica-prática voltada para a utilização de tecnologias contemporâneas no ensino das Artes Visuais.

A proposta teórica-prática teve como base os estudos e pesquisas teóricos sobre os seguintes temas: identidades e autorretratos. Sua aplicação tem como base a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. As atividades da proposta serão relacionadas à identidade cultural, identidade pessoal, no dialogo entre Arte e tecnologias contemporâneas.

Assim, a partir da experiência estética que, advém do contato com materiais e significados que não são estéticos, porém, podem se tornar quando inseridos em um movimento de significação e troca. A *selfie*, praticada pelos educandos pode ser ressignificada quando relacionada às produções de autorretratos ao longo da História da Arte.

Observamos a prática do *selfie* como um comportamento adquirido, já que é realizada por vários grupos sociais, neste caso os educandos, caracterizando uma manifestação cultural. Buscamos o diálogo dessa prática com a produção artística, propiciando ao educador a oportunidade de criar novos olhares em relação às Artes Visuais e a utilização de tecnologias contemporâneas, promovendo a visão critica dos educandos em relação a Arte.

Desse modo, almeja-se por meio de *selfies*, desenvolver ações educativas com educandos. Tendo como enfoque a prática do *selfie*, trabalhar o autorretrato, como um exercício de voltar o olhar para si, valorizar as identidades culturais, refletir sobre os motivos dessa ação e permitir o ensino da imagem através da imagem, aprimorando a criatividade e o desenvolvimento da compreensão artística. Além disso, contribuir para a utilização das tecnologias contemporâneas no ensino de Artes Visuais, favorecendo ao ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOTTI, Mariana Meloni Vieira. **Espelho, espelho meu? Auto-retratos fotográficos de artistas brasileiras na contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Multimeios) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000385496&fd=y. Acesso em: 10/06/2014.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CANTON, Katia. **Espelho de artista: auto-retrato**. 3 ed. São Paulo: Cosac e Naif, 2004.

COSTA, Alessandra Oliveira Augusto et al. *Selfies* no ensino da Arte: autorrepresentação no ensino da arte por meio da utilização de tecnologias da informação e comunicação. Brasília: Trabalho de Conclusão de Curso: Grupo Arteduca/Universidade de Brasília, 2014.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. (org) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DEWEY, John. **Arte como experiência**; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins fontes, 2010.

Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1987, p.290.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro:LTC, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

JUNG, Carl Gustav. **Estudos de psicologia analítica**. Obras completas de C. G. Jung, v. 7. Petropólis: Vozes, 1978.

KLUCHOHN, Clyde. **Antropologia: um espelho para o homem**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1963.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2005.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2010.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In:BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7.ed. São paulo: Cortez,2012.

PESSOA, Helena G.R. **Auto - Retrato - o espelho, as coisas**. Dissertação (Mestrado em Artes) Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses Acesso em: 10/04/2014

SILVEIRA, Nise de. **Jung. Vida e obra**. Rio de Janeiro: José Alvaro Editor/Paz e Terra, 1975.

Alessandra Oliveira Augusto da Costa

Possui licenciatura em Educação Artística (2006) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contenporâneas pela Universidade de Brasília e licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora de Arte Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos e na Rede Particular de Ensino, artista.
http://lattes.cnpq.br/1310021646053909

Carolina Rocha Pradella

Formada em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contenporâneas pela Universidade de Brasília. Possui experiência como professora de Sociologia e atualmente trabalha como educadora do Museu da Língua Portuguesa. http://lattes.cnpq.br/0249210113969928

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.

SENSIBILIDADE E ARTE: UM CAMINHO DE SUPERAÇAO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Adriana Alves Bonfim Cardoso (CENTRO DE ARTES/URCA/CE/BR)
Fábio José Rodrigues da Costa (CENTRO DE ARTES/URCA/CE/BR)

RESUMO*:*
Pretendo neste artigo apresentar o meu processo de aprendizagem na disciplina Didática do Ensino das Artes Visuais I, tendo como mediador o prof.Dr. Fabio José Rodrigues da Costa. Através da metodologia proposta pelo mesmo na teoria e na prática, aprendendo com a arte. Este trabalho é o resultado de um processo que muito me ajudou a superar variais dificuldades, a maior delas foi aceitar a minha deficiência auditiva. Fez-me também entender que eu como portadora de necessidade especial tinha direitos que me proporcionariam uma melhor qualidade de vida, e como conseqüência, transformei medo, angustia e vergonha em arte. Com o passar do tempo fui me adaptando à realidade com o uso do aparelho auditivo, exercendo o meu direito, mas nem sempre é assim, muitas pessoas portadoras de necessidade especial não têm oportunidade de ter conhecimento, nem assistência por parte do poder público que em muitos casos é omisso, não por falta de recursos, mas por falta de compromisso com a vida das pessoas.
Palavras-Chave: Metodologia; Aprendizagem; Arte; Deficiência.

SENSITIVITY AND ART: A WAY OF OVERCOMING THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT:
I intend in this article to present my learning process in the discipline Didactic Teaching of Visual Arts I, having as the mediator Prof. Dr. Fabio José Rodrigues da Costa. Through the methodology proposed by the same in theory and practice, learning the art. This work is the result of a process that really helped me overcome variais difficulties, the biggest one was to accept my hearing impairment. Also made me understand that I as having special needs had rights that would provide me a better quality of life, and as a consequence, became fear, anguish and shame in art. Over time I've been adapting to reality with the use of hearing aid, exercising my right, but it is not always so, many people with special needs people have no opportunity to have knowledge or assistance from the government than in many cases is silent, not lack of resources but a lack of commitment to people's lives.
Key words: Methodology; Learning; Arts; Disability.

1 Introdução

Estar no curso de Licenciatura em Artes Visuais não acontece do vazio e sim de uma longa caminhada embora tardia, mas a motivação de ser professora, me faz seguir em frente, enfrentando muitos problemas para chegar até aqui.

Acredito que a metodologia utilizada na disciplina de Didática do Ensino das Artes Visuais I, contribuiu muito para o meu processo de aprendizagem. Eu, aluna na minha particularidade negava a mim mesma o direito ao saber. Quando faço tal afirmação, falo das dificuldades em acompanhar o processo de formação no curso, o interesse pelo aprender e o entendimento do que era trabalhado nas disciplinas sempre foi muito forte, mas todas as expectativas eram interrompidas por causa do meu maior problema: a minha deficiência, a qual ficou silenciada por muito tempo. Elaborar este artigo foi muito difícil, pois luto constantemente contra minhas angustias por não querer ter comigo algo que já faz parte de mim, a minha deficiência auditiva. Ao olhar para as pessoas achava que elas estavam sempre rindo de mim, não acreditava que eu poderia aprender, fazer, falar e construir algo que conquistasse a atenção e admiração de alguém.

Foi nas aulas de didática que passei a conhecer a mim mesma e dar lugar ao meu potencial como pessoa e uma arte/educadora em formação. Segundo Ferraz (2009, p.18): “É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo”.

2 Definindo o meu processo de aprendizagem

As considerações acima permitem definir o meu processo de formação primeiramente como humano, mulher negra e deficiente. Estas são as razões pelas quais acabo aceitando, pois o meu primeiro momento na aula de Didática do Ensino das Artes Visuais I foi um pouco confuso, porque eu ainda não me sentia aberta para me perceber. Mas com a metodologia de ensino do professor fui envolvida de tal forma que ocorreu uma extrema mudança em minha vida. Ele fez despertar algo que estava em mim, embora não conseguia expressar, devido a minha deficiência. O professor foi muito assertivo, claro e direto, quando disse a todos nós que somos capazes de fazer acontecer, era só acreditar em si mesma, dando como exemplo sua história de vida, que ele mesmo não creditava que poderia chegar tão longe, aqui não relatarei todos os momentos precisos que tivemos com o mesmo, mas falarei de processos artísticos que evoluíram, responderam a muitos anseios.

O exercício proposto pelo professor foi para que cada aluno trouxesse um material e descobrisse suas potencialidades, limitações e buscasse artistas que trabalhasse com o mesmo. O material que eu elegi foi o cimento, adotei esse material por já ter trabalhado com ele em outras disciplinas, porém não havia pesquisado sobre o que poderíamos fazer com ele. O cimento pode ser utilizado em várias finalidades, a principal é a construção civil, desde sua invenção pelo construtor inglês Joseph Aspdin no ano de 1824. No campo artístico, minhas pesquisas levaram ao encontro de Fernando Cardoso, escultor que trabalha com cimento e outros materiais para a produção de esculturas (fotografia 1) e Tomie Ohtake, artista plástica que realizou grandes obras em pintura, gravura e escultura (fotografia 2) explorando o cimento como material.

Fotografia 1 – Escultura “Bela Cimento” do artista Fernando Cardoso



Fonte – http://photoatelier.files.wordpress.com/2012/12/bela-cimento.jpg?w=520

Fotografia 2 – Escultura em cimento da artista Tomie Ohtake



Fonte: http://media.tumblr.com/c12aedfebac999ec89e307b6bd993f63/tumblr_inline_miy3iaC65s1qz4rgp.jpg

Após a exposição do material o professor propôs a elaboração de um trabalho usando o material elegido. Então resolvi que era a hora de associar deficiência auditiva como um problema e transformar em um projeto artístico.

Nesta atividade mostro o inicio de um projeto que, posteriormente será realizado com cimento, marcando uma tragetória de superação a qual venho tentando durante toda a minha vida. A imagem é uma representação da orelha humana, com uma face no seu interior, é meu autorretrato, um molde em argila (fotografias 3 e 4) com tamanho aproximado de 42cm de comprimento, 25cm de largura e 6cm de altura. Ao elaborar este

trabalho me senti na liberdade de dizer “eu sou deficiente auditiva”, mas com o auxilio de dois aparelhos consigo ouvir (fotografia 5).

Fotografias 3 e 4 – Molde em argila





Fotografia de Jany Alencar

Fonte: Portfólio da pesquisadora

Fotografia 5 - Minha orelha com aparelho



Fotografia de Francisco Aires

Fonte: Portfólio da pesquisadora

A imagem 5 é uma fotografia de minha orelha na qual é visível o uso do aparelho auditivo devido a minha deficiência, exponho nestas duas imagens um pouco do meu processo de superação, me permitindo exibir um segredo que era guardado até pouco tempo.

Em sala de aula o professor nos provocou a pensar sobre obsessão e todos os alunos deram sua opinião a respeito do assunto, logo em seguida, explicou o que seria

uma pessoa obsessiva, relatando os sintomas mais presentes. Logo após nos pediu que representássemos nossas obsessões através de experimentos com variados materiais tendo como suporte o papel Kraft. Na imagem 6 monstro o que poderia ser uma obsessão para mim, mas depois de muito debate ficou claro que representar a mania por limpar o piso de minha casa não é uma obsessão.

Fotografia 6 – Experimento com tinta têmpera guache, acrílica e giz de cera sobre papel Kraft



Fotografia de Adriana Alves

Fonte: Portfólio da pesquisadora

E depois das orientações do professor percebi que todo trabalho tem que ter uma contextualização, definindo assim os limites a serem ultrapassados.

> A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, não poderia ser vista apenas como um dos lados do vértice do processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a construção do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra". (BARBOSA, 2012, p.32)

No segundo exercício de experimentação (fotografia 7), continuo baseando-me na proposta do professor, explorando a obsessão, trago a representação de um sistema sensorial (tato), com variações de cores, elaboradas com a tinta têmpera guache e suporte o papel Kraft, a composição traz um elemento circular centralizada sobre um fundo escuro, bem ao centro do elemento agrego uma figura que representada uma boca feminina, transmitindo as variadas situações de angustias vividas no meu cotidiano, quando tento representar momentos de ansiedade ao roer as unhas.

Fotografia 7- Experimento com Colagem e Pintura com tinta têmpera guache sobre papel Kraft



Fotografia de Adriana Alves
Fonte: Portfólio da pesquisadora

Cada momento vivido nas aulas de didática me aproximo mais de uma alfabetização visual melhor. Lembro-me quando o professor disse: “devamos ser alfabetizados visualmente, ler imagens e observar o movimento do mundo, estar sempre em contato com a arte, artistas e suas obras”, e nos ensinou que ao ler uma obra, devemos nos perguntar: Como é feito? Por que é feito? e Para que é feito?

No curso de Artes Visuais tive a oportunidade de aprender com profissionais de alto nível acadêmico, o professor e meus colegas me ajudaram a superar inúmeras dificuldades, por exemplo, aceitar minha deficiência auditiva, minha condição de mulher negra e, que as minhas angústias e necessidades poderiam ser demonstradas, de uma maneira que sentisse prazer e, sobretudo me sentisse capaz de fazer algo satisfatório e preservando a minha personalidade e identidade.

> “Gradativamente, damos forma e sentido às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar - e também de fazer- as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as ***obras de arte***. E por isso mesmo sem perceber educamos esteticamente no convívio com as pessoas e as situações da vida cotidiana” (FERRAZ, 2009, p.19).

A partir daqui começo a aprender, entender e compreender o que seria à minha obsessão. Realizando um exercício de experimentação (fotografia 8) através de colagens e pintura sobre papel Kraft, nele represento minhas angústias, que me atormentam por muito tempo. Foram elas que me fizeram não ver o tempo passar e acreditar que não seria capaz de fazer algo.

Fotografia 8 – Experimento com colagem e pintura sobre papel Kraft



Fotografia de Adriana Alves
Fonte: Portfolio da pesquisadora

A arte nos possibilita criar, sonhar e mudar, no meu caso modificou pensamentos e comportamento. A imagem acima é o começo de uma libertação, são altos e baixos, choros incontroláveis que não conseguia conter ao longo dos momentos vividos, só quem vivencia este drama da obsessão sabe das inúmeras dificuldades de ser obsessiva, e milhares de pessoas que também vivem ou já viveram, podem falar com propriedade do assunto. Não conto às vezes que o professor teve que esperar com paciência que eu tivesse coragem para falar de meus trabalhos e, conseqüentemente, de mim. Ele não só foi mediador do conhecimento, mais agia como um psicólogo ajudando a transformar dor em conhecimento e crescimento.

Dando continuidade à compreensão sobre o que o professor estava nos propondo a perceber, ele nos apresentou a artista japonesa Yayoi Kusama[1], ela tem obsessão por pontos e bolas e em seu trabalho artístico é visível a sua obsessão. A artista é extremamente compulsiva e chega a admitir que precisa de ajuda profissional para conter seu problema obsessivo.

O professor destacou os perigos que essa doença pode provocar se a pessoa não for tratada, chegando a ser uma pessoa esquizofrênica. Começo a descobrir que minhas angustias estavam se tornando uma obsessão e evitando que eu aceitasse o aparelho auditivo. A partir do estudo da obra de Kusama na disciplina de Didática do Ensino das

[1]"Minha arte é uma expressão da minha vida, sobretudo da minha doença mental, originário das alucinações que eu posso ver. Traduzo as alucinações e imagens obsessivas que me atormenta em esculturas e pinturas. Todos os meus trabalhos em pastel são os produtos da neurose obsessiva e, portanto, intrinsecamente ligado à minha doença. Eu crio peças, mesmo quando eu não vejo alucinações, no entanto.Com o tempo, passou a preencher pisos, paredes, telas, objetos e até pessoas com seus pontos." Em toda e qualquer arte de Yayoi, podemos “sentir” seu surrealismo misturadas a visões alucinatórias, porém de forma leve, alegre, colorido. Muitas pessoas que sofrem de doenças mentais como esquizofrenia e outras tantas doenças, podem possuir um talento indescritível em alguma área ou arte.

Artes Visuais I fui percebendo que poderia superar e exercitar a liberdade de expressar como convivo com a perda de audição, com o aparelho auditivo e com o mundo, transformando o que antes era angústia, em prazer e prazer visual.

Na imagem 9, busco representar a figura humana, representando tormentos, medos, insatisfações e angustias que se tornaram uma carga pesada e muito negativa. As linhas representam a libertação para um mundo real, concretizando as ideias, emoções e sentimentos em imagens visuais. Faz-se entender a diferença de um processo educativo bem assertivo e mediado, e perceber que a arte está dentro de um contexto. “O fato de haver mudanças na compreensão da arte é o que possibilita falar em processo do desenvolvimento estético.” (ROSSI, 2009, p.22)

Fotografia 9 – Colagem e pintura sobre papel Kraft



Fotografia de Adriana Alves
Fonte: Portfólio da pesquisadora

A imagem 10, é um exercício no qual tento representar algo que se apropriasse do som, num esforço de aproximação para escutar próximo ou distante de algo ou alguém. Foi uma tentativa de representar meus esforços para ouvir uma conversa, situação difícil para mim em razão da deficiência auditiva. E em virtude desses problemas as pessoas se distanciavam de mim por não saberem do problema e pensando que eu não queria conversar, e eu com vergonha de falar que não escutava.

Fotografia 10 - Pintura e colagem sobre papel Kraft



Fotografia de Adriana Alves
Fonte: Portfólio da pesquisadora

A deficiência auditiva consiste na perda da percepção normal dos sons. Encontramos pessoas com diferentes tipos de surdez, de acordo com o grau da perda da audição. Eu não me permitia conviver melhor com as pessoas pelo fato de não aceitar a minha deficiência. Segundo Inácio:

> Definir a surdez como um fato concreto chama nossa atenção, em repensar a formação do sujeito como um todo. A perda auditiva implica em várias mudanças desde psicológica quanto social e educacional.Cotidianamente determinamos a surdez como a perda da capacidade de ouvir, a perda do som em seu aspecto natural, incapacidade de compreender a fala humana, são segundo (Skliar, 1998), resultado de uma ideologia clínica na busca de uma explicação para a surdez (doença x Tratamento) e, via das regras, como deve-se comunicar através do uso da linguagem oral, cria-se uma busca para que haja a correção e a normalização desse sujeito.
>
> Chama-se a atenção neste ponto, que essa não é uma função da escola, pois numa situação de vivência a escola deve evitar modelos de normalização, presumindo,assim que se houver, perpetuará a exclusão em oposição a inclusão.
>
> Cabe aqui também ressaltar, que há, entretanto uma enorme disparidade quanto às perdas auditivas, que vão desde perda auditiva leve, moderada e profunda, essas diferenças também devem ser discutidas e analisadas em seus vários aspectos para compreensão da surdez (2013, p.3).

Para mim é de fundamental relevância que a partir da vivência nas aulas de Didática do Ensino das Artes Visuais I, eu procurasse descobrir o meu verdadeiro problema: a deficiência e o grau de minha audição. Ao ter esse conhecimento não foi fácil a adaptação com o uso do aparelho auditivo, até hoje me considero uma pessoa inibida para o uso dele, pois tenho um pouco de vergonha das pessoas porque percebo o olhar diferente quando observam uma pessoa com aparelho. O olhar não é normal, como ao olhar uma pessoa com óculos de grau, porque o mesmo pode ser considerado um acessório. A minha acuidade visual é bem aguçada como a de todas as pessoas deficientes auditivas.

As imagens abaixo são o resultado dos exercícios finais para a disciplina Didática do Ensino das Artes Visuais I, usando como material a porcelana fria e suporte tijolos e porcelana fria com pedras como suporte. No primeiro experimento (fotografia 11) exploro os quatro lados do suporte, no caso o tijolo, para aplicação da porcelana fria representando uma orelha humana pigmentadas com as matrizes azul, verde, amarelo e vermelho. Já no outro experimento (fotografia 12 e 13) apresento um auto-retrato que representa o modo como eu me via antes de iniciar a disciplina.

Fotografias 11 – Escultura em porcelana fria sobre tijolo



Fotografia de Adriana Alves
Fonte: Portfólio da pesquisadora

Imagem 12 e 13: escultura em porcelana fria sobre pedra



Fotografia de Adriana Alves
Fonte: Portfólio da pesquisadora

Considerações Finais

Agradeço com satisfação ao professor pelo processo de ensino e pela aprendizagem que me proporcionou, aliando teoria à prática. Pelo incentivo ao me propor desafios, possibilitando uma maior interação com os professores e colegas, maior interesse pelos conteúdos ensinados e consequentemente por mim mesma. Essa transformação foi causada a partir dos novos conhecimentos adquiridos por meio do ensino da arte. Vale ressaltar que venho estendendo para outras disciplinas como Escultura (fotografia 14) e Pintura outras possibilidades de explorar a relação entre deficiência auditiva e visualidades.

Fotografia 14- Escultura em argila



Fotografia de Adriana Alves
Fonte: Portfólio da pesquisadora

Todos nós portadores de necessidades especiais lutamos todos os dias para termos mais qualidade de vida. Já conquistamos muito, mas ainda temos o que fazer para que órteses, próteses, aparelhos auditivos, para locomoção, sejam assegurados e gratuitos para todos através do Sistema Único de Saúde - SUS. E de direito também, ônibus adaptados para cadeirantes para curtas e longas distâncias, rampas para fácil acesso em escolas, praças, bancos, hospitais, e locais públicos e privado. Computadores para cegos e escolarização para crianças especiais. Tudo isso é um direito de todos que está na lei, é através destas leis que usufruímos e defendemos nossos diretos de cidadãos iguais a todos os outros que se auto declaram normais. Muitas pessoas dizem que somos diferentes, mas diante das leis somos todos iguais e merecemos respeito e tratamento adequado, pois há quem diga que ser diferente é ser normal.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: Educação e Pedagogia, estudos. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva. 2012.

FERRAZ, Maria Heloisa C de T. **Metodologia no ensino da arte:** Fundamentos e Proposições. 2. Ed São Paulo: Cortez, 2009.

INACIO, Wederson Honorato. **A Inclusão Escolar do Deficiente Auditivo: Contribuições para o Debate Educacional. 2013.**

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegra: Mediação, 2009.

Disponível em: http://media.tumblr.com/c12aedfebac999ec89e307b6bd993f63/tumblr_inline_miy3iaC65s1qz4rgp.jpg Acesso em:16/10/2014

Disponível em: http://photoatelier.files.wordpress.com/2012/12/bela-cimento.jpg?w=520 Acesso em:16/10/2014

Adriana Alves Bonfim Cardoso

Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri- URCA; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CNPq; Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos- GPEACC/URCA/CNPq.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4043440A4

Fábio José Rodrigues da Costa
Doutor em Artes Visuais pela Universidad de Sevilla - US/España; Chefe do Departamento de Artes Visuais da URCA; Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq; Coordenador juntamente com a profa. Ana Cláudia Lopes de Assunção do PIBID/Artes Visuais da URCA; Coordenador do DINTER Artes UFMG-URCA.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4702955Z0

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais Eixo
Temático: Ensinar e Aprender em Artes Visuais na Escola

ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO E LEITURA DE IMAGENS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: exercitando a Cultura Visual na formação inicial do artista-professor.

Maria Suelly dos Santos Barroso (IFCE- Campus Fortaleza-Ceará- Brasil)
Gilberto Andrade Machado (IFCE- Campus Fortaleza-Ceará- Brasil)

RESUMO

Pesquisa em ensino de Artes Visuais que discute algumas experiências de produção e de leitura de imagens desenvolvidas pelos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE como estratégias do ensino de Artes Visuais no ensino básico. Para tanto, exercitou-se metodologias específicas do ensino de Artes Visuais propostas na formação inicial do artista-professor-pesquisador, em especial aquelas que levam em consideração algumas experiências de subjetivação identificadas nas práticas culturais de visualidade. Relata-se a dinâmica do Laboratório de Produção de Imagens - LAPIM e as contribuições deste na implantação das estratégias apresentadas. Destas, enfatizam-se experiências com fanzines. A sala de aula propicia muitas oportunidades de produzir e de ler imagens. Essas imagens devem privilegiar o cotidiano e a cultura dos alunos, negociando com as imagens do repertório universal de artes visuais. As manifestações da cultura visual não são apenas de ordem cognitiva ou prazerosa, mas dispositivos que organizam experiências de aprendizagem e de autonomia. Portanto, os alunos já não são meros consumidores, mas também produtores e divulgadores de imagens. Usar apenas imagens de arte e de artistas europeus, excluindo dessa relação as expressões visuais das periferias é um modo perverso de elitizar o ensino de Arte. A produção contemporânea merece ser discutida também na escola.
Palavras-Chave: ensino de Artes Visuais; artista-professor-pesquisador; cultura visual.

STRATÉGIES DE PRODUCTION ET DE LA LECTURE DES IMAGES POUR L'ÉDUCATION D'ARTS VISUELS À L'ÉCOLE PRIMAIRE : exercice de culture visuelle sur formation inicial de l'artiste-enseignant.

SOMMAIRE

Recherche dans l'enseignement des arts visuelles qui traite quelques expériences de production et de la lecture d'images prises par les élèves du cours de diplôme en Arts Visuelles -CLAV de l'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE Pour ce faire, exercé des méthodologies spécifiques d'enseignement des Arts visuelles proposés dans la formation initiale de l'artiste-enseignant-chercheur, en particulier ceux qui tiennent compte des expériences de subjectivation identifié les pratiques culturelles de visualité. Il est rapporté la

production du Laboratoire de Production des Images-LAPIM et les contributions de cela dans la mise en œuvre des stratégies présentées. Parmi ceux-ci, met l'accent sur des expériences avec des fanzines. L'école offre de nombreuses possibilités de produire et de lire des images. Ces images doivent se concentrer sur la vie quotidienne et la culture des élèves, portant sur les images du répertoire universel des Arts visuels, les manifestations de la culture visuelle ne sont pas seulement d´ordre cognitif ou agréable, mais les dispositifs qui organisent des activités éducatives et l'autonomie. Par conséquent, les étudiants ne sont plus simples consommateurs mais aussi des producteurs et diffuseurs d'images. Utilisez uniquement des images d'art et d'artistes européens, à l'exclusion de cette relation, les expressions visuelles des périphéries est elitizer l´enseignement de l'art de manière perverse. La production contemporaine mérite d'être aussi abordée à l'école.
Mots-clés: enseignement des arts visuelles; artiste-enseignant-chercheur; de la culture visuelle.

Introdução

Hernandez (2000, 2009) destaca a relevância da visualidade produzida pelas novas mídias na construção das subjetividades de crianças e jovens nas sociedades contemporâneas e como as experiências desse público são trabalhadas pela educação escolar. Com a utilização de imagens virtuais popularizadas desde a década de 1990, muitos artistas utilizam-se delas para desenvolver narrativas híbridas de gêneros e propostas produzidas na vida cotidiana. Assim, as práticas artísticas têm se alterado e, aquilo que chamamos de arte, expandiu-se no cotidiano pela publicidade e pelas redes sociais.

O autor questiona se a escola utiliza os saberes produzidos por essas práticas, se as legitima ou as ignora, já que a finalidade dos estudos da cultura visual na educação das artes visuais é despertar questionamentos e um senso crítico das experiências vividas no cotidiano. Sob várias perspectivas: proselitista, analítica, performativa, autorreflexiva, Hernandez (2009) argumenta que as manifestações da cultura visual não são apenas de ordem cognitiva ou prazerosa, mas dispositivos que organizam experiências de aprendizagem e de autonomia. Portanto, os alunos já não seriam meros consumidores, mas também produtores e divulgadores de imagens.

Nesse sentido, o grande desafio do artista-professor-pesquisador é compartilhar no ambiente de aprendizagem as referências da cultura visual que os alunos trazem para a escola, tornando-as questionamentos para investigação. Muitos professores desconhecem as culturas que convivem na escola, por isso mesmo a insistência num modo de valorar artefatos e ideias próprios de um determinado grupo social ou de um período histórico, esquecendo-se da produção visual do presente.

Romper com as dualidades que condicionam as subjetivações a espaços geográficos e sociais requer outra perspectiva para o ensino de Artes Visuais que inclua práticas de experiências numa direção mais performativa daquilo que se entende como ensino de Arte na escola. A disciplina Arte não se sustenta sozinha dentro de nenhum currículo, a sala de aula também não comporta atividades que agradem ou favoreçam a todos. Proporcionar atividades não só de artes ou de esportes com a livre adesão dos alunos pode ser uma forma de dar visibilidade às culturas que circulam na escola.

Embora os alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – CLAV do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE vivenciem experiências artísticas com diferentes materiais e instrumentos que ampliam os limites da linguagem visual, apropriar-se delas para compartilhá-las em distintos contextos

educativos exige dos licenciandos autonomia para trafegar numa zona da terceiridade. Segundo Irwin (2008, p.91), a terceiridade é uma zona fronteiriça que pode e deve ser estimulada na graduação, nela “a tradição não constitui mais a verdadeira identidade: no lugar disso, existem múltiplas identidades”, isto é, uma zona que exige reinvenções dos modos de criar, de pesquisar e de aprender para apreciar e representar o mundo.

Invocando as formas do pensamento aristotélico: *theoria, praxis e poiesis*, a autora desenvolveu o acrônimo a/r/t (*artist-researcher-teacher*) como uma forma de

> [...] apreciarmos e entendermos que os processos e produtos envolvidos na criação da obra de arte, não importando se são objetos ou tarefas profissionais, são formas exemplares de integração entre saber, prática e criação. Os processos e produtos são experiências estéticas nelas mesmas, pois integram as três (ou possivelmente mais) formas de pensamento. (Irwin, op.cit., p. 92.)

A autora reconhece que arte, pesquisa e docência não são objetos, mas vivências recriadas e ampliadas por indivíduos no seu cotidiano. Enquanto produzem imagens os artistas-professores-pesquisadores representam também suas questões pessoais e compreensões do mundo, vivenciando a prática docente exercitam suas posições pedagógicas e, quando escrevem sobre elas, colocam em suas reflexões interpretações desse modo de estar no mundo.

Para Pimentel (2010), a pesquisa em ensino de Artes estuda os objetos que estão mais diretamente ligados ao trabalho docente, o trabalho em campo e no cotidiano escolar. Pode-se dizer que esta é a categoria base da pesquisa, uma vez que se estudaram algumas formas de ensinar Artes Visuais. Assim, a experiência de aprender a ensinar e aprender a pesquisar, associou exercícios etnográficos e práticas coletivas de produção de imagens partindo de conteúdos temáticos previamente definidos no grupo pesquisador, dialogando com os alunos sobre a relevância destes temas quando midiatizados pelas relações culturais e pelos meios de produção de imagens.

De modo mais específico, objetivou-se exercitar metodologias para produção de material didático em Artes Visuais que contemplassem a estética do cotidiano como fonte de aprendizagem, discutindo aportes teóricos da Cultura Visual na formação inicial de professores de Artes Visuais.

A equipe pesquisadora inicial contava com apenas duas bolsistas de iniciação científica, porém, no decorrer do processo outros bolsistas de iniciação à docência foram incluídos na produção e na coleta de dados. Para a construção de alguns tópicos desse texto utilizou-se das reflexões desenvolvidas nos relatórios de Trabalho de Conclusão de Curso -TCC por alguns licenciandos que participaram em diferentes momentos da equipe pesquisadora. Destacam-se aqui as contribuições de Carlos (2014), Marques (2014) e Vale (2014).

Percurso metodológico

Esse estudo associa algumas práticas e técnicas de pesquisa educacional. Considerando o interesse dos pesquisadores de interferir no ambiente observado, provocando mudanças no âmbito do espaço escolar pode-se dizer que se trata de uma pesquisa-ação (Matos, 2002). Articular princípios que pudessem facilitar o entendimento de como ativar a pesquisa em sala de aula no cotidiano do trabalho docente animou os pesquisadores a tratar os alunos como sujeitos do processo. Em

alguns momentos utilizou-se da observação participante e de algumas ações do tipo etnográfico.

Desse modo foi criado o Laboratório de Produção de Imagens - LAPIM que se originou do planejamento coletivo desenvolvido pela equipe pesquisadora numa dinâmica que envolvia participação supervisionada de uma dupla de licenciandos em sala de aula; a prática de oficinas de Artes Visuais e a montagem de exposições com a produção visual dos alunos no ambiente da escola pesquisada. A concepção de laboratório envolvia não só a experimentação de instrumentos e materiais específicos das artes visuais, mas, o trânsito entre os conhecimentos produzidos nessas oficinas e as demais disciplinas do currículo escolar, em especial aquelas alocadas na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

No ambiente do LAPIM desenvolveu-se várias metodologias sobre leitura e produção de imagens. Embora se fale com certa familiaridade da Abordagem Triangular o importante não era “ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte” (BARBOSA, 2005, p.64). Entretanto, articular essas ações demanda uma estrutura de planejamento que não pode ser improvisado, limitando-se apenas a produção de artefatos para uma exposição.

Marques (2010) comentando suas experiências com a Abordagem Triangular a partir de sua prática como professora de dança desdobra a tríade da arte (fazer, apreciar e contextualizar) em mais duas tríades, uma de ensino (conhecer-se, conhecer o outro, conhecer o meio) e outra de sociedade (vivida, percebida e imaginada). Essa ideia de um tripé em que arte, ensino e sociedade criam interseções como um espaço de reconhecimento e ampliação do diálogo do indivíduo consigo mesmo e de forma não hierárquica com os conhecimentos que circulam nos grupos sociais se aproximam do planejamento desenvolvido no LAPIM. O ensino de Artes Visuais não se limitou ao campo dessa linguagem, mas das conexões que os alunos fizeram com as demais linguagens artísticas e a vida cotidiana.

A pesquisa de campo desenvolveu-se entre agosto de 2012 e dezembro de 2013 numa escola pública de ensino fundamental e médio da região sudoeste de Fortaleza. Essa região é composta por dezoito bairros e é administrado pela Secretaria Executiva Regional V. Tem se configurado nas últimas décadas como zona de conflitos sociais que tem deixado a população juvenil vulnerável a criminalidade e a violência. Embora muitas escolas dessa região recebam apoio de programas do governo, ainda é alto o índice de evasão escolar.

Com a inserção do CLAV no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/IFCE em agosto de 2012 e a boa acolhida nessa escola, solicitou-se ao grupo gestor autorização para desenvolver aí também esse projeto de iniciação científica. Desde então, havia um planejamento integrando as ações pedagógicas, tanto dos bolsistas de iniciação científica como os de iniciação à docência. Assim, as estratégias de produção e de leitura de imagens passaram a ser alvo das experiências metodológicas em todas as ações educativas desenvolvidas pelo LAPIM. Essa integração de projetos aperfeiçoou a supervisão de coleta e análise de imagens aproximando todos os bolsistas de discussões mais pontuais sobre as metodologias que mediam o cotidiano escolar.

Uma observação inicial deu-se na classe de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Com essa classe trabalhou-se uma cartografia afetiva, isto é, estimulou-se os alunos a grafarem de forma poética suas experiências cotidianas no bairro. Baseado em questionários aplicados anteriormente e na descrição imagética dos lugares desenhados pelos alunos, duas pesquisadoras fizeram um percurso para coleta de

fotografias desses lugares que foram apresentadas em sala de aula como uma das intervenções didáticas

As fotografias trabalhadas em sala foram coletadas pelas bolsistas nos bairros Conjunto Ceará (onde se localiza a escola) e Granja Portugal (onde a maioria dos alunos morava). Estes bairros foram delimitados pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em 1989, mas como não existe uma indicação aparente desses limites, essa delimitação era difícil de ser percebida e até ignorada por alguém de fora; no entanto, a identificação do espaço geográfico pelos alunos foi bem definida. Todos os lugares mostrados nas fotografias foram reconhecidos.

Ao mesmo tempo em que se adentrava nesse universo, compartilhava-se uma dimensão do ensino de Arte que até então não se discutia no CLAV e que merecia integrar a formação inicial do artista-professor-pesquisador. Se inicialmente o objeto de estudo era o funcionamento das aulas de Arte na EJA para propor estratégias de intervenções didáticas pontuais nesse universo, com a integração dos projetos à escola e suas classes, independente dos níveis e modalidades de ensino, ampliou-se as possibilidades de implementar estratégias para produção e coleta de imagens.

Nesse sentido o LAPIM, entre agosto e dezembro de 2012, ofereceu uma série de oficinas de ilustração e de fotografia no horário da tarde e intermediário tarde/noite. Cada oficina teve dois módulos, um inicial e outro intermediário, num total de 60 horas cada, ofertando até quinze vagas por oficina, preenchidas por livre adesão. Por isso mesmo, havia alunos oriundos de diferentes classes e faixas etárias.

Esse foi o período mais profícuo da pesquisa, uma vez que as ações coletivas planejadas encontravam ressonância na bibliografia revisada, comprovando na prática a eficácia de metodologias que puderam ser compartilhadas na sala de aula, dentro da escola e fora dela.

A produção desse período compôs o acervo de duas exposições, a primeira montada em junho, na própria escola e outra montada em agosto, no Centro Cultural do Bom Jardim - CCBJ, equipamento cultural da Prefeitura Municipal de Fortaleza, que oferece atividades artísticas e culturais, além de cursos de formação para os jovens do bairro.

Para os licenciandos, compreender as ações desenvolvidas no LAPIM exigia o confronto de duas práticas pedagógicas identificadas na literatura como prática reiterativa e prática reflexiva (BIASOLI,1999) e toda a carga de dúvidas que elas contêm. Enquanto na primeira existe uma repetição por vício ou ignorância das ações planejadas, na segunda o artista-professor-pesquisador pode redesenhar caminhos, questionar e refazer experimentos, duvidar das certezas e ousar possibilidades e utopias em parceria com os alunos. Para Tourinho, (2013, p.67) “a prática da pergunta é então, uma aliada dos processos de pesquisa. Perguntar, elaborando questões abertas e provocativas – desestabilizando respostas reduzidas a “sim” ou “não”-, passa a ser um exercício continuo que acompanha o pesquisador”; sem deixá-lo conformado com resultados aparentes que valorizam apenas os métodos.

As oficinas de ilustração

A ilustração no mundo contemporâneo tem características particulares para cada mercado, já que vende ideias, bens e produtos para públicos diferenciados. No caso das oficinas de ilustração discutiram-se aspectos da ilustração para o mercado

gráfico, valendo-se da estratégia metodológica de produção coletiva de fanzines[1], *pack music* [2]e de narrativas visuais a partir de textos selecionados pelos licenciandos.

Uma dupla de licenciandos trabalhou um conto de J.K. Rowling, autora britânica que escreveu *Harry Potter*, uma série de aventuras fantásticas que ganhou popularidade gerando filmes e videogames. Como alguns alunos já conheciam a obra da autora, a intenção era mostrar outros trabalhos dela. A atividade começou com a leitura compartilhada, seguida de discussão sobre o texto e a produção imagética com desenhos e pinturas.

Segundo Marques (2014), trabalhar com textos escritos tornou-se desafiante nessa turma, devido a grande maioria dos alunos apresentarem dificuldades com a leitura e a escrita. No início, houve muita resistência ao fato de eles elaborarem suas próprias histórias, o que já não acontecia quando lhes eram pedidos desenhos. Para tentar amenizar essa resistência, a dupla procurou trabalhar alguns textos que parecessem mais "atraentes" para o contexto cultural deles, usando textos de literatura fantástica, adolescente, que envolvesse, ainda que simbolicamente, situações que estão mais próximas da realidade deles do que as abordadas nos livros clássicos que são mais comumente utilizados no currículo formal.

Ainda que nessas poucas aulas tenha se estimulado o hábito de ler, este não foi tão arraigado. Entretanto, percebeu-se que ao ler esses textos, eles melhoraram a organização de suas ideias, e acabaram por relacioná-las a outros elementos culturais como o que assistiam na televisão, o que viam na internet e o que acontecia nos bairros onde moravam. Nesse ponto, foram auxiliados pela dupla de licenciandos nos aspectos estruturais do texto, como a organização de um roteiro, com início, meio e fim, assim como com o uso correto da Língua Portuguesa. Freire (1983) já sustentava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, nesse caso, toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor. Então, era importante que essa aproximação com o ato de ler fosse entrelaçada aos repertórios e vivências dos alunos.

Carlos (2014), em uma oficina, utilizou como metodologia a confecção de um *storyboard* [3] , desenvolvendo esboços gráficos dos momentos significativos da narrativa em pequenos quadros em uma folha avulsa. Selecionaram-se as passagens mais icônicas do texto, resultando inicialmente numa sequência de dez quadros. Na segunda rodada, refez-se o exercício em oito quadros e assim sucessivamente até chegar a uma imagem ilustrativa. Embora estivesse disponível giz de cera preto e carvão, os alunos optaram por trabalhar apenas papel branco e lápis preto. Como o tempo de aula da oficina não foi suficiente para a conclusão da imagem, alguns alunos pediram para finalizar em casa e trazê-la pronto na aula seguinte. Todos recorreram à ideia de desenvolver um desenho, partindo de outros que eles mesmos fizeram, na medida em que se diminuía o número de quadrinhos.

A outra metodologia utilizada foi o fanzine que vem sendo utilizado como recurso didático para desenvolver várias habilidades e conhecimentos dos alunos do ensino formal e informal, uma vez que para produzir um fanzine é necessário planejar

---

[1] *Fanzine*: vem de *fanatic magazine* e significa revista do fã, mas pode ser entendido como uma publicação de cunho independente, geralmente com pequenas tiragens, editadas por fãs e/ou entusiastas de alguma arte, passatempo, gênero ou expressão artística. Tal iniciativa costuma ser produzida e distribuída através de formas alternativas, fora das grandes estruturas comerciais de produção cultural. Fonte: http://blablonski.blogspot.com.br/2008/04/o-que-fanzine.html acesso 19/08/14.

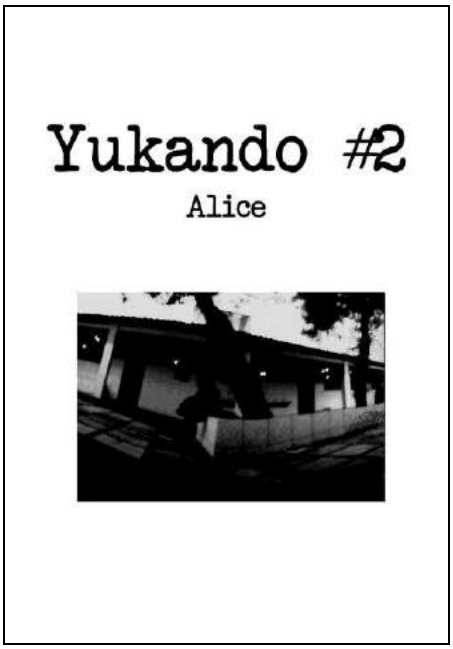
[2] *Pack music*: o termo se refere a um tipo de embalagem de CD de músicas. Em geral, os mais conhecidos são aqueles industrializados feito em acrílico.

[3] *Storyboard*: Série de imagens ou desenhos, em papel, que mostram a progressão de um vídeo ou animação. Fonte: http://www.dicio.com.br/storyboard/ acesso em 20/08/14.

a diagramação, o que deve estar escrito e/ou ilustrado, entre outras situações. Segundo Pinto (2012), o fanzine como recurso pedagógico ainda tem presença muito tímida no ensino, contudo o formato permite trazer muitas questões para a sala de aula como as que dizem respeito à autoria, ao exercício da cidadania, à cultura que nos cerca, entre outros pontos positivos. No caso desta prática, as questões que emergiram eram concernentes ao repertório visual que os alunos traziam como referências do cotidiano.

Houve três experiências com fanzine. Na primeira experiência foi dado um tema livre, enquanto na segunda trabalhou-se uma das histórias da menina Alice, escrita originalmente por Lewis Carroll[4] que foi sendo apropriada e recontada ao longo dos anos. Os alunos que participaram das duas atividades eram em sua grande maioria os mesmos; por conseguinte, foi possível fazer análises comparativas. A terceira experiência aconteceu numa ação conjunta com o professor de Física e foi desenvolvida por outra dupla de licenciandos. Essa experiência se estendeu por seis aulas, sendo que nas duas primeiras aulas foi discutido com os alunos o tema e o conteúdo do fanzine; na terceira e quarta aulas foi feita a produção propriamente dita das páginas, sendo quatro páginas por aluno, e nas duas últimas avaliou-se a produção e as formas de montar uma exposição para divulgá-las. Essa foi uma das atividades que se repetiu em outro momento do LAPIM, quando outro fanzine (vide fig.1) foi feito como atividade final da oficina de fotografia.

Figura 1: Capa do fanzine Yukando #2



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador Carlos (2014)

Noutra atividade, o fanzine foi trabalhado a partir da *Fita de Möbius*[5]. Segundo Vale (2014), esta proposição foi a que melhor ilustrou as potencialidades desse experimento, já que nele foi observado uma articulação complexa e elaborada de meios que aparentemente são díspares como Artes Visuais e Física. O autor ressalta

[4] Lewis Carroll: romancista britânico autor do clássico Alice no País das Maravilhas.
[5] Fita de Möbius é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia volta numa delas. Deve o seu nome a August Ferdinand Möbius, que a estudou em 1858.

que a *Fita de Möbius* vai muito além do universo físico, no sentido *stricto* ela, na verdade, pertence ao domínio da Matemática, fator esse que só enriqueceu essa experiência.

A figura 2 mostra o resultado de um fanzine totalmente incomum, não só no seu aspecto conceitual, mas, em sua apresentação formal, que permite ao leitor uma experiência estética, própria da Arte Contemporânea, por tratar de aspectos como o hibridismo. Neste sentido, o hibridismo "consiste na produção de arte concretizada por meio das mais variadas técnicas, materiais e suportes, ligando linguagens artísticas e caracterizada pelo não pertencimento a uma única vertente ou categoria" (SIMÃO, 2008, pp.9-10).

Figura 2: Fanzine na fita de Möbius



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador Vale (2014).

Nessas estratégias de trabalho validou-se uma concepção de Cultura Visual que, segundo Barbosa (2011, p. 294), "considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias". Os fanzines foram veículos para que os alunos, além dos conteúdos aprendidos em outras oficinas, trabalhassem em equipe visualidades e subjetividades inerentes a eles. Foram valiosos na medida em que trabalharam a autoria e o intercâmbio entre imagem, linguagem e visualidades. Foi importante, também, como objeto de integração entre alunos, entre alunos e professores, saberes anteriores e saberes recentemente adquiridos, e entre as variadas linguagens.

Outra atividade desenvolvida foi um *pack music,* que tinha como ponto de partida se pensar num produto individual: como se cria uma imagem para um conjunto de músicas? O primeiro passo foi listar as músicas que seriam gravadas num CD; em seguida foi projetar como seria essa embalagem, planejando a ordem das imagens do encarte, a imagem da capa e contracapa, e por último a execução desse planejamento.

Assim, propor uma ilustração como produção para *pack music*, implicava discutir com os alunos não apenas os gostos individuais, mas também como a

ilustração traduzia ideias da indústria fonográfica que eram divulgadas e consumidas pelos apreciadores de música, deslocando com o pensamento visual outras ideologias.

Figura 3: Pack Music produzido pelo aluno B



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador Carlos(2014).

Percebeu-se nessas atividades alguns modos como os licenciandos negociavam suas aprendizagens acadêmicas com suas poéticas pessoais, aglutinando leituras e reflexões em práticas educativas relevantes. No cotidiano das oficinas revelava-se no mesmo indivíduo, aspectos do artista-professor-pesquisador tão discutidos nas proposições didáticas da faculdade.

As experiências dos alunos ganhavam no contexto das oficinas narrativas e visualidades hibridas, nas quais emergiam alguma compreensão crítica do papel das práticas sociais e das relações de poder as quais elas se vinculavam. Produzir imagens era não só uma forma de apresentar ideias nem sempre legitimadas dentro da escola, como a pichação, por exemplo. Mas, sobretudo de aprendizagens de procedimentos e instrumentais até então inusitado para os alunos.

Aconteceram, ainda, oficinas de fotografia quando foram apresentadas formas de captar imagens por meio de câmeras artesanais e os processos químicos de revelação e ampliação de fotografias. Nesse momento, a turma explorou as possibilidades visuais e gráficas que envolviam a imagem, por exemplo, a fotocópia (mais comumente conhecida como *xerox*) como forma de fotografia.

Também se trabalhou a leitura de imagens em classes preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e atividades específicas para os professores de outras disciplinas interessados nas metodologias desenvolvidas nas oficinas. Nessas duas experiências percebeu-se uma mudança positiva na forma como a disciplina Arte foi tratada na escola. Tanto pelos alunos que ao se depararem com as questões da leitura de imagem, conseguiam deslocar esse raciocínio para outros campos do conhecimento, como para alguns professores que agregavam algumas metodologias das artes visuais às disciplinas que lecionavam.

Considerações finais

As intervenções dos licenciandos em sala de aula com os conteúdos de Artes Visuais foram avaliadas positivamente pelos professores da escola, que afirmaram desconhecer discussões sobre a Cultura Visual, e que perceberam nos alunos um interesse maior pelas questões que envolviam a cartografia visual do bairro.

Trabalhar conteúdos de Artes Visuais em sala de aula ainda é um grande desafio, haja vista predominar nas matrizes curriculares ofertadas pela Secretaria de Educação, uma visão polivalente e equivocada desses conteúdos. Estes mesmos documentos oferecem poucas referências teóricas e raramente discutem metodologias específicas de ensino de Arte.

A maioria dos professores que leciona essa disciplina não tem formação específica e muitos deles têm graduação em Letras, de modo que se utilizam de algumas atividades artísticas como ferramenta para trabalhar conteúdos próprios da Língua Portuguesa. De forma que, ilustrar graficamente textos poéticos ou interpretar gêneros literários tem sido lugar comum nas aulas de Arte.

Os professores da disciplina Arte e a coordenadora pedagógica da escola pesquisada, em conversas informais realizadas durante o planejamento escolar com os licenciandos, confirmaram a necessidade de uma ambiência de arte que extrapole a sala de aula, que propicie uma integração da comunidade escolar e que valorize a produção imagética dos alunos.

Ficou comprovado nessas breves experiências, que a aprendizagem artística não se resume aos conteúdos isolados da disciplina Arte na sala de aula e, ainda que os níveis e as modalidades de ensino tenham suas peculiaridades, é imprescindível a contribuição de professores de Arte habilitados nas linguagens específicas. Esta aprendizagem pode servir de ponte entre os desejos do aluno e o despertar de habilidades até então desconhecidas.

As oficinas de Artes Visuais organizadas pelo LAPIM constataram que se o aluno descobre na escola algo que oportuniza prazer e bem estar, ele vai respeitar e valorizar positivamente esse ambiente. O LAPIM foi ao mesmo tempo espaço de conhecimento e de construção de utopias para melhor interagir consigo, com outros e a escola. A modalidade de oficina requer livre adesão dos alunos para funcionar a contento. É possível sim, oportunizar aulas de Artes Visuais e oficinas de excelente qualidade com baixo custo dentro da própria escola.

Com isso, a pesquisa em ensino de Arte renova e amplia o próprio sentido da disciplina no contexto escolar. Experimentar e expandir novas metodologias de ensino/aprendizagem em Artes Visuais requer compromisso e responsabilidade dos licenciandos. A sala de aula propicia muitas oportunidades de produzir e de ler imagens. Essas imagens devem privilegiar o cotidiano e a cultura dos alunos, negociando com as imagens do repertório universal de artes visuais. Usar apenas imagens de arte e de artistas europeus é um modo perverso de elitizar o ensino de Arte. A produção contemporânea merece ser discutida também na escola.

Não se pode mais substituir o professor de Arte com habilitação específica por outro professor apenas para completar carga horária. É preciso mais concursos para contratar novos professores de Arte e desfazer essas distorções jurídicas e gerenciais que acontecem na maior parte das cidades brasileiras.

Referências

BARBOSA, Ana Mae**. A imagem no ensino de arte: dos anos 1980 e novos tempos.** 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. A cultura visual antes da cultura visual. **Revista Educação.** Porto Alegre, v.34, n.3, p.293-301, set./dez. 2011.

BIASOLI, Carmen Lucia Abadie. **A formação do professor de arte: Do ensaio... a encenação.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

CARLOS, Paulo Cesar da Silva. **Aventuras na sala de aula: a prática artística em desenho na iniciação à docência em artes visuais**. Monografia de TCC em Artes Visuais Fortaleza: CLAV/IFCE, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

_____. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: Uma mestiçagem Metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae & AMARAL, Lilian (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação.** São Paulo: Editora Senac, 2008, pp. 87-104.

MATOS, Kelma & VIEIRA, Sophia. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MARQUES, Izabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino da dança. In: BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira (orgs). **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 52-63.

MARQUES, Geisa Gomes. **Areia e sangue: o uso de narrativas como recurso para o estudo de conteúdos de artes visuais**. Monografia de TCC em Artes Visuais Fortaleza: CLAV/IFCE, 2014.

PEREIRA, Juliana Cristina. Cartografias afetivas: proposições do professor-artista-cartógrafo-etc. **R. Ra' e Ga.** Curitiba, v. 30, p. 106-130, abr/2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/view/36087> acesso em 18/08/14.

PINTO, Renato. Fanzine como um recurso pedagógico nas aulas de Educação Física. In: **Anais do IV Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física**. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/ > acesso em 12 de dezembro de 2013

PIMENTEL, Lúcia. Fluir, Contextualizar e Experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de Arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010, pp. 211-228.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

SIMÃO, Selma Machado. **Arte híbrida: entre o pictórico e o fotográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo? In: DIAS, Belidson & IRWIN, Rita (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, pp. 63-70.

VALE, Charles Vasconcelos. **Formas de r(existência): a arte contemporânea como prática educativa no ensino básico.** Monografia de TCC em Artes Visuais Fortaleza: CLAV/ IFCE, 2014.

Gilberto Andrade Machado
Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) Coordenador de Gestão do PIBID/IFCE. Líder do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais http://lattes.cnpq.br/3764709459727514

Maria Suelly dos Santos Barroso
Licencianda em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Pesquisadora do IRIS- Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais investiga práticas educativas e narrativas de ensinar/aprender Artes Visuais.
http://lattes.cnpq.br/2973853238486556

Modalidade:**Comunicação oral, a ser apresentada no formato slides** GT:**Artes Visuais**
Eixo Temático:**Ensinar e aprender em Artes Visuais na Educação Básica**

EXPERIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS EM ARTES: CONSTRUINDO DIÁRIOS, CONSTRUINDO SABERES

Lana Maiara Saraiva Furtado (UNIFAP, Amapá, Brasil)
Marília Navegante Pinheiro (UNIFAP, Amapá, Brasil)
Mayara Caroline da Costa Marques (UNIFAP, Amapá, Brasil)

RESUMO:

A intenção prática deste artigo é expor discussões a respeito das ações em torno da construção de saberes e aprendizagens na Arte-Educação em suas transformações metodológicas, a partir de experimentações produzidas pelos alunos e alunas da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos localizada na cidade de Macapá/AP, para (re) pensar e/ou (re) avaliar nossos posicionamentos e visões acerca do aprender e construir saberes experimentando. Por meio de relatos descritos por nós, pesquisadoras do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), baseando-nos no texto de Marilda Oliveira de Oliveira "O que pode um diário de aula?". Bem como um diário que se constrói a cada vivência, nos servimos de incômodos, surpresas, descobertas, aprendizados, e direcionamos as atenções ao que foi sendo produzido pelos estudantes em seus diários, no processo decorrente nos dois primeiros bimestres do ano letivo de 2014, a partir de artifícios que foram se constituindo com observação participante, tensionadas pelos acontecimentos naquele espaço. Onde fomos obtendo imagens combinadas com textos, texturas, cheiros, sabores, de tal modo que estivemos adentrando às subjetividades dos alunos além de permutar com eles(as) as nossas próprias subjetividades e reflexões qualitativas neste contexto de deslocamentos vivenciados entre nós e uma metodologia baseada na experimentação, o que foi nos permitindo a construção de vias a pontos não acessíveis/não visíveis, nos consentindo apontar também para produção de saberes, aprendizagens e subjetividades para além dos muros da escola.
PALAVRAS-CHAVES: Construção de saberes e aprendizagens; Experimentações; Diários; Transformações metodológicas.

SUMMARY:

The practical intent of this article is to present discussions regarding the actions surrounding the construction of knowledge and learning in Arts Education in its methodological changes from experiments produced by male and female students of the State School Maria do Carmo Viana located in the City of Angels Macapa / AP, to (re) think and / or (re) assess our positions and views on the learning and building knowledge experiencing. Through reports described by us, researchers at the Licentiate course in Visual Arts at the Federal University of Amapá (UNIFAP), based on the text of Marilda Oliveira de Oliveira "What can a daily lecture?". As well as a journal that builds every experience, serve us uncomfortable, surprises, discoveries, learnings, and we direct attention to what was being produced by students in their journals, the process resulting in the first two marking periods of the school year 2014 from devices that were formed with

participant observation, stressed by events in that space. Where images were obtained combined with text, textures, odor, taste, so were that to the subjectivity of entering students to barter with them apart (as) our own subjectivity and qualitative shifts in this context of reflections experienced between us and based on a methodology at trial, which was allowing the construction of roads not accessible to non visible / points, consenting us also point to knowledge production, subjectivity and learning beyond the school walls.
KEYWORDS: Construction of knowledge and learning; trials; daily; Methodological changes.

Introdução

Percorrer os espaços da Escola Estadual Mª do Carmo Viana dos Anjos - situada no bairro Jardim Felicidade II/Macapá/AP - foi curioso, instigante, provocador, marcante, surpreendente, onde fomos descobrindo a partir do olhar e da compreensão dos estudantes, que cada lugar esconde significados. Esta reflexão surgiu do contato com a diversidade de alunos, e a variedade de campos que se apresentaram - a nós pesquisadoras -, para serem estudados, debatidos, (des) construídos e (re) pensados, o que nos levou as seguintes indagações: Ensino/estudo de Arte, para que? Ensino/estudo de Arte para quem? Que caminhos é preciso desconstruir para reconstruir?

Tais questionamentos são frutos provenientes do caminho que estamos seguindo enquanto pesquisadoras e professoras quando se trata do ensino de artes nas escolas no sentido da busca pela qualidade prática e teórica que encaminhe o aluno no seu cotidiano de forma mais crítica, autônoma, sensível.

Mas, como falar das experiências dos alunos e sob o ponto de vista deles e não somente do nosso enquanto pesquisadoras nas atividades desenvolvidas? E sob que perspectivas? Todas estas indagações foram nos acionando para reflexões sobre nossas posições e desempenhos dentro da Arte/educação, o que nos levou a escrita desse artigo, e com este, espera-se contribuir para um debate no campo da educação em Artes em suas práticas, teorias e possíveis transformações metodológicas. Pois,

> Quando buscamos no momento de *entrada na escola*, percebê-la, lê-la como um (con)texto, estamos tomando o ato de perceber na sua acepção mais concreta, literal: o ato de perceber entendido como a captação sensorial do meio ambiente de um determinado contexto, envolvendo a utilização de diferentes códigos. Há informações que dependem do sentido da visão, outras pertencem à esfera olfativa, outras às esferas gustativas, auditivas e/ou tácteis" (TAVARES, 2003, p.46).

Neste sentido, o que tencionamos está em torno do pensar sobre um ensino dinâmico tal qual o nosso tempo, onde ideais não são só ideais, são planos possíveis de

construção imediata que o nosso tempo exige, onde, de saída, caminhamos em direção a um devir curricular em que o que há por vir torna-se tão importante quanto o que se passa. Trata-se de conhecimentos que podem ser construídos, com base em experimentações (olfativas, táteis, gustativas), práticas dançantes, que estimulem tanto o ensino quanto a aprendizagem durante o '**processo**' na busca pela construção de conhecimento mútuo que podem ocorrer em uma aproximação para além do contato visual.

- Contato com a primeira experimentação

Uma das primeiras atividades de artes na escola com que nos deparamos, e a qual muitos estranharam, foi a orientação direcionada aos alunos(as) a fotografar os próprios espaços da escola e falar da relação com esse espaço[1]. Tal movimentação gerou reflexões acerca de memórias, dos encontros, dos gostos, das decepções, de desejos, e também da 'fuga' empreendida como forma de 'escapar' - nem que seja na tentativa - das imposições vindas da escola. O trabalho passou a revelar aquilo que estava oculto, invisível e que podia ser interpretado como experiência ou processo de construção de saberes que poderiam ser engendradas no espaço escolar a partir das próprias imagens daquele espaço trazidas pelos olhares dos estudantes.

Logo após esse primeiro momento e de acordo com esta primeira experimentação sugerida na disciplina Arte, veio à tona a ideia de deslocamento que envolveu outras perspectivas educacionais, outros campos de interação e encontros, como a rede social *facebook*, onde o docente e o aluno passaram a caminhar e construir juntos outros saberes. Compreendendo que o sentido das vivências entre os participantes, poderiam ser articulados como possíveis trocas de experiências onde

> A vivência com esse grupo tem nos ensinado outras maneiras de ver-nos, de apresentar-nos e construir-nos, em que a posição não é a de ensinantes e aprendizes, de binômios estanques e opositores, com papéis definidos (OLIVEIRA in: MARTINS; TOURINHO, 2013, p. 233).

Com base nisso, ver, apresentar, construir como ações que dialogam com a vivência daquilo que nos provoca, do que nos remete a memória, do que nos aflige, mas que também, nos acende, talvez seja a forma de pensamento e importância que se dá para

[1] Ler: PESQUISAR COM IMAGENS, PESQUISAR SOBRE IMAGENS: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. HERNÁNDEZ in MARTINS ; TOURINHO, 2013, pp. 77-95.

uma educação em Artes que lida cotidianamente com tantas diversidades e que estão sujeitas as experiências, que de acordo com Larrossa (2002) é praticamente raro. Pois, pensa-se que o período de informação pouco nos deixa espaço para viver tal experiência, posto que,

> Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSSA, 2002, p. 25).

Sendo assim, proporcionar a reflexão acerca do sentido da palavra experiência aqui é mergulhar em formação de ideias que não só falem das vozes, mas que construam meios possíveis de ouvir ainda que estes meios perpassem os próprios muros da escola, em uma *escuta sensível*[2] onde aluno (a) e professor (a), não são definidos em uma hierarquia, mas sim, colaboram mutuamente nessa ação que é construir saberes e viver experiências.

(Fotografia 1 - Atividade: Fotografar o espaço escolar e falar sobre ele)



Fotografia do aluno do 3º ano

[2]TAVARES. Maria Tereza Goudard. **Uma escola: texto e contexto**. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**:pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 43-62.

(Fonte: Imagem do *facebook,* cedida pela professora de Artes)

Tavares (2003) nos traz memória de uma escola e contextualiza seu movimento, com base em fatores políticos, históricos e até mesmo culturais, quando nos deixa cientes de que essa viagem para dentro deste espaço vai além da sua própria materialidade, estimulando a *vontade de saber*[3] no qual se abre para o sentido da sua existência como observou-se na fotografia 1 postada no *facebook* por um aluno do 3º ano do ensino médio. Refletindo sobre a imagem questionamos: o que se constrói neste espaço? E também o que se desconstrói? Além disso, o que despertou o aluno para esta vontade de saber sobre o que acontece na sala dos professores bem como participar desta socialização do que sucede neste espaço?

Podemos falar desta rede social como o início do que posteriormente se transformaria em um diário. Uma ferramenta de trocas, de dúvidas, de questionamentos, de reflexões, em que interpretamos como processo educativo, uma dinâmica de encontros além do espaço e do tempo, que tem como objetivo a interação e o compartilhamento, um compromisso social, um despertar sensível, uma atenção para o que se vê e como se vê, no ato de produzir e construir. E "nesse processo, o papel do educador pode ir além de ser o transmissor de práticas baseadas em um sagrado "deve ser" aos estudantes [...]" (HERNÁNDEZ in MARTINS ; TOURINHO, 2013, p. 91).

- Construindo Diários

A partir daí necessitamos fazer uma coleta de dados mais subjetiva, apontando nossas lentes para os materiais produzidos pelos alunos dentro da disciplina Artes. Foi disponibilizado a nós o material resultante de uma atividade em sala de aula, compartilhando as sensações e inspirações com a realização da atividade que de acordo com a professora teve um resultado gratificante e proveitoso.

Obtivemos a tarefa final: A construção de um diário. As ideias de experimentações e as subjetividades dos alunos fizeram com que esta tarefa ganhasse mais força e sentido. O instrumento que serviu como base para a experimentação foi o livro da Professora Keri Smith[4], intitulado *Destrua este diário*, que trata de possibilitar aos usuários uma experiência de destruir o livro de acordo com as instruções que este traz em seu corpo,

[3] (FOUCAULT, 1988).

[4]Keri Smith é uma ilustradora e autora de vários best-sellers bem criativos, como por exemplo: Wreckthisjournal (Destrua Este Diário). Ela também é professora de arte e Designe na Emily CarrUniversity, em Vancouver. Disponível em: (http://nemligguria.blogspot.com.br/2013/11/os-livros-criativos-de-keri-smith.html)

deixando ao leitor a liberdade de interpretar da maneira que quiser, agindo da maneira que melhor lhe convém, que ao final a ideia é compartilhar a vivência na internet, com os amigos, família, e etc. mostrando suas sensações, experimentações, sentimentos, além do próprio diário “destruído”.

No diário disposto aos alunos havia algumas instruções que já estavam disponíveis no livro, entretanto, outras instruções foram adicionadas pela professora, como: Cole a sua foto aqui; volte a página anterior e modifique sua imagem; construa um poema; conte histórias; fale do seu lado sombrio; faça uma reflexão crítica sobre tudo o que construiu no diário. Neste sentido, fizeram parte deste encontro, as mudanças, o estranhamento, discussão sobre identidades, sobre visualidades e subjetividades, bem como as experiências vividas e divididas uns com os outros no decorrer da atividade.

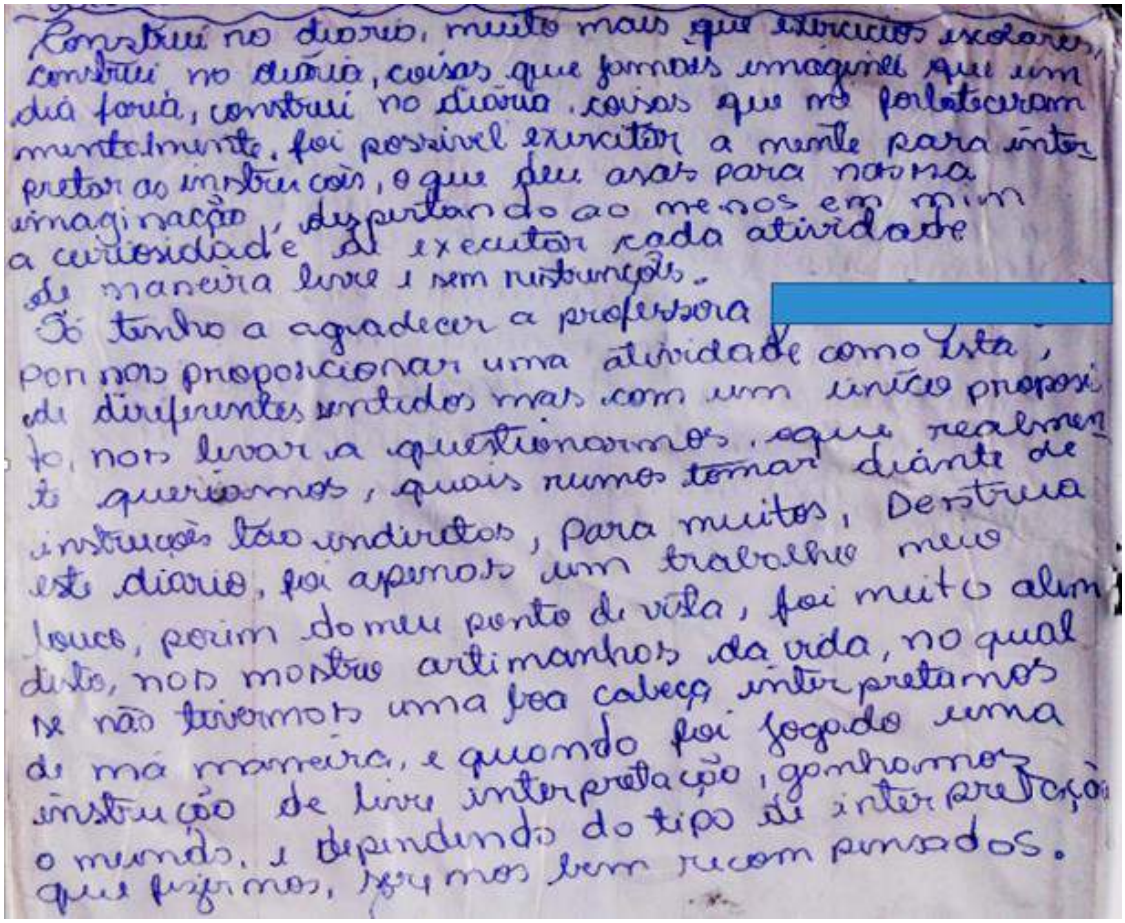
Estes elementos nos levaram a repensar sobre quais os limites que existem (ou não) nos processos de práticas educacionais que podem ser relevantes na construção e desconstrução de saberes na educação contemporânea. De acordo com Oliveira (2013) se constrói e desconstrói marcas, numa perspectiva da cultura visual que traz a experiência para a construção de sentido através das imagens, com elementos e ações no:

> [...] propósito de tratar a experiência educativa como processo de criação, em devir. Dessa forma, não houve lugar para a universalização nem para a identidade, para o “é”, para a representação (aquilo que se faz como uma marca exterior, sem a necessidade de experimentação). Ao contrário, a concepção deste projeto foi pensar a experiência como deslocamento, como movimentação no sentido de produzir encontros. Mas encontros não apenas com as crianças e os adolescentes das escolas, ou com os professores da universidade, e sim, à maneira de Deleuze (1988), encontros com textos, com visualidades, com objetos e situações. Encontros consigo mesmo; encontros com o pensamento que se move, formação movente e docência como campo de experimentação (OLIVEIRA in: MARTINS; TOURINHO, 2013, pp. 225-226).

Desse modo, colocamo-nos como aprendizes neste espaço, um lugar de encontros diversos onde as relações, os fatos, as trocas, são os principais elementos de fuga, além é claro, de construção de significados atribuídos a cada objeto que a compõe, do mesmo modo, as visíveis marcas expressas nos diários produzidos pelos alunos (as), são ou devem ser uma continuidade, daquilo que estava invisível e passou a ser visto quando compartilhado. Nos apropriamos de imagens de diários construídos pelos estudantes e

apresentamos uma das reflexões críticas feitas após a destruição destes, onde uma aluna expressa sua relação com este objeto e o que ficou depois desta construção de sentidos:

(Fotografia 2- Diário: Aluna do 3º ano)



Fotografia de Marília Navegante
(Fonte: Imagem cedida pela professora de Artes)

Mas do que exercícios escolares, o levar a questionarmos e duvidar do que nos oferecem como algo pronto, acabado, se mostrou um modo instigante de se trabalhar a construção de conhecimento em sala de aula, onde a subjetividade da aluna sendo colocada em prática nesse momento, depende da compreensão do sentido de se construir ou até mesmo destruir um diário, a ação de questionar-se, de se ver num processo de escolhas e de se perceber exercitando o próprio pensamento.

Porém, estamos sujeitos a estranhamentos de tudo aquilo que esteja fora do que se pensa ser comum para a estrutura de avaliação de uma escola e seu funcionamento. Entretanto, percebemos na fala da aluna em seu diário (fotografia 2), outras formas de se refletir sobre a vida, as próprias experiências, além de nos levar a ponderar a respeito da metodologia aplicada às atividades em Artes. Onde um dos objetivos de tal empreitada

era trazer à tona o complexo, o indeterminado, para desenvolver uma ação reflexiva, dinâmica, de acordo com as necessidades que fossem surgindo, se apresentando aos olhos dos alunos/as e aos nossos enquanto pesquisadoras,

> Situações que confirmam a importância de se reconhecer o cotidiano escolar como *espaçotempo* de construções de saberes, táticas, representações e significados, para além do lugar da reprodução e do consumo, como amiúde tem sido abordado por análises reprodutivistas (ARAÚJO in: GARCIA, 2003, p. 214).

Desse modo, tencionamos não observar, analisar ou refletir apenas sobre uma lente, sob um foco, a diversidade de emblemas que podem ser encontrados. Mas sim, como afirma Flick (2004) observar, analisar, refletir sob múltiplos olhares, caminhos, a multiplicidade de ambientes de vida partindo dos significados subjetivos e sociais a eles relacionados.

Como nos direciona Araújo (2003), os embates no cotidiano escolar das relações envolvidas "fazem da escola um processo permanente de construção social" (p. 216). Assim, buscamos empreender um estudo que movimente não somente os discursos de reprodução, poder e hierarquias, mas que possibilite ouvir outras vozes[5].

Neste sentido, os alunos fabricam imagens, rabiscos estampados nas paredes, modificam a ordem das coisas, utilizam-se dos desenhos, que despontam seus gostos pessoais, sua liberdade de expressão, *fenômenos visuais*[6] por nós coletados, que se encontram nas paredes da escola, bem como nos diários, funcionando como espaço de transgressão. Os alunos são o movimento, estão na passagem, nos espaços de intervenção, e por mais que tentem maquiar suas expressões, elas voltam a se manifestar e a recorrer a outros espaços de fuga**.**

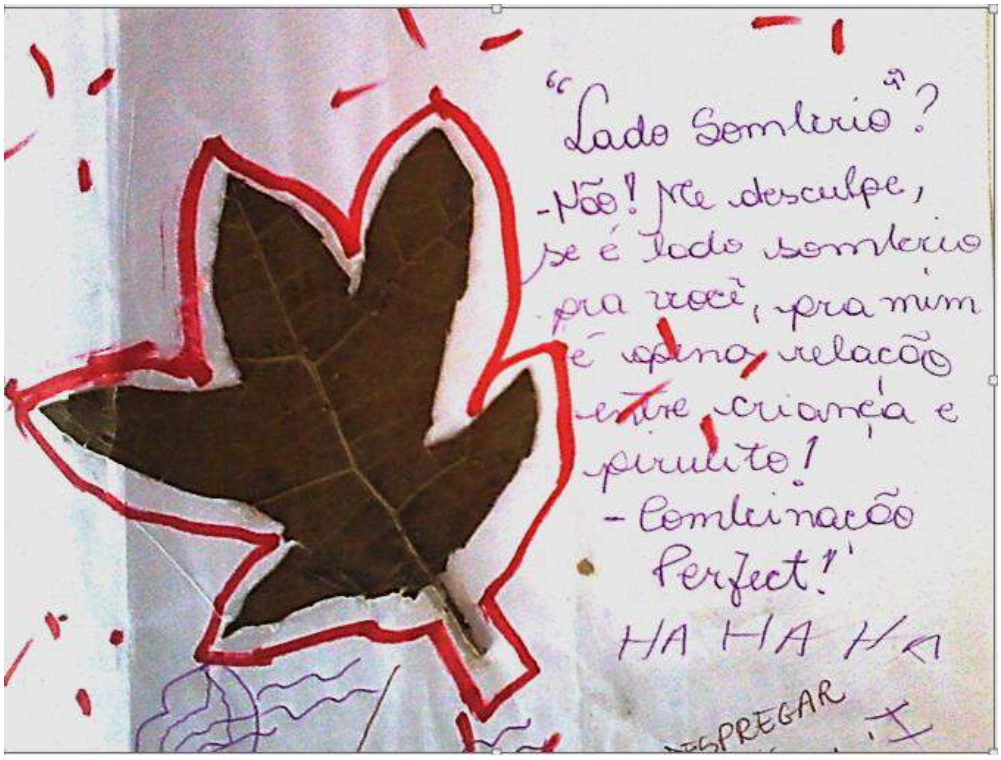
Sendo assim, as implicações e indagações deles são expressas de modo mais espontâneo, revelando questionamentos e levantando problemáticas que o cercam. Assim como a imagem a seguir (fotografia 3) que abre uma discussão não do que é certo ou errado, pois, em diferentes contextos da vida, tal concepção vai depender do olhar de cada sujeito, e da maneira como este se relaciona com algumas experiências, procurando construir saberes que não seguem uma "ordem da representação, da ilustração de uma

[5] [...] a escola enquanto um espaço híbrido, onde também *falam* vozes que reivindicam ser ouvidas e apontam para um processo de fortalecimento de identidade [...]' (ARAÚJO in: GARCIA, 2003, p. 216).

[6] Ler: ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. FENÔMENOS E EVENTOS VISUAIS: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

identidade, e sim quer ser pensada a partir de uma experimentação (OLIVEIRA in: MARTINS; TOURINHO, 2013, p. 227).

(Fotografia 3- Diário: Aluna do 3º ano)



Fotografia de Marília Navegante
(Fotografia cedida pela professora de Artes)

Com isso, o diário torna-se um mobilizador da diversidade que visa colocar as situações cotidianas como pontos de partida para o processo reflexivo, de discussões educacionais e tem-se como referência o contexto social de cada indivíduo que paralelamente vai construindo e desconstruindo saberes. Como na imagem à cima (fotografia 3), a qual implica pensarmos a subjetividade dos alunos (as) como um tema relevante para se discutir inquietações do mundo contemporâneo, por exemplo, as drogas.

Folha de maconha? Qual o significado? Qual o sentido? Porque tanta ironia na escrita? Será um desabafo? Um confronto? Podemos dizer que é de forma consciente? Esta aluna expressa bem o que sente? Porque polemizar? O que pode um diário? Talvez a última pergunta, seja a acionadora para a construção das demais respostas, de estimular debates mais do que procurar explicações, que para nós arte-educadores o dever social pode ser interpretado não só como obrigação, mas também, como disposição a ouvir, compreender, questionar e fazer refletir. Uma ação, que veja a experiência de

forma crítica, autônoma e sensível, que busca ser capaz de colaborar com possíveis soluções ao invés de apenas apontar problemas, aprendendo que os processos são significativos, dinâmicos, e conscientes, pois, as vivências denotam participação, empenho, estudo e análises, de si mesmos, de suas experiências, de suas identidades.

- Considerações finais

Assim sendo, no início tínhamos uma ideia, algo puramente abstrato, agora transformamos esta ideia em uma prática educativa de socialização e compartilhamento, porém, “ao selecionar elementos para produzir uma narrativa, omitimos fatos, inventamos detalhes e estabelecemos uma nova configuração da cena armada” (OLIVEIRA in MARTINS ; TOURINHO, 2013, p. 231). Onde, dá-se outras continuidades nos momentos em que buscamos transformar em textos, relatos, nossas percepções e compreensões do que vimos, ouvimos e experimentamos, além de tentar descrever tudo o que apreendemos dos alunos (as).

Reflexões que nos permitiram ir além do que esperávamos, perpassando por caminhos que provocaram descobertas e encontros para além da sala de aula, encontros íntimos conosco e com um campo muito diverso e mutável que é o da Educação.

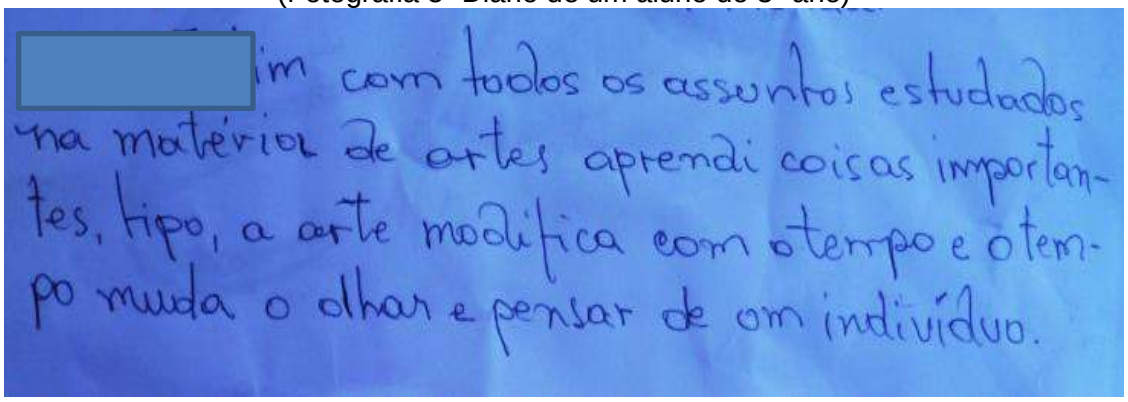
(Fotografia 4- Aluna do 3º ano)



Fotografia de Marília Navegante
(Fotografia cedida pela professora de Artes)

A imagem à cima – em nossa interpretação - vem como um apontamento para o campo que escolhemos caminhar profissionalmente onde o tempo nem sempre anda em conjunto com a quantidade de trabalho a ser desenvolvido. Um campo onde, “até para continuarmos sendo os mesmos temos que mudar”[7], e se temos que mudar precisamos antes de qualquer coisa, nos permitir. Pois,

(Fotografia 5- Diário de um aluno do 3º ano)



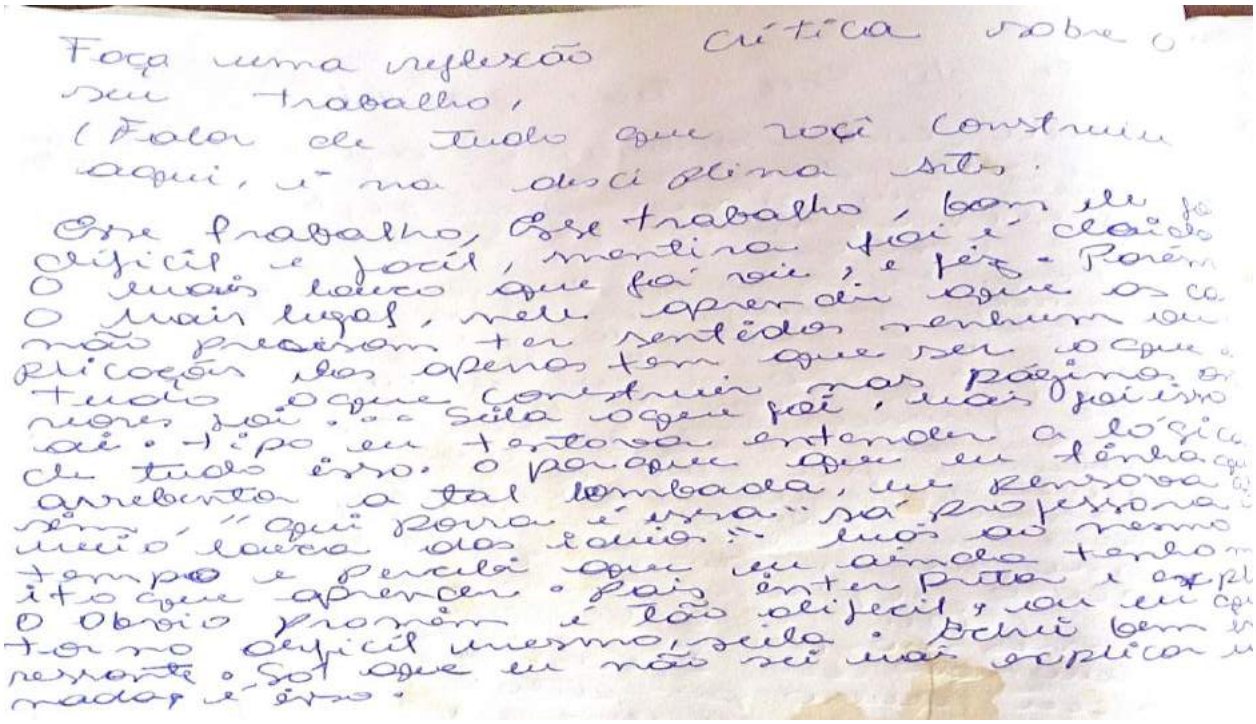
Fotografia de Marília Navegante
(Fotografia cedida pela professora de Artes)

Sendo assim, as mudanças são consequência da passagem do tempo, e todos estamos sujeitos às suas transformações e as experiências adquiridas nesses processos, nessas passagens. Desse modo, enfatizar o processo de construção de conhecimento a partir de experimentações e não o conhecimento a ser transmitido a outrem por meio de práticas preestabelecidas foi uma das estratégias explanadas aqui, a fim de acionar reflexões sobre a construção do senso crítico, participativo, construtivo, de troca no espaço educacional. Onde, essa “ideia [...] serviu para que tivéssemos alguma orientação, uma espécie de guia, mas sempre contando com a possibilidade de perder-nos, de trocar de caminho, voltar e rever a distância percorrida”[8]. Ações que resultaram em um desejo de se movimentar, de se lançar, criar formas de experimentar outras atividades, de errar, de transformar as vivências na escola em um escambo contínuo, de construir com a possibilidade de desconstruir e se refazer.

Daí nos vimos imersas em um processo de autorreflexão enquanto pessoas, enquanto profissionais, enquanto estudantes ou pesquisadoras, processo que nos foi instigado por meio de muitos relatos encontrados nos diários disponibilizados, como na imagem a seguir:

[7] (OLIVEIRA in MARTINS ; TOURINHO, 2013, p.233).
[8] (OLIVEIRA in MARTINS; TOURINHO 2013, p. 228)

(Fotografia 6- Diário: Aluna do 2º ano)



Fotografia de Marília Navegante
(Fotografia cedida pela professora de Artes)

"Esse trabalho, esse trabalho, bom ele foi difícil e fácil, mentira foi é doido o mais louco que vi e fiz. Porém, o mais legal, nele aprendi que as coisas não precisam ter sentidos nenhum ou explicações, elas apenas tem que ser o que é. Tudo o que construí nas páginas anteriores foi... Sei lá o que foi, mas foi isso, aí, tipo eu tentava entender a lógica de tudo isso, o porque que eu tinha que arrebentar a tal lombada, eu pensava assim, "qui porra é essa, sá professora é muito louca das ideias". Mas ao mesmo tempo percebi que eu ainda tenho muito que aprender. Pois interpretar e explicar o óbvio pra mim é tão difícil mesmo, sei lá. Achei bem interessante. Só que não sei mais explicar nada, é isso" (palavras da aluna do 2º ano de acordo com a imagem à cima).

Os Alunos (as) veem suas mudanças, se veem pensantes, se reconhecem e pensam sobre quem são, sobre suas relações afetivas construídas na escola, portanto, inferimos, são construtores de saberes e aprendizados uma vez que, passam a refletir sobre suas posições, limites, interesses. Dessa forma, nos perguntamos: qual foi a importância do diário em nossa pesquisa? Qual a importância de se pensar as metodologias das aulas como práticas experimentais de construção de conhecimento? Qual a importância dos alunos e alunas nessa relação construída em espaços que ultrapassam os muros da escola?

Talvez não seja possível neste momento chegar às respostas para esses questionamentos, pois, movimentos continuam acontecendo na Escola Estadual Mª do Carmo Viana dos Anjos, ainda se está em processo naquele espaço, ou seja, as mudanças estão acontecendo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria da Silva. **Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso.** In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 213-224.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa/ Uwe Flick; trad. Sandra Netz. -2. Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: A vontade de saber**; tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

HERNÁNDEZ, Fernando. **PESQUISAR COM IMAGENS, PESQUISAR SOBRE IMAGENS: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual**. In MARTINS; TOURINHO (org.). Processos e práticas em cultura visual e educação. – Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013. pp.77-95.

ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. **FENÔMENOS E EVENTOS VISUAIS: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual**. Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

OLIVEIRA, de O. Marilda. **O que pode um diário?** In: MARTINS; TOURINHO (org.). Processos e práticas em cultura visual e educação. – Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013. pp.225-236.

TAVARES. Maria Tereza Goudard. **Uma escola: texto e contexto**. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 43-62.

Lana Maiara Saraiva Furtado
Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP), artista visual, atualmente participa do Grupo de pesquisa Poéticas em ensino de Artes e Cultura Visual (Cnpq) na universidade.
http://lattes.cnpq.br/4239648408447294

Marília Navegante Pinheiro
Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP), artista visual, e atualmente acaba de iniciar sua atuação profissional como professora de Artes em uma escola de Educação Básica na cidade de Macapá/AP.
http://lattes.cnpq.br/8358759391784081

Mayara Caroline da Costa Marques
Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais (UNIFAP), artista visual, bolsista de iniciação científica pelo PROBIC/Cnpq na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).
http://lattes.cnpq.br/0376952482144713

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral, apresentação de slides ou pôsters** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e Aprender em Artes Visuais na escola**

VISUALIDADES 2004 – 2012: *PROCESSOS E REFLEXÕES NO ENSINO DE ARTE*

Maria Rosalina Souza Pereira Miguel (SME/PMU, Minas Gerais, Brasil)
Léa Carneiro de Zumpano França (SME/PMU, PROEX/UFU, Minas Gerais, Brasil)
Márcia Maria de Sousa (IFTM - Campus Uberlândia, Minas Gerais, Brasil)

RESUMO:
A Mostra VISUALIDADES: *Processos e Reflexões no Ensino de Arte* apresenta o processo *criativo* do trabalho de professores de Artes da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia por meio da produção plástica de seus(uas) alunos(as). Teve sua primeira versão em 2004, quando aconteceu no CEMEPE o curso de extensão, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, nas áreas de Artes Visuais, Música e Teatro. O curso de Artes Visuais teve a assessoria de uma professora do Instituto de Artes/UFU, que propôs a elaboração de um projeto de ensino a ser desenvolvido durante um período do ano letivo, visando que o trabalho de conclusão de curso e a avaliação do processo construído com seus alunos(as) culminasse numa exposição dos trabalhos realizados. A proposta foi aceita pelos professores. Em 2004, o local escolhido para dar visibilidade aos projetos de ensino e às produções plásticas visuais dos alunos foi o Centro Administrativo da Prefeitura Municipal de Uberlândia, visto ser este um espaço de grande circulação da comunidade. Frente ao êxito do evento o mesmo se mantém até hoje, sendo que a partir de 2005 tomou outro formato, as Mostras passaram a acontecer simultaneamente nas escolas municipais.
Palavras-chave: Produção artística; prática pedagógica; processo criativo.

VISUALITIES 2004 - 2012: CASES AND REFLECTIONS ON TEACHING OF ART

ABSTRACT:
The Visualities Shows: Processes and Reflections in Art Education presents the creative process of the work of teachers of the Arts Municipal School of Uberlândia through plastic production of their students. Had its first release in 2004, when it happened in the CEMEPE the extension course, in partnership with the Federal University of Uberlândia - UFU, in the areas of Visual Arts, Music and Theatre. The Visual Arts course took the advice of a professor of the Institute of Arts/UFU, who proposed the preparation of a teaching project to be developed over a period of the school year, targeting the completion of course work and the process evaluation process built with their students culminated in an exhibition of the work performed. The proposal was accepted by the teachers. In 2004, the site chosen to give visibility to education projects and visual productions of the students was the Administrative Center of the Municipality of Uberlândia, since this is an area of general circulation of the community. Forward to the success of the event remains the same today, and since 2005 has taken another format, the Shows began to happen simultaneously in municipal schools.
Keywords: Art Production; pedagogical practice; creative process.

Introdução

> *Se pensarmos o artista e sua obra, a poética enquanto relação de diálogo do processo criativo no fazer plástico e, em correlação, pensarmos a questão do professor e suas articulações na ação pedagógica, certamente encontraremos um processo criador. Não é o processo de construção plástica, mas a poética do ato criador exercido no cotidiano da sala de aula. Isso denota pensar o processo artístico paralelo às questões que permeiam o ensino de arte.* OLIVEIRA & HERNÁNDEZ, 2005 [1]

A Mostra VISUALIDADES: *Processos e Reflexões no Ensino de Arte* apresenta o processo *criativo* de trabalho de professores de Artes da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia por meio da produção plástica de seus (uas) alunos (as). Teve sua primeira versão em 2004, quando aconteceu no CEMEPE[2] o curso de extensão, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, nas áreas de Artes Visuais, Música e Teatro. O curso de Artes Visuais teve a assessoria de uma professora do Instituto de Artes/UFU, que propôs a elaboração de um projeto de ensino a ser desenvolvido durante um período do ano letivo com determinada série a escolha do professor, visando que o trabalho de conclusão do projeto e a avaliação do processo construído por cada com seus (uas) alunos (as) culminasse numa exposição dos trabalhos realizados.

A proposta foi aceita pelos professores e em 2004, o local escolhido por eles para dar visibilidade aos projetos de ensino e às produções plásticas visuais dos alunos foi o Centro Administrativo da Prefeitura Municipal de Uberlândia, visto ser este um espaço de grande circulação da comunidade. Além disso, 2004 era ano de eleições municipais e apresentar a Mostra naquele local tinha a intenção de valorizar a área de conhecimento, possibilitar uma compreensão pela comunidade dos objetivos da disciplina Arte no contexto escolar do Município de Uberlândia.

A avaliação por parte dos professores e dos visitantes ligados à Secretaria Municipal de Educação que circularam por aquele espaço foi positiva de modo que a Mostra VISUALIDADES tem, desde então, acontecido anualmente. No entanto, a partir de 2005, optou-se pela proximidade com a comunidade escolar e a Mostra passou a acontecer simultaneamente em várias escolas municipais, pensando que estes espaços poderiam receber, além da comunidade escolar local, a visita de pedagogos e gestores

---

[1] OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino de Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

[2] "O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz, [...] é um órgão da Secretaria Municipal de Educação, criado pela Lei Complementar nº 151 de 02 de setembro de 1996. [...] O CEMEPE tem como objetivo principal promover a capacitação e aperfeiçoamento profissional para os servidores da Rede de Ensino de Uberlândia." Disponível em: < www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=1020 >. Acesso em: 08.ago.2012.

educacionais de outras escolas, fato que vem acontecendo mesmo que em pequena escala.

Dessa forma, desde 2005, os professores que expõe seus processos educativos em Arte por meio da exposição dos trabalhos dos alunos na Mostra VISUALIDADES contam com a visita dos professores que participam do grupo de estudos – encontros de formação continuada – no CEMEPE.

Destacamos que nestes nove anos de Mostra VISUALIDADES o dia da visita é aguardado por muitos professores visto que é um momento de aprendizado e trocas diante das produções apresentadas em cada escola, do projeto pedagógico e da curadoria da exposição que revelam um pouco da prática educativa do professor. Observa-se o espaço expositivo, o processo de criação de professores(as) e alunos(as), as conexões e ressonâncias com Mostras VISUALIDADES anteriores. Os diálogos entre os educadores e as possibilidades de leituras e conexões com as suas vivências repercutem em suas propostas de trabalho com os(as) aluno(as), no entanto com especificidades que lhe são próprias. Constituem momentos de diálogos e trocas relevantes neste movimento permanente de formação vivenciado pelos docentes, conversas que projetam ideias para novos projetos/percursos. Ressaltamos que um professor se alimenta do fazer do outro sem com isso descaracterizar o seu percurso criativo/educativo.

Uma característica da Mostra VISUALIDADES se deve ao fato de ser uma proposta desafiadora para os professores de Artes que buscam a compreensão de seu percurso educativo e a ampliação do alcance de suas ações tanto no âmbito da sala de aula como na comunidade escolar. Os professores que são seduzidos por esse desafio passam por um período de gestão da ideia, pesquisa de imagens e referências, até a concepção de seu projeto de ensino, portanto se constitui em momentos significativos de aprendizado para o professor de Arte, pois desenvolve seu potencial criador num movimento contínuo.

Ao percorrermos os registros visuais que realizamos das Mostras VISUALIDADES de 2004 a 2012, observamos que alguns professores participaram da Mostra em quase todos os anos, alguns deles com a mesma temática em mais de um ano, mas com diferentes propostas, outros olhares para o seu percurso pedagógico e as proposições para o fazer artístico da criança, assim percebemos uma coerência de percurso que se

aprofunda e amplia constantemente. A partir dos trabalhos expostos nas Mostras VISUALIDADES percebe-se que eles dialogam entre si e revelam afinidades,

> por discutirem propostas temáticas semelhantes no que diz respeito a estudos de mosaico, abstração geométrica, arte indígena, e, fundamentalmente, questionamentos sobre a cidade, retrato, autorretrato. Por meio dessas atividades, principalmente sobre as temáticas do retrato e da cidade, pudemos perceber também um encontro de desejos, desejos esses de situar as crianças enquanto identidade pessoal (sujeito individual) e situar a criança numa identidade cultural coletiva. Nesse afã de descobertas de sujeitos vimos questões provocativas em perguntas formuladas pelos professores e respostas precisas vindas das crianças. (Aninha Duarte[3], 25.nov.2005).

Na perspectiva de dar visibilidade à riqueza visual, matérica e teórica que as propostas educativas expõem na Mostra VISUALIDADES, propomos a construção deste artigo, discorrendo sobre as *VISUALIDADES* realizadas no período de 2004 a 2012. Vislumbrando uma apresentação não cronológica, mas enriquecida pelo olhar fruidor de descobertas visuais, táteis, espaciais, enfim sinestésicas. Proporcionadas pelos trabalhos expostos nestas Mostras optamos por organizá-los dentro de temáticas, assim definidas: *Identidades, Culturas, Cotidiano, Natureza, Abstrações e Experimentações*.

Quando nos referimos a *Identidades* abordamos os registros que apresentam possibilidades plásticas sobre figura humana, retratos e autorretratos, bonecos; em *Culturas* a investigação acerca de festas e manifestações populares, saberes artesanais, brinquedos e brincadeiras próximas e/ou distantes do repertório cultural dos alunos; em *Cotidiano* mostramos os olhares e vivências do dia-a-dia sobre a cidade e o patrimônio cultural, histórico, material e imaterial; em *Natureza* as diferentes formas de perceber e recriar os bichos e as paisagens reais e ficcionais; em *Abstrações* os trabalhos em que as geometrias, as formas geométricas triangulares, circulares e outras são exploradas; por último as *Experimentações* a partir dos elementos visuais, das técnicas, dos materiais e das tecnologias tradicionais e contemporâneas que participam do universo visual do aluno.

A organização deste artigo em temáticas permite ainda contemplar a produção plástico-visual elaborada e desenvolvida por alunos (as) de diferentes idades – desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos –, trabalhos realizados em várias linguagens – escultura, desenho, pintura, como também objetos em

[3] Aninha Duarte é artista plástica e Professora Doutora no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

palha, colagem com tecidos. Desse modo a diversidade presente nas Mostras VISUALIDADES é apresentada com um toque artístico especial que revela as singularidades de professores(as) e alunos(as) levando o leitor a momentos prazerosos de apreciação. É essa diversidade que enriquece o ensino de Arte no município de Uberlândia, pois as proposições são feitas aos alunos que, a partir dos temas/conteúdos discutidos, e das orientações efetuadas acerca dos materiais, têm autonomia para a construção individual, experimentando e procurando vencer desafios.

Em 2005, alguns professores da UFU participaram das visitas às escolas municipais, destaco a seguir as impressões relatadas por Aninha Duarte acerca deste evento.

> Tomados de um grande desejo de participar como expectadora dessa tão grande e generosa Mostra de Arte Visualidades II, saímos em excursão – um grupo de professores de Artes, participantes do NUPEA[4]. A nosso ver, essa mostra externa parte não só de resultados de exercícios propostos por professores de Arte, exteriorizam também várias outras problemáticas que envolvem a laboriosa tarefa do Ensino de Arte na Escola. Tarefa essa que, muito sabemos não é uma empreitada fácil. Sabemos ainda que, só aqueles que dedicam, acreditam e vêem a Arte como oxigênio também necessário à respiração humana, são capazes de assumir os enfrentamentos de seus conflitantes embates. Não conseguimos imaginar o homem vivendo sem esse acervo imagético que o identifica e o faz herdeiro de grandes legados culturais registrados por meio das artes visuais sejam elas manifestadas na cosmovisão da criança ou adulto estudante de Arte. Por acreditar que somos responsáveis em somar trocas de experiências, experimentos e conhecimentos dentro do emaranhado que chamamos de Arte, ou mais precisamente “Ensino de Arte”, é que não hesitamos em participar da visitação coletiva dessa já citada mostra. [...] Merecemos /orgulharmos desse árduo trabalho que é “Pensar Arte”. Merecemos sermos os escolhidos para essa jornada de trabalhos, que mesmo com tantos empecilhos, continuamos criando saídas para abastecer o nosso conhecimento e contribuir para as descobertas dos alunos. Merecemos termos acesso a trabalhos orientados com substancial bibliografia, como vimos em algumas escolas, textos, propostas e literatura usada. Merecemos ser alimentados pelas contribuições advindas do CEMEPE, NUPEA, ARTE NA ESCOLA E OUTRAS. Merecemos ousar, ao invés de olharmos com tímidas esperanças. Merecemos sermos parabenizados-professsores e alunos por sermos ousados, atrevidos. O trabalho de Arte não é entretenimento. O resultado de resistirmos a tantos desafios está dignamente materializado na espiritualidade dos esforços que vimos nessa Mostra Visualidades II [...]. (Aninha Duarte, 25. nov. 2005).

Outros comentários e impressões foram possíveis em 2006 com a realização de uma Mesa Redonda composta por três professores: Alexandre França e Heliana Nardin,

[4] NUPEA – Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

na época professores do Instituto de Artes – UFU e Eliane Tinoco. Após ver os trabalhos expostos na Mostra VISUALIDADES daquele ano e ouvir a explanação da coordenação da área de Artes do CEMEPE sobre a história da Mostra nos anos anteriores (2004 e 2005) esses professores expuseram seus apontamentos. Alexandre França "*disse que estava surpreso com o que tinha visto na exposição e que ao visitar havia pensado na questão relativa ao professor formar artistas*" colocação pertinente, pois uma das primeiras influências e experiências da criança com a criação artística acontece na interação com o professor em sala de aula. Nesse sentido, Eliane Tinoco colocou que o professor "*provoca os alunos com conteúdos que vão fazê-los pensar e aproveitar o que acharem mais interessante para suas vidas*". Continuou dizendo que "[...] *a exposição era o resultado da provocação dos professores para com os alunos e da coordenação de área para com os professores*". Alexandre França "*Pontuou sobre o trabalho da curadoria, separando-os por temas*". [5]

Nessa perspectiva, os registros constantes deste artigo são um recorte a partir do nosso olhar de professoras de Arte, são enfim, imagens que permitem leituras e reflexões abertas a novos diálogos e trocas conceituais, imagéticas e metodológicas que esperamos provocar por meio das todas e múltiplas *VISUALIDADES* aqui apresentadas.

Identidades

Imagens 01, 02, 03 e 04–Trabalhos de alunos do Ensino Fundamental de escolas municipais de Uberlândia.



Fotografia das autoras
Fonte: Acervo pessoal

No ensino de arte, tanto a singularidade quanto a identidade vão se destacar na criação artística realizada em sala de aula. O singular se refere aquilo que é único ou característico em cada aluno. A identidade pode ser tratada como características comuns a um grupo de indivíduos tais como valores estéticos, sociais, culturais, religiosos, econômicos entre outros e se constitui nas interrelações com o grupo social. Neste

[5] Apontamentos feitos por Léa C. Zumpano França em 30.out.2006.

sentido, considera-se gênero, raça, etnia, orientação sexual, como grupos minoritários com características próprias, com identidades constituídas e em construção que devem ser observadas, orientadas e respeitadas no sentido de integrar e acolher estes grupos.

O contexto em sala de aula é múltiplo com identidades e individualidades que podem ter visibilidade conforme a postura do arte educador. Segundo Hall[6], a identidade se apresenta de forma contraditória, "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos" e está em constante transformação e formação.

Questões referentes a quem somos, como o outro nos vê, quais as imagens que construímos de nós mesmos, estão visíveis nas produções plásticas dos alunos que, através dela, aproximam-se e/ou se distanciam um dos outros. Na sala de aula, há uma pluralidade cultural onde encontramos diversas experiências, histórias de vida, culturas, emoções, estéticas e formas de representações. As imagens que os alunos ora apresentam, ora representam deles mesmos possuem significados que ecoam no outro de forma instável e permeados de valores estéticos e éticos, religiosos, morais e econômicos. Esta representação está presente na forma de falar, na cor da pele, nas características físicas e corporais, na orientação sexual, enfim, está envolvida profundamente na identidade do aluno. Desse modo terá reflexos no seu fazer plástico-visual, pois este fazer expressa quem ele é, seus anseios, conflitos, desejos. Portanto, a produção e as discussões devem contemplar a identidade de um grupo e também suas singularidades.

Culturas

Imagens 05, 06, 07 e 08–Trabalhos de alunos do Ensino Fundamental de escolas municipais de Uberlândia.



Fotografia das autoras
Fonte: Acervo pessoal

[6] HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

> Entendendo que cultura não é resultado de qualquer causa e muito menos enfeite que uma sociedade produz para deixa-la mais bela, colorida ou alegre, devemos tratar a cultura popular como uma das formas possíveis de representação que pessoas ou classes sociais utilizam para expressar suas experiências e vivências. MACHADO, 2002[7]

Entendemos que cultura é um campo de expressão e de práticas sociais vivenciados no cotidiano de um grupo, usada para definir o conjunto de manifestações artísticas e religiosas, as crenças, as festas, os hábitos, os costumes, o conhecimento, os valores e os princípios. Como prática social a cultura se transmite e se aprende, dá sentido de pertencimento e de identidade num contexto social. De acordo com Fraga (2009, p. 6)[8], "é a maneira pela qual compreendemos e agimos na sociedade em que vivemos". Enfim, cultura é a expressão de vida, aquilo que identifica uma sociedade, a forma como um determinado grupo enxerga o mundo ao seu redor. Portanto, ela não pode ser pensada no singular, pois segundo Williams[9] (1979, p. 23), deve-se levar em conta "a variabilidade, e dentro de qualquer cultura reconhecer a complexidade e variabilidade de suas forças que lhe davam forma". Neste viés, entendemos que cultura é modo de vida, um processo dinâmico e, como tal, criada, ressignificada, vivenciada e experimentada no dia a dia das pessoas e está sujeita a interpretações e significados num diálogo contínuo entre o passado e o presente.

Os bens culturais se compõem em bens materiais tangíveis que envolvem os produtos, as técnicas, as construções, as normas e os costumes que regulamentam sua utilização, e bens imateriais, intangíveis, não se materializam e nem se perpetuam, não são feitos de substâncias materiais, abarcam a parte espiritual como as crenças, a fé, os rituais, a execução de uma música, os valores, os hábitos, os saberes, os costumes, as ideias, os significados, entre outros, que somente se salvam através de registros. A diversidade cultural reflete as diferenças existentes entre as pessoas como a linguagem, as heranças físicas e biológicas, a pluralidade ética, étnica e estética, as questões de gênero e de geração. Todos os povos produzem cultura, têm uma forma específica de ser e de se expressar.

---

[7] MACHADO, Maria Clara. Cultura Popular: um contínuo refazer de práticas e representações. In: PATRIOTA, Rosangela; RAMOS, Alcides Freire (org). **História e Cultura: espaços plurais.** Uberlândia: Aspectus, 2002, p. 338.

[8] FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2009. 120 p.

[9] WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979.

Ao fazer, construir, criar, colar, recortar, pintar, os(as) alunos(as) reveem e reconstroem sua história de vida, sua memória, recriando e reinventando suas práticas e experiências culturais. Segundo Machado (2002, p. 345), "as práticas culturais só existem na medida em que tem um significado real para aqueles que a vivenciam. Daí que a cultura é o que permanece, mas também o que se inventa". Ao reinventar estas práticas, os(as) alunos(as) criam seus fazeres artísticos usando materiais, técnicas, formas e cores diversos, os movimentos presentes nas danças, nos gestos, nas brincadeiras, nos trançados dos fios e das linhas. Assim, buscam dar sentidos ao seu aprendizado escolar a partir das manifestações artísticas e culturais. Uberlândia é palco de várias manifestações culturais que são representadas no fazer de cada aluno (a), tais como: 1. O Congado que, de acordo com Gabarra[10] (2009, p. 95), é uma "manifestação cultural de matriz africana e influência católica de devoção a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito e em homenagem ao rei e a rainha do Congo."; 2. O Carnaval com suas baianas e o movimento de suas saias rodadas que atravessam a avenida embalando os foliões; 3. A referência de origem afro brasileira da Capoeira com os movimentos ritmados de pernas e braços; 4. O Hip hop com as vestimentas e ornamentações de referência urbana; 5. A Folia de Reis, experiência coletiva da fé católica que traz as figuras dos santos de devoção local em suas bandeiras e estandartes; 6. A Tecelagem com suas cores e padronagens; 7. Os brinquedos e as brincadeiras retratando vivências e memórias de infância; 8. As festas populares como a Festa Junina representada pela fogueira, pelas bandeirinhas e dança típica.

Cotidiano

> Houve um tempo em que minha janela se abria sobre uma cidade que parecia ser feita de giz. CECÍLIA MEIRELES. A arte de ser feliz.

Do que é feita uma cidade? O que compõem uma cidade? Pessoas? Casas? Encontros e desencontros? Memórias? A cidade pode ser pensada em seus espaços múltiplos, espaços de convivências tais como as escolas e as praças, suas construções, entre sentidos e significados. As cidades se constroem através da percepção de cada um, a partir do olhar que recai sobre ela. Quantas cidades existem dentro de uma mesma já que a vida flui dentro dela e tudo muda incessantemente? Quantas formas de olhar, de

[10] GABARRA, Larissa Oliveira e. Congado: Patrimônio Imaterial de Uberlândia. In: NAKAMUTA, Adriana Sanjotti e JUSTINO, Dayane de Souza. **Arte e Patrimônio de Uberlândia (entre) o passado e o presente**. Uberlândia, MG: Ed. Aline, 2009. 192 p.

sentir, de representar e de expressar a cidade existem? Para conhecer, entender e sentir a cidade, necessitamos penetrá-la e também deixá-la que nos penetre. As cidades coexistem na história, na memória, no desejo e na imaginação de cada um.

Os diferentes conceitos de cidade são construídos pelas experiências, vivências e imaginário dos (as) alunos (as) e podemos percebê-la em seus desenhos, nas construções de cidades miniaturas e das fachadas de casas e escolas, e nas colagens com diversos materiais criando aglomerados de prédios. As cidades existem nas relações entre diferentes grupos. Grupos de pessoas que vivem juntas e que mantém uma certa convivência nas escolas, no trabalho e no lazer.

A cidade é polifônica. Ela se faz pelos odores, gostos e olhares, enfim, pelas percepções sensoriais. Cada cidade representada revela a imaginação de seu autor, seu conhecimento e sua experiência social. Tomando como partida essa investigação, os olhares dos alunos se voltaram para a cidade de Uberlândia em busca de lugares novos, adormecidos, conhecidos, relembrados.

Alguns lugares compõem o Patrimônio Histórico e Cultural de Uberlândia como: Palácio dos Leões – Museu Municipal de Uberlândia, Coreto da Praça Clarimundo Carneiro, Oficina Cultural, Igreja Nossa Senhora do Rosário. E alguns objetos trazem à memória o sentido de passado e presente como a máquina de costura manual, o moedor de café, instrumentos musicais entre outros.

Natureza

Imagem 09, 10 e 11 – Trabalhos de alunos do Ensino Fundamental de escolas municipais de Uberlândia.



Fotografia das autoras
Fonte: Acervo pessoal

A natureza pode ser um tema inspirador para uma produção plástica em sala de aula. Pensar a natureza como um eco sistema, estudá-la, entendê-la, a partir dos sentidos e experiências dos alunos, vivenciadas pelo uso de diversos materiais e suportes. Esta

experiência sensório e sensível permite trabalhar o fazer artístico com o tema natureza a partir da imaginação.

Os trabalhos dos alunos revelam uma compreensão de natureza/ecossistema como um meio que abriga os diversos tipos de seres vivos: os homens, as plantas, os animais e os seres em mutação. Também encontramos denúncias da ação destruidora do ecossistema pelo homem, uma provocação para olhar o mundo identificando formas, texturas, cores, ampliando sua compreensão, construindo novos conhecimentos a partir de ser e estar em atitude crítica frente ao seu entorno.

O fazer dos alunos nos seduz e fala com sua própria voz. Propõe adentrar um ambiente onde um grande ipê rosa nascido pelas mãos que amassaram, dobraram, colaram e sobrepuseram uma variedade de papeis se apresenta vivo e deslumbrante. Um lugar para visitar, ouvir, refletir, admirar. Por meio de variados gestos como pintar, desenhar, dobrar, recortar, colar e modelar em diferentes suportes, os (as) alunos (as) representam e apresentam a sua leitura de mundo.

Os animais também ganharam visibilidade e se apresentaram aos visitantes no chão, na parede, no teto em distintas configurações e contextos pelos diversos espaços da escola. Algumas vezes, a natureza coletada, recolhida e selecionada se transforma na própria matéria prima do objeto. Não é uma demarcação de território, uma marca na paisagem, mas uma revelação da sensibilidade, da fantasia e da delicadeza tanto da proposta de ensino do professor como da produção dos (as) alunos (as).

Abstrações

Em Abstrações discorremos sobre as proposições com ênfase nos elementos de linguagem, dentre eles a forma e a cor. Constituem composições que se distanciam de um sentido figurativo, estes com figuras já nomeadas e universalizadas. Assim consideramos os trabalhos em que as geometrias, as formas geométricas triangulares, circulares e outras são exploradas. Por meio da produção artística com formas geométricas vários conceitos podem ser trabalhados e de diferentes maneiras. As formas mais comuns são o quadrado, o triângulo e o círculo.

Dentre as possibilidades plásticas com estas formas, destaca-se a sobreposição e a repetição das mesmas. Se pensarmos na ação do professor propositor, a primeira atitude pretende levar os alunos a conhecer, reconhecer e depois construir as formas. Após esta etapa, o aluno altera o tamanho da forma escolhida e como ela se compõe, por

exemplo: um quadrado se divide em 2, em 4, em 8, em 16 triângulos. Tanto é possível dividir como é possível acrescentar formas.

O importante é compreender que trabalhando a produção plástica do aluno por meio de formas geométricas, ele aprende a organizar composições visuais, pensar nos aspectos de simetria e assimetria, enfim, concentra sua atenção no–trabalho com os elementos de linguagem e de composição. Essa produção envolve questões que o aluno precisa resolver, entre elas, a harmonia, o equilíbrio, a simetria, ou ele pode se colocar contra todos esses princípios.

Assim, compreender o conceito de abstração na arte e entender o conceito de módulo como peça única que se repete no espaço contribui sobremaneira com a formação plástica e imagética do aluno. Perceber que a repetição e justaposição de módulos podem gerar uma composição abstrata, que cada “módulo” é uma unidade que pode ser repetida e/ou justaposta em uma determinada ordem, e que seguindo essa lógica cria-se um padrão ou vários padrões, dependendo de como é organizada no plano, faz com que o aluno perceba a complexidade de sua ação artística.

O aluno é também apresentado a artistas cujas poéticas se constituem por um processo de criação a partir de uma organização estética, que lhe é própria. Desse modo, pensar nas formas, linhas, planos, cor, tanto pelo prazer de contemplar a imagem criada, como também pelo prazer de jogar, brincar com os elementos de linguagem são conhecimentos importantes na pesquisa por uma produção esteticamente resolvida diante de seus valores.

Experimentações

Experimentar, qual a sua importância? Imensa, fundamental, imprescindível, pois como se pode construir, criar, se não se passar por varias experiências, fizer suas experimentações a partir dos materiais e objetos com os quais pretende trabalhar, entender por que chegou a determinado resultado e não a outro, observar a reação dos materiais, como um material se comporta em relação aos outros, as características de cada material.

Além das experimentações matéricas, os alunos são confrontados com imagens, reproduções de obras de arte, descrição e leitura de imagens, imagens em movimentos, imagens sonoras, a arte urbana, assim como a estética da cidade, as suas escolhas estéticas pessoais, a referência estética presente na escola e a que lhe é trazida pelas

escolhas do professor. Diante desse contexto podemos concluir que nossos alunos vivenciam experimentações sensíveis e estéticas.

O professor (a) de Arte ciente desta necessidade procura dentro da realidade de cada escola disponibilizar aos alunos (as) diversas atividades com materiais diferentes, assim podemos ver e apreciar tal diversidade nas imagens aqui mostradas.

Produções com aquarela, com tinta guache, com anilina, faz com que os alunos percebam as várias texturas, a transparência da aquarela, a cor chapada característica do guache e a diferença de cobertura da tinta guache em relação a aquarela, a facilidade de manejo para crianças com menor idade da anilina que é aguada e transparente. Com papéis crepon, colorset, sulfite, cartão, canson, papelão, papel paraná, que ao aluno é permitido rasgar, dobrar, cortar, sobrepor. A modelagem com papel machê, com jornal, com argila, com massa para modelar ressaltando que cada material tem sua consistência e uma forma de manuseio que lhe é peculiar.

Na maioria das atividades estão associadas mais de uma técnica e material, pois se ao aluno foi oferecida a argila para modelagem, após o domínio do material e obtendo uma peça pronta, lhe será apresentada a próxima etapa que será a pintura na peça construída. Geralmente trabalha-se com a cerâmica fria, isso devido a faixa etária dos alunos, a carga horária e a estrutura física das escolas que não possuem uma sala que atenda às especificidades da área.

Na Educação Infantil destaca-se a experiência desenvolvida a partir de reproduções de obras de alguns artistas, entre eles Van Gogh, em que as crianças fizeram várias aproximações com as imagens, inicialmente com entradas por meio da cor, como na obra “Girassóis”, dialogando com a cor, por meio de gestos livres cobrindo diferentes suportes em variações cromáticas de amarelos. Neles foram agregadas também retalhos de tecido, objetos e sementes de girassol.

> A montagem resultante dessas atividades inicia-se na parede e termina no chão, onde fomos recebidos com um enorme canteiro de mudas de girassol, e ainda, ao lado, encontramos uma mesinha com vários objetos oriundos dessa flor e de suas derivações como óleo de girassol, pão, remédio, perfume, shampoo, creme. (Aninha Duarte, 25.nov.2005).

Quanto ao suporte: Como pensar qual o mais adequado para cada proposta? Notamos que a pesquisa por suportes alternativos acontece com frequência e a forma como o professor propõe a sua utilização favorece a apresentação do trabalho. Assim

observamos as bandejas de isopor, lixa de parede, garrafa pet, jornal, fôrma de pizza, disco de vinil, destacando-se entre as possibilidades para os suportes além dos considerados convencionais como os diversos tipos de papéis, madeira, papelão, duratex, tela. Na situação da forma de pizza temos dois formatos: a redonda e a octogonal, essas formas se integram ao trabalho, do mesmo modo as bandejas de isopor que também possuem diversos tamanhos e formatos. Esses suportes facilitam a montagem da exposição visto que dispensam um paspatur ou outro acabamento, aceitam bem trabalhos de pintura e colagens. Nesses casos o professor se apropria de objetos cotidianos descartando a sua função primeira e dando-lhes outra função, agora, suporte para a produção artística do aluno em sala de aula.

Os(as) alunos(as) só são capazes de optar, quando desafiados a construções/produções pessoais, se forem estimulados a pesquisar/experimentar. Nesse sentido, são as experiências com os diversos materiais, técnicas e suportes, bem como a compreensão dessas vivências, dos procedimentos e do percurso realizado, que propiciam ao aluno conhecimento para que consiga fazer suas escolhas. É por meio das experimentações que o aluno materializa suas ideias.

Desse modo, por meio de nossa incursão pelos processos educativos e produções visuais expostos nas Mostras VISUALIDADES entre 2004 e 2012, concluímos que cada aluno com seu jeito, seu olhar, seus pensamentos, é capaz de organizar suas ideias e conferir sentido ao mundo a sua volta. Ao serem provocados pelos professores, que por sua vez investem na pesquisa de conceitos, imagens, materiais e técnicas diferenciadas, esses alunos são capazes de construir uma postura proativa e autônoma, identificando-se com algumas situações e/ou fatos e rejeitando outras, enfim, fazendo escolhas. Todo esse processo dialógico entre a proposta do professor e a resposta dos alunos nos traz como resultado uma riqueza de *VISUALIDADES* permeadas de olhares, mentalidades e cidadanias.

Referências:

FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história da cultura afro-brasileira.** São Paulo: Moderna, 2009. 120 p.

GABARRA, Larissa Oliveira e. Congado: Patrimônio Imaterial de Uberlândia. In: NAKAMUTA, Adriana Sanjotti e JUSTINO, Dayane de Souza. **Arte e Patrimônio de Uberlândia (entre) o passado e o presente**. Uberlândia, MG: Ed. Aline, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

MACHADO, Maria Clara. Cultura Popular: um contínuo refazer de práticas e representações. In: PATRIOTA, Rosangela; RAMOS, Alcides Freire (org). **História e Cultura: espaços plurais**. Uberlândia: Aspectus, 2002, p. 335-345.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino de Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

VENTURA, Nancy Caruso. **Negro: reconstruindo nossa história**. Ilustração Jefferson Galdino, Nireuda Longobardi. São Paulo: Noovha América, 2003. 63 p.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1979.

Maria Rosalina Souza Pereira Miguel
Licenciatura em Ed. Artística/Artes Plásticas-UFU. Mestrado em História Social-UFU. Professora de Arte da SME-Uberlândia-MG desde 1991. Uma das autoras da elaboração da Proposta Curricular para o ensino de Arte em 1996 e das Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Arte/ 2003 e 2011. Coordenadora da área de Arte da SME (2008 a 2009). Membro ativo do NUPEA/Inst. de Artes/UFU. http://lattes.cnpq.br/1013868656828567

Léa Carneiro de Zumpano França
Mestre em Educação (2006) FACED/UFU. Especialista em Educação - A construção do conhecimento (1994) FACED/UFU. Licenciatura em Educação Artística (1983) UFU. Profª. de Arte SME–PMU. Coordenou a área de Arte da SME (2003 a 2007). Uma das autoras das Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Arte (2003 e 2011). Atua no Polo UFU Arte na Escola. Membro NUPEA/IARTES/UFU e do grupo Professor-Artista. http://lattes.cnpq.br/7942758611631484

Márcia Maria de Sousa
Graduação em Educação Artística/Artes Plásticas-UFU. Especialização em Ensino de Artes Plásticas/Artes Plásticas-UFU. Mestrado em Educação-UFU. Professora de Arte-IFTM-Campus Uberlândia-MG desde 2010. Atuou como professora de Arte-SME Uberlândia (1997 a 2003) e como professora substituta no Ensino de Artes Visuais-UFU (2001-2003 e 2005-2007). Membro ativo do NUPEA/Inst. de Artes/UFU. http://lattes.cnpq.br/2789178602113412

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Educação Básica

ARTE E MATERIALIDADE, QUE SEJA ETERNO ENQUANTO DURE

Alberto Rodrigues dos Santos
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SP, Brasil
albertorodrigues1000@ig.com.br
http://lattes.cnpq.br/3930112888282249

RESUMO:

O trabalho em questão é o resultado de uma experiência estética proposta aos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo por meio da experimentação de materiais diversos encontrados nas ruas após a passagem de um tornado que destruiu grande parte da cidade de Taquarituba-SP em 2013. A proposta é baseada no pensamento de John Dewey que nos esclarece sobre a importância da experiência estética integral, total, do indivíduo e da sua relação com o meio. Enfoca assuntos pertinentes acerca da materialidade, suportes, escultura, monumento, instalação e patrimônio público. O foco do trabalho foi levantar questionamentos sobre o eterno e o efêmero a partir da tragédia vivida pelos alunos. Isso proporcionou que o projeto nascesse “com uma impulsão”, gerada pelas emoções e sentimentos de espanto e medo perante as forças da natureza, e dessa organização de energias resultou um estudo de materiais e objetos do mundo comum/cotidiano e suas possíveis transformações em objetos de arte com novos significados.
Palavras-chave: materialidade; monumento; experiência estética.

ART AND MATERIALITY, THAT IS ETERNAL WHILE IT LASTS

ABSTRACT:

The work in question is the result of a proposal aesthetic experience to the students of 8th year of elementary school, in State Schools in Sao Paulo, through experimentation with various materials found on the streets after the passage of a tornado that destroyed much of the city of Taquarituba-SP in 2013. The proposal is based on the thought of John Dewey who enlightens us on the importance of comprehensive aesthetic experience, overall, the individual and their relationship with the environment. Focuses on relevant issues of the materiality, supporters, sculpture, monument, installation and public assets. The focus of the study was to raise questions about the eternal and the ephemeral from the tragedy experienced by the students. This provided that the project was born "with an impulsion", generated by emotions and feelings of astonishment and fear before the forces of nature and that organization of energies has resulted in a study of world common/everyday materials and objects and its possible transformation into objects of art with new meanings.
Keywords: materiality; monument; aesthetic experience.

Segundo Dewei: “[...] toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive.” (p.122). Partindo desse pressuposto, o projeto “Arte e materialidade, que seja eterno enquanto dure” propõe uma experiência estética completa numa interação dinâmica e ativa entre os alunos da E.E. José Pires de Carvalho, localizada no município de Taquarituba-SP e as circunstâncias da experiência vivida após a passagem de um tornado pela cidade.

O projeto nasceu da necessidade de se trabalhar nas aulas de Arte um modo de pensar, materializar e catalisar os sentimentos de espanto que ficaram na memória taquaritubense, das vítimas desse tornado que devastou a cidade no ano de 2013. A ideia foi utilizar o Patrimônio Público destruído durante a passagem do tornado, como mecanismo facilitador para possibilitar a entrada em vários territórios da Arte: materialidade, forma-conteúdo, processos de criação, saberes estéticos e culturais.

Para tanto, utilizamos os diversos caminhos que a Arte nos proporciona através de suas expressões artísticas, explorando seus territórios e possibilitando um olhar atento e afetivo para as coisas do mundo. A proposta foi refletir sobre a eternidade e a efemeridade das coisas do mundo partindo da ideia do monumento que é construído para registrar-homenagear fatos ou pessoas da história da humanidade.

Além de abrir espaços de potencialidades criativas nos alunos, o projeto propiciou que eles se identificassem com o Patrimônio Cultural, criando uma relação afetiva e compreendendo a democratização do espaço público como sendo de todos.

Em 22 de setembro de 2013, Taquarituba foi vítima de um tornado que devastou a cidade destruindo a rodoviária, o parque industrial, ginásio de esportes e casas, causando a morte de duas pessoas e deixando muitos feridos. O tornado passou muito perto da escola onde leciono, e vários alunos que moram nas redondezas foram afetados pelos ventos fortes.

Assim que voltamos às aulas percebi que os alunos estavam perplexos com o estado em que a cidade se encontrava. Havia ferros retorcidos, telhas, chapas de zinco, árvores arrancadas por todos os lados e pessoas desabrigadas morando em casas de parentes e amigos. Percebi que eles necessitavam expor esses sentimentos de medo, espanto e angústia de alguma forma. Então propus que eles fizessem uma releitura da obra “O grito” que estávamos estudando naquele momento. Todos os alunos fizeram uma releitura relacionada com o tornado. Refletiram sobre o que viram e presenciaram nos

últimos dias. Discutimos sobre as ilustrações, sobre o sentimento de medo, de pânico perante as forças da natureza. Em um determinado momento, o assunto voltou-se para a questão da fragilidade do ser humano perante as forças da natureza. Sobre as questões da eternidade das coisas materiais. Lancei uma reflexão para a turma: as coisas materiais que o homem produz (casas, prédios, monumentos, etc) são eternas ou não? O que fica é a memória? A discussão se estendeu por um bom período. Fui pra casa, refleti sobre as respostas dos alunos e comecei a pensar e organizar uma forma de catalisar os sentimentos vividos por eles perante essa catástrofe através da Arte.

Olhando a cidade quando fazia o caminho até a escola, observei inúmeros materiais que o vento havia levado e espalhado nos campos, pastos, ruas e esquinas. Então comecei a traçar o percurso do projeto. Solicitei que os alunos trouxessem o maior número de materiais que eles pudessem recolher da rua. Disse a eles que iríamos construir um monumento em homenagem às vítimas do tornado.

Após explicar sobre a importância da materialidade na Arte, sobre os diversos materiais que podem ser usados como veículos de expressão nas linguagens artísticas, introduzi os conceitos de monumento, qual sua função e características. Ao finalizar a aula deixei outra reflexão: o Monumento é eterno, ou não? Solicitei que eles escrevessem suas impressões durante o projeto em uma ficha que denominei “Relato de Experiência”, para que eu pudesse avaliar o andamento do projeto.

Fotografia 1 – Parque industrial após a passagem do tornado



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

No período de recesso escolar refleti sobre as questões levantadas por nós e comecei a traçar os caminhos que iríamos percorrer.

Dividi o projeto em três fases: matérias resistentes; arte efêmera e; a criação do monumento e instalação em homenagem às vítimas do tornado. A ideia era apresentar aos alunos os materiais resistentes e o efêmero, sempre criando conexões para a comparação e reflexão através de experimentos artísticos. Trabalhei com diversos artistas através dos tempos buscando pinçar singularidades de cada um durante o processo do Projeto. Utilizei-me de vários experimentos com diversos materiais: ferro, aço, argila, gelo, areia, papel alumínio, tela de galinheiro, silicone, alginato, ovo. Sempre buscando contextualizar com o Universo presente dos alunos, neste caso: o tornado.

Fotografia 2 – Experimento com argila



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

1. Matérias resistentes

Iniciei esta etapa explicando que os monumentos podem ser esculturas, mas também podem ser edificações como o Taj Mahal. Que são feitos com o intuito de durarem para sempre. Que as esculturas podem ser feitas de diversos materiais como: pedra, ferro, mármore, aço, bronze, madeira, osso.

Fui demonstrando as diversas esculturas através dos tempos, iniciando com a Vênus de Willendorf, passando pelas esculturas egípcias, gregas, Rodin, Brecheret,

Aleijadinho, até os dias atuais, com Franz Weissmann. Assim, ia costurando as esculturas com a ideia de monumento durável.

Fizemos uma expedição cultural pela cidade no intuito de conhecer seus principais monumentos. Discutimos sobre os artistas que os criaram, seus significados e materiais empregados na construção das obras.

Fotografia 3 – Expedição cultural – Conhecendo os monumentos da cidade



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Após algumas reflexões sobre os artistas apresentados e os materiais utilizados em suas obras, solicitei que os alunos, seguindo o exemplo de Franz Weissmann, criassem uma maquete do Monumento que iríamos construir. Observando as maquetes, notei que havia uma necessidade imensa por parte dos alunos de narrar os acontecimentos que presenciaram.

Decidi acrescentar ao projeto a criação de uma instalação funcionando como um instrumento narrativo dos acontecimentos, pois meu foco não era finalizar o projeto com um "produto final", mas dar aos alunos possibilidades de canalizarem suas emoções no intuito de cessar o movimento interno iniciado com o impulso inicial da experiência vivida.

> Toda experiência [...] começa com uma impulsão, e não *como* uma impulsão. [...] "Impulsão" designa um movimento de todo o organismo para fora e para adiante, e dela alguns impulsos especiais são auxiliares. [...] Por ser o movimento do organismo em sua inteireza, a

> impulsão constitui o estágio inicial de qualquer experiência completa. (DEWEY, 2010, p.143).

2. Arte Efêmera

Dando prosseguimento ao projeto busquei nas esculturas efêmeras uma forma de mostrar aos alunos os diversos materiais que são utilizados para criar esculturas, mas que não são duráveis. Fizemos algumas atividades experimentando a areia como matéria na construção de esculturas.

Fotografia 4 – Experimento com areia



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Busquei na obra da artista Néle Azevedo “Monumento Mínimo”[1] uma forma de experimentar a ideia de efemeridade com os alunos.

[1] São inúmeras miniaturas de esculturas em gelo colocadas a derreter em espaços públicos onde atraem a atenção dos passantes, provocando uma suspensão do seu trajeto cotidiano. Numa ação de poucos minutos, ele subverte os cânones oficiais do registro da memória em monumentos públicos. (http://neleazevedo.com.br/?page_id=6)

Após apresentar a obra da artista, resolvemos recriar as esculturas de gelo. Fizemos negativos com alginato e borracha de silicone das esculturas feitas anteriormente em argila. Gravamos o gelo derretendo, as esculturas se desfazendo, os depoimentos dos alunos e refletimos sobre a experiência.

Fotografia 5 – Experimento com gelo



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

3. O Monumento e a Instalação

Coloquei os materiais recolhidos nas ruas à frente dos alunos para observarmos as possibilidades de se construir um monumento com eles.

Achamos um ferro com o formato em “V”. Um aluno disse que era o V de vítima, que poderíamos utilizá-lo como base (suporte) para construir o Monumento. Peguei as chapas de zinco e com uma tesoura de ferro cortei algumas fitas. Os alunos foram retorcendo em torno do V estas fitas dando a intenção de movimento, como se o tornado estivesse envolvendo as vítimas. Levei a escultura para soldar suas partes em um serralheiro, na ocasião os alunos acompanharam para observar este processo.

Fotografia 6 – Materiais recolhidos



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Fotografia 7 – Alunos criando a escultura



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Fotografia 8 – Serralheiro soldando as peças da escultura criada pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Fotografia 9 – Escultura pronta



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Havíamos construído a escultura, mas ainda faltava instalá-la em um Espaço Público, pois uma das características do Monumento é estar em um espaço público.

Conversamos com a direção da escola que enviou ao prefeito um ofício solicitando a instalação da Escultura feita pelos alunos em um espaço público da cidade. Prontamente, o prefeito respondeu parabenizando-nos pela iniciativa e garantindo a instalação da escultura em um Parque afetado pelo tornado, que será reformado.

Nas aulas seguintes, voltamos a pensar nas possibilidades de criação artística com os objetos recolhidos pelos alunos. O que iríamos fazer com eles? Era chegado o momento de adentrar em outro território, a instalação. O que é Instalação? Iniciei as aulas expositivas sobre instalação com o auxílio de vídeos. A transformação do espaço em Arte, do objeto cotidiano em objeto de Arte.

Comecei a buscar artistas que utilizavam outros materiais em suas obras para serem trabalhos em sala de aula. Escolhi Nuno Ramos, por ser ele um artista contemporâneo e que trabalha com a tensão entre os materiais. A ideia era basear a instalação em sua obra que tem como característica o acúmulo de materiais. Apresentei diversos vídeos e documentários sobre o artista e refletimos sobre suas obras.

Que espaço poderíamos utilizar para narrar as histórias vividas pelas vítimas do tornado? Um aluno havia relatado que muitas pessoas se esconderam em seus banheiros para escapar da fúria do tornado, pois era o local mais seguro. Havia um banheiro desativado na escola e sugeri aos alunos que poderíamos utilizá-lo para nossa instalação, pois ele, simbolicamente, resumiria as histórias vividas pelas vítimas.

Baseado em alguns relatos que ouvi durante nossas conversas, solicitei aos alunos que gravassem depoimentos das vítimas do tornado em celulares para serem projetados na instalação.

Como a ideia do projeto era trabalhar a materialidade e suas possibilidades, achei importante produzirmos nossas tintas, assim como Nuno Ramos produz as dele.

Para que eles percebessem a importância da experimentação de materiais proposta nas obras do artista, resolvi propor aos alunos a experimentação e produção de tintas. Inicialmente apresentei a têmpera e fizemos vários experimentos com pigmentos naturais e industrializados. Em seguida pintamos alguns objetos para a instalação.

Depois dessa etapa, em um painel de papelão amarramos os objetos com o auxílio de arame. Com tudo definido pelos alunos, as posições das peças no painel, fizemos

outra tinta tendo como referência a produzida por Nuno Ramos com os mesmos ingredientes: vaselina, parafina, pó xadrez e substituindo terebintina por óleo de linhaça.

Utilizando pincéis, espátulas e as mãos, os alunos foram criando um painel para ser colocado no fundo do banheiro, dando uma impressão catastrófica causada pelo tornado.

Fotografia 10 – Experimento: Têmpera



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Fotografia 11 – Alunas criando o painel para ser instalado no banheiro da escola



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Fotografia 12 – Experimento: Tinta feita de vaselina, parafina, óleo de linhaça e pó xadrez



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Depois de concluídas todas as etapas, inauguramos a instalação, inclusive, durante os finais de semana, no programa “Escola da Família”. Registramos as visitas em um livro de presença colocado na porta da instalação e colhemos alguns depoimentos dos visitantes e suas impressões sobre a obra.

Fotografia 13 – Instalação do painel no banheiro da escola



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Após a finalização do projeto conversamos e refletimos sobre as produções realizadas. Os alunos registraram nas fichas suas conclusões finais. O que mudou? O que poderia ser mudado? E a pergunta feita no início do Projeto: E agora? O Monumento é eterno, ou não? As impressões foram bastante satisfatórias, pois percebi que houve uma modificação no modo de enxergar as aulas de arte por todos nós.

Fotografia 14 – Inauguração da instalação



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

Fotografia 15 – Apreciação do público – Vídeo documentário sobre o tornado



Fonte: Arquivo pessoal de Alberto Rodrigues dos Santos

4. Considerações

O projeto proporcionou o estudo da matéria fazendo conexões na construção do Objeto de Arte. Percebemos que quando os alunos passam por esse processo de experimentação e vivência da Arte eles saem do lugar cotidiano para pensar, refletir como cidadãos que fazem parte de uma sociedade perante o Objeto de Arte que eles construíram. Porque a partir do momento que eles deram significado para os objetos que o tornado jogou pela cidade, após um momento que marcou a memória e o corpo da população, eles com certeza saíram modificados para a vida. E isto é perceptível nos "relatos de experiência" que eles foram registrando durante todo o percurso.

Minha conclusão é que os alunos vivenciaram uma experiência estética completa, pois ao concluirmos o projeto, observei que houve a consumação do movimento inicial. Neste ponto, os alunos não só se reconheceram, mas se colocaram em um tom receptivo para absorver através dos sentidos (corpo-mente) o objeto de arte criado perpassando a emoção.

> Quando se chega a uma conclusão, ela é a de um movimento de antecipação e acumulação, um movimento que finalmente se conclui. A "conclusão" não é uma coisa distinta e independente; é a consumação de um movimento. (DEWEY, 2010, p. 113).

Os materiais que compuseram os objetos de arte produzidos pertencem ao mundo comum, mas houve a expressão pessoal dos alunos que assimilaram esse material de modo singular recolocando-os no mundo público modificado, transformando-os em novos objetos, com novos significados.

> O material de que se compõe uma obra de arte pertence ao mundo comum, não ao eu, mas há expressão pessoal na arte porque o eu assimila esse material de um modo singular, repondo-o no mundo público em uma forma que constrói um novo objeto. [...] O que faz de um material um veículo é ele ser usado para expressar um significado diferente daquilo que ele é, em virtude de sua simples axistência física: um significado não do que ele é, fisicamente, mas do que ele expressa. (DEWEY, 2010, p. 217 e 361).

A experiência nos provou que é possível desenvolver ações nesse sentido. Ações que viabilizem o diálogo e a participação conjunta entre todos os envolvidos e que promovam os três eixos de um aprendizado significativo (contextualização, produção e apreciação).

Referências:

DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo. Martins Editora Livraria Ltda. 2010.

SÃO PAULO, Governo do Estado. “Currículo do Estado de São Paulo – Arte”. SEE, 2008.

ARTE E MATERIALIDADE. Dir. Maria Ester Rabello. São Paulo. Rede SescSenac de Televisão, 2000. DVD - 7 (23 min). Material educativo para Professor-propositor. DVDteca Arte na Escola.

MONUMENTOS DE FRANZ WEISSMANN. Dir. Amilcar Monteiro Claro. São Paulo. SescTv, 2001. DVD - 23 (23 min). Material educativo para Professor-propositor. DVDteca Arte na Escola.

NUNO RAMOS: ARTE SEM LIMITES. Dir. Maria Ester Rabello. São Paulo. SescTv, 2000. DVD - 23 (23 min). Material educativo para Professor-propositor. DVDteca Arte na Escola.

Sites Consultados:

http://neleazevedo.com.br/
http://www.henriqueoliveira.com/

Alberto Rodrigues dos Santos

Graduado em Arte pelas Faculdades Integradas Regionais de Avaré, ator e professor de Arte das Redes de Ensino Municipal e Estadual de São Paulo, respectivamente, Piraju e Taquarituba. Leciona para alunos do Fundamental I, II e Médio. Em 2013 recebeu o Prêmio Arte na Escola Cidadã.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Ensinar e Aprender em Artes Visuais na Escola.
Eixo Temático: Artes Visuais

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO

Gustavo Cunha de Araújo (SEDUC, MT, Brasil)

RESUMO:
O artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação no qual buscamos compreender como acontecem as práticas pedagógicas no ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos em Cuiabá, Mato Grosso. Como procedimento metodológico, o estudo se fundamentou na pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa. Conseguimos identificar uma concepção construtivista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente de Arte, baseada na Proposta Triangular, durante as aulas observadas no campo de pesquisa, ressaltando o fazer, a leitura e a contextualização nas aulas, agindo como importante mediadora na construção do conhecimento em Arte pelo aluno. Alguns alunos da Educação de Jovens e Adultos demonstraram conceitos de arte que podem ser ampliados, por meio do conhecimento das diferentes linguagens artísticas, visto que a professora procurou desenvolver nesses discentes a concepção de que arte é uma produção essencialmente humana e forma de conhecimento que faz parte da vida deles e da sociedade. E que compreender a obra visual os tornam leitores capacitados para produzirem interpretações significativas da realidade a sua volta. Assim, os conceitos e práticas produzidas pelos alunos sobre a arte são todos relevantes, pois são construções de conhecimento baseados em suas experiências de vida.
Palavras-Chave: *Ensino de Arte. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas. Concepções Sobre a Arte.*

A LOOK ON THE TEACHING ART IN EDUCATION YOUNGSTERS AND ADULTS IN MATO GROSSO STATE

ABSTRACT:
The scientific paper presents some results of a survey of Master's Degree course in Education in which we seek to understand how happen pedagogical practices in the teaching of art in Education for Youngsters and Adults in Cuiabá, Mato Grosso. As a methodological procedure, the study was based on qualitative research, descriptive and interpretative character. We have identified a constructivist design in pedagogical practices developed by professor of Arts, based on the Triangular Proposal during the lessons observed in the field of research, highlighting the making, reading and contextualization in classrooms, acting as an important mediator in the construction of knowledge in Art by the student. Some students of the Youngsters and Adults Education showed art concepts that need to be expanded

through the knowledge of different artistic languages, as the teacher tried to develop these students the idea that art is an essentially human form of knowledge production and what makes part of their lives and society. And to understand the work, "read" the work of art, make them able to produce meaningful interpretations of reality around her readers. Thus, the concepts and practices produced by students of the art are all relevant, as are constructions of knowledge based on their life experiences.
Keywords: *Teaching Art. Youngsters and Adults. Pedagogical Practices. Conceptions About Art.*

1 Introdução

Apresentamos neste manuscrito alguns resultados de uma investigação de Mestrado em que buscamos compreender como acontecem as práticas pedagógicas no ensino de arte em uma turma de alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos em Cuiabá, Mato Grosso. Como procedimento metodológico, o estudo se fundamentou na pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo.

Os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados foram entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas com alunos de EJA; a observação das aulas de Arte; a análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada; os planos de aula da professora de Arte; e Resoluções sobre a EJA no Estado de Mato Grosso e Brasil.

O artigo está dividido em duas partes: na primeira, buscamos apresentar as análises mais significativas das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de Arte, com o intuito de desvelar como se desenvolve o ensino e aprendizagem da Arte com uma turma de Educação de Jovens e Adultos, segmento ensino médio, em Cuiabá, Mato Grosso, além de análises sobre as algumas concepções de arte dos jovens e adultos entrevistados. A intenção foi buscar compreender quais concepções os envolvidos na pesquisa têm da arte, e como elas fundamentaram as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente da escola e dessa turma. Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

2 Práticas pedagógicas em artes visuais

A escola pesquisada possui uma extensa área territorial, cercada por muito verde. Em seu interior, é possível perceber muitas plantas, jardins e um cuidado com a preservação ambiental. O regime adotado pela escola é por disciplina e área de conhecimento (podendo o aluno se matricular em qualquer uma), sendo curso presencial, em regime trimestral, e com uma jornada escolar de quatro horas diárias,

perfazendo um total de 800 horas durante o ano escolar, distribuídas no mínimo por 200 dias letivos, conforme a Resolução do Conselho Estadual de Educação n.º 150/2009. O currículo pode ser modularizado, sem seguir um padrão determinado, o que possibilita uma evasão escolar menor.

No que se refere à disciplina de Arte, componente curricular da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, segmento do ensino médio, a carga horária é de 80 horas por etapa.

Com relação à estrutura física, a escola possui aproximadamente 45 salas de aulas, com ar condicionado, sala de vídeo com televisão, retroprojetores, *datashow,* entre outros, também duas cantinas, quadra poliesportiva, horta, estacionamento e uma ampla área verde. Funciona em regime de três turnos, atendendo alunos de EJA de diferentes gêneros nos segmentos de ensino fundamental e ensino médio, sendo, a maioria desses jovens e adultos de baixo poder aquisitivo e provenientes de diversos bairros da cidade, além de municípios vizinhos à Cuiabá.

De acordo com suas Diretrizes Pedagógicas, a escola tem como objetivo principal promover a inclusão social e a inserção de jovens e adultos ao mercado de trabalho. Como a meta da escola está a inclusão, principalmente daqueles jovens e adultos que tiveram sua escolaridade interrompida ou negada por seus direitos, a matrícula pode ser realizada em qualquer época do ano letivo.

A escola se fundamenta na Pedagogia Sócio Interacionista, em que o professor e o aluno têm uma relação de construção de conhecimento, e tem como filosofia o compromisso com a formação humana e com o acesso a cultura em geral, de modo que os jovens e adultos possam participar ativamente e eticamente das relações sociais e políticas, por meio de uma autonomia moral e intelectual.

Durante as aulas no campo de pesquisa, constatamos que as práticas pedagógicas da docente em questão eram baseadas na Proposta Triangular, pois, frequentemente mostrava aos alunos imagens de obras de arte e vídeos de diferentes artistas da história da arte, explicando os conteúdos, questionando os alunos, e levando-os quase sempre para fora da sala de aula para realizarem seus trabalhos de arte.

Através do fazer artístico dos alunos da turma da EJA, belíssimos trabalhos foram feitos, como a escultura de São Benedito, que faz parte da tradicionalíssima cultura cuiabana, em Mato Grosso. É uma obra original e bastante contemporânea,

a qual os alunos utilizaram de materiais como telhas, entre outros, para produzirem tal obra. Nesse sentido, “os procedimentos implícitos na elaboração de uma obra são variados, e também inusitados, em especial quando se tratam de obras de arte contemporânea, transpondo fronteiras entre as linguagens” (COUTINHO, 2009, p. 179).

Nessa linha de pensamento, entendemos que a obra de arte produzida pelos alunos é um bom exemplo de comunicação e diálogo com o mundo, pois puderam expressar suas ideias e emoções que, a partir do fazer artístico mediado pela docente, socializaram e compartilharam com a comunidade escolar o trabalho produzido.

Para Coutinho (2009) a mediação entre arte e público é ainda tradicional nos museus, geralmente mantendo um discurso elitizado. Se por um lado, esse discurso informa o indivíduo sobre a obra e vida do artista, por outro exclui o indivíduo leigo, que tenta se aproximar desse universo da arte, como é o que ocorre com o jovem e adulto da educação que quase não tem acesso a esses lugares, por diversos motivos.

Contudo, é importante pontuar que esse modelo de mediação vem sofrendo mudanças nos últimos anos no Brasil, num momento em que discursos e concepções contemporâneas de arte-educação estão se ampliando cada vez mais, como a Cultura Visual, que ressalta a necessidade de educar visualmente um público que cada dia mais se torna “fruidores” da arte, quando tem a oportunidade de visitarem e conhecerem exposições artísticas ou visitarem centros culturais. A partir disso, Coutinho (2009, p. 173) esclarece que “o movimento de arte/educação no Brasil vem trabalhando em busca de diminuir o abismo entre o campo da arte e o da educação, universos conflituosos e até mesmo de difícil interpenetração”.

A interpretação da obra pode ser ampliada através do contato do indivíduo com a manifestação artística, pois novas mídias de comunicação são socializadas constantemente ao nosso redor e, quando o mediador – o professor, neste caso – propõe questões que podem ser significativas ao aluno sobre a obra de arte, contribui para a ampliação da interpretação e conhecimento da obra pelo discente, que está em pleno processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que é uma boa oportunidade para que o jovem e o adulto aprecie e comece a participar de uma exposição de arte realizada com seus trabalhos na escola. É por isso que defendemos que não apenas em espaços como

os museus que o aluno de EJA precisa frequentar e ter acesso. Obviamente são muito importantes. Porém, a escola também pode oferecer ao aluno essa oportunidade de ter contato com a manifestação artística, em suas diferentes linguagens, desde que possibilite espaços e estrutura adequados para a realização de trabalhos de arte, como laboratórios, e exposições desses trabalhos, valorizando não apenas a arte enquanto forma do conhecimento e disciplina curricular, mas o próprio trabalho feito pelo jovem e adulto.

> A escola, na sociedade letrada, é uma instituição voltada para o desenvolvimento do ser individual, quanto para promover o encontro daquilo que é universal no ser humano. Toda compreensão, por mínima que seja, da expressão artística é uma construção social e histórica (ALVARES, 2012, p. 44).

Consideramos um aspecto muito importante e positivo na prática da professora de Arte ela destacar artistas brasileiros durante as aulas com os alunos da EJA. Isto é muito importante, pois afasta um pouco da hegemonia europeia bastante presente ainda nas aulas de Arte nas escolas brasileiras da Educação Básica. Entendemos que o professor de Arte não deve apenas valorizar artistas internacionais, mas também focar na produção artística local. A partir disso, estará valorizando a arte brasileira, que é bastante rica e diversificada.

É importante essa contextualização, pois os alunos passam a conhecer e compreender melhor a arte produzida na cidade em que vivem, e não apenas em outros lugares que só conhecem por fotografias ou, mesmo, livros didáticos.

Conseguimos identificar que cada aula da professora ela apresentava uma proposta diferente. Em algumas aulas ela trabalhou textos impressos com os alunos, contudo na maioria das aulas ela destacou o fazer artístico. Algumas aulas ela explicou o conteúdo e em outras ela apenas questionou os alunos sobre diferentes temas da história da arte. É importante destacar que todas as aulas deveriam ser baseadas num projeto pedagógico que a escola estava desenvolvendo neste período, com o tema “Terra”, e que deveria ser trabalhado de forma interdisciplinar com as demais disciplinas, inclusive Arte, a qual ela ressaltou bastante o trabalho com a *Land Art*.

O Planejamento da professora era trimestral, e identificamos que ela não conseguiu contemplar todo o conteúdo pretendido com a turma de EJA durante todo o trimestre letivo. Isso é devido ao fato de a disciplina de Arte ter carga horária

reduzida na escola, o que não é diferente nas escolas de Educação Básica no Brasil. Entendemos que isto pode prejudicar os alunos, pois deixam de ter a oportunidade de aprender e ampliar seus conhecimentos sobre a arte na escola, tendo pequena carga horária para estudarem.

A arte não pode estar distante ou ser inacessível para o jovem e adulto. É possível que o mesmo possa aprender a apreciar uma obra de arte. É olhando a obra que se inicia esse aprendizado, que aos poucos, vai se complementando com o contexto da obra e do autor, entre outras informações, mas isso precisa ser mediado pelo professor de Arte. O conhecimento em arte amplia a compreensão do mundo, melhora a capacidade de expressão e criação. Isto ficou bastante evidente quando a turma de EJA criou seus trabalhos de arte, principalmente a escultura de São Benedito. Essa obra é um bom exemplo de como o contexto influencia e é influenciado pela criação artística, pois produziram uma obra com forte característica cultural cuiabana.

A maioria dos trabalhos feitos pelos alunos durante as aulas de Arte são basicamente desenhos. Isto reforça o quanto essa linguagem é bastante presente entre as pessoas ainda nos dias atuais.

Sobre esse assunto, Iavelberg e Castellar (2007, p. 164) esclarecem que desde os primórdios da humanidade o homem sempre buscou representar a realidade por meio de desenhos, pois “não há dúvidas de que o desenho constitui um tipo de representação espacial, e é considerado uma forma simbólica do espaço representativo”. Em adição a essa reflexão, a autora Iavelberg (2003, p.84) completa ao afirmar: “construções edificadas e transformadas a partir das experiências de aprendizagem – que cada um tem ao longo da vida –, envolvem a interação com a produção de arte de pares e produtores adultos, com o meio ambiente natural e cultural”.

Um aspecto interessante e que entendemos ser positivo socializar neste texto é sobre as aulas em que os alunos tiveram fora da sala de aula. Esses momentos, mediados pela professora, possibilitaram intensificar as interações sociais entre todos, além de pesquisarem diferentes procedimentos artísticos para a produção de trabalhos de arte contemporânea, como pedras, areia, terra, plantas entre outros, como o que aconteceu nas aulas sobre a *Land Art*. Independente se as aulas eram uma ou duas vezes na semana, a professora procurou levá-los para fora

da sala de aula para produzirem seus trabalhos, sempre contextualizando o conteúdo do dia, ou na sala de aula ou na sala de vídeo.

No que toca as entrevistas realizadas com os alunos da EJA, conseguimos constatar algumas concepções de arte como forma de expressar seus sentimentos e o conhecimento. Pensamos que essas concepções foram bastante influenciadas pelos trabalhos de arte que os alunos fizeram ao longo do trimestre letivo e, também, pela experiência estética que cada um tem, visto que as entrevistas com esses sujeitos foram realizadas já no término do trimestre letivo.

Nesse sentido, é importante destacarmos que não se deve apenas entender a arte como expressão do sensível, pois segundo Barbosa (2008) a arte também deve contribuir para que os alunos ampliem seu conhecimento cultural, durante a aprendizagem com as diferentes linguagens artísticas. Portanto, podemos destacar nessa reflexão que a "arte é vista como linguagem, expressão, construção, conhecimento" (FERRAZ e SIQUEIRA, 1987), e como sentimento (READ, 1987).

3 Considerações finais

Durante a pesquisa realizada no Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, ficou evidente a partir dos dados coletados e analisados que as práticas pedagógicas da professora de Arte assumiram uma concepção construtivista, baseada na Proposta Triangular, a qual a docente teve importante papel de mediadora na construção do conhecimento em Arte realizado pelo jovem e adulto. Entendemos que esse conhecer é importante para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois a educação produz conhecimento, e a arte, contribui relevantemente para isso.

Vale ressaltar que os conceitos produzidos pela turma de EJA sobre a arte são relevantes, pois são baseados em seus conhecimentos de vida. Mas, é importante pontuar que esse conhecimento pode ser ampliado, desde que os alunos tenham acesso a museus de arte e as diferentes linguagens artísticas. De uma forma geral, a arte não pode ser negada as pessoas, pois todos merecem ter acesso e contato com a arte universal, e não apenas uma minoria.

A disciplina de Arte nas escolas de Educação Básica deve proporcionar aos alunos uma diversidade de experiências significativas, possibilitando-os a perceberem melhor o meio social em que estão inseridos, buscando novas

interpretações da realidade a sua volta e a compreenderem diferentes linguagens e culturas.

Outro aspecto positivo do trabalho com a turma de EJA é que conseguiram produzir trabalhos de arte bastante criativos, como a escultura de São Benedito, utilizando diferentes materiais para a sua produção, o que contribuiu para que pudessem conhecer mais um pouco do universo artístico local de Cuiabá, bastante desconhecido para a maioria deles.

Ao construir conhecimento em arte o aluno da Educação de Jovens e Adultos aprenderá refletir e analisar a realidade a sua volta, ampliando a sua capacidade de interpretação do mundo e a produzir novas e significativas interpretações do meio social o qual está inserido, enriquecendo o seu campo de leitura visual e de compreensão de mundo.

O jovem e adulto são pessoas com uma bagagem de vida significativa. Constroem conhecimento através dos trabalhos artísticos que fazem. Tem no professor o mediador que vai instigá-los a construir conhecimento e motivá-los a aprender durante as suas escolarizações. O professor é o responsável por esse processo de formação da aprendizagem no aluno que é contínua, não estática, como dizia Paulo Freire. Assim, entendemos que a professora de Arte buscou mediar à construção de conhecimento na turma de EJA, tendo como parâmetro a Proposta ou Abordagem Triangular.

Referências

ALVARES, Sônia Carbonell. **Educação Estética na EJA:** a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. As artes visuais e as mídias audiovisuais. **SESCTV**, v.1, p. 03-11, 2013.

_____, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010a.

_____, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea:** consonâncias internacionais. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000a.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 171-185, 2009.

FERRAZ, Maria H. C T. e FUSARI, Maria. F. R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria H. C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria H. C. T.; SIQUEIRA, Idméia S. P. **Arte-Educação:** vivência, experienciação ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.

IAVELBERG, Rosa. Ensino de artes deve articular teoria e prática. **Portal do Professor: Jornal do professor**. Ed. 66, janeiro de 2012. Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=77&idCategoria=8>. Acesso em: 20 de dez. de 2013.

IAVELBERG, Rosa; CASTELLAR, Sônia. O desenho na arte e na geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. v. 87, p. 149-166, 2007.

_____, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre; Artmed, 2003.
LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 13. ed. São Paulo: EPU, 2011.

MATO GROSSO. SEDUC. Documento CI n.º 10375/2012-SEDUC/COP de 26 de outubro de 2012.

_____. **Orientações Curriculares**: Concepções para a Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010a.

_____. **Orientações Curriculares**: área de linguagens: educação básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010b.

_____. **Orientações Curriculares**: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010c.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Fórum Estadual de Educação (2006-2016)**. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC. Assembleia Legislativa/SINTEP/UNDIME/AME. 2006, p. 48-56. Disponível em >www.seduc.mt.gov.br<. Acesso em 15 de Jul. de 2013.

QUADROS, Imara Pizzato. **Palavras científicas sonhantes em território úmido feito a mão:** a arte popular da canoa pantaneira. 364f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

_____, Imara Pizzato. Arte popular: trilheira para a arte/educação/ambiental. In: SATO, Michèle (Org.). **Eco-Ar-Te para reencantamento do mundo**. São Carlos: Rima Editora/FAPEMAT, p. 52-61, 2011.

READ, Herbert. **O sentido da arte**. 6. ed. São Paulo: Ibrasa: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1987.

RESOLUÇÃO NORMATIVA CEE/MT n.º 005/2011. **Fixa as normas para a oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Conselho Estadual de Educação/CEE; Secretaria Estadual de Educação/SEDUC, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=468> Acesso em: 24 de jun. de 2013.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

Gustavo Cunha de Araújo

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduado em Artes Visuais (Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas) pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Arte da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso.
http://lattes.cnpq.br/3011641878605040

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola

PRODUÇÕES SEQUENCIAIS NA DISCIPLINA DE ARTES BASEADAS NA OBRA DE PAULO LEMINSKI

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL, APRESENTAÇÃO SLIDES

Álvaro Franco da Fonseca Júnior (CEEBJA Paschoal Salles Rosa, Paraná, Brasil)

RESUMO:
Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências de ensino na disciplina de arte do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professor Paschoal Salles Rosa da cidade de Ponta Grossa, PR, propostas para duas turmas de Ensino Médio, visando envolver os alunos em experiências sequenciais de conteúdos que se complementam.
Havia, para o ano de 2014, o projeto da "Caravana da Poesia" promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná sobre a obra do poeta Paulo Leminski que poderia ser trabalhado nas escolas em todas as disciplinas. Aproveitamos essa oportunidade para produzir trabalhos que estivessem relacionados ao conteúdo a ser ministrado no primeiro semestre do corrente ano Esse projeto se faria presente em produções de teatro, cinema, artes visuais, literatura e música, envolvendo na etapa prática a criação de um texto para uma pequena peça de teatro, criação de personagens, bonecos, cenário e apresentação, inspirados a partir da obra de Leminski. No conteúdo de cinema, faríamos um filme, gravações de vozes, fotografias e edições, utilizando um programa de computador. A trilha sonora seria também a partir das músicas do escritor. Em artes visuais faríamos pinturas nas paredes não só de Leminski como também de outros grandes nomes da literatura Brasileira com o objetivo de valorizar poetas menos conhecidos como os próprios alunos, técnicos, auxiliares e professores que assim o desejarem, sendo esse processo de pintura construído através de um período sem vislumbre de finalização.
Palavras-chave: Arte sequencial; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de arte

SEQUENTIAL PRODUCTIONS IN ARTS SUBJECT BASED IN PAULO LEMINSKI'S COMPOSITION

ABSTRACT:
This project's purpose is to describe the learning experiences that were suggested to two high school classes in the art subject, in order to envolve the students in sequential experiences of contents that are additional to themselves, in the Educational State Center of Youthful and Adults Professor Paschoal Salles Rosa, in the city of Ponta Grossa, PR. In 2014, the project Caravan of Poetry about the composition of the poet Paulo Leminski was promoted by the Educational State Secretariat of Paraná with the intention of take part in every subjects in schools. We took this opportunity to introduce tasks related with the subjects that intended to be teached in the first semester of the year. This project would be present in the theater, cinema, visual arts, literature and music productions, envolving in the practice stage the development of a small text to a play, character's creation, dolls, scenery

and presentation inspired by the Leminski's composition. In the cinema content we would produce a movie, recording the voices, photographys and edition using the computer. The soundtrack would also be from the poet's musics. In visual arts we would make paintings in the walls not only from Leminski but others great names from Brazilian literature as well, valuing less known poets as the own students, technicals, assistants and teachers as they wish. This process would be in a period with no date to be finish.
Keywords: Sequential art; Youth and Adult Education; Art teaching

1 Introdução

A relação entre professor e aluno está sendo constantemente discutida entre os professores de nossa escola e, na mesma intensidade, aparecem notícias nas mídias sobre conflitos e extremismos de ambas as partes. A distância abismal entre a realidade e o que, para alguns, seria o ideal mostra uma coisa de maneira clara: não existe receita pronta para este momento que dê conta de tantas diferenças e exigências. Os acelerados processos de obtenção de informações de toda ordem e de maneira tão fácil ultrapassaram nossa instituição que agora corre atrás de novos pensamentos que norteiem e equiparem a EJA às escolas consideradas de qualidade.

O posicionamento do governo do estado do Paraná, visando à reorganização do ensino e as modalidades de oferta da EJA de todo o estado, olha apenas a reestruturação administrativa, o que reflete descaso e desconhecimento do importante trabalho feito e a ser feito nessa modalidade de ensino.

A consolidação do ensino de Jovens e Adultos dentro de suas características, garante uma nova oportunidade para pessoas que não conseguiram a completude de seus estudos dentro do ensino regular, na infância ou adolescência. São os que, segundo Paulo Freire (2002), não estão fora de algo, mas fazem parte, subordinados e culturalmente desierarquizados.

A disciplina de arte na EJA ainda está atrelada ao ensino regular e até o presente momento não houve uma discussão mais aberta sobre os conteúdos ou sobre como esta se adaptaria às diferenças e às relevâncias da educação de Jovens e Adultos.

Os direcionamentos sobre os conteúdos baseiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), os quais estão fundamentados principalmente na Metodologia Triangular de Barbosa (1991) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2008). Em 2010, o Paraná apresentou suas próprias diretrizes, adaptando alguns conceitos nacionais.

Quanto à utilização das Diretrizes (2008) e dos PCN (1998) para dar direcionamento às aulas em contexto de EJA, entendemos essas diretrizes como bons caminhos de iniciação à discussão do que pode ser aproveitado. Porém, há, sem dúvida, que se fazer várias adaptações tais como a necessidade de maior contextualização entre conteúdo e a arte como ferramenta de expressão de alguém que, em muitos casos, voltou a estudar obrigado por exigência empregatícia.

Acreditar que se pode fazer algo novo e importante para alguém, é sem dúvida, a maior das motivações para pensarmos em sermos melhores e necessários em nossa profissão de professores de arte.

2 Referencial teórico

Estamos ainda mostrando nossa importância, inclusive a outros colegas,

nossa importância na educação global do ser humano. Nesse caso, nunca é demais lembrar palavras que respaldam nosso trabalho. Segundo Marzani (2005):

> O ensino através da arte é, na verdade, um momento educativo e cultural que busca o desenvolvimento do ser humano, valoriza os aspectos intelectuais, sociais e estéticos e desperta sua consciência individual, integrada ao grupo social em que vive. O desenvolvimento da criatividade pode despertar um papel importante na formação do indivíduo, tornando-o um membro da sociedade mais atuante e crítico referente aos novos conceitos de arte e ao processo artístico, bem como a construção de conhecimento numa nova linguagem através da arte que envolve expressão e comunicação por meio dos objetos construídos a partir do cotidiano (MARZANI, 2005, p. 167).

Propor uma revisão no que está sendo oferecido ao aluno e fazer uma reflexão sobre a utilidade dessas informações na sua vida pode ser um caminho para abordarmos conteúdos teóricos e práticos mais relevantes dentro dos novos paradigmas que se apresentam na nossa sociedade.

Experiências interdisciplinares podem ser riquíssimas quando há generosidade na exposição de ideias e trabalhos, quando existe comprometimento em atingir objetivos comuns. Esse processo mostra-se como uma condição atual, uma postura de abertura conhecedora do passado e conectada ao poder do acesso tecnológico presente. Como bem coloca Barbosa (2005), “A interdisciplinaridade é a condição epistemológica da pós-modernidade, e a interculturalidade, a condição política da democracia” (BARBOSA, 2005, p. 111):

A produção artística está presente em todos os lugares e de maneiras diferentes. Mesmo assim, parece algo muito distante quando questionamos nossos alunos sobre o que é arte e onde se encontra. Ainda existe uma visão muito sacralizada da arte que nossos alunos não aceitam suas próprias produções, guardam suas ideias como segredos e aprendem a não expô-las, pois seria quase inevitável não receber uma crítica destruidora.

Buscamos sempre instigá-los ao fazer artístico como uma situação irreversível da consciência de sua cidadania. Fazê-los crer na importância de suas colocações vai de encontro à estrutura alicerçada em dogmatismos. Uma proposta mais rica em experimentos pessoais e trocas nos relacionamentos intra e extraclasse poderão, a nosso ver, tirá-los do estado de “conforto” que garante a simples reprodução de cópias.

Nos impressiona como os alunos chegam a nossas mãos com autoestima tão fragilizada. Os relatos de suas experiências em sala de aula em relação à disciplina de arte nos surpreendem e por vezes nos chocam, pois parecem se fruto de um verdadeiro descaso com o próximo.

Longe de querermos julgar ou condenar comportamentos, nos cabe fazer reflexões sobre o que funciona melhor em determinadas condições. Para nós, ainda serve o pensamento direcionado à busca de alternativas para “extrair” de nossos alunos reflexões sobre sua condição, seu papel na sociedade, suas possibilidades de ascensão, competência sobre o conteúdo e análise sob o aprendizado mais técnico da leitura de imagens.

3 Metodologia

Esse relato de experiência tem como objetivo expor aos colegas de área a proposta de construção de um processo de trabalho na disciplina de arte no Centro

Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professor Paschoal Salles Rosa de Ponta Grossa.

Há, para o ano de 2014, um projeto da Caravana da Poesia promovido pela Secretaria Estadual de Educação SEED do Paraná sobre a obra do poeta Paulo Leminski que poderia ser trabalhado nas escolas em todas as disciplinas. A professora Jussara Boaventura Celusniak ficou responsável pelo projeto de divulgação e algumas ações culturais dentro da escola.

A experiência de desenvolvimento de conteúdo e produção sequenciais foi proposta pela área de artes para duas turmas de Ensino Médio de nossa escola nos turnos vespertino e noturno. Todo esse processo teve a aprovação da diretoria da escola como também pela assessoria pedagógica.

Aproveitamos essa oportunidade para pensar na produção de trabalhos que estivessem relacionados aos conteúdos a serem ministrados no primeiro semestre desse mesmo ano. Tivemos então a ideia de adaptar a sequência de conteúdos para que as produções fossem sequências num processo de crescimento da complexidade das produções.

Lembramos que, em nossa modalidade de ensino, o ensino médio corresponde a 64 horas, dividas em uma avaliação parcial fechada a cada 32 horas (o que realmente corresponde a um período bastante curto de tempo). Nessa proposta, poderíamos dividir a avaliação em mais itens que poderiam ser avaliados independentemente do atingimento da média, pois, para nós, cada momento de aprendizado é muito importante.

Entendemos como experiências sequenciais as proposições de práticas que estejam ligadas a conteúdos que têm por característica ligações artísticas, tecnológicas ou conceituais. Por exemplo: O teatro, que em sua evolução traz consigo o desenvolvimento de cenários, iluminação e representação, contém fundamentos que norteiam outras atividades teóricas e práticas em cinema e fotografia que, por sua vez, envolvem produções literárias, textos para roteiros, produções pictóricas, entre outras.

Para que esse processo fosse incorporado à dinâmica da turma era preciso deixar claro que nosso objetivo seria o de fazê-los pensar sobre o processo, conectando conteúdos teóricos às múltiplas práticas e à construção de novas competências.

A conclusão das obras apesar de serem importantes para o aumento da autoestima dos alunos e nossas avaliações finais não é, em nosso entendimento, o mais importante num universo de novas experiências vivenciadas por eles.

O processo de avaliação nesse projeto deveria ser discutido não somente sobre o conteúdo em si, como também sobre as reflexões a respeito do que fora ministrado. Seria um trabalho introduzido a cada etapa, de avaliação contínua, em que vários fatores estariam sendo considerados, tais como participação em sala de aula, contribuições, interesse e a apresentação de pesquisas, participação em eventos artísticos, confecção de trabalhos, criação, crítica e análise do trabalho executado.

O processo de ensino e aprendizagem requer sempre avaliações contínuas. Um projeto que introduza uma dinâmica não convencional de aula pode não atingir um ponto crucial da questão educacional. Gadotti (1992), explicando o significado de educar – que seria dar capacidade ao educando de ler o mundo de maneira nova e criar novas respostas – numa outra colocação, sugere que as pequenas mudanças seriam mais eficazes para a grande mudança, no dia a dia, passo a passo, sem uma

grande radicalização, sendo essa última reflexão relativa à autogestão da/na educação.

Nosso interesse em propor um trabalho com esses desdobramentos parte do princípio de que, para nós, a relação que o aluno deve ter com o que está aprendendo é a de desestabilização do senso comum, e isso seria melhor aproveitado por ele à medida em que o domínio do conteúdo propiciasse uma prática que fosse reflexiva e humanizadora.

Na disciplina de arte, acreditamos que a atenção ao planejamento não deve induzir o professor a estar "preso" ao estreito caminho do previsível. Ao introduzir o aluno ao conteúdo de teatro na escola, por exemplo, tivemos o cuidado para atentar a algumas considerações:

a) A primeira é a de que a modalidade de ensino na qual estamos trabalhando, a educação de jovens e adultos, tem por característica essencial a valorização da rica experiência de vida trazida por eles, em sua grande maioria adultos e maduros.
b) A segunda considera que se deve ter cuidado para realizar as atividades práticas. O que normalmente é prazeroso para uma criança não é incomum que seja cheia de preconceitos e alguns tabus para um adulto. A imitação de alguém é mais interessante para o aluno do que se perceber como ator de sua própria vida.
c) A terceira diz respeito à organização do tempo para que conseguíssemos atingir nossos objetivos sem uma solução de continuidade em relação ao conteúdo programático exigido.
d) A quarta, enfim, julga importante fazer, a cada prática, reflexões sobre nosso aprendizado e os desdobramentos teóricos e práticos para a vida de nossos alunos.

Tínhamos duas turmas de Ensino Médio, uma com 21 alunos no período vespertino e outra com 25, no período noturno. Esse número nos favorecia, pois trabalhar com um número menor do que é habitual em escolas públicas (35, 40, 45), nos ajudaria para dar conta de tantas avaliações e reflexões. Com o passar do bimestre esse número acabou reduzindo-se bastante por diversos motivos, entre eles, a evasão, que ainda é um fato considerado normal em nossas instituições, ainda mais em uma que conta com toda a sorte de dificuldade da parte de estudantes trabalhadores. Nesse ponto, exponho aqui toda minha admiração especialmente para com as alunas, que trabalham em duplas jornadas, são mães, esposas, alunas dedicadas que sempre surpreendem com suas pesquisas e trabalhos caprichados. São dignas de todos os aplausos e motivo de orgulho para nós, professores.

4 Resultados e análise

Dança:

Desenvolvido no dia 17 de abril de 2014, o conteúdo de dança foi escolhido como elemento a ser estudado anteriormente ao de teatro para trabalharmos movimentos corporais por estes serem de fundamental importância caso conseguíssemos realizar uma pequena apresentação. Além do conteúdo obrigatório, elementos formais, ritmos, história, trabalhamos um pouco do folclore paranaense.

Os ritmos brasileiros são difíceis de serem trabalhados com alunos acostumados a danças menos performáticas do que o samba e o frevo. Na região

sul, predominam as danças gaúchas e suas tradições. Os Centros de Tradições Gaúchas espalham-se por toda a região dos campos gerais.

Apesar de toda a vergonha e falta de jeito alegadas, alguns se aventuraram não só em apresentar trabalhos e vídeos, mas também mostraram alguns passos (que não puderam ser registrados sob pena de evasão geral), viram o professor fazer alguns volteios, o que foi bom para quebrar o gelo.

Esse conteúdo seria utilizado também por outra professora, Jussara Boaventura C., em nossa festa junina. Infelizmente, apesar de todo esforço da professora nos ensaios, não conseguimos realizá-la.

Outro trabalho que deve ser feito para pensarmos a aula de maneira diferente é, repensar o conceito sobre como deve ser uma aula. A reflexão ou tempo para saborear momentos lúdicos de entrega ao fruir parecem, para muitos colegas, que nada tem a ver com o aprendizado sério e científico, com a competitividade "necessária" para vencer todos os obstáculos. Vale lembrar de uma pequena parte de um texto do discurso de Charles Chaplin, em "O Grande ditador": "...Vocês não são máquinas. Vocês não são gado. Vocês são Homens ..." (O GRANDE DITADOR, 1940).

Música:

Desenvolvido no dia 06 de maio de 2014, o conteúdo referente à música é extremamente rico e abordá-lo de maneira superficial é quase inevitável devido, repetimos, ao tempo reduzido. Mesmo não tendo formação musical suficiente para ministrar a aula como um músico, é um conteúdo muito prazeroso de ser ministrado.

Além de vermos a história da música e principalmente da brasileira através dos tempos, os elementos formais, instrumentos, leitura básica de uma partitura e sua relação matemática, procuramos dar ênfase a períodos em que a produção musical brasileira destacava-se pelo seu conteúdo crítico, como, por exemplo, os festivais da canção das décadas de 60 e 70.

Contextualizamos esse processo de criação musical engajada e outros movimentos do mesmo período, como a Jovem Guarda de Roberto Carlos, Wanderléia e Erasmo Carlos. Vimos algumas apresentações de ícones da nossa música popular como Caetano Veloso, Chico Buarque, Elis Regina. Reconhecemos as diferenças e misturas realizadas.

Foram apresentados trabalhos individuais de análise das letras de músicas relacionadas com a insatisfação popular dos anos de chumbo e seus possíveis significados.

Vimos também a Bossa Nova, suas influências e as influências criadas por ela, e a música sertaneja e sertaneja Universitária, bem como a música popular brasileira e as bandas dos anos 80 e 90, os novos ritmos, pagode, funk e eletrônicos, pois acreditamos que devemos mostrar aquilo que os alunos geralmente não conhecem e dificilmente é oferecido nas rádios ou outras mídias, porém é sempre interessante trabalhar a partir da perspectiva do que é mais familiar.

Nesse momento aproveitamos para conhecer algumas produções musicais de Leminski como "A lua foi ao cinema" (2003), com Black Maria no disco OS QUATRO ELEMENTOS- FOGO, Verdura, de 1981 com Caetano Veloso; "Mudança de Estação", com a banda A Cor do Som; e várias letras da banda curitibana Blindagem.

No que diz respeito aos ritmos mais novos, como o Funk, por exemplo, aproveitamos para abrir discussões sobre sua importância, preconceito e identidade.

Houve recentemente uma polêmica discussão sobre o uso de uma letra de música da cantora de funk Valesca Popozuda em uma prova de filosofia. A indignação foi geral, demonstrando todo o preconceito existente em nossa sociedade.

Discutir sobre assuntos atuais e de grande repercussão na mídia pode ser produtivo, levanta várias questões. E se direcionarmos para o que nos interessa discutir, como, por exemplo, assuntos relevantes ao ensino de arte, à educação, ao preconceito e à cidadania, acreditamos que a inclusão, o respeito ao que está sendo dito, mesmo que não concordemos, é possível. É preciso expor o ponto de vista dos alunos para que possamos não só conhecê-los, como também possibilitar a reflexão sobre outras maneiras de perceber o mundo.

Segundo a notícia divulgada no site R7 do Distrito Federal e TV Record de Brasília:

> O professor de filosofia Antônio Kubitsckek, do Centro de Ensino Médio 3, de Taguatinga, que ganhou destaque ao usar trecho de uma música da cantora Valesca Popozuda em uma prova, disse que apoia a cantora. Apoio a luta de Valesca. Ela foi feliz ao levantar a questão do preconceito ao funk e a ela própria. O educador ganhou destaque quando uma questão de uma prova de filosofia, aplicada a alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio passou a ser compartilhada no Facebook e causou polêmica na rede social. A questão contida na prova, aplicada na última sexta-feira (4), dizia: "Segundo a grande pensadora contemporânea Valesca Popozuda, se bater de frente é: A – tiro, porrada e bomba; B – é só beijinho no ombro; C – recalque; D – é vida longa" (PROFESSOR..., 2014).

Pensar sobre o que está sendo dito nas produções artísticas atuais faz com que exponhamos nossas ideias, aflições, conflitos, críticas e anseios de todo um grupo social. E afinal não seria esse um dos principais papéis da arte em nossa sociedade? Quem está dizendo o quê? Para quem está dizendo e por quê?

As várias colocações dos alunos mostram ainda a internalização de que quem legitima um discurso ainda é a elite e somente ela pode dizer o que pensar e quem pode ser chamado de pensador(ra).

Aqui algumas colocações dos alunos sobre esse assunto:

"*Isso nem é música*...", afirma um aluno. "*Quem é ela*?", julga outra. "*Já viu como ela se veste*?" diz outro aluno. Com um leve sorriso no rosto e olhar contemplativo outro diz em voz baixa: "*achei bom*...". "*Você acha que é ela mesmo que escreve*?" diz um colega professor em outra situação. Alguns poucos defenderam o funk e a cantora timidamente após minhas colocações sobre nossos pré-julgamentos, preconceito e nossa repetição de um discurso pré-existente, que restringe qualquer manifestação que não esteja "pasteurizada".

Temos primeiro que conhecer, entender antes de jogar fora ou pré-julgar. A reflexão final pode ser resumida na seguinte frase:

"*Temos que conhecer melhor, criticar sobre alguma coisa só depois de pensar sobre ela, pensar nas consequências de nossos pensamentos e julgamentos*"

Os trabalhos apresentados pelos alunos mostraram o pouco conhecimento histórico de uma condição social marcante de nossa história, mesmo sendo esse passado tão próximo e ainda tão vivo. Ficou a sensação de que é preciso mais trabalho a esse respeito e, se possível, em conjunto com a disciplina de história.

Teatro:

No dia 20 de maio de 2014, trabalhamos, além do conteúdo histórico relevante para o entendimento de como foi construído o teatro na nossa sociedade e a sua importância para a expressão humana, a arte enquanto disciplina diferenciada. Esta pode – e entendemos que deve –, oportunizar ao aluno experiências inéditas a outras disciplinas, sendo o teatro um encontro com a personagem mais importante de todas, eles mesmos.

O conteúdo teatral utilizado como referência de nossos trabalhos práticos foi o de Augusto Boal, pois, as teorias de "Teatro do Oprimido" ou, como alguns se referem, do teatro do diálogo, partem da encenação de uma situação comum e real, que, em nosso entendimento, têm tudo a ver com a educação inclusiva. O aluno tem a sua frente um ator até então desconhecido como tal, ele mesmo, sentado em uma sala de aula atuando como aluno de uma escola e instigado a refletir sobre seus personagens na sociedade e seu papel de cidadão.

O pensar sobre a sua vida e o estar sempre sendo levado ao questionamento transformam essa experiência de aprendizagem em algo desafiador e por vezes difícil. Depoimentos espontâneos demonstram a falta de "treinamento" ou "condicionamento" para fazer reflexões sobre nós mesmos:

"*Nunca fizemos algo assim*", reclama uma aluna. "*Não sabia que artes seria tão difícil*". "*Estava acostumada apenas a pintar desenhinhos ou a fazer recortes*", diz outra. "*Temos que trabalhar o dia inteiro e pensar à noite? É muito difícil professor!*"

Foi nesse contexto de descobertas e algumas "queixas" que foi feita a proposta de irmos além, fazer um texto, aproveitando que poderíamos conhecer e trabalhar com a vasta obra literária de Paulo Leminsk. Como o conhecimento de obras significativas em nossa cultura deveria ser tratado sempre como uma grande oportunidade, não fora de forma alguma difícil apresentá-lo e envolver sua produção literária eclética no conteúdo a ser ministrado.

A proposta mostrou-se como uma faísca para outros textos que se transformariam em uma adaptação teatral livre, que poderia ser apresentada a outras turmas, ou não, dependendo da vontade dos alunos e da nossa crítica pessoal sobre nossa obra. Na verdade, essa escolha caberia a eles pela condição comum a todas as pessoas de terem muita insegurança para enfrentar uma apresentação pública.

Com o desenrolar das aulas, fomos encontrando algumas dificuldades em desenvolver os textos. A escrita não é o forte da grande maioria das pessoas. Os alunos estão mais acostumados a copiar do que criar algo novo. Somente esse trabalho já seria um grande passo, um ponto de avaliação importantíssimo no transcorrer do processo. Devemos estar atentos para identificar o desenvolvimento de cada aluno nesse sentido e isso não é fácil.

Em aproximadamente quatro aulas obtivemos um bom resultado. Os alunos foram separados em grupos de até cinco alunos e a turma tinha 25. Em outra turma com menos alunos, havia apenas 15, optamos por um texto criado por uma aluna baseado em uma poesia de Leminski intitulada "A lua foi ao cinema".

O texto estava ótimo e o envolvimento da aluna foi além do esperado. Os outros alunos adoraram também e deram suas contribuições. Porém, ficou claro que criar um texto entre tantos é bastante difícil e a espera de alguém que faça algo pelos outros é inevitável. Todos acabaram se entendendo, no quesito relacionamento e administração de problemas, sendo que nesse ponto nos saímos muito bem.

Optamos pelo teatro de bonecos para dar oportunidade de pessoas mais tímidas participarem mais ativamente. Personagens foram ganhando vida: do papel, com desenhos de esboços, observando a personalidade de cada uma das personagens, aos bonecos, com a manufatura delicada e habilidosa de uma aluna costureira o grupo foi transformando o bidimensional em tridimensional. Outros se envolveram com a música, a luz, adereços e o pequeno palco que teríamos de montar.

Dos ensaios, das criações à apresentação foram mais uns três dias, totalizando até aqui dez aulas.

Na turma com mais alunos não obtivemos sucesso em montar a peça a partir dos textos, pois houve uma série de problemas extraclasse (greve dos ônibus, evasão de alunos que ficaram responsáveis por trazer determinados materiais, finalização de textos etc.) o que impossibilitou o progresso desse trabalho. Nesse caso, não insistimos e a avaliação foi feita de acordo com a participação individual até então, no caso, a partir de outros trabalhos baseados em conteúdos subsequentes.

Na segunda turma, de menor número, conseguimos desenvolver a peça com os bonecos e a gravação de áudio. Pelos mesmos motivos expostos, nos atrasamos e acabamos ultrapassando nosso limite de tempo para o conteúdo. A solução seria continuar de onde paramos e fazer uma introdução ao nosso próximo assunto: cinema.

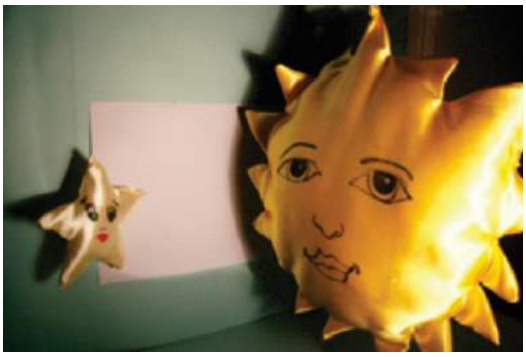
Cinema:

No dia 03 de junho, trabalhamos o conteúdo de cinema. Estudamos as primeiras invenções de máquinas que registravam imagens fotográficas e aparelhos para os estudos sobre a mecânica do movimento, percepção das imagens, luz e cores. Discutimos datas importantes, como a da apresentação pública das produções realizadas pelos irmãos Lumière e seu cinematógrafo. Conhecemos o ilusionista Georges Méliès e sua incrível criatividade e truques para fazer filmes de ficção científica como “Viagem à lua”, de 1902.

A produção se deu com a filmagem da pequena peça. Todos participaram, envolvidos no que agora seria algo maior do que havíamos imaginado. Os aspectos inerentes às filmagens foram estudados e em seis aulas estava pronto para a edição. O programa de computador utilizado foi Windows Live Movie Maker pela simplicidade de montagem e recursos.

O filme produzido teve a duração de quase 6 minutos mostrando não apenas a história da lua no cinema como também o que fora produzido pelos demais colegas professores no CEEBJA Paschoal Salles Rosa.

Imagem 1 – Trabalho de Cinema
Na sala de arte do CEEBJA



Fotografia de Álvaro Fonseca Jr.
Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2 – Trabalho de Cinema
Na sala de arte do CEEBJA



Fotografia de Álvaro Fonseca Jr.
Fonte: Acervo pessoal

Pintura:

Ao longo do primeiro semestre de 2014, a arte no CEEBJA vem passando por um momento de afirmação de sua importância enquanto disciplina capaz de promover mais do que competência sobre conteúdo. Ela é capaz também de promover reflexões sobre a cidadania e a visão sobre a sociedade e seu papel dentro dela. Longe de ser matéria de efeito placebo, a arte se impõe como ferramenta de expressão fundamental.

A pintura de imagens em painéis faz parte de uma proposta de reurbanização (termo criado e utilizado para demonstrar necessidades de transformações ou atos de transformar a paisagem urbana), visando à mudança do olhar e ressignificação para esse ambiente.

O trabalho a ser desenvolvido através de pinturas (grafites), artistas paranaenses, tais como o escritor Paulo Leminski, homenageados em retratos e poesias, colorindo e dando aos que participam, um sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

A prática da arte está inserida no processo de aprendizagem de nossos alunos como ferramenta. Tal ferramenta está proposta com o intuito de dar a oportunidade do entendimento, desenvolvimento técnico e, do fruir artístico.

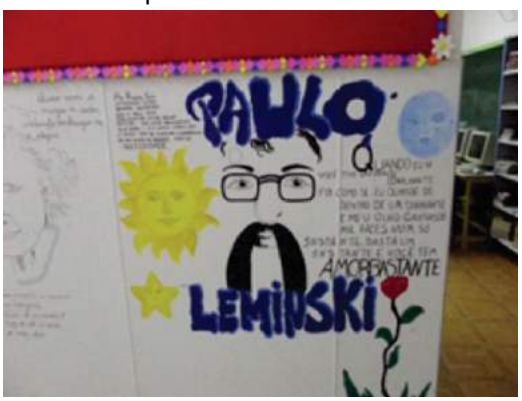
Pensar arte é refletir sobre o seu contexto. Fazer arte é transformar ideia em forma, é revelar uma realidade, é conceber novos caminhos, novas maneiras de olhar o mundo e dizer como isso se distingue em você. A cidadania perseguida pela proposta de ensino de CEEBJAc encontra na arte uma poderosa aliada de transformação de vida.

Imagem 3 – Trabalho de Pintura
Nas paredes do CEEBJA



Fotografia de Álvaro Fonseca Jr.
Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2 – Trabalho de Pintura
Na paredes do CEEBJA



Fotografia de Álvaro Fonseca Jr.
Fonte: Acervo pessoal

5 Considerações finais

Ainda estamos em processo. A conclusão do filme, que será a última tarefa prática a ser avaliada nesta turma, acabou sendo um ponto forte nessa proposta. Algumas considerações, até o presente momento, podem servir de direcionamento para novas ideias e trabalhos vindouros.

A percepção de que o processo e a reflexão, para nós, poderia ser visto como o mais importante, permanece. Tudo que fora discutido, trabalhado, conseguido, apresentado e resolvido durante esses meses, não tem mensuração.

Como podemos avaliar uma aluna que nunca ouvira nada sobre as músicas dos anos 60 e, depois de discutir o assunto na sala de aula, relata o seguinte fato que lhe aconteceu em uma fila de banco: ao ouvir um senhor conversar com um outro, sobre os anos de chumbo e da música engajada, ela “entrou” na conversa, deu sua opinião sobre o assunto e impressionou os dois senhores? Que nota pode ser dada a outra que faz uma verdadeira reportagem sobre uma mostra de música em um shopping, trazendo, além do trabalho sobre cinema, um pequeno filme filmado em um celular, com informações para todos seus colegas? Isso para darmos apenas dois pequenos exemplos.

Quanto à escola, também nos parece, até o presente momento, que modificamos alguns pensamentos, enfraquecemos algumas incredulidades na transformação das aulas, na maneira de dirigirmos nossas ações e posturas, plantando novas possibilidades.

O trabalho com diferentes abordagens e conteúdos revisados, expandindo o processo cognitivo dos alunos, alterando a percepção do que está posto como intocável e intransponível, modifica até mesmo a nossa percepção de professores sobre as possibilidades a serem alcançadas.

Existiram, é claro, algumas falhas na previsão do tempo que seria gasto para cada atividade. Não prevíamos também a impossibilidade de termos presentes todos os alunos em todas as aulas, em função das greves de ônibus e professores, e outras faltas de alunos que não cumpriram com alguns acordos. Todos esses

tropeços devem ser contabilizados como acidentes de percurso que nos fazem ganhar experiência para novas propostas. Nosso interesse em envolvê-los, desafia-los, desenvolvê-los, foi em grande parte conseguido.

Mesmo depois de terminado as poucas horas em que compartilhamos essas construções, análises e reflexões, não paramos de pensar em erros, acertos e novas possibilidades.

Podemos dizer com certeza que dar atenção e importar-se com o outro importa muito. Ser gentil e carinhoso é essencial. Respeitar e ter vontade de aprender coisas novas faz diferença. Ouvir é fundamental. E, ainda, como bem disse Freire (2002, p. 25) "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção."

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Iochpe, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação Contemporâneas: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação Educativa**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FONSECA JÚNIOR, Álvaro Franco da. **Análise da percepção de arte trazida pelos jovens em privação de liberdade quando da internação no CENSE**. 2010, 36f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, Ivaiporã, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra: São Paulo, 2002.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMBRICH, Ernst H. **História da arte**. São Paulo: LTC, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. **Cadernos do IASP: Práticas de Socioeducação A**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2007

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Instituto de Ação Social do Paraná. **Cadernos do IASP: Práticas de Socioeducação B**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2007

O GRANDE DITADOR. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Estados Unidos: Warner Home Vídeo, 1940. 1 DVD (126 min.). son., preto e branco.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PROFESSOR QUE CAUSOU POLÊMICA COM LETRA DE VALESCA POPOZUDA EM PROVA DIZ QUE APOIA FUNKEIRA. Disponível em: http://noticias.r7.com/distrito-federal/professor-que-causou-polemica-com-letra-de-valesca-popozuda-em-prova-diz-que-apoia-funkeira-08042014. Acesso em: 10 ago. 2014.

Álvaro Franco da Fonseca Junior – Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2006) e Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela ESAP (2010). Leciona a disciplina de artes na modalidade de EJA no CEEBJA Professor Paschoal Salles Rosa, em Ponta Grossa, PR, e no Centro de Socioeducação Dom Bosco na mesma cidade.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4732965U8

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Iniciaçáo à Docência** GT: **Artes Visuais**

Eixo Temático**:** **Aprendizagem das Artes Visuais na Educaçáo Básica**

APRENDIZAGEM DA ARTE E VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neuci Martins Ribeiro (UEPG, Paraná, Brasil) [i]
Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)[i i]
Marcelo Luiz Pacholok (UEPG, Paraná, Brasil) [iii]

RESUMO:
Este artigo tem a intenção de reafirmar a importância da Aprendizagem da Arte e sua Visualidade na Educação de Jovens e Adultos, com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, constituída pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná onde se encontram em seus anexos os conteúdos básicos que foram organizados para a disciplina de Arte, do conjunto dos conteúdos estruturantes voltados para as séries finais do ensino Fundamental e Médio, elaborados pelo Departamento de Educação Básica em 2007 e 2008 (DEB), da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a Disciplina de Artes Visuais como área de conhecimento e de seu valor para o ensino-aprendizagem, tendo como apoio teórico o Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA UEPG).
Palavras-chave: Aprendizagem, Arte, Aluno, Escola.

The Learning of Art and it's Visuality in Youth and Adult Education

ABSTRACT:

This article intends to reaffirm the importance of learning Art and it's Visuality in their Youth and Adult Education, based on the Basic Education Curriculum Guidelines, constituted by the Ministry of Education of Paraná where its attachments are the basic contents that were organized for the discipline of Art, the set of structuring content designed for the final grades of Elementary and High School, prepared by the Department of Basic Education in 2007 and 2008 (DEB), of the proposal of National Curriculum Parameters, for the discipline of Visual arts as a field of knowledge and its value for teaching and learning, with theoretical support the Political Pedagogical Project of the State Center for Basic Education for Youth and Adults (CEEBJA UEPG).
Keywords: Learning, Arts, Student, School, Youth.

Introdução

A produção deste artigo ocorreu de forma descritiva com a intenção de buscar e ampliar conhecimentos de como pode ocorrer a *Aprendizagem da Arte e sua Visualidade na Educação de Jovens e Adultos - EJA.* Nesta produção houve à necessidade de desmembrar o tema em partes como: fazer pesquisas fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para abordar de que forma a aprendizagem da Arte é proposta a nível nacional; nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE, constituída pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como são abordados os conteúdos estruturantes voltados para as séries finais do ensino Fundamental e do ensino Médio; no Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA UEPG) de Ponta Grossa/PR; quais ações que a escola propõe em relação ao ensino-aprendizagem em Arte e ainda na leitura fundamentada em BUORO.

Com os instrumentos e coletas de dados das análises documentais buscou-se obter respostas de como a escola pode agir e realizar ações que sejam adequadas para transformar e acentuar a formação dos alunos, ressaltando que, os conhecimentos em Artes Visuais a Educação de Jovens e Adultos contribuem para a inclusão do aluno na escola. Dessa forma ele, como cidadão, tem a possibilidade de interagir com o mundo e a sociedade.

Aprendizagem da Arte

Com base na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais a disciplina Arte tem como área de conhecimento as Artes Visuais, o Teatro, a Dança e a Música. As Artes Visuais além de ter suas especificidades, são análogas com as todas as outras áreas, pois possui grande valor para o ensino-aprendizagem. A Arte permite ao aluno adquirir o conhecimento, o entendimento e também a percepção dos valores e das diversidades culturais. Cabe lembrar que uma das funções do ensino da Arte é desempenhar e executar manifestações artísticas relacionadas ao meio social.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2001, p. 19)

Como podemos constatar na citação acima o ensino-aprendizagem em Arte proporciona ao aluno uma aba com diferentes perspectivas, visando ampliar as restrições e experiências vivenciadas por ele. Assim possibilita uma visão diferenciada e rica, um entendimento melhor do mundo, que relacionado com sua realidade permite uma constante modificação e expansão tão necessárias para ao ensino-aprendizagem.

A existência da arte tem indícios desde que o homem ainda morava em cavernas e expressava, através de desenhos e pinturas o seu dia a dia simbolizando caça aos animais, os utensílios e suas interações sociais. Sendo assim o homem pré-histórico aprendeu de alguma maneira a se expressar e consequentemente este conhecimento foi passado adiante. Com podemos perceber a visão do ensino-aprendizagem vem sendo a partir de normas elaboradas, mantendo os valores referentes às produções artísticas das diferentes épocas e dos mais variados ambientes culturais.

Foi a partir do século XX é que a educação escolar em Arte, teve transformações significativas no que se refere à educação tradicional, descentralizando a transmissão de conhecimento e incluindo a prática artística de maneira que o aluno tivesse mais liberdade de expressar suas ideias e pensamentos através da arte.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001, diz que:

> As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento de criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno. (BRASIL, 2001 p. 21)

De fato tais princípios ajudaram na colaboração e na qualidade da produção criadora da criança, uma vez que a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística não acontecia na escola tradicional. Inicialmente o objetivo era de favorecer o desenvolvimento voltado para a criatividade da criança. Porém no decorrer do tempo, da maneira que foi encaminhada essa livre expressão chegou a deformar e/ou até mesmo simplificar em demasia o mecanismo do ensino-aprendizagem, tornando-o banal, dando a ideia de que a produção artística da criança acontecesse de maneira livre sem interferência ou mediação do professor. Consequentemente o professor teria apenas uma participação passiva.

Somente na década de 60 ocorre uma mudança do ensino de Arte, liderado pelos arte-educadores surgindo então uma nova tendência, objetivando o conteúdo curricular em duplo movimento: revendo de forma critica a livre expressão e de inquirir a natureza da arte como forma de conhecimento. A arte educadora Ana Mae Barbosa, que estava a frente dessa nova tendência apresenta uma nova abordagem no ensino da Arte com a Proposta Curricular. Esta Proposta visa a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística. Também foi proposta a leitura e releitura de obras de arte.

Visualidade

É possível perceber possíveis conexões dos homens com o mundo exterior, pelos sentidos, permitindo o contato e a construção de novas maneiras de encarar o mundo. Por esse meio a relação homem/mundo, na vertente da percepção como efeito de aprendizagem sobre algo que já existe, compromete e envolve experiências, ligadas ao conhecimento, a criação e a interpretação, que pode ser relativas, Individuais e pessoais.

Segundo BUORO (2003 que cita OSTROWER, 1989).

> O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. Isto se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos. (BUORO, 2003, p.134)

De acordo com BUORO (2003, p.134 apud PLAZA, 1987) "... Perceber já é selecionar e categorizar o real, extrair informações que interessam num momento determinado para algum propósito". A percepção possui uma ligação que estabelece de forma direta com um corpo, que sente e forma pensamentos com o mundo, porém a visão tem vantagens em relação aos outros sentidos.

Segundo BUORO que cita GESELL (1980) diz,

> A natureza deu maior prioridade ao sentido da visão. Seis meses antes do nascimento, os olhos do feito se movem de modo incompleto independente sob as pálpebras cerradas. No momento exato, os olhos se movimentam em uníssono, de modo que a criança nasce com dois olhos parcialmente conjugados num único órgão... O recém-nascido apropria-se do mundo com os olhos muito antes de fazê-lo com as mãos – um fato extremamente significativo. Durante as oito primeiras semanas de vida as mãos permanecem predominantemente fechadas, enquanto os olhos e o cérebro estão ocupados em olhar, procurar-se e, de um modo rudimentar, em aprender. (BUORO, 2003, p. 135)

Essa ênfase que é dada ao sentido da visão, onde a natureza a privilegiou com relação aos outros sentidos se estende e intensifica com grandeza e importância na história do homem. Podemos exemplificar pintores que demonstraram sensibilidade visual em suas obras como Degas ou Paul Klee, que deram estrutura e visibilidade ao pensamento em suas obras.

BUORO (2003 apud CHAUI) que diz:

> Não vês o olho abraça a beleza, o mundo inteiro? [...] É janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento [...] Ó admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo? (BUORO, 2003, p. 134).

Ainda que o corpo como um todo possua a faculdade em perceber o mundo ao seu redor, a visão possui força ou capacidade para tal juízo crítico que permite

conhecer e comparar. Assim nutre a faculdade de imaginar, da memória, levando a produzir conhecimento. O vínculo entre o homem e o mundo existe a mais tempo do que a ligação estabelecida com a inteligência, no entanto a arte faz parte de um mundo cheio de sensibilidade e de outro mundo que faz uso da razão.

BUORO que cita Ponty (1984):

> O olho é aquilo que foi comovido por certo impacto do mundo, e que o restitui ao visível pelos traços da mão. Seja qual for à civilização, sejam quais forem às crenças, os motivos, os pensamentos, as cerimônias de que se cerque [...] a pintura jamais celebrara outro enigma a não ser o da visualidade. (BUORO, 2003, p.136-137)

O que se discute em relação à Visualidade, é que esta se manifesta ou revela-se como essência em um plano educacional, que procura assim estruturar uma construção de saberes e conhecimentos em Artes Visuais, guiando os conhecimentos que foram obtidos por experiências. Em vista disso, a leitura de imagem de uma pintura e do mundo alimenta tanto a mente quanto a inteligência do aluno, que por consequência terá seu repertório imagético ampliado, permitindo que ele venha a conceber novas imagens. No que se refere à pintura, o homem é beneficiado com o sentido da visão.

Educação de Jovens e Adultos

De acordo com as Diretrizes a formação humana é o propósito maior na EJA, e enfatiza que:

> A Educação de Jovens e Adultos tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham participar política e produtivamente das relações sociais, com o comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. (PARANÁ, 2005, p.28).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino aprendizagem que por meio de processos pedagógicos e metodológicos apropriados são destinados às pessoas que encontram afastadas da escola. Pessoas essas que por algum motivo tiveram que interromper seus estudos, seja para entrar no mercado de trabalho, seja por algum contratempo na adolescência. Essa realidade é afirmada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), artigo 37, que diz: ‘’a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria’’. O motivo não importa, o importante é que de volta à sala de aula estão predispostos a dar continuidade aos estudos. O aluno ao retornar aos bancos escolares vem com o nível de responsabilidade e compromisso bem diferente de quando cursaram a educação formal, provavelmente seja pela necessidade do certificado de conclusão de curso, exigido para ingressar no mercado de trabalho ou mesmo por alguma vantagem financeira.

Na matrícula da EJA o aluno pode frequentar até quatro disciplinas por vez. Na medida em que vai concluindo uma, vai se matriculando em outra disciplina do

currículo. Cada disciplina tem sua carga horária específica, dentre elas uma das menores está incluída a Arte, com 112 horas/aulas no Ensino Fundamental e 64 horas/aulas no Ensino Médio.

Educação da Arte, então será um instrumento que auxiliará no resgate e inserção do jovem e do adulto que estejam afastados do ambiente escolar, muitas vezes motivados pelas dificuldades sociais e econômicas.

A disciplina Arte é separada em quatro áreas de conhecimento: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Cada área tem seus conteúdos que devem ser estruturados de maneira apropriada para cada ano/série relativos ao ensino fundamental e médio. Cada área de conhecimento, de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, do estado do Paraná está assim distribuída nos conteúdos estruturantes: Elementos formais, Composição e Movimentos e Períodos.

Conteúdos Estruturantes

A organização do currículo de Arte, do Estado do Paraná é a partir dos conteúdos estruturantes da disciplina: **Elementos formais, Composição e Movimentos e Períodos.**

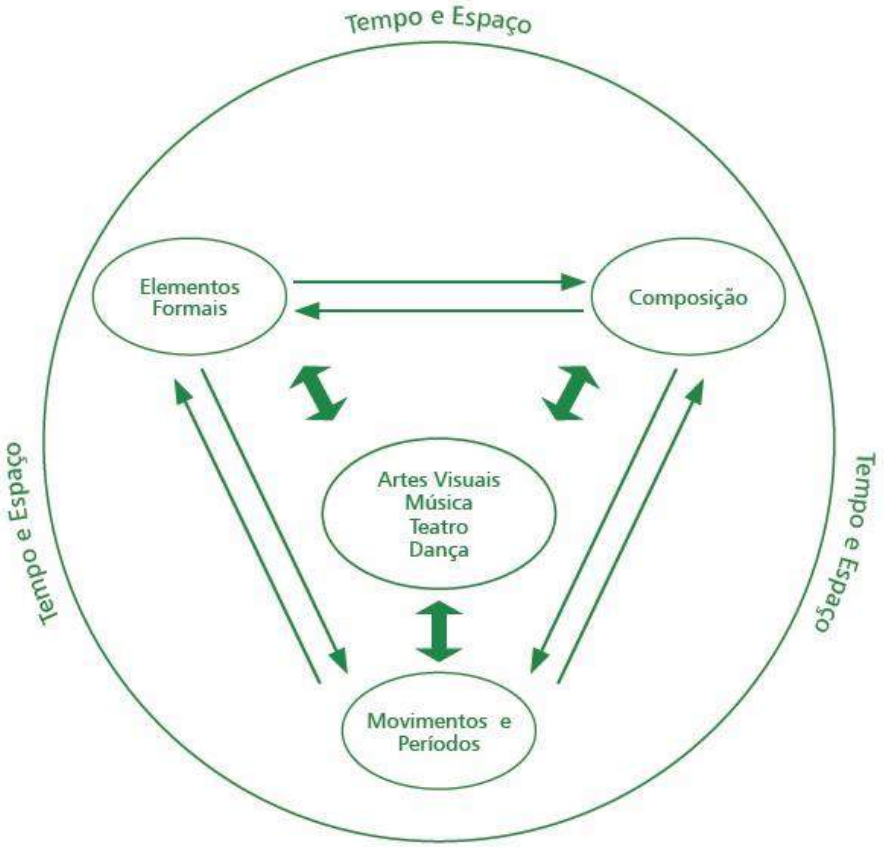
Elementos formais: (linha, superfície, volume, luz e cor), são recursos utilizados numa obra com elementos da cultura presentes nas produções humanas e na natureza, sendo a matéria- prima para a produção artística e do conhecimento em arte. Neste caso o professor deve aprimorar-se em relação aos conhecimentos formais permitindo assim uma maior articulação com as outras áreas.

Composição: Por sua vez a composição que compreende a organização e desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística, configurando o espaço de modo diferente. Ao caracterizar o espaço os elementos também se materializam num plano de expressão.

Movimentos e Períodos: Os movimentos e períodos são caracterizados pelo contexto, isto é, o desencadeamento de ideias relacionadas ao conhecimento em Arte, revelando aspecto social, cultural e econômico presente numa composição artística explicita as relações internas e externas de um movimento artístico em suas especificidades, onde esse conteúdo estruturante deve estar presente em vários momentos do ensino, que facilitara a aprendizagem do aluno, os conteúdos estruturantes compreendidos formam a identidade para a disciplina de Arte permitindo assim a ocorrência da prática pedagógica e articulação das quatro áreas da Arte.

Os conteúdos estruturantes são conhecimentos e possuem conceitos e fundamentos para uma melhor compreensão das quatro áreas da Arte, porém ocorre uma divisão destas áreas tanto metodologicamente para que se obtenham resultados positivos das áreas da Arte não as separando, proporcionando ao aluno o conhecimento sistematizado da Arte.

Segue abaixo um esquema gráfico que detalha a articulação dos conteúdos estruturantes (PARANÁ, 2008, p 66).



Os conteúdos estruturantes mesmo apresentando especificidades, interdependências e de mútua determinação, devem ser simultâneos nas aulas. Organizando os *elementos formais* constitui uma *composição* que se materializa como obra de acordo com diferentes *movimentos e períodos*, onde o tempo e o espaço articulam-se entre si. Não deixando de lembrar que a visão de mundo, característica dos movimentos e períodos, também determina o modo de composição e de seleção dos elementos que serão privilegiados.

A História da Arte, proposta na DCE de Arte é priorizada no ensino Médio através de produções artísticas e leitura de imagem de obras de arte dos movimentos e períodos artísticos. Ao trabalhar a História da Arte dessa forma permite-se ao aluno a compreensão da arte como forma de conhecimento, ideologia e trabalho criador.

O Conhecimento em Arte

Nas aulas de Arte é necessária a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes, em um encaminhamento metodológico orgânico, onde o conhecimento, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica em todas as séries da Educação Básica. (PARANÁ, 2008, p 69).

Conteúdos Básicos da disciplina de Arte no Estado do Paraná.

O Departamento de Educação Básica (DEB), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná elaborou com os professores, nos eventos de formação continuada nos anos de 2007 e 2008 (DEB Itinerante) os conteúdos Básicos da disciplina Arte.

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série do ensino Fundamental II e ensino Médio. Esses são imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica, os quais são referencias para as escolas na organização da proposta pedagógica curricular. Os conhecimentos fundamentais, não podem ser reduzidos, porém o professor pode acrescentar outros conteúdos básicos à sua proposta pedagógica.

As Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação de conteúdos básicos e sua leitura para a compreensão do quadro, no trabalho docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas, a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante, se necessários desdobrados em conteúdos específicos.

Pelo Plano de Trabalho Docente o professor define pedagogicamente os conteúdos que receberão abordagens contextualizadas de modo que façam sentido histórico, social e politico nas mais diversas realidades que envolvem os alunos. Assim o Plano é o currículo em ação que conterá a autoria do professor, da concepção curricular, pois a divisão da disciplina de Arte composta pelas quatro áreas de conhecimento (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), possibilita a compreensão da relação que existe entre essas áreas. Tomando o cuidado de não perder a especificidade de cada uma, para oportunizar a interdisciplinaridade que visa como pressuposto a totalidade do conhecimento.

Apesar da divisão do currículo por disciplinas e da existência de especializações em Arte, continua a busca do conhecimento em sua totalidade, ainda que os profissionais tenham formação em apenas uma das áreas específica de formação.

As Diretrizes Curriculares da EJA, não contemplam a relação dos conteúdos por série. Dessa forma é sugerido que o professor faça uma adaptação dos conteúdos apresentados no anexo da DCE, do ensino regular, para o ensino da EJA.

Quanto a organização dos conteúdos há uma unidade em cada série e em todas as áreas, como podemos perceber nos quadros abaixo. Neles contêm os conteúdos estruturantes do ensino Médio, especificamente da área de Artes Visuais.

Primeira série do ensino Médio:

Elementos formais	Composição	Movimentos e períodos

Ponto Linha Forma Textura Superfície Volume Cor Luz	Bidimensional, Tridimensional, Figura e fundo, Figurativo, Abstrato, Perspectiva, Semelhanças, Contrastes, Ritmo Visual, Simetria, Deformação, Estilização. Técnica: Pintura, desenho, modelagem, gravura e escultura. Gêneros: paisagem, natureza-morta, Cenas do Cotidiano, Histórica, Religiosa, da Mitologia...	Arte Ocidental Arte Oriental

Segunda série do ensino médio:

Elementos formais	Composição	Movimentos e períodos
Ponto Linha Forma Textura Superfície Volume Cor Luz	Bidimensional, Tridimensional, Figura e fundo, Figurativo, Abstrato, Perspectiva, Semelhanças, Contrastes, Ritmo Visual, Simetria, Deformação, Estilização. Técnica: Pintura, desenho, modelagem, instalação performance, fotografia, gravura e esculturas, arquitetura, história em quadrinhos... Gêneros: paisagem, natureza-morta, Cenas do Cotidiano, Histórica, Religiosa, da Mitologia...	Arte Ocidental Arte Brasileira Arte Paranaense Vanguarda

Terceira série do ensino médio:

Elementos formais	Composição	Movimentos e períodos
Ponto Linha Forma Textura Superfície Volume Cor Luz	Bidimensional, Tridimensional, Figura e fundo, Figurativo, Abstrato, Perspectiva, Semelhanças, Contrastes, Ritmo Visual, Simetria, Deformação, Estilização Técnica: Pintura, desenho, modelagem, instalação performance, fotografia, gravura e esculturas, arquitetura, história em quadrinhos...	Arte Popular Arte de Vanguarda Indústria Cultural Arte Contemporânea Arte Latino-

	Gêneros: paisagem, natureza-morta, Cenas do Cotidiano, Histórica, Religiosa, da Mitologia...	Americana

Abordagem

Proposta Pedagógica

Na Proposta Pedagógica ou Proposta Curricular do Ensino Médio é proposto uma retomada dos conteúdos trabalhados no ensino Fundamental e um maior aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos. Também o desenvolvimento da percepção, com os modos de organização e composição em Artes Visuais privilegiando as mais diferentes culturas e mídias. Podemos destacar ainda a necessidade do conhecimento de diferentes teorias das Artes Visuais e seu ensino, voltados à compreensão dos elementos que as estruturam. Quanto à produção dos trabalhos, a apropriação prática e teórica dos modos de composição das artes visuais leva o aluno a uma atuação direcionada a sua realidade singular e social.

Projeto Político Pedagógico

> [...] o projeto foi pensado partir de uma concepção de processo, na linha de um planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada e que define principalmente o tipo de ação educativa que e quer realizar, constituindo-se num elemento de referência para o trabalho educativo [...] (PARANÁ, 2005**,** p.28**).**

Assim como as Diretrizes o Projeto Político Pedagógico – PPP, do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA UEPG, de 2005 salienta que seus estudos e embasamentos já vinham sendo desenvolvidos em anos anteriores por meio de encontros de cunho pedagógico dos grupos de estudos. Esses encontros visavam um melhor trabalho educativo para dias futuros com objetivo de definir os princípios para a orientação das atividades do ensino-aprendizagem, de modo a permitir que se contemplem os interesses prioritários de todos os segmentos do estabelecimento educacional, na esperança de um diálogo produtivo e renovador com a escola e a sociedade.

Com enfoque no papel social o CEEBJA UEPG, na condição de escola pública, visa efetivar a democratização do saber através dos aportes teóricos de LIBÂNEO (2004), MOREIRA (2004), VEIGA (2005), DOLL JR. (1997), VASCONCELOS (2004), ZANETTI (1998), SEVERINO (1994) e FREIRE (1996) proporcionando leituras que permitiram reflexões do contexto e da realidade escolar.

Acerca da idoneidade do trabalho e da busca de um crescimento da escola é necessário estruturar meios que proporcionem uma constante mudança nas reflexões relacionadas ao trabalho educativo. Reflexões estas que buscam um ensino de qualidade com a finalidade de resolver obstáculos em relação a um currículo que colabore na permanência e acesso do aluno na escola.

As ações que a escola propõe em relação ao ensino-aprendizagem em Arte estão fundamentadas nas DCEs do estado do Paraná, na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa com ênfase no fazer artístico. A área de conhecimento mais trabalhada é as Artes Visuais, de acordo com a formação da professora atual, porém não deixando de fazer relação com as outras áreas de conhecimento.

Conclusões Finais

Conclui-se com esta pesquisa que ao se basear nos documentos que deram subsídios para a disciplina Arte como área de conhecimento e utilizar a abordagem qualitativa através do Estudo de Caso, tornou-se possível uma investigação planejada e organizada visando descobrir e retratar a realidade de um único indivíduo ou de um grupo, tornando possível a tomada de decisões coerentes às interpretações das metodologias críticas, por procedimentos para o estudo de caso com observações em sala e aula da EJA. Cada aula com suas especificidades e conteúdo ensinado, registrando a principal coleta que é a observação e o registro de informações sobre o caso, podendo ou não ser particular, possibilitando uma possível intervenção, para que seja aplicado e acrescentado ao conhecimento já adquirido pelos alunos da EJA. Considerar todas as estratégias utilizadas e empregadas de acordo com o estudo de caso, buscando sempre com êxito os objetivos da pesquisa.

Uma vez que os objetivos da pesquisa fora alcançados, deve-se considerar de maneira inclusiva e pluralística como parte de um amplo repertório, da aprendizagem da Arte e visualidade na Educação de Jovens e Adultos estabelecendo assim procedimentos pedagógico e artístico, tendo em vista o perfil do aluno de EJA e de acordo com as situações que possam ocorrer podendo estes ter um futuro e continuidade e acesso e permanência do jovem e adulto a educação e desenvolvimento artístico, educacional e profissional.

REFERENCIAS:

ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética na EJA:** a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. São Paulo: Telos, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN Arte**. 3. Ed.. Brasília: A Secretaria, 2001.

BUORO, A.B.: **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola** / Anamelia Bueno Buoro. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

CHAUI, M. **"Janela da alma, espelho do Mundo".** In: Novaes, Aduato (org.). Olhar. São Paulo, Cia. Das Letras, 1989. P. 31.

GESELL, A. In: Arnheim, Rudolf. : **Arte e percepção visual**. Arnold Gesell. / Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo, Pioneira, 1980, p. 156.

KOSIK, Karel. : **Dialética do Concreto**. Karel koski. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

OSTROWER, F. / **A construção do olhar**. Fayga Ostrower. In: Novaes, Adauto (org.). O olhar. São Paulo, Cia. das Letras, 1989, p. 167.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PLAZA, Julio. / **Tradução intersemiótica**. Julio Plaza. São Paulo, Perspectiva, 1987, p. 167.

PONTY, M. Merleau. **O Olho e o espírito**. M. Merleau Ponty. São Paulo, Abril Cultural, 1984, p. 91. (Col. Os pensadores).

[i] **Neuci Martins Ribeiro**

Licenciatura em Artes Plástica pela da Faculdade Estadual de Educação Musical do Paraná - FEMP. Atualmente é Profa. pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná SEED/PR em Ponta Grossa/PR, na Escola Estadual Professor Amálio Pinheiro, no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos CEEBJA UEPG e Bolsista/Supervisora de Iniciação a Docência (PIBIC/CNPq-UEPG/PR). CV: http://lattes.cnpq.br/6912419323643487

[ii] **Ana Luiza Ruschel Nunes**

Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM/RS (1982). Mestre em Educação pela UFSM/RS (1990) e Doutora em Educação UNICAMP/SP (1997). Atualmente é Profa. Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação (M/D) da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, e atua no Curso de Licenciatura. em Artes Visuais-DEARTES/UEPG. Membro da ANPAP e Vice-presidente da FAEB/BR. Líder do GEPAVEC, CNPq/UEPG. Membro do Consejo latino Americano de Educación por El Art (CLEA). CV: http://lattes.cnpq.br/2446074749753703

[iii] **Marcelo Luiz Pacholok**

Acadêmico do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Programa Institucional em Artes Visuais, bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do Subprojeto na Área de Artes Visuais em 2013 a 2014.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola

BRINCANDO COM A COR: UM TRABALHO DE PERCEPÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GREICIANE POMPILIO ANDREIS (UEL, Paraná, Brasil)
VANESSA TAVARES DA SILVA (UEL, Paraná, Brasil)

RESUMO

O presente artigo apresenta o desenvolvimento de um Projeto chamado: **Brincando com a cor: um trabalho de percepção e Experimentação na Educação Infantil** que foi realizado no Pré I de uma Escola Municipal da cidade de Ivaiporã. Esse Projeto iniciou para o cumprimento de um estágio para conclusão da 2ª graduação em Artes Visuais. O intuito foi levar de forma lúdica os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Artes partindo da Arte Rupestre, com a construção de uma caverna dentro da sala de aula, tendo sequência com trabalhos dos artistas Paulo Pasta, Sean Scully, Pollock e Gabriela Machado, além das experimentações e manipulações envolvendo cor que acontecia a cada aula.
Palavras-chave: Experimentação; Educação Infantil; Artes Visuais; Manipulações.

PLAYING WITH COLOUR: A WORK OF PERCEPTION AND TRIAL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This article consists of the report on the development of a project called "Playing with color: a work of Perception and Experimentation in Early Childhood Education," developed in the Pre I a Public School City Ivaiporã. This project was thread experimentation and manipulation of various materials of everyday life, awakening in children from an early taste for the Visual Arts and contact with some contemporary artists or not, but they also have this relationship with the colors.
Key words: Experiments; Early Childhood Education; Visual Arts; Manipulations.

1 - Introdução

Esse artigo foi elaborado após o cumprimento do estágio realizado na disciplina de Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa/ Intervenção em Ensino na Educação Básica, orientado pela Profa. Vanessa Tavares da Silva para conclusão da minha Segunda Graduação em Artes Visuais, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelo Programa PARFOR.

Em minha cidade sou concursada pela Prefeitura com o cargo de Professora, mas no momento estou atuando no Departamento Municipal de Educação. Depois

de frequentar o PARFOR, percebi que o mundo das Artes está bem longe da minha cidade, seja na questão do ensino ou com galerias, museus, exposições. Em meu município não há aulas de Artes para a rede municipal de ensino, situação a qual eu e demais profissionais da educação queremos mudar o mais rápido possível. Temos a consciência que não será de um dia para o outro que conseguiremos isso, mas se não dermos início, isso nunca irá mudar.

Partindo dessa premissa voltei minhas atenções para a Educação Infantil, pois acredito nas palavras de Jorge Larrosa Bondía (2006, p.184) quando diz que "*A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir algo que podemos acolher".* Partindo dessa ideia penso que é nessa fase que deve-se começar a introduzir esse mundo tão fantástico das Artes, construindo assim uma base para as etapas posteriores.

Levando em consideração a importância que o ensino de Artes deveria ter em nosso Planejamento Escolar, para que as crianças possam expressar suas manifestações espontâneas, e, a partir delas um exercício que as levem a estabelecer relações tanto com o meio quanto com produções artísticas, trabalhei com elas várias manipulações e experimentações com diversos materiais e objetos, levando-as a um tipo de experiência com o mundo através dos sentidos, da materialidade, da compreensão através de formas, cores, texturas, e uma série de descobertas a partir dessas vivências, combinando tais experiências de acordo com suas singularidades; talvez, e muito provavelmente, vivências que os habilitarão a compreender o mundo e a arte de uma maneira menos preestabelecida do que a que conhecemos.

Juntamente com essas manipulações e experimentações também trabalhamos e conhecemos trabalhos dos artistas Paulo Pasta, Sean Scully, Jackson Pollock e Gabriela Machado que trazem a cor como um dos principais elementos de seus trabalhos (para eles é matéria a ser pensada, articulada e rearticulada). Relacionando de forma prazerosa e lúdica o conhecimento teórico com a prática pedagógica. Esse projeto teve uma grande importância para minha formação acadêmica, pois com ele pude trabalhar com Artes Visuais junto das crianças de minha cidade e perceber o quanto é importante para elas e para o seu desenvolvimento estarem em contato com esse mundo.

2 - Desenvolvimento

A palavra projeto é oriunda do termo em latim, *projectum* que significa "algo lançado à frente", "designo", "intenção", "esboço" e também "plano de realizar". Mirian Celeste Martins (1998, p.158) relata que a palavra projeto designa igualmente tanto o que é prosposto para ser realizado quanto o que será feito para atingí-lo. Esses siginificados nos fazem pensar enquanto professores na hora da elaboração de um projeto a ser desenvolvido em sala de aula. Para Fernando Hernández:

> Quando falamos de projetos, o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o

> discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como deveremos fazê-lo) (HERNÁNDEZ, 2000, p.179).

Para se trabalhar com projeto no âmbito escolar é preciso ter a compreensão que ele não pode e nem deve ser algo fechado, ao qual não pode ser alterado o seu percurso, muito pelo contrário, pois baseado em Mirian Celeste em sua afirmação que o projeto:

> (...) mais que uma técnica ou uma estratégia sujeita a regras predeterminadas, os projetos refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção do conhecimento. É uma outra forma de planejar o ensinar/ aprender arte (MARTINS, 1998, p. 158).

Seguindo a ideia de Mirian Celeste Martins, sobre as dinâmicas que norteiam um projeto:

> Esse modo de trabalhar tem uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada turma, não se constituindo como método, mas como uma atitude pedagógica, que envolve a investigação do professor, atento ao seu grupo e ao conteúdo que quer ensinar (MARTINS, 1998, p. 159).

Sabemos que atualmente o ensino e a realidade das escolas mudaram e muito, porém sabemos também que a diversidade e a singularidade de cada aluno deve ser respeitada e trabalhada. Com o desenvolvimento do projeto isso por ser realizado de forma que esses requisitos possam ser trabalhados coletivamente e individualmente.

Seguindo a mesma linha de pensamento sobre a atuação do professor, Donald Schön (1992, p.82) nos relata que:

> Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem que lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1992, p.82).

É interessante ver o quanto os alunos vão sinalizando os caminhos que nós professores temos que percorrer para atingir nossos objetivos. MARTINS (p.158, 1998) descreve que o projeto *pode ser transformado durante sua concretização, na medida em que novas ações precisem ser inseridas a fim de que os objetivos e os conteúdos possam ser alcançados*. O que a princípio parecia ser uma dificuldade, no decorrer do projeto vai fluindo naturalmente.

É compreensível que mudar alguns olhares no sistema educacional não seja nada fácil, porém Hernández (2000, p.180) nos faz refletir quando diz que: *O que se ensina na escola é filtrado e selecionado, e costuma estar longe do que preocupa às*

disciplinas [...]. E nem vamos falar na distância que existe entre o que se ensina na escola e as culturas das crianças e dos adolescentes.

Entro nessa questão, pois a citação de Hernández se assemelha com a situação que encontrei em minha cidade, pois como já citei não há aulas específicas de Artes para a rede municipal de ensino, tão pouco profissionais com essa especificidade e/ou formação. A começar pelo Projeto Político Pedagógico da escola que é composto por recortes de citações, sem qualquer base para um professor que não é formado em Artes seguir, ficando difícil a compreensão e por consequência colocar em prática na sala de aula. Para me apoiar em algo tive que me apropriar do Planejamento Anual e encaixar os conteúdos que estavam propostos lá e aos poucos ir conciliando. No Projeto Político Pedagógico da Escola tem uma citação de Ana Mae Barbosa que diz:

> Partindo da premissa de que a construção do conhecimento em Arte acontece por meio da inter-relação de saberes, entende-se que ao se apropriar de elementos que compõem o conhecimento estético, seja pela experimentação, seja pela análise estética das diferentes manifestações artísticas, o aluno se torna capaz de refletir a respeito desta produção e dos conhecimentos que compõem o conhecimento estético, seja pela experimentação que envolvem esse fazer. “Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem da Arte” (BARBOSA, 2002, p. 17).

A citação trazida no Projeto Político Pedagógico da escola é completamente correta, porém acredito em uma fala de Schön (1992, p.90) quando diz que “não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências”. Menciono essa frase, para refletirmos que apesar da escola ter isso escrito em seu documento norteador, na realidade não acontece, e também para pensarmos um pouco sobre nossas ações enquanto professores. Carlos Augusto Cabral Arouca relata que:

> Um professor de Arte deve aliar conhecimentos práticos e teóricos de sua área a abordagens pedagógicas que favoreçam o diálogo e a reflexão, e reconhecer a cultura como um campo heterogêneo de pesquisa e fonte inesgotável de investigação (AROUCA, 2012, p.15).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná está escrito que o ensino de arte ajuda o aluno a perceber, compreender e relacionar-se com o mundo. É através do ensino que ele desenvolve o seu conhecimento artístico, que se dá por meio do teorizar, sentir e perceber o trabalho artístico. Nada melhor que começar a incorporar esse processo de ensino nas crianças, em especial na Educação Infantil, pois Bondía nos fala o seguinte sobre a infância:

> (...) infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (BONDÍA, 2006, p. 195).

É nesse tesouro oculto que nós professores devemos mergulhar para buscar o potencial escondido que nossos alunos têm. As crianças da Educação Infantil, têm

um mundo de descobertas pela frente e nós, em especial professores de Artes, temos que possibilitar a elas o acesso a essas diversas linguagens, as quais vão contribuir de forma significativa no decorrer de seu processo de aprendizagem, foi partindo desse pensamento que o meu projeto começou a se desdobrar. Segundo Fernando Hernández: *Quando a aprendizagem é proposta como uma produção ativa de significados, transforma-se numa manifestação das possibilidades dos seres humanos (...)* (2000, p. 178).

Quando estimulada e trabalhada desde pequena, as crianças são capazes de carregar quando adultas os verdadeiros valores fundamentais à vida. E com a arte podemos possibilitar o desenvolvimento de atitudes como a criatividade, o senso crítico, a possibilidade de expressar-se com o mundo, a percepção, a imaginação e a sensibilidade, além, de oferecer à criança uma leitura do mundo e de si mesma.

A arte está presente no dia-a-dia das crianças, seja a partir de um quadro na parede, nas cores encontradas ao seu redor, nos desenhos infantis, nas ruas aos montes, nas casas e até mesmo nos brinquedos. Com a arte as crianças podem conhecer seus limites e suas dificuldades, porém podem também ter a chance de desenvolver, explorar e conhecer suas potencialidades. Segundo Mirian Celeste:

> Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especialidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo (MARTINS, 1998, p. 162).

Henri Matisse diz que: *é preciso ver a vida como no tempo em que se era criança, pois a perda desta condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal* (In HOLM, 2007, p.7). Pensando nesse jeito de criança e no mundo de descoberta que essa fase traz, elaborei e desenvolvi meu projeto com esses alunos da Educação Infantil.

O projeto **Brincando com a cor: um trabalho de percepção e experimentação na Educação Infantil** foi elaborado na disciplina “Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa/ Intervenção em Ensino na Educação Básica”, ministrada pela Profa. Carla Juliana G. Alves e orientado pela Profa. Vanessa Tavares da Silva. Ele foi desenvolvido na sala do Pré I no período matutino, que assiste a crianças com idade entre 4 e 5 anos, totalizando vinte, sendo oito meninas e doze meninos. A turminha é bem participativa, esperta, curiosa e interessada, claro que como todas as turmas de educação infantil tem uma vasta diversidade de comportamentos e aprendizagens. Os estudantes dessa sala de aula são habitantes da própria comunidade, exceto uma estudante que vem de outro local.

Alguns objetivos foram traçados para o desenvolvimento do projeto tais como: despertar o pensamento artístico, estético e o interesse nas crianças por obras de arte e por esse universo artístico que os cercam, para que no futuro possam ter um olhar diferenciado a respeito.

Desenvolver um potencial criativo e criador nas crianças através da manipulação de diversos materiais para a produção.

Expandir na criança os conceitos de atenção, percepção, concentração, criatividade, imaginação e sensibilidade, aumentando as possibilidades de expressão, comunicação e conhecimento.

Compreender e diferenciar as cores primárias das secundárias através das misturas realizadas para sentir e perceber através da realização das atividades as texturas, misturas de cor que podemos criar com materiais do cotidiano.

Possibilitar a inter-relação com os mais diversos materiais como: terra, cola, tinta guache, pincel, gelatina, canudos, bolas de gude, água para a produção de suas atividades, ampliando o seu repertório de sensações. Essas atividades foram trabalhadas individualmente e em grupos para desenvolver a socialização e também a relação do eu com o mundo que os cerca.

Com esses objetivos traçados, elaborei estratégias e metodologias para desenvolver o projeto que foi baseado nas palavras de Schön (1992, p. 83) quando dizia que "*após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação...*". Em seu decorrer refletindo sobre a ação, tive que fazer algumas adaptações, alguns ajustes e até mesmo "fugir" um pouco do que foi traçado inicialmente, pois o projeto como já fundamentado, não é fixo, ele foi mudando de acordo com as necessidades e com o que as crianças foram sinalizando.

A princípio ele foi pensado para ser trabalhado em cinco dias de quatro horas cada, sendo o primeiro momento com a explicação e apresentação da professora e do projeto que iríamos realizar. Iniciamos em uma roda da conversa com a pergunta: "O que é Arte para você?" Fiz uma breve explanação sobre arte.

Contei uma história sobre como começaram os desenhos e a arte com o homem, nessa história falei um pouco sobre a Arte Rupestre, através de slides com imagens; juntamente com a história fui fazendo questionamentos sobre este conteúdo e deixei-os falar.

Como Arte Rupestre é realizada em cavernas nós confeccionamos a nossa caverna dentro da sala de aula com papel craft e fita adesiva.

Para a produção dos alunos saímos da sala e andamos pelo no quarteirão da escola pegando um pouco de terra de cada lugar. Ao chegar à sala peneiramos e separamos em potinhos, em seguida misturamos com água e cola, fazendo uma espécie de tinta com as terras, obtendo assim alguns tons de marrom. Concluída essa etapa os alunos colocaram a tinta confeccionada em um pote e com as mãos fizeram suas produções artísticas.

Fotografia 1 – Parte da caverna confeccionada
pelos alunos da Educação Infatil



Fotografia de Greiciane Pompilio Andreis
Fonte: Acervo particular do meu estágio.

Para concluir esse momento, além de terra, as crianças também trabalharam com carvão e papel craft cortado em vários tamanhos fazendo diversos desenhos que lembram a Arte Rupestre.

Para o segundo momento um pequeno filme chamado “Cores” que envolve o conceito de cores primárias e secundárias foi apresentado às crianças, em seguida uma breve discussão sobre o vídeo assistido e depois disso realizamos as misturas de tintas primárias para obtermos as secundárias. Após a mistura, explanamos um pouco sobre a vida e as obras do artista Paulo Pasta através de slides e pequenos recortes do DVD Arte na Escola “A cor da Criação” enfatizando suas misturas de cores.

Nesse vídeo o artista faz uma mistura com cera de abelha para alterar o brilho da tinta à óleo. Com essa ideia e fazendo uma adaptação dessa circunstância, para a produção das crianças utilizamos as misturas das tintas juntamente com pasta de dente. Fizemos uma espécie de “pasta colorida” (como a do Paulo Pasta) para criar texturas com pincéis no papel A3. Esse trabalho foi individualizado.

Fotografia 2 – Trabalho com a pasta de dente
feito por uma aluna da Educação Infantil



Fotografia de Greiciane Pompilio Andreis
Fonte: Acervo particular do meu estágio

Para o terceiro momento continuando as atividades anteriores com textura, as crianças em grupos prepararam tinta com misturas de gelatina (de vários sabores) com água formando, mais uma vez, uma pasta. Cada grupo ficou responsável por representar de um jeito diferente as cores que eles conseguem ver.

Fotografia 3 – Pintura de gelatina realizada por um grupo de alunos da Educação Infantil



Fotografia de Greiciane Pompilio Andreis
Fonte: Acervo particular do meu estágio

No quarto momento era para ser apresentado aos alunos um novo artista, Jackson Pollock, porém refletindo sobre a ação e fazendo uma análise sobre os acontecimentos, percebi a necessidade de traçar novos caminhos, mudando um pouco a trajetória para retomar o trabalho com cores e mostrar as crianças que toda obra de arte ou atividade com tinta temos que ter a hora certa de parar, caso contrário, as cores se misturam e viram apenas uma.

A princípio seriam trabalhos apenas envolvendo os artistas Paulo Pasta e Jackson Pollock. Porém após o terceiro momento tive que intervir incorporando um novo artista Sean Scully. Mostrei as crianças através de slides um pouco da vida e das obras desse artista. Questionei-as sobre cores e mostrei que elas podem estar juntinhas sem que se misturem e vire uma só cor. Esse desvio foi realizado, porque a participação das crianças foi determinante para a compreensão do que seria o próximo passo.

Para esse trabalho entreguei revistas para que procurassem as cores que elas mais gostam, pedi para que recortassem e colassem em folhas de sulfite cortadas em vários tamanhos diferentes.

Fotografia 4 – Aluno da Educação Infantil
realizando seu trabalho de recorte e colagem

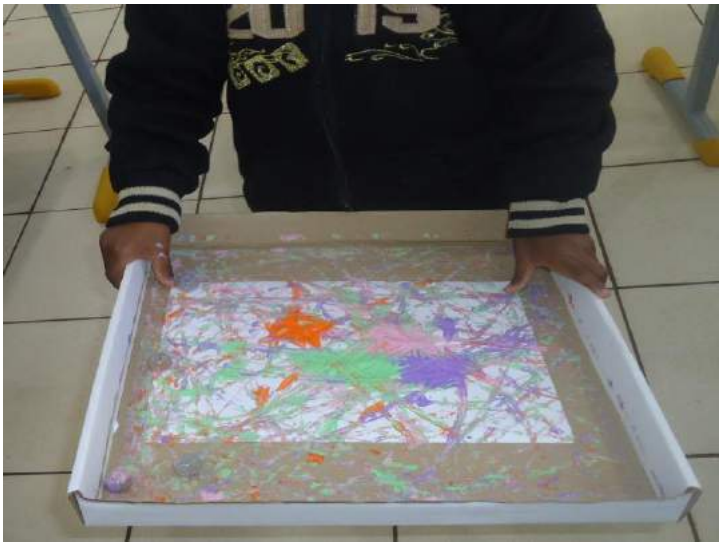


Fotografia de Greiciane Pompilio Andreis
Fonte: Acervo particular do meu estágio

Só depois desse momento é que dei sequência com o artista Jackson Pollock, apresentando sua história e suas obras através de slides. Sendo esse o quinto momento, o qual estava planejado para ser quarto. Ainda fazendo algumas alterações incluí a artista Gabriela Machado, apresentando também um pouco de sua vida e suas obras, mais uma vez exaltando as cores como papel fundamental para nosso projeto.

Dando sequência à aula, pegamos as cores já misturadas e os experimentos com novas cores, para realizar pinturas “diferentes” usando bolinhas de gude e canudinho para soprar. Esse trabalho foi realizado individualmente, deixando cada criança escolher o objeto que queria para realizar sua produção. Para esses trabalhos utilizamos diversos tamanhos de papéis.

Fotografia 5 – Aluno da Educação Infantil
realizando sua atividade com bolinhas de gude



Fotografia de Greiciane Pompilio Andreis
Fonte: Acervo particular do meu estágio

Nessa aula pude perceber os resultados obtidos com a aula anterior, pois as crianças já apresentavam uma preocupação com a escolha das cores e com o momento de parar. Para Hernández: *Temos muitas conexões que ainda não descobrimos, mas se as procurarmos poderíamos descobrir que, com elas, podemos esclarecer o que é para nós a arte (...)* (HERNÁNDEZ, 2000, p. 239). Essa frase ressalta a sensação que tive depois de analisar a atividades das crianças.

O sexto e último momento foi programado para organizar uma exposição com a ajuda dos alunos de seus trabalhos no pátio da escola. Porém, não foi possível ser realizada.

3 - Resultados e análise

Com esse projeto fui capaz de trabalhar com cor, experimentação, percepção, fazer artístico e levá-los ao mundo de Paulo Pasta, Sean Scully, Jackson Pollock e Gabriela Machado, o que possibilitou desenvolver a criatividade, promover e despertar a sensibilidade de cada um.

Seguindo a linha de pensamento de Hernandéz: *O que aparece como distintivo é que a aprendizagem e o ensino são realizados por meio de uma trajetória que nunca é fixa, mas que serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos* (2000, p.182). Com essa flexibilidade que foi conduzido esse projeto.

Como podemos observar o projeto foi o tempo todo pensado e repensado, para ser planejado e re-planejado de acordo com as possibilidades que foram surgindo em seu percurso.

Os alunos foram muito participativos e co-autores desse projeto, sinalizando os caminhos a serem percorridos. O professor deve estar sempre atento a essas possibilidades. Pois segundo Donald Schön:

> (...) um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação (...). Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (...) (SCHÖN, 1982, p.83).

Conforme esta afirmação, meu projeto foi uma constante reflexão-na-ação, e por esse motivo trilhou outro caminhos, porém esses outros caminhos não atrapalharam em nada seu andamento, muito pelo contrário só contribuíram ainda mais para encontrarmos situações de aprendizagem que fossem significativas, com as quais as crianças puderam ampliar sua visão de mundo a respeito das Artes Visuais.

Reflexão essa que também me fez analisar minha ação enquanto professora, pois antes de qualquer aula a ser ministrada, tive que estudar os artistas que seriam apresentados às crianças e testar as técnicas a serem trabalhadas e quais as variações podiam ser feitas. Técnicas essas que foram adaptadas de acordo com os trabalhos de cada artista.

O desenvolvimento desse projeto foi apenas o início das Artes em meu município, com ele percebi o quanto as crianças se envolvem e apreciam este mundo. Posso afirmar que se eu o deixasse fluir de acordo com a necessidade e o interesse das crianças, eu teria aulas para o ano todo, pois em cada aula surgia algo novo que poderia ser ampliado, mas como o tempo do estágio era curto, isso não foi possível.

O envolvimento das crianças com relação à Arte foi surpreendente. Com isso pude constatar que esse é o caminho para iniciar a mudança.

4 – Considerações

Esse projeto teve grande importância na minha formação. Entendi que podemos sim trabalhar desde Arte Rupestre a Arte Contemporânea com as crianças, fazendo uma fundamentação teórica de forma lúdica e prazerosa, envolver também uma prática pedagógica, mostrando que aulas de Artes não são desenhos mimeografados e muito menos algo que está longe do nosso alcance .

Posso dizer que atingi meus objetivos. Só de ver e ouvir o pessoal da escola relatando que no recreio as crianças mencionavam Paulo Pasta e perceber que o modo de percepção delas está mudando isso já me valeu a pena, todo o esforço e trabalho que tive.

É satisfatório ver as crianças apropriando-se das diversas sensações através das experimentações e manipulações realizadas no decorrer do projeto.

Para a implatação da disciplina de Artes na rede de educação do meu município não será diferente, encontrarei muitos desafios assim como no estágio, porém agora sei que as crianças apreciam e que os resultados obtidos compensam todas as pedras encontradas no caminho.

A professora da sala escreveu um depoimento:

> Sou professora do Pré I da escola, eu e minha turma tivemos o privilégio de termos a universitária desenvolvendo seu projeto em nossa sala.
> Posso considerar que esta turma foi privilegiada pela aprendizagem que adquiriram sobre arte, pois as atividades desenvolvidas proporcionaram aos alunos um profundo conhecimento desde a Arte Rupestre até a Arte Contemporânea.
> Quando fizemos a caverna foi lindo de ver como eles falavam a todos que entravam na sala, e sua fala era com propriedade expondo com firmeza seu conhecimento sobre o que haviam feito e o que significava.

> Como professora regente dessa sala posso afirmar que os saberes adquiridos e manifestados nas atividades diárias pelos alunos serão levados por toda vida, e sempre que estiverem diante de uma obra de arte terão um olhar diferenciado (CAETANO, Ivaiporã, 2014).

Esse depoimento me fez ter a noção da diferença que a Arte faz no âmbito escolar e o quanto se faz necessário o início dela desde a Educação Infantil. Durante as aulas algumas frases e situações foram emocionantes e memoráveis, como a frase do aluno Vinicius: "*aprendi pintar colorido, pinta em cima do outro pra muda de cor, fiz as cores.*

Quando esse mesmo aluno foi questionado por uma pessoa da escola sobre o dia que confeccionaram a caverna essa foi a sua explicação: "*Nos catamo terra para fazer as pinturas na gaverna. Gostei porque foi divertido"* (Vinicius).

Na ocasião uma criança foi questionada sobre o que é arte e ela respondeu: "*Arte é pintura, de pintá, de faze arte" (abrindo os abraços).*

Com esses relatos e depoimentos vejo que fiz a diferença com esse projeto, que as crianças conseguiram apreender aquilo que tive como propósito.

5 - Referências bibliográficas

AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na Escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental.** São Paulo, Editora Anzol, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DÓRIA, Lílian Freury. **Metodologia do ensino de arte.** Curitiba: InterSaberes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOLM, Anna Marie. **Baby – Art. Os primeiros passos com a arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998, (Cap.8 - pp.152-191).

SCHÖN, Donald, A. In: Nóvoa, Antonio. **Os Professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. **Texto: Formar Professores como Profissionais Reflexivos**, pp.79-92.

Greiciane Pompilio Andreis
Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Esap. Graduada em Pedagogia, pela Univale - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Acadêmica de Artes Visuais pela UEL - Universidade Estadual de Londrina. Professora na rede municipal de Ivaiporã para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.
Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/2447965023394141

Vanessa Tavares da Silva
Mestre em Cultura Visual pela FAV/UFG. Graduada em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Departamento de Arte Visual da UEL ministrando as disciplinas de 'desenho' e 'desenvolvimento de projeto poético em bidimensional'; atua também na área de pesquisa em processos de criação no projeto de pesquisa 'Produzir arte - produzir educação na perspectiva da Estética Conectiva e da Arte Relacional' dessa mesma instituição.
Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/1752410548460243

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral, a ser apresentada no formato slides GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola

CULTURA POPULAR BRASILEIRA E CINEMA DE ANIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SEROPÉDICA (RJ): RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO PIBID BELAS ARTES DA UFRRJ

Luciana Diláscio Neves (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Arthur Gomes Valle (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Bruno Matos Vieira (UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO*:*
Devido à carência de professores de Artes atuantes na educação básica do município de Seropédica (RJ), a área de Artes foi uma das priorizadas pelo projeto PIBID da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) desde a sua criação. Nesse contexto, foi iniciado em 2010 o PIBID Belas Artes, ligado ao Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ. No primeiro edital, o projeto visou à criação de um "Laboratório de Fomentação Cultural," procurando estimular a pesquisa e a reflexão sobre fontes culturais diversificadas (em especial da cultura brasileira) e a transposição de material levantado para situações de ensino-aprendizagem pertinentes à área de Artes Visuais na educação básica. No segundo edital, em 2012, manteve-se a mesma linha teórico-metodológica que vinha sendo desenvolvida, sendo acrescentada ao trabalho de campo a utilização de recursos do cinema de animação. Desde o terceiro edital, em 2014, o projeto vem se centrando na construção de sentidos motivados pelas vivências dos educandos, em uma relação dialógica com os saberes e imaginários de diversas fontes. Vários autores nortearam as incursões do projeto nas escolas, como Ana Mae Barbosa, Cecília Meireles, John Dewey, Louise Artus-Perrelet, Célestin Freinet e Seymour Papert. Objetivamos nesse trabalho apresentar uma síntese dos principais resultados alcançados pelo PIBID Belas Artes da UFRRJ, problematizando a importância da cultura popular brasileira e da linguagem do cinema de animação para o ensino de arte na educação básica do município de Seropédica.
Palavras-chave: Arte-educação; Cultura popular; Cinema de Animação

BRAZILIAN POPULAR CULTURE AND ANIMATION IN THE BASIC EDUCATION OF SEROPÉDICA (RJ): REPORT OF EXPERIENCES OF THE PROJECT PIBID FINE ARTS - UFRRJ

ABSTRACT:
Due to the lack of art educators in the city of Seropédica, Rio de Janeiro, the area of Arts was one of the priorities of the PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Scholarship Program for Teaching Initiation), since it was implemented in the UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Federal Rural University of Rio de Janeiro). In this context, the project PIBID Fine Arts was created in the UFRR in 2010. Originally, the project aimed to stimulate research and reflection on diverse cultural sources - especially on Brazilian popular culture - and the transposition of the researched material to schools of basic education. Since 2012, keeping the same theoretical and methodological

approach, the PIBID Fine Arts incorporated the research on the language of animation to the work that was being made in schools. Since 2014, the PIBID Fine Arts focused on the construction of meanings motivated by the experiences of the students, in a dialogic relationship with knowledge and imaginary coming from diverse sources. Several authors guided the actions of the project, as Ana Mae Barbosa, Cecilia Meireles, John Dewey, Louise Artus-Perrelet, Célestin Freinet and Seymour Papert. This paper presents an overview of the main results achieved by the PIBID Fine Arts, focusing on the potential of Brazilian popular culture and the language of animation for the teaching of Arts in basic education.
Keywords: *Art Education; Brazilian Popular Culture; Animation.*

Introdução

O projeto PIBID Belas Artes, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizada no município de Seropédica, Rio de Janeiro, iniciou-se em 2010 visando à formação de licenciandos do Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ e à qualificação de professores da educação básica das escolas contempladas[1]. Desde então, suas ações voltaram-se para a produção do conhecimento a partir do contínuo trabalho entre pesquisa e ensino, na perspectiva de aprofundamento da compreensão sobre questões relativas à arte e educação.

Seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais[2], buscou-se em nossa proposta a "investigação da natureza da arte como forma de conhecimento", de modo a focalizar a especificidade da área e definir "seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico", incentivando nos licenciandos reflexões básicas que fundamentarão a sua atividade pedagógica. As questões básicas que nos colocamos foram: "Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano? [...] como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual função do professor nesse processo?"[3]

No momento inicial de implementação do projeto, em 2010, nos voltamos para a valorização da arte e da cultura popular através da pesquisa de manifestações e elementos encontrados em determinadas regiões brasileiras. O projeto teve sua continuidade assegurada pelo Edital PIBID - 2009-2012, cujo apoio permitiu a reelaboração e a ampliação da proposta inicial, através da criação de um espaço de estudo e trabalho denominado *Laboratório de Fomentação Cultural: Arte; Formação, Pesquisa e Ensino*. Neste sentido, foi incluída a pesquisa relacionada à utilização de recursos audiovisuais, em especial, do cinema de animação, sendo para nós de relevante consideração as possibilidades didáticas desse meio para a arte-educação e o seu potencial para interagir com saberes e elementos culturais diversos. No nosso entender, a inclusão de recursos audiovisuais revelava-se como um meio de promover o maior envolvimento dos alunos da educação básica com referenciais da arte e do imaginário cultural brasileiro, além de, ao conjugar arte e

[1] Além das bolsas destinadas aos discentes do curso de Licenciatura em Belas Artes (UFRRJ), a CAPES oferece bolsas para os docentes supervisores das escolas conveniadas ao projeto PIBID. Esses professores participam das reuniões de planejamento, seminários e oficinas pedagógicas, ou seja, acompanham todas as etapas de construção das oficinas.

[2] BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental).** Brasília/DF: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Fundamental, 1997, p. 22.

[3] Idem.

tecnologia, ter o potencial para ligar tradição e modernidade em uma perspectiva de mútuas resignificações.

Em abril de 2014, foi iniciado um novo módulo dentro do projeto, com o título *Vivências e Educação Cotidianas através das Formas de Narratividades Visuais, Textuais e Audiovisuais*. Aprovado pela CAPES, por meio do edital nº 61/2013, o PIBID Belas Artes passou a contar então com 24 bolsas de iniciação à docência. A nova orientação visa promover a construção de sentidos e saberes através da motivação pelas vivências dos educandos, sejam essas relativas aos aspectos sociais e culturais nos quais os mesmos estão inseridos, seja através de saberes e imaginários repercutidos a partir de fontes exteriores diversas. Compreende-se que tais propostas requerem exercícios de assimilações, associações, compreensões e sensibilizações, interacionando vivências interiores e exteriores, assim como intercambiando campos de conhecimentos particulares. Com isso, dando continuidade e ampliando as pesquisas já iniciadas, nossa proposta atual vincula-se, por um lado, a autores que seguem perspectivas ligadas aos estudos da Cultura Visual, das novas tecnologias e da educação pelo trabalho, como Seymour Papert e Célestin Freintet, e, de outro, o paradigma do ensino de arte modernista. Nesse último sentido, cabe ressaltar que não nos baseamos no simples *laissez faire*, mas intentamos uma releitura crítica de autores como John Dewey, Louise Artus-Perrelet e Cecília Meireles para proporcionarmos uma articulação criativa entre elementos da realidade e das referências internas do indivíduo, destacando a importância da sensibilidade e da imaginação para a educação e empenhando-nos em salientar o valor de uma educação poética.

É nesse sentido que consideramos fundamental o papel da educação para uma abertura constante do interesse do individuo pelo mundo, seja pela realidade natural com todas as suas implicações históricas, seja pela realidade cultural e artística que guardam consigo um inesgotável arsenal das vivências e do confabular humano. Acreditamos que esta função é o meio que a educação tem para construir este complexo "artefato chamado liberdade", pois como acrescenta Ana Mae Barbosa, liberdade ou individualidade "não é ausência de controle, mas implica um longo trabalho de construção."[4]

Segundo a poetisa, professora e pensadora da educação brasileira, Cecília Meireles: "Despertar, eis uma função que consideramos grande tarefa da educação, encontrando meios e recursos que possam trabalhar neste sentido". Em seu dizer poético ela pondera:

> [...] Se a obra da educação consiste na formação humana, parece que a sua maior dificuldade reside no despertar do indivíduo para o conhecimento ou sentimento dessa necessidade.
> [...] há, nesta ação de despertar, uma beleza criadora, luminosa e forte. Fazer o homem contemplar-se e querer alguma coisa para o seu destino, e trabalhar para ele, e ganhar ou perder com uma superior compreensão é, afinal, fazê-lo colaborar com os próprios ritmos divinos a que tanto se atribuíram os resultados bons ou maus da vida.[5]

[4] BARBOSA, Ana Mae. **Jonh Dewey e o ensino de Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002, p.83.

[5] MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação.** Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, v.1, p. 59-60.

Em sintonia com esses preceitos expostos, procuramos nas partes que seguem apresentar uma síntese dos principais resultados alcançados pelo PIBID Belas Artes da UFRRJ, problematizando duas vias de ação que têm sido predominantes no projeto: (1) a valorização da cultura popular brasileira e (2) a exploração do potencial da linguagem do cinema de animação para o ensino de arte - salientando que, muitas vezes, estas vias, aparentemente diferenciadas, têm se complementado e se enriquecido mutuamente.

Educação Poética e Mítica Popular

Desde seu início, uma das tônicas da proposta do subprojeto PIBID tem sido a valorização da arte brasileira, com especial enfoque nas manifestações da cultura popular, através da pesquisa de seus elementos e, a partir disto, do estabelecimento de práticas didáticas nas escolas conveniadas ao programa. A importância com que consideramos esta proposta na educação básica permitiu, no âmbito da licenciatura, afirmar a valorização da pesquisa sobre este tema complexo, considerando-o relacionado às nossas origens culturais e envolvendo os temas da imaginação humana e do mítico, permitindo sondagens sobre as origens do nosso modo de ver, pensar, sentir, imaginar, em diálogo com o devir e as concepções atuais.

Assim, visado refletir sobre a validade e permanência do ensino de nosso tema na educação básica, nos questionamos: Qual a pertinência do trabalho sobre folclore e cultura popular? Que estratégias poderiam ser usadas visando ações significativas sobre estes temas, que não recaiam em práticas estereotipadas e/ou mecanizadas que apenas estimulem a confecção, pelos alunos, de objetos que aludam a determinadas culturas, mas sem um vínculo com o processo do fazer que as originam, com o imaginário e a vivência que as motivam?

As propostas de trabalho vinculadas ao PIBID visaram uma prática docente, integrando, em especial através de oficinas, saberes da cultura popular brasileira a práticas artísticas tradicionais como desenho e pintura, aos elementos cênicos do teatro de sombras e de outros tipos de encenação, bem como às práticas relacionadas às novas tecnologias, como o cinema de animação.

A opção por refletir sobre manifestações da cultura popular na educação básica conduziu ao desenvolvimento de um trabalho baseado na “recriação” a partir dos folguedos e da mítica popular, mas de maneira a estabelecer um processo em que as contextualizações e apropriações dos saberes relacionados aos temas tratados fossem incorporadas e relacionadas às vivências próprias dos educandos. Portanto, pensamos nesta “recriação” como um modo de apropriação de manifestações populares tradicionais e como fonte de referência para processos de criação que congreguem o observado e o experimentado com as vivências particulares dos alunos, traduzidos, seja pelo pensamento visual ou verbal, seja pelas formas de narrativa ou pela dramatização.

Os trabalhos foram desenvolvidos com turmas do 6º ao 9º ano do segundo segmento do ensino fundamental do Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC Paulo Dacorso Filho, e do 3º ao 5º ano do primeiro segmento do ensino fundamental da Escola Estadual Municipalizada Profª Creuza de Paula Bastos, ambas no município de Seropédica, RJ.[6] Entre outras iniciativas, o grupo PIBID participou do projeto do CAIC Paulo Dacorso Filho denominado “Feira Cultural”, efetuando junto

[6] Outras referências sobre os trabalhos do PIBID Belas Artes podem ser encontrados em www.pibidbelasartesufrrj.com.

aos alunos do 6º ao 8º ano três propostas relacionadas à dramatização e que tinham um caráter eminentemente interdisciplinar, já que intencionavam fazer convergir desenho, pintura, música, poesia, narração e encenação. A primeira das propostas visava à encenação do tradicional folguedo do Bumba-meu-boi,[7] com os alunos do 6º ano [Fotografia 1]. A segunda era uma encenação com teatro de bonecos tendo como tema *O Auto da Nau Catarineta*[8], realizada com alunos do 7º ano [Fotografia 2]. A terceira proposta, envolvendo alunos do 8º ano, visava à encenação, com teatro de sombras, da adaptação de um trecho do livro *Martim-Cererê*, de Cassiano Ricardo[9] (1895-1974) [Fotografia 3], que narra de maneira mítica o processo de formação do Brasil.

Fotografia 1 - Desenho feito por aluno do 6º ano do CAIC Paulo Dacorso Filho, a partir do imaginário do Bumba meu boi (pastel oleoso)



Fotografia de Luciana Dilascio Neves
Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Belas Artes-UFRRJ

[7] Manifestação folclórica que aparece em inúmeras regiões do Brasil, variando com as localidades e recebendo diferentes denominações: boi-bumbá, boi-surubi, boi-de-mamão, reis-de-bois etc.

[8] Tema encontrado no folclore brasileiro, inspirado nas viagens marítimas portuguesas e retratando seus episódios. Relaciona-se e/ou recebe outros nomes, dependendo da região: Cheganças, Fandango, Barca, Marujada. Forma teatral de enredo popular, convergências de cantigas brasileiras e xácaras portuguesas, composta por 21 jornadas com diversas coreografias.

[9] Poeta e ensaísta brasileiro, representante do modernismo de tendência nacionalista, tendo publicado em 1928, *Martim-Cererê*, uma fábula em forma de poema épico, inspirado na mitologia e folclore brasileiros.

Fotografia 2 - “Bonecos” e cenários confeccionados para a dramatização do Auto da Nau Catarineta, através do teatro de bonecos, pelos alunos do CAIC



Fotografia de Luciana Dilascio Neves
Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Belas Artes-UFRRJ

Fotografia 3 - Fotograma da filmagem do teatro de sombras



Fotografia de Luciana Dilascio Neves
Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Belas Artes-UFRRJ

Desde o início, as imagens selecionadas como referência - que transitavam entre xilogravuras, desenhos, pinturas, fotografias e vídeos - foram contextualizadas, analisadas e desenvolvidas como ponto de reflexão sobre o tema e manifestações tratadas nas propostas. Visávamos estimular o imaginário relacionado aos folguedos, assim como o caráter mítico e fabuloso que envolve os personagens, e também a própria prática dos que exercem tais manifestações em seus contextos originais. A confecção dos roteiros e dos personagens, desenhos, cenários, adereços e materiais requisitados por cada uma das encenações foram realizados pelos alunos do CAIC, que ensaiaram e a realizaram no dia do evento.

Com o primeiro ciclo do ensino fundamental na E. E. M. Profª Creuza de Paula Bastos, uma das propostas foi o trabalho com teatro de mamulengos[10]. Foi interessante observar que vários conteúdos trazidos da cultura popular serviram de

[10] Tradicional boneco do teatro popular nordestino.

estímulo para uma interiorização das vivências particulares dos alunos, muitas vezes, fundidas com a internalização/criação de personagens.

Uma questão que se tornou importante a medida que trabalhávamos essas propostas foi como tornar compreensível para os graus escolares envolvidos o que é uma manifestação popular, apresentando suas origens, significações e o imaginário que a envolve. A primeira parte do trabalho ocorreu sempre no âmbito da licenciatura com a pesquisa e o recolhimento de exemplos de manifestações populares, através de fotos, filmes e músicas. Em seguida, a questão girou em torno da elaboração de propostas didáticas que permitissem que este imaginário fosse apreendido da melhor maneira possível. Com os alunos do CAIC, utilizaram-se as fotos, os filmes e músicas recolhidas em torno dos folguedos, assim como a apresentação de imagens de outras manifestações populares que retratam e se inspiram nos folguedos, tal como acontece na xilogravura, na cerâmica e demais formas de escultura popular, na literatura de cordel, entre outras – que, direta ou indiretamente, se relacionava com o contexto das comunidades onde o folguedo é festejado – apresentando vaqueiros, violeiros e demais tipos populares; santos de devoção, animais locais e/ou seres sobrenaturais, ressaltando também o caráter do fabuloso. Também foram utilizadas imagens de artistas eruditos que buscaram inspiração no folclore e na cultura do povo, aparecendo aí diversos elementos que contribuíram para a formação de nossa cultura.

A partir destas imagens visuais, sonoras e audiovisuais foram propostas atividades com desenho e pintura. Todas estas imagens foram recolhidas por nós, na licenciatura, com o objetivo de envolver os alunos da educação fundamental e tornar compreensíveis os significados em torno das vivências trazidas pelo contato com os folguedos e demais manifestações populares. Motivando sobre seu contexto, procurava-se fazer refletir sobre suas origens e as contribuições vindas de culturas distintas, através do estímulo sobre a observação de elementos variados e das nuances na forma de expressão presentes nas imagens apresentadas. Estas atividades práticas de desenho e pintura visavam agregar outros conteúdos, aprofundando e contextualizando a temática dos folguedos que culminaria com a confecção de objetos, máscaras, cenários, ensaios e o desfecho da dramatização. Sobretudo, no âmbito da licenciatura, interessava aprofundar o conhecimento sobre as origens destes folguedos em terra brasileira, assim como sua correlação com aspectos míticos da cultura universal e do imaginário de outros tempos. Neste sentido, intencionava-se que as pesquisas dos licenciandos caminhassem em paralelo com suas experiências didáticas, no intuito de fazer refletir sobre maneiras como a complexidade implicita na proposta poderia ser pressentida dentro do nível de intelectualidade e maturidade próprias ao ensino fundamental.

Tomando como exemplo o mais tradicional dos folguedos brasileiros, o bumba-meu-boi, podemos dizer que o boi é entidade que aparece largamente no folclore universal associado a ritos e cultos. No Brasil, o imaginário ao redor do boi foi se constituindo no complexo processo de colonização. Como diz Domingos Vieira Filho, animal de sabida prestância econômica e material com vivência cotidiana expressa na prevalência do pastoreio, nas aventuranças pelos cenários selvagens do Brasil, nos “engenhos da cana-de-açúcar que por então começavam a pontilhar a paisagem de sensuais e ondulantes verdes a picar os ares de perturbadores e agridoces cheiros”[11]. Segundo este mesmo autor, a notícia das façanhas desses

[11] Apud FRADE, Cascia et al. **BRASIL: Festa Popular**. Prefácio de Câmara Cascudo. Rio de Janeiro: Livroarte, 1980, p. 40

animais indomáveis, “que desafiavam a coragem e a destreza dos vaqueiros em desusadas correrias nas solidões áspera dos campos, impressionavam vivamente a imaginação dos colonos e povoadores e serviam de comentários nas horas em que descansavam das rudes labutas campeiras.”[12]

Assim, também a poesia popular foi fixando a memória dos feitos dos bois “quase sobrenaturais”, como o boi Surubim e tantos outros. Em torno do boi é de se esperar que fossem surgindo lendas, narrativas heróicas, folganças, cultos, enfim, a integração no mundo dos conquistadores da nova terra repartida com silvícolas, africanos e outros que para cá vieram. Ainda conforme Vieira Filho, não foi difícil, desse modo, a passagem do boi para o universo folclórico da gente que se amalgamava na terra brasileira, com a transposição para o plano lendário da figura do animal, divinizado. O bumba-meu-boi é um auto teatralizado que indubitavelmente surgiu nos tempos coloniais, atravessando o tempo, com variantes aqui e ali, ao sabor das influências locais. Interessante de se notar é que esta divinização da figura do animal se dá em consonância com o caráter mítico que vai sendo construído sobre a imagem do mesmo. No imaginário brasileiro, a imagem do boi abrange os opostos: por um lado, é o animal servil, domesticado, passivo, de grande prestabilidade, por outro, apresenta a face de um espírito indomável, indestrutível e avassalador. Esta imagem se condensa a outras relativas às próprias vivências da gente da terra. O auto em si tem algo de síntese do real e é toda a “atmosfera” brasileira com seus “sensuais e ondulantes verdes” e “perturbadores e agridoces cheiros” que vêm compô-lo numa convergência de movimentos, sons, cores, dramas e fantasias, congregando o próprio auto no seu desenrolar, estados duais da experiência humana, de êxtase e tristeza, de simplicidade e exuberância, de afetividade e de mordaz ironia, de morte e vida, do real e do irreal.

A motivação que realiza a manifestação folclórica propriamente dita não provém apenas de um reflexo do real, mas sim, de uma sublimação desta realidade, numa fusão mito/realidade que é uma de suas principais características. O bumba-meu-boi aparece em inúmeras regiões do Brasil, encerrando muito mais do que a referência a uma realidade do Brasil já distanciada, pois agregam inúmeros sentidos e valores, se adaptando habilmente às circunstâncias de tempo e espaço, sem perder, no entanto, sua fabulação básica, sua fonte primitiva: a sublimação do animal ligado à realidade mais concreta, econômica, material, ao plano espiritual, legendário. O bumba-meu-boi já não é o boi do trabalho e sim, o boi que brinca, ser onírico que já não pertence ao real. No entanto, no auto, o boi é morto e sua carne partilhada como no plano do real (com os melhores pedaços, em geral, indo para as pessoas mais afortunadas), ocorrendo então, a sublimação desta realidade, com o boi ressuscitando. O historiador das religiões Mircea Eliade afirma que “toda essa porção essencial e imprescritível do homem – que se chama imaginação – está imersa em pleno simbolismo e continua a viver dos mitos e das teologias arcaicas”[13]. Na fusão dos diversos e complexos elementos que compõem o imaginário de um povo, nos aprofundamos, tal como diz Eliade, nesta porção essencial da imaginação - as “Imagens” - reproduzindo-as e reatualizando-as infinitamente.

Nosso objetivo na educação fundamental não era a intelectualização de questões como essas, que possuem certa complexidade, mas sim fazer vivenciar

---

[12] Idem.

[13] ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 15.

esta realidade, apresentando o imaginário a ela associado através do contato com diversos tipos de formas e imagens. Já no âmbito da licenciatura, nosso objetivo era o aprofundamento destas questões, de maneira que, salvaguardando sua importância, pudessem ser pensadas maneiras didáticas para abordar o complexo e profundo tema da imaginação e vivência humanas relacionadas a estes folguedos, respeitando um nível de aprendizado apropriado.

É neste sentido que quisemos afirmar o valor da pesquisa sobre o tema da cultura popular, o contato com as fontes primárias, o recolhimento dos diversos exemplos que se originam ou se alimentam desta fonte. Mesmo em face dos crescentes avanços tecnológicos, das mudanças de paradigmas e ideologias, desejamos afirmar o valor permanente destas manifestações populares – repletas de misticismo, de significações e simbologias. Acreditamos que o estímulo à pesquisa e o contato aprofundado com as fontes podem contribuir para reflexões e soluções que façam com que este tema, humano e artístico, possa ser melhor vivenciado e repercutido entre os alunos da educação básica, não como algo inerte, um exemplo estereotipado e ultrapassado de algo que não mais nos pertence, mas como algo que pode ser "sentido" como nosso, como encontro com secretas fantasias, pensamentos e imaginações que, de certo modo, também são nossas. Procuramos, em suma, ressaltar a importância destas manifestações não como algo setorizado, pertencente a uma classe específica com a qual pouco temos contato, mas como algo que também faz parte de nossa formação.

Segundo Câmara Cascudo, a cultura popular é uma contemporaneidade de milênios, pelo qual "séculos depois, um prato, um gesto, uma forma de representar, folgar, dançar"[14] resgatam uma memória de outros tempos e de outros lugares do mundo, numa colaboração anônima que vem de milênios. Acreditamos que, na fusão dos diversos e complexos elementos que compõem o imaginário de um povo, nos aprofundamos nesta porção essencial da imaginação – as imagens. Como sugere o historiador das religiões Mircea Eliade, depende do homem moderno "despertar" para este inestimável tesouro de imagens que traz consigo: "A sabedoria popular muitas vezes exprimiu a importância da imaginação para a própria saúde do indivíduo, para o equilíbrio e a riqueza de sua vida interior"[15].

Cinema de Animação: Arte, Educação e Novas Tecnologias

As inciativas do PIBID Belas Artes vinculadas ao cinema de animação[16] visam responder a demanda geral da Lei de Diretrizes de Bases da educação nacional nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em prol de uma abordagem

[14] CASCUDO, Câmara. Prefácio. In: FRADE, Cascia et al. **BRASIL: Festa Popular**. Prefácio de Câmara Cascudo. Rio de Janeiro: Livroarte, 1980.

[15] ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.16.

[16] O cinema de animação é uma arte baseada na rápida exibição ou projeção de uma sequência de imagens, ligeiramente diferentes entre si, que criam no espectador o efeito de uma ilusão ótica de movimento, por intermédio do fenômeno conhecido com persistência retiniana. As imagens individuais que compõem uma animação podem ser geradas de variadas formas: desenhando, pintando, fotografando alterações sucessivas feitas em um objeto ou modelo real ou virtual; é também possível animar objetos da realidade, bonecos, atores, etc. Usualmente acompanhados de uma trilha sonora, os filmes animados são normalmente exibidos através da projeção de películas cinematográficas e das variantes analógica e digital do vídeo. Para maiores informações, consultar: DENIS, Sebastien. **O Cinema de Animação.** Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

ampliada do aprendizado em Artes, que congregue os atos de fazer, apreciar e refletir sobre Arte. É nossa convicção que a manipulação das diversas ferramentas e linguagens envolvidas na realização de um filme de animação oferece oportunidades para que os licenciandos envolvidos no projeto desenvolvam a sua própria expressão artística e a sua consciência crítica frente à utilização do cinema de animação pelos meios de comunicação de massa. Além disso, visamos oferecer aos licenciandos a possibilidade de incorporar às suas práticas didáticas o uso de novas mídias associado a práticas artísticas, visando o desenvolvimento de dinâmicas criativas que motivem o aprendizado.

Nas duas últimas décadas, o surgimento e desenvolvimento de técnicas como a computação gráfica fez com que o cinema de animação adquirisse um crescente prestígio nos meios de comunicação e entretenimento de massa[17]. Concomitantemente, a difusão de tecnologias digitais para captura e processamento de imagens e sons democratizou os processos criativos do cinema de animação: hoje em dia, é possível criar, com o auxílio de recursos relativamente baratos, animações com qualidade e sofisticação antes restritas às produções dos profissionais do ramo. Esse novo quadro vem suscitando entre os educadores de todo o mundo um interesse cada vez maior pelo cinema de animação enquanto linguagem que, congregando arte e tecnologia, se apresenta como via privilegiada para incentivar a expressão e a construção do conhecimento na sala de aula. No Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, são muitas as iniciativas que exploram as possibilidades abertas pela criação de filmes de animação em contextos educativos.[18]

Além disso, nossa proposta pretende afirmar a importância de um ensino que responda às novas demandas sociais e culturais de seu entorno, de forma crítica e reflexiva. Hoje, é permanente, por exempo, a demanda com relação à incorporação das novas tecnologias midiáticas em contextos educativos. É fundamental, porém, que estas não sejam pensadas apenas como um instrumento "facilitador" da prática pedagógica, mas também como algo que necessita ser problematizado, especialmente em seus efeitos sobre a mediação e configuração do conhecimento. Ao nosso ver, o interesse suscitado pelo cinema de animação entre boa parte do alunado do ensino básico torna-o um mediador estratégico na resolução dessa demanda, o que é uma outra justificativa para a inserção de uma reflexão a respeito dessa arte, na formação dos licenciandos.

O uso do cinema de animação em contextos educativos proposto pelo projeto PIBID Belas Artes assenta-se sobre duas vertentes da pedagogia do século XX e inícios do XXI: (1) A pedagogia do francês Célestin Freintet, marcada pela ênfase na *educação pelo trabalho* e no interesse pelos diversos meios e tecnologias de comunicação que marcaram a sociedade moderna, desde as experiências pioneiras de Freinet envolvendo o uso da tipografia e a produção dos *jornais escolares* até a

[17] Um marco nesse processo foi a Pixar Animation Studios, especialmente com o lançamento de *Toy Story* (1995), o primeiro longa-metragem do estúdio totalmente produzido através da computação gráfica.

[18] No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, poderíamos citar, sem pretensão de fornecer um inventário completo: o projeto *Meios de Comunicação Audiovisuais: Novas Tecnologias e Educação*, desenvolvido pelas profas. Fátima Cristina Vollú e Maria Cristina Miranda, do Colégio de Aplicação da UFRJ; o programa *Anima Escola* de capacitação na linguagem da animação, que realiza oficinas envolvendo professores e alunos em escolas públicas de cidades como Barra Mansa e Volta Redonda; ou o projeto *Anima Angra*, coordenado pelo prof. Rafael Kuwer junto à Secretaria de Educação de Angra dos Reis/RJ.

recente incorporação feita por seus seguidores de meios de comunicação como rádio, vídeo, internet etc., visando à expressão e divulgação da produção de seus educandos;[19] (2) O conceito de *construcionismo* proposto pelo matemático, cientista computacional e educador sul-africano Seymour Papert.[20] Influenciado por Jean Piaget, do qual foi aluno nos anos 1960, Papert define o construcionismo como a abordagem da teoria construtivista da aprendizagem que permite ao educando construir o seu próprio conhecimento por intermédio do computador. A interação educando-objeto se encontra, assim, mediada por uma linguagem de programação ou programa de computador, o que adiciona outra dimensão à interação com objetos que Piaget estabeleceu como base do processo de construção do conhecimento.

A discussão do cinema de animação como linguagem e ferramenta pedagógica iniciou-se no Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ em 2010, com a criação do projeto *Anima Rural* (http://cineclubeanimarural.blogspot.com/), voltado para a exibição e discussão da produção de animações contemporânea e, no contexto do PIBID Belas Artes, com a realização de oficinas teóricas que apresentavam os fundamentos da animação *stop motion*,[21] técnica que julgamos particularmente apropriada para a utilização em contextos educativos. O Edital 2009-2012 permitiu a continuidade da proposta que vinha sendo desenvolvida e a inclusão formal da investigação das potencialidades didáticas do cinema de animação no PIBID Belas Artes. Neste sentido, houve também uma pareceria com o projeto Laboratório da Imagem Audiovisual do mesmo curso, que havia sido aprovado pelo PROEXT Edital nº 5 - 2010 – MEC/Sesu, com aquisição de verba para montagem de um laboratório audiovisual básico. Foi então montado, em 2011, o *Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas*, que tinha como um de seus objetivos de funcionamento justamente estabelecer uma parceria com o PIBIB.

Desde então, diversas atividades foram realizadas pelos bolsistas do PIBID Belas Artes. No segundo semestre de 2012 e no primeiro de 2013, por exemplo, foram promovidas oficinas envolvendo alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental do referido CAIC Paulo Dacorso Filho, em Seropédica. Cada uma das oficinas durou cerca de dois meses e teve como resultado final um curta-metragem em vídeo. O primeiro, *Xote das Meninas* (que pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=7d5wCwDEkAc>), foi desenvolvido a partir da música homônima de Luiz Gonzaga e tinha como estética norteadora a gravura de cordel brasileira (Fotografia 4)[22]. Os trabalhos começaram com uma apresentação

[19] Ver: FREINET, C.. **Educação pelo trabalho.** São Paulo: Martins Fontes,1998; FREINET, C.. **O Jornal Escolar.** Lisboa, Editorial Estampa,1974.

[20] Ver: PAPERT, S.; HAREL, I. (edit.). **Constructionism: research reports and essays, 1985-1990.** Ablex Pub. Corp., 1991; PAPERT, S.. **Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas.** Da Capo Press, 1980.

[21] *Stop motion*, também conhecida em português como *animação quadro a quadro*, é uma técnica baseada na animação de objetos concretos e estáticos. Os mais diversos tipos de material vem sendo empregados na realização de animações *stop motion* desde o início do século XX, sendo talvez o mais conhecido a plasticina (ou massa de modelar).

[22] LIMA, F. A.; BOFFY, T. C.; OLIVEIRA, J. G.; NEVES, Luciana D.. PIBID Belas Artes: Experimentações Didáticas com Cinema de Animação. Resumo publicado nas atas de: I Reunião Anual de Iniciação Científica, XXIII Jornada de Iniciação Científica, I Semana de Pesquisa, Tecnologia e Inovação - "Os Desafios da Ciência no Brasil do século XXI. 04 a 14 de novembro de 2013. Seropédica: EDUR, ISSN: 1809 -1342

teórica dos princípios do cinema de animação e uma discussão da literatura e gravura de cordel. Em um segundo momento, foi realizado o roteiro da animação, utilizando como referência a letra da música. Após essa etapa, os alunos foram divididos em grupos e, com base no roteiro, foi elaborado o *storyboard* do projeto. Por fim, foi realizada a filmagem do curta-metragem propriamente dito, no qual foi utilizada a técnica de animação tradicional tendo como suporte um quadro negro. Para os créditos finais, foi realizado um pequeno vídeo em *pixilation*, estrelado pelos alunos do CAIC envolvidos na oficina.[23]

Fotografia 4 - Fotograma de *Xote das Meninas*, animação produzida durante o segundo semestre de 2012



Fotografia de Luciana Dilascio Neves
Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Belas Artes-UFRRJ

O segundo vídeo, aproveitando a bem-sucedida experiência do anterior, seguiu um percurso semelhante.[24] Dessa vez, a base para a criação do roteiro foi uma lenda japonesa, *A Noiva de Okuninushi*[25], e as referências visuais propostas para os alunos foram as gravuras japonesas (esse vídeo pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=IPLp0bF7idI>). A estética visada influiu na escolha da técnica utilizada, que foi a animação *stop motion* de recortes coloridos (*cutout*). Os alunos do CAIC desenvolveram em conjunto o roteiro e *storyboard* que foram utilizados na elaboração da animação e, a partir disso, confeccionaram os cenários e personagens em papel e realizaram o trabalho de animação (Fotografia 5).

[23] *Pixilation* é uma variante da técnica de animação *stop motion* na qual atores vivos são utilizados como objeto e captados quadro a quadro na criação de uma sequência de animação. Um exemplo paradigmático do procedimento é o curta-metragem *Neighbours* (*Vizinhos*), do animador canadense Norman McLaren que ganhou o Oscar em 1952.

[24] SANTOS, V. S. dos; CORRÊA, P. P.; VIANA, G. S.; NEVES, Luciana D.. PIBID Belas Artes: Mitologia e Animação na Educação. Resumo publicado nas atas de: I Reunião Anual de Iniciação Científica, XXIII Jornada de Iniciação Científica, I Semana de Pesquisa, Tecnologia e Inovação - "Os Desafios da Ciência no Brasil do século XXI. 04 a 14 de novembro de 2013. Seropédica: EDUR, ISSN: 1809 -1342

[25] A versão da lenda utilizada se encontra em: WILKINSON, Philip. **Mitos & Lendas. Origens e Significados.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, pp. 222-227

Fotografia 5 - Processo de animação de “Okuninushi e o Coelho Branco”, animação produzida durante o primeiro semestre de 2013



Fotografias de Luciana Diláscio Neves
Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID Belas Artes-UFRRJ

Algumas outras propostas mais pontuais foram realizadas, das quais citaremos aqui apenas mais duas. Em uma delas, realizada no CAIC Paulo Dacorso Filho em outubro de 2012 e que incluía o uso da técnica da animação *pixilation*, os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental deveriam criar uma encenação sintética a partir de um trecho retirado do livro *A Pedra do Reino* de Ariano Suassuna. A atividade estava inserida em um evento do CAIC Paulo Dacorso Filho que tinha como temática a cultura popular brasileira e seu objetivo era desenvolver nos alunos a capacidade de síntese criativa através da elaboração de uma encenação a partir de um poema literário permeado por aspectos da cultura popular brasileira, conjugando elementos visuais e sonoros ligados a essa cultura. Depois da elaboração coletiva da ideia geral da encenação, foram apresentados os princípios da animação através do *pixilation* e realizada a filmagem. Ainda com alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre de 2013, no mesmo CAIC Paulo Dacorso Filho, foi realizada uma oficina utilizando a técnica da animação de figuras feitas com massa de modelar (plasticina). Envolvendo alunos do quinto ano, essa oficina dialogava com uma proposta da própria escola de que fossem elaboradas atividades sobre artistas modernistas brasileiros e partiu da contextualização e reelaboração de imagens feitas pela pintora Tarsila do Amaral.

Considerações finais

As praticas desenvolvidas e aqui apresentadas, sejam concernentes à cultura popular ou ao uso do cinema de animação, tiveram como característica a interdisciplinaridade. Em geral, visaram um trabalho de síntese, com linguagens diferenciadas, abrangendo motivações e inclinações pessoais distintas, integrando os alunos em torno de atividades coletivas que podiam possibilitar criação de argumentos, enredos, roteiros, *story board*, construção de personagens com tonalidades interiores, vivência com literatura, poesia, dramatização, música, e trabalhos com desenho, pinturas, ilustração, esculturas, cenários, indumentárias e outras, além do manuseio do audiovisual e os processos de animação.

Com relação aos trabalhos com dramatizações da cultura popular, ressaltamos que, além do valor cultural intrínseco do contato com tais

manifestações, vários conteúdos trazidos da cultura popular serviram de estímulo para uma interiorização das vivências particulares dos alunos, muitas vezes, fundidas com a internalização/criação de personagens e roteiros, servindo às ações vinculadas à psicologia afetiva do educando, ao potencial de contextualização e integração dos mesmos em esfera social e cultural, e paralelamente contribuinte de um processo de enriquecimento individual, seja relativo à sensibilidade artística, ou de algum modo, estimulante da autonomia e do desenvolvimento da consciência crítica.

Já com relação a série de atividades do PIBID Belas Artes centradas no cinema de animação, podemos afirmar que elas alcançaram alguns resultados positivos em comum, dos quais vale destacar: (1) a integração e troca de experiências entre grupo dos bolsistas PIBID que ministraram as oficinas e os alunos do Ensino Fundamental que participaram de sua realização; (2) a ampliação das referências culturais e visuais desses alunos e o estimulo à produção artística coletiva dos mesmos; (3) a comprovação de que é possível utilizar diversas técnicas de cinema de animação em um ambiente escolar.

Ressaltamos que a interação entre estas duas propostas - cultura popular e cinema de animação - ocorreu em diversas oportunidades, ilustrando bem um dos objetivos do projeto que é propiciar a contribuição específica da área para o desenvolvimento do aluno, na esfera do social e do trabalho contemporâneos, assim como trabalhar valores internos destes alunos, dialogando com a cultura e o imaginário de tempo e espaços distintos. Acreditamos assim, na mútua cooperação entre estes valores para a formação humanística dos educandos.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Jonh Dewey e o ensino de Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental).** Brasília/DF: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

DENIS, Sebastien. **O Cinema de Animação.** Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

FRADE, Cascia *et al*. **BRASIL: Festa Popular**. Prefácio de Câmara Cascudo. Rio de Janeiro: Livroarte, 1980.

FREINET, C.. **Educação pelo trabalho.** São Paulo: Martins Fontes,1998.

FREINET, C.. **O Jornal Escolar.** Lisboa, Editorial Estampa,1974.

LIMA, F. A.; BOFFY, T. C.; OLIVEIRA, J. G.; NEVES, Luciana D.. PIBID Belas Artes: Experimentações Didáticas com Cinema de Animação. Resumo publicado nas atas de: I Reunião Anual de Iniciação Científica, XXIII Jornada de Iniciação Científica, I Semana de Pesquisa, Tecnologia e Inovação - "Os Desafios da Ciência no Brasil do século XXI. 04 a 14 de novembro de 2013. Seropédica: EDUR, ISSN: 1809 -1342

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação.** Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MIRCEA, Eliade. **Imagens e Símbolos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PAPERT, S. **Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas.** Da Capo Press, 1980.

PAPERT, S.; HAREL, I. (edit.). **Constructionism: research reports and essays, 1985-1990.** Ablex Pub. Corp., 1991.

RICARDO, Cassiano. **Martim-Cererê (O Brasil dos meninos, dos poetas e dos heróis)**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2001.

SANTOS, V. S. dos; CORRÊA, P. P.; VIANA, G. S.; NEVES, Luciana D. PIBID Belas Artes: Mitologia e Animação na Educação. Resumo publicado nas atas de: I Reunião Anual de Iniciação Científica, XXIII Jornada de Iniciação Científica, I Semana de Pesquisa, Tecnologia e Inovação - "Os Desafios da Ciência no Brasil do século XXI. 04 a 14 de novembro de 2013. Seropédica: EDUR, ISSN: 1809 -1342

WILKINSON, Philip. **Mitos & Lendas. Origens e Significados.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, pp. 222-227.

Luciana Diláscio Neves
Professora Assistente do Departamento de Artes da UFRRJ. Bacharel em Pintura (1996) pela Escola de Belas Artes – UFRJ, Mestrado (2005) em Ciência da Arte – UFF. Coordenação PIBID Belas Artes - UFRRJ (CAPES/Edital 2009/2012/2013), desde 2010. Coordenadora do Laboratório Audiovisual de Experimentações Arte-Educativas.
CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/9002099783022805

Arthur Gomes Valle
Professor Adjunto do Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DArtes/UFRRJ). Possui Doutorado (2007) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAV/EBA/UFRJ) e atualmente é Pós-Doutorando no Instituto de História da Arte da Universidade Nova de Lisboa/Portugal. É colaborador do PIBID Belas Artes/UFRRJ.
CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/6586475368967673

Bruno Matos Vieira
Professor adjunto I da UFRRJ do Instituto de Educação, Mestre e Doutor em Ciências (Educação, Gestão e Difusão em Biociências) pelo CCS/ UFRJ, Bacharel em Gravura pela EBA/UFRJ e Licenciado em Educação Artística (Artes Plásticas) pela EBA/UFRJ. É coordenador do PIBID Belas Artes – UFRRJ (CAPES/Edital 2013).
CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/1816191758677900

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.**

O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A LÓGICA NÔMADE: O DESENHO COMO ELEMENTO À FORMAÇÃO DO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR

Rafael de Sousa Carvalho (IFCE – Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)
Gilberto Andrade Machado (IFCE – Campus Fortaleza, Ceará, Brasil)

RESUMO

Pesquisa em ensino de artes visuais que discute a práxis do desenho como experiência condutora dos saberes vivenciados no cotidiano dos alunos e mediados pela sistematização de algumas ações educativas no âmbito escolar. Analisam-se duas experiências. A primeira foi desenvolvida no Laboratório de Produção de Imagens – LAPIM, alocado no Programa de Institucional de Iniciação a Docência – PIBID do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV do Instituto Federal do Ceará – IFCE. A segunda decorrente da primeira deu-se como professor substituto de Arte numa escola da rede pública de Fortaleza-CE. O ensino do desenho pode ser proposto como um ato, um gesto que conduz a prática poética e não se limita apenas aos suportes tradicionais como lápis e papel. Entende-se o ensino de Artes Visuais como um conjunto de acontecimentos que pedem uma reterritorialização dos espaços educativos. Para tanto, trabalha-se o conceito de experiência a partir das considerações de Bondia (2002) articulando algumas noções de imaterialidade e de evento associados ao espaço nômade proposto por Deleuze e Guattari (1996). No deslocamento dessas ideias o artista-professor-pesquisador é o principal articulador de travessias, isso implica um engajamento didático com a reinvenção de experiências, dissidências e transgressões. Essa investigação está em andamento e se apropria de diferentes registros do pesquisador (diários de campo, relatórios de estágio, catálogos de exposição, fotos e vídeos, entre outros) que caracterizam a pesquisa participante. Destaca-se na formação do artista-professor-pesquisador uma postura de observador da escola como lugar vivo por isso mesmo nômade e reinventado a cada dia.

Palavras-Chave: artes visuais, ensino de desenho, experiência.

L' ENSEIGNEMENT D'ARTS VISUELS ET LA LOGIQUE NOMADE: LE DESSIN COMME ELEMENT DE FORMACION DE L'ARTISTE-ENSEIGNANT-CHERCHEUR

RÉSUMÉ

Recherche dans l'enseignement des arts visuels qui traite de la praxis de dessin en tant qu'expérience conductrice de connaissances expérimentés dans le quotidien la vie des étudiants et véhiculée par la systématisation de certaines activités éducatives dans les écoles. Il examine deux expériences. La premiere a été développé dans le Laboratoire de Production de l´Image -LAPIM, allouée au programme institutionnel de l'Initiation à l'enseignement – la PIBID Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV au Institut Fédéral do Ceara-IFCE. La seconde découlant de la première est venu comme suppléante de l'art dans une école publique à Fortaleza-CE. L'enseignement du dessin peut être proposée comme un acte, un geste qui mène à la pratique poétique et n'est pas limitée aux médias traditionnels comme le crayon et le papier. Il est entendu l'enseignement des Arts visuels comme un ensemble d'événements qui nécessitait une reterritorialisation des espaces éducatifs. À cette fin, le concept d'expérience des considérations du Bondia (2002), articuler des notions d'immatérialité et l'événement associé à l'espace nomade proposée par Deleuze et Guattari (1996). Le déplacement de ces idées, l'artiste-enseignant-chercheur est l'articulateur principale de passages à niveau, cela implique un engagement didactique avec la réinvention des expériences, des dissidents et des transgressions. Cette enquête se poursuite et s'approprie les enregistrements différents du chercheur (journaux du champ, des rapports de stage, des catalogues d'exposition, des photos et des vidéos, qui caractérisent la recherche. Il y demande dans la formation de l'artiste-enseignant-chercheur une posture d'observateur de l'école comme un lieu de vie c'est pourquoi nomad et réinventé chaque jour.

Mots clés : Arts plastiques, dessin, expérience de l'enseignement.

Introdução

A investigação aqui apresentada é uma pesquisa em Ensino de Artes Visuais, que se sustenta, nos apontamentos de Rey (2002), pois figura como "um trânsito ininterrupto entre prática e teoria" desta maneira, colocamos aqui a verve que será posta à mostra.

Por objetivo, a investigação e utilização de algumas experimentações de Arte Contemporânea numa perspectiva docente, sobretudo, o desenho e seus elementos prático-conceituais, como objeto. A problemática que envolve algumas experiências elencadas nesta pesquisa se manifesta no mote: como construir um território propício à aprendizagem em Artes Visuais em contexto escolar com experiências em Arte Contemporânea?

Justificamos esta pesquisa na investigação de um ensino contemporâneo em artes visuais, com experiências em arte contemporânea. Com, e, pela experiência contemporânea em práticas educativas, podemos pensar em abrir mão de velhos modos que se pautaram e ainda se pautam, por exemplo, na memorização de conteúdos. Num processo onde o poder, anula o aluno, tornando-o apenas um mero receptáculo, em que se depositará um conhecimento alfarrábico, um tipo maquinal de ensino. Não se trata de propor

uma novidade. Contudo, os modos de coerção, dominação e Controle, ainda existem, e, retificar, confrontar de algum modo, é parte de um gesto. O que propomos, para além da exclusiva memorização, é um ato centrado na aprendizagem, em um desenvolvimento de competências e habilidades, propostas também por Mosé (2013).

Outra força que nos movimenta a pensar nesta possibilidade de encarar o Ensino de Artes Visuais como um empreendimento que pode ser colocado como um contramovimento, ou ainda, um intento de resistência, é o pensamento de Bondía (2002) que nos lança ao pensamento de uma educação baseada no par *experiência/sentido*. Perceber-se como agente, como *sujeito da experiência*, nos permite pensar no gesto, num processo onde as ideias se manifestam e se efetivam enquanto prática educativa.

Experiência, educação, desenho

Realizar uma investigação que é de natureza múltipla e movente é parte de nossa tarefa, pois, estamos a falar de categorias que não são estanques, ao contrário, carrega em sua natureza um caráter processual, onde em algum momento, o investigado é o próprio investigador. Esta relação é sinuosa e, com um itinerário produzido pelo desenrolar dos passos, haja vista, construir um si mesmo, é tarefa provisória e conjuntural, do contrário cristalizaríamos uma ideia de formação e cancelaríamos sua potência. Construir-se artista-professor-pesquisador, construir esta linha é parte de nossa busca e, não temos a pretensão de apontar verdades, mas, algum trajeto singular, onde as inquietudes foram mobilizadas para pensarmos neste devir, ou melhor, seria colocar como devires? Partiremos à exploração de alguns conceitos levantados e provocados por Bondía.

É preciso nomear o que fazemos, e sabemos que designar por um nome não é apenas uma questão terminológica, ao contrário, é justamente por analisar um conceito que sua definição é premente, definir não a fim de reduzi-lo, mas, ampliá-lo quando possível e necessário. Por falar em nomear, não com o intuito de exaurir a palavra, mas, para pô-la em movimento dizemos

> As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p.21)

Esta experiência com a palavra, nos faz perceber o nosso espaço e nos movimenta, fez com que nos deparemos em outro texto que provoca questões mais ligadas ao pensamento pedagógico quando aponta que

> O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos

> parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem). (BONDÍA, 2010, p.7)

Não se trata, portanto, de tecer um empreendimento que aspire um rompimento, ou um experimentalismo desmedido. O que se busca é a intranquilidade, um tipo de afastamento de uma resposta pronta, de soluções já alardeadas. O que se busca é o reencontro da dúvida, uma mobilização das inquietudes, pela experiência. Assim sendo, partiremos da definição de experiência, como algo que nos acontece, como um atravessamento.

Fatores objetivos, como as relações de trabalho numa sociedade de controle e de produção de mercadorias, nos impelem aos mais imperiosos jugos, pois há a hierarquia, e outros mecanismos de controle e punição, que nos afogam com opiniões pré-fabricadas, pois,

> a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. (BONDÍA, 2002, p. 22)

E este cancelamento, faz com que a experiência seja destruída pela velocidade dos acontecimentos que nos é imperativa, generalizada e, generalizante onde o pensamento é cada vez mais apartado da vida. Dentre os elementos que cancelam a experiência podemos elencar o excesso de informação, o excesso de opinião, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho.

Esta insaciabilidade pela informação, afeta o pensamento. A velocidade com que as informações nos chegam faz com que tenhamos ansiedade em consumir cada vez mais, como uma maldição onde queremos mais e mais informação. E este jugo, nos relaciona com o tempo de outro modo, pois, não se pode perder tempo. É dito que tempo é dinheiro. E como este pensamento não afetaria a escola? O tempo em nosso contexto é considerado uma mercadoria. E por seguir o acelerado passo do tempo – por quais motivos não dizer celerado? -, o sujeito na busca pelo êxito, não logra nada para além da perca do mesmo. E a formação, com pacotes curriculares mais numerosos e curtos, faz com que nada nos aconteça.

O que cabe ao sujeito da experiência requer uma força prodigiosa e um forte sentimento e vontade de quebra de paradigmas:

> requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo,

> suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, op.cit.)

O que fica é um convite, ou melhor, um chamado, pois, convite é para uma festividade, o que nos chega é um chamado para escutar o inaudito, olhar no lugar de ver, pois, o que se pretende é ler o que ainda não está escrito. Romper com o que já de tanto lido, torna-se ilegível e é legítimo, pensarmos, mesmo que provisoriamente, e ainda mais dizemos, com Bondía (2009) que “A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo”. Pois a vida não é só da operação lógica, da inteligência, também se trata de dar um sentido ao mundo e atuar partindo desse sentido, dessa experiência com o mesmo.

Metaforicamente poderíamos pensar em tornar habitual a experiência em olhar com novos olhos, ouvir com ouvidos novos, o inaudível, como uma atividade mais que poética, como uma indisciplina, e fazendo desse gesto, um lugar da experiência.

O lugar da experiência é um lugar que não é mensurado pela geografia, ou recorte físico de um espaço. O que apontamos aqui é um deslocamento de ordem conceitual, onde o lugar é o espaço da experiência. Este território, esta prática em um espaço tem suas características que, a partir de Deleuze e Guatarri (2012), tomamos de empréstimo – ou assalto– alguns conceitos, que, tem em sua natureza a imaterialidade, pois, não se trata de uma coisa-mesma, não trataremos de espaço como coisa-mesma em sua essência, mas, um evento um acontecimento que podemos alocar dentro deste incorporal que é o conceito. No texto “Tratado de Nomadologia: a máquina de Guerra” os autores colocam em oposição alguns conceitos que de alguma maneira trataremos aqui.

Deslocamos e continuaremos a deslocar algumas forças, com a intenção de transformar àquilo que nos apropriamos. Trataremos da apresentação de alguns conceitos e sua vigência à pesquisa será também comentada. A exemplo contrapõem os nômades aos sedentários; a máquina de guerra – invenção nômade que não tem a guerra por objeto – ao aparelho de Estado; o espaço liso dos nômades (deserto, estepe, mar) ao espaço estriado dos sedentários (cidades). De maneira abreviada, podemos colocar o espaço liso do nômade, como o fora da cidade (nomos), em oposição ao espaço estriado do sedentário, o dentro da cidade (polis).

A intenção em se falar de espaço, é chegar na prática de um espaço, em um modo de estar no mundo, e mais, experienciar uma maneira de utilizar as ferramentas conceituais com o desejo de intervir no mundo, praticar uma experiência em dado território. Comenta-se que:

> o Estado dispõe de uma violência que não passa pela guerra: ele emprega policiais e carcereiros de preferência a guerreiros,

> não tem armas e delas não necessita, age por captura mágica imediata, “agarra” e “liga”, impedindo qualquer combate. (...) Quanto à máquina de guerra em si mesma, parece efetivamente irredutível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte. (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 12)

Nesta relação, pensamos em um antagonismo, um jogo de forças que tem a potência contra a soberania, contra o poder. No fim, uma máquina contra o aparelho. Pensar nessa máquina de guerra é um modo de assinar o mundo, e partindo dessa força selvagem, pensaremos em como utilizar esta máquina como uma maneira, ou melhor, um modo de produzir resistência.

É preciso pensar a máquina de guerra como algo exterior ao aparelho de Estado. Pois a intenção do Estado e seus modos tem a única finalidade de conservar. E conservar os mecanismos do Estado é corroborar com a ordem que aí está, com seu caráter limitador, onde as formas de singularidades são canceladas em detrimento de uma homogeneização.

O que nos interessa ao que concerne ao espaço – liso ou estriado – é a maneira de ocupá-lo, e qual sua relação com a escola e com o Ensino de Arte Contemporânea, e a experiência docente, e seus resultados: apontamentos e problematizações. Bem como, investigar sua relação com a produção poética, com o intuito de produzir situações e materiais para posterior análise e assim, dar continuidade às pesquisas. Existe em cada espaço, uma maneira de comportamento, e atuação. Cada espaço com sua lógica e cada grupo com suas características próprias. O nômade cria uma máquina de guerra como modo de resistência, uma máquina de resistência frente ao aparelho de estado, e esta lógica nômade, nos servirá de ponto de partida, para pensar em algumas experiências em docência, sobretudo, como essa lógica se comporta dentro de outra, ou ainda, como experimentar uma lógica nômade dentro de um espaço que tem como mote e norte a lógica sedentária, como a escola, por exemplo.

Não se trata de criar opostos, mas intercessões, onde as duas lógicas coexistam: não se trata de opor nomos contra polis, mas, nomos na polis. Consideremos que o espaço liso e o estriado, respectivamente, nômade e sedentário, possuem singularidades, e só existem graças as suas misturas, de maneira que um espaço estriado pode ser revertido num espaço liso, e a volta também pode ocorrer.

Nesse espaço estriado da escola, que possui uma relação estreita com a sociedade produtora de mercadoria e tem em si um projeto cujas políticas neoliberais fazem morada e, é um espaço, portanto, estratégico para um plano macropolítico. Desenvolver experiências partindo dalógica nômade é tensionar este território e dentro de uma micropolítica, experienciar meios, modos, e através de elementos que constituam uma máquina de resistência, no chão da sala de aula.

No processo de desterritorialização se constitui e se estende o próprio território, mas, desta vez, apropriado, transformado em outro território mediante

uma prática. E fazer do pensamento uma máquina de guerra, produz desterritorialização. E entendemos este processo como um processo inventivo, pois procura explorar as possibilidades, pois luta contra o que está exposto e posto como um pensamento único, fazendo com que significações sejam produzidas, contribuindo para a efetivação de uma multiplicidade, como um elogio à diferença. Lutando mais uma vez, contra as opiniões, contra respostas apressadas, que intenta revelar e dar relevo pela prática, um modo de fazer brotar o acontecimento, que no seio do cotidiano, se mostra como um gesto de resistência. Pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos é desterritorializar a própria educação, e reterritorializar nos contextos educativos, sobretudo no ensino de Artes Visuais, não como uma novidade, mas como uma provocação, um incentivo à criação.

Por refletir sobre docência, temos outro deslocamento de ordem conceitual, extraído de Deleuze e Guattari (2002), escrevem sobre Kafka, e apontam a literatura do mesmo como uma *literatura menor,* pois sendo Kafka judeu tcheco, opera como uma subversão da língua alemã, “Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior.” E as características de uma literatura menor são três. Desterritorialização da língua, é o questionamento da territorialidade de uma língua; criação de neologismos, uso de gírias, ou expressões que determinado grupo conheça, ou identifique. Ligação do individual com o imediato político, uma ramificação política, onde não se busca inserção nas tradições, ou nos processos culturais para se eternizar, como faz a literatura maior. A terceira característica é o valor coletivo, onde os valores deixam de pertencer, ao escritor no caso, e passam a figurar num âmbito da comunidade

> “Quantos é que vivem hoje numa língua que não é a sua? Ou então nem sequer a sua conhecem, ou ainda não a conhecem , e conhecem mal a língua maior que são obrigados a utilizar? Problema dos imigrantes e, sobretudo, dos filhos deles. Problema das minorias. Problema de uma literatura menor, mas também de todos nós: como é que se extrai da sua própria língua uma literatura menor, capaz de pensar a linguagem e fazê-la tecer conforme uma linha revolucionária sóbria?” (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 43)

Deslocar o conceito *menor* nos permite explorar uma educação menor, que pode ser compreendida como um gesto, um ato de revolta e resistência podendo um ambiente onde a resistência seja experienciada, ao passo que resiste à educação maior. Construir nas relações cotidianas, desvios, linhas de fuga, produzidos e vivenciados na micropolítica, construindo um mundo dentro de outro, explorando as trincheiras do desejo modos que instaurem outras práticas. Educação é um ato político, portanto, explorando a segunda característica, apontada ao conceito *menor,* tratamos como evidente a experiência de uma educação menor, como um ato essencialmente político, pois, além do ato em si de questionar o papel da educação e seu desenvolvimento e compromisso com uma sociedade produtora de mercadorias. A educação menor está mais para a máquina de guerra que para o aparelho de Estado. Dessa forma os indivíduos envolvidos, podem

experienciar singularidades que se enunciam coletivamente. Não apontamos uma verdade, mas problematizações, ou ainda, situações-problema que, dentro de uma lógica menor, ou nômade, possamos vivenciar uma resistência.

Ao passo que caminhamos, os olhares se multiplicam e percebemos novas miradas, pelo fato das coisas miradas nos olharem de volta. Neste aspecto, temos um pensamento que se movimenta tanto na direção da construção e na efetivação de um artista-professor-pesquisador. Proposição esta, colocada por Rita Irwin (2008), onde o trajeto dessas energias ativas tem na teoria, na prática e na poética, não um repouso, mas um território de efetivação pela experiência. Nesta integração, nesta rede de relações, existe o desejo de explorar um novo território. A/r/tografia, esta ação hifenizadora, apontada como metáfora, quer a fronteira não como lugar de reforma, mas, de transformação. A autora coloca que dentro do que se conjuga a/r/tografia:

> Arte é a reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que realça o significado revelado por contínuas interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado (IRWIN, 1998, p. 95)

A autora coloca algo que nos é propício que é a relação entre espaços, e a possibilidade de criar terceiridades, e este aspecto permite a efetivação de práticas que não estão de pronto bem definidas. O território que este tipo de ação permite experimentar, que enseja um tipo de realce no significado, pois, por seu caráter movente, se transforma a todo o momento. Assim, num pensamento onde a formação e a transformação daquilo que somos se aproxima da proposta a/r/tográfica, quando

> A/r/tografia torna-se aquele terceiro espaço entre teoria e mestiçagem quando abre os espaços entre artista-pesquisador-professor. Existem espaços entre espaço e espaços entre os espaços dos espaços. Existem múltiplas fronteiras difundidas de novo e de novo E ainda assim não descartamos os territórios que criaram e obscureceram o perímetro das fronteiras. Com a presença vem a ausência, com a luz vem a escuridão, com a tristeza vem a alegria, saber que as múltiplas variações existem entre cada um. (IRWIN, op. cit. p.94)

Pensar na instauração de um processo que vise mais a experiência estética, e, não o produto nos faz pensar na prática a/r/tográfica, na experiência como um engajamento com a intensidade, que nos faz pensar com uma energia louca, mas não delirante, onde contaminações se colocam como metamorfoses, onde a dissidência com certo tipo de ideia em educação, em ensino de artes visuais, se mostra vigorosa em seu plano de dissidência, propondo em contrapartida, outro gesto. E esta transgressão, permite a reinvenção, a experiência. Pois a experiência da fronteira, o convite ao espaço intermediário, ao território desterritorializado, é para ser vivido.

Paul Valéry (2012) nos conta que em certa feita, ao conversar com Dégas o perguntou: “Mas, afinal, o que você entende por Desenho?”, Dégas tinha seu célebre axioma na ponta da língua: “O Desenho não é a forma, é a maneira de ver a forma.”. Pensamos o desenho como um ato. Um gesto, como uma maneira de olhar, que abandona o ver. Torna-se mais arguto o olho que consegue olhar, indo para além da primeira visualidade. Para pensar o desenho nos aproximamos de dois conceitos: o conceito de desmaterialização, bem como, o de campo expandido. As investigações de ordem prático-conceituais nos permitiram avançar na pesquisa que, encontraram consonância em conceitos, estudos e processos em produção poética, sobretudo em arte contemporânea, que apontam estes dois conceitos como, prementes, que carregam uma emergência.

Encontramos em Archer (2001), um capítulo intitulado “campo expandido”. Neste capítulo ele aborda como a arte conceitual se desenvolveu, e aponta que este processo de subversão da própria maneira de fazer, no contexto dos anos 1960 e 1970, que incitava a pesquisa e deixava algumas perguntas no ar. Sabemos que cada época dá conta de suas questões, ou quase todas. E que o modo de pensar visualidade, desde a primeira metade do século XX, já tinha rompido os laços da tradição, seja com a utilização de materiais antes não utilizados, ou ainda, abandonando certos temas que um modo de produção hierarquizava. Fora criada assim, uma nova taxonomia, que em si, carrega um paradoxo inexaurível, pois, mesmo com novas regras, a antiga regra de criar fissuras e desvios, ainda era vigente. Archer, ao escrever sobre o contexto das décadas de 1960 e 1970, coloca “A obra de arte tinha forma substancial ou era um conjunto de idéias de como perceber o mundo?”. Ao apresentar questões e artistas e comentar seus processos, Michael Archer nos apresenta certas colocações e problematiza: do que é feito um processo e qual o lugar de sua instauração?

No final dos anos sessenta e setenta respectivamente, dois textos eram publicados para procurar explicar algumas das mudanças que ocorreram na criação artística das artes visuais: “*The Dematerialization of the Art*” escrito por Lucy Lippard e John Chandler, para a publicação *Art International*, em 1968, e “*Sculpture in the Expanded Field*” da autoria de Rosalind Krauss, publicado na *October,* em 1978. Estes escritos enfatizam o processo como obra, não mais o produto final. O conceito de “campo expandido” tem sido utilizado quando se pretende designar processos artísticos que procuram esbater fronteiras entre disciplinas ou alargar os limites de determinadas práticas artísticas, habitando assim as fronteiras. Ao passo que a desmaterialização, faz da materialidade da obra, um processo imaterial, como uma artesania conceitual.

Lippard reitera: “desenhos de exploração que esboçam todas as possibilidades”. Partindo dessas colocações – mediante a prática - notamos aproximações com estes conceitos. Bem como, considerações outras, como no caso de Edith Derdyk (2007, 2010), que em seu processo prático-conceitual, nos permite alocar dentro destes conceitos, experiências em desenho, e para além deles. O que nos coloca a pensar a prática, como uma prática nômade, para além dos meios tradicionais em desenho.

Partir da linguagem do desenho, sua sintaxe e seu elemento visual fundamental, o ponto, que vira linha mediante sua infinita sobreposição, mas o que movimenta nossa pesquisa, sobretudo em desenho não é apenas a sua relação conceitual, mas, a possibilidade de exploração sensível. Derdyk aponta

> modos de o desenho figurar a interpretação, a criação e a produção, em sutil cumplicidade com a mão que imagina, o olho que deseja, a mente que projeta, o corpo que atua, designando mundos de sentidos em novas e outras linhas de produção. (DERDYK, 2007, p.24)

E pensar e perceber o desenho com o olho que deseja nos projeta em tal direção que já não é permitido fazer outro desenho, pois cada desenho é único, ou melhor, um e sempre outro. Nossa investigação poética atravessa essas linhas de pensamento, alocando na experiência em desenho o próprio ato, pois, quando se desenha, se deseja apenas desenhar, ou ainda, numa prática do gerúndio que nos diz, desenhando.

Lógica Nômade como uma metodologia

Explorar a linha não apenas com os tradicionais meios, mas forçar, esgarçar, rasgar a palavra linha e dá-la outra forma, ou ainda, exaurir a palavra linha em busca de um gesto que dê conta das situações-problema que o próprio desenho carrega. Procurar num gesto, a palavra inaudita, em nosso caso, num gesto, desenhar com a linha invisível, pois, o processo, a vida como uma experiência estética – pois percebemos o mundo pelos sentidos – é também um desenho, uma postura, um modo de andar, de ser, de falar. Esta tessitura em desenho é partilha. Dar corpo e materialidade ao elemento linha já foi explorado várias vezes, em maior ou menor potência, na realidade, em potências diferentes.

Ao que tangencia um modo de experienciar uma metodologia em ensino de artes visuais, recortaremos e comentaremos a inserção na rede pública de ensino realizado durante a vigência do Programa de Iniciação à Docência PIBID – CAPES – Artes Visuais. Bem como, algumas vivências como professor regular na mesma escola onde a pesquisa foi iniciada, na qualidade de bolsista.

O programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) carrega em si uma verve de inserção de graduandos das licenciaturas em contexto escolar. Com o princípio não apenas de apresentar o local de atuação, mas, de compreendê-lo, na medida de sua vivência, emeio este que, para além da apresentação do ambiente escolar, possibilita contato com o que faz a escola ser o que ela é, permite e cria relações com seus protagonistas: professores; alunos; gestores; servidores e comunidade.

Criar relações, experiências reais, e de exploração deste ambiente, permite ao estudante de licenciatura, neste ínterim, vislumbrar a seara da pesquisa num ambiente vivo e pulsante, e, como pesquisador iniciante, o terreno movediço, ou ainda, gasto e pouco valorizado da escola, passa a ser um local de efetivação de práticas, de afirmação, de proposição, pois não se

trata apenas de identificar, na escola, um local de exclusão, com falhas e danos, onde fórmulas gastas, e suas estruturas de poder são exercidas e anulam a potência, mas, para adiante da redundância, depois do pleonasmo existe proposta. Não como verdade, como vontade de ilusão, mas, como ideia de efetivação de práticas, de construção de conceitos e de blocos de afetos, que o tempo presente proporciona.

Algumas ações foram elencadas para conhecer e reconhecer a escola. Visitas à escola, aulas foram observadas, várias disciplinas, pois o intuito era saber quem formaria o público, quais seus modos de vida, que visualidades apresentavam. Bem como, dentro do território da escola, perceber-se parte, conviver com os professores e explorar afinidades, pois, a pesquisa se iniciara. Pois, como relata Mosé

> Estudar, cada vez, mais, será antes de tudo, entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas. Viver é sempre o grande desafio de estabelecer metas, abrir trilhas, produzir contornos, conceitos; viver é criar valores. Por isso, o aprender deve estar vinculado ao criar. Aprender criando é a regra, porque do contrário não é aprendizado, é treinamento; não há troca, há imposição. (MOSÉ, 2013, p. 83)

Dentro do primeiro momento da pesquisa, ainda de reconhecimento do território, as reuniões aconteciam semanalmente CLAV, com a intenção de discutir metodologias, modos de ser na escola, bem como discussões teóricas sobre o ensino de arte e questões correlatas. Período profícuo para ampliar discussões e efetivar práticas. Os planejamentos eram, neste período, construídos coletivamente, às sextas-feiras. Durante os outros dias, a efetivação destes planejamentos, se dava parcialmente na escola na sala do PIBID cedida pela escola.

Sala esta que não tinha um uso funcional, pois, só servia até então, como depósito de móveis quebrados. Um almoxarifado sem almoxarife.

Na escola, executamos dentro do Laboratório de Produção de Imagens - LAPIM -, oficinas de artes visuais que eram compostas por três linguagens, eram elas: desenho, pintura e fotografia.

As oficinas ofertavam aos alunos da manhã, dois horários no período da tarde. Aos alunos da tarde tinha um terceiro horário que se iniciava ao término das aulas regulares, com um intervalo de 10 minutos entre a aula e a oficina era ofertada. Este último, o intermediário, permitia ao aluno da noite participar da mesma, mas, a procura dos alunos da noite oi reduzida.

A primeira oficina ofertada foi uma oficina de desenho, que durante seu planejamento, dividimos em três módulos: Desenho como Ciência; Desenho como Expressividade; Desenho como Experiência.

A primeira fase tratava em primeiro lugar da apresentação da linguagem visual, e da sintaxe do elemento linha. Explorar os conceitos básicos do desenho, permitiu a ampliação das discussões e das poéticas. A esta

primeira fase, chamamos de Desenho como Ciência, por possuir um viés canônico, onde existia aproximação com o conceito de mimese. Módulo este que carregou em si a natureza bidimensional, direcionada ao que tange o científico, o representacional clássico, como a representação da figura humana, e procedimentos que introduziram a perspectiva, ou ainda exercícios de desenho de observação. A etapa intermediária da oficina tratou do desenho como expressividade.

Os elementos clássicos do desenho já apreendidos, somados à experiência onde a gestualidade reside no próprio ato de desenhar, no pensamento de Derdyk (2002), quando se desenha, usa-se o corpo todo, não apenas a mão, ou uma extensão do corpo como uma ferramenta como um lápis, ou algo semelhante, que carregue em sua natureza, a característica de riscar.

No terceiro módulo da oficina, O Desenho como Experiência, carregou uma radicalização do que seria o conceito tradicional em desenho. Passamos a pensar os elementos do desenho, onde a materialidade da linha fora posta à prova.

Se o elemento linha, esta sucessão infinda de pontos, se manifesta no plano da bidimensionalidade como uma linha, um risco, um traço, ou ainda, um gesto, como se comportaria, a linha no espaço? Ou como coloca em seus estudos tratando, de campo ampliado, Rosalind Krauss (1978) O desenho neste módulo foi pensado como um percurso, um gesto, um ato de ordem prático-conceitual, onde se explorou o desenho, tanto em seu aspecto material, enquanto, seu espaço de efetivação.

A oficina de pintura seguiu a mesma linha de raciocínio, onde a verve da experiência, da ação do corpo continuava a vibrar. Pensamos pintura como algo em movimento, como cor em expansão. Visto que a utilização de pigmentos não era um condicionante, pois, a cor, e sua utilização não estava sob o jugo da tinta, ao contrário, utilizamos meios que não só o da tinta para falar de cor, como recortes de revistas, ou ainda, material escolar impregnado de cor, pois, à construção de um pensamento visual, não é necessário ligar-se à imperatividade, pois, a cor como um dispositivo, tem em seus processos, possibilidades que estão para além da sua materialidade em pigmento. Como apontam Deleuze e Guattari (2010) “o que conserva, de direito, não é o material, que constitui somente a condição de fato; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o percepto ou o afecto.”. O empreendimento nesta oficina, como as outras, era o de experimentar uma postura, construir experiências, praticá-las, dividindo-as e ampliando-as. A maioria dos trabalhos tinham em si, processos coletivos. Muitas vezes os alunos perguntavam “de quem é a obra? Quem a fez?”. Perguntas que eles respondiam de pronto, pois, o processo dava conta destas perguntas.

Na oficina de fotografia construímos máquinas pinhole. Mas, como utilizar a fotografia analógica na escola, se para a sua revelação é preciso um laboratório?

Fizemos da sala de reunião do PIBID um laboratório. Desterritorializando. Construindo um espaço dentro do outro que se efetivou

pela prática. Instauramos outra relação com o espaço da escola. A sala de reunião PIBID também foi utilizada para ações com a fotografia digital. Fizemos experiências com longa exposição, o que nos permitiu pensar a fotografia e o desenho, com o pensamento não mais de construir uma fotografia, ou um desenho. Pensamos em construir uma imagem que mesmo atravessada de processos, chamaremos de desenho pela impregnação da linha. Mesmo esta linha sendo desmaterializada, apresentada como luz.

Outras oficinas foram pensadas e efetivadas, partindo da ideia de atravessamentos entre as linguagens e, enfatizando o processo em detrimento do produto. Em certas ações com desenho em campo expandido, utilizamos o espaço da escola, fora da sala de aula, e a efetivação do desenho nestes espaços, preocupou os alunos, quanto à preservação das imagens produzidas, pois, estavam ao alcance de todos. Citaremos duas situações: a sombra de uma árvore projetada na parede fora contornada com pregos, na sequência, os pontos foram unidos com fios de lã; na outra situação, fizemos um desenho com fita adesiva preta, cada pedaço media 50 cm. Partimos de uma forma geométrica básica, e, o desenho se desenvolveu na medida de sua experiência. Com isto apostamos no processo em construção da imagem como a própria obra. O acontecimento, a experiência é em arte, estética, o que resulta disso, pode ser colocada como um vestígio, ou um índice, um produto. Durante o processo, alguns alunos colocaram sua preocupação com a preservação do desenho, que numa parede, onde o trânsito de alunos é constante, seria facilmente desfeito, apagado, destruído. Mas pensamos no processo como obra, e, as imagens expostas em locais de circulação dos alunos, cria um processo cultural onde as imagens passam a ser vistas, olhadas.

A atuação como professor substituto fez perceber a docência por outro prisma. A política educacional infere ao conteúdo da disciplina Arte, conteúdos de dança, música, teatro e artes visuais. Este foi o primeiro desafio. Direcionar o planejamento de acordo com a minha graduação em Artes Visuais. As aulas tinham 50 minutos e aconteciam semanalmente nos 7º, 8º, 9º e 1º anos. Coletamos materiais para análise e, as experiências desenvolvidas na escola, não havia precedentes no ensino regular. Pois, não existiu um professor com formação em artes visuais na escola antes desta pesquisa. O conteúdo de artes visuais e seus modos de efetivação movimentavam as aulas, pois, permitiam um tipo de movimentação dentro do contexto escolar, pois, não nos reduzíamos ao espaço da sala de aula. Os procedimentos em construção de imagem eram atravessados pelo que é de ordem analógica e digital. Em outros momentos usávamos as redes sociais para alocar imagens em exposições online. Em outros usávamos o corredor da escola, ou a sala de aula.

O que aproximava a ação docente, os processos em produção de imagem e, a pesquisa que não deixava de se mover, era a própria vida que era dividida e ampliada, pois, dentro de uma aula, questões foram levantadas e, algumas eram de ordem oposta ao conteúdo da aula, mas análoga, pois, se tratava de questões pertinentes, como por exemplo, a praça não terminada do bairro vizinho à escola. E esta postura crítica, é necessária não apenas para interpretar os dados, como de uma seleção como o ENEM, mas serve para algo como a própria vida. E isto serve para criar com as mesmas palavras,

outras narrativas, novas posturas, ou ainda, inventar palavras com as sílabas que sobraram.

Consideramos

As atividades iniciadas no PIBID, dentro do LAPIM, apontaram caminhos de interesse e valia, pois, tornava a ideia uma prática e isto nos movimentou a questionar e construir práticas em ensino de artes visuais não antes pensadas, aqui dizemos, pensadas por nós. Dois momentos forma determinantes; o primeiro como bolsista, onde o erro poderia ser explorado com maior ênfase e experimentalismo. O outro momento era como professor substituto, que me permitia uma inserção de outra ordem dentro da lógica da escola, e isto, nos permitiu experienciar o chão da sala como um efetivo espaço para mudanças. Dizer não. Dizer sim. Escolher. Decidir o tamanho da linha sem medir o risco, o limite. Habitar a falha geológica, inferir no tempo outro tempo. Ocupar a lógica com outra lógica. Criar uma fenda. Agir com o pensamento, ocupar o espaço entre, dando-lhe outra face. Encarar o caos de todo dia e arrancar do fundo da alma um riso que dissipa a lama. Procurar o que se escapa, pois é isso construir uma diferença, um algo minoritário, alguma coisa de infame, qualquer coisa que resista.

Tecer na micropolítica, no mini-multi-verso, acontecimentos, dentro e fora da sala de aula. Partejar ideias, buscar em práticas que exerçam uma postura que construa e faça construir um artista-professor-pesquisador. Utilizando as mesmas palavras para construir outra narrativa, outro discurso.

Desejar a mudança não pelo descontentamento com o que está presente, mas, pela possibilidade de mudança, pela busca. Por isso ainda estamos em formação. E seria impossível concluir, como será inevitável a busca, o movimento, a retroalimentação. Um tipo de retorno a si, por uma prática. A escola tem muito presente. Não queremos o futuro. Queremos o presente, este tempo onde a ação é efetivada, onde o poema é feito.

Não queremos uma vida pela metade, queremos uma vida inteira. Desejamos isto com força, e com este desejo, construímos experiências agregadoras. Com os quais amamos e partilhamos também o vinho e o pão.

Temos ainda mais problematizações e nomadismos. Além de um desejo que vibra como uma linha, como uma vida, como uma paixão, como uma revolta. O que movimenta a pesquisa é a busca por novos movimentos e a instauração de experiências transformadoras. E dizemos; a escola não é uma sentença, é uma centelha.

Referências.

BONDÍA, Jorge Larrosa, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n.19, pp. 20-28, 2002. Dísponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf

BONDÍA, Jorge Larrosa, Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Felix. Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Felix. O que é a filosofia?. São Paulo: Editora 34, 2010.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil. Porto alegre, RS: Zouk, 2010.

DERDYK, Edith. Disegno. Desenho. Desígnio. São paulo: Editora Senac, 2008.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica.In:Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.) São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2008.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. (Tradução de Elizabeth Carbone Baez). Gávea: Revista semestral do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil, Rio de Janeiro: PUC-RJ, n. 1, 1984 (Artigo de 1979).

PIMENTEL,Lúcia Gouveia. Ensino da arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. I seminário do mestrado em Artes Visuais da Escola de Belas Artes - Ensino de artes e sua pesquisa: possibilidades e desafios. Minas Gerais. EBA –UFMG, 2006

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da Pesquisa em Artes Visuais. In: TESSLER, E.; BRITES, B. O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

Rafael de Sousa Carvalho

Graduando em Licenciatura em Artes Visuais – IFCE.
Integrante do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais.
Monitor da disciplina Estudos de Desenho.

http://lattes.cnpq.br/5266578586032320

Gilberto Andrade Machado

Professor da Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza. Doutor em Educação Brasileira (UFC) Coordenador de Gestão do PIBID/IFCE. Líder do IRIS – Grupo de Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais.

http://lattes.cnpq.br/3764709459727514

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral slide GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola

ARTE/EDUCAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NUMA PERSPECTIVA IRONISTA

Rodrigo Neris (SEE, SME/Campinas e IA/UNESP, SP, Brasil)

RESUMO*:*
A presença cada vez mais significativa da arte contemporânea na sala de aula trouxe desafios e embates originados na dificuldade dos estudantes em dialogar com sua forte conceituação. O presente texto busca, nas contribuições de pensadores como Vygotsky, Dewey, Ana Mae Barbosa, Aguirre e Lipman, apontar subsídios para a compreensão de como se desenvolve o pensar e o aprender na construção de conhecimentos significativos em arte, evidenciando ainda as potências da relação entre metodologias de ensino de arte e de filosofia, onde o ato de perguntar surge como importante estratégia de mediação numa perspectiva ironista.
Palavras-chave: Metodologia; Ensino de arte; Ironista

ART/EDUCATION AND ITS CONTRIBUTION TO THE FORMATION OF STUDENTS IN AN IRONIST PERSPECTIVE

ABSTRACT:
The increasingly significant presence of contemporary art in the classroom brought challenges and struggles originated in the difficulty of students in conversing with the strong conceptualization of art. Based on the work of thinkers such as Vygotsky, Dewey, Ana Mae Barbosa, Aguirre and Lipman, this text is aimed at pointing out the subsidies for understanding how the thinking and the learning in the construction of meaningful knowledge in art are developed, bringing out the potencies of the relationship between the methodologies for teaching art and philosophy, in which the act of questioning appears as an important strategy for mediation in an ironist perspective.
Key words: *Methodology, Teaching arts, Ironist*

Arte/educação e os desafios da arte contemporânea – breves considerações

A concepção de arte/educação na contemporaneidade (BARBOSA e COUTINHO, 2011) traz em seu bojo significativas transformações propiciadas a partir da mudança de paradigmas no pensamento pós-moderno que passa a entender a arte como fato cultural, destacam-se: o advento da cultura visual como novo território de investigação e produção artística; a arte contemporânea com suas narrativas, hibridismos, rupturas e o deslocamento do interesse da obra para o artista e seu processo de criação; e uma grande predisposição para o diálogo, os

mais diversos, entre obras, poéticas, linguagens, artistas, períodos e movimentos, matérias, temáticas, entre outros.

O currículo de arte da rede estadual de São Paulo é fruto dessa concepção. Organizado a partir de diferentes territórios que orientam o processo de investigação e estudo da Arte como área de conhecimento, traz para o cotidiano das escolas novas provocações e desafios aos arte/educadores: a ênfase na arte contemporânea, a exploração conceitual do conhecimento e a habilidade para estabelecer relações, conexões e diálogos.

A reflexão sobre minha prática, minha experiência como professor e a descoberta de alguns dados resultantes da análise[1] de uma situação de aprendizagem[2] na qual os estudantes apresentaram grande dificuldade, fizeram com que algumas observações passassem a ter maior relevância: os alunos reconheciam a importância da pesquisa de imagens e de bibliografia no auxílio à leitura de imagens (mesmo não as realizando em seus processos de leitura); estabeleciam relações com inúmeras outras situações de aprendizagem, obras e autores ao longo da conversa, evidenciando os conhecimentos construídos em redes significativas (na mediação por questionamentos a partir da fala deles); reconheciam a contribuição dos esboços, da experimentação, da observação ativa e da troca de ideias quando da realização de suas produções artísticas (apesar de não as usarem sistematicamente); mas não reconheciam o ato de perguntar como importante estratégia para a construção de conhecimento, apesar do questionamento ser uma prática constante em minhas mediações.

Essas constatações originaram algumas indagações:

- como se aprende? Como se desenvolve a construção do pensamento em arte?
- por que os estudantes não reconhecem o perguntar como estratégia para produzir conhecimento?
- como potencializar o desenvolvimento do pensar a partir da relação com a arte na escola?

O presente artigo, orientado por essas questões, busca evidenciar a importância do perguntar como estratégia de mobilização do pensar, condição fundamental para o desenvolvimento da triangulação proposta por Ana Mae Barbosa no aprendizado da arte.

Para isso, optamos por promover o diálogo entre os autores a partir de dois subtemas articuladores de nossas ideias: experiência e significação, e pensamento e investigação, para na sequência, propiciar o diálogo dos autores com a análise de outra situação de aprendizagem[3], revista e reelaborada após as primeiras reflexões e contribuições teóricas, na busca por respostas e pistas rumo à experimentação de algumas teorias e estratégias para desenvolvimento de importantes habilidades que contribuam para a construção de conhecimento significativo em arte e em outras áreas do conhecimento.

No primeiro subtema, destaca-se o conceito de conhecimento e de experiência de Dewey, corroborado pelos de *autopoieses* de Maturana e de zona de desenvolvimento proximal e construção de conhecimento significativo de Vygotsky;

[1] Realizada em 2012 a partir de uma experiência ocorrida com três turmas do 8º ano do EF em 2011.

[2] Situação de aprendizagem é uma terminologia adotada por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, na elaboração do currículo de arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2007, para designar conjunto de atividades que problematizam o conteúdo, conceito ou temáticas dos territórios abordados.

[3] As situações de aprendizagem aplicadas com a mesma turma 8º (2011) e 9º anos (2012), apesar de diferentes, apresentavam a mesma temática: a relação entre significação e materialidade, mas com diferentes níveis de aprofundamento.

já no segundo, a atitude ironista de Rorty, corroborada pelas ideias de comunidade de investigação de Lipman.

Da relação entre teoria e experimentação, a análise demonstra que o perguntar é fundamental, não apenas na mediação do arte/educador, mas na própria experiência de aprender do estudante a fomentar e orientar reflexões, a ativar conhecimentos prévios e a estabelecer relações (Mauri, 1997), bem como a estimular reconfigurações, redescrições, renovações de conceitos e ampliação de relações, interações e enlaçamentos (Aguirre, 2009), devendo por isso ser a sua prática estimulada nas diferentes situações de aula e inclusive, dando indícios da valorização do mesmo como método de avaliação – a pergunta como manifestação mais genuína do pensamento em construção.

Experiência e significação

A educação brasileira apresenta um desafio gigantesco para os próximos anos: conquistada a universalização do ensino básico, precisa garantir a qualidade desse ensino. Felizmente esse desafio, não é apenas brasileiro, mas do mundo todo. Lógico que, alguns esforços tem sido mais exitosos do que outros.

Nesse sentido, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, apresentado a UNESCO, a partir do estudo e análise de conhecimentos, experiências e demandas contemporâneos da educação e da consideração de contribuições dos mais diversos organismos e indivíduos, e especialmente de toda diversidade cultural e epistemológica existente nos vários países, definiu quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Sem grande necessidade de análise, percebe-se que esses pilares são compostos basicamente por verbos, do qual destes, um se destaca – aprender.

Buscando compreender como se aprende, encontramos auxílio nas contribuições de Dewey, especialmente no que se refere ao conceito de conhecimento e experiência, e de Freire, em relação à consciência da experiência. Já em Vygotsky e Maturana, o auxílio vem no sentido da valorização da participação ativa do sujeito que aprende, enfatizando a importância e necessidade da mediação e da interação na experiência para que haja construção significativa.

Segundo Christov (2011), para Dewey, o conhecimento ocorre quando o indivíduo é capaz de estabelecer relações entre informações novas e anteriores, processo esse que ocorre a partir da e na experiência, sendo esta caracterizada por uma ação que possa ser refletida, analisada, intencionada e percebida em relação a contextos e não apenas ação mecanizada. Assim, aprender “requer uma ação ativa do sujeito que aprende e um pensar e agir compreendendo o todo.” (CHRISTOV, 2011).

Coaduna-se com essas ideias, Freire[4], quando afirma que o saber pode ser decorrente de duas qualidades de experiências: uma pautada no senso comum, decorrente do que ele denominou “curiosidade ingênua”, e a outra pautada na reflexão e análise da experiência, submetendo-a a um rigor metódico, resultante da “curiosidade epistemológica”, que permitirá o aprendizado pela consciência da experiência:

> Para Freire, o movimento “dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, em outras palavras, a “reflexão crítica sobre a prática”, tanto sobre a prática atual quanto a de outros tempos, é o que torna possível a

[4] (BREDARIOLLI, 2012)

> transição da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistemológica” (BREDARIOLLI, 2012)

Vygotsky[5] ao lançar sua teoria sociointeracionista defende que a aprendizagem ocorre na ação do sujeito com o objeto, com o ambiente, com o contexto e com outros sujeitos, sendo esta, a resposta cognitiva e afetiva resultante dessas interações e relações. Vai além quando delineia a região onde se processa o aprendizado, denominada por ele como zona do desenvolvimento proximal – distância entre o desenvolvimento real, caracterizado pelo que se é capaz de realizar de forma autônoma e o desenvolvimento potencial, caracterizado pelo que se realiza sob a orientação de um adulto ou indivíduos mais capazes (CHRISTOV, 2011).

Sobre essa questão, Onrubia (1997) contribuiu quando afirma que co-existem múltiplas zonas de desenvolvimento proximal, criadas na relação ou em função dos conteúdos, das atividades, da mediação e do jogo de esquemas de conhecimento. Dessa forma, caracteriza-as como espaços dinâmicos em constante processo de mudança, o que lhe faz inclusive, enfatizar a importância do ensino, o qual entende como um processo de ajudas ajustadas:

> a ajuda ajustada pressupõe desafios abordáveis para o aluno; abordáveis não tanto no sentido de que possa resolvê-los ou solucioná-los sozinho, mas de que possa enfrentá-los graças à combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios e instrumentos recebidos do professor. (Onrubia, 1997)

Corrobora com essas ideias, Maturana, ao definir o conceito de *autopoiesis* – utilizado para definir o processo de reação e autoprodução dos seres vivos a partir da interação e em resposta aos desafios do meio. E quando ressalta ainda que esse desenvolvimento não acontece de maneira direta ou extrínseca, mas intrínseca – o ser vivo percebe o meio/contexto no qual está inserido, processa essa influência, para então apresentar diferentes respostas ao estímulo recebido, o que para o autor, equipara-se a produção de conhecimento.

Retomando a análise dos pilares da educação, salta aos olhos a obviedade da primeira observação – que “aprender” é o objetivo principal da educação – o que dá indícios do quanto ainda é necessário ser feito para que se aprenda; e a evidência de que o aprender não está restrito a conteúdos, pelo contrário, fora ampliado para uma gama mais ampla de ações humanas – conhecer, fazer, conviver e ser.

E por que não se aprende? Muitas são as respostas possíveis e plausíveis a essa pergunta. No entanto, preferimos destacar a necessidade da mudança da concepção de ensino e de aprendizagem, que, apesar de estar pautada muitas vezes nas contribuições acima, ainda centra-se no conteúdo como finalidade primordial.

Almejar desenvolver os quatro pilares da educação, demandará o deslocamento de posições: o conteúdo passa a ser meio e as competências e habilidades a ser fim, como nos aponta a Profª Drª Lenise Garcia em seu artigo “Competências e Habilidades: você sabe como lidar com isso?”.

Nele, Garcia demonstra, com clareza e objetividade, os desafios para essa mudança, dando pistas para sua efetivação. Afirma que ainda pouco se sabe sobre o que são competências e habilidades, tampouco sobre como desenvolvê-las (GARCIA, 2005); e que esse aprender mais amplo está previsto nos planos de ensino, nos Projetos Pedagógicos das escolas e nos currículos, inclusive evidenciando-se de maneira mais clara, nas primeiras palavras das elaboradas listas

[5] (CHRISTOV, 2011)

de objetivos – os famosos “verbinhos”. O problema é que se manifestam apenas aí, permanecendo esquecidos nas gavetas e pastas ao longo do ano.

Segundo a autora, esses “verbinhos” que expressam muitas das competências e habilidades, que têm orientado currículos, matrizes de referências e os exames de aferição da qualidade do ensino: SARESPs, SAEBs e ENEMs, ainda não chegaram à sala de aula, como protagonistas.

Talvez, pensar que ainda são presentes as consequências dos anos de ditadura, que buscou coibir a manifestação do pensamento e o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, reforçadas por um pensamento conservador e elitista dominante no senso comum pautado na preservação e valorização das tradições (CHRISTOV, 2011), ajude a compreender o porquê desse contexto.

De fato, o que ainda se entende, no que poderíamos chamar de senso comum da educação, é que o conteúdo é de responsabilidade do professor e as competências e habilidades são de responsabilidade do aluno, como ilustra Garcia (2005) ao narrar a seguinte situação: o professor pretende que os estudantes sejam capazes de comparar determinadas características de dois objetos de estudo, para tanto explica as características de cada um, para que então, eles comparem; ressaltando que nem mesmo o professor que definiu o objetivo, ensinou a habilidade que o compunha, nem tão pouco verificou se os estudantes a dominavam.

Para contribuir com algumas pistas no sentido contrário, a autora apresenta um segundo exemplo: antes de trabalhar com a classificação de informações em estudo, o professor traz para a aula botões de todos os tipos e tamanhos e pede que seus estudantes os agrupem segundo algum critério, para em seguida socializar e discutir com a turma os agrupamentos e critérios criados. Neste caso, não eram os botões os objetos de estudo, porém esta atividade auxiliou na preparação e ativação dos conhecimentos prévios para a compreensão da habilidade de classificar segundo critérios. Em ambos os casos, o conteúdo não deixou de ser ensinado, porém, com certeza, a aprendizagem (não apenas memorização) terá maior chance de êxito no segundo.

Mauri (1997) colabora nesse entendimento, quando afirma que o conhecimento: possui três dimensões – conceitual, de procedimentos e de atitudes – que interatuam e dialogam na construção do mesmo; organiza-se em esquemas simbólicos de representações pessoais de uma realidade objetiva a se relacionarem compondo a estrutura cognoscitiva; e resulta de uma construção, onde a principal responsabilidade é do estudante, mediada pelas ajudas do docente.

Sem pretender elaborar um manual ou livro de receitas, Mauri (1997) organiza e apresenta importantes reflexões e apontamentos sobre como os estudantes aprendem. Destaca-se, a ênfase:

- na mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes – esquemas de conhecimentos anteriores – a partir dos quais (e não contra eles) ocorrerão as mudanças, transformações e (re)significações;
- da importância da ativação de ideias e do estabelecimento de relações com outros conhecimentos (qualquer que seja sua dimensão) já desenvolvidos em atividades anteriores durante todo o processo, para contribuir com uma construção significativa em decorrência da ampliação das relações entre os esquemas de conhecimento;
- quanto a relevância da compreensão de que a construção de conhecimentos ocorre na relação com o outro e no compartilhamento de questionamentos, ideias e dúvidas;

Outro contexto que necessita ser considerado nessa discussão é o da própria arte/educação, que em sua concepção pós-moderna – consonante com as mudanças promovidas pela arte na contemporaneidade – começa a operar com temáticas múltiplas, rupturas, ressignificações, hibridismos, (re)apropriações e conceituações em inúmeros diálogos e trânsitos, numa perspectiva multiculturalista, heterogênea e não-hierarquizada; passa a entender as obras como relatos abertos – um condensado de crenças, valores, conhecimentos e experiências a propiciar novos diálogos (AGUIRRE *apud* CHRISTOV, 2011); e a reconhecer a importância da ampliação dos limites de estudo da arte para a cultura visual, com o advento da imagem, a ganhar cada vez mais, status e força de pedagogia cultural (BARBOSA e COUTINHO, 2011); e consequentemente a assumir a compromisso propiciar aos estudantes:

> ferramentas para uma compreensão crítica do papel que cumprem em cada sociedade e a posição que ocupam no jogo das relações de poder. (...) os fundamentos para compreender criticamente os mundos sociais e culturais em que vivem e produzem suas relações de significados. (BARBOSA e COUTINHO, 2011)

Orientando-se a partir das ideias acima expostas e considerando alguns dos desafios para a conquista da qualidade da educação no Brasil: o terreno árido que ainda se constitui a compreensão de competências e habilidades e seus desenvolvimentos, a possibilitar a mudança de seu papel nos objetivos, de meio para fim; e o não hábito de uma reflexão crítica e de uma "curiosidade epistemológica" (FREIRE *apud* CHRISTOV, 2011) como prática social e com desenvolvimento nas escolas;

> Atualmente, são muito conhecidos os aspectos mais característicos das idéias que os alunos possuem (...). São construções pessoais, bastante estáveis e resistentes à mudança; costumam ser compartilhadas por pessoas com características muito diferentes (idade, cultura, sexo, formatação etc.), são idéias úteis para interpretar o mundo no qual se vive e servem para atuar sem ter de pensar a cada momento, a cada situação concreta, como se fosse algo novo, o que fazer e por quê. Freqüentemente têm um caráter implícito, isto é, manifestam-se na opinião, na atividade, na antecipação de situações, na solução prática de problemas etc. (MAURI, 1997)

e a potencialidade propiciada pela concepção pós-moderna de arte/educação e presença da arte contemporânea no currículo, apontamos a necessidade do desenvolvimento do pensar, através das e para as disciplinas do currículo.

Pensamento e investigação

> "Eu não posso ensinar nada a ninguém, eu só posso fazê-lo pensar."
>
> Sócrates[6]

Em busca de compreensões sobre como fomentar essa habilidade tão premente, encontramos contribuições na proposta filosófica e educacional, conhecida como Programa de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, criada pelo Prof. Dr. Matthew Lipman, que visa à inserção da filosofia na Educação Básica, desde os primeiros anos, não como disciplina com conteúdos históricos, mas como prática a ser exercitada no processo de conhecimento do mundo e de si mesmo.

[6] Frase de Sócrates. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/claudia_bachi.pdf. Acesso em: 16 dez. 2012.

> Para Lipman, a filosofia é a disciplina que historicamente tem se ocupado de pensar sobre o pensar. Ela aperfeiçoa o processo da investigação tanto na forma como no conteúdo. Assim, Lipman vê a educação em toda sua complexidade como um modo de investigação. A Filosofia se insere neste modo de investigação desempenhando papel fundamental na medida em que contribui com questionamentos de ordem lógica, ética, política, epistemológica, etc. Somente desta forma é possível ensinar a pensar por si mesmo e sobre o próprio pensar. (MURARO, 2009)

"Ensinar a pensar?", "Filosofia para crianças?". Para Lipman essa relação é muito mais próxima do que se imagina, uma vez que reconhece "a capacidade de se maravilhar com o mundo", como algo comum à criança e ao filósofo. O maravilhamento da criança é inquiridor e suas perguntas representam a possibilidade de um outro olhar sobre o mundo. (MURARO, 2009). Essas perguntas representam a busca das crianças por globalidade e inteireza, seu saudável desprezo por categorias artificiais e barreiras para a compreensão (LIPMAN *apud* MURARO, 2009).

Nesse processo, a comunidade de investigação – espaço dialógico para problematização acerca de diferentes temáticas – pautada no respeito e valorização da autonomia, da individualidade e da coletividade; pela escuta cuidadosa; pela busca de significação em processo de colaboração; pelo acolhimento com interesse das perguntas dos estudantes; e na mediação do professor, se constitui como a principal metodologia de desenvolvimento desse "pensar bem", a ser desenvolvida com seriedade, planejamento e sistematização, em continuidade e de forma processual ao longo dos anos da educação básica. De acordo com Muraro:

> A participação na Comunidade de Investigação envolve empática e vitalmente os membros num movimento cognitivo importante que exige ações como: fazer perguntas, criar e averiguar hipóteses, pedir e dar razões, exemplos e contra-exemplos, questionar os pressupostos, fazer inferências e seguir a investigação por onde ela caminha. Como empreendimento social e cooperativo, ela requer dos estudantes a partilha de suas perspectivas que são submetidas à reflexão do grupo, o olhar e a escuta atenta do outro, colocar-se no lugar do outro, perceber perspectivas novas, reconstruir as próprias idéias (sic). As habilidades cognitivas e sociais são adquiridas naturalmente neste contexto e não de forma isolada como num treino técnico (MURARO, 2009)

valorizando e ensinando a importância dos detalhes para a diferenciação das situações ou objetos de investigação e da argumentação (razões ou contra-razões) na construção de conceitos.

> Isso significa que, ao filosofar, não estamos apenas prestando atenção no mundo à nossa volta, mas também aprendendo como ler expressões faciais, linguagem corporal, para perceber além desse mundo, atrás das palavras. (...) Outras ferramentas serão: dar exemplos, aprender como inferir, aprender a trabalhar com parte e todo, enfim, vários passos tomados para aprender. (SHARP, 2001)

Lorieri, citando Lipman, destaca ainda, como resultado da vivência da comunidade de investigação, o desenvolvimento de quatro importantes grupos de habilidade de pensamento:

- habilidades de investigação: saber observar bem, formular perguntas substantivas e hipóteses e buscar comprovações;
- habilidades de raciocínio: ser capaz de produzir bons juízos, de estabelecer relações adequadas entre ideias e juízos, ser capaz de inferir e de pressupor ("ler nas entre-linhas");

- habilidades de formação de conceitos: explicar ou desdobrar o significado de palavras, analisar, buscar significado de palavras em outras fontes, observar características essenciais e definir;
- habilidades de tradução: interpretar, parafrasear e expressar com suas próprias palavras sem perder a significação original;

Se para Lipman, o estudante e a filosofia são inquiridores natos, quando afirma que,

> a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e a crianças parecem ser aliadas naturais, (LIPMAN *apud* MURARO, 2009)

a arte contemporânea e a cultura visual passam a corporificar-se como importantes fomentadoras dessa investigação, sejam por suas temáticas ou seus diálogos, seja por suas provocações ou forças mobilizadoras.

Nesse contexto, ampliar a relação entre arte e filosofia para a área educacional – além da estética e da filosofia da arte – envolvendo e potencializando o diálogo entre suas propostas metodológicas: comunidade de investigação e proposta triangular[7], poderá propiciar aprofundamentos e contribuições significativas para o desenvolvimento de ambas.

Entende-se a proposta triangular estruturada a partir da relação sistêmica entre três eixos inerentes ao fazer artístico – leitura, contextualização e produção –, assim defendidos por Barbosa e Coutinho, pode encontrar na comunidade de investigação, com sua busca por um "pensar bem", a força potencializadora e condutora de seus processos para o desenvolvimento da significação, da leitura crítica de mundo e do estabelecimento de relações e diálogos múltiplos e contingentes, por meio do desenvolvimento processual e sistemático do pensar.

> (...) leitura (...) como leitura de mundo, como indica Paulo Freire. Leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos (...)
>
> (...) Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. (...)
>
> (...) Toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e de recepção. (BARBOSA e COUTINHO, 2011)

Corrobora com essa ideia, Muraro quando defende que:

> A Comunidade de Investigação pode ser ampliada no âmbito escolar transformando-se numa prática para todas as áreas de conhecimento. Nesta prática pode ser desenvolvido o pensar matemático, pensar artístico, pensar histórico, pensar científico, pensar religioso, etc. (MURARO, 2009)

Pensar a relação entre comunidade de investigação e proposta triangular pressupõe delinear algumas das características qualificadoras desse "pensar bem" artístico almejado.

A atitude ironista do filósofo americano Richard Rorty[8], pode configurar-se como uma possível resposta. Elaborada a partir das ideias de Aristóteles[9] que entendia a ironia como o ato de "fingir ignorância" na busca pelo saber; bem como

---

[7] Proposta Triangular é uma opção formativa de tendência pós-moderna, pois concebe a arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural. Foi sistematizada por Ana Mae Barbosa entre os anos de 1987 e 1993 no contexto do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e experimentada nas escolas da Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo quando Paulo Freire era Secretário de Educação do Município. (BARBOSA e COUTINHO, 2011)

[8] (apud AGUIRRE, 2009)

[9] (apud AGUIRRE, 2009)

de Ferrater Mora[10], que define a ironia reveladora como a renúncia a uma entrega completa, dada a transitoriedade das ideias, na busca por uma melhor compreensão da realidade (ambas personificadas na maiêutica de Sócrates, que também orienta a elaboração da comunidade de investigação de Lipman), é caracterizada por um pensamento pesquisador, relacional e dialético.

Rorty define o ironista como aquele que: duvida permanentemente de qualquer tentativa de explicação ou conceito acabado; reconhece a limitação e mutabilidade da sua própria linguagem para explicar ou definir o mundo; está aberto a novos diálogos com outros conceitos ou tentativas de descrição da realidade, por não considerar seus conceitos mais próximos da verdade. Como explica Aguirre:

> a atitude irônica supõe: - utilizar a ironia como instrumento para avançar na pretensão de saber ou compreender, excluindo a idéia (sic) de "conhecer a verdade"; - praticar, conscientemente, a dúvida e a descrença; - para o ironista, as descrições do mundo estão intermediadas por uma dinâmica de jogos de linguagem; - seu método de ação assemelha-se com o jogo e tem seu fundamento no exercício da liberdade e da tensão entre antagônicos; - ser corrosivo com o dogma; - manter uma cética distância, relativamente, ao próprio discurso e ao meio ao qual ele se produz; - a ação ironista pertence ao âmbito da ação individual. (AGUIRRE, 2009)
>
> para o ironista, refletir não é reger-se por critérios, mas submeter os fatos a *tours de force* propiciados pelo uso de novas metáforas. Frente à argumentação lógica, (própria do metafísico), o ironista utiliza a dialética, ou seja, a técnica de produzir mudanças inesperadas de configuração, mediante transições de uma terminologia a outra. (RORTY *apud* AGUIRRE, 2009)

A proximidade da perspectiva ironista com a arte é demonstrada pelo mesmo autor, tanto no processo de criação, quanto na orientação de seu estudo, quando diz que:

> praticando um ironismo revelador, muitos outros artistas projetaram seu olhar sobre a realidade, procurando novos léxicos nos quais se desenvolver e proporcionando, com isto, a incorporação, ao mundo da arte, de novos repertórios, estendendo os limites do estético e, por esse meio, propiciando certa abertura da sensibilidade estética.
>
> Esse é o ponto de partida essencial para se abordar o estudo ironista de todas as formas artísticas, ou de qualquer produto de cultura visual. Há que se desconfiar de que uma obra de arte ou um texto teórico possa ser o discurso concludente e definitivo sobre uma realidade. Há que se desconfiar das formas de arte ou de discurso que pretendem ser a última palavra em sua aproximação da realidade, (AGUIRRE, 2009)

destacando ainda sua contribuição para a arte/educação, dado o desenvolvimento de um pensamento dialógico voltado a ambivalências, multiplicidades e inter-relações:

> Por isso, procurar o que essas imagens significam em cada contexto, como propõem algumas pedagogias multiculturalistas, não é, senão, uma das possibilidades de trabalho que nos oferecem, porque o fato de compreendê-las abarca, necessariamente, alguma coisa a mais. A perspectiva ironista, a qual estamos explorando, convida-nos a repensar nossa idéia (sic) de "compreensão" em educação artística. Desse ponto de vista, compreender as obras de arte consistiria em sermos capazes de redescrevê-las, mas, principalmente, de enlaçá-las com as imagens de nosso entorno, quer dizer, com nossa própria experiência. (AGUIRRE, 2009)

É nesse sentido, que entendemos que o desenvolvimento do pensar, pautado na potencialidade da relação entre arte-educação, em sua concepção contemporânea, e filosofia, especialmente no que se refere ao diálogo entre suas

[10] (apud AGUIRRE, 2009)

propostas metodológicas, sendo este orientado pela perspectiva ironista, pode contribuir com a formação de estudantes:

> pesquisadores, versáteis, capazes de trabalhar com a contingência e dispostos a nos deixarmos enredar por ela, pelas obras e pessoas que passem por ela. (AGUIRRE, 2009)

e engajados:

> nas artes e na cultura visual, para que, delas, possam extrair todo o necessário para configurar, criticamente, sua identidade, para reconhecer as identidades alheias, para se converterem em cidadãos plenamente habilitados e, assim, criar uma sociedade mais justa e democrática. (AGUIRRE, 2009)

Constatações e perspectivas

Com base nessas considerações, a aplicação da situação de aprendizagem objeto de análise nesse artigo, foi pensada para propiciar uma experiência que permitisse aos estudantes o estabelecimento de relações qualitativas com os conhecimentos de arte (DEWEY *apud* CHRISTOV, 2011) pelo desenvolvimento da significação e da consciência da mesma (FREIRE *apud* CHRISTOV, 2011), através da ativação e valorização dos conhecimentos anteriores (Mauri, 1997).

Organizada em 6 etapas: 1 – relacionar características das matérias e elementos da natureza a características pessoais, 2 – elaborar autorretrato tendo como referência as matérias relacionadas, 3 – criar composição visual com matérias opostas, 4 – leitura de produções de três artistas: Leda Catunda (assistir documentário sobre a artista), Vik Muniz e Nuno Ramos, e relacionamento de matérias, 5 – criar uma produção visual a partir reunião aleatória de elementos da materialidade: matéria, suporte, ferramentas e procedimentos, e 6 – observação e análise das produções, dos registros fotográficos e do questionário com a turma. Teve seu desenvolvimento interrompido na etapa 4, durante dois meses, por outro projeto da disciplina, sendo possível apenas a retomada da etapa 5 já ao final do 4º bimestre, devido as diversas atividades da SEE e da escola, o que consequentemente inviabilizou a realização da etapa 6.

A triangulação da proposta triangular, garantida e evidente na situação de aprendizagem: leitura, nas etapas 2, 3, 4; contextualização, nas etapas 1, 2, 3, 4 e 5; e a produção, nas etapas 2, 3 e 5; possibilitou a inter-relação entre as ações, conhecimentos e experiências, contribuindo para a significação e maior apropriação dos estudantes, das temáticas e conceitos em estudo:

> “Aprendi que bons resultados não precisam ser planejados, mas apenas vividos e improvisando. Ou seja, se jogando nas dúvidas e emergindo nas respostas das dúvidas”. (estudante B)
>
> “Eu descobri que mesmo sendo opostos os materiais que eu usei, eles tiveram uma boa relação dando sentido para a obra”. (estudante D)
>
> “Eu vi como é quando o artista tem uma ideia e depois essa ideia é alterada”. (estudante G)

Durante sua aplicação, a presença da comunidade de investigação se fez pela ênfase do questionamento pelo professor e das dúvidas dos estudantes como principal estratégia de mediação e avaliação. Assim, todas as oportunidades de interação pela investigação e reflexão foram valorizadas como oportunidades de se promover ajudas ajustadas (Onrubia, 1997), o que resultou num processo de recuperação permanente, sempre mediado por questionamentos dirigidos ao estudante para verificar seu nível de compreensão, elaboração e dúvidas e por devolutivas de sua produção, realizadas por mim, pautada em suas falas e nos objetivos evidenciados para a atividade.

Nesse processo de reflexão e retomada do desenvolvimento das atividades e da bibliografia, a lembrança da fala de um dos estudantes, que dizia irritar-se e desanimar-se porque nenhuma de suas respostas estava correta, já que eu não parava de fazer outras perguntas, permitiu-me compreender que até aquele momento, talvez pelo reforço das demais disciplinas e da cultura de prova – com respostas certas e erradas – eles não compreendiam que meu objetivo era fomentar o diálogo para o aprimoramento e investigação das ideias. Nunca as ideias de Mauri (1997) fizeram tanto sentido, quando evidencia a importância de se conhecer o que pensa o estudante, não apenas sobre o conteúdo, mas sobre tudo que envolve a capacidade de aprender e os processos promovidos pelo professor. Compartilhei essa descoberta com a turma explicitando a opinião dos autores e de meus objetivos, exemplificando inclusive a partir de situações cotidianas onde observo sua curiosidade mobilizando uma investigação. Essa conversa trouxe-lhes alívio, pela compreensão dos processos e objetivos das aulas. Dos questionários, extraí algumas respostas dadas pelos estudantes acerca do que pensam sobre a importância das perguntas:

> "Faz com que eu saiba o que fazer, como fazer e o porque de fazer! Uso para me ajudar". (estudante A)
>
> "Decisivo pois as respostas para estas perguntas podem mudar uma ideologia. Costumo usar para auxiliar no processo de criação". (estudante B)

e acerca da mediação do professor:

> "Pra gente refletir no que fazer, pra que fazer aquilo. Pra gente chegar nas respostas com nossas próprias respostas" (estudante C)
>
> "Ele quer que a gente sempre procure entender melhor sobre o que queremos fazer, e quer que questionamos para nos ajudar a descobrir o que é preciso para nossa compreensão" (estudante D)

Ao longo do processo ocorreram outras descobertas e aprofundamentos. Na atividade da etapa 3, a maioria dos estudantes apresentou grande dificuldade para estabelecer uma relação entre matérias opostas e encontrar/perceber significações/efeitos resultantes dessa relação. Esse fato serviu para comprovar a afirmação de Onrubia (1997) acerca da coexistência de diferentes níveis de zona de desenvolvimento proximal, exemplificada pelo fato dos estudantes compreenderem uma ideia durante sua construção coletiva, utilizada como ajuda ajustada, mas ainda não serem capazes de realizá-la de forma autônoma. A interação entre os colegas, bem como a pesquisa de combinações possíveis entre as matérias, constituíram-se em outras estratégias de ajudas ajustadas a uma pequena parcela da turma que conseguiu apresentar os primeiros resultados de forma autônoma. Após a socialização dos mesmos e discussão com a turma, optei por prosseguir para a etapa seguinte, uma vez que traria produções de artistas para serem analisadas, permitindo novas referências.

Na leitura e análise das produções dos artistas, identificar procedimentos e ferramentas usados nas obras constituiu-se o principal desafio. Este possibilitou a compreensão da inferência como estratégia para leitura: "quais vocês usariam, se as tivessem criado?", "o que vocês imaginam ao observá-la?".

A etapa 5 contou com o entusiasmo e ansiedade dos estudantes, especialmente após o sorteio dos elementos da materialidade:

> "Fiquei nervoso ao sortear, mas ao mesmo tempo fiquei curioso em saber o que eu vou fazer". (estudante E)
>
> "Fiquei muito apavorada porque um material não ligava ao outro, e não tinha ideia do que eu iria fazer, mas fiquei olhando para os materiais e tive uma ideia" (estudante F)

Houve grande interação e mobilização para produção dos trabalhos, a resultar na melhor produção desenvolvida durante o ano, no que se refere à

elaboração e experimentação, inclusive por estudantes que não apresentavam grande interesse pelas aulas ou maior dificuldade.

Os registros da estudante D demonstram seu processo de busca e investigação, a partir dos elementos da materialidade propostos no sorteio: suporte: vidro, matéria: areia, ferramenta: pincel e procedimento: prensar:

> O que eu posso criar com a areia em cima de um vidro? Que tipo de vidro eu uso? Que número de pincel? Será que na hora de prensar eu vou ter que usar água? Como eu vou fazer o deserto? (perguntas registradas pela estudante D)
>
> Eu só fiquei imaginando o que iria fazer para prensar e criar algo sobre o vidro, fiquei meio que surpresa e cheia de imaginação. Fiz esboços, tanto que a princípio seria a praia. No momento que eu vi a areia no vidro me deu a ideia do deserto. (depoimento da estudante D)

Sua produção se transforma no decorrer de suas experiências, desaparece e reaparece, evidenciando a relação entre a temática e a materialidade na construção de sua significação.

Imagem 1 – Montagem com fragmentos de fotografias de etapas do processo de investigação e experimentação da estudante D



Fotografias de Rodrigo Neris
Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2 – Fotografia da Produção Visual da estudante D, entitulada “Deserto”



Fotografias de Rodrigo Neris
Fonte: Acervo pessoal

Já os do estudante E demonstram a forte relação entre seus elementos da materialidade sorteados: suporte: argila, matéria: papel alumínio, ferramenta: panela e procedimento: cobrir, e a cultura popular a direcionar suas investigações provocadas e perpassadas pela infância – brincar com “barro”.

> “Lembrando do passado. Usamos a argila, panela, papel alumínio. Algumas pessoas foram falando e eu tive a ideia de fazer. Foi uma experiência nova para mim. Foi bom o trabalho!” (depoimento do estudante E)

Nesse processo sua ferramenta é reposicionada como suporte, a partir da própria experiência como ferramenta, e um dito popular corporifica-se pela poética do estudante, resultante das relações entre a própria materialidade e com a memória.

Imagem 3 – Montagem com fragmentos de fotografias de etapas do processo de investigação e experimentação do estudante E



Fotografias de Rodrigo Neris
Fonte: Acervo pessoal

Imagem 4 – Fotografia da Produção Visual do estudante E, entitulada “Panela velha é que faz comida boa”



Fotografias de Rodrigo Neris
Fonte: Acervo pessoal

Em ambos os casos, os registros evidenciam o quanto os estudantes estavam estimulados a buscar novas ressignificações, a investigar, a perguntar, a construir conhecimento significativo e a estruturar suas poéticas.

O processo vivenciado evidenciou a potência de todas as contribuições para o desenvolvimento da habilidade de pensar – um pensar na perspectiva ironista, aberto à investigação e à multiplicidade – e a relevância das perguntas como indícios do conhecimento em construção, a orientar estudantes e professor no seu monitoramento, e como ferramenta para o desenvolvimento dessa habilidade. Evidenciada por Freire, na seguinte afirmação, na qual propomos a troca da palavra "ensino" por "aprendo":

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE *apud* BREDARIOLLI, 2012)

Ressaltamos a importância da mediação por ajudas ajustadas a partir da ciência e ativação dos conhecimentos prévios para o desenvolvimento dessa habilidade e do estímulo ao perguntar. Essa experiência, inclusive apresentou a perspectiva do ato de perguntar ser elevado ao status de atividade e objeto de avaliação, o que merece outras investigações.

Referências Bibliográficas

MAURI, T. *O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?*. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; et. al. *O construtivismo na sala de aula*. Trad. Claudia Sclilling. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

ONRUBIA, J. *Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir*. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; et. al. *O construtivismo na sala de aula*. Trad. Claudia Sclilling. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

AGUIRRE, I. *Imaginando um futuro para a educação artística*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre>. Acesso em: 28 out. 2011.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. UNESP/REDEFOR. *Ensino de Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos*. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2011.

BREDARIOLLI, R. L. B. UNESP/REDEFOR. *Metodologias para ensino e aprendizagem de arte*. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2012.

CHRISTOV, L. H. S. UNESP/REDEFOR. *Repertório dos Professores em formação*. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40349/6/2ed_art_m1d1.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

_____. UNESP/REDEFOR. Emoção, Percepção e Criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40553/4/2ed_art_m2d3.pdf>. Acesso em 25/01/2012.

DELORS, Jacques; et al. Um tesouro a descobrir – relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século xxi. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasil: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. *Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?* Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

LORIERI, Marcos Antônio. Filosofia para Crianças – Educação para o pensar. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157&Itemid=403>. Acesso em: 24 out. 2012.

MURARO, Darcísio Natal. Filosofia e Educação Reflexiva. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=140&Itemid=384>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. Filosofia da Educação e Filosofia para Crianças. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=145&Itemid=390>. Acesso em: 24 out. 2012.

SHARP, Ann Margaret. A Filosofia na Comunidade de Investigação: educar para o pensar e para valores. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=143&Itemid=388>. Acesso em: 24 out. 2012.

Rodrigo Neris
Mestrando em Artes, especialista em docência de arte e em Linguagens da Arte e licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas é professor de arte da rede estadual paulista em Santa Bárbara d'Oeste/SP desde janeiro de 2005 e na rede municipal de Campinas desde outubro de 2010.
Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/0320768995103847.

Modalidade: Comunicação Oral **GT: Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola**

CONSONÂNCIAS POTENCIADORAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIDIZAGEM DE ARTE ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCADAÇÃO INTEGRADA

Cláudia Regina dos Anjos
Professora da RMBH/Doutoranda em Artes pela EBA/UFMG

RESUMO

Este presente texto consiste em algumas reflexões sobre minha experiência enquanto professora formadora dos bolsistas de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG que atuam no Programa Escola Integrada- PEI, especificamente, na observação da prática docente do novo educador de Arte. Teve como objetivo socializar e refletir sobre minha prática enquanto professora de Arte da educação básica e a experiência de formadora dos bolsistas do PEI/UFMG, especificamente, no processo de ensino/aprendizagem de Arte. A metodologia usada foi a reflexão, crítica e compreensão histórica, social e cultural do processo de ensino aprendizagem de Arte, tanto na Escola Curricular como na escola Integral. Como resultado aponta que práticas desenvolvidas no processo ensino/aprendizagem de Arte nos dois âmbitos têm muito em comum, sobretudo, na transgressão que a arte propicia no processo educativo dos sujeitos.
Palavras chaves: Ensino/aprendizagem, Arte e prática docente

ABSTRACT

This paper presents some thoughts about my experience a teacher students of the Universdade Federal de Minas Gerais/ UFMG who work in the program Programa Escola Integrada- PEI, specifically on the observation of the teaching practice from the new art educator. The objective was to socialize and reflect on my practice as an Art teacher in basic education and my experience in training students from PEI / UFMG, specifically in the teaching/ learning process of Art. The methodology used was the reflection, critical and historical, social and cultural understanding of the teaching and learning of Art, both in the Curriculum School as the School Integrated process. As a result indicates that practices developed in the teaching/ learning art in both areas have much in common, especially in transgression that art provides in the educational process of the subjects.
Key words: Teaching / learning, Art and teaching practice

1 Introdução

Este texto consiste em algumas reflexões sobre minha experiência enquanto professora formadora dos bolsistas de extensão da Universidade Federal de Minas

Gerais/UFMG que atuam no Programa Escola Integrada- PEI, especificamente na prática docente do novo educador de Arte. Esses bolsistas são estudantes universitários, homens e mulheres, que fazem curso de Arquitetura, Design, Artes Visuais (Licenciatura, Cinema etc.), que atuam nas oficinas de Artes Visuais, especificamente, em Intervenção Artística, por meio da parceria Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/PBH e UFMG.

Desde 2013 que coordeno a formação desses bolsistas. É a partir dessa experiência que buscarei, neste texto, algumas reflexões sobre o universo das especificidades da prática de um *novo educador* em ensino/aprendizagem de Artes Visuais.

A nomenclatura *novo educador*, neste texto está relacionada ao professor que lida de forma mais flexível com os tempos e espaços de ensino/aprendizagem em Arte. Também tenha como proposta metodológica o diálogo e a partilha com a comunidade e cidade. A implicação e o diálogo constante com as culturas e vivências dos estudantes podem ser, também, concepções fundamentais na formação do *novo educador*. Inclusive, inverte a concepção de uma escola rígida e estática, ainda muito difundida na educação brasileira, isso porque ao trazer para a escola as vivências, experiências e culturas dos estudantes e sua comunidade e com a cidade, pode possibilitar ao estudante um olhar de si próprio como sujeito da construção de seu conhecimento.

Essa forma de atuar está refletida, de certa forma, no trabalho que Rebeca, uma bolsista do PEI/UFMG, desenvolve com os estudantes de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte/RMBH, na aula/oficina que desenvolve de Histórias em Quadrinhos/HQ: “é necessário dialogar sempre com os alunos, saber o que o gosto de cada um, suas potencialidades, enfim, conhecê-los”. Essa concepção de educação os sujeitos podem se tornar cada vez mais o centro do seu processo educativo, pode se tornar, também, um sujeito autônomo no seu processo de formação.

2 Desenvolvimento

Numa perspectiva contemporânea, a escola é uma instituição social de onde emergem múltiplas culturas e saberes. Embora, tenha ainda marcas rígidas de uma escola seriada, propedêutica e homogênea, com tendências a considerar os estudantes apenas como sujeitos cognoscíveis, a partir da *padronização* e *regularização do pensamento* (EFLAND, 2005), frutos da colonização escravocrata a que “os povos originais, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres” (ARROYO, 2012, p 11). Isso pode ser evidenciado nas práticas pedagógicas que tive a oportunidade de observar enquanto formadora de professores e, também, em escolas onde trabalhei. Em uma delas, guardo as imagens de alunos que não tinham ainda passado, até então, pela experiência de ter escutado histórias contadas pela professora, não desenhavam e só brincavam na hora do recreio, o restante do tempo era dedicado exclusivamente, a aquisição dos códigos de escrita e a leitura. Tinham contato com as atividades do livro didático e com folhas mimeografadas,[1] cujas matrizes eram feitas pela própria professora ou pela professora da classe ao lado. Fui percebendo também que muitos desses

[1] Atividades mimeografadas são aquelas reproduzidas a partir de uma matriz; no caso, eram mimeógrafos a álcool.

estudantes eram submetidos a uma obediência às regras, em nome da ordem e bons costumes. Muitas vezes, essas regras não tinham nenhum significado para os estudantes. Isso levava sempre a burlá-las por meio de zoações, agressões físicas e verbais e, até mesmo, “o matar aula”.

No ensino/aprendizagem de Arte não era diferente, geralmente, as atividades de Arte eram desenvolvidas sem esforço mental, era com se fosse uma terapia ou uma aula para aprender a decorar/ornamentar a escola. No caso do Ensino Fundamental, nos primeiros anos, a Arte não era sequer mencionada.

Mas, foi possível também observar práticas mais avançadas, sobretudo, as que partiam das expressões artísticas e culturais do local, da comunidade. Dessa forma, os sentidos foram construídos e desenvolvidos a partir da experiência dos envolvidos. Mas, por que percebia que essa estratégia de ensino/aprendizagem em Arte era significativa para os estudantes?

Essas práticas se tornaram significativas para os estudantes. Neste texto, o conceito de prática significativa se refere às formas, conteúdos desenvolvidos a partir e com as culturas, desejos e conhecimentos dos estudantes. Isso porque o sentido se constrói a partir da experiência e vivência dos envolvidos. E a partir do (re)conhecimento da vida cotidiana enquanto conteúdo e recurso na construção do conhecimento que os estudantes construíram sentidos. É nessa perspectiva que agora discutiremos a construção de uma prática significativa no tocante ao ensino/aprendizagem de Arte na contemporaneidade.

Na perspectiva contemporâneas a arte ganha novas dimensões, entre as quais, ferramentas para equipar indivíduos para desenhar o seu mundo (EFLAND, 2005). Mas, equipar de que forma?

Segundo Barbosa, por meio da arte

> [...] é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p. 101).

O desenvolvimento da percepção e da imaginação são elementos fundamentais para a construção do conhecimento em Arte. Esse conhecimento de forma significativo está, também, relacionado ao conhecer, fruir e produzir arte. Nesse sentido, “o contexto é componente definidor da percepção e da experiência artística” (BARBOSA, 1998, p.42). Parece oportuno afirmar que essa pode ser a grande contribuição dos processos de construção do conhecimento em arte , na contemporaneidade.

A Arte contribui, também, para a formação humana a partir do momento em que cria

> oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, que mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação [...] como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. (PCN/Arte, 1998, p.19).

Essa intensificação das relações se materializa, também, na concepção de uma escola mais democratizada em que o diálogo e a transparência são parte do

trabalho dos dirigentes, pais, funcionários, professores e estudantes (PARO, 2011), além da chegada de novos sujeitos, ou seja, os grupos que se fazem presentes nos movimentos por direito a educação, direito a escola, a universidade (ARROYO, 2012). Esse novos sujeitos a partir de suas culturas, identidades e demandas vão provocando mudanças na forma de pensar, ser e estar da/na escola. Segundo Arroyo,

> esses coletivos com suas presenças, seja nos movimentos sociais, seja nas escolas, trazem histórias dos processos formadores em contextos concretos, sociais, econômicos, políticos e culturais (2012, p 10).

A escola, dessa forma, é chamada a repensar sua organização, seus tempos e seus modelos e, segundo Arroyo (2012) outras Pedagogias são inventadas.

A escola como espaço sociocultural não pode se configurar como um novo modelo a ser seguido igualmente por todos, mas deve apontar para uma nova organização, uma nova lógica de pensar o papel educativo das instituições, considerando o processo e trajetórias de seus sujeitos. Ter o sujeito na sua centralidade implica em reconhecer os valores, as crenças, as vivências, enfim, as culturas que as pessoas têm e trazem consigo. Isso nos remete, também, a crítica à ciência moderna: um paradigma emergente deve revalorizar os estudos humanistas, bem como a transformação das pessoas; deve haver a desterritorialização do conhecimento; a valorização das trajetórias de vida dos sujeitos e os conhecimentos cotidianos como orientadores das nossas ações (SANTOS, 2003).

Mas como pensar isso no currículo escolar, especificamente, no ensino/aprendizagem em Arte?

O ensino/aprendizagem da Arte, na contemporaneidade, tem como proposta implicar a arte como cognição: reflexão, crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades. Essa proposta busca afirmar a abrangência cultural e se refere a um posicionamento teórico-metodológico sistematizado por Ana Mae Barbosa (1994), Proposta Triangular, que quer dizer reflexão crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades e o fazer artístico. Esses elementos desenvolvidos conjuntamente e a partir/com as culturas dos sujeitos, em conexão com suas respectivas vidas, fazem da arte sua principal razão de existir e se efetiva no processo de formação humana.

Essa perspectiva do ensino/aprendizagem da Arte ainda está em construção, sobretudo, pela presença e participação de um movimento em que se entende o ensino/aprendizagem de Arte como uma forma de produção cultural, considerando-a e implicando-a com as múltiplas narrativas, imagens e expressões que os sujeitos trazem para a sua experiência escolar, que se configura como sua identidade cultural ou que torna parte dela. Nesse sentido, a Arte “como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2002, p 18).

Implicar a arte numa produção cultural dinâmica nos possibilita repensar as formas do como e para quê ensiná-la. É nesse aspecto que a arte e a educação estabelecem conexões, pois, uma das metas do ensino/aprendizagem em Arte pode estar relacionada diretamente à dimensão cultural do indivíduo, e pode ter como objetivo ‘a liberdade da vida cultural’. (EFLAND, 2005, p 187).

Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de Arte, na contemporaneidade, é, também, responsável em potencializar o processo cultural desses sujeitos. Isso na

medida em que se reconhece esse sujeito enquanto um ser de cultura, o que possibilita “compreender a relatividade dos valores que estão vinculados nos seus modos de agir e pensar, favorecendo assim, a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana”. (PCN/Arte, 1998, p. 5). Dessa forma, as artes das diferentes culturas são reveladoras “do modo de ser, perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade”. (PCN/Arte, 1998, p. 6).

Assim, o conhecimento de arte pode abrir caminhos e diferentes possibilidades ao ser humano. Enquanto professora da Educação Básica considero fundamental no trabalho docente a intencionalidade e o domínio dos conhecimentos em arte, além da abertura para novos conhecimentos e entrecruzamentos de saberes e aprendizagens. Considerando que o estudante do Ensino fundamental já está na escola, sua frequência é obrigatória, é necessário que o professor de Arte acompanhe passo a passo o processo de construção do conhecimento dos estudantes, seja por meio da observação, ou seja, por meio de instrumentos/técnicas de ensino/ aprendizagem. Para isso, é fundamental, também, que promova situações em que esse estudante consiga significar o seu conhecimento, ter clareza da urgência da arte enquanto conhecimento, expressão e construção. Um aspecto importante é considerar o contexto, bem como as culturas e identidades dos sujeitos, considerando e sistematizando os conhecimentos e experiências que trazem consigo e as novas experiências e conhecimentos.

Outro fator preponderante no processo de ensino/aprendizagem em Arte é a experiência. Para Dewey (2010), a experiência, também, está atrelada ao fazer e ao refletir sobre esse fazer. Nesse sentido, é fundamental que no processo de ensino/aprendizagem em Arte, os sujeitos tenham a experiência do fazer artístico com a possibilidade de vivenciar e elaborar obras de arte, que haja, também, tempo/espaço no currículo dedicado ao ateliê. È necessário, também, que tenham oportunidades de ir a exposições e eventos onde as obras contemporâneas estejam presentes. A imersão em ambientes artístico/culturais é fundamental para a construção do conhecimento em Arte, bem como a apropriação dos espaços artístico/culturais da cidade. E para se ter/ser uma experiência significativa é necessário que tenha qualidade estética (Dewey, 2010). Essa estética, também, pode estar relacionada às subjetividades e vivências cotidianas, a partir da intencionalidade com a composição artística, a apreciação e a percepção. Além disso, segundo o autor, para se ter uma qualidade estética é necessário que tenha continuidade. A continuidade é o correlacionamento do antes e depois do processo, construindo e reconstruindo novos conhecimentos, percepções, estéticas etc. (DEWEY, 2010). Pode ser também, a inter-relação de novos saberes com o outro e com o contexto. Sem essa continuidade, que está associada à intencionalidade e o planejamento das aulas do professor, a construção do conhecimento fica vulnerável, pois o estudante necessitará de elementos/movimentos internos e externos, reflexões para organizar seu pensamento. Também pode estar relacionada à contextualização da obra de arte no tempo e espaço para que os estudantes realizem operações cognoscíveis como comparar, analisar, selecionar, identificar, entre outras; tensionadas a partir das ações, percepções, expressões, experiências internas e sensações individuais com a forma, seja ela visual, tátil, gestual, sonora etc. (PIMENTEL e ANJOS, 2012).

Assim, a contextualização e a experiência podem se configura como elementos fundamentais na construção do conhecimento em Arte e nos processos escolares dos sujeitos alunos. Além disso, pode ser também de igual importância

que nessas operações os estudantes sejam desafiados a pesquisar e problematizar o seu pensamento e suas hipóteses. Segundo Paulo Freire (1998), a educação problematizadora aponta para uma investigação do pensar. Em perspectivas próximas Macedo (2008, p 12) aponta que o "caminho da investigação potencializa a possibilidade de perceber melhor, olhar de um novo jeito para com um *conhecido* lugar".

Mas, seria essa prática de ensino/aprendizagem em Arte de um novo educador?

Na atualidade, muito se tem falado em alargamento do tempo escolar, seja nos âmbitos governamentais, particulares ou comunitários. Em relação à contribuição desse alargamento para a construção de um mundo melhor, de promoção de ações afirmativas, sobretudo, no campo artístico/cultural; não se tem dúvidas, já que vários estudiosos, teóricos e artistas apontam e discutem, inclusive, a contribuição disso na formação humana. O incômodo é a presença nos projetos sociais e governamentais como "mais educação do mesmo tipo de educação" (ARROYO, 2012). No que se referem à arte, muitas instituições trazem no bojo de seus projetos a concepção da arte como meio para alcançar algo, arte como ferramenta, arte como terapia, enfim, arte como salvadora da pátria.

Parece-me que existe aí uma lacuna, pois os projetos apontam o acesso e a condição de mais tempo na escola como um instrumento fundamental na formação das pessoas. É necessário, no entanto, refletir se esse mais tempo está promovendo uma educação significativa para os estudantes.

Embora, os investimentos e ações para esse acesso ainda estejam em construção, em muitas escolas e redes de ensino o mais tempo está relacionado ao reforço escolar, restringindo a potencialidade do alargamento do tempo/espaço de forma significativa e com diversidade de ofertas. Entendo a discussão do alargamento dos tempos de forma significativa para os estudantes na educação escolar indissociável do alargamento dos espaços educativos. Essa discussão pode estar a concepção de que os tempos e espaços de ensino/aprendizagem são imbricados, diferentes entre si, em alguns momentos, mas estão intimamente relacionados. Portanto, não há como discutir o alargamento dos tempos, sem discutir o alargamento dos espaços e sobre os territórios educativos possíveis para um "digno e justo viver bem" (ARROYO, 2012, p 35).

No contexto da Rede Municipal de Belo Horizonte, esse alargamento de tempos/espaços se dá no extraturno, na perspectiva da educação integrada, conforme a sua denominação oficial. É organizada de forma diferente no currículo escolar, ou seja, não está inserida nos processos de avaliação e sistematização do conhecimento. Os professores são diferentes, sendo que o tempo oficial de sala de aula é destinado o professor com formação acadêmica e concursado para ministrar as disciplinas ou a disciplina estabelecida pelo currículo oficial e registros escolares. Lembrando que esse currículo oficial é um direito do estudante e um dever do estado em ofertar, portanto, o estudante é obrigado estar na escola e ser frequente, caso contrario, os responsáveis respondem legalmente. Já para o turno extra são contratados agentes culturais, oficineiros, bolsistas das universidades e educadores populares para o desenvolvimento das atividades planejadas pela escola. Entende-se escola como a ação dos professores, diretores e, em alguns lugares, de estudantes e familiares. Em relação à presença não há obrigatoriedade de frequência e a participação é voluntária. Talvez essa questão seja a mais relevante no processo de formação educativa, para que se tenha uma participação assídua desses estudantes no turno extra é necessário repensar os tempos e espaços de

atendimento, bem como o currículo. Dessa forma, esse currículo pode estar "dissociado das amarras instituições da escola" (MACEDO, 2008, p 64). É um caminho complexo porque se tem, de um lado, essa possibilidade de ir além dos *muros da escola,* com liberdade maior para desenvolver trabalhos com a comunidade, a partir dos conhecimentos que já se têm construídos etc. Por outro lado, corre-se o risco de esvaziamento de conteúdos.

Uma característica a ser considerada no perfil do novo educador é de fato dialogar e incluir em sua proposta de trabalho o conhecer, fruir e apropriar-se das produções e manifestações artísticas da comunidade e se possível, com o uso de tecnologias contemporâneas. Esse uso potencializa os diálogos, a pesquisa e a produção e fruição de arte.

Outra questão que também nos parece ser uma especificidade da prática de um novo educador seria realizar as atividades juntos com os estudantes e mostrar para eles a sua produção artística. Essa característica nos remete a concepção do professor/artista, como defende em suas aulas, em sua prática pedagógica, a professora Lucia Pimentel, não há como ensinar e propor arte quem não produz arte. Essa produção é fundamental para quem ensina entender os processos de criação artística.

A questão do espaço na prática de um novo educador em Arte seria de fundamental importância uma vez que na proposta de uma educação mais integral e integrada a ampliação dos espaços é fator preponderante. Ampliar os espaços de acesso dos estudantes é, também, possibilitar a ampliação do repertório dos estudantes, é também ampliar a mobilidade e reconhecimento desse sujeito enquanto cidadão com direito a cidade. Esse é um ponto de tensão da escola curricular em relação à Escola Integrada e, também, em relação ao possibilidades aprendizagem em Arte. Difícil pensar um ensino/aprendizagem em Artes Visuais sem pensar no contato dos estudantes com os museus, galerias, praças, parques, muros, espaços onde atualmente hospedam as expressões artísticas. Como também é difícil pensar uma educação mais global dentro dos muros da escola, sem sair para a rua, sem ter contato com a rua e com as pessoas da cidade.

Os espaços além dos muros da escola são, também, uma contribuição e uma característica do novo educador a flexibilidade de entender e de organizar os espaços da sala de aula. Quando perguntado aos monitores como organizam os estudantes no espaço da oficina, em sua maioria organizam-se em grupos e rodas. Como pensar uma educação mais humanizante não permitindo aos estudantes um trabalho mais coletivo e que uns olham nos olhos dos outros e não para a nuca do outro, conforme é a organização da maioria das salas de aula do Brasil?

Além disso, como pensar uma educação em todos tenha que ficar sentados o tempo todo em nome da ordem e da disciplina. E as interações desses sujeitos com os colegas e com os trabalhos dos outros.

Nesse sentido, temos encontrado no acompanhamento ao trabalho dos monitores organizações e ocupações diferentes no espaço da Oficina, conforme podemos verificar nesta imagem.

Fotografia 1: Criança no Curso/Oficina HQ da Escola Integrada



Fotografia de Cláudia Regina dos Anjos
Fonte: Arquivos da autora

O mais interessante que se percebe que em nada comprometeu a oficina o fato do estudante conseguir trabalhar somente de joelhos. Este dia ainda muito feliz porque esta de faixa nova na modalidade de luta que pratica. Esse é um dos aspectos em que a Escola Integrada pode contribuir para uma aprendizagem mais humana: a flexibilidade de tempos/espaços das novas aprendizagens.

Em relação aos tempos/espaços um depoimento feito por uma das monitoras recém-chegada ao PEI/Artes Visuais, a partir reflexão do filme “Mudanças e paradigmas da educação” pode revelar bem a especificidade desse Programa. Ela expressa por meio da escrita que o que mais lhe chamou atenção quando começou a oficina na escola foi o fato de ter estudantes de varias idades e vários anos da escolaridade no mesmo espaço/tempo aprendendo juntos. Essa é outra contribuição e avanço na aprendizagem dos estudantes da Escola Integrada, pois permitem que convivam com sujeitos de diferentes idades, pensamentos, fases, demandas e, até mesmo, expressões artísticas diferentes. Aprender na diferença é uma grande contribuição para uma educação mais humanizadora.

Quais são as aproximações e diferenças entre o ensino/aprendizagem de Arte na Escola Integrada, escola extraturno, e a Escola Disciplinar, do turno?

A partir das primeiras experiências e vivências como orientadora dos bolsistas que atuam no Programa Escola Integrada, da Universidade Federal de Minas Gerais, em Artes Visuais, percebo uma demanda significativa para reorganização dos processos e formas de se ensinar/aprender Arte, especificamente, a experiência é continuidade. Em vistas à especificidade de estar na Escola Integrada seria possível pensar o processo ensino/aprendizagem a partir da experiência? Pensar a continuidade no sentido de Dewey é possível pautar o trabalho na experiência em Arte, ou seja, é possível que os estudantes com tempos e espaços alargados como na Escola Integral, passem pelo fazer artístico e que construa o conhecimento em Arte, inclusive, que tenha acesso aos materiais específicos da arte. O planejamento do professor pode garantir isso de forma a pensar atividades que tenha principio, meio e fim no mesmo dia ou na mesma aula, por exemplo. E no planejamento seguinte, recupere através de rodas de conversa o trabalho realizado e pense

atividades que de alguma forma tenha conexão com a anterior. O que não caberia a esse processo seria a sequência, as etapas a serem alcançadas. Primeiro porque para essa sequência é necessário a presença obrigatória todos os dias para não incorrer na perda de alguma parte ou atraso na realização da atividade pelo estudante, como a participação é por adesão e a frequência é flutuante é necessário que se planeje atividades com início, desenvolvimento e finalização no mesmo dia. Segundo que não há progressão ano ou de oficina. Ou seja, não há o formato de quem vencer uma etapa está apto para realizar outra, como um degrau da escada a subir.

Em arte essa proposta de etapas não encontra eco no ensino/aprendizagem contemporâneo de Arte, pois todo o seu desenvolvimento é processual, tendo como desafio somente a organização do trabalho de acordo com a frequência dos estudantes. Dessa forma, para o novo educador, para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem em Arte, é necessário que planeje sua atividade diariamente articuladas com o processo individual dos estudantes e com os seus conhecimentos prévios e que de preferência, possibilite que o estudante faça conexões com as diversas propostas de trabalho.

Outro aspecto a se considerar é a qualidade dessas atividades, pois o educador precisará a todo o momento de convencer e seduzir o estudante à construção do conhecimento, uma vez que sua participação é voluntária e independente de seu turno escolar no que se refere à sistematização e avaliação do conhecimento construído.

Também que tenham em mente novas possibilidades de territorialização da construção do conhecimento em Arte, a imersão artística/cultural continua sendo imprescindível para essa construção. Isso porque

> O estudo da arte abrange, hoje, a análise das obras tanto quanto a das transformações de seu sentido, realizadas pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais e, também, as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, ou como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa ser, também, um modo de praticar a cultura. (CANCLINI, 1984, p. 207-208).

Canclini reafirma a importância da possibilidade de ver, fruir e produzir arte, Entendendo que isso não se restringe aos artistas e as obras consagradas e reconhecidas como tal. Está também, e principalmente, nas expressões e manifestações das comunidades e na vida cotidiana, pois o ensino/aprendizagem em Arte é inseparável da experiência.

Outra característica da prática de um novo educador seria, de fato, dialogar e incluir em sua proposta de trabalho o conhecer, fruir e apropriar-se das produções e manifestações artísticas da comunidade e se possível, com o uso de tecnologias contemporâneas. Esse uso potencializa os diálogos, a pesquisa e a produção e fruição de arte. Sendo assim, as tecnologias podem contribuir em muito, especialmente no experenciar, com os programas de tratamento de imagens. Segundo Pimentel,

> sem o aprendizado desses programas, ou a oportunidade de explorá-los, o perecimento na tela de imagens, que podem estar ligados ou não a sons e movimentos, não leva @ alun@ a pensar a imagem (2002, p 115).

O que implica em preocupações como a importância do papel do professor nesse processo de pensar a imagem. Um professor que tenha a experiência nesse fazer e pensar a imagem com o foco no conhecimento da arte. ,

Segundo Domingues (1997) é impossível pensar a educação, o ensino/aprendizagem sem o uso das tecnologias. Elas podem auxiliar em muito o espaço/tempo de aprendizagem, especificamente, em arte, pois, “acessar os espaços virtuais e interagir com eles é um caminho para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização do ensino de Arte” (PIMENTEL, 2002, p. 119). É necessário, também, para realizar e fruir produções artísticas, articular a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão.

Segundo Paulo Freire,

> ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelaventos que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p.119).

Por isso, é necessário que o processo de construção do conhecimento em arte seja significativo para os sujeitos envolvidos. E para isso, é necessário que o professor pense e desenvolva práticas significativas e que seja também imerso no campo da arte, que tenha experiência.

Algumas considerações

As características e especificidades da prática docente do novo educador muito se aproximam das indicações contemporâneas da prática docente do professor de Arte. Por ser a arte transgressora de natureza ela também nunca se enquadrou nas formas do currículo escolar, mesmo com muitas tentativas e determinações. Por isso que ao se discutir um perfil de um novo educador há muitas convergências em relação às indicações para o professor e para o ensino/aprendizagem de Arte na contemporaneidade.

Para se ter uma prática mais significativa seria necessário que tanto para o novo educador como para o professor de Arte que tivesse uma formação mais sólida para que consiga, entre outros, contribuir na reorganização dos tempos/espaços de ensino/aprendizagem em Arte de forma a potencializar e significar a experiências dos sujeitos. E de forma a respeitar as diversidades de expressão artística e que, inclusive, fizesse uso das tecnologias contemporâneas.

Seria imprescindível que esse novo educador conhecesse, dialogasse e apropriasse das manifestações e produções artísticas e culturais da comunidade. Que considerasse as experiências e conhecimentos já construídos pela humanidade.

É certo que se e currículo escolar de Arte fosse mais aberto e que de fato promovesse um ensino/aprendizagem em Arte significativo, e se escola tivesse

também, um currículo mais humanizante e humanizador, talvez não precisasse criar projetos em turno extra para se ter aula ou práticas complementares como no Programa Escola Integrada de Belo Horizonte.

O processo de ensino/aprendizagem em Arte é complexo, portanto é preciso que o professor de Arte, o novo educador, esteja em constantes e contínuas formações. Que tenha experiência em Arte, ou seja, que esteja imerso no campo das artes e que, principalmente, esteja aberto às novas aprendizagens e novos saberes de sua prática docente.

Referências

ANJOS, Cláudia R. **Imagens visíveis, imagens invisíveis**: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da Rede Municipal de Belo Horizonte.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petropólis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo viver. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegra: Penso, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: Conflitos/Acerto. 3. ed. São Paulo: Max Limonad,1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação Contemporânea***: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

CANCLINI, Nestor G. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

CANCLINI, Nestor G. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1997.

DEWEY, John. **Experiencia e educação**. 2 ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiencia**. Tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINDSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea***: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 30ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LOYOLA, Geraldo Freire. **me adicona.com***:* ensino de Arte+tecnologias contemporâneas+escola pública*.* 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Nelas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MACEDO, Juliana Gouthier. **Inventário e Partilha**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**. Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Lucia Gouveia e ANJOS, C. R. **Proposta de afecção e linguagem**: concepções conceituais contemporâneas da arte e do ensino/aprendizagem de arte. In: XXII CONFAEB -Arte/Educação: corpos em trânsito, 2012, São Paulo.

PIMENTEL, Lúcia G. e CORAGEM, Amarílis C. **Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). ***Som, gesto, forma e cor*.** 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

Cláudia Regina dos Anjos

Licenciada em Desenho e Plástica (1992), especialista em Arte/Educação (1994), em Educação Comunitária (2008) e Mestra em Educação pela PUC/Minas (2008). Doutoranda em Criação, Crítica e Preservação da Imagem/EBA/UFMG. Artista e professora de Arte da Rede Municipal de Belo Horizonte. Pesquisadora do EDUC/PUCMinas, integrante do grupo de pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas (EBA/UFMG). Integrante do Grupo Articulador do Fórum Metropolitano e Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Bolsista CAPES/REUNI no Programa Escola Integrada da UFMG.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Apresentação de pôster GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.

CULTURA VISUAL E CULTURA DIGITAL: MÍDIA E IDENTIDADE EM ARTE EDUCAÇÃO

Alessandra Baldissarelli (E.M.E.F. Jardelino Ramos, RS, Brasil)

RESUMO*:*

Este artigo aborda a relação aluno-mídia-identidade através da análise dos elementos da cultura visual presentes em seu cotidiano físico e virtual. As ferramentas digitais utilizadas no trabalho de leitura de imagens na aula de Arte, também são objeto de estudo dos alunos, objetivando incentivar uma postura crítica quanto à infinidade de recursos tecnológicos e a abundância de informações que temos disponível no mundo contemporâneo. Para isso, foram analisados os universos visuais que povoam seu cotidiano em diferentes contextos/mídias/suportes. Essas análises foram desenvolvidas e registradas através de portfólios físicos e virtuais (blog), sempre realizando a relação das mesmas com a construção de sua identidade. A principal conclusão que podemos extrair desse estudo é a constatação da necessidade de se pensar a educação para a compreensão crítica sobre a pertinência, as possibilidades e as limitações que os recursos e conteúdos midiáticos podem ter na vida dos jovens.
Palavras-chave: cultura visual; arte-educação; mídias e identidade.

VISUAL CULTURE AND DIGITAL CULTURE: MEDIA AND IDENTITY IN ART EDUCATION

ABSTRACT:
This article approach the student- media-identity relation by analyzing the elements of visual culture that are present in their physical and virtual everyday. Digital tools used at reading images in art class are also the object of study of the students, aiming to encourage a critical stance on the plethora of technological resources and the abundance of information that we have available in the contemporary world . To this, the visual world that populate their daily lives in different contexts were analyzed. These works were developed and analyzed on physical and virtual portfolios, always performing the same relationship with the construction of their identity. The main conclusion we can have from this study is the need for critical understanding about the appropriateness, the possibilities and the limitations which the media resources and content can have on what young people think.
Key words: visual culture, art education, media and identity.

1 Introdução

No mundo contemporâneo o poder das imagens já está reconhecido. Com as novas tecnologias ficou ainda mais aparente a necessidade de um olhar mais atento ao conteúdo visual que cerca nosso cotidiano. Em arte educação não é diferente. Os estudos da cultura visual são um campo do conhecimento que nos permite analisar e repensar a visualidade que nos cerca relacionando-a com a construção da nossa identidade. Dessa forma, deixamos de ver a cultura como algo material, para prestar atenção em como suas manifestações ajudam a dar sentido a nossa vida (VEIGA-NETO, 2004).

Nos ambientes educacionais contemporâneos percebe-se como as imagens e novas tecnologias fazem parte da vida dos alunos. Nesse contexto o presente trabalho, realizado com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, analisa um estudo de caso da leitura crítica da imagem auxiliada pelas ferramentas digitais na aula de Arte. Ao mesmo tempo, as próprias ferramentas midiáticas utilizadas para análise e registro dos estudos, bem como os meios de comunicação de massa, tornaram-se objeto de estudo dos alunos. Isso se deve à necessidade de desenvolver a compreensão não somente do produto final (a imagem), mas também das formas de funcionamento, possibilidades, limitações e até perigos dos veículos em que as mesmas são transmitidas. Baccega relaciona conceitos da comunicação de massa com os papéis da escola e da família, e defende o constante diálogo entre educação e comunicação para a construção de novos sentidos:

> A realidade em que estamos imersos, e que contribuímos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade mediatizada. Retomando Paulo Freire, diríamos que o "estar no mundo e com o mundo" inclui, obrigatoriamente, hoje, levar em consideração, no conceito de mundo, a mediação, a possibilidade de leitura do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação e que, de certo modo, nos regula. É desafio do campo comunicação/ educação levar a saber ler e interpretar o mundo que, metonimicamente, nos é passado como sendo a totalidade e conseguir reconfigurar essa totalidade (2009, p.244).

Na análise dessa relação mídia – aluno, algumas questões puderam ser levantadas: no contexto escolar, como os estudos da cultura visual podem ajudar os alunos a analisarem e compreenderem a influência das imagens na construção/reflexão sobre sua identidade? O que curtem e compartilham nas redes sociais virtuais? Que critérios utilizam na seleção dessas imagens? Os alunos têm consciência de como usam e como são vistos através de suas escolhas nas redes sociais e em seu dia-a-dia? A análise crítica das imagens que povoam seu cotidiano os ajudará a ver o mundo de um modo mais amplo?

Essas indagações partem da realidade dos alunos e de seus modos de comunicação com o mundo. Dessa forma a questão principal não é mais o acesso à informação, mas sim, o que se faz com ela. Referenciando as ideias de Paul Duncum, Belidson Dias analisa a importância da imagem no ensino de arte no mundo contemporâneo:

> Vivemos em um mundo tecnológico visual complexo, onde as imagens se transformaram no produto mais essencial de nossa informação e conhecimento. O aspecto da visualidade, que se refere ao nosso modo de olhar, ver, contemplar, fitar, mirar, observar, testemunhar, examinar, vislumbrar, olhar de relance, espiar, espreitar, e entrever o mundo, é particularmente relevante para a construção da representação do conhecimento e revela a necessidade de uma exploração adicional dos conceitos da comunicação e de representação cultural (2005, p.282).

Nesse contexto, Jacquinot-Delaunay reforça a importância do educador em ensinar a filtrar as informações a que o aluno tem acesso, auxiliando-o a desenvolver seu pensamento crítico:

> (...) de fato, eles são consumidores muito rápidos, eles não analisam. Eles têm a impressão de que se há soluções prontas disponíveis, por que quebrar a cabeça. Sua fascinação por este modo de acesso fácil à informação entrava seu espírito crítico (2009, p. 179).

Para que essas análises aconteçam, além do trabalho de leitura de imagens das diferentes mídias abordadas (mídias impressas, internet e televisão), foram propostas atividades de escrita e de composição visual com as quais o aluno pôde organizar seus pensamentos e ideias utilizando diferentes linguagens. Essas produções compuseram portfólios físicos e virtuais (Blog), criados pelos alunos.

Como arte-educadores comprometidos com os pressupostos educacionais contemporâneos, é nosso papel agir em busca do desenvolvimento da percepção estética e artística dos alunos. Só assim os mesmos aprenderão a ver além das aparências e aprenderão a analisar criticamente a imensa gama de referências visuais que povoam o contexto em que vivem e que acabam influenciando seus modos de ser e de pensar, e consequentemente, a construção de sua identidade.

2 Referencial Teórico

2.1 Cultura Visual

Em nosso cotidiano, imagens nos cercam por todos os lados: na mídia televisiva, nas mídias impressas e também na internet onde uma imensa gama de informações visuais cerca cada clique. No caminho para a escola, para o trabalho, ou para qualquer outro lugar, lá estão as propagandas, os outdoors, as placas de sinalização, os graffitis e as manifestações urbanas. Todos esses elementos, que constituem a forma como nos relacionamos visualmente com o mundo, fazem parte da cultura visual. Dessa forma o termo cultura visual se apresenta como contexto para as artes visuais e ao mesmo tempo oportuniza conexões entre as formas de arte consagradas, e a arte popular, a publicidade, o cinema, a televisão, os jogos de computador, enfim, todas as formas de produção e comunicação visual (FREEDMAN, 2006).

Essas referências visuais influenciam, diretamente ou indiretamente, em nosso modo de pensar, de agir e de olhar o mundo. Assim, para entendermos e explorarmos essa relação complexa entre os jovens e esses “lugares” culturais onde encontram-se muitas referências para a construção de experiências de

subjetividade, Fernando Hernández (2007, p.37) propõe uma perspectiva de compreensão crítica da cultura visual:

> Os Estudos da Cultura Visual nos permitem a aproximação com estas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades.

Assim, foi proposto um olhar mais atento ao cotidiano dos alunos ao trazer para a discussão em sala de aula mídias e recursos que são geralmente "consumidos" de maneira passiva, sem nenhuma reflexão sobre seu conteúdo. A contextualização dessas mídias, não somente com a arte, mas com as vivências entre o educando e o seu meio, através da leitura de imagens e de exercícios de criação e, visa estabelecer relações e sentidos que sejam significativos e que contribuam para o seu desenvolvimento estético e artístico e ampliem suas visões de mundo.

2.2 Mídia, Identidade e Arte-educação

Ana Mae (2006), pesquisadora renomada em arte-educação, defende uma abordagem em que a contextualização assume um lugar de destaque, servindo de vínculo com outras áreas e do conhecimento e com o universo do aluno. Ao relacionar a arte, a educação e as mídias, podemos ver o contexto do aluno como mediador e propositor para uma relação de efetiva aprendizagem. É no estudo crítico dessa dinâmica que os recursos midiáticos assumem o papel de pontes entre o universo imagético e os alunos, entre a sala de aula e o mundo tal como ele é, permitindo desenvolver diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Nesse contexto não podemos negar que as mídias educam (MORAN, 2007). Por estarmos continuamente expostos a esses estímulos visuais somos levados a aceitarmos de maneira passiva interpretações equivocadas, modelos de comportamento desconectados com a realidade, padrões de beleza impossíveis e valores invertidos. Segundo o autor:

> O que tentamos contrapor na sala de aula, de forma desorganizada e monótona, aos modelos consumistas vigentes, a televisão, o cinema, as revistas de variedades e muitas páginas da Internet o desfazem nas horas seguintes. Nós mesmos como educadores e telespectadores sentimos na pele a esquizofrenia das visões contraditórias de mundo e das narrativas (formas de contar) tão diferentes dos meios de comunicação e da escola (http://www.eca.usp.br/moran/midias_educ.htm).

Ao prestar um olhar mais atento sobre as referências visuais que compõem a nossa personalidade e subjetividade, deixamos de apenas estarmos presentes no

mundo para, efetivamente, sermos cidadãos mais conscientes em todos os sentidos. Ao interagir com a cultura em que está inserido, o aluno vai construindo também sua identidade. Parsons (2005) fala da importância dos estudos culturais na sociedade atual:

> Dada a visão contemporânea de que os alunos constroem a identidade com os materiais oferecidos por sua cultura, a questão muda rapidamente para o estudo do ambiente cultural e, especialmente, para a cultura popular de massa (p. 305).

Uma leitura crítica de mundo inicia com um olhar atento, mais pausado, na frente do que se quer observar. Para Rossi (2003) é importante prestar atenção às respostas dos alunos durante a leitura para pensar na melhor metodologia de trabalho tendo em vista o desenvolvimento desse pensamento.

> Mesmo quando não nos damos conta de que estamos interpretando um texto, estamos lhe perguntando algo. Compreender um texto é ter as perguntas respondidas por ele. Fazemos perguntas, sempre, mesmo que inconscientemente. Fazemos para significar o mundo, pois o ser humano tem necessidade de interpretar tudo, desde a mais tenra idade (p. 18).

Kerry Freedman, em seu livro intitulado “Ensinar a cultura visual: currículo, estética e a vida social da arte”, apresenta os fundamentos do ensino de arte em uma perspectiva cultural:

> Um importante aspecto educativo da cultura visual é o seu efeito sobre a identidade, tanto no que diz respeito a criação como à observação, que é talvez, a questão de maior importância na educação. A educação é um processo de formação da identidade porque mudamos na medida em que aprendemos; nossa aprendizagem muda nosso eu subjetivo [tradução minha] (2006, p.26)

Dessa forma, todas as áreas de conhecimento envolvidas no presente trabalho convergem para as mesmas especificidades e objetivos. Os estudos da cultura visual, da arte- educação e da identidade estão interligados, favorecendo uma dinâmica de conhecimento que engrandece o processo educativo.

3 Metodologia

3.1 Cultura Digital - Identidade na Internet

Para introduzir os conceitos de identidade e mídias digitais foi proposto aos alunos que autorizassem a cópia de alguma imagem de seus perfis públicos na rede social *Facebook* que não os representasse diretamente. Em aula, através da leitura

dessas imagens, a turma pode analisar as escolhas de cada indivíduo e adivinhar de quem se tratava.

Figura 1: Print Screen das opções "curtir" do perfil Público de um aluno na rede social Facebook .



Fonte: www.facebook.com.br

A atividade causou muita empolgação dos alunos, que emitiam julgamentos e opiniões sobre as escolhas virtuais dos colegas. Para Esteves (2000, p. 35), na perspectiva da teoria da intersubjetividade:

> O sujeito individual só adquire consciência de sua identidade a partir do momento em que ele próprio se coloca numa perspectiva exterior a si mesmo, quando se olha a partir do lugar do outro simbolicamente representado, isto é, quando se vê a si mesmo como participante de uma interação social e de uma situação comunicacional, e, em conformidade, passa a assumir sobre si próprio o ponto de vista dos outros interlocutores.

Para ampliar o debate, foi feita a análise do vídeo de propaganda da câmera fotográfica da marca *Samsung*[1]. Essa propaganda aborda a questão da autoimagem em perfis públicos de uma rede social utilizando de maneira humorística vilões e monstros conhecidos pelo imaginário popular. No vídeo, esses vilões disfarçam suas imperfeições e características agressivas explorando diferentes ângulos e posições ao criarem um autorretrato. No primeiro momento a reação dos alunos foi a esperada para um comercial desse tipo, ou seja, divertiram-se e riram com as transformações. Porém, após uma segunda análise (solicitada pelos próprios alunos), agora com olhar mais crítico, pudemos perceber melhor as questões relacionadas à manipulação de imagens, ao que é real ou não na internet e também refletimos sobre o apelo comercial presente nos sites da internet.

[1] SAMSUNG. *Own the angels*. Disponível em: <http://www.youtube.com/>. Acesso em: 04 out. 2013.

Figura 2: Imagens da propaganda “Own the angels” da Samsung.



3.2 Portfólio Visual e Virtual (Blog)

Os trabalhos realizados pelos alunos foram sendo reunidos e organizados para dar forma a um portfólio. Tendo em vista um processo constante de reflexão e reconstrução de significados o portfólio configura-se como uma ferramenta que o auxilia a entender o seu próprio caminho de aprendizagem. Da mesma forma, o blog foi apresentado como uma ferramenta que possibilita a interação, permitindo aos alunos compartilhar suas ideias com responsabilidade. Como os blogs são disponibilizados publicamente, os alunos tendem a se preocupar com a qualidade das informações e produções que publicam. Desta vez, não porque o professor é "jurado" do que estão produzindo, mas sim, porque outras pessoas têm acesso a sua produção. Assim, ao reforçarmos a ideia de que é a imagem do aluno que estará disponível publicamente através das suas escolhas e criações, os mesmos começarão a dar maior importância às suas produções e consequentemente, se tornarão mais conscientes quanto ao papel de protagonistas da sua própria aprendizagem.

Além de incluir sua própria produção visual, os alunos foram incentivados analisar questões relacionadas aos melhores layouts, cores e formatos de blog para o trabalho realizado. Pensar nas características e possibilidades de configuração do blog como suporte virtual permite que os alunos percebam de maneira mais crítica os sites que costumam acessar na internet, pois eles começam a compreender que essas escolhas não só influenciam como se tornam parte do próprio conteúdo da página.

3.3 Mídias impressas

O trabalho sobre as mídias impressas iniciou-se a partir dos materiais a que os alunos têm acesso semanalmente na escola: as revistas e os jornais. Após dialogarmos sobre a natureza, a frequência e a presença das mídias impressas na vida dos alunos, foi proposta a criação da capa do portfólio a partir das referências visuais que os mesmos encontram nos materiais disponibilizados para recorte.

Figura 3: Imagens da capa de alguns portifólios.



3.4 Televisão

Para iniciar as discussões sobre a mídia televisiva foi proposta a análise do vídeo *The Greatest Shows On Earth*[2]. Neste programa, a apresentadora britânica Daisy Donovan, viaja pelo mundo conhecendo a programação de TV local. No episódio sobre o Brasil são abordados de maneira explícita programas sensacionalistas de humor e violência da TV aberta brasileira. Como programa de entretenimento, apesar de não ser um trabalho acadêmico de cunho filosófico, ou uma crítica profunda sobre as referências culturais brasileiras, esse vídeo proporciona pensar sobre a análise de pessoas de outras culturas sobre o que é disponibilizado na televisão brasileira.

Figura 4:Imagem do vídeo “The Greatest shows on Earth”.



Durante a análise do vídeo, os alunos reagiram da maneira esperada, ou seja, como adolescentes que se divertem ao assistirem despreocupadamente a televisão. Muitos demonstraram assistir regularmente os programas que estavam sendo criticados pela apresentadora britânica.

[2] CHANNEL 4. The Greatest Shows On Earth (Os melhores programas de TV do mundo). Disponível em: http://www.channel4.com/programmes/the-greatest-shows-on-earth. Acesso em 08 nov. 2013.

Moran (2007) defende a problematização dos conteúdos presentes nos meios de comunicação em sala de aula “ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto”. Assim, ao serem questionados sobre os comentários negativos do documentário sobre a programação analisada, muitos alunos apoiaram as considerações feitas, demonstrando repúdio a esse tipo de conteúdo e abordagem. Questões relacionadas à perda de tempo e ao estimulo à alienação do telespectador foram levantadas durante a discussão. No geral, as meninas demonstraram opiniões mais sérias e relevantes para o debate, enquanto a maioria dos meninos não opinou ou se mostrou indiferente ao vídeo em análise.

A atividade seguinte ao vídeo foi a realização de uma entrevista com um colega sobre sua relação com mídia televisiva. As seguintes perguntas nortearam a entrevista:

- Que imagem vem a sua mente ao pensar em TV?
- Você costuma assistir TV? Quando? Por quanto tempo?
- Você tem TV por assinatura? Assiste a programas nacionais ou internacionais? Quais?
- Você considera a TV brasileira de qualidade? Justifique sua resposta.

É interessante perceber o fascínio que a televisão exerce sobre os jovens. Por mais que os mesmos não concordem com algumas abordagens presentes na programação nacional, a influência dessa mídia é muito grande.

Nesse contexto, é alarmante pensar que a TV aberta é uma das principais fontes de informação e cultura em nosso país. É um desafio para o arte-educador ampliar as referências culturais dos alunos em contraponto à essa mídia tão atraente e de fácil assimilação. Basta conversar por alguns momentos com uma criança ou jovem para perceber que grande parte das referencias (visuais, sonoras e de entretenimento), provém da televisão.

Essa atividade ajudou a demonstrar o desafio que se apresenta aos educadores no mundo contemporâneo. Iniciar uma aproximação crítica com esse universo de prazeres imediatos é um trabalho que deve ser feito não só em Arte, mas em outras disciplinas também. É nossa responsabilidade, como professores, de ajudarmos a derrubar o muro entre a escola, como instituição fechada e isolada, e o mundo real, para torná-la um espaço de pensamento que dialoga diretamente com a vida dos alunos.

3.5 Intertextualidade

Após estudarmos a cultura digital, através da análise das atividades que realizamos na internet, a mídia televisiva, através do olhar de um estrangeiro sobre a programação televisiva brasileira, e a mídia impressa, através do trabalho com revistas e jornais, estava faltando abordar a presença das imagens consagradas da história da arte no imaginário coletivo. Sobre intertextualidade diz Rossi:

> As imagens originais podem ser do mundo da arte ou do mundo das imagens industrializadas. Mas em ambos os casos, o objetivo é a reelaboração do significado da primeira geração da imagem. Ao retirar a imagem de seu contexto original (seja um mosteiro, um museu ou uma revista) e recontextualizá-la, no contexto da arte, atribui-se um significado diferente. Em outras palavras, a iconografia

> dos meios de comunicação de massas não é simplesmente extraída e transportada para a arte, mas é manipulada com objetivos expressivos (2010, p.9).

A partir dos estudos da intertextualidade, realizamos a leitura de imagens de obras de arte citadas na mídia, refletindo sobre seus significados ao serem transpostas para outros contextos e finalidades.

Figura 5: Intertextualidade em propaganda.



Fonte: http://blogs.estadao.com.br/

4 Resultados e análise

Após oportunizar o pensamento, o diálogo e a produção poética sobre as mídias publicitárias, sociais, físicas e virtuais, é necessário que seja feito um fechamento do projeto. Assim, foi proposto um momento para a apresentação dos trabalhos e resultados das aulas em formato de Seminário. Durante duas horas-aula, os alunos puderam compartilhar suas percepções e produções sobre as diferentes mídias analisadas relacionando-as com a construção de sua identidade.

Os alunos que desenvolveram o portfólio virtual em blog também apresentaram seus trabalhos e comentaram sobre a relação entre as produções físicas e a publicação de trabalhos em um ambiente virtual. Abaixo transcrevo algumas respostas que expressam parte dos resultados desse trabalho.

Como as diferentes mídias estudadas se relacionam com a minha vida?

- As mídias se relacionam conosco a todo minuto, de uma maneira ou outra, à todos os lados que olhamos vimos uma propaganda, um outdoor, um cartaz, uma televisão ligada, na internet (Aluna A).

- A todo momento estamos rodeados pela internet, televisão, que no fim podem influenciar as pessoas por mais que elas não queiram (Aluna B).

- Com praticamente tudo, pois são formas de nos conectarmos com o mundo (Aluno C).

- A análise serviu para se dar conta de tudo o que se faz, expõe e deixa público. Tudo o que é publicado sem segurança nas redes sociais exibindo um pouco da vida sem perceber (Aluna D).

- Me fazem pensar nas imagens que vem à minha mente quando penso em diferentes mídias. Eu nunca tinha parado pra pensar nisso antes (Aluna E).

- Muitas vezes por dia ela influencia no que eu digo, nas respostas a algumas perguntas e no estilo de vida eu quero ter (Aluna F).

Percebe-se na escrita dos alunos que esse trabalho atingiu seu objetivo inicial, ou seja, foi um momento para parar e perceber as referências visuais que povoam sua vida de uma maneira não passiva. Da mesma forma, suas falas e resultados indicam que seus pensamentos sobre o tema ainda podem e devem ser desenvolvidos.

5 Considerações Finais

Tendo clareza da importância dos estudos da cultura visual em arte-educação percebe-se esse projeto como um meio de oportunizar a abertura do campo de saberes e aprendizados na escola e na aula de Arte para um tema que se relaciona diretamente com a construção da identidade dos estudantes.

As mídias estudadas foram introduzidas de maneira a facilitar o processo de reconhecimento e análise crítica de meios de comunicação que eram vistos até então como passivas formas de entretenimento. Isso pôde ser constatado nas reações dos alunos aos perceberem as mídias que utilizam no dia-a-dia como conteúdo conceitual em si e não apenas como meio de ilustração e de veiculação de informações.

Esse trabalho configura-se como um momento de aproximação dos alunos com questões relacionadas ao seu mundo cotidiano e à sua identidade. Conforme apresentado nesse texto, é urgente a necessidade de fazer os jovens refletirem sobre as ideias prontas que são disponibilizadas e assimiladas facilmente de maneira passiva em diferentes mídias presentes em suas vidas. Assim, é necessário que haja uma continuidade de trabalho que explore as mídias na aula de Arte em diferentes contextos e profundidades, como, por exemplo, em estudos sobre as representações artísticas e publicitárias de vários grupos sociais e de diferentes nacionalidades, analisando questões de gênero, raça, poder, consumo dentre outros que caracterizam meios de comunicação de massa e a internet no mundo contemporâneo.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/ Educação: Lugar de Formação Crítica, de Disputa pela Hegemonia dos Significados e da Práxis da Comunicação. In: BARBOSA, Marialva, FERNADES, Márcia e MORAIS, Osvaldo José (orgs.). **Comunicação, educação e cultura na era digital**. São Paulo: INTERCOM, 2009. p. 167-181.

BARBOSA, Ana Mae. **ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20, 2006, Montenegro. Anais ... Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2006. p. 8-9.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTEVES, João Pissarra [et al]. Nova Ordem dos Media e Identidades Sociais. In: **Mídias e Processos Socioculturais**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000. p. 11-42.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la Cultura Visual.** Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona, Octaedro. 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Convergência Tecnológica, Divergências Pedagógicas: Algumas Observações sobre os "Nativos Digitais" e a Escola. In: BARBOSA, Marialva, FERNADES, Márcia e MORAIS, Osvaldo José (orgs.). **Comunicação, educação e cultura na era digital**. São Paulo: INTERCOM, 2009. p. 167-181.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. In: **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166 Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/midias_educ.htm> Acesso em: 10 outubro de 2013.

PARSONS, Michael. Curriculum, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Intertextualidade, citação, releitura, imagens de segunda geração**... Manuscrito. 2010.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A... [et al] (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 37-69.

Alessandra Baldissarelli
Lic. em Artes Visuais pela UCS/RS. Especialista em Mídias na Educação pela UFSM/RS. Arte-educadora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Professora Supervisora do subprojeto de Artes Plásticas e Visuais do Pibid - UCS (CAPES). Educadora Cultural no Instituto Bruno Segalla. Foi bolsista e voluntária do projeto PEET - Pressupostos estéticos, educacionais e tecnológicos na criação de recursos pedagógicos digitais em artes visuais.
http://lattes.cnpq.br/9253198305000566

Modalidade: Comunicação Oral GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola**

Andressa Tatielle Campos (Universidade Estadual de Londrina / Paraná / Brasil)
Ronaldo Alexandre de Oliveira (Universidade Estadual de Londrina / Paraná / Brasil)

QUANDO O ESPAÇO DA CIDADE SE TRANSFORMA EM LUGAR

RESUMO*:* O propósito deste artigo é socializar algumas reflexões acerca de um trabalho de intervenção que vem sendo realizado com alunos da quinta série do ensino básico da Escola Municipal Aracy Soares dos Santos no Distrito de Irerê, Município de Londrina – Paraná. O projeto intenciona trabalhar acerca da imagem que os alunos têm do distrito, onde, muitas delas nos parecem um tanto depreciadas com relação aos seus vínculos com o espaço. Por meio de encontros e experiência com a arte, valendo-nos de práticas com a fotografia, o desenho, a pintura e um pensar sobre estes fazeres, acreditamos ser possível redimensionar estes laços afetivos para com a cidade, passando assim de um espaço muitas vezes indesejado ou mesmo indistinto para um lugar afetivizado, dotado de valor. Que por meio da arte possamos conferir beleza ao espaço, tornando-o lugar. Trabalhamos guiados pelos conceitos e ideias de Estética conectiva, de Suzi Gablik; Arte relacional, de Nicolas Bourriaud; Dialogicidade, de Paulo Freire; e Espaço/ Lugar, de Yi-Fu Tuan.
Palavras-chave: Espaço; Lugar; Cidade; Topofilia.

WHEN THE SPACE OF THE CITY TRANSFORMS ITSELF IN A PLACE

ABSTRACT: The aim of the article is to share some concerns on the intervention that has been accomplished with students of the 4th grade of Basic Education of Escola Municipal Aracy Soares dos Santos, in Distrito de Irerê, Londrina – Paraná. The project aims at working with images that the students have of their own town. According to our observations most of those images are very depreciative in what concerns their relationship with the space. By means of meetings and experiences with art, and also practicing photography, drawing, painting and the exercise of thinking about those practices, we believe that it is possible to reconfigure the affective links towards the city, transforming it from an undesirable and undistinguished space to an affective place to which value is attributed. May we construct beauty to that space transforming it into a place by means of the arts. Our approach is guided by concepts and ideas sustained by *Connective Aesthetics* of Suzi Gablik; *Relational Art* of Nicolas Bourriaud; *Dialogicity* of Paulo Freire*;* and *Space/Place* of Yu Tuan.
Key words: Space, Place, City, Topophily.

1) INTRODUÇÃO

> Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu deveria voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se

> como nos sonhos. (Ítalo Calvino, em “Seis propostas para o próximo milênio”).

Este artigo é fruto de reflexões advindas de um Projeto de Pesquisa e Extensão intitulado: *Produzir arte e produzir educação na perspectiva da arte relacional e da estética conectiva.* No projeto, investigamos as dimensões artísticas e educacionais a partir dos conceitos de Estética Conectiva (Suzi Gablik), Arte Relacional (Nicolas Bourriaud), Dialogicidade (Paulo freire), e Espaço/ Lugar (Yi-Fu Tuan). Buscamos identificar estes conceitos e relações, nas ações / obras de determinados artistas que compuseram a edição da 27ª bienal internacional de São Paulo.

O projeto tem como desdobramentos diretos ou com os quais guardam relações, uma disciplina especial ofertada para público multidisciplinar na Universidade Estadual de Londrina, sete iniciações científicas, cinco trabalhos de conclusão de curso, artigos produzidos, uma tese de doutorado e uma pesquisa de pós-doutoramento em andamento. Priorizaremos neste artigo reflexões advindas do trabalho de intervenção em andamento (2014), numa Escola Municipal, localizada no distrito de Irerê, pertencente ao Município de Londrina / PR. Estamos trabalhando Na Escola Municipal Aracy Soares dos Santos com 25 crianças com idades compreendidas entre 10 e 12 anos, uma vez por semana, que ao final irá perfazer um total de 09 encontros.

Desta maneira, pretendemos trazer neste artigo as inquietações em nós suscitadas quando nos deparamos com as imagens que estes estudantes possuem acerca do distrito onde as mesmas vivem. São muitas vezes imagens trágicas que expressam a violência, o abandono, o desapego, a falta de vínculos e cuidado para com o lugar. Visamos estreitar os vínculos entre as pessoas e os espaços onde elas vivem. Tornar mais próximo a relação arte e vida, importante viés posto pela produção contemporânea de arte, criando situações que possibilitem aos estudantes experiências a partir das quais estabelecem relações com a cidade; de um *espaço indistinto*, trágico, buscar maneiras de torná-lo *Lugar, pois na* concepção de Tuan, autor com o qual estamos trabalhando, o espaço se torna lugar quando o dotamos de valor.

Nesse sentido, potencializamos a memória e o olhar dos sujeitos e do lugar, o que implica em entendermos de os sujeitos esse lugar se constitui, de que maneira afeta as pessoas que ali habitam, convivem, vivem, sobrevivem - não deixando de

lado, claro, o aspecto físico de tal espaço. Pelo contrário, será da confluência de ambos, que a intervenção se efetiva, como uma proposição que gera sentido na relação entre as instâncias tanto físicas quanto simbólicas de todos os envolvidos nas suas relações com o espaço.

O espaço, além daquele percebido na superfície de uma folha de papel, é aqui o espaço da cidade, da escola, observando que, em todos eles, um dos dados que mais nos interessa é o dado da experiência, podendo essa ser percebida, e, portanto ativada, em cada um deles. Tomamos o espaço do distrito onde estamos trabalhando enquanto um organismo vivo, dinâmico, que traz uma história construída ao longo dos tempos (seja ela recente ou de longa data); uma história feita pelos que o constituem, cada um com suas relações. O espaço formado por seus lugares físicos, afetivos, simbólicos. A questão é: de que maneira vamos nos apropriando, ocupando, vivendo estes espaços / lugares?

Queremos com esta intervenção que as imagens que as crianças trazem do espaço possam ser ressignificadas. Que a arte seja capaz de fazer aflorar e construir outras imagens para além daquelas que foram construídas ao longo do tempo, ainda que sejam poucos anos de idade destas crianças, mas, já é o tempo de toda uma vida.

2) ESPAÇOS - LUGARES - MODOS TOPOFÍLICOS DE VER E CONVIVER NA CIDADE

Em “Seis propostas para o próximo milênio”, de onde emprestamos nossa epígrafe Ítalo Calvino discorre sobre qualidades da literatura (leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência). Dentre estas, recortamos um pequeno trecho e o colocamos enquanto epígrafe, para que nos guie neste caminho de escrita deste artigo, que faz parte de um caminho maior de um projeto de pesquisa. Neste pequeno recorte, Calvino, reportando-se ao mito de Perseu, nos faz pensar nas sandálias aladas e o poder que elas detinham em transpor, levar aqueles que as vestissem, a outros espaços e lugares. Essa ida, é o deslocamento, é a mudança do ponto de vista, é ver do alto. Calvino nos fala em considerar o mundo por outra lógica, outra ótica. Ele nos fala de outros meios de conhecimento e controle, falando de um sobrevôo capaz de nos fazer ver espaços e lugares conhecidos por outros vieses, outros ângulos. A capacidade de ver diferente.

Essa capacidade de ver diferente, por outro ângulo, nos faz pensar no desejo de, juntamente com estas crianças, ressignificar seus olhares e pensamentos por meio de um processo artístico criador. Repensarmos também as (re) ligações, entre arte, educação e vida. Entendemos aqui a arte, a educação e a vida nas suas mais amplas relações; uma produção artística que contribua para se pensar o humano coletivo. Neste sentido, Suzi Gablik, ajuda-nos a refletir sobre estas relações, o papel da arte e do artista num outro contexto. Para Gablik, a arte pode ter o caráter e a fisionomia que nós quisermos lhe dar (GABLIK, 2005). Não é à toa que indagações têm surgido a respeito do papel do artista na sociedade, e do sentido que se dá aos processos de criação e também de apreciação artística. Trata-se de uma necessidade premente: é preciso pensar estes processos de modo a avaliar até que ponto a arte de nossos dias tem demonstrado possuir um valor social.

Gablik salienta o quanto, nas sociedades contemporâneas, a arte passou a ser entendida como um conjunto de objetos especializados, que são elaborados não por razões morais ou sociais, mas sim, por motivações individualistas que buscam nas obras somente a experiência de contemplação e apreciação. Gablik nos aponta para novos valores que a arte pode ganhar: "*Muito da nova arte concentra-se na criatividade social, mais do que na auto-expressão, e contradiz o mito do gênio isolado – privado, subjetivo, atrás de portas fechadas de um estúdio, separado dos outros e do mundo*" (GABLIK, 2005, p. 602). A arte que Gablik traz em evidência, provoca uma relação essencialmente dialógica, que na maioria das vezes, não é fruto das elaborações de um indivíduo. Trata-se, sobretudo de um processo colaborativo e interdependente. Há aqui uma nova visão sobre o papel do artista, que ao contrário de fechar-se em seu mundinho, volta-se para a comunidade (GABLIK, 2005, p. 603).

Numa perspectiva muito parecida, Nicolas Bourriaud, nos instiga refletir a partir da *Estética Relacional* que podemos perceber o quanto pode contribuir neste pensar arte e educação de um outro modo. A *Estética Relacional* tem como foco a preocupação com as relações humanas na arte, do artista com seu entorno e com seu público. Na arte relacional, as experiências e repertórios individuais estão a serviço da construção de significados coletivos, o que faz com que a participação do público seja um fator-chave na ativação ou efetivação de tais propostas. Valorizam-se as relações que os trabalhos estabelecem em seu processo de realização e de

exibição, com o envolvimento de artistas e do público. Ainda de acordo com Bourriaud:

> [...] A possibilidade de uma arte relacional (uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das intenções humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado) atesta uma versão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna. [...] (BOURRIAUD, 2009, p.19, 20)

Os conceitos apresentados acima possuem estreita relação com as reflexões trazidas por Paulo Freire no que diz respeito à dialogicidade, perspectiva com a qual também acreditamos e nos move no modo de pensar e fazer arte e educação. Freire nos diz:

> [...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutastes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua [...] (FREIRE, 1987, p. 79).

Imbuídos destas idéias é que estamos pensando e trabalhando as questões relacionadas ao meio ambiente do distrito de Irerê, local este onde estamos atuando. Pensar a partir do espaço onde estamos só faz sentido se dialogarmos, ouvirmos, e buscarmos entender as crianças/indivíduos sobre aquilo que pensam, sentem e vivem neste espaço. Acreditamos que temos que partir da visão construída do distrito, e a partir daí pensarmos em ações que possam contribuir para uma visão mais afetiva para com o ambiente em que vivem, pois sabemos o quanto o espaço físico contribui para a construção da visão e da qualidade das relações que podemos estabelecer ou não com os espaços, o que neste distrito onde estamos se apresenta para muitos de modo muito depreciativo.

Na intervenção e também na constituição deste artigo as reflexões se dão, sobretudo, em torno das relações – as que se deram e que se dão em determinados espaços, configurando-os em lugares. Neste sentido nos valemos de Yi-Fu Tuan, que vai nos apresentar uma diferenciação entre espaço e lugar, segundo o autor:

> [...] Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. “Espaço" é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (...). As

> Ideias de ‘espaço’ e ‘lugar’ não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização de transforme em lugar. [...] (TUAN, 1983, p.14).

Com isso, pensa-se na abstração do lugar. Muitas vezes a palavra “espaço” apresenta-se um local inabitável, inexistente ou algo simulado. É definido como tempo, distância, vazio, seja ele um lugar sem qualificação emocional, social ou funcional; ao contrário do “lugar” que apresenta um esquema particular de valores a cada indivíduo, baseada em suas experiências e expectativas e satisfações, que vão além das necessidades básicas do ser humano. Essas ligações experienciais e afetivas com o lugar são apresentadas por Tuan como *Topofilia*, que é definida como um sentimento positivo a respeito do lugar e a ligação afetiva entre ambos. É o espaço dotado de valores simbólicos para o homem, construídos através de seus sentidos experienciados:

> [...] A palavra ‘topofilia’ é um neologismo, útil quando pode ser definida em seu sentido mais amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material, estas diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: O deleite em sentir o ar, a água, a terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar são sentimentos que temos para com o lugar, por ser o lar, o locus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida. [...] (TUAN, 1980, p. 135.)

Acreditamos que o pensamento destes autores em muito contribui para que repensemos as relações de maneira mais ampla, para além da escola. Necessitamos restituir ou mesmo buscar um processo educacional que considere as inter-relações estabelecidas entre os sujeitos que habitam os múltiplos espaços do mundo. Desse modo, em algum momento ocupam a escola, portanto a escola como parte da vida; como parte da cidade, neste caso, o que trazemos aqui, é a possibilidade de constituir ações que de algum modo possam afetar as relações que estas crianças com as quais estamos trabalhando têm a respeito da realidade do distrito de Irerê.

Nesse sentido, pensamos no modo de ver a cidade dentro da produção artística. Os lugares públicos cada vez mais se tornando locais de passagem devido

à violência, tráfego, etc. Esses espaços perderam seus propósitos iniciais, estreitando as relações interpessoais para os laços de uma comunidade. A escola, ambiente esse em que crianças passam um terço de seu dia, muitas já em período integral, local esse onde iniciam suas relações interpessoais fora do ambiente familiar. É um espaço em os alunos permanecem por longos períodos, sendo um ambiente físico que é dividido por regras e que exigem um determinado comportamento.

Além disso, como espaço vivo que é a escola, ela reverbera, alimenta e é retroalimentada de outros espaços – as imediações, a rua, o bairro, a comunidade, a cidade como todo, o Estado, o continente, o país. Não há, portanto, privilégio, ao se tratar de determinado espaço e não de outro, e sim possibilidades de equivalência, nas formas como é possível entendermos espaços em maiores e menores instâncias. Entender espaços que se fazem lugares a partir das relações.

Diante dessas questões, a arte pode contribuir para transformações dos olhares dos alunos pela cidade, intervindo de forma construtiva através da produção, não só produzindo novos objetos, mas utilizando-se de “espaços” do mundo, da cidade, do bairro, da escola, para compor “lugares”, através da percepção. Aprender a observar a cidade através de recortes, paisagens e interesses, estimular a percepção para se atentar aos atributos do lugar sobre sua própria sensibilidade.

> [...] As muitas das linguagens artísticas e não artísticas, verbais e não verbais, moldam-se numa matriz comum: nas vivências do espaço. Nessa experiência fundamental se desenvolvem a consciência, a percepção e autopercepção das pessoas, assim como o seu senso de identidade, e o caminho primeiro, único e último, de cada um realizar sua capacidade de sentir e pensar, de sentir-se e pensar-se dentro do mundo em que vive. [...] (OSTROWER, 1983. p. 137)

Acreditamos que a experiência artística se constrói entre a relação do criador com o meio em que vive. O ser dotado de sentidos e absorvidos através dele, informações que tentam sobre o meio. Dessa forma, essas ações inseridas numa prática educativa proporcionam um aprendizado dos alunos sobre si mesmos, sua vida e seu ambiente, estreitando relações íntimas. Delas jazem enterradas no mais profundo do nosso ser, de modo que não apenas carecemos de palavras para dar-lhes forma, mas frequentemente não estamos sequer conscientes delas (Tuan, 1983, p. 167).

3) A EXPERIÊNCIA EM IRERÊ

Guiados pelo pensamento dos autores já citados anteriormente, na nossa prática partimos de uma escuta sensível destes estudantes, a fim de ouvir-lhes aqui que eles tinham e têm a dizer sobre o distrito de Irerê. Um dos instrumentos utilizados para essa conversa / escuta foi um questionário aberto dado aos alunos, que tinha por objetivo identificar a visão e sentimentos acerca desse grupo de alunos sobre o Distrito de Irerê. Queríamos saber sobre as imagens que tinham e têm do lugar, o sentimento de pertencimento, aquilo que guardaria para futuras gerações enquanto valor, daquilo que faz parte de uma memória /valor coletivo até aqueles valores íntimos, pessoais. Foram seis questões diretas que pedimos que respondessem.

Quadro 1 - Questionário realizado com as crianças sobre o Irerê

O que significa a palavra Irerê? *Respostas coletadas:* Pássaro; pássaros; nome de passarinho; nome de um passarinho; nome de um pássaro; o irerê significa um passarinho; significa distrito; distrito; distrito; distrito; fim do mundo; fim do mundo; fim do mundo; buraco; buraco; buraco; mundo dos loucos; buraco e um mundo dos loucos; união; não sabe; patrimônio.
Qual o lugar, seja prédio, casa, paisagem que você acha legal aqui? *Respostas coletadas:* Escola; da escola, do campo e da igreja; igreja; da loja da minha tia; família; mercado; academia; campo; soltar pipa; quadra e se divertir com a família; eu gosto de ir ao campo soltar pipa; do campo; eu gosto da quadra e do campo; do campo e da quadra; o campo; pipa; a praça; a praça; da praça; praça e minha casa; dar um rolê de…; andar de skate; a paisagem da minha casa.
O que você gostaria de guardar aqui do Irerê, preservar aos outros para mostrar daqui a muitos anos? Por quê? *Respostas coletadas:* Igreja; igreja (*quatro respostas*); a casa do meu tio; a praça e o campo; quadra; campo e praça; o campo; nenhum; a paisagem da estrada; a praça (oito respostas).
O que você guardaria da sua casa para mostrar a outras pessoas da sua família daqui a muitos anos? *Respostas coletadas:* Fotos da minha família; família (*três respostas*); porque o irerê é muito perigoso no fim do mundo; uma foto de minha casa; minha casa; fotos do irerê; uma foto do irerê; uma foto de uma casa antiga; foto de uma casa antiga; uma foto; casas; para que depois as pessoas se lembrassem das coisas antigas; pessoas mais velhas e fotos antigas e minha família; uma foto do campo; uma foto do campo porque é legal o campo; uma foto da praça para lembrança; a praça (*quatro respostas*); eu gostaria de guardar os momentos de uma foto que eu tirei no riacho com um amigo; o rio marrequinho e a mata ciliar dele; os pássaros; flores; não sei (*duas respostas*); a oficina de casa; uma foto de quando eu era bebê; fotos dos meus amigos; um presente; eu guardaria a minha pipa e meu chapéu que meu pai me deu; minhas coisas; minhas coisas mais valiosas daqui; minhas coisas mais valiosas; meu pé de acerola e meu pé de lichia; guitarra; a árvore do campo; bicicleta; meu quarto; um presente.
O que você sente falta aqui no Irerê?

Respostas coletadas:
Academia; da casa antiga do meu pai; nada (*duas respostas*); paz (*três respostas*); respeito; das festas (*três respostas*); eu sinto falta do meu avô; movimento; lugares para se divertir em família. Um restaurante, uma pizzaria, etc.; dos jogos da comunhão daqui; das ruas asfaltadas; dos pais; alegria; da praça; a igreja; uma festa.

A partir desse questionário, percebemos várias respostas depreciativas a respeito do Distrito. Quando se referem ao distrito dando respostas como: “O fim do mundo”, “buraco” e “mundo dos loucos” parece corresponder ao vazio, a uma falta de correspondência às necessidades básicas do indivíduo local, onde se encontra em coerência com a última questão realizada, na qual a saudade questionada vai de elementos estruturais da cidade (das ruas asfaltadas, de estabelecimentos comerciais que promovem socialização de grupos de sujeitos (festa, restaurante, pizzaria), até a falta desses ambientes materiais que influenciam consideravelmente suas relações com a cidade. Ao se referirem ao distrito com estas expressões, percebemos imagens muitos fortes e categóricas, principalmente vindo de crianças com idades entre 10 e 12 anos. Muitas vezes, no terreno da educação esquecemos o quanto os vínculos afetivos para com os espaços pelos quais transitamos, vivemos, estabelecemos relações são determinantes no processo de ensino e aprendizagem. Esquecemos muitas vezes que a escola se encontra nestes espaços e se não os transformarmos em lugares fica difícil estabelecermos relações mais ricas e afetivas com a construção do conhecimento.

É interessante também que vemos o quanto aparece imagens bucólicas, próprias de Irerê, sejam aquelas imagens que muitos têm do distrito ou mesmo de algo que guardariam. Muitos falam de guardar a Igreja, a praça, o campo, a quadra. De forma interessante, estes são os lugares que nos levam a pensar na fé, na alegria, no encontro, no coletivo. Vale ressaltar que, embora possam achar a escola legal, esta não aparece como um bem que guardariam, preservariam.

Quando olhamos e pensamos nas imagens que podemos aludir a partir das respostas que eles atribuíram à pergunta “O que você guardaria da sua casa para mostrar a outras pessoas da sua família daqui a muitos anos?” aparecem imagens sutis, delicadas, extremamente íntimas, tais como, “fotos da minha família”, “uma foto de minha casa”, “minha casa”, “eu gostaria de guardar os momentos de uma foto que eu tirei no riacho com um amigo”. Falam também que guardariam o “rio Marrequinho e a sua mata ciliar”, “os pássaros”, “as flores”, “uma foto de quando eu

era bebê", "as fotos dos amigos", "eu guardaria a minha pipa e meu chapéu que meu pai me deu", outro estudante diz que guardaria o seu "pé de acerola e meu pé de lichia", e outros: "a guitarra", "a árvore do campo", "a bicicleta", "o meu quarto".

Podemos ver o quanto elas têm consciência daquilo que lhes é caro, valioso. Vemos aqui o importante papel que pode a escola fazer no sentindo de ampliar esta consciência que as crianças já têm sobre valores e preservação. Podem a arte e a escola contribuir para a ideia e o sentimento de pertencimento destas crianças para com o bem público e coletivo. Neste sentido, Paulo Freire nos mostra muito bem o quanto é importante saber escutar, ouvir o outro, para que a partir daí possamos pensar em intervenções.

Em treze respostas do questionário, os alunos apresentaram situações em que utilizariam da fotografia de um lugar ou de pessoas para guardar como recordação. Nesse momento, a fotografia se constitui por narrativas. O fotógrafo constrói uma coleção de narrativas que merecem ser registradas, mergulhadas nas relações afetivas com o outro ou com o ambiente como o que há de mais puro e sutil na linguagem fotográfica: vestígios da existência.

Numa outra situação de trabalho, os alunos pintaram em folha A3 e A2, lugares do Irerê que gostavam. Em alguns momentos esses lugares se repetem, como o campo de futebol, o rio Marrequinho. Em outros, o desenho feito é um lugar não definido, um espaço, mas assemelha-se com as paisagens de Irerê. Ainda que o sol, as nuvens e a árvore que aparecem na pintura tenham formas que lembram estereótipos, o gosto, à vontade com que faz essa pintura demonstram um comprometimento com o ato de pintar, de trabalhar e ocupar todo o espaço da folha de cartolina. Este foi outro aspecto que vimos como importante para ser registrado e trabalhado em outras atividades.

Fotografia 1 – Pintura feita por aluna
Do Ensino Fundamental I - Distrito de Irerê



No terceiro encontro foi realizada uma saída fotográfica com os alunos pelo distrito de Irerê. Foram formadas duplas e a cada uma foi entregue uma câmera digital. Com o limite de quinze fotos para cada aluno, com a orientação de que fotografassem elementos na paisagem que os interessassem e que contassem através do recorte fotográfico, um pouco do que é visualmente o Distrito Irerê.

Este limite da captura de quinze imagens colocado por nós pareceu-nos importante para que eles pudessem refletir acerca daquilo que estavam fotografando e não saíssem clicando tudo aquilo que encontrassem pela frente. Ainda que este limite não tenha sido respeitado integralmente percebemos que a recomendação funcionou e fortaleceu nosso objetivo que era a observação, o olhar mais demorado para com as coisas e o espaço por onde caminhávamos. Muitas foram as imagens fotografadas, muitos foram os olhares mais demorados dispensados para com o Irerê. Num trabalho após a caminhada, as máquinas foram recolhidas, as imagens foram descarregadas e organizadas. Um total de 504 fotos, foram divididas por categorias: casas, animais, escola, pessoas, plantas, panoramas, praça, comércio, ruas, igrejas, placas, carros, campo, outros, além disso, a própria caminhada.

Fotografia 2 – Fotografia feita por aluna
Do Ensino Fundamental I - Distrito de Irerê.



Fotografia 3 – Fotografia tirada por aluno
Do Ensino Fundamental I - Distrito de Irerê.



Fotografia 4 – Fotografia feita por aluno
Do Ensino Fundamental I - Distrito de Irerê.



Ao observar estas imagens, podemos ver o quanto o ensino da arte pode contribuir para a construção de um olhar mais apurado e atencioso; pode nos fazer ver aquilo que não vemos no dia a dia em nosso cotidiano. Para além de ser uma captura de imagens, essa saída funcionou como “elos” de ligação para com o espaço, descobrindo outros espaços nos mesmos espaços há muito conhecidos, trilhados. O fato também desta caminhada ter sido coletiva, e as máquinas fotográficas também utilizadas em dupla fizeram com que os laços, as relações interpessoais fossem ampliadas. Cremos que reside aqui um apelo que, além de afetivo, é social e cultural. É andar pelo espaço vendo as marcas do tempo; seja das históricas casas de madeiras de peroba do norte do Paraná, seja nos modos de dispor as mercadorias nos bazares do distrito ou mesmo se ater para os varais de roupas e saber que ali, pelas roupas quem são seus moradores.

Fotografia 5 – Fotografia feita por aluna
Do Ensino Fundamental I - Distrito de Irerê.



No encontro seguinte à caminhada, com o material já organizado por categorias foi feita a projeção das fotografias aos alunos. Foi muito interessante observar os mesmos olhando para aquelas imagens, revendo os lugares por onde seus olhares pararam, observaram, viram aquilo que normalmente não haviam visto nos seus cotidianos no Irerê.

Após conversarmos com os alunos acerca daquilo que eles haviam percebido, das imagens preferidas, pedimos a eles que escrevessem suas falas, afim de que ficassem registradas. Quando perguntamos a eles: *A partir da nossa caminhada por Irerê o que você viu que não havia prestado atenção antes?* Obtivemos falas tais como, "vimos *o milho", "as paisagens e as casas", "as outras imagens que eu nunca tinha visto", "eu nunca vi essa casa que a Giovana tirou", "uma casa muito velha"; "o poço (perto do pré)"; "as paisagens".*

É interessante notar que eles falam das mesmas coisas com as quais eles convivem, mas vemos o quanto a orientação para ver o espaço de maneira mais demorada, mais atenta fez a diferença para ver aqui o que parecia não haver mais nenhuma novidade para ver. A frase dita por uma aluna *"Eu nunca vi essa casa que a Giovana tirou",* nos faz pensar também sobre o quanto o olhar do outro pode me ensinar coisas, pode me fazer ver.

Quando perguntamos a eles o que aprenderam com a caminhada, ouvimos respostas assim: "*Que a gente tem que parar pra ver a igreja"; "Que Irerê não é o fim do mundo"; "Que a gente tem que observar as imagens"; "Observar mais as coisas"; "Que a gente tem que parar para ver várias imagens"; "Eu aprendi que tinha muitas coisas que eu não sabia que tinha"; "Aprendi a observar as coisas bonitas";*

“Respeitar tudo e todos”; “Que algumas coisas precisam ser restauradas”; “Eu aprendi que é muito importante preservar”; “Que a gente tem que para ver as imagens”; “A prestar atenção em tudo”.

Estas falas das crianças são muito significativas, pois nos contam um tanto desse aprendizado delas. Ainda que tenha sido muito próximo da experiência de sair caminhando pelo distrito, vemos que eles já conseguem perceber a diferença que faz observar mais os espaços por onde andamos. Até mesmo a imagem que tanto nos chamou atenção num primeiro encontro com eles, de que o Irerê era o fim do mundo, aqui ela já reaparece assim: “*Que o Irerê não é um fim do mundo”.*

Queríamos saber o que pensavam desta caminhada, deste observar e fizemos a seguinte pergunta: *Caminhar observando as coisas na rua, na cidade, faz alguma diferença?* Obtivemos respostas que diziam: “*Faz porque nós paramos para observar as coisas”; “Sim, cada coisa é diferente da outra”; “sim, a gente acaba conhecendo alguns lugares que nunca tínhamos vistos”; “Sim, porque eu gosto”; “Por que a gente tem que parar pra ver as casas”; “Eu presto atenção nos animais, árvores e plantas”; “Fez, agora eu presto mais atenção”; “Não porque eu conheço tudo”; “Sim. Você vê que tem coisas bonitas para reparar”.*

Observam-se mudanças positivas a respeito das imagens que os mesmos têm do Irerê através das práticas realizadas com os alunos. Os locais de passagem tornam-se lugares de pausa para o aluno. O cotidiano banalizado é ressignificado, tomando uma proposição estética em suas dimensões. É muito significativo para todos nós sabermos que por meio da arte e da educação podemos construir outros olhares, podemos contribuir para transformar espaços em lugares, podemos transformar ideias e pessoas.

4. Considerações Finais

Tal investigação nos levou a redimensionar importantes questões ligadas aos espaços e lugares, sendo uma delas a educação. Considerar a cidade como um espaço físico constituído pelo homem, mas que esse ambiente. O projeto está em andamento, mas já apresenta mudança nos olhares das crianças sobre o Distrito de Irerê. Ainda que nem todas as crianças tenham respondido de maneira positiva, é animador poder ver que as crianças percebem a diferença que faz este olhar mais atencioso, mas demorado para com os espaços. Vemos o quanto isso poderá fazer a diferença na construção ou mesmo reconstrução de um sentimento de

pertencimento para com os espaços que habitamos, que convivemos. Mais do que produzirmos imagens junto com estas crianças lá do Irerê, queremos que estas imagens sejam capazes de fazer sentido, fortalecer os vínculos, transformar espaços em lugares, dar conta daquilo que nos é caro, aquilo que precisamos cuidar e preservar. Tomando aquele que nos guia nesta reflexão enquanto referencia, Yi-Fu Tuan, ele no faz lembrar de que o "*deleite em sentir o ar, a água, a terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar são sentimentos que temos para com o lugar, por ser o lar, o locus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida." (TUAN, 1980, p. 135.).* Apostamos no importante papel que pode a arte e a educação fazer em prol da conquista deste deleite para com o lar / lugar, que para nós, neste momento constitui o espaço / lugar / lar do Irerê.

Referências bibliográficas

BOURRIAUD, Nicolas. *"***Estética Relacional", a política das relações.** In: LAGNADO, Lisette. 27ª Bienal de São Paulo– Seminários, Rio de Janeiro, Cobogó, 2006.

_____. Estética Relacional. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio:** lições Americanas. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

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

GABLIK, Suzi. **Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo.** In: GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana M. (Org.). O Pós Modernismo. São Paulo: Perspectiva. 2005, p. 601 -610.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva de experiência**. São Paulo, DiFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina, Eduel, 2012.

CURRÍCULO

Andressa Tatielle Campos
Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (2012)

Ronaldo Alexandre de Oliveira: Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina (1987); Pedagogia pela UEMG (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA – USP (1991); Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela PUC/SP (2004). Professor Adjunto "D" da UEL - Universidade Estadual de Londrina / Departamento de Arte Visual. http://lattes.cnpq.br/4495429040106879

Modalidade: Comunicação oral e apresentação slides GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola

A INQUIETUDE DA ESPERA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTE

Ms. Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira (IELAS,SP, Brasil)

RESUMO*:*

O presente artigo aborda uma experiência realizada nas aulas de Arte, em uma escola da rede particular de ensino, com os alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, intitulada "*A inquietude da espera",* cuja germinação deu-se a partir da necessidade de a educadora, ao estar na sala de aula/atelier, preparar o ambiente e receber os educandos, que desde o início se demonstraram "disponíveis". Esta questão suscitou a introdução de um fazer artístico que antecedia a aula do plano de ensino direcionada ao dia e posteriormente tornou-se um hábito. Nesse sentido, este momento de espera gera certa inquietude nos educandos que, ao ter que aguardar a educadora organizar os materiais para o andamento das propostas, adentram o espaço e já se colocam em movimento, em um fluxo de um interstício cujo trânsito deve ser usado em prol do desenvolvimento de uma poética pessoal, capaz de, no percurso do processo de criação, dar visibilidade à subjetividade que se manifestará nos traços, nas marcas que se fixarão no suporte-jornal, usado para revestir as mesas da sala de aula/atelier. Chega-se, com esta experiência, à importância da transformação que ela proporciona no contato com o suporte, com os procedimentos atitudinais, no aprendizado com o outro, no caso os colegas que participam da ação por dividirem a mesa de trabalho com um determinado grupo, na narrativa que se constrói e no desencadeamento que esta experiência efetiva na produção subsequente.
Palavras-chave: Ensino de Arte; Arte como Experiência; Constituição do Sujeito no Contexto Escolar.

THE RESTLESSNESS WAITING: AN EXPERIENCE IN TEACHING OF ART

ABSTRACT:

This article discusses an experiment in art classes at a private school, with students in Early Childhood Education and Elementary Education I, entitled "The restlessness waiting", whose germination occurred from the necessity of the educator, being in the classroom/studio room, prepare the environment and receive the students which from the beginning where "available". This question prompted the introduction of an artistic work which precedes the class plan for the day and later became a habit. Thus, this waiting time generates some anxiety in students who have to wait for the teacher to organize the materials for the progress the propposals, enter into the space and has already set in motion in a flow of an interstitial whose transit should be used for development of a personal poetic, capable of, in the course of the creation process, to provide visibility to subjectivity that will manifest in the traces, the marks that have added to the newspaper

used to cover the tables in the classroom/studio room. It is concluded from this experience in the importance of this transformation provided by the contact of the newspaper, with attitudinal procedures, learning with the others, in this case the colleagues participating in the action by sharing the desk with a particular group, in narrative that builds and in the arising of effective this experience in subsequent production.
Key words: Art Education; Art as Experience; Constitution of the Subject in School Context.

Apresentaremos neste artigo uma experiência (que antecede a proposta da aula do plano de ensino) na sala de aula/atelier considerada como um espaço que precisa recepcionar os educandos, que deve ser organizada pelo educador(a) de tal modo que os educandos, ao adentrar no espaço, possam de imediato receber provocações e estímulos. Como uma aula precisa de preparo, deixar os educandos em "estado" de espera sem ter o que fazer causa incômodo (e os corpos infantis se mexem, gesticulam, falam o tempo todo), faz-se necessário conseguir reverter este momento em ações e atitudes em prol do ensino de Arte. Transformar essa energia potente do educando que se revitaliza o tempo todo (e não se finda no processo de trabalho) em experimentações, em um espaço equipado para um desenvolvimento que permita uma reflexão sobre a necessidade de preparamos uma experiência que antecede a explicação e a execução da aula do plano de ensino. Neste caso, está experiência, denominada *A inquietude da espera*, acontece quando colocamos jornais sobre as mesas, para que os educandos, ao esperar pela proposta do dia, possam dar início a um percurso de trabalho, como interferir no suporte-jornal com desenhos, colorações, pinturas, colagens e tudo aquilo que lhes suscitar variáveis na construção de um processo de criação que valorize e nutra a poética pessoal e ao mesmo tempo auxilie em uma troca de conhecimentos com os colegas, pois eles se sentam em grupo (uma mesa com quatro cadeiras).

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

Toda forma de experiência ao encontrar corpo se adapta e se relaciona. Em educação, precisamos estar atentos às conexões necessárias para propiciarmos experiências em Arte em um ambiente harmonioso, prazeroso, intenso, movimentado pelo fluxo de experiências propositais; acompanhadas do relacionamento entre educador e educandos, entre educadores e educadores, bem como educandos e educandos. Corpo e ânima acompanhados de desempenho que põe avante o processo educacional que se pretende estabelecer entre ambos. Uma imersão que estabelecemos com o nosso comprometimento em educar e com a nossa recepção ao termos uma parcela para nos educarmos. Estarmos inteiros, ao lado de experiências que possam fruir, sensibilizar e sublimar.

> Há que se estar mergulhado com o corpo na experiência. Toda criança tem imenso prazer em sujar-se, jogar com a água ao fazer buracos, escavação na areia ou na terra úmida. Assim para Bachelard (1991b, p.69-70): [...] um

> dos lugares de conhecimento por excelência na infância é a cozinha: retirar a criança da cozinha é condená-la a um exílio que a torna alheia de sonhos que não conhecerá jamais. Os valores oníricos dos elementos se ativam quando assiste à preparação deles... feliz o homem que, quando criança deu voltas a uma ama de casa (RICHTER, 2004, p.39).

É necessário valorizar o local de trabalho, o planejar e o esperar pelo educando no tempo-espaço para que ele, ao relacionar-se com o conhecimento apresentado, possa tomar iniciativas (perante matérias, materiais e nos relacionamentos com o outro) transformadoras, para então ocorrer uma experiência estética de dentro para fora e de fora para dentro.

Barbieri (2012) comenta que usar materiais diversificados provocará na criança o uso de seu corpo de diferentes maneiras, por isso a importância do preparo com carinho das propostas e das ações. A autora pontua:

> A experiência estética de um almoço bem servido é diferente de comer na panela. As nuances são determinantes: é possível termos simples situações ao nosso alcance e ao usar materiais como desenhar na terra, mas é fundamental dar atenção aos detalhes desde a preparação da ação (BARBIERI, 2012, p.61).

Nas pequenas ações e atitudes, nos detalhes, nas minúcias, pegamo-nos de surpresa ao percebermos que a criança nos surpreende o tempo todo. Para Parsons (2005) "[...] existem nuances que podemos ver, mas não dizer, e outras que podemos dizer, mas não ver".

É importante não subestimar a capacidade de significar do educando e dar vazão à subjetividade do indivíduo. Eis um ponto a que o ensino de Arte deve estar atento e não entregar fórmulas prontas, apostilas ou adotar um material didático e segui-lo à risca. Precisamos, tanto o educador quanto o educando, perceber que um único assunto, tema e conteúdo podem se desdobrar e se desencadear em diferentes possibilidades. Conseguirmos diversificar e proporcionar possibilidades para solucionar as situações problemas, esse é um grande desafio. Instalarmo-nos no lugar certo, na hora certa, e ocuparmos um espaço para que a arte aconteça de maneira sedutora e nos convoque a ter um planejamento pensado e elaborado; enriquecido de sensualidade, que utilize materiais que provoquem narrativas, vivências, experiências alquímicas transformadoras e estéticas com todos os envolvidos.

Pensar em um local para que a arte aconteça na sala de aula ou nos espaços propositivos e transformadores, nos conduz ao que Richter (2004, p.35) nos pontua sobre a fala de Bachelard:

> [...] os lugares em que se aprende, inicialmente, são os lugares onde se apresentam as matérias em sua transformação. O filósofo lamenta: "quase não se ensina a matéria em sua transformação em nossas escolas. (...) As lições das coisas ocupam o lugar em que estão as coisas". Do mesmo modo o professor de ciências Gaston Bachelard sabia que o conhecimento científico começa no laboratório e não apenas nos livros (RICHTER, 2004, p.35).

Ressaltamos, então, a sala de aula/atelier, bem como outros espaços externos, como um aliado do ensino de Arte que construirá uma atmosfera para o processo de criação, desembocando e revelando as potencialidades do educador e do educando.

"A Inquietude da espera": relato de experiência

Esta experiência iniciou-se a partir do momento que recebemos uma solicitação de que ao usar a sala de aula (não específica para a disciplina) e não a sala de aula/atelier[1] dever-se-ia forrar o chão com jornal para não sujá-lo. Nesse exato momento, relembrou-nos outro episódio de uma escola, no qual uma das diretoras comentou com o seu sócio que a aula de música fazia muito barulho e que a aula de arte produzia muita "sujeira" e que isto não poderia mais ocorrer. Esta questão não pode ser traduzida aos locais de imersão, de experiência, de ter contato, de manusear, de acertar e de errar. Tudo isso faz parte de um percurso investigativo. Portanto, pelo fato de que ao se trabalhar não somente na sala de aula, mas na sala de aula/atelier, sujam-se as mesas, o chão e os corpos dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, resolvemos colocar jornal sobre as mesas para que ao usarmos materiais molhados e residuais, conseguíssemos manter um pouco de organização para que se facilitasse a limpeza do local após o término dos processos de criação.

Para esta experiência, em um determinado momento incorporou-se (no decorrer do ano letivo) a atividade *A inquietude da espera,* um conteúdo trabalhado com educandos do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Ao estabelecermos interdisciplinaridade com o estudo sobre insetos, apresentamos um artista contemporâneo, José De Quadros (Barretos/Brasil, divide residência em São Paulo e Kassel/Alemanha), que utiliza em seus procedimentos o jornal como suporte, cujo material recebe camadas de tintas que o protegem do desgaste do tempo e no qual são inseridos desenhos agigantados de animais de pequeno porte utilizando-se tinta nanquim na cor sépia. Este conhecimento foi um aporte importante para que a interferência sobre os jornais ganhasse corpo.

A princípio apresentavam-se tímidos os desenhos que se formavam sobre o jornal, mas com o tempo os jornais se tornaram familiares, e colaboraram na rotina e na necessidade da educadora de tê-los não somente para a manutenção da limpeza das mesas, mas como um tranquilizador do momento de espera. Enquanto os educandos interferiam, organizávamos os materiais para as aulas.

Percebemos, com o tempo, que o jornal ganhava vida, massa de cores, formas organizadas, imagens fragmentadas, apropriação de figuras, trabalho individual ou em grupo. A fita crepe que prende o jornal na mesa passou a fazer parte da produção de um educando, que começou a explorá-la em toda a sua extensão, mesmo que ele precisasse ir para debaixo da mesa (fig.1). Personagens e personalidades ganhavam caricaturas (fig.2), letras eram adesivadas e retiradas, ressaltando-se os grafismos. Algumas imagens se organizavam, outras ganhavam contorno (como colunas tipográficas) alinhavando imagens e sublinhando palavras. A experiência ganhou proporções. Foi necessário estipular um tempo para cessar esse momento de intenso processo de criação que se liberava, ao contrário das notícias e das manchetes do dia que se aprisionavam nas reportagens elaboradas pelos jornalistas.

Para engrandecer nosso diálogo, a escola nos presenteava com um projeto de leitura dos jornais recebidos diariamente, em que se escolhia uma manchete do dia[2] para que o(a) educador(a) em horário determinado pela escola fosse o leitor com os educandos que deveriam recontar e redigir o que entendiam da notícia (dependendo da faixa etária, os leitores seriam os educandos).

---

[1] Na escola dividimos a sala de arte com outra educadora, uma semana usa-se a sala de aula e na outra a sala de aula/atelier.

[2] A autoria do projeto é da psicopedagoga da escola Solange Silveira Garcia Ferreira que se baseou em um projeto do autor Gilberto Dimenstein.

Figura 1
Educando em processo de criação



Figura 2
Detalhe da interferência sobre o jornal



Fotografia: Registro efetuado pela autora
Fonte: Acervo do portifólio digital da experiência *A inquietude da espera*

Percebemos que o jornal não era apenas um suporte, ele era, no caso de *A inquietude da espera*, um subsídio disparador para uma sucessão de processos que envolvem a criação, o acaso, o despojamento, o envolvimento e a necessidade da experiência, da expressão e de se expor perante si mesmo. Um preparo necessário que subsidiava e nutria os educandos para as propostas que sucederiam. Como um aquecimento para a mente e para o corpo.

Esta experiência, que envolveu o educando no relacionamento com os colegas, no embate perante o suporte, o jornal, refletiu como um espelho de letras e imagens que iluminaram “o nosso eu” (criança) mais significativo. Quando os olhos dos educandos percorriam o jornal esticado sobre a mesa, a impressão que nos acercava era a de que algumas massas de formas que apareciam, ou de algumas sequências repetitivas, ou até mesmo de um *caos* organizado que se via impresso nas páginas do jornal como as imagens e os grafismos, provocavam um armazenamento em algum lugar do cérebro e no momento do processo de criação de uma nova imagem. Os educandos tinham, mesmo que aleatoriamente, após as suas percepções ativadas, que lançar mão de alguns fragmentos de imagens aprisionados que se apresentavam perante eles e que se materializavam na composição e na organização das produções executadas por eles.

> [...] é a *percepção* das imagens que determina os processos da imaginação. Para eles, vemos as coisas primeiro, imaginando-as depois; combinamos, pela imaginação, fragmentos do real percebido, lembranças do real vivido, mas não poderíamos atingir o domínio de uma imaginação fundamentalmente criadora. Para combinar ricamente, é mister ter visto muito. O conselho de *bem viver*, que forma o fundo da cultura realista, domina sem dificuldade o nosso paradoxal conselho de *bem sonhar,* de sonhar permanecendo fiel ao onirismo dos arquétipos que estão enraizados no inconsciente humano (BACHELARD, 2008, p.2).

Toda esta experiência nos propiciou observar e analisar algumas destas interferências. Em determinado momento percebemos que os educandos, ao reordenar as tiras de quadrinhos, elaboravam interlocuções entre uma e outra e se estabelecia uma sequência rítmica que se concluiu nas formas delineadas pela espessa cor preta que vorazmente foi construída pelas mãos ao percorrer o espaço escolhido. Já em outro

momento as palavras cruzadas se cruzavam e se descruzavam em percursos de cores ordenadas “ao acaso” num preenchimento de ricos espaços, na tentativa de conseguir abraçar o limite do quadrado.

No verso de um jornal, uma imagem transparece no verso da página, provocando uma inversão na cor que se projetou e compôs arbitrariamente uma nova proposição sobre a fotografia da impressão do jornal.

Ao pensarmos, então, a tipografia usada em algumas manchetes, observamos que os educandos as recolorem e as refazem em uma nova grafia que se aproxima daquelas das “pichações” para se obter uma comunicação que se estabelece somente entre elas, como na grafia infantil que vai se delineando aos poucos, e apresenta intensas formas com marcas que se acomodam aos nossos olhos e ao mesmo tempo desestabilizam a nossa capacidade de leitura.

Em outro momento, os educandos, ao contornar a imagem de uma figura (fig.3), fazem-na parecer quase uma transposição do contorno para o papel em branco. Seria uma maneira de, ao encapsular a imagem, disparar a possibilidade do educando imaginar-se capaz de fazer uma construção apropriando-se dos elementos principais que aquela imagem (ao ser aprisionada pela lente digital) consegue compor com os elementos da linguagem visual.

Figura 3
Detalhe da interferência sobre o jornal



Registro efetuado pela autora
Fonte: Acervo do portifólio digital da experiência *A inquietude da espera*

O educando simplifica a forma para estilizar e reduzir os detalhes que poderiam dificultar a sua elaboração, ou provocar uma demora na execução, já que o instante prazeroso da experiência segue aos poucos, como um processo de elaboração mental que se constrói e se traduz no gesto, que descerá da região da cabeça, percorrerá o pescoço, o ombro, o braço, o cotovelo, o punho até alcançar a mão que precisará de pinças nos dedos para segurar firme o bastão que executará o comando de seu pensamento. Um retorno construído “ilusoriamente”, a fluidez do espaço-tempo de uma marca que ficará registrada no papel, uma experiência singular grafada na memória que perpassará com propriedade a qualidade que efetivou a experiência como um todo. Para tanto Dewey (2012, p.112) comenta:

> A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – *aquela* refeição, aquela tempestade, aquele rompimento da amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. Essa unidade não é afetiva, prática nem intelectual, pois esses termos nomeiam distinções que a reflexão pode fazer dentro dela. No discurso *sobre* uma experiência, devemos servir-nos desses adjetivos de interpretação. Ao repassar mentalmente uma experiência, *depois* que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo.

Os educandos se apropriam com tamanha propriedade do suporte (jornal), que se propõem imediatamente a traçar suas linhas de pesquisa. Entregam-se ao deslizar da massa colorida de giz pastel oleoso, que é um bastão mais duro, mas que ao ser levemente friccionado com um pincel molhado, se transforma em tinta como as aguadas de uma aquarela e se produz com ela uma pintura (até então os educandos não tinham experimentado essa aventura da tinta no jornal).

Figura 4
Educando em execução com o pincel do corretivo



Figura 5
e outro resultado de interferência



Fotografia: Registro efetuado pela autora
Fonte: Acervo do portifólio digital da experiência *A inquietude da espera*

Figura 6
Educandos em processo de criação



Figura 7
Detalhes da interferência sobre o jornal



Fotografia: Registro efetuado pela autora
Fonte: Acervo do portifólio digital da experiência *A inquietude da espera*

Numa outra oportunidade, dois outros educandos perceberam que, ao quebrar em pequenos pedaços o giz pastel oleoso e amassá-lo com um pouco de água, conseguia-se um resultado de uma massa que, ao ser esticada e empurrada com a mão, apertando-a sobre o jornal, produzia nuances, aglutinações e pigmentações diferenciadas pela cor.

Com os olhos “brilhando”, os mesmos educandos que já pesquisavam a fita crepe sobre o jornal e que as preenchiam com caneta preta de retroprojetor (eles sempre solicitavam uma “certa” caneta de tom preto muito escuro), quando ouviram um comando respondido pela educadora a outros educandos sobre poder usar massa de modelar nos jornais, estavam em uma provável sintonia com o material que já havia sido manuseado por eles em outro momento, que lançaram mão do mesmo material e sofregamente acresceram as massas coloridas dispostas em caminhos sobre a fita pintada de preto (fig.8, 9 e 10), que ora se desprendiam das fitas e se acomodavam nos cantos de algumas imagens do jornal (fig.8). Eles me chamaram para ver o que estava acontecendo. Ao deparar-me com o processo em conclusão, disse: *Vou tirar uma foto!* O sorriso ocupou todo o rosto e o comentário de minha frase ressoou!

Figuras 8, 9 e 10
Resultado da produção com massa de modelar



Fotografia: Registro efetuado pela autora
Fonte: Acervo do portifólio digital da experiência *A inquietude da espera*

Em outro momento tivemos a oportunidade de contar com o auxílio da educadora de sala e enquanto preparávamos a tinta para a proposta da aula, ela nos perguntou sobre os jornais. Comentamos que o jornal era uma experiência com os educandos na espera “*do que iremos fazer hoje?” A* educadora imediatamente percebeu certa calma produzida pelo envolvimento com o jornal e pela concentração necessária dos seus educandos para a produção e teceu o seguinte comentário: “*Os jornais os deixam mais calmos e envolvidos. Uma boa estratégia, melhor que os jogos que entregamos. Acho que vou usar também o jornal”.* Em nossas reflexões, percebemos que o trabalho desenvolvido no percurso que elaboramos poderia ganhar disseminação e continuidade. Um diálogo com outras vozes, saberes e interesse em uma aprendizagem compartilhada.

Como finalização das análises apresentadas do processo de criação e da construção de um percurso que mostrou a poética individual do educando, relatamos um acontecimento posterior. Uma educanda sofria para contornar o seu pé levemente assentado sobre o jornal na mesa. Geralmente não se permite que os educandos coloquem os pés sobre as mesas, porém a situação ocorrida foi tão envolvente que seria

um erro negar esta possibilidade. Foi o suficiente para eu ver, na sequência, muitos outros pés serem contornados com diferentes tipos de materiais, como o corretivo branco para erros de escrita (um material muito usado em nossas aulas como mais uma possibilidade de pintura ou de preenchimento com um pincel tão pequeno).

Figura 11 e 12
Educandos executando o projeto



Fotografia: Registro efetuado pela autora
Fonte: Acervo do portifólio digital da experiência *A inquietude da espera*

Figura 13 e 14
Educandos executando o projeto



Fotografia: Registro efetuado pela autora
Fonte: Acervo do portifólio digital da experiência *A inquietude da espera*

Aprendemos muito com essa experiência, com os desdobramentos ocorridos e com a significação atribuída pelos educandos ao material oferecido. Tornou-se hábito. Nem sempre precisamos dizer (pós-entrada em sala e organização dos educandos ao

sentar nas cadeiras das mesas) *"Podem desenhar no jornal!"* Hoje trocamos a palavra "desenhar" por "interferir". Já entram e se colocam em processo, totalmente à vontade e incorporados ao cotidiano da sala de arte/atelier. A experiência vivenciada pode ser festejada pela assimilação de sentidos, de comunicação, de linguagem e de significados, um diálogo do educando com o material empregado (ou entregado?) para a solução de problemas que o suporte oferece ao conter tantas informações sobre ele, como uma apropriação que percorre as figuras, a formatação, a diagramação, as colunas, as letras e as imagens que, para os educandos, de certa maneira, estão ali aleatoriamente.

O resultado desta experiência foi surpreendente. Ocorreu uma intensa alegria e uma sintonia tomou conta dos educandos que nos fizeram resgatar o universo pueril. A amplitude das experiências executadas em um curto espaço de tempo, em que os educandos poderiam estar se desentendendo, desinteressando-se ou até mesmo se cansando com *A inquietude de uma espera*. Proporcionou-se aos educandos, com estas ações, um fortalecimento ao pertencimento deles ao local, que já lhes era tão peculiar e cotidiano.

Barbieri (2012, p.52) comenta, sobre as ideias a respeito do espaço-oficina da artista plástica Paulino Rabinovich, que:

> O espaço-oficina deve ser acolhedor e trazer segurança para que a criança possa se envolver, se expressar e se liberar com toda a sua intensidade. À medida que ela vai se relacionando com o espaço, vai se integrando, se soltando, ficando mais espontânea, a sua intensidade, sua capacidade de criar e de brincar acontece sem ter que responder a fórmulas pré-estabelecidas, modelos, estereótipos e expectativas do meio, podendo assim desenvolver seu próprio ritmo e características pessoais.

Percebemos claramente um envolvimento natural e espontâneo dos educandos nessa experiência denominada *A inquietude da espera*, tanto que uma das turmas do primeiro ano se sentia tão íntima do espaço-tempo, que vivenciavam e tinha a liberdade para procurar o material que necessitasse para desenvolver o processo de criação da produção. As ideias dos educandos ganharam formas e as formas ganharam o interesse deles e o espaço enriqueceu-se com as produções que marcaram presença e extrapolaram o limite do espaço "propositivo".

> [...] o ateliê é uma oficina para as ideias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais [...] Em alguns sentidos o ateliê diz respeito, acima de tudo, à comunicação, pois os artefatos da aprendizagem das crianças nos possibilitam compartilhar aquilo que aprendemos com outras pessoas. Tudo isso devolve aos professores um senso renovado de significado sobre o seu papel e fortalece a escola (SCHWALL, 2012, p.32).

A experiência fortaleceu a escola, os relacionamentos com as famílias, com a coordenação e com a direção. A satisfação de desenvolvermos com vontade e seriedade este trabalho veio acompanhada do retorno que ele nos proporcionou. Verificamos com que propriedade os educandos produziram na sala de aula/atelier transformando o local em um espaço para a multiplicidade de saberes, de encontros e de podermos narrar histórias propiciadas pelas ações e pelos fazeres dos envolvidos nestas experiências, educandos e educadores.

> As histórias não vêm do nada. A habilidade e o prazer de contar histórias não desapareceu. Dizem respeito também ao ouvir. Se o professor de arte está todo o

> tempo ocupado em controlar o processo e os materiais, não tem condição de ouvir. Se os ambientes estiverem repletos de estímulos visuais e os adultos forem abertos, as aulas de arte serão geniais para estimular histórias. Muitas pessoas falam da necessidade de as crianças terem a coragem de se concentrar no desconhecido. Para quem nunca experimentou, o desconhecido parece perigoso. De minha parte, é onde me sinto melhor (HOLM, 2004, p.7).

Portanto, depois de vinte anos no magistério, esta experiência amadureceu um percurso de trabalho e trouxe a certeza de que felizmente o processo continuará inacabado. Requereu-se para tanto muito empenho e necessitou-se de partilha e de diálogo que propiciaram uma narrativa que se teceu com os leitores que aqui se propuseram a nos acompanhar. Das vicissitudes da experiência apresentada (*A inquietude da espera),* construiu-se um momento que propiciou ao educador e aos educandos uma troca de possibilidades que gerou confiança e fortalecimento, ao se demonstrar que o ensino de Arte não é um apêndice das disciplinas e que ele possui peculiaridades que podem, sim, ser partilhadas e empregadas por outras disciplinas que, ao encontrarem eco na linguagem, se enriqueçam, as empreguem com propriedade e as compartilhem com pertencimento.

REFERÊNCIAS:

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade:** ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 317p.

BARBIERI, Stella. **Interações:** onde está a arte na infância? (Coord.): BAROUKH, Josca Ailine. (Org): ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador. São Paulo: Blucher, 2012. 162p.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wenderley Geraldi. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, n 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** 1. reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 646p.

HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural.** Pro-posições. V.15, n.I (43) – jan/abr. 2004.p 83-95. Disponível em: Acesso em 20/01/2013.

PARSONS, Michael. *Currículum*, Arte e cognição integrados. Tradução: Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea:** Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. 432p.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura:** ação e paixão de conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004. 142p.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: CADWELL, Louise. *et al.* (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa, Revisão Técnica: Ana Lúcia Goubart de Faria. Porto Alegre: Penso, 2012. 224p. Cap.3.

Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira
Cursou Educação Artística/Desenho pela UNAERP/1987; Especialização em História da Arte pela FAAP/2010; Extensão em Crítica de Arte pela FAAP/2011; Mestrado em Educação pelo CUML/2014; Docente de 2008/07-2014 e Coordenadora do curso de Educação Artística de 2011/07-2014 no CUBM; Educadora de Arte no Instituto de Ensino Liceu Albert Sabin de 2009/atual, Ribeirão Preto/SP. Endereço CV: http://lattes.cnpq.br/1540613686096276.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.**

UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE A CULTURA VISUAL COMO EXPRESSÃO DA COMUNICAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Sislândia Maria Ferreira Brito

(Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil)

Resumo:
O presente artigo tem como tema uma abordagem reflexiva sobre a cultura Visual como expressão da comunicação contemporânea e objetiva enfatizar algumas proposições acerca da cultura visual e das reais possibilidades para introduzir pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam uma educação que tem como foco a contemporaneidade e os desafios dos nossos dias e que possa ser vislumbrada como alternativa viável e necessária ao convívio em sociedades que utilizam a imagem como texto histórico, social, cultural, ideológico e deles veiculam centenas de informações que precisam ser compreendidas por todos os sujeitos que transitam por espaços, em que a linguagem imagética se faz presente. Assim, a comunicação tem como pretensão apresentar questões que buscam evidenciar o mundo imagético, na contemporaneidade, como mediador de valores culturais, construídos e em construção por homens e mulheres socialmente dotados de referenciais estéticos. Para uma melhor reflexão foi feito estudos em autores tais como: Barbosa (1998), (2002), (2005), Baxandal (2006), Buoro (2002), Hernandez (2000) e Manguel (2006). Essa pesquisa possibilitou organizar pontos de reflexão acerca de uma questão tão presente na sala de aula e muitas vezes deixada a margem dos projetos e propostas curriculares.
Palavras-chave: Cultura; imagem; interdisciplinaridade

REFLECTIVE APPROACH ON THE VISUAL CULTURE AS EXPRESSION OF CONTEMPORARY COMMUNICATION

Abstract:
The present objective communication to emphasize some proposals concerning the visual culture as expression of the communication contemporary and the real possibilities to introduce estimated theoreticians and methodoghical that base an education for the visual understanding of the viable culture as alternative and necessary to the conviviality in society that if they use of the image as historical text, social, cultural, ideological and of them propagates hundreds of information that they need to be understood by all the citizens that

they transit for spaces where the image language if makes gift. Thus, the communication has as pretension to present questions that they search to evidence the image world, in the age contemporary, as mediating of cultural values, constructed and in construction for men and women socially endowed with aesthetic references.
Key Words: Culture: image; interdisciplinaridade

Introdução

A imagem nunca esteve tão em pauta como na atualidade. Hoje, ela desempenha uma função que chega a nos inquietar, enquanto educadores, visto que aprendemos por meio desse universo visual, presente em nosso dia-a-dia.

> Alimentar-se de imagens significa alimentar imagens, conferindo-lhes substância, emprestando-lhes os corpos. Significa entrar dentro delas e trasnformar-se em personagem (recorde-se aqui a origem da palavra "persona" como "máscara de teatro"). Ao contrário de uma apropriação, trata-se aqui de uma expropriação de si mesmo (BAITELLO JUNIOR, 2005: 97)

Nesse sentido, algumas questões devem ser respondidas urgentemente, tais como: estamos reivindicando a inclusão das imagens no cotidiano da sala de aula? Estamos reivindicando uma alfabetização visual para todos os nossos educandos, em contribuição ao acesso às imagens da cultura universal, como condição essencial para constituição de uma sociedade igualitária?

São reflexões a tais indagações que pretendemos estabelecer neste texto. Iniciaremos com uma reflexão sobre abordagens conceituais e alguns pressupostos teóricos acerca da cultura visual, na atualidade.

> O caráter representacional e as relações entre várias formas de cultura visual são aspectos importantes do conhecimento da arte. Referências à arte no currículo vêm de uma série de lugares, de dentro e de fora da escola (não só da comunidade profissional da disciplina). Essas referências externas fragmentadas podem ser mais importantes para a compreensão que o aluno tem da matéria que currículos seqüenciais escritos, com base na noção interna de lógica. Como resultado, as relações entre imagens e suas interligações interdisciplinarias, incluindo as condições sociopolíticas sob as quais são produzidas e vistas para o entendimento da arte e de outras formas de cultura visual (FREEDMAN, K., 2005: 137-138)

Estabeleceremos um diálogo entre autores que se dedicam a essa temática. Uma segunda questão que abordaremos é a respeito das imagens no cotidiano: que poder elas exercem sobre nós; a utilização da imagem pelos veículos de comunicação, como instrumento de dominação de mediadores de valores culturais.

> Os meios de comunicação de massa, até o momento, têm em geral negado o seu caráter de simulacro. Ao considerar a si próprios como "espelho da realidade" ou do futuro diante de um público ainda profundamente impregnado de nostalgias metafísicas, chegaram às aberrações hiper-realistas e hiperfuturistas. Mas o seu valor não consiste na satisfação de pretensões metafísicas; ao contrário, ele implica precisamente o abandono de tais pretensões. Os meios de comunicação não podem ser a representação da realidade ou do futuro, porque são, antes de tudo, condições da experiência social presente e futura. (PERNIOLA, 2000:140)

Buscaremos comentar a respeito das imagens, no cotidiano das salas de aula, ou seja, a necessidade de relacionar o universo visual, vivenciado através dos meios de comunicação, como a televisão, o cinema, a publicidade e a internet com a educação escolar, repensando sempre na resposta educativa que o pesquisador Fernando Hernández (2000:11) vem sugerir para a educação escolar, e que esta resposta aconteça de forma interdisciplinar, por meio de projetos que não sejam apenas para introduzir "a noção de cultura visual, mas também incorporando uma atitude diante do conhecimento escolar".

Cultura visual – abordagens e pressupostos teóricos

Na vida em sociedade, temos os signos e os símbolos como veículo de significado que ocupam um papel importante, contribuindo para organização, formação e construção da consciência individual e coletiva. Assim, a cultura visual contribui para que os sujeitos construam as suas identidades, também mediados pelo que vêem e como vêem, olhando, conhecendo o mundo, os outros e a si mesmos dando nomes, escutando e agindo individual e socialmente.

Nessa perspectiva, vale refletir acerca da cultura das imagens segundo Baitello Júnior:

> A cultura das imagens (e a transformação de toda a natureza tridimensional em planos e superfícies imagéticas) abre as portas para uma crise de visibilidade, dificultando aqui não apenas a percepção das facetas sombrias, mas até mesmo, por saturação, aquelas regiões iluminadas. Assim, como toda visibilidade carrega consigo a invisibilidade correspondente, também a inflação e a exacerbação das imagens agrega um desvalor à própria imagem, enfraquecendo sua força apelativa e tornando os olhares cada vez mais indiferentes, progressivamente cegos, pela incapacidade da visão crepuscular e pela univocidade saturadora das imagens iluminadas e iluminadoras. (BAITELLO JUNIOR, 2005, p.85)

Buscando construir uma melhor perspectiva de compreensão do que seja a cultura visual, lançaremos o nosso olhar ao que dizem alguns autores que pesquisam, escrevem e vivem a cultura visual, na contemporaneidade, tais como: Ana Mae Barbosa, Fernando Hernandez, Alberto Manguel, Michael Baxandal.

Iniciaremos o nosso passeio conceitual acerca da cultura visual, buscando compreender o que diz Ana Mae Barbosa sobre identidade cultural:

> A identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas (...) sem a flexibilidade de encarar a diversidade cultural, existente em qualquer país, não é possível tanto uma identificação cultural como uma leitura cultural, global ou, ainda, uma cultura ecológica. (ANA MAE, 1998:14)

Partindo dessa análise, faz-se necessário compreender a cultura visual na educação escolar como (ANA MAE, 2005: 281) propõe “um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e transmetodológica que estuda a construção social da experiência visual.” É nesse sentido que o enfoque da cultura visual, aqui defendida, se baliza, vivenciando os aspectos da atualidade, no que se refere ao mundo tecnológico-visual, em que a informação e o conhecimento são produtos essenciais das imagens presentes, nos nossos dias.

Concordamos com a autora quando afirma:

> Aspecto da visualidade, que se refere ao nosso modo de olhar, ver, contemplar, fitar, mirar, observar, testemunhar, examinar, vislumbrar, olhar de relance, espiar, espreitar e entrever o mundo; é particularmente relevante para a construção da representação do conhecimento e revela a necessidade de uma exploração adicional dos conceitos da comunicação e de representação cultural. (ANA MAE, 2005:281-282)

Portar-nos-emos, em seguida, a buscar compreender os elementos conceituais da cultura visual, na atualidade, remetendo-nos sempre a refletir que:

> A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos, e como nos olhamos, e contribuir para a produção do mundo, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentam pessoalmente (...) a cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos, mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc.(HERNÁNDEZ, 2000:52)

Buscamos, agora, a compreensão sobre cultura visual, considerando que todos os sujeitos, indistintamente, têm o direito de ler e compreender imagens como quem lê palavras, e sobre essa questão Alberto Manguel comenta:

> O Papa Gregório, no século VI, argumentava que os afrescos e as estátuas nas igrejas representavam para os analfabetos o mesmo que um texto para os letrados; (...) a linguagem humana é feita de palavras que se traduzem em imagens e de imagens que se traduzem em palavras. As imagens que formam o nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (MANGUEL, 2006:19)

No clássico livro sobre a história social da arte, intitulado Padrões de Intenções à Explicação Histórica dos Quadros, Michael Baxandal estabelece o que chama de “uma relação entre o objeto e suas circunstâncias, nossas experiências com o que vemos e como nos vemos” e acrescenta:

> É claro que o processo visual é muito mais que essa simples exploração com os olhos: usamos nossa mente, e a mente se vale de conceitos (...) o que se segue é um aguçamento da percepção dos detalhes, a observação de algumas relações, de uma certa ordem etc. A seqüência da exploração óptica progride, de acordo com nossos hábitos gerais de apreensão das coisas...(BAXANDAL, 2006:35)

Os autores que dialogam nesse texto traçam conceitos e relacionam campos do conhecimento, que nos encaminham às diversas informações convergentes, no que se refere à cultura visual, às imagens presentes não só no mundo atual, mas também em todos os tempos. Fazem-nos refletir acerca da imagem como texto histórico, como experiências vividas não só por sujeitos, nos preceitos individuais, mas também em contextos sociais. Observamos nas falas dos autores a cultura, as imagens e a cultura visual, rompendo o que chamamos de aspectos temporais e atemporais, abordagens de construções de conhecimentos, em tempos e espaços distintos, perspectivas além de seu próprio tempo.

Cultura visual, no contexto de explicação das idéias de perpetuação ou mudanças na história de sujeitos, de culturas, de valores éticos, estéticos, políticos e das relações sociais, é a busca urgente e necessária em compreender a cultura visual, na atualidade, as relações de homens e mulheres com o universo visual da sua cultura.

O cotidiano e as imagens – reflexos da cultura visual

A cultura visual é considerada um novo campo que lida com as experiências da vida cotidiana, e, nesse sentido, há uma tentativa de responder a algumas perguntas sobre o que consumimos com os olhos. Neste sentido, a imagem se apresenta como um discurso que toma forma e pede interpretação e pesquisa. Esse discurso presente em nosso dia a dia tem uma relação de poder que constrói ideologias e possibilita elementos de controle, opressão, levando a maioria das pessoas a tomar decisões rápidas.

> A Imagem é uma forma poderosa de representação. Boa parte desse poder está em seu caráter interpretativo. Além da beleza estética uma imagem personifica um significado que é, ao mesmo tempo, transitório e intimamente ligado a qualquer pintura, propaganda de roupas, seqüência de computação gráfica ou filme pós-moderno. Essa objetivação do significado emerge por meio de interpretações da relação entre o que é representado e sua representação; entre o significante, o significado e o signo (FREEDMAN, K., 2005)

A atualidade permite-nos afirmar que a imagem tem um poder indiscutível. Não podemos simplesmente fechar os olhos e fingir que o mundo que nos cerca não está repleto de informações. Isso seria renunciar ao ato de ver e observar. As informações imagéticas chegam-nos de diversas formas, seja ativa ou passivamente, conduzindo-nos a tomarmos decisões sobre nossa vida, nossa forma de pensar e agir, no cotidiano das nossas casas, trabalho, rua. Isso se confirma, quando observamos como os sujeitos se relacionam, o que eles discutem, pensam, gostam, os seus valores morais, culturais e familiares.

Nesse sentido, devemos admitir que os meios de comunicação exercem um poder de controle e manipulação. Citamos, por exemplo, a televisão como um dos elementos de comunicação visual que se tornou um forte manipulador cultural e ideológico, reprodutor de valores culturais. Percebemos as crianças, os jovens e os adultos, sem distinção de etnia ou classe social, envolvidos massacradoramente nesse universo de manipulação pela televisão, hoje de alcance da maioria da população.

Sobre a forte participação dos meios de comunicação, na atualidade, Fernando Hernández afirma:

> O universo visual é, na atualidade como sempre foi, mediador de valores culturais (...) o visual é hoje mais plural, onipresente e

> persuasivo que nunca. As relações dos indivíduos, de maneira especial dos meninos, das meninas e dos adolescentes com esse universo não conhece limite disciplinares e institucionais (...) os meios de comunicação, em particular a televisão, como disse Homer Simpson, são os educadores privilegiados do público. (HERNÁNDEZ, 2000:10)

Diante disso, observamos que o universo visual, repleto de ideologias, oferecido pela televisão, apresenta-se na atualidade reproduzindo nos indivíduos idéias, valores, referenciais estéticos, incorporando, assim, atitudes que giram em torno da perpetuação do modelo de sociedade que temos.

Não assinalamos, aqui, tão somente a televisão como único meio manipulador de valores culturais, que se utiliza do poder da imagem para atingir o seu desiderato. Temos, nos nossos dias, uma pluralidade de elementos que são referenciais, ou seja, contribuem fortemente para a marginalização social, que se apropriam do universo visual para conseguir as suas finalidades, tais como o cinema, a publicidade, a internet, que se apresenta como um dos veículos de comunicação visual de aceitação por boa parte da população, que permite também as mais diversas manifestações visuais, informações, muitas vezes, mediadoras de valores que desconhecem limites disciplinares, éticos, estéticos, sociais e políticos.

Nesse cenário provocativo acerca do universo visual que temos na atualidade não podemos negar uma resposta educativa. A escola, nesse espaço, deve manifestar-se, de maneira não ingênua, fazendo relações, traçando diálogos, provocando reflexões sobre o universo visual, dentro e fora da escola, e nesse ínterim vivenciar os projetos, incorporando uma atitude diante do conhecimento escolar. Nesse contexto possibilitar para que a arte verdadeiramente se faça presente na educação escolar, como disciplina tão importante como as demais disciplinas do currículo a promover o desenvolvimento dos que dele se apropriar.

> A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos.
> A arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que

> seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. (IAVELBERG, 2003: 50)

São questões como as sinaladas aqui, para esse momento da reflexão, que não podemos deixar de fora e, portanto cabe uma resposta mediada no contexto da presença das imagens na educação escolar dos nossos dias.

A imagem no contexto da educação contemporânea

As imagens, fora do cotidiano escolar, são imagens presentes na escola? Quais são as relações que os educadores das diversas áreas do conhecimento fazem para estreitar o diálogo entre a sua disciplina e as imagens vivenciadas pelos alunos, no dia-a-dia? Sabemos que essas questões precisam de respostas, não respostas ingênuas ou vazias, mas respostas necessárias para uma tomada de consciência a respeito da presença avassaladora da imagem, em todos os momentos e lugares da vida do educando. Se somos consumidores dos mais diferentes produtos imagéticos, faz-se necessário estabelecermos uma relação de diálogo e de construções de respostas educativas para esse universo visual a que somos submetidos.

Nesse sentido, vale considerar que:

> A imagem ocupa um espaço considerável, no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, autdoors, internet, vídeo, cinema e tevê, para citar apenas as fontes mais comuns, produzem imagens incessantemente, quase sempre à exaustão e diante de olhares de passagem. Todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira e tão presentes quanto enraizados nos gestos mínimos de nosso dia-a-dia (BUORO, 2002:34)

Somos possuídos pela imagem, ela nos invade, de maneira persuasiva, e não questionamos, não buscamos elementos para relacionar os interesses dos que nos submetem a essa invasividade, com a nossa realidade social construída também com a forte contribuição dos códigos visuais, enraigados de valores implícitos e explícitos nas imagens que confrontamos no cotidiano. As imagens conduzem, muitas vezes, a sociedade a posicionamentos e condicionantes que não podem permanecer ignorados. Cabe também à educação escolar buscar alternativas para reflexão, análise e organização de respostas para a presença da imagem, na vida das crianças, jovens e adultos não só no contexto escolar, mas também fora dele.

> O caráter representacional e as relações entre várias formas de cultura visual são aspectos importantes do conhecimento da arte. Referências à arte no currículo vêm de uma série de lugares, de dentro e de fora da escola (não só da comunidade profissional da disciplina). Essas referências externas fragmentadas podem ser mais importantes para a compreensão que o aluno tem da matéria que currículos seqüenciais escritos, com base na noção interna de lógica. Como resultado, as relações entre imagens e suas interligações interdisciplinarias, incluindo as condições sociopolíticas sob as quais são produzidas e vistas para o entendimento da arte e de outras formas de cultura visual (FREEDMAN, K., 2005:137-138)

A relação entre a cultura visual e a educação escolar tem que ser íntima não só introduzindo o conceito e a noção de cultura visual, mas também uma proposta de educação para a compreensão dessa cultura, incorporando, assim, comprometimento, atitude, diante do conhecimento escolar.

> As crianças se deparam com imagens ideológicas sofisticadas por toda parte: downloads de computador, televisão, vídeos, revistas em quadrinhos, ilustrações, publicidade, camisetas e em sala de aula. A natureza das imagens vistas pelas crianças exercem influência sobre suas percepções de mundo e sobre o tipo de arte que esperamos que elas compreendam e produzam em sala de aula de educação visual (SMITH-SHANK. 2009: 26)

Nessa compreensão, os educadores permitam-se organizar um diálogo entre as imagens produzidas pelos veículos de comunicação e as imagens apresentadas pela escola, seja por intermédio do livro didático ou qualquer outro instrumento presente no ambiente escolar. Assim, na criação de propostas para o cotidiano das suas aulas, o professor não pode deixar de considerar que:

> Estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc., como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade da arte, na escola ajuda-nos a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos, por meio da imagem.(ANA MAE, 2002:19)

Como objetivo e finalidade da relação da educação escolar com a cultura visual, o pesquisador Fernando Hernández vem estabelecer uma proposta de currículo de arte na educação, para a compreensão da cultura visual, evidenciando oito pontos:

- A prática artística e o conhecimento histórico da arte são campos de conhecimento intervinculados que favorecem a compreensão da cultura visual;
- A cultura visual confronta os olhares sobre os objetos de

caráter mediacional de diferentes épocas e culturas;

- O estudo da cultura visual não se esgota nos quatro saberes tradicionais em relação à arte;
- Um enfoque transdisciplinar (como criação de novos objetos de pesquisa) dirige-se ao estudo da cultura visual e sua vinculação com outras áreas e temas do currículo;
- O conhecimento da cultura visual está relacionado às interpretações sobre a realidade e sobre como estas afetam a vida dos indivíduos;
- O estudo da cultura visual mantém-se aberto em sua caracterização;
- O estudo da cultura visual tem início na educação infantil e chega às instituições e aos novos mediadores virtuais;
- As representações artísticas refletem concepções culturais, das quais também fazem parte as questões formais. (HERNÁNDEZ, 2000:130)

Assinalamos, aqui, pontos que consideramos norteadores para a resposta educativa tão aclamada e desejada urgentemente nas nossas escolas, um diálogo sobre o universo cultural e a educação escolar, a cultura visual e a escola, numa leitura consciente de cultura visual, compreendida em um contexto interdisciplinar.

Conclusão

Em nosso trabalho, propomo-nos a falar sobre a cultura visual, como expressão da comunicação contemporânea, e podemos considerar algumas das implicações acerca dessa temática, nosso envolvimento com a imagem, no nosso cotidiano familiar, social, como também na escola, e uma das questões evidenciadas, sobre que temos de refletir e organizar uma proposta educativa, urgente e necessária é sobre a presença da imagem, como instrumento de controle cultural. Esse é um dos compromissos do trabalho educativo que podemos desenvolver, em meio a uma questão de tão grande importância, dentro da escola, e explicitamente deixada à margem das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos.

> O universo está repleto de bilhões de signos visuais que agem como mensagens naturais e construídas. Indivíduos e grupos usam estes significantes visuais para advogar, persuadir, comunicar, contar histórias e defender suas crenças e idéias. Qualquer um, ou todos esses signos e/ou sistemas visuais podem constituir playgrounds conceituais e pragmáticos para professores e alunos de arte em todos os níveis. Devido à vasta quantidade de sistemas visuais de signos que disputam nossa atenção, inevitavelmente, surge uma questão importante para os professores de arte: o que considerar e como compreender artefatos e ideologias subjacentes. Parece

> evidente que instituições de arte (incluindo museus, galerias e escolas) e educadores da área devem efetuar escolhas, a fim de incluir ou excluir determinados objetos, ideologias, gêneros, raças, sexualidades e/ou classes como parte de sua prática profissional (...) uma seleção de conteúdo educacional, no âmbito da cultura visual, deveria começar com idéias e questões relevantes que coincidam com os mundos, culturas, experiências e formas de conhecimento dos alunos em justaposição às metas e objetivos das aulas (SMITH-SHANK, 2009: 259)

Diante dessa realidade, uma escola que se quer, de verdade, para atender aos apelos sociais da atualidade, é uma escola que pense uma educação com propostas reais, que viva as questões da realidade, que parta de uma realidade prática, social e retorne a ela, uma escola que contribua para que os sujeitos que dela fazem parte interpretem, compreendam e possam manifestar-se conscientemente a respeito do universo visual de que fazem parte e nele possam relacionar-se e comunicar-se, interpretando a realidade e como esta pode afetar a sua vida.

Referências

BAITELLO, N. A era da iconofagia. Ensaios de comunicação e cultura. São Paulo: Hacker, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BAXANDALL, Michael. Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BUORO, Anamélia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

FREEDMAN, K. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In Barbosa, A. M. Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

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

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte. São Paulo: Zouk, 2003

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PERNIOLA, M. Pensando o ritual. Sexualidade, morte, mundo. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

SMITH-SHANK, D. Cultura Visual e Pedagogia Visual. In: Martins, R; Tourinho, I. Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

Sislândia Maria Ferreira Brito

Professora Efetiva da Universidade Regional do Cariri - URCA do Departamento de Educação. É Doutoranda do Programa de Doutorado em Artes Visuais e Educaçao do Centro de Educação da Universidade de Sevilla - Espanha. É bolsista da CAPES - Coordenadora de Área do Pibid. É Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA. CV: http://lattes.cnpq.br/6424351527948480

Modalidade: **Comunicação oral, apresentação de slides ou pôsters** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola**

APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM DO GRAFFITI: ESCRITA URBANA

Maria Rosalina Souza Pereira Miguel (SME/PMU/Minas Gerais/Brasil)

RESUMO*:*

Apropriação da Linguagem do Graffiti: escrita urbana apresenta uma proposta de trabalho de arte sugerida pelos alunos que queriam aprender sobre a linguagem do graffiti, o uso da tinta spray aerossol e, assim, sair "grafitando" pela escola. Porém, entendendo a arte na escola como forma de linguagem, expressão, conhecimento, um "processo histórico e social de construção e produção humana"[1], o aluno foi provocado a pesquisar, refletir, interpretar e criar suas próprias imagens. O trabalho de Arte avançou para outros muros, novos saberes, onde o conhecimento foi construído por meio de pesquisas na internet, de análises de imagens de graffiti e pixos encontradas nas ruas e fotografadas, de um encontro/conversa com uma grafiteira e pixadora, de documentários sobre o assunto. Nesta perspectiva foram produzidas imagens para a criação de pixos nos muros da escola, uma homenagem ao graffiti.
Palavras-chave: Graffiti; processo criativo; produção artística.

APPROPRIATION OF THE LANGUAGE OF GRAFFITE: URBAN WRITING

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
Appropriation of the language of Graffiti: urban writing presents a proposal for artwork suggested by students who wanted to learn about the language of Graffiti, the use of aerosol spray paint and thus sign out "graffiting" by the school. However, understanding the art in the school as a form of speech, expression, knowledge, an "historical and social process of construction and production of human being", the student was provoked to search, reflect, interpret and create your own images. Work of Art moved to other walls, new knowledges, where knowledge was built through internet searches, of images analysis of graffiti and pixos found on the streets and photographed, a meeting/conversation with a graffiti writer, of documentaries on the subject. In this perspective, were produced images for creating pixos in the walls of the school, an homage to graffiti.
Key words: Graffiti; creative process; artistic production

[1] UBERLÂNDIA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Artes Educação Infantil e Ensino Fundamenta**l, Uberlândia, 2010.

1 Introdução

> De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas (CALVINO, 1990).[2]

As cidades são múltiplas e polifônicas. Elas se constituem pelos odores, gostos e olhares, enfim, pela percepção sensorial. São cheias de atrativos, contradições e memórias que guardam e preservam os acontecimentos e as histórias. Uma cidade é feita não somente de construções, ruas, esquinas e espaços, mas, sobretudo de e com pessoas, relíquias de segredos, narrativas, sonhos e desejos. Os ruídos e a constante agitação das grandes cidades algumas vezes criam uma cortina que veda as riquezas que dão colorido ao seu dia a dia. Neste sentido, qual a pergunta que se deve fazer à cidade? Que resposta esperar?

Em Uberlândia, é possível encontrar diferentes expressões estéticas em seus espaços públicos. Dentre estas expressões, chamam atenção o graffiti[3] e a pixação (palavra grafada com "x" e não com "ch" conforme a ortografia oficial para diferenciá-la do sentido comum, ressaltando o sentido de uma manifestação visual, Pixos que são inscrições grafadas de forma estilizada no espaço urbano), realizadas em grupo e/ou individualmente utilizando como suporte os muros, as paredes e os postes das cidades. São expressões estéticas que suscitam questionamentos e contradições. Para muitos, grafitar ou pixar é vandalismo, polui visualmente a cidade, causa desgosto e depreda os monumentos. Não deixando estas questões de lado, é preciso entender também que tanto o graffiti quanto a pixação se encaixam muito bem dentro do conceito de arte na contemporaneidade. Uma arte questionadora e crítica, que exige múltiplas atitudes e abordagens, "com liberdade de buscar inspiração em toda parte"[4], para além das belas artes ou artes elevadas.

Para Beuys (1921-1986), a arte deve sempre questionar insistentemente as "verdades" que regem cultura dominante e

> Esta deve ser a função de toda a arte, que a sociedade está sempre tentando suprimir. (...) Somente a arte torna a vida possível – é assim radicalmente que eu gostaria de formulá-la. Eu diria que, sem a arte,

---

[2]CALVINO. Ítalo. **As Cidades Invisíveis.** Biblioteca Folha. 2003. Disponível em: <http://moodle.up.pt/pluginfile.php/21840/course/section/5603/italo-calvino-as-cidades-invisiveis.pdf > Acessado em: 09/09/2014.

[3]"A palavra, do italiano *graffito* ou *sgraffito* que significa arranhado, rabiscado, é incorporada ao inglês no plural *graffiti*, para designar uma arte urbana com forte sentido de intervenção na cena pública". Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3180/Graffiti->. Acessado em: 12/09/2014.

[4] ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 155.

> o homem é inconcebível em termos fisiológicos (In: ARCHER, p.89, 2001).

Na pós-modernidade, a arte se transformou. O espaço da arte e de sua contemplação também se transformou. As fronteiras se expandiram. O ensino de arte também foi provocado a se transformar e expandir suas fronteiras para um mundo que envolve: a tecnologia, os aspectos sociais, econômicos, políticos e as ciências. Desta maneira, pode-se dizer que o ato de ensinar arte abarca duas dimensões, a primeira, ensinar é ajudar o aluno a aprender organizar, sintetizar e compreender o "mar" de informações que o envolvem nos dias atuais. A outra dimensão é, depois de compreender (organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar), questionar essa compreensão para poder modificá-la, avançar para novas experiências e novas compreensões. O ingrediente principal da aprendizagem é a informação significativa, transformada em conhecimento.[5]

O trabalho *Apropriação da Linguagem do Graffiti: escrita urbana* apresenta uma proposta de ensino de arte com alunos dos 8° anos do Ensino Fundamental da E. M. Prof. Otávio Batista Coelho Filho. Um ensino de Arte que rejeita o elitismo, defendendo a crítica cultural, apresenta um estudo da sociedade e da cultura, propõe uma construção do discurso crítico acerca da arte dentro de uma perspectiva multiculturalista e pluralista, uma ampliação da cultura visual que referente à maneira como as pessoas se interpretam e se representam visualmente, também como interpretam e dão significados ao mundo que vive.

Richter (2003)[6] cita Efland ao escrever que a arte na contemporaneidade somente pode ser compreendida dentro do contexto de uma cultura, as fronteiras entre a arte erudita e a popular estão dissolvidas e o ensino de Arte precisa contribuir para a construção crítica da realidade.[7]

Na perspectiva multiculturalista escrita por Richter (2003, p. 26), a educação reconhece "as similaridades entre grupos étnicos e, em vez de salientar as diferenças, busca promover o cruzamento cultural das fronteiras entre grupos culturais, sejam eles quais forem, e não a sua permanência". Neste sentido, é importante promover, nas aulas de Arte, o conhecimento, a compreensão e a troca

---

[5] MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 4ª ed, Campinas: Papirus, 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/utilizar.htm>. Acessado em: 25 de jul. 2013.

[6] RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no Ensino das Artes Visuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 50.

[7] EFLAND, Arthur D., FREE3DMAN, Kerry e STUHR, Patricia. **La Educación en el Arte Posmoderno.** Barcelona: Paidós. 1996.

dos códigos culturais apresentados pelos estudantes. É a partir do ponto de vista multiculturalista e da cultura visual que o graffiti pode adentrar nas aulas de Arte e se tornar objeto de estudo, pesquisa e produção artística. Uma forma de compreender outros códigos culturais e promover discussões que permeiam o dia a dia da sociedade.

2 Graffiti – Escrita Urbana

> Nos EUA, o florescimento de grafites urbanos em quadros coloridos e em grande escala foi reconhecido como uma vivida forma de arte. Usando não apenas as paredes, mas também locais móveis como vagões de trem, que levavam a obra da cidade para os subúrbios e além deles, a arte do grafite rapidamente se tornou uma presença difusa em todos os Estados Unidos e na Europa (ARCHER, 2001).[8]

Pintar paredes e muros é um ato que remete a tempos longínquos como na pré-história com suas pinturas rupestres e na cidade de Pompéia na Itália com as inscrições nas paredes, destacando também os sítios arqueológicos na Itália, os povos gregos, egípcios e mesopotâmios. Entretanto, o graffiti como uma forma de expressão contemporânea ligada ao movimento Hip Hop que é uma cultura de periferia muito vista nos bairros pobres que abriga ainda o break e o Rap, teve origem nas frases de protesto e na necessidade dos grupos excluídos da periferia das grandes cidades de ganhar visibilidade e fala. Surgiu primeiramente em Nova York, depois nas cidades da Europa, chegando ao Brasil.

O graffiti é uma escrita urbana, um meio de expressão artística com uma forma de comunicação visual específica por intermédio de desenhos e cores, com divulgação de ideias, com palavras isoladas ou frases curtas. Geralmente, o desenho é riscado com a utilização da tinta spray, podendo ser também com o uso do látex. Igualmente expõe composições com preocupação de ordem estética predominantemente, formado com figuras e fundos ou figuras, fundos e textos. Os traços e estilo de um grafiteiro o identificam e o distingue dentro de uma organização, de um grupo cultural, como os graffiti de coelho de Karen Kueia (fotografia 1) e os bonecos de boné com a cara colorida com duas cores de Dequete (fotografia 2), que se espalham pelos muros e caixas de energia das ruas da cidade de Uberlândia. O nome do grafiteiro, suas Tags (que são “assinaturas que carregam a memória e a expressão de cada sujeito” que entre traços e palavras que se

[8] ARCHER, 2001, p. 171.

formulam as diferentes mensagens)[9], e suas figuras, formas, traços são marcas de identidades. Estas escritas urbanas significam que um determinado grafiteiro passou por aquele lugar na cidade.

Fotografia 1 – Graffiti criado pela artista e grafiteira Karen Kueia – Uberlândia-MG



Fotografia de Karen Kueia
Fonte: Facebook da grafiteira

Fotografia 2 – Graffiti criado pelo grafiteiro Dequete



Fotografia da autora
Fonte: Acervo da autora

Segundo Arouca (2012, p. 59), “tanto o graffiti quanto a pichação fazem parte das mais significativas e espontâneas expressões da arte contemporânea”. Mas algumas vezes, as pessoas passam por estas imagens urbanas sem notá-las ou ignorando-as, outras vezes, estabelecendo um diálogo com os códigos e valores culturais que elas apresentam como poesias visuais no espaço urbano.

O graffiti contribui para expandir as dimensões da percepção da cidade e de seus habitantes. Para tanto, faz-se necessário despir de preconceitos e reconhecer as formas enigmáticas desta arte urbana, entendê-la como uma contracultura, uma crítica da realidade social e, sobretudo, como uma forma de embelezar os espaços urbanos. Nesta perspectiva, cabe ao professor de arte estar atento às diversas formas de expressão que ocorre na cidade, ao universo dos alunos, seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais, colocando-os em contato com distintas manifestações artísticas e culturais, com diferentes maneiras de olhar e perceber o objeto artístico.

[9] BEDOIAN, Graziela e MENEZES, Kátia (org). **Por trás dos muros: horizontes sociais do graffiti.** São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 17.

3 Construção de significados e sentidos

> Se enseña el arte tal y como se experimenta em la vida, como parte integrante del contexto social y cultural (EFLAND, FREEDMAN, STUHR, 1996, p. 144).[10]

> Entende-se o estudante na escola como um produtor de cultura em formação. A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais. Não se pode imaginar uma escola que mantenha propostas educativas em que o universo cultural do aluno fique fora da sala de aula. A escola também deve ter propostas de orientação para jovens que ampliem seu repertório estético e os ajudem a posicionar-se criticamente sobre questões da vida artística e social do cidadão. (BRASIL, 1998)[11]

Ensinar é aprender a aprender nas relações entre sujeito e objeto, objeto e sujeito, sujeito e sujeito. Exige pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, o conhecimento da identidade cultural, a curiosidade, o imaginário, a emoção, é um processo permanente de aprendizagem.

Foi com esta proposta de ensino que o trabalho com a temática graffiti desenvolvida com os alunos dos 8° anos iniciou. O ponto de partida foi as reivindicações feitas por eles que queriam grafitar, “pichar a escola”, pintar suas imagens, usar a latinha de spray. A partir das conversas sobre o assunto, as aulas de Arte foram pensadas, programadas e planejadas em defesa de um ensino e aprendizagem significativos, permeados de sentidos estéticos, artísticos, culturais e históricos. Uma aprendizagem voltada para a experiência do cotidiano, com uma estratégia metodológica que abarca o conhecer e compreender a expressão do graffiti, o fazer e experienciar a produção artística.

Esta expressão de arte contemporânea que tem a cidade como suporte provoca curiosidades, dúvidas e questionamentos, elementos propulsores para uma construção do conhecimento em sala de aula. Se existem dúvidas, há de ser suprimidas. Para isto, é necessário descobrir quais são elas e como encontrar as perguntas certas para alcançar as respostas necessárias. As imagens coloridas, algumas vezes engraçadas, outras dramáticas, grandes, ocupando uma parede inteira, pequenas que cabem em um poste, chamam atenção dos alunos

[10] EFLAND, FREEDMAN, STUHR, 1996. P. 144

[11] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: arte. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília, 1998, p. 44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acessado em: 11/09/2014.

adolescentes que querem conhecer mais, aprender como usar a tinta spray aerossol, que estão propensos a discutir se grafitar é vandalismo ou expressão artística e ainda, quando ele não é proibido. Apesar de parecer ser muito legal pegar uma “latinha” e começar a produzir seu próprio graffiti, é importante conhecer sua essência e sua força transgressora. Compreender o sentido de criação da figura, da tag e de colorir as paredes. A proposta de estudar o graffiti não tem como fim o fazer, mas o conhecer, o vivenciar e o produzir suas próprias críticas e, assim produzir suas imagens. Desta maneira, algumas ações foram levadas para sala de aula com intuito de provocar a reflexão, a crítica e a produção.

4 As escritas urbanas

Fotografia 3 – Graffiti na Praça Sérgio Pacheco
Uberlândia-MG



Fotografia do aluno Rafael Macedo
Fonte: Acervo da autora

Quais imagens grafitadas estão pelas ruas por onde passamos todos os dias? Para começar os estudos sobre esta manifestação artística contemporânea e urbana, foi escolhida, primeiramente, a pesquisa de campo, deste modo, buscou-se ampliar a compreensão do objeto de estudo e a pensar a produção poética.

Muitas imagens apareceram nas aulas trazidas nos celulares dos alunos (Fotografia 3). Estas imagens foram projetadas e apresentadas por eles para seus colegas. Ao mostrar suas imagens de graffiti, eles fizeram comentários sobre estas pinturas. A figura, a temática e a composição de cores foram os elementos de linguagem que mais despertaram atenção dos alunos. Outro fator destacado foi o local onde cada graffiti fotografado se encontrava, alguns reconheciam rapidamente o graffiti e o local, outros se admiravam porque não os tinham visto antes.

Analisar estas imagens foi uma experiência estética em sala de aula com o intuito de contemplar a fruição, ampliar o olhar, trazer questionamentos e desvendar respostas, perceber as intervenções no espaço urbano, pensando como estes espaços eram antes do graffiti se fazer presente, comparando com o agora.

5 Vídeos do Youtube

> O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes, conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte. (MARTINS, 2002, p. 57).[12]

O ensino e aprendizagem propostos neste trabalho vão além do conhecer artistas já consagrados e muito comentados pela mídia como os citados por Mirian Celeste no parágrafo acima, mas aponta para outros artistas que possuem uma produção artística que se aproxima da cultura e realidade dos alunos. Produções que estão nas ruas perto da escola, da casa, pelos caminhos percorridos no dia a dia, que tem a cidade como suporte. Eles são os grafiteiros, pessoas que procuram embelezar e colorir as cidades, humanizá-las, dar fala e presença às pessoas.

O graffiti nos muros da cidade está muito próximo do cotidiano dos alunos, porém o entendimento sobre o percurso deste fazer, o sentido desta criação, se distancia de seu conhecimento. Para proporcionar esta aproximação foram selecionados alguns documentários onde os grafiteiros falam sobre suas experiências, aproximando a arte e a vida.

Na Rede Social, Youtube, é possível encontrar vários vídeos referentes ao graffiti. A seleção foi feita com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos sobre o assunto e conhecer a experiência e vida dos grafiteiros: onde moram, o que pintam, porque fazem isto, qual o sentido do graffiti em sua vida, o sentido estético, seus sonhos, desejos, realizações e outros aspectos de sua vida e produção. Assim, os alunos puderam conhecer dois grafiteiros que são destaques internacionais, Os

[12] MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e Terminologia. Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 57.

Gêmeos, Otávio e Gustavo Pandolfo, através do vídeo “Os Gêmeos – Trip TV”[13], onde comentam sobre o que o graffiti representa em sua vida, sobre a necessidade de se expressarem e relatam sobre o processo de criação em relação ao tempo e às experimentações.

A Magrela, uma grafiteira de São Paulo, foi escolhida primeiramente por ser mulher dentro de um universo que predomina o masculino. No vídeo “Sampa Graffiti – Magrela”[14], ela também comenta sobre o seu processo criativo, como, através do graffiti, conheceu a sua cidade e ela mesma. O vídeo apresenta a grafiteira durante a sua produção. Isto proporcionou aos alunos uma maior visualização de como é o fazer, o pintar na rua.

Jhoao Henrique, também um grafiteiro de São Paulo, chamou atenção dos alunos pela forma de desenhar. No vídeo “Sampa Graffiti – Jhoao Henr”[15], seu desenho não é decifrado de primeira, é preciso observar e acompanhar as linhas coloridas e somente no final do documentário que o desenho é desvendado pelos espectadores. O traço preciso feito com o spray demonstra o tempo de experiência do grafiteiro.

O grafiteiro Fabio, Crânio, destaca, no vídeo “Sampa Graffiti – Cranio”[16], que seu objetivo em grafitar é deixar a cidade mais alegre, mais engraçada, mais colorida. Salientou sobre a sua busca para encontrar um personagem que o identificasse. Os gestos do grafiteiro foram outro aspecto que chamou atenção dos alunos que os compararam com uma dança. São gestos suaves e precisos.

Estes vídeos foram o ponto crucial para que os alunos começassem a procurar um personagem ou uma figura que o identificasse. Que, ao olhá-lo, as pessoas pudessem reconhecer o criador e a figura como sendo uma mesma coisa. Vários desenhos começaram a surgir. Assim, deu início o processo criativo dos alunos que fizeram diversos desenhos em seu caderno, alguns coloridos, outros em preto e branco.

---

[13]Vídeo “Os gêmeos – Trip TV”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuWSjdgIiPo>. Acessado em: 10/08/2014.
[14]Vídeo “Sampa Graffiti – Magrela”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PeYgM9iAH2s>. Acessado em: 10/08/2014.
[15] Vídeo “Sampa Graffiti – Joao Henr”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u-6yeWgwhaI>. Acessado em: 11/08/2014.
[16] Vídeo “Sampa Graffiti – Cranio”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uvq1WHtn_PM>. Acessado em: 10/08/2014.

6 Quem é Karen Kueia?

Fotografia 4 – Encontro com Karen Kueia



Fotografia da autora
Fonte: Acervo da autora

Depois de conhecer alguns grafiteiros de São Paulo através dos vídeos e começar a criação de seus próprios desenhos, projeto para torná-los um graffiti, os alunos tiveram um encontro marcado com a grafiteira Karen Kueia que colore as ruas da cidade de Uberlândia com as figuras de coelhos. Karen apresentou suas criações, ensinou o significado de alguns termos como Tag que é a primeira manifestação, a forma mais básica do graffiti e se apresenta com o nome do grafiteiro realizado com letras estilizadas, escrevendo rapidamente com um único traço e apenas uma cor; Throw-up é uma tag representada em uma maior dimensão; Bombing é a assinatura do grafiteiro mais elaborada, destacada visualmente através da cor, das linhas, das grandes dimensões e da tridimensionalidade. Ainda contou sobre sua experiência em fazer graffiti e pixação nas ruas sem autorização, sobre o sentido de fazê-los, sobre o risco de ser presa, como ela faz para ganhar dinheiro com o graffiti, da crescente valorização desta expressão artística e, também sobre a organização e o respeito que existe dentro desta comunidade. Aconselhou os alunos a não grafitar de forma clandestina (Fotografia 4).

Foi uma conversa que despertou muitos questionamentos e provocação por parte dos alunos. Alguns se sentiram a vontade para mostrar seus desenhos para Karen e receberam de volta algumas sugestões. Esta conversa foi o “up” para que os alunos se preparassem para grafitar nos muros da escola.

7 Mãos a obra

> A aprendizagem supõe uma integração harmônica entre o saber e o agir, entre o sentir e o pensar. (DUARTE, 1988, p. 106).[17]

[17] DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** Campinas, SP: Papirus, 1988, p.106.

Grafitar no muro é uma experiência estética que os alunos ainda não haviam experimentado na escola. O suporte, parede, tem uma dimensão maior do a que estão acostumados, também apresentam algumas interferências como os buracos e divisas dos tijolos, a forma de olhar se modifica, o desenho sai da horizontalidade do papel e passam para a dimensionalidade vertical do muro. Como o trabalho é feito ao ar livre, tem a interferência do tempo, do sol, do vento, da poeira. Se chover, não há pintura. Estes detalhes foram vivenciados durante esta prática.

Antes de grafitar, foi proposta aos alunos a criação de figuras com o objetivo de exercitar a expressão pessoal, falar de si com seus trabalhos, nada de cópias, nada de repetir o que já pode ser encontrado nas ruas ou pela internet ou em outro lugar qualquer. Os alunos deveriam criar a sua própria figura. Muitos desenhos foram criados e alguns selecionados para serem ampliados e pintados.

Para começar a pintura do graffiti, primeiramente foi preciso resolver alguns itens de ordem técnica necessários para que esta manifestação pudesse acontecer: autorização para fazer a produção dentro da escola, lista, orçamento e compra dos materiais pela escola. A lista de material foi uma sugestão de Karen Kueia durante sua visita: giz de cera para desenhar, tinta látex branca, pigmentos, pincéis, trinchas, rolinhos e tinta spray aerossol (aquisição dos alunos).

Fotografia 5 – Grafitando na escola



Fotografia da autora
Fonte: Acervo da autora

Os graffiti no muro da escola ainda estão em processo de construção. Alguns alunos grafitam, outros ajudam com a pintura e outros ainda colaboram organizando e limpando os materiais. É um trabalho colaborativo e chama atenção dos alunos de outras séries que querem também grafitar na escola.

Para terminar este relato sobre o processo de criação, aprendizagem e significação em arte, é importante salientar que estas aulas de Arte foram construídas pela reflexão, curiosidade, sensibilidade, questionamentos e fazeres ampliando o repertório dos alunos sobre arte e produções artísticas, seu conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. As aulas estão sendo uma

oportunidade para uma aprendizagem sem preconceitos, multicultural, de valorização de uma arte pública e urbana, provocando um novo olhar, as contradições, outras formas de expressão, comunicação e produção. Momentos de transformação.

Referência

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Editora UDP, 2012.

BEDOIAN, Graziela e MENEZES, Kátia (org). **Por trás dos muros: horizontes sociais do graffiti.** São Paulo: Peirópolis, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: arte. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf >. Acessado em: 11/09/2014.

CALVINO. Ítalo. **As Cidades Invisíveis.** Biblioteca Folha. Disponível em: < http://moodle.up.pt/pluginfile.php/21840/course/section/5603/italo-calvino-as-cidades-invisiveis.pdf > Acessado em: 09/09/2014.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

EFLAND, Arthur D., FREEDMAN, Kerry e STUHR, Patricia. **La Educación en el Arte Posmoderno.** Barcelona: Paidós. 1996.

Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: < http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3180/Graffiti- >. Acessado em: 12/09/2014.
MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e Terminologia. Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 4ª ed, Campinas: Papirus, 2009. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/utilizar.htm>. Acessado em: 25 de jul. 2013.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no Ensino das Artes Visuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

UBERLÂNDIA (MG). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Artes Educação Infantil e Ensino Fundamenta**l, Uberlândia, 2010.

Vídeos

“Os gêmeos – Trip TV”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=uuWSjdgIiPo >. Acessado em: 10/08/2014.

“Sampa Graffiti – Magrela”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PeYgM9iAH2s>. Acessado em: 10/08/2014.

Sampa Graffiti – Joao Henr”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=u-6yeWgwhaI>. Acessado em: 11/08/2014.

“Sampa Graffiti – Cranio”. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Uvq1WHtn_PM>. Acessado em: 10/08/2014.

Maria Rosalina Souza Pereira Miguel
Licenciatura em Ed. Artística/Artes Plásticas-UFU. Mestrado em História Social-UFU. Professora de Arte da SME-Uberlândia-MG desde 1991. Uma das autoras da elaboração da Proposta Curricular para o ensino de Arte em 1996 e das Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Arte/ 2003 e 2011. Coordenadora da área de Arte da SME (2008 a 2009). Membro ativo do NUPEA/Inst. de Artes/UFU. http://lattes.cnpq.br/1013868656828567

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral (slides)** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na escola

A LEITURA DE IMAGENS E O FAZER ARTÍSTICO EM SALA DE AULA: DISCUTINDO UMA PROPOSTA DE COMPARAÇÃO ENTRE OBRAS

Carla Emilia Nascimento (UEPG Paraná, Brasil)

RESUMO*:*

O presente artigo discute a leitura de imagem e o fazer artístico como partes fundamentais da aula de Artes Visuais, e que carecem de maiores discussões no que tangem à sua prática e eficácia em sala de aula. As constatações aqui presentes fazem parte de uma análise da própria prática docente em Artes Visuais, associada a uma abordagem de leitura de obras de arte, desenvolvida dentro de uma metodologia inserida no campo da disciplina da História da Arte. Consideram-se as discussões dos historiadores da arte Michael Baxandall e Brioni Fer, relacionadas à proposta triangular de ensino da arte, desenvolvida e popularizada por Ana Mae Barbosa. A prática docente, somada ao método de análise de obras histórico, mais as observações da prática docente de outros profissionais da arte-educação e de acadêmicos do Curso de Artes Visuais da UEPG, em fase de formação, serviram de base de confronto entre diferentes concepções de como se trabalhar uma aula de arte e opiniões sobre a leitura de imagem e o fazer artístico.

Palavras-chave: Artes Visuais; Leitura de imagens; História da Arte.

THE ARTISTIC PRACTICE READING AND PICTURES IN THE CLASSROOM: DISCUSSING A PROPOSAL FOR COMPARISON BETWEEN ARTICLES

This article discusses the art making and reading image as a fundamental part of the class of Visual Arts, and needs further methodological discussions regarding the practice and its effectiveness in the classroom. The findings presented here are part of an analysis of their own teaching practice in Visual Arts, coupled with an approach to reading works of art, developed a methodology embedded within the field of discipline of art history. Consider themselves the discussions of art historians Michael Baxandall and Brionni Fer, related to triangular proposed teaching art, developed and popularized by Ana Mae Barbosa. The teaching practice, plus the method of analysis of historical works, most observations of teaching practice of other professionals in art education and academics of Visual Arts Course UEPG, in formation, served as the basis of comparison between different conceptions how to work an art class and opinions about reading image.

Key words: *Visual Arts; Reading images; Art History.*

1 Introdução

A arte, em especial as Artes Visuais, presente no currículo escolar brasileiro é sem dúvida uma conquista, adquirida em meio a uma intensa disputa no passado, já relatada por arte-educadores como Barbosa (2005, p. 1-10), que se lançaram em defesa da arte nas escolas[1]. Como disciplina, ainda hoje, busca por legitimidade em meio às outras áreas do conhecimento, sendo mais visível pelas atividades realizadas (a produção artística). Considera-se esta, parte fundamental do aprendizado em Artes Visuais, mas que necessita da abordagem contextual e da apreciação das obras de arte para que se efetive de fato como uma atividade significativa também do ponto de vista cognitivo. Determinadas proposições sobre a arte-educação devem ser de conhecimento obrigatórios dos interessados na área, embora a popularidade destas discussões não signifique de fato o seu entendimento. Entre a bibliografia já bastante conhecida, pode-se citar a Proposta Triangular criada por Ana Mae Barbosa, as proposições pedagógicas e textos sobre ensino da arte de Rosa Iavelberg, de Fernando Hernandèz, entre outros. Em termos de documentação oficial, pode-se citar a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, que representaram um conjunto de orientações quanto ao foco da aprendizagem em arte, objetivos, conteúdos, didática e avaliação nas áreas da arte, incluindo as ações interdisciplinares e os temas transversais (ARSLAN & IAVELBER 2007, p 4). Além dos PCNs, as Diretrizes Curriculares constituem outro documento de orientação para os professores da rede Estadual de Ensino, e neste artigo este documento será abordado a partir dos conteúdos seriados que estabelece.

Apesar dos avanços conquistados na área do ensino da arte, percebe-se que há muito ainda por se fazer e mais espaço a conquistar, especialmente o espaço físico, uma vez que faltam salas adequadas ao ensino da arte, como ateliês ou mesmo salas ambientes para exposições das próprias composições dos alunos. Apesar da falta de estrutura adequada dentro da tradicional organização escolar, as Artes Visuais ainda é a modalidade menos prejudicada, em relação às áreas da Música, do Teatro e da Dança. Os professores destas disciplinas enfrentam, pelas características de suas aulas em relação às atividades desempenhadas, problemas maiores com o uso dos espaços, visto que o trabalho com o corpo e com a produção de sons exige adequações no espaço físico da escola. Por outro lado, as produções visuais também carecem de cuidado, nota-se que falta estética na apresentação final do produto artístico, no tratamento da exposição dos alunos e conseqüentemente no próprio entendimento da arte na escola. As composições artísticas disputam a atenção nas paredes das escolas junto com avisos, calendários, panfletos e muitos trabalhos bons se perdem no meio de tanta informação. Afinal para quê ensinamos arte aos alunos? Não devemos fazer com que a estética apreciada nas obras e esperada nos trabalhos também esteja presente no dia-a-dia, e deste modo também no trato com os trabalhos dos alunos? De qualquer forma, a arte está sendo vista, seja através das produções nos murais, da presença da figura do professor formado em Arte na escola (e de toda a “bagunça” de materiais artísticos que vem com ele), seja na existência da disciplina no currículo com suas duas semanais nas escolas estaduais no Paraná.

Especialmente na década de 1980, período em que a arte correu o risco de ser extinta, mesmo tendo sido promulgada a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação, lei 5692, que em 1971 inseria a arte como matéria, em um currículo todo voltado para o ensino profissionalizante.

Este texto tratará da composição artística como produto final do entendimento do aluno, a partir de uma das partes menos visíveis do ensino da arte, que é a leitura de imagem. Prática pouco conhecida pelos colegas das outras disciplinas, que ainda entendem o ensino da arte apenas como o trabalho manual, como a expressão, como o desenvolvimento da criatividade, entre outras, a leitura de imagem acontece entre paredes escolares, sem muito chamar a atenção. Entretanto, a visualidade contemporânea se apresenta diariamente de forma escancarada nos muros, nos outdoors, nos panfletos, nas roupas, nas diferentes mídias, na tecnologia, nos produtos de consumo que se misturam com objetos e proposições artísticas. Vivemos, conforme Hernadèz (2000) uma cultura visual, cuja plasticidade e estética precisam ser pensadas e analisadas paralelamente às principais obras arte, e a reflexão sobre os métodos de leitura de imagens importam à medida que podem transformar estudantes em leitores e apreciadores críticos da contemporaneidade.

As constatações aqui feitas partem da reflexão da própria prática docente em arte, especialmente motivada pela troca de experiências com outros professores da área e com acadêmicos do Curso de Arte Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Destaca-se assim, o caráter reflexivo das argumentações aqui presentes, visto que se orientam também pelas inquietações de futuros profissionais da arte-educação, no que se refere à prática docente em arte[2].

2 A leitura de imagens como prática da aula de arte

A leitura de imagem como parte do processo de ensino/aprendizagem em arte, difundiu-se no Brasil através da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, baseada na apreciação da obra, em sua contextualização e no fazer artístico. Porém, destaca-se que esta divisão que aparenta ser simples e estanque é complexa em suas três proposições, pois dependem, entre outras questões, dos conhecimentos prévios do leitor/aluno, da condução de leitura que o professor faz e da interação entre os três momentos: o apreciar, o ler e o fazer.

Ressalta-se que a contextualização proposta por Barbosa pode partir de diversas abordagens: social, geográfica, de gênero ou outra que não precise recorrer necessariamente às explicações da História da Arte de forma linear e excessivamente teórica. Barbosa (2005, p.143) afirma que não basta apenas contar a história do artista ou da obra, mas é preciso relacioná-los (obras e artistas) ao mundo, pensando-os de forma ampla. A autora enfatiza o conceito de “obra aberta” trabalhado por Umberto Eco, para ressaltar o fato de que não há interpretações únicas sobre a arte e que a leitura da obra depende em muito, dos pontos de partida de sua análise. Segundo Eco (1991 p.40):

> [...] uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição, é assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original.

[2] O presente artigo traz um relato da minha experiência na docência em Artes Visuais, mas dialoga com opiniões e práticas de oito professores formados em Arte (das áreas de Visuais, Música e Teatro), e de 16 acadêmicos do curso de Artes Visuais.

Como suscitar a fruição da obra de arte ou de imagens em sala de aula? Como instigar novas interpretações, sem recorrer às mesmas narrativas que atribuem ao artista o papel de louco, marginalizado, ou gênio, entre outros estereótipos? O equilíbrio entre a leitura das imagens, a teoria e a prática é um dos desafios em sala e aula, ir além da História da Arte exige não só mais conhecimento acadêmico e interdisciplinar, como conhecimento acerca da comunidade em que o aluno se insere. De acordo com o atual contexto educacional do Estado do Paraná, nem sempre é possível ao professor estar entre o quadro fixo de funcionários da escola, nem mesmo se dedicar a uma comunidade escolar só, deste modo, aprofundar-se no meio geográfico/social em que vive o aluno, para melhor contextualizar os conteúdos de arte torna-se um desafio. Neste quadro descrito, não há tempo hábil para conhecer o aluno previamente, a fim de planejar conteúdos anuais que atendam as suas necessidades mais urgentes, nem mesmo firmar a importância da disciplina de Arte na escola, pois o professor substituto adentra em um ambiente com os espaços delimitados, e o de Arte é igual ou na maioria das vezes menor do que o espaço das demais disciplinas, haja vista o tamanho dos armários que a escola oferece, a ausência de locais para expor e guardar as produções dos alunos, sem cogitar a falta de recursos didáticos e de materiais em geral.

A História da Arte surge, em meio às dificuldades descritas, como uma forma segura e mais fácil de contextualização das obras, e em alguns casos, apresenta-se de forma expositiva como a metodologia em arte, em detrimento das dimensões do apreciar e do fazer[3].

A proposta aqui apresentada, não se distancia do uso da História da Arte, pois é também uma descrição de prática docente de uma professora não efetiva na escola, inserida em uma comunidade que não é a sua, que busca por espaços na escola e que sente na História uma base firme para abordar a arte. Mas, a argumentação aqui exposta, defende que a compreensão histórica não pode sobrepor-se ao estudo plástico, a leitura formal e a prática artística, caso contrário admite-se um risco de que as aulas tornem-se apenas teóricas, pois diante das dificuldades de contexto da escola descrito, este é o modo mais fácil para que a arte acabe se adequando a estrutura (ultrapassada) da escola, e não o contrário. Por outro lado, deve-se pensar na atual formação dos docentes em arte, e na constatação da importância que se tem dado à História da Arte em detrimento às atividades práticas, estas, muitas vezes pensadas como um complemento deste estudo[4].

A proposição aqui exposta parte de um método desenvolvido no campo da História da Arte, enfatizando a análise da imagem da obra de arte, ou outra qualquer, como ponto inicial para compreensão histórica de seu contexto de produção. Neste estudo ganham

---

[3] Esta afirmação se baseia no relato que foi dado por uma das professoras ouvidas este ano, formada em Artes Visuais, e que defende a aula teórica em Arte, baseada em pesquisas escritas sobre a História da Arte. Segundo a professora, a prática artística é coisa da Educação Artística, realizada no passado, em um período em que como disciplina, a arte não era valorizada nem pelos próprios alunos. Ressalta-se que esta professora, assim como os demais que contribuíram para o desenvolvimento deste texto, são professores do Ensino Médio, e a maioria demonstrou uma preocupação muito grande em abordar os conteúdos da prova do Processo Seletivo Seriado (PSS), avaliação anual que testa o nível de conhecimento dos alunos e pode garantir a entrada dos estudantes nas universidades, como a UEPG, por exemplo.

[4] Esta afirmação baseia-se na constatação de que alguns dos acadêmicos de Artes Visuais com os quais mantive contato, não concebem a aula de Arte de forma diferente da fórmula: explicação teórica sobre a História da Arte – muitas vezes sem a devida apreciação de imagens – e atividade prática. Nesta ordem, a História da Arte é apresentada sempre de forma linear e com ênfase mais no contexto histórico, com pouco tempo para análise dos elementos formais das obras e da própria fruição das mesmas. Assim como os formandos em arte consultados, outros professores de arte também adotam prática semelhante, por motivações variadas, desde uma exigência da escola (no caso das particulares, cujo currículo difere um pouco das escolas do Estado), e até por conta de uma formação diferente da área das Artes Visuais.

importância os elementos formais, as temáticas representadas e as formas de representação. São os elementos formais da imagem que direcionam o questionamento acerca do contexto de onde a obra surgiu, permeado por reflexões sobre a clientela e a circulação da obra/imagem, ou seja, a plasticidade leva à compreensão histórica e social.

As imagens, nesta proposta são consideradas documentos históricos e são analisadas a partir de fundamentações explicativas, que instigam a pensar sobre as possíveis motivações envolvidas na produção do artista, ou "as intenções do tempo", segundo o historiador da Arte Michael Baxandall[5]. O autor trabalha com a idéia de percepção de época, modos de perceber e sentir que são proporcionados pelas obras em um procedimento que não refaz a experiência do artista, porque o processo de criação da obra de arte é algo único, mas permite considerar na obra "propriedades técnicas, estilísticas, iconográficas que remetem a uma percepção particular, a uma maneira de ver modificada pela experiência social e pela sua própria leitura." (BAXANDALL, 2006, p.14).

O ato de ler algo pressupõe o conhecimento acerca dos códigos que compõe a escrita em questão. É justamente o conhecimento destes códigos que possibilita, entre outras coisas, a apropriação do universo cultural do outro, em especial, da cultura erudita, Conforme Barbosa (1998, p. 14) "a mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais." As imagens como textos são formadas por elementos cuja combinação resulta em mensagens mais ou menos codificáveis, isto depende em muito, da capacidade e treinamento do leitor. Tal como o conhecimento das letras é imprescindível para o letramento e a alfabetização, o entendimento acerca dos elementos formais das imagens possibilita a sua leitura e compreensão. Conforme Dondis (2007, p. 227-228), "além de oferecer um corpo de informações e experiências compartilhadas, o alfabetismo visual traz em si a promessa de uma compreensão culta dessas informações e experiências". Considera-se como elementos formais das imagens o ponto, a linha, a cor, a textura, ou seja, as diferentes estruturas que podem ser pensadas de forma isoladas, mas que não garantem a completa leitura da imagem, pois ela está inserida em um contexto que lhe confere um sentido.

De acordo com o exposto, o conhecimento de como se estrutura a imagem deve ser precedido ou analisado juntamente com meios que permitam pensá-la criticamente, questionando as intenções do artista/produtor da imagem, bem como a sua origem e o processo de criação. Joly (2009, p. 47) relaciona a questão plástica das obras e imagens publicitárias juntamente com a questão semântica e considera que o hábito de analisar uma imagem não retira do espectador o prazer estético, mas ao contrário, aguça os sentidos, aumenta os conhecimentos e permite ao espectador captar mais informações de modo mais espontâneo.

A metodologia histórica aplicada à aula de arte tem suas limitações, até pela especificidade da disciplina: é arte, não história! Mas o método permite desde o início o contato com a obra e a intenção de instingar no aluno questionamentos sobre o porquê do artista usar esta ou aquela forma de representar, este ou aquele suporte. Trata-se, de

[5] Resumidamente, em seu livro Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros (2006), Baxandall propõe uma nova metodologia para análise das obras de arte. O autor expõe o seu método a partir da análise da construção de uma ponte na Escócia, trabalhando de forma isolada os fatores históricos que determinaram a obra. Com os quadros, a metodologia é semelhante, o autor sugere delinear a trajetória de pensamento do artista, cujo resultado é a pintura, relacionando o objeto (a obra de arte) às circunstâncias em que foram produzidas. Baxandall enfatiza a intencionalidade das obras de arte, as escolhas que o artista faz e sua ação recíproca na cultura, além dos fatores que interferem nas escolhas do artista, como por exemplo, as demandas do mercado.

uma proposta de aula baseada no diálogo e na construção do pensamento, da qual a abordagem dos elementos formais age como fio condutor da compreensão da obra.

No método descrito, não são necessárias no início a observação de várias obras do mesmo artista, mas a comparação entre obras de artistas diferentes e especialmente de épocas diferentes. Por meio da comparação é que é pósssível estabelecer o quanto a transformação dos elementos formais revela sobre o processo de criação do artista/autor da imagem e do contexto no qual está inserido.

Segundo Brioni Fer (1998, p. 6-13), autora que estuda as questões referentes ao moderno e ao modernismo na pintura européia, a caracterização de uma obra se faz em relação à outra, estabelecendo pontos de referências a partir das diferenças, mas também das interações entre as obras. Busca-se na obra o que é específico e o que é diferenciado, e neste processo transparece a atitude do artista, o contexto do qual ele participa, suas temáticas, sua linguagem.

De acordo com o exposto, o método de leitura de imagens histórico é apropriado aos três "processo mentais" da Proposta Triangular, que segundo Barbosa (1998, p.40), não são simples fases, porque operam de forma interligada no que a autora chama de rede cognitiva de aprendizagem. Também não se trata de uma forma inovadora, pois outros teóricos, como afirma IAVELBERG (2006, p. 16) já enfatizaram a importância do desenvolvimento estético do aluno por meio de descrições, análises, interpretações e fundamentações teóricas sobre a obra[6]. Barbosa (2005, p.145-148) descreve uma aula em que ela trabalha com os artistas Miró e Mondrian, a partir dos pontos divergentes das obras e dos contextos de criação, e ainda a incorpora à atividade um poema de João Cabral, pois segundo a autora, a (re)leitura pode partir da representação, dos elementos formais, da comparação entre artistas de épocas diferentes, da mesma época, através das semelhanças ou diferenças entre as obras.

Este artigo reforça o exercício de leitura da obra e da elaboração da atividade prática através do estudo dos elementos formais, que permitem relacionar obras de diferentes períodos e trabalhá-los da maneira e ordem que for mais conveniente. Deste modo, descarta-se a obrigatoriedade de apresentar os movimentos artísticos de forma cronológica e ameniza-se a ideia de evolução da arte, por meio do desenvolvimento artístico. Enfatiza-se o desenvolvimento dos meios técnicos, mas a arte é – independente do período histórico – considerada neste método de análise, uma resposta do artista aos problemas da época.

Outra questão importante no método descrito é que as imagens e especialmente a obra de arte é encarada como uma produção cultural que não é mero reflexo histórico, não existiu em função de determinado contexto, mas atuou ou atua como algo vivo e ativo nas transformações da sociedade.

3 Relato de leitura de obras a partir do método comparativo de obras/imagens

Apesar de basear-se no campo da História da Arte, esta proposta sugere mais o uso da imagem e a compreensão dos elementos visuais que a compõem, do que a ênfase inicial às explicações da História da Arte, pois parte do pressuposto de que as obras podem revelar aspectos do contexto social e histórico, entre outros.

[6] A autora cita precisamente os trabalhos de Edmund Feldman, Abigail Housen, Robert William Ott, Michael Parsons e Fernado Hernàndez.

Situando o leitor na problemática: trata-se de pensar aulas de Artes Visuais, para turmas com aproximadamente 34 alunos, da rede estadual de ensino em uma escola localizada no centro da cidade de Ponta Grossa. São alunos do 8º ano, cujo planejamento de conteúdos anual foi montado a partir do que orientam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Arte), área de Artes Visuais. Desta forma, os conteúdos elencados para o ano foram Indústria Cultural, Arte no século XX e Arte Contemporânea. Acrescente-se a estes, os conteúdos obrigatórios referentes à cultura indígena e afro-descendente[7], entre uma série de assuntos que são solicitados no decorrer do ano, envolvendo comemorações na escola e outros solicitados pelo Estado, como por exemplo, a abordagem de um ícone da cultura brasileira, este ano o poeta Paulo Leminski.

Para iniciar as atividades do ano com as turmas do 8° ano, o conteúdo escolhido foi a Pop Art, inserido dentro das questões pertinentes à Indústria Cultural. Nesse momento foi possível aproximar-se dos alunos por meio dos gostos de cada um, estes, apresentados e discutidos com a finalidade de compreendê-los como parte de uma vida industrial que ano após ano foi moldando preferências e atitudes. A partir da descrição da rotina de cada aluno foi possível abordar o quanto os produtos culturais (novelas, séries, vídeos, filmes, as redes de fast food, televisão, rádio, internet), estavam presentes na vida de cada um e o quanto estes meios contribuem para tornar pessoas comuns em celebridades. Na sequência, cada aluno trabalhou a imagem do seu ídolo e esta foi explorada em sala de aula sempre por meio de comparações entre os ícones atuais e aqueles que marcaram as gerações da década de 1950 e no caso da Pop brasileira (1960), apresentada com suas peculiaridades em relação à Pop americana.

Os elementos formais estudados nas imagens da Pop Art (principalmente a cor, o ponto e a linha) serviram de subsídios para leitura das imagens dos conteúdos seguintes: Op Art, Arte Cinética, Arte Abstrata, Impressionismo. Até o momento da escrita deste texto, os conteúdos Cultura Indígena, (que além de ser obrigatório, está sendo trabalhado na escola por um grupo interdisciplinar), Afro-descendente, e os outros movimentos do século XX e da arte Contemporânea, não foram abordados. Além destes, deverá ser trabalhado como conteúdo a fotografia (necessidade surgida no segundo semestre, a partir da ideia da criação de um concurso de fotografia na escola).

É interessante perceber no caso dos conteúdos elencados para o 8º ano, que a fotografia pode relacionar-se em termos de contexto histórico, tanto na abordagem da Indústria Cultural, como nas questões associadas ao movimento Impressionista. Outro ponto pertinente é que as Diretrizes Curriculares, ao elegerem a Arte do século XX como conteúdo, não estabelecem quais são os movimentos estudados, ou seja, é tarefa do professor perceber quais deles podem ser melhor trabalhados. Uma leitura dos conteúdos selecionados nas Diretrizes para os outros anos permite perceber que no 9º ano consta como conteúdo As Vanguardas Artísticas e que na realidade o Impressionismo não está indicado para nenhum dos anos, do 6º até o 9º ano. No Ensino Médio, os conteúdos se repetem, a partir da proposta de que haja um aprofundamento, especialmente em termos da História da Arte.

Nota-se que há um risco de que os conteúdos sejam repetidos de um ano para o outro, especialmente no caso do entendimento das vanguardas artísticas e da arte do século XX, e que o Impressionismo nem mesmo está indicado nas Diretrizes. A partir do

[7] A Lei n° 10.639/2003, torna obrigatória a inserção dos conteúdos de “História e Cultura AfroBrasileira” e Lei n° 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade da temática“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

entendimento da importância do Impressionismo como movimento precursor das rupturas dos cânones acadêmicos, optou-se pela sua abordagem com os alunos do 8º ano. Esta decisão, da inserção do Impressionismo como conteúdo, tem relação com a proposição de leitura de imagem por meio de comparações, como se poderá constatar a seguir.

Observa-se que não há cronologia nos conteúdos trabalhados e estes foram apresentados a partir da leitura dos elementos formais nas imagens, de atividades de composições relacionadas ao estudo destes elementos, além da abordagem por meio da História da Arte, de formas alternadas.

Destaca-se o fato de que a análise dos elementos formais na obra, não invalida atividades práticas cujo principal objetivo seja o domínio dos mesmos isoladamente. Desta forma, formam realizados vários exercícios com cor, linhas, pontos, pois assim como o aprendizado das letras exige a sua repetição e o texto só pode ser lido a partir da junção das letras que formam as palavras, os alunos trabalharam em produções que em nada tinham se relacionado a movimentos artísticos ou releitura de obras específicas.

Alguns exercícios práticos, inclusive, foram realizados para introduzir conteúdos, subvertendo a lógica de que a prática deve ser feita após o estudo teórico. Cito por exemplo, a introdução à arte abstrata. Geralmente pensada como algo que pode ser feito sem qualquer preparação, estudo ou intenção específica, portanto desprovida de intenções, a arte abstrata muitas vezes é incompreendida. No caso específico, os alunos foram instigados a representar por meio da cor e das linhas, ideias e sentimentos determinados pela professora, sem a recorrência às formas conhecidas na natureza, em um exercício extremamente simples, mas que os alunos precisaram trabalhar com conceitos e desapego às formas conhecidas desde a infância como as representações do coração, do sol, da estrela, entre outras. A partir desta atividade, a arte abstrata foi explorada por meio da apresentação das obras de Wassily Kandinsky, ricas em tonalidades e expressão de linhas.

Figura 1 – Exercício de composição: abstração. Criada por uma aluna do 8º ano.



Fonte: arquivo pessoal da professora da turma.

A figura 1, como visto, apresenta uma abstração a partir de figuras geométricas formadas pelo traçado de diversas linhas. O exercício solicitado, que resultou na elaboração deste trabalho aconteceu antes que os alunos pudessem observar as obras de Kandinsky, portanto não sofreram influência direta do estilo do artista, embora outras composições tenham sido feitas de forma mais fluida, com as linhas mais soltas e com o uso de diversas tonalidades de cor. Posteriormente os alunos puderam observar os trabalhos dos colegas e do próprio artista, porém ressalta-se nesta imagem, o equilíbrio

das cores escolhidas e dispostas, bem como a presença de alguns elementos gráficos estudados anteriormente nos conteúdos da Pop e Op Art. Note as linhas paralelas, sinuosas e de cores alternadas (Op), e a escolha de cores vibrantes e da representação dos pontos (Pop). Trata-se da elaboração de um exercício que embora abstrato, apresenta uma estética pautada em uma organização consciente do uso dos elementos formais.

Exercício semelhante realizou-se quando os alunos foram desafiados a representarem a casa onde moravam, ou um aspecto de suas casas, somente por meio da cor, sem o desenho prévio. A figura 2 exemplifica o exercício em que os alunos foram instigados a pensar em termos de representação, conforme concebe Chartier (2002, p.74-75), sem a necessidade de que as formas ou cores retratassem fielmente os motivos escolhidos[8]. O estudo das linhas na obra abstrata e das cores em exercícios deste tipo possibilitou a continuidade aos conteúdos, como a abordagem do Impressionismo em uma aula introdutória que será agora descrita.

Figura 2 – Exercício de composição: representação de um lugar sem o uso de linhas



Fonte: arquivo pessoal da professora da turma.

Na ocasião, quatro imagens foram fixadas no quadro dos seguintes artistas: Wassily Kandinsky (artista já trabalhado), Tarsila do Amaral, Renoir e Caravaggio (três artistas não trabalhados em sala de aula). As obras escolhidas foram respectivamente: “Composição V” (1912), de Kandinsky; “Estrada de Ferro Central do Brasil” (1924), de Tarsila do Amaral, “ A leitora” de Auguste Renoir (1875) e “Davi com a cabeça de Golias” (1610), de Caravaggio. Como motivação inicial da aula os alunos deveriam escrever três características sobre as imagens, que apenas tinham a indicação dos nomes de seus autores, sem datas. A maioria enfatizou na primeira obra as linhas, as cores, a abstração e Wassily Kandinsky como artista russo abstrato. Poucos alunos citaram questões referentes à Tarsila do Amaral, mas apontaram para a presença das linhas, das cores e das formas geométricas. No caso de Renoir, os alunos citaram a mistura de cores, a ausência de linhas, o reconhecimento de planos e a temática da obra, uma mulher

[8] Uma das definições de representação usadas por Roger Chartier é a de que “a representação é exibição de uma presença, a apresentação de uma coisa ou de uma pessoa”, que não precisa necessariamente condizer com o seu referente, ou seja, ser verdadeira, fiel, portanto única. A representação pode mascarar uma realidade que é diferente e por outro lado manifestar uma ausência.

leitora[9]. Sobre o Impressionismo, eles ainda não tinham lido nada específico nas aulas, mas conseguiram relacionar a imagem apresentada ao exercício feito na aula anterior, em que fizeram uma representação com giz de cera, a partir do uso das cores e sem a recorrência às linhas de contorno. Na última obra, a de Caravaggio, um aluno perguntou se era uma fotografia, outro reconheceu Davi com a cabeça de Golias e outra aluna afirmou que se tratava de uma obra do Renascimento.

Até então, o último texto que a turma havia estudado foi sobre o Abstracionismo que enfatizava o fato de que após a invenção da fotografia os artistas se afastaram cada vez mais da representação fiel das coisas e atentavam mais para os elementos formais nas obras. Este texto foi o fio condutor da aula para que os alunos posteriormente decidissem qual das obras apresentadas seria a mais antiga e a mais recente.

Figura 2 – Imagens exposta em conjunto para leitura e análise



Fonte: arquivo pessoal da professora da turma

Aparentemente de modo intuitivo as obras cronologicamente foram selecionadas de modo correto, mas a argumentação dos alunos permitiu perceber que eles haviam compreendido a partir do texto do Abstracionismo, que o afastamento da representação do naturalismo na arte aconteceu de forma gradativa. Ressalta-se aí, a importância dos trabalhos de composição figurativos, com o uso de linhas, no qual os alunos puderam perceber que o abandono total das formas figurativas na Abstração de Kandinsky, só poderia ser precedido inicialmente pelo desuso das linhas para compor formas reconhecíveis na natureza, portanto na imagem da obra de Renoir.

Para que esta aula descrita fosse possível, o conhecimento básico dos elementos formais foi imprescindível, e estes foram estudados diretamente nas obras que foram sendo apresentadas aos alunos desde o início do ano, por meio de exercícios práticos e na leitura das composições dos alunos. Ressalta-se que em momento algum se defende neste texto a análise apenas formal das obras, pois conforme Barbosa (2003, p.19) não se trata de pensar o que o artista quis dizer, mas o que a obra diz em nosso momento e no contexto em que foi produzida. Baxandall (2006, p.31-32) também afirma que a linguagem verbal jamais poderá apreender uma obra visual em sua totalidade, porque os

[9] Foi realizada uma atividade de composição antes da aula que está sendo descrita, sendo solicitado que os alunos fizessem a representação de um espaço, ou cômodo preferido da casa em que moram. Eles foram orientados de que uma representação é, uma das possíveis visões sobre alguma coisa, sem ter a necessidade de condizer com a realidade. Neste caso, os alunos poderiam alterar as cores e as formas de acordo com o que queriam enfatizar na composição. A segunda atividade foi realizada a partir das sensações e memórias que a apreciação da música Clair de Lune, do compositor impressionista Claude Debussy evocava.

modos de leitura verbal e visual são diferentes e que nós não explicamos um quadro, mas observações sobre um quadro, pois:

> Toda a explicação elaborada de um quadro inclui ou implica uma descrição complexa desse quadro. Isso significa que a explicação se torna parte de uma descrição maior do quadro, ou seja, uma forma de descrever coisas nele que seriam difíceis de descrever de outro modo. Mas, se é verdade, que a "descrição" e a "explicação" se interpenetram, isso não nos deve fazer esquecer que a descrição é mediadora da explicação. Uma descrição se faz com palavras e conceitos relacionados com o quadro e essa relação é complexa e às vezes problemática.

De acordo com exposto, para que os alunos possam falar ou descrever uma imagem, eles necessitam de conceitos que possam ajudá-los neste processo de leitura, que em um primeiro momento é formal, mas que tendem a se expandir para as tentativas de interpretação da obra. Seguindo esta linha de pensamento, no qual os alunos são instigados a perceber o quanto as obras podem dizer sobre o contexto, a suposição da aluna que classificou a obra de Caravaggio, como sendo do Renascimento faz sentido, retrata um caminho de construção de pensamento. A aluna em questão utilizou o seu repertório imagético acerca das obras do Renascimento, no que se refere à perfeição da representação dos corpos, à recorrência às cenas religiosas e míticas, a profundidade, a sugestão de um espaço perspectivo – embora o fundo da imagem seja todo tomado pela sombra, a composição do quadro se apresenta dentro do esquema da visão criada e desenvolvida no Renascimento – e as aplicou à obra barroca. Embora saibamos que a imagem que traz a obra de Caravaggio é barroca por excelência, não há como negar que ela traz em si um tipo de um esquema de representação herdado do Renascimento.

Tassinari (2001, p. 9-33), autor que discute o espaço representacional renascentista, parte da noção de que existe um modelo de representação naturalista, cuja raiz remonta às conquistas do Renascimento, entre elas a noção de espaço perspectivo, que concebeu para si e para outros estilos de época, um esquema espacial. A arte moderna, entendida como ruptura com o modelo naturalista vigente, visa a destruição deste esquema espacial e a sugestão de uma nova espacialidade para a obra de arte. Pois bem, uma das questões debatidas por Alberto Tassinari é justamente a dificuldade em se romper com esta espacialidade herdada do Renascimento e o fato de que a arte moderna parte deste mesmo esquema naturalista. Percebe-se, por meio das obras apreciadas, que foi no Impressionismo que a ruptura começa, apesar de que, o espaço perspectivo só viria a ser eliminado com a abstração, embora ainda dentro do espaço delimitado de uma tela.

A obra impressionista de Renoir é importantíssima para as discussões desta aula descrita e para a abordagem da arte moderna no decorrer do ano. Quando os alunos relacionaram a obra observada com o exercício que fizeram anteriormente, em que não deveríam trabalhar com linha, mas com manchas de cor, eles foram instigados a perceber que por algum motivo os artistas se desinteressaram pela representação fiél da realidade, e a linha era um dos elementos que os prendiam ao naturalismo, juntamente com a cor. Mas alguns alunos na aula descrita, ainda enfatizaram os planos na obra de Renoir, pois apesar da ausência das linhas a figura estava presente em uma representação tradicional: a imagem da menina, segurando um livro à sua frente e a revelação de um espaço atrás dela.

Certamente todos os alunos foram avisados de que a obra de Caravaggio se classifica como uma obra do barroco, produzida posteriormente ao Renascimento, cujas características principais são os jogos de luz e sombra, que conferem à obra um aspecto

teatral, mas que ainda sim, apresentam-se por meio de realizações pictóricas desenvolvidas no Renascimento. Do mesmo modo, na obra de Renoir há uma sugestão de espacialidade e na obra de Tarsila, embora exista uma condensação de formas que parecem estar dispostas em um mesmo plano, há uma diferenciação de tamanho e disposição das figuras, que conduzem o olhar para o horizonte da paisagem representada.

Na aula descrita foi possível abordar rapidamente as temáticas trabalhadas nas obras figurativas, apesar de que a proposta era aprofundar-se na imagem de Renoir e nas motivações dos artistas impressionistas. Uma vez feitas as comparações entre obras e constatada as principais características da obra impressionista, torna-se necessário oferecer melhor embasamento teórico acerca das técnicas impressionistas, do local onde surgiram, das temáticas preferidas, dos nomes dos principais artistas, das relações entre a arte e o desenvolvimento do estudo da luz e das cores, entre outras questões, gradativamente incorporadas à analise das imagens e dos exercícios realizados.

Uma das formas de avaliação desta aula se deu por meio da atividade prática, realizada na aula posterior, em que os alunos saíram à frente da escola com o objetivo de captar as luzes e cores da paisagem. A maioria aproveitou para pintar o Ipê que estava florido, em um período de menos de 40 minutos, com o material que eles conseguiram providenciar para a aula: tinta guache, de tecido, e uma folha menor do que o tamanho A4. As condições da prática artística não foram as ideais, muitos ficaram frustrados porque não conseguiram os efeitos desejados em tão pouco tempo, mas mesmo assim, todos tiveram que analisar a própria composição e identificar se nela os elementos formais, a técnica e a temática impressionista estavam presentes ou não.

Figura 3 – Exercício prático dos alunos do 8º ano



Fonte: arquivo pessoal da professora da turma

Ressalta-se que é nítido perceber que a habilidade artística de alguns é muito maior em relação a outros, mas isso de forma alguma invalida o exercício prático e o conhecimento que pode ser adquirido pela experiência. Outra consideração importante é a melhora gradativa que alguns alunos apresentam a partir da realização dos exercícios que se sucedem e da incorporação de novas informações e recursos plásticos nos trabalhos que realizam. A figura 3 traz dois exemplos de atividades que trouxeram

algumas das características do Impressionismo discutidas em sala de aula, além de que são o resultado de uma série de escolhas que os alunos tiveram que fazer: optar por um tema, um enquadramento, perceber as tonalidades a serem usadas, representar a incidência da luz, tentar trabalhar a técnica antes apenas verbalizada, e especialmente observar e apreciar a natureza com seus sons, cores e atmosfera.

Dos professores de arte com os quais mantive contato, uma, trabalha as aulas a partir de atividades práticas diversificadas (tinta spray, colagem, recorte, desenho, maquetes, customização), com as turmas do Ensino Médio. Coincidentemente, a professora em questão atua na mesma escola em que eu descrevi a experiência com os alunos do 8º ano e, ressalto, em meio a todos os problemas do contexto escolar mencionado, a qualidade dos trabalhos elaborados pelos alunos do Ensino Médio. Outra observação diz respeito ao quanto as composições dos alunos servem como fonte de apreciação para os outros, bem como formas de incentivo e curiosidade sobre o como e o porquê da realização de tais atividades.

Os alunos da 8º série que produziram as atividades com a técnica impressionista são espectadores das atividades dos alunos do Ensino Médio, eles cobram da professora de Arte a oportunidade de fazer atividades semelhantes, questionam as composições que vêem, e conseguem estabelecer relações com os conteúdos que estão estudando no momento.

Considerações finais

A principal finalidade da exposição deste método de leitura comparativa de obras/imagens de arte, e da ênfase no fazer artístico no ensino da arte nas escolas foi o de contribuir para o debate sobre a arte na escola. Trata-se de apresentar uma forma de condução de leitura de imagens, passível de erros e acertos de acordo com os movimentos artísticos abordados e extremamente sujeito à participação dos alunos e as articulações contextuais que o professor consegue fazer durante as aulas.

A condução cronológica não-linear dos conteúdos suscita dúvidas em alguns docentes e acadêmicos de arte e o método apresentado é todo voltado a esta forma de pensar a imagem e os movimentos artísticos. Acredita-se que a não-linearidade no momento de apresentar a arte, desmitifica o fato de que as obras artísticas recentes seriam aquelas mais evoluídas em comparação com as realizadas no passado, uma observação inclusive, presente nas Diretrizes Curriculares. Partir da obra para explicar o contexto permite ao aluno desenvolver o pensamento crítico, evidenciar que ele pode sim tirar suas conclusões sobre a obra e, especialmente trilhar caminhos que fogem das narrativas já conhecidas sobre biografias de artistas, ou afirmações já cristalizadas sobre a arte, como por exemplo, a ideia de que a arte é reflexo da sociedade, em uma visão instrumental e de simples relações causais.

As atividades práticas são o que, a meu ver, garantem a especificidade da disciplina de Arte, independente do nível de ensino em que o aluno esteja, pois a prática necessita do pensamento, contribui para formação do conhecimento em arte, além de propiciar momentos únicos que só o exercício do fazer artístico é capaz de proporcionar. Os entraves do ambiente escolar apontados no texto, certamente prejudicam o andamento das aulas de arte e o risco de repetir no Ensino Médio os mesmos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental de forma exclusivamente teórica, não deixam de ser

estímulo para pensar em formas diferentes de abordar os mesmo conteúdos, especialmente por meio de diferentes proposições de leitura de imagem e fazer artístico.

O método de leitura comparativo de obras enfatiza que a arte contribui para a formação humana, não está subjulgada à História, ela faz também a História. Neste sentido, valoriza-se inclusive o papel da arte na escola, que não está presente para que o aluno descanse das outras disciplinas, aprenda sobre a História da Arte ou mostre sua habilidade ou o seu lado criativo apenas, mas para que se torne sensível ao poder e ao uso das imagens e das construções simbólicas que permeiam o mundo.

REREFÊNCIAS

ARSLAN, Luciana Mourão, IAVELBER, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** In: BARBOSA, Ana MAE. Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BAXANDALL, Michel. **Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Companhia das Letras: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Arte).** Paraná, 2008.

CHARTIER, Roger. **A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Editora da Universidade: Rio Grande do Sul, 2002.

DONDIS, Donis**. Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FER, Brioni. In: FRACINA, Francis, *et ali.* **Modernidade e Modernismo: a pintura francesa no século XX.** São Paulo: Cosac & NAIFY, 1998, p.6.
TASSINARI, Alberto. **O espaço Moderno**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

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

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem.** São Paulo: Papirus Editora, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, MEC – LDB. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em 13 set. 2014

ECO, Umberto.**Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

Carla Emilia Nascimento

Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com especialização em Arte e Ensino das Artes pela Faculdade de Artes do Paraná, (FAP). Professora de Arte na Rede Estadual do Paraná e professora colaboradora no Ensino superior (UEPG). http://lattes.cnpq.br/4181083159278997

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Iniciação à Docência** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.**

REFLEXÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS, DO 9°ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Franciele Rodrigues Storer (UEPG,Paraná, Brasil)
Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG,Paraná,Brasil)

RESUMO:
Este trabalho faz parte do subprojeto PIBID-Artes Visuais/UEPG/CAPES (2009-2013). O objetivo foi fazer uma reflexão a partir da investigação ação em relação ao ensino das artes visuais na escola. O referencial teórico que subsidia a analise dos dados é a teoria pedagógica Freireana (2011, a e 2011, b) assim, a abordagem foi de forma qualitativa a partir espiral cíclica de Carr e Kemmis 1978, Porlan e Martins (2000); os fundamentos sobre a avaliação foram Mizukami (1986), Libaneo (2002), Freire (1987), Zanon & Althaus (2009), Fusari (1988), Rabelo (1998), Silva, J. F. (2004), e Hoffmann, J (2001). Num processo de intervenção pedagógica na aprendizagem para a prática educativa na iniciação a docência. Os instrumentos de coleta de dados foram a analise documental (PPP da escola), e observações indiretas das aulas de Artes Visuais ministradas pela professora supervisora do PIBID (observação indireta) no processo da docência realizada no cotidiano de ensino de Artes Visuais na escola. Também foi realizada uma entrevista com a professora de artes visuais na escola sobre avaliação. Sobre os fundamentos teóricos subsidiado em alguns autores tais como Freire (2011), pedagogia do oprimido, Carr e Kemmis (1988), Os resultados pontuam a partir da observação das aulas da professora que atua na escola. Percebe-se a necessidade da avaliação para que sejam analisados os resultados dos conteúdos ensinados; e se houve a aprendizagem significativa aos alunos.
Palavras chaves: Artes Visuais, Escola, Observação, avaliação, aprendizado.

REFLECTIONS OF LEARNING EVALUATION OF VISUAL ARTS , THE 9 YEAR BASIC EDUCATION OF A PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT:
This work is part of subproject PIBID Visual Arts / UEPG CAPES (2009-2013). The aim was to reflect from the action research regarding the teaching of the visual arts in school . The theoretical framework that supports the analysis of the data is the Freirean pedagogical theory (2011 , 2011 a and b) well , the approach was qualitatively from cyclical spiral of Carr and Kemmis 1978 Porlan and Martins (2000) ; the fundamentals of the evaluation were Mizukami (1986) , Libaneo (2002) , Freire (1987) , Zanon & Althaus (2009) , Fusari (1988) , Rabelo (1998) , Silva , JF (2004)

, and Hoffmann , J (2001). A process of pedagogical intervention on learning for educational practice in the initiation teaching . The instruments for data collection were document analysis (PPP school) , and indirect observations of Visual Arts classes taught by teacher supervisor PIBID (indirect observation) in the process of teaching held in the everyday teaching of Visual Arts in school . An interview with a professor of visual arts at the school on evaluation was also performed . On the theoretical foundations subsidized in some authors such as Freire (2011) Pedagogy of the Oppressed , Carr and Kemmis (1988) , The punctuate results from observation of lessons the teacher who works at the school . Realizes the necessity of assessment so that the results of the content taught are analyzed ; and if there was a significant learning students .
Key words: Visual Arts, School, Observation, assessment, learning .

Introdução

Este artigo foi proposto inicialmente, com o intuito de fazermos uma analise mais aprofundada das observações feitas em sala de aula, onde foram observados os vários aspectos da pratica docente. O presente artigo inicia-se subsidiando a teorias critico-sociais, e do que vem a ser a espiral cíclica de Carr e Kemmis (1978) e a forma de pesquisa qualitativa com é citado no resumo acima, tendo em vista a visão de vários autores sobre o que vem a ser a avaliação educacional, apontando os pros e contras a respeito dessa prática, também se utilizou das teorias dos (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais e na (LDB) leis de diretrizes e bases da educação fazendo um pequeno aparato no que diz respeito a avaliação do ensino de artes visuais na escola.

Em seguida partindo com base nos estudos de Zanon, Althaus, (2010) foi possível fazer uma pequena síntese dos métodos, funções e procedimentos avaliativos. O que complementa o artigo para uma melhor compreensão das diferentes concepções da forma de avaliar. E para finalizar foi colocada a interpretação sobre as observações feitas nos 9°anos em um colégio púbico de Ponta Grossa PR, realizada por cinco observadores denominados neste artigo como observador 1,2,3,4,5. Sendo todos participantes do projeto (PIBID) programa institucionais de bolsas de iniciação a docência; Juntamente com a colaboração da professora do colégio; e da orientados pela professora coordenadora do projeto PIBID em artes Visuais faremos uma analise dos materiais coletados.

“[...] a avaliação continua sendo um dos ingredientes de nossa prática profissional que ainda coloca maiores dificuldades, dúvidas e contradições.” (COLL; MARTÍN.1999, p. 198 apud. ZANON E ALTHAUS, (2010.p75).

> [...] da mesma forma que a avaliação é importante para o aluno, ela também é útil ao professor que, por meio de várias e diferentes realimentações, orienta a aprendizagem dos alunos eficientemente, podendo contar com pontos de referência para escolher e aplicar estratégias diversificadas em suas intervenções pedagógicas para que a aprendizagem se realize com sucesso. (RIBAS. In: NADAL, 2007, p.158. apud. ZANON E ALTHAUS, (2010.p77).

Há muitos conceitos e concepções sobre avaliação e que são fundamentais e que são teorias como contribuições para que possamos compreender de forma fundamentada o que se conceitua sobre avaliação educacional.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) diz que:

> A avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno, através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica (BRASIL, 1997, p.55).

Esteban, (2003) estabelece uma concepção de avaliação dizendo que avaliar é um “ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo”. (p.139). Através deste estudo podemos enfatizar a importância do professor, e avaliar de forma contínua o processo da aprendizagem; não somente e impostas para a realização de uma prova. Como aponta Hoffmann (2003).

> As notas e provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, da escola e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas, (p.22).

Com base no que Hofman (2001) nos diz que há um despreparo do professor em relação à avaliação, fato que é facilmente notado quando o tema é tratado em reuniões, encontros e congressos. Apesar de se ter como ênfase a avaliação qualitativa do ensino e da aprendizagem que valorize o aluno, os instrumentos avaliativos acabam tendo maior destaque e o que realmente é importante que no caso seria o ato de avaliar, acaba não sendo tratado como deveria. Na Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei n. 9.394/96), estabelece que:

> A verificação do rendimento escolar observará seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996, art. 24)

O que é importante frisar a respeito do que nos diz a lei acima é que o mais importante não é a quantidade de conteúdos, ou de alunos que de tem, mas sim a qualidade de ensino que é proporcionado a ele, mas para isso, faz-se necessário, sobretudo, capacitar o professor para ensinar crianças e jovens em qualquer estágio de seu desenvolvimento e habilitá-lo a avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, bem como a se auto avaliar e avaliar a escola e todo o contexto educacional.

Deve-se avaliar o percurso que o aluno teve durante todo o período analisando-o como um todo, se esteve presente nas atividades propostas se foi participativo podendo ser avaliado durante todo o processo da aprendizagem. Acentuando esse pensamento Fusári (1988) nos diz:

> A avaliação é a forma através da qual o professor procura determinar a natureza e a quantidade de mudanças efetuadas no comportamento, em função dos objetivos definidos e das estratégias planejadas (...) as situações de avaliação são mais facilmente escolhidas quando os objetivos instrucionais são bem definidos. (Fusári ,1988.p.).

Segundo o que defende Hoffmann, (2001, p.78);

> a relação professor e aluno, via avaliação, constitui um momento de comunicação para os dois sujeitos, em que cada um deles estará interpretando, observando, propondo, revendo, e refletindo sobre o conteúdo, os procedimentos, enfim, a efetivação da aprendizagem.

A relação professor aluno é muito importante dentro do ambiente escolar, facilita o acesso de ambos para tirar as duvidas que possam ocorrer, havendo dialogo em um clima amigável, de parceria e troca de conhecimentos, não mais sendo como era na Tendência pedagógica tradicional onde o professor era detentor do conhecimento e o aluno era o que apenas ouvia e recebia, não havendo essa troca de experiências. Como aponta Libâneo (2002, p.10);

> Relacionamento professor - aluno Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e "impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula". O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

A avaliação também nessa tendência é apontada por Libâneo (2002, p.10)

> A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, comunicado aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações).

Quando se fala da avaliação dos dias atuais notamos que ela se modelou com o tempo e hoje vemos que ela traz um pouco de cada uma das tendências pedagógicas com base nas tendências pedagógicas de Libâneo (2002), e Mizukami (1986). Ainda temos as prova e trabalhos da tendência tradicional, da Tendência liberal renovada não-diretiva temos a auto avaliação que é adotada por algumas instituições, da tendência tecnicistas muitas vezes somos avaliados pelas nossas habilidades técnicas e agilidade, entre outras comparações que podemos perceber essas influências, sendo que tudo faz parte da construção do conhecimento, que se molda com as mudanças que ocorrem no meio.

> Precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para quem emite quanto para aquele que a recebe. O maior interesse de um processo de avaliação deveria recair no fato de se tornar verdadeiramente informador. A avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva. Deve fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis". (Rabelo, 1998. p.80).

A avaliação no ensino da arte segundo Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999, p197)

> O processo de avaliação espelha, por sua vez, o grau de atualização dos professores em relação à arte e à educação. Ressalte-se que os saberes (conteúdos, competências e habilidades) sobre arte e sua avaliação devem estar em correspondência com os modos de produção e de apreciação artística na contemporaneidade, em

> diversos meios sociais e culturais. A avaliação em Arte deve também ser contínua: ao longo de todo o ano letivo, algumas práticas cotidianas dos alunos podem ser tomadas como espaços e instâncias de avaliação, que não deve limitar-se às provas e aos exames.

Demonstrando a necessidade de uma avaliação eticamente crítica, comprometida com a aprendizagem dos educandos para que se possa construir e/ou consolidar a educação, a escola pública popular substantivamente democrática, que proporcione um ensino de qualidade para todos independentemente de sua classe social, ou lugar em que vive meio rural ou urbano, a educação deve chegar com a mesma qualidade, mas infelizmente não é isso que acontece. Há também o grande problema que condiz a avaliação a repetência é alta, e há muita evasão, notas baixas falta de entusiasmos e incentivo em vários aspectos, para continuar estudando, e o conteúdo sendo muitas vezes colocado de forma desinteressante para os alunos, por isso que a grande necessidade de conhecer a realidade vivida pelo aluno antes para saber como se relacionar com ele, para que haja essa parceria entre professor e aluno acontecendo o ensino-aprendizagem. Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo segundo o que consta nas diretrizes curriculares da educação básica arte (vários autores (2008, p.33)).

> Não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

Zanon e Althaus (2010) apresentam-nos três funções da avaliação sendo elas: “formativa, somativa e diagnóstica”. A avaliação formativa “assume que avaliação é aprendizagem, pois através dela torna-se possível a aquisição do conhecimento”. O professor avaliando os alunos também se auto avalia. “aprender se constitui em um longo processo, através do qual o aluno reestrutura os conhecimentos a partir das atividades que lhe são propostas”. A Avaliação Diagnóstica “oportuniza os estudantes a conscientização do seu ponto de partida em relação a novos conteúdos a serem abordados” deve haver uma organização do trabalho pedagógico de forma que seja significativa para os alunos. “O caráter somativo, da avaliação estabelece a necessidade a necessidade de determinar o grau de domínio para os objetivos que foram previamente estabelecidos”. ZANON E ALTHAUS (2010, p.78)

Zanon e Althaus (2010) mostram-nos os instrumentos e procedimentos avaliativos, na “técnica de testagem” com a modalidade de provas: Prova objetiva; prova descritiva; prova oral; prova criativa (com consulta de fontes); produções individuais ou coletivas, e portfólios. Com base nos estudos das autoras sobre as diferentes formas de avaliar. A prova objetiva fornece um amplo numero de questões, sendo executado de forma rápida e objetiva, tendo apenas uma resposta certa, exigindo muito a atenção na ora da execução. A prova descritiva permite descrever os conhecimentos que adquire sobre o conteúdo, permite a reflexão e “organização das informações, opiniões, pontos de vista conceitos e conhecimentos”.

A prova oral permite uma avaliação da capacidade “reflexiva e critica dos alunos”. Procurando saber o que o aluno apreendeu em uma forma de dialogo, e atitude acolhedora. A prova criativa é a prova de consulta, mas ela também exige

estudo e organização dos conteúdos, para que haja facilidade na hora de encontrar as respectivas respostas na execução da prova. As produções individuais ou coletivas são habilidades propostas pelo professor, para trabalhos individuais ou com os colegas, sempre avaliando a participação de cada aluno durante a execução do trabalho. E a avaliação por portfólio de dá pela iniciativa do professor em coletar os trabalhos dos alunos e organizar adequadamente, para depois serem analisados os resultados da pratica pedagógica, de forma reflexiva.

> O caráter formativo da avaliação abrange o sentido de que ao avaliar, o professor deseja conhecer a qualidade não somente do processo de aprendizagem dos seus alunos, mas acima de tudo, do processo de ensino desenvolvido. Zanon e Althaus (2010. p.77).

Através da observação da pratica educativa realizada nos 9°anos em um colégio público de Ponta Grossa Paraná, foram recolhidos dados através de um roteiro de perguntas a respeito de vários aspectos da prática docente, entre eles a "avaliação".

Caminho metodológico da pesquisa

Inicialmente Freire nos diz:

> [...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo pragmático da educação (FREIRE, 1987, p. 84).

A presente pesquisa se deu partindo da teoria de Freire (1987), e abordagem qualitativa, como base nas teorias de Porlan e Martins (2000), e da espiral cíclica de Carr e Kemmis (1978) o qual defende que este modelo integra quatro momentos: planejamento, ação, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto reflexiva de conhecimento e ação. Analisando também as operações mentais, (dedução, análise, indução e síntese).

O desenvolvimento de um plano de ação investigativa com base numa perspectiva fenomenológica pela observação dos efeitos da ação educativa exige um caminho a percorrer e da necessidade da contextualização; A reflexão sobre esses resultados serve como ponto de partida para pensar a docência e sua ação educativa e, assim, se dá início a uma nova sequência de ciclo em espirais, com novas estratégias. Na prática pedagógica em artes visuais temos o planejamento, ação e observação, enquanto que a reflexão posterior analisa e faz uma reflexão crítica em relação aos aspectos do planejamento e observação na ação , na interação entre estes fatores de forma constante da forma e do conteúdo, de modo a contribuírem para a resolução de problemas, e para que haja a compreensão das práticas educativas. "(...) garantir que as observações, as interpretações e os juízos dos práticos da educação cheguem a ser mais coerentes e racionais e, por consequência, adquiram maior grau de objetividade científica" (CARR; KEMMIS, 1988, p. 136).

> Avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação ensino e aprendizagem, e possibilitando, assim, orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e pedagógica. SILVA J. F (2004).

Kemmis (1993), defende que uma investigação parte sempre de uma "ideia geral" de uma situação pela qual é elaborado um planejamento para que seja aplicado e avaliado e seja feita uma analise dos resultados, e logo depois partir para uma nova ação seja investigativa ou pedagógica e ou de investigação da pedagogia que fundamenta a ação educativa do professor, sempre levando em consideração os resultados da prática/investigativa anterior, tendo assim a forma de que chamamos de espiral.

> No plano da espiral auto reflexiva particular de um projeto particular de investigação-ação, a tensão entre o entendimento retrospectivo e a ação prospectiva se concretiza em cada um dos quatro "momentos" do processo de investigação-ação; cada um dos quais "olha para trás" extraindo sua justificação e, também "olha para frente", no momento seguinte que é a própria realização (Carr e Kemmis, 1988, p. 197).

Segundo Porlan e Martin (2000) o que se pretende é enriquecer, dar complexidade ao conhecimento cotidiano e simplificador que se vê atualmente. As autoras contribuem apontando três aspectos importantes na utilização do diário, "como instrumento para detectar problemas e explicitar as concepções", "como instrumento para mudar as concepções" e "como instrumento para mudar a prática".

O diário de pesquisador e o diário de professor como instrumental de pesquisa foi muito útil no sentido em que nele foram registrados, tanto os pontos positivos, quanto os negativos da aprendizagem e da prática docente,num processo de registro de observações, outro método de busca da compreensão sobre a avaliação da aprendizagem nas aulas de artes visuais para que se pudesse fazer analises com esse resultados para saber a qualidade do ensino que esta sendo proposto aos alunos. Porlán e Martin, (2000), levam os professores a refletirem sobre o processo de ensino e o seu produto, a aprendizagem, caracterizando a prática reflexiva.

Há uma grande discussão no âmbito da educação quando se fala em avaliar a uma serie de perguntas do tipo: De que forma podemos avaliar os alunos? Qual é a forma correta de avaliar? a avaliação como prova escrita, e oral realmente comprovam que o aluno apreendeu o conteúdo proposto? A avaliação sem a famosa prova é significativa? A muitas duvidas a respeito disso, pois não há uma formula exata ou um único meio de avaliar. Cada instituição adota seus métodos avaliativos, e cada professor adquire seus próprios critérios na hora de avaliar. Temos a consciência de que a avaliação é indispensável para o âmbito educacional.

Assim essa pesquisa foi qualitativa através da investigação –ação em uma escola pública na cidade de Ponta Grossa-PR. Teve-se como sujeitos da mesma uma professora de artes visuais que atua em quatro turmas do 9º anos do ensino fundamental escolar, compreendendo aproximadamente 110 alunos numa média de 38 alunos por turma. Assim nosso objeto de pesquisa é a forma de avaliação que a professora de artes usa em sua ação pedagógica e identificar possíveis concepções de avaliação em sua prática docente.

Para tanto foi construído um roteiro para observação das aulas e da forma de avaliação da professora e que deu a seguinte indagação de pesquisa: Como a

professora de artes visuais da escola de ensino fundamental avalia a aprendizagem doa alunos em relação aos conteúdos? E que concepção pode-se identificar que permeia a forma de avaliação que a professora adota?

Foram feitas as observações nas quatro turmas dos 9º anos do ensino fundamental.Assim os observadores eram os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Em cada turma foram realizadas 16 observações não participantes e, portanto sem intervenção. Por uma quetão de ética na pesquisa , denominamos que as observações de cada turma fosse denominda como turma1,turma 2, turma 3,turma, turma 4 e turma 5, sendo que em cada uma dessas turmas foram realizadas 16 observações em cada turma, totalizando 80 observações de aulas, computando todas as 5 turmas.

Em cada aula foi feito o registro no "diário de professor" (Pórlan,1998) e cada observação foi registrada no diário dos pesquisadores. Assim teve-se um total de 16 observações por turma e um total geral das turmas de 80 observações registradas, digitalizadas primeiro por turma e posterior por todas as turmas na organização das observações da prática de avaliação pela professora. Foram mapeadas questão por questão observada pelos acadêmicos diretamente em sala de aula, o que nos dá um respaldo significativo de material de análise sobre o tema de pesquisa.

A Análise dos dados se deu pelo método descritivo e interpretativo, pelo qual deu possibilidades de análise do conteúdo da concepção e prática de avaliação da aprendizagem em Artes Visuais no ensino fundamental nos 9º anos da escola envolvida.

Ao ter o material organizado os dados foram analisados e são reveladores sobre a avaliação da aprendizagem das Artes Visuais no contexto dessa escola pública.

Reflexões da avaliação da aprendizagem em Artes Visuais das turmas do 9°ano do ensino fundamental de uma escola pública.

Analisando os resultados obtidos sobre a avaliação tem-se como resultado e análise, uma síntese da coleta de dados que cada participante coletou denominados observadores: 1,2,3,4.

Observador 1: Relata que a Avaliação ocorre durante o andamento da aula através da participação dos alunos nas discussões do conteúdo, através de questionamentos e sempre levando em conta os conhecimentos prévios que os alunos possuem, e dando abertura para que eles possam expor suas opiniões. A avaliação também se dá através do acompanhamento processual da produção e criação em arte visual e do produto final das criações e praticas feitas pelos alunos após aprendizagem dos mesmos numa reflexão da ação, e ainda também foram realizadas provas escrita organizada com base nos conteúdos/conhecimentos ensinados em aula.

Observador 2 ao observar de como se dava a avaliação pela professora, descreve e interpreta que a mesma se deu pela aplicação do conteúdo com teoria e discussões, seguida de leituras de imagens, sendo uma questão didática da professora de artes visuais nessa escola, esta na prática docente fundamenta sua ação na proposta triangular de Barbosa (2005) e assim aborda primeiro a teoria ou seja a História da Arte, seguida de leitura de imagens a partir de obras de artistas do

período enfocado na aula e por fim propõem uma prática artística e por ultimo uma prova avaliativa.

Para iniciar o conteúdo geralmente é uma aula teórica e percebeu-se que essas aulas tiveram boa participação dos alunos com participação nas discussões sobre leitura de imagem, que ocorrem contextualizando com a realidade sociocultural dos alunos, o que é muito significativo. Outra questão observada nas aulas e que o observador 2, percebeu e relata que em relação aos conteúdos e avaliação dessa aprendizagem dos mesmos também são passados ou a professora dá conhecimento prévio aos alunos de quais são os conteúdos avaliativos “espera de resultados futuros”, o que o observador considerou positivo. Elaboram a prática artística que será avaliada pela professora durante o processo e a apresentação da mesma. Ainda destaca-se que após esses exercícios de instrumentalização pelo conteúdo ensinado e a catarse através de um feedback é que propõem uma avaliação em forma de prova que é realizada posteriormente em outra aula.

Observador 3: relata que a professora deixa claro que a avaliação será por meio de prova, porem avalia a participação nas discussões, que ocorrem durante suas aulas teórico/práticas. Em outro momento é avaliada a execução do trabalho de releitura de obra que foi proposto, juntamente com a apresentação para os colegas do conteúdo e da releitura pronta, explicitando o processo de construção de suas obras, lembrando que todos os conteúdos e assunto ocorridos no bimestre, estão sujeitos a cair na prova escrita. Destaca-se que a prova escrita é uma sistemática da organização da escola em que a escola marca um período de tempo em que acontece provas em todas as disciplinas e portanto a professora de artes visuais também apresenta, e executa uma prova escrita dos conteúdos de sua disciplina que ocorre a cada final de bimestre.

Observador 4: relata que a Avaliação se deu por meio de atividade avaliativa e prova, os alunos compreenderam o assunto, e tiraram suas duvidas no decorrer das aulas, participavam, e comentavam sobre o conteúdo com a professora, na aplicação da prova escrita, esclareceu para os alunos como seria a prova fazendo a leitura da mesma diante da turma, distribuiu as provas e logo após autorizou seu inicio, a professora circulava pela sala atendendo os alunos e procurava sanar algumas duvidas dos mesmos com relação à interpretação das questões que fazia de forma oral para toda turma e não individualmente. Em outro momento a avaliação se deu pelo acompanhamento do processo da atividade prática. Diz o observador que “quanto os alunos, este apresentaram interesse sobre a proposta avaliativa” e percebeu-se que a prova não é uma forma que deixa os alunos tensos, pois fazem bem tranqüilos e isso se deve a postura da professora diante dos alunos no cotidiano das aulas que ao mesmo tempo em que ensina e preocupa-se com a aprendizagem dos alunos, têm uma relação diretiva quando precisa e de amorosidade com os alunos que os deixa de certa forma mais seguro, não tendo a avaliação como forma de opressão e de examinar, mas sim mais para construir, como nos diz Esteban (2003)

Como Observador 5: relato que a avaliação dentro da sala de aula pela professora de artes visuais se deu por meio da participação e colaboração dos alunos, por meio das atividades propostas problematizadoras a eles. Sempre levando e conta a participação ativa dos alunos em sala e nas discussões e reflexões. Destaca o observador da responsabilidade que a professora tem como critério de avaliação que é a entrega dos trabalhos e tarefas nos prazos estipulados pela professora. Avaliando dessa forma processual a avaliação foi acontecendo por meio de trabalhos de produção artística com composições visuais em diferentes

técnicas e modalidades de expressão, trabalhos em grupo e individual, e provas de composição visual, como também a prova escrita que e feita a cada final de semestre ou no caso dessa escola, realizada na semana de provas que é estipulada como uma norma pedagógica do colégio em que atuamos na observação.

Considerações finais.

Conclui-se que, falar sobre avaliação requer conhecimento prévios e muita leitura, como toda pesquisa, é um assunto complexo e há varias interpretações e discussões que permeiam sobre o assunto. A grande verdade detectada é que a avaliação é algo que se torna indispensável na educação, não apenas por meio de provas, mas é indispensável, pois não há como existir uma pratica docente sem que exista alguma forma de avaliar, essa prática tanto aos alunos como avaliação e auto avaliação do próprio professor, que também precisa se auto avaliar, analisando se a sua pratica esta proporcionando uma aprendizagem significativa aos alunos. Percebe-se que a proposição espiralada de Carr e Kemmis (1988) a partir da procesualidade do planejamento, este executado numa ação educativa da professora e nessa ação ter a observação capaz de subsidiar concomitante uma reflexão posterior, tem propiciado uma prática pedagógica em que a avaliação se torne não um fragmento, mas parte fundamental da prática pedagógica.

Há muitas formas de avaliar na educação e nas artes visuais e há muitas criticas quando de fala na pratica avaliativa, se analisarmos que um professor não avalia o aluno, como ele saberá se os alunos se apropriaram dos conhecimentos para melhor compreender criticamente o mundo? Como nos aponta FRANZ (2003) “uma educação para a compreensão crítica da arte” Assim possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos em arte visual é um caminho, para através de avaliações, que se pretendem não para examinar, mas sim para construir conhecimento e aí é que os alunos estarão com suas habilidades intelectuais e práticas do saber e fazer arte visual, não apenas para passar de ano, mas para avançar nos estudos, e processualmente no avanço dos anos de escolaridade pensando a educação em artes visuais.

Pensando nisso tudo e fazendo uma análise será que o aluno terá capacitação suficiente no sentido intelectual, se o aluno nunca for avaliado e entendendo avaliação como forma de não só verificar a aprendizagem, mas acima disso dar ao aluno o saber de forma mais concreta para compreender as suas potencialidades críticas para compreender e intervir no mundo.

Assim, com base na analise das observações e dos resultados conclui-se que a pratica docente da professora envolvida no projeto Pibid em especial de sua forma de avaliação, que foi observada por cinco bolsistas e diante desse material que foi coletado, no que diz respeito à avaliação conclui-se que a professora, tem na sua prática um método processual de avaliar, durante as aulas há muitas discussões sobre os conteúdos de forma indagativa e problematizada, pois há uma contextualização com a realidade sociocultural dos alunos, o que torna a pratica interessante e de interesse por parte dos alunos.

Além dessa participação há outros trabalhos que são solicitados como tarefas para casa (em um caderno que cada aluno tem que é apenas para esses tipos de tarefas), e trabalhos executados em sala de aula, individualmente, ou em grupos, dependendo do que é proposto pela própria professora. Já a avaliação em forma de prova (predominantemente descritiva e objetiva) tem os dias estipulados

pela própria politica do Projeto Político Pedagógico (2011) adotado pelo colégio, sendo feita durante uma semana todas as provas de todas as disciplinas da escola, e dentre estas também a prova de conhecimentos de Artes Visuais, que tivemos oportunidade de elaborar questões e de assistir esse momento de provas na escola.

No entanto, nas observações da docência feitas pela professora e os bolsistas PIBID, podemos notar que a forma de avaliação é bimestral e processual; constituindo-se da participação dos alunos em discussões sobre os conteúdos, relacionando suas vivencias, bem como os trabalhos, solicitados, sobre a forma de prova escrita e prova prática, e também são avaliados os trabalhos solicitados como tarefas de casa, e os trabalhos práticos de criação artística, com critica social feita de forma mais autônoma realizada individualmente como resultado do ensino das teorias sobre o conteúdo abordado no bimestre, seguindo da prática artística nas aulas de artes visuais. Apesar disso, é importante destacar que através da prática da avaliação podemos analisar se a partir da iniciação à docência, estamos obtendo resultados significativos. Sabemos que avaliação é indispensável, para saber o que o aluno compreendeu de conhecimentos. Concluímos que a avaliação deve fazer parte da prática escolar do professor, em especial de uma avaliação formativa e processual critica entre o professor e alunos.

Por fim infere-se que a avaliação é muito importante para a prática educativa e para a construção de conhecimento pelos alunos. Foi um aprendizado de nossa formação profissional como futuros professores de Artes Visuais e esse trabalho foi muito significativo, para o conhecimento mais aprofundado sobre um tema que é muito falado e que ainda exige pesquisa teórica e prática e novas reflexões sendo está uma necessidade na perspectiva teórico- prática pedagógica que vem sendo usada desde os primórdios da educação cuja concepção e ação em cada contexto e teoria pedagógica reflete na avaliação da Educação em Artes Visuais diante do ensino e aprendizagem dos alunos.

Referências

CARR, W.; KEMMIS, W. **Becoming critical education**: knowledge and action research. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA **Arte** governo do Paraná. 2008

FREIRE. P**. Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FUSARI, **O Planejamento do Trabalho Pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. USP: 1988.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. ***Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico*** -.***Social dos Conteúdos***. São Paulo: Edições Loyola, 2002 - 18º ed.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U. 1986.

PCN (parâmetros curriculares nacionais) **Ensino Médio Artes**; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Orientações Educacionais Complementares. Governo do Paraná. (1999).

PORLÁN, R.; MARTIN, J. **El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas.** In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. MOROSINE, M. C. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. www.inep.gov.br. p.35 – 42.

RABELO, E. **A avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora:** pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ZANON, D. P, ALTHAUS, M.T.M. **Didática.** Licenciaturas - Educação a distância, Ponta Grossa : UEPG/NUTEAD, 2010. 151p. il. 2010.

Franciele Rodrigues Storer (STORER, F. R.) Acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/PR/BR(2012-atual).Bolsista de Iniciação à Docência –subprojeto em Artes Visuais(jul 2012-atual).Participante do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais,Educação e Cultura(GEPAVEC-CNPq/UEPG. CV: http://lattes.cnpq.br/3159803922764434

Ana Luiza Ruschel Nunes (NUNES,A.L.R)
Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM/RS (1982). Mestre em Educação pela UFSM/RS (1990) e Doutora em Educação UNICAMP/SP (1997). Atualmente é Profa. Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação (M/D) da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, e atua no Curso de Licenciatura.em Artes Visuais-DEARTES/UEPG. Membro da ANPAP e Vice-presidente da FAEB/BR. Líder do GEPAVEC,CNPq/UEPG.Membro do Consejo latino Americano de Educación por El Art (CLEA. CV: **http://lattes.cnpq.br/2446074749753703**

Modalidade: Iniciação científica GT: Artes Visuais
Eixo temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.

“LABIRINTOS CONCEITUAIS – O ESTÁGIO E A REGÊNCIA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO”

Rafael José Bandeira da Penha-UFPA/ PA/ BR.

RESUMO

Para falar de ensino e aprendizagem na docência, focaremos em um dos mais importantes momentos para a autoanálise e comparação entre teoria e prática vivenciadas por um aluno de licenciatura do curso de Artes Visuais na universidade: O estágio e a regência na rede pública de ensino, especificamente na cidade de Belém. Observando de forma crítica o plano de aula da professora, como ele é desenvolvido em sala de aula e como esse conteúdo é trabalhado na prática. Como esse processo conceitual está envolto a uma série de problemáticas que precisam ser revistas e percebidas de maneira a proporcionar ao aluno docente novos pensamentos e novas práticas que sirvam como ponte de conhecimento e poética com o aluno do ensino fundamental. Levando para eles uma nova percepção de mundo e um outro olhar para o ensino das Artes Visuais.
Palavras-chave: Arte educação ; Estágio e regência; labirintos conceituais .

Abstract:

To talk about teaching and learning in teaching, we will focus on one of the most important moments for self-analysis and comparison of theory and practice experienced by a student's degree course at the University of Visual Arts: The stage and the regency in public schools, specifically in the city of Bethlehem. critically observing the lesson plan of the teacher, as it is developed in the classroom and how that content is working in practice. As this conceptual process is wrapped to a number of issues that need to be reviewed and perceived in order to provide the student teaching new thinking and new practices that serve as knowledge and poetic with elementary school student bridge. Taking them to a new perception of the world and another look at the teaching of Visual Arts.
Key Words: art education; stage and conducting; conceptual mazes.

Introdução

O presente artigo relata as experiências vividas durante o período de estágio supervisionado, em uma das mais importantes etapas de desenvolvimento para a formação de um profissional da educação, sobretudo do ensino das Artes Visuais. Ocorrido na Escola de Aplicação da UFPA, no período de 02/05/13 à 22/06/13, com duas turmas da terceira série do Ensino Fundamental, pelo período da manhã. Mostrando as etapas nas ações vivenciadas durante o período do estágio supervisionado 2, passando por todas a fases das atividades propostas para que se chegasse a melhores análises metodológicas da professora de Artes, a relação entre as orientações na universidade e a prática no ensino das Artes Visuais com a análises dos teóricos vistos em sala de aula, levando em consideração as leituras do plano de aula curricular do ensino fundamental, enfocando na importância dessas análises para a formação e esclarecimento de uma prática docente do estudante de Artes Visuais.

Desenvolvimento

Entende-se o estágio como um verdadeiro divisor de águas do exercício entre a teoria e a prática do ensino em Artes Visuais. O olhar do estagiário para a metodologia aplicada nas turmas de ensino fundamental, com base no plano de aula da professora, deve ocorrer de maneira bastante atenta. Principalmente no que diz respeito aos objetivos específicos, como eles são executados com as turmas e como as crianças correspondem a maneira que estas informações são repassadas. Oliveira aponta sobre o espaço de observação na prática pedagógica e didática do professor na escola:

> "O estágio curricular é essencial na formação de identidade docente de qualquer aluno de
> licenciatura, no curso de Artes Visuais não é
> diferente. É fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional.
> Possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real.
> (Oliveira 2005, p.64)"

Durante o período que antecedeu a regência com turmas 3001 e 3002, ambas terceiras séries (quarto ano) da Escola de Aplicação da UFPA, a professora de Artes Visuais organizou seu plano de aula no qual pôde-se em primeiro momento fazer uma análise de seu conteúdo e das habilidades a serem adquiridas durante a disciplina.

Um conteúdo bastante abrangente no contexto do homem, imagem e espaço, dando ênfase na admiração da arte e sua essência. Tornando-o um fruidor e apreciador de arte em todas as suas manifestações, de forma a preservar sua cultura. Refletindo também sobre expressão e interpretação do mundo, do espaço em que a pessoa está inserida, respeitando diferenças sociais e étnicas.

Todo este conteúdo teve seus embasamentos, tendo alguns artistas contemporâneos como referência e a proposta triangular como metodologia sugerida. Porém, na prática da sala de aula, durante toda a aplicação destes planos que verificamos um abismo entre a ideologia metodológica e a prática no ensino escolar.

Tem-se as Artes Visuais como uma matéria que possibilita buscar novos olhares do mundo, através de dinâmicas e acima de tudo, deixando de forma bem clara para o aluno o que ele está fazendo, a importância e o contexto daquela atividade executada por ele. E , embora as atividades fossem bastante relevantes, do ponto de vista conteudista, observou-se em muitos momentos em que para boa parte dos alunos o uso dos materiais e das cores durante as aulas de desenho, não passavam de experimentações, sem um real

detalhamento explicativo de cada ação. Tudo dito de maneira tão rasa, que deixava a impressão de que a professora não tinha de fato um planejamento do que seria dado.

No momento de observar o trabalho dos alunos, percebeu-se que muitos fugiam ao eixo temático proposto. Como em aulas de retratação de traços étnicos através da técnica da caricatura. Muitos não desenvolviam as atividades e fechavam-se em suas temáticas particulares, justamente por não terem um esclarecimento da importância daquilo para suas vidas e principalmente pela falta de liberdade de expressão para poderem opinar diante da temática proposta.

A postura da professora em questão, infelizmente foi bastante rígida diante das possibilidades criativas que os alunos tinham em mente, castrando-os de algumas liberdades para opção de cores e formas. Tornando a aula engessada e cansativa para os alunos que ficavam parte do tempo apenas tentando passar para o papel o que a professora pedia, sem de fato ter uma análise crítica sobre o conteúdo estudado. Tornando assim a aula de Artes Visuais um momento pouco esperando pelas turmas e dando a impressão de que toda aula era a mesma, sem muitas diferenciações metodológicas.

Todas essas problemáticas nos fazem refletir sobre o ensino das Artes Visuais na contemporaneidade e o nosso papel como professores. O que fazer para mudar isso? Como minhas referências teóricas e práticas podem atingir de maneira positiva o meu aluno em sala de aula, para que ele possa de alguma forma conceituar, ler uma obra e fazer uma auto leitura de seu trabalho?

Diante dessas indagações e diante do grande contraste das metodologias mal utilizadas pela professora, com uma visão ainda muito presa as artes plásticas, onde o fazer manual era muito mais explorado em detrimento de um pensamento mais reflexivo e a busca de uma estética meramente do belo pelo belo. Observa-se a grande importância de uma formação continuada para o educador, para que ele se recicle sempre, buscando novas referências em cursos, em espaços culturais, museus e oficinas que poção lhe proporcionar novos olhares e percepções mais atuais, sejam pela inserção de novos exercícios na prática educacional, sejam pelas novas mídias que envolvem a arte e o dia-a-dia dos alunos.

Reflexões acima bastante abordadas por Coutinho na questão da formação do professor de Artes:

> “A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais do ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade.(COUTINHO, 2012. p.177)”.

Diante da análise dessas problemáticas, pode-se verificar o real papel do professor como transformador social. Tendo as Artes Visuais como uma matéria que pode ser transformadora, questionadora e que seja capaz de

instigar o aluno a ter novas percepções do mundo, utilizando de matérias e linguagens mais próximas da vivência de cada um deles e colocando em prática a real importância da proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

A partir de todas essas inquietações e de todas as referências já adquiridas em sala de aula, na universidade, que buscou-se montar um plano de aula em que visasse um momento de contraste com as turmas trabalhadas.

Tendo como base o plano de aula da professora supervisora, o tema para a regência foi a relação estético/criativa com o meio em que os alunos estão inseridos. Os diversos aspectos estéticos da cidade de Belém, suas cores, melodias e formas. O dia-a-dia de cada aluno e como esses olhares refletem em seus pensamentos criativos. Fazendo um panorama por trabalhos de artistas que de alguma maneira tem uma relação íntima com a cidade.

Buscou-se muitos artistas da fotografia paraense, para observar as mais diversas poéticas da imagem, como nos trabalhos de Evna Moura, Alexandre Cerqueira, Miguel Chikaoka e Luiz Braga. Sendo que a atividade tinha como um dos fins, trabalhar a licença poética através das imagens de recortes e as possibilidades de combinações de olhares conceituais capazes de serem criados.

Muitos alunos ficaram bastante inquietos diante das imagens mostradas, querendo saber as técnicas e os caminhos utilizados para chegarem ao resultado final. Enquanto perguntava aonde e como eles percebiam a cidade de Belém nas imagens, como por exemplo, em uma das fotografias do trabalho de Alexandre Cerqueira e Luiz Braga:

Fotografia 1 -. “ A casa “ da série afeto. Alexandre Cerqueira.



A casa da família Série Espaços do afeto, 2006.

Fonte: http://alexandresequeira.blogspot.com.br/2010/07/espacos-do-afeto.html

Fotografia 2- “A banhista” . Luiz Braga.



Fonte: http://www.terra.com.br/istoegente/289/diversao_arte/expo_transfiguracoes_da_amazonia.htm

Foi bastante surpreendente verificar a percepção de alguns alunos diante da imagem, comentando que parecia algo do passado, como uma lembrança. Alguns reconheceram a casa que fica na Avenida Presidente Vargas e o mais importante, a grande maioria descentralizou o pensamento de das influências imagéticas apenas de pontos turísticos e danças típicas já desgastadas por clichês regionais. Voltando-se para tudo o que está contido no seu di-a-dia, desde os seus objetos particulares até os locais que de alguma forma lhe traziam lembranças sentimentais.

Dentro dessa concepção do uso de imagens e do uso de recursos visuais para fazer a relação com lembranças e o sentimental no trabalho artístico Ana Mae Barbosa diz que:

> "Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 2012. P18)".

Estimular a capacidade artística dos alunos é fundamental para o ensino em Artes Visuais e principalmente através de referências que aguçam a percepção cognitiva e introduz para a sala de aula os olhares dos artistas, fazendo assim uma reflexão da importância do trabalho artístico de um professor para que haja uma interação mais íntima com o aluno durante sua produção, trazendo experiências artísticas que misturam-se a arte de educar.

O mais importante para a arte e o seu ensino é que o professor seja um artista, que o artista seja um professor e que ambos tenham uma formação consistente e reflexiva para a atuação na arte e em sala de aula. Segundo Fusari, (1992 citado por ROSA ,2005, p.119), "o professor de arte precisa saber arte, saber ser professor de arte."

Após todo o embasamento teórico, partiu-se para o momento prático, fazendo experimentação com recortes. Diversas imagens do cotidiano paraense e outras que deslocavam-se da nossa realidade, mas que tinham

total interação por conta de cores, texturas, ou até mesmo por produtos inseridos no mercado capitalista.

Revelando para os alunos possibilidades poéticas muito curiosas, deixando-os bastante livres em suas criações e seus diálogos. Tornando a aula um momento de produção bastante intenso, com uma notória expressão de satisfação em cada um deles.

Por fim, após o a parte prática, que foi finalizado na aula seguinte. Chegou-se no que talvez seja um dos momentos mais preciosos da regência, o momento de conversa e troca sobre a produção de cada aluno. Fizemos um grande círculo no meio da sala, sentamos no chão, pedi para que cada um trocasse seu trabalho com o colega e começamos um ciclo de leituras das imagens criadas por cada um deles. Buscando o olhar do outro e discutir os diversos significados dos signos e pensamentos propostos.

> "Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Aprender ao ser avaliado é um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis.(PCNEM. p.61)".

Contudo, foram de absoluta importância as experiências adquiridas durante o período de estágio. Sendo um momento transgressor de ideias, onde entra-se em contato com diversos conflitos de pensamentos que colocam em cena muitas questões abordadas durante as discussões nas salas de aula da universidade . Possibilitando diálogos com nossos pensamentos como futuros professores de Artes Visuais, fazendo dela um eterno laboratório de pesquisa, que inclusive, deve ser o ponto de partida para o professor buscar novas linguagens e metodologias, partindo também para experiências em museus, centros culturais e outros, afim de criar o máximo de experiências e vivências possíveis. Pois:

> Os cursos de licenciatura são formadores de professores e devem formar alunos capazes de exercer a ação docente articulando os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso para a discussão no contexto escolar diante das mudanças da sociedade e a realidade escolar. Somente com uma reflexão dos profissionais da educação nas escolas e a participação dos formadores de professores e os estudantes é que poderemos levantar as problemáticas das escolas que, no fundo, são problemáticas sociais que não atingem somente a escola. Desta forma, pode-se influenciar os órgãos governamentais a uma política educacional com um processo de educação continuada de qualidade, sendo que a escola é o espaço da pesquisa, onde acontece o estágio e a formação do futuro professor e o ensino e a aprendizagem são construídos (WENDT, 2009. P107)".

Considerações:

O período de estágio supervisionado e a experiência da regência são momentos norteadores para a futura prática docente dos estudantes graduandos. Onde pode-se tecer novos pensamentos e repensar posturas. Oportunidade de firmar olhares para algumas metodologias ainda utilizadas na atualidade pelo profissional de Artes Visuais e como a partir disto e dos trabalhos em sala de aula, montar uma postura como professor, com o dever de respeitar as a criação dos alunos, criar novos pensamentos e reflexões diante da realidade ao redor.

Fazendo sempre uma autocrítica de sua postura profissional, buscando uma formação continuada. Perseguindo possibilidades diferenciadas para que, diante dessas análises os professores possam atualizar seus esquemas de conhecimento consolidando as fragilidades exposta durante seu percurso profissional, por meio de pesquisas e experiências afim de que o olhar transformador da arte nunca se esgote, pois essa é a grande missão do professor de Artes Visuais transformas olhares e manter seu conhecimento em constante transformação de acordo com a contemporaneidade.

Anexos

Plano elaborado pela professora do colégio, para a turma da terceira série(quarto ano):

HABILIDADES A SEREM ADQUIRIDAS NA DISCIPLINA:

- Decodificar uma obra de arte para que possa admirá-la na sua essência. Tornando-o um fruidor e apreciador de arte em todas as suas manifestações, de forma a preservar sua cultura.

- Observar espaços, formas, sons, cores, movimentos, gestos, relacionados ao ambiente em que foram produzidos.

- Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.

- Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio histórica.

HABILIDADES A SEREM ADQUIRIDAS NA SÉRIE:

- Analisar, interpretar , elaborar, interferir e criar textos visuais que expressem e retratem suas interpretações de mundo.

- Reconhecer e valorizar toda experiência estética que ele traz na sua estória de vida desde os desenhos animados, estórias em quadrinhos, fotos de família, filmes ou contos infantis que possam ampliar suas experiências visuais.

- Facilitar o entendimento das diferenças sociais existentes na sociedade, para ajudá-lo na construção de uma consciência social critica positiva.

- Compreender a experiência estética como um instrumento que amplia nossa linguagem, possibilitando novos recursos e códigos para a expressão humana.

METODOLOGIA: Contextualização/ Releitura e fazer Artístico.
- Métodologia Triangular: artistas trabalhados:

- Paula Sampaio
- Alexandre Sequeira.
- Di Cavalcanti.
- Debret.
- Tarsila do Amaral.
- Cândido Portinari.

TEMAS TRANSVERSAIS:

• A naturalidade e descoberta da própria expressão pessoal, criará no indivíduo um senso crítico para observar melhor seu mundo descobrindo-se como um ser extremamente importante para a sociedade, desenvolvendo sua cidadania e responsabilidade social.

• Através da liberdade de pensamento, interagir socialmente em uma produção sadia e afetiva que se relacione aos valores como: Respeito, amizade, solidariedade e igualdade.

• A autoconfiança conduzirá o indivíduo para que ele desenvolva sua imaginação, criação e sensibilidade encontrando em si próprio valores éticos, juntamente com os valores estéticos encontrados nas produções artísticas, considerando, assim, os valores de cada ser humano, sem discriminação.

RECURSOS MATERIAIS:

- Imagens de obras de artes e do cotidiano.

- Material para pintura, desenho, colagem e outros.

- Aparelhos de DVD, TV, vídeo e data show.

AVALIAÇÃO:

- Trabalhos de grupo.

- Observação se o aluno demonstra interesse ao assunto abordado.

- Participação efetiva do aluno na atividade proposta.

- Verificar a coerência na expressão do aluno com a proposta da atividade.

- Identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades cotidianas bidimensionais, tridimensionais e eletrônicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FABRIS, Anna Teresa. Portinari: pintor social. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- A Educação do olhar no ensino das artes. Analice Dutra Pilar.
- AZEVEDO, R. O livro dos sentidos. São Paulo: Ática, 2000.
MELLO, T. Amazonas: águas, pássaros, seres e milagres do pedaço mais verde do planeta. Salamandra, 1998.

- Periódicos e Eletrónicas:
www.arteduca.unb.br
www.belasartes.br
www.estantevirtual.com.br
www.revista.art.br
www.artenaescola.org.br
www.neae.com.br

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo, Ed: Cortez*, 2012.

Brasil. *Secretaria de Educação Fundamental.*
Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de
Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

ROSA, Maria Cristina da. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica* / Maria Cristina da Rosa – Florianópolis : Insular, 200.5

WENDT, Denise Cristina*. A prática do estágio supervisionado e a escola – um desafio. Eletras,* vol. 18, n.18,
jul.2009.

RAFAEL JOSÉ BANDEIRA DA PENHA

Estudante de Licenciatura e Bacharelado do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará; Reuni trabalhos como carnavalesco de escola

de samba; Bolsista no intercâmbio pelo banco Santander na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4314201Y8

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral, Apresentação Slides GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses

HANNAH HÖCH E AS COLAGENS-CRÍTICAS DO PERÍODO DADAÍSTA

Maria Carolina Ravazzani de Almeida (CECA Guido Viaro, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*

A técnica da colagem ganha impulso no início do século XX, quando Picasso e Braque passam a inserir materiais não pictóricos em suas telas, como papel de parede, por exemplo, criando para a arte uma nova forma de linguagem. Essas colagens, feitas de forma artesanal, consistiam em montagens feitas pelos artistas que, com recortes em mãos, realizavam vários estudos até encontrarem um bom resultado, para finalmente efetivarem a montagem. A técnica ganha destaque em alguns momentos da História da Arte, como nas fotomontagens Dadaístas, onde encontramos Hannah Höch como um dos principais expoentes. Hannah utilizou a técnica da colagem até as últimas consequências. Via na técnica o fascínio do acaso, a possibilidade da fantasia. Este artigo de revisão bibliográfica busca verificar a relevância da obra desta artista para o movimento Dadaísta e também pesquisar a arte como uma forma de protesto e manifesto durante o referido período da História da Arte.
Palavras-chave: Colagem; Dadaísmo; Hannah Höch

HANNAH HÖCH AND THE CRITICAL COLLAGES OF THE DADAIST PERIOD

ABSTRACT:
The collage technique gains an impulse in the early twentieth century when Picasso and Braque start to insert non-pictorial materials on their canvas, such as wallpaper, creating this way, a new form of language in the field of art. These handmade collages, consisted of montages made by the artists that with some cutouts in hand, would make several studies until they find a good result, to only then bring about the montage. In some moments of art history the technique is in the spotlight, as in the Dadaist photomontages, where we find Hannah Höch as one of the leading exponents. Hannah used the collage technique to its ultimate consequences. She saw in the technique the fascination of chance, the possibility of fantasy. This literature review article aims to verify the relevance of the work of this artist to the Dadaist movement and also research art as a form of protest and manifest during the referred period of art history.
Key words: Collage; Dadaism; Hannah Höch

1 Introdução

A técnica da colagem ganha impulso no início do século XX, quando Picasso

e Braque, a partir de suas pesquisas passam a inserir materiais não pictóricos em suas telas, como papel de parede, por exemplo, criando para a arte uma nova forma de linguagem. Essas colagens, feitas de forma artesanal, consistiam em montagens feitas pelos artistas que, com recortes em mãos, realizavam vários estudos até encontrarem um bom resultado, para finalmente efetivarem a montagem.

A técnica continua a ser realizada desta forma por muito tempo na História da Arte, tendo momentos de destaque em alguns momentos, como nas fotomontagens Dadaístas, por exemplo.

A colagem como arma vem de encontro aos dadaístas, durante e após a Primeira Grande Guerra, para atacar a arte e a sociedade. Em 1918 já existe uma forte Berlim dadaísta, tendo entre seus principais protagonistas Raoul Haussmann e Hannah Höch. Hannah utilizou a técnica da colagem, provavelmente pela primeira vez na história, até as últimas consequências. Via na técnica o fascínio do acaso, a possibilidade da fantasia. Através de uma das fontes de imagens que mais se utilizava a fotografia colorida, encontrava na montagem, a arte pela arte.

Considerando que a arte é reflexo de uma sociedade e que, por essência é engajada, este artigo de revisão bibliográfica, vai apresentar as colagens-críticas de Hannah Höch a fim de verificar a relevância da obra desta artista para o movimento Dadaísta, pesquisar a arte como uma forma de protesto e manifesto durante o referido período da História da Arte e também discutir o uso da fotografia como material para colagem e também do uso dessas imagens para criticar a situação política de sua época e para refletir o modo de pensar a vida desta artista.

2 Desenvolvimento

A história da técnica da colagem, dentro da arte, é antiga. Alguns artistas medievais românticos e góticos já haviam se utilizado da colagem de letras para fins didáticos ou de propaganda. Os pintores bizantinos e da Idade Média, que se utilizavam da técnica da encáustica para pintarem suas imagens religiosas, dissolviam as tintas em cera quente e líquida, em seguida colavam ou incrustavam materiais externos nas vestimentas dos santos, enriquecendo a composição com ouro, prata e pedras preciosas.

A fim de contextualizar a técnica da colagem dentro da História da Arte, é necessário traçar um panorama sobre esta técnica durante o decorrer do século XX, que tanto valorizou e utilizou as mais diversas maneiras de aplicar a colagem como linguagem artística, até alcançar o movimento artístico do Dadaísmo, que tem na artista alemã, Hannah Höch, um expoente das colagens.

No início do século XX, o Cubismo descobre a colagem como um novo modo de comunicação artística. Outros movimentos se originam a partir das influências deixadas por Picasso e Braque, carregando também a colagem como forma de expressão. Alguns criam formas revolucionárias para sua aplicação, como as fotomontagens utilizadas pelos Dadaístas.

Segue o caminho percorrido pela técnica durante o Modernismo:

2.1 Colagem cubista: a descoberta de uma nova linguagem

Em 1907, o espanhol Pablo Picasso pinta o quadro “Les Demoiselles D’Avignon” e revoluciona sua época. Usa uma técnica chamada simultaneísta, onde os rostos das figuras exibem ao mesmo tempo o perfil e a frente. Assim surge o cubismo. O estilo acaba se diferenciando em duas vertentes: O Cubismo Analítico, onde desaparece o volume e o jogo de planos se converte em elemento

fundamental da pintura e o Cubismo Sintético, que se divide da figuração imediata e de uma nova valorização da cor.

Em 1912, o Cubismo estava já implantado como alternativa ao Fauvismo, e muitos artistas juntaram-se a Picasso, como Georges Braque, por exemplo, e ambos iniciaram uma nova fase no Cubismo, ainda mais ousada que a primeira.

Picasso incluiu pela primeira vez um objeto em uma natureza-morta, usando pedaços de tecido e emoldurando o quadro com uma corda. O objeto invade a ilusão da imagem. Logo Braque se junta ao amigo, trabalhando em cima dos *papiés collés*, utilizando papéis de parede, papelões e até mesmo caixas de fósforo em seus trabalhos. Ambos passaram a inserir em suas obras materiais não pictóricos.

Tomemos como exemplo o quadro de Picasso "Natureza-morta com cadeira de Palhinha" (1911-12). Temos na maior parte do quadro as já conhecidas facetas do Cubismo, exceto pelas letras, mas sob a natureza-morta, aparece uma imitação de palhinha de cadeira colada à tela e o quadro está emoldurado por uma corda.

O resultado disto é que se tem um maior realismo no quadro, que parece estar apoiado sobre um "tabuleiro", o que é ainda mais realçado pela corda. Estes elementos da vida cotidiana, inseridos no quadro, ao mesmo tempo integram-se à pintura e levam o espectador ao reino familiar do dia-a-dia.

Em pouco tempo, Picasso e Braque passam a trabalhar naturezas-mortas quase que exclusivamente compostas por materiais diversos, recortados e colados, com algumas linhas de traço para apoiar a composição. Desta maneira os cubistas reivindicaram para a arte o direito de se utilizar de todos os meios para se expressar.

Num exemplo de Braque, "O Correio", podemos reconhecer vários elementos colados no suporte. Temos tiras a imitar veios de madeira, parte de uma embalagem de tabaco com etiqueta, um pedaço de jornal, entre outras coisas.

A técnica passou a ser conhecida como *collage*, (que em francês é a palavra para "colagem"). Querendo explorar o novo conceito do "quadro tabuleiro", Picasso e Braque preferem se utilizar de materiais alheios ao mundo da arte como tecidos, papéis, linhas, linóleo e até mesmo areia misturada às suas tintas, aos tradicionais materiais de pintura, achando que o melhor era colocar as coisas reais em seus "tabuleiros".

Deste modo, a função é tanto representar (ser parte de uma imagem) como apresentar (serem eles próprios). Nesta última função dão à colagem uma autossuficiência que está fora do alcance de um quadro cubista de facetas. Um tabuleiro é, ao fim e ao cabo, uma superfície autônoma, desligada do resto do mundo físico; ao contrário de um quadro, não pode mostrar mais do que contém. (JANSON, p. 683)

No cubismo de colagens, o espaço pictórico está à frente do dito "tabuleiro", pois não é criado por artifícios ilusionistas, mas sim pela sobreposição de camadas de colagens de materiais diversos. A espessura destes materiais e o sombreado que lhes aumenta a distância, não afeta o espaço não perspectivado.

O Cubismo abre as portas das artes visuais para a colagem, criando um novo conceito de espaço e de comunicação.

2.2 Futurismo: um novo tempo

Um movimento proveniente do Cubismo é o Futurismo. Por um curto período de tempo, artistas passam a valorizar a precisão geométrica da engenharia além de admirar a beleza da máquina. É o reflexo dos tempos modernos.

A colagem explode rapidamente e de maneira muito dinâmica, absorvendo filmes, slogans, títulos, linhas e muitos outros elementos vindos da publicidade.

“Chegará o dia em que a imagem não bastará. A estaticidade da imagem nos parecerá um anacronismo ridículo no meio do constante e crescente movimento da vida”. (MARINETTI apud COLLAGE, p.50)

A citação do material adquire significado e conteúdo. Os trabalhos ganham muito movimento na colagem, o que vem da inclinação e rotação de tiras de papel.

Do Futurismo, nasce uma diversidade de movimentos, principalmente na Rússia, que, presa e isolada pela guerra, desenvolve movimentos exclusivamente com artistas locais. O Dinamismo, o Construtivismo e o Suprematismo podem ser citados como descendentes do Futurismo.

É nessa época que Piet Mondrian começou a desenvolver um admirável estudo abstracionista. Seu trabalho havia sofrido influência do Cubismo analítico, o que o levou a criar um movimento chamado Neoplasticismo. Os melhores exemplos deste período são os trabalhos da série de composições como o “Losango em Vermelho, Amarelo e Azul”. Esta fase, como caracteriza H. W. Janson (1992) pode ser encarada como uma “colagem-abstrata”, que ao invés de se utilizar de papéis e jornais para formar a composição, faz uma “montagem” com traços pretos e triângulos de cor.

2.3 As colagens tridimensionais do construtivismo

Os cubistas russos familiarizaram-se rapidamente com as concepções do cubismo facetado e logo estavam dando-lhes funções na arte, principalmente na escultura, na propaganda e na tipografia.

A arte era vista como uma sequência de aprendizados lógicos e técnicos pelos construtivistas. Acreditavam que todo material tinha seu caráter e formas específicas, os quais deveriam ser assim mantidos. Este pensamento era compatível ao momento pós-revolucionário que se vivia na Rússia, os grandes feitos ganhavam mais força do que os grandes pensamentos. Para os artistas do Construtivismo, a arte deveria ter utilidade para os ideais revolucionários. Tinham que criar uma forma plástica que não afetasse, de forma alguma, a tradição religiosa, mas que fizesse surgir uma nova ordem espiritual.

A necessidade da experimentação leva os russos à abstração. Era um novo vocabulário artístico que vinha surgindo. Procurava-se construir objetos não narrativos. É nesta época que surgem também as artes aplicadas, o design.

Como principal destaque dentro deste movimento, temos o nome de Vladimir Tatlin, artista que aplicou o conceito do Cubismo à escultura, chegando a um resultado que pode ser chamado de “colagem tridimensional”. Para ele suas construções eram na verdade quadrimensionais, pois se relacionavam no espaço, tempo e movimento.

2.4 Colagem dos sonhos do surrealismo

Em 1924, Marcel Duchamp juntou-se a alguns amigos criando um movimento sucessor ao Dadaísmo, o Surrealismo. A teoria surrealista estava fortemente ligada à Psicanálise. Tinha-se a noção de que era possível transpor um sonho diretamente do subconsciente para a tela, sem que o artista interviesse conscientemente, mas foi observado na prática que uma pequena orientação do artista era inevitável. “Sem a descoberta consciente do inconsciente, o Dadaísmo e o Surrealismo seriam inconcebíveis”. (BISCOFF, 1993, p.15)

Compreende-se assim por que o acaso, a incoerência e o erotismo tomam de repente um tal lugar na obra dos artistas destes movimentos.

A realidade surreal de Ernst e Dalí justifica a frase de Lautréamont sobre a poesia como possibilidade de encontro de uma máquina de costura e um guarda-chuva na mesa de dissecação de um cirurgião. A descoberta do inconsciente por Freud fascinava os surrealistas, mas enquanto Freud procurava a cura através do inconsciente, os surrealistas mergulhavam fundo nesta nova descoberta a procura de sonhos a serem ampliados.

Um dos mais importantes e imaginativos representantes do Surrealismo, Max Ernst, combinou com frequência a *frottage* e a colagem. Em dado momento a colagem torna-se o instrumento privilegiado de sua obra e criação pictórica. O seu interesse pelos objetos postos de parte, já não usados, fora de moda, constituem o ponto de partida. Inicia uma série de livros-colagens, romances narrados através desta técnica, que substitui a justaposição de fragmentos de várias ilustrações impressas sobre um fundo neutro, pela inserção de uma ilustração pré-existente como fundo, aonde elementos plásticos vindos de outras ilustrações vêm para modificar aquela. Ernst quer denunciar que o mundo e a nossa realidade são ilusórios, suscetíveis, que não sabemos o que somos, quem somos e provocam pavor diante uma situação de desconhecimento físico, de negação a uma realidade habitualmente conhecida. Ícone do artista nesta fase é o romance-colagem “Uma Semana de Bondade”.

2.5 Dadaísmo: a colagem-crítica

A colagem como arma vem de encontro aos dadaístas, durante e após a Primeira Grande Guerra, para atacar a arte e a sociedade. A Monalisa de bigodes de Duchamp é um choque que deixa consequências até os dias de hoje. Surge uma tipografia Dadá, lembrando a poesia optofonética de Schwitters e Haussmann.

Em 1918 já existe uma forte Berlim dadaísta, tendo entre seus principais protagonistas Raoul Haussmann e a artista Hannah Höch.

No Dadá a montagem tinha a finalidade de dar a algo completamente impossível, irreal, um aspecto de realidade, de coisa fotografada.

Hannah Höch reúne quatro princípios para a construção de suas colagens. O princípio da autonomia, o da distanciação, o do recorte e o da mistura.

A autonomia vem de o movimento Dadá não ser um estilo e sim uma anti-arte. Não era uma corrente definida por um período de tempo, queriam “colar” todos os estilos criando uma mistura refinada. Höch faz um corte pela face do tempo: “ei, ei, você rapaz, Dadá não é um estilo da arte, é Eistein relativando a arte” (HÖCH apud COLLAGE, p.52). A distanciação vem do caráter interior das obras. O artista Dadá retratava seus sentimentos, seus pensamentos, principalmente sua opinião sobre a sociedade e política da época. Eram imagens interiores, mas que, de tão cheias de signos e simbolismos, caíam no entendimento geral. O recorte vem como o elemento técnico de partida para a colagem. Sem uma tesoura não se pode obter imagens destacadas, que serão reagrupadas, criando uma nova realidade. E a mistura vem da sequência de decisões que a técnica nos impõe: o recorte, a nova ordenação das parcelas, a recriação de uma situação.

Hannah usou a técnica da colagem, provavelmente pela primeira vez na história, até as últimas consequências. Via na técnica o fascínio do acaso, a possibilidade da fantasia. Através de uma das fontes de imagem que mais utilizava, a fotografia colorida, encontrava na montagem a arte pela arte.

2.6 A fotomontagem

Uma importante vertente da colagem que surge durante o Dadaísmo é a fotomontagem. As fotomontagens são feitas de recortes a partir de fotografias, tomadas sobrepostas, exposições duplas e outros processos mais. É uma invenção Dadá de Berlim, adotada por construtivistas russos, encontrando expressão na Bauhaus, tendo como principais ícones Bayer e Moholy-Nogy.

A fotomontagem pode ser definida como uma obra engajada por regras tão severas quanto clássicas, que findam em um único bloco de misturas de materiais pré-fabricados. É como um mecanismo ilusório alimentado por uma energia nova e invisível, que faz andar o imóvel espaço da página em branco. Não prega nenhuma estética a não ser a da livre associação.

A fotografia sai do pictorealismo através da fotomontagem e passa a integrar as vanguardas do século por um desvio com fins revolucionários que o Cubismo conquistou em relação ao espaço. A fotomontagem é herdeira das colagens em *trompe l'oeil* de Braque, de papéis colados e fragmentos tipográficos de Picasso. Vemos nisso uma fuga para a abstração e uma volta à figuração pela realidade de um papel pintado, um jornal e peças coladas diretamente sobre a superfície.

A partir de 1922, a fotomontagem se encontra inserida no campo das artes gráficas e se vê em grandes centros de produção como Moscou e Bauhaus. A técnica encontra assim seu lugar nas necessidades de comunicações de massa: cartazes de Tschichold, propagandas de Rodtchenko, sátiras políticas de Heartfield. Na Rússia, transforma-se em ferramenta revolucionária ideológica, e é a propaganda pela imagem. Cedendo às pressões dos partidos para que a leitura da imagem seja facilitada para os trabalhadores, os artistas encontram na montagem uma ótima saída. Rodtchenko trabalhou em uma série de fotomontagens para o folhetim Pro Eto de Maiakoviski, para depois conceber prospectos, cartazes e capas de livro, tudo em fotomontagens. Ele via os fragmentos fotográficos como equivalentes plásticos da palavra. O que faz a fama da fotocolagem como arte de comunicação é sua capacidade de contar e de ilustrar ao mesmo tempo, além das verdades inseridas em grande realismo fotográfico.

Na origem, a palavra fotomontagem nos traz a raiva dos artistas, que querem se conservar como engenheiros, querem construir, montar suas obras. O fotomontador é um mecânico da imagem que reúne peças soltas para produzir uma mensagem.

Não há, realmente, uma definição para fotomontagem. É uma prática que integra a fotografia como um dos materiais de imagem composta, completa de superfícies, linhas, recortes, incluindo também a revelação conjunta de dois negativos sobrepostos em "sanduíche".

Surge um momento em que o fotomontador vira fotógrafo, pois não adianta mais se apropriar de imagens, quer criar seu próprio material de um único bloco. Isso aconteceu com muitos artistas como Rudtchenko e Moholy-Nagy.

Os elementos lineares, a estrutura simples, as figuras isoladas participam de uma articulação do espaço. Colocados sobre uma superfície branca, eles parecem flutuar em um espaço infinito, com uma definição clara de proximidade e de distância. A melhor definição do efeito produzido seria sem dúvida de supor que cada elemento esteja colado sobre painéis verticais de vidro, colados em série infinita, uns atrás dos outros. (Moholy-Nagy apud FRIZOT, p.4, tradução Lia Frey)

A fotomontagem não tem outras regras a não ser aquelas de sua autonomia. Ela evolui pelo campo livre da vanguarda das artes plásticas como o Futurismo, o Construtivismo, o Suprematismo, o Produtivismo e o Dadá, na Europa super

excitada dos anos 20, onde ideias, homens, livros e exposições circulam na velocidade de um trem.

Em relação ao visível, a foto tem um alcance ilimitado, mas só traz uma realidade de segunda mão. A visão do fotógrafo é unilateral. Por outro lado a fotomontagem oferece a chance de um melhor conhecimento de relações complexas e possibilita aos surrealistas uma visão inconsciente através de símbolos reais.

2.7 Hannah Höch e a fotomontagem

Imagem 1: Hannah Höch, “Autorretrato”, 1927.
Fotografia de Exposição dupla.



Fonte: HANNAH HÖCH, 1984, pg. 9.

Importante artista participante do movimento Dadaísta, Johanne Höch, foi uma das pioneiras no uso da fotomontagem. Nascida em Gotha, na Alemanha, em 1889 e morta em 1978, em Berlim, Hannah, como ficou conhecida, inicia seus estudos em arte em Berlim no ano de 1912. Nos anos que se seguem, dedica-se aos estudos da pintura e da gravura, além de acompanhar o cenário artístico europeu daquela época. É deste período que data sua relação com Raoul Hassmann, que mais tarde vai tornar-se um dos mais importantes artistas Dadaístas.

Desde o final da década de sessenta a obra de Hannah Höch vem sendo alvo de admiração crescente. Após o fim da Segunda Grande Guerra, sua obra ficou um pouco à margem das atenções, tendo sido retomada com uma Mostra de Colagens em 1971, em Berlim e com uma grande Exposição Retrospectiva em 1976, na mesma cidade. Ambas as mostras destacam as colagens dadaístas da artista, mas sua grande obra também abraça aquarelas e óleos.

Durante sua atuação como parte do grupo Dadaísta, Hannah foi, por muitas vezes, vista apenas como a companheira de Raoul Hassmann, ou como mão de obra Dadá. Porém, além de uma artista completa, Hannah exerceu também papel fundamental na preservação de obras e documentos Dadaístas. Tendo permanecido na Alemanha durante toda a Segunda Guerra, a ela foi confiada a produção de inúmeros artistas que se exilaram por toda a Europa. Sua coragem e determinação resguardaram parte importante da História da Arte Moderna.

Enquanto artista, Hannah nem sempre se tornou fácil para seus admiradores, nem era essa sua intenção, sendo necessária uma abordagem mais complexa para penetrar no contexto de suas obras.

> “É certo que o encontro inicial com Dadá deu, sem dúvida, uma diretriz à arte de Hannah Höch e levou-a a descoberta das capacidades criadoras. Porém, foram precisamente os seus próprios princípios criadores que lhe fizeram reconhecer a afinidade com o Dadá; esses mesmos princípios que obedeciam ao seu caráter e às suas tendências artísticas, cuja afinidade seletiva a conduziria temporariamente ao Dadá, foram também aqueles que depois a levaram a afastar-se pouco a pouco do Dadá e a seguir seu próprio caminho.” (ROTERS, pg.65)

As características da expressão artística de Hannah coincidem com sua conduta pessoal. Para ressaltar esta similaridade, vale retomar os quatro princípios da colagem apontados pela própria artista:

1) Princípio da Autonomia
2) Princípio da Distanciação
3) Princípio do Recorte
4) Princípio da Mistura

O Dadá não era um estilo, era sim um ataque geral a todo e qualquer tipo de estilo. Era a anti-arte, arte protesto, provocadora. Hannah vai aderir ao movimento por sua busca de uma concepção individual de arte assim como por seu posicionamento político e feminista, embora não tenha militado por nenhuma causa.

A artista já foi classificada como expressionista, surrealista, construtivista, abstrata, mas na verdade, nunca se fixou em uma só direção, em certas épocas, reclinou mais sobre uma ou outra tendência, mas as misturava conforme necessitava, era intencionalmente uma “colagista” de estilos, mantendo o princípio da autonomia, buscando sua liberdade pessoal na escolha de estilos.

Apesar de sua obra evidenciar seu pensamento político e seu sentimento social, Hannah manteve um relativo distanciamento do meio em que estava inserida, mesmo de seus amigos mais próximos.

Era uma eremita social, tendo vivido em isolamento por quatro décadas em sua casa em Heiligensee. Essa emigração para seu próprio interior veio como fuga aos anos do nazismo, mas foi mantida para preservar seu íntimo. Imagens de seu interior são frequentemente temas de suas colagens, era o princípio do distanciamento presente quer na sua vida, quer na sua arte.

O princípio do recorte foi o mais relevante na obra de Hannah Höch. A principal ferramenta da fotomontadora era a tesoura. O recorte é a condição de partida para a fotomontagem, pois através dele, se destacam de um todo, partes de uma imagem, que serão reorganizadas e reunidas em uma montagem, ganhando novo significado.

A relação genuína de Hannah com o recorte se dá pelo seu emprego como cortadora de moldes na juventude. Sobras desses moldes servirão como matéria-prima para suas primeiras colagens. Em sua vida o recorte pode ser compreendido como determinante de distanciamento. Hannah traçava de maneira clara fronteiras em suas relações.

Hannah era mestra no princípio da mistura. A técnica da colagem em si é um paradigma deste princípio, pois se baseia em uma sequência de decisões. A primeira é o recorte, a mais radical, pois se refere à destruição de um dado conjunto. A segunda decisão, e a ordenação das parcelas, resultante em uma nova mistura, que se concretizará pela montagem.

Este princípio refletiu-se em inúmeros aspectos de sua vida, como por exemplo, no famoso jardim de sua casa, concebido segundo uma colagem em crescimento orgânico. Assim eram também os ambientes de sua casa, que

correspondiam a uma colagem de espaços modulares. A coleção de documentos deixada pela artista se assemelha a uma colagem autobiográfica.

A mistura aparece também na temática de sua obra; que de princípio, se assemelha a de seus colegas Dadaístas, apresentando uma visão pessimista da industrialização, onde o homem assume papel de marionete perante a máquina, perdendo a capacidade de sentir e de fantasiar. Logo em seguida Hannah se distancia desta visão, apresentando o homem como seu próprio inimigo. O inventor, o produtor, o utilizador, o homem criador da máquina, que poderia utilizá-la em favor de seu desenvolvimento ou para a destruição da Terra.

Hannah apresenta em muitas de suas obras o papel da mulher na sociedade em que vivia, além disso, deixa bastante claro seu pensamento político e social. Ela não era militante de nenhuma causa, tampouco se associou a partidos ou doutrinas, muito embora tenham sido inúmeras as tentativas de fazê-lo. Hannah era ciente de sua liberdade individual de pensamentos e opiniões e primava por ela. Seus trabalhos testemunham seu olhar sobre a vida, e, submeter-se a qualquer tipo de regra, seria como limitar seu pensamento.

2.8 Análise de obras

Imagem 2: Hannah Höch, “O Melancólico”, 1925.
Fotomontagem



Fonte: HANNAH HÖCH, 1984, pg. 109.

A colagem em si, como quadro, esta destinada a nos trazer criações cheias de fantasia, mas com ar de realidade. A justaposição, sobreposição de imagens recortadas, de fragmentos do cotidiano, sobrepostas a determinado fundo, nos dão o ar de realidade que faz a magia da técnica.

Em imagens como “O Melancólico”, Hannah chama a atenção para o olhar. O olho humano sempre fascinou a artista, que fez uso deste recurso em inúmeras obras. O olho é o elemento de maior expressividade nesta obra. Fragmento recortado de outro retrato é aqui inserido de maneira invertida, acentuando o sentimento de melancolia. O Melancólico, aquele que enxerga a vida de maneira destorcida, invertida. Para confirmar a sensação, é agregado à imagem o recorte de um queixo recolhido, quase como que contendo um choro.

Montagem simples, de poucos elementos, onde o olho consegue dominar a cena, mesmo que de maneira grotesca. Ganha ressignificado, mas mantem o

encanto que lhe é inerente. Janela da alma, que guarda segredos profundos e ao mesmo tempo, pode os revelar pelo derramar de uma lágrima.

Imagem 3: Hannah Höch, “Fuga”, 1931.
Fotomontagem



Fonte: HANNAH HÖCH, 1984, pg. 113.

Hannah percebeu cedo a tragédia que se aproximava da Alemanha e da Europa quando uma exposição de suas colagens e aquarelas, planejada para acontecer na Bauhaus de Dessau foi proibida pelo governo. Neste mesmo período, Hannah via seus amigos artistas começarem, um após o outro, a emigrar. A solidão instalou-se a sua volta e foi ai que a artista se isolou completamente em sua pequena casa de madeira no extremo norte de Berlim, onde ninguém a conhecia.

Das colagens produzidas nesta fase, destaca-se “Fuga”, de 1931. A fotomontagem é testemunho de um desespero grotesco, reflexo de um período em que os nazistas ganhavam cada vez mais adeptos.

A montagem, de cores neutras e sóbrias, nos apresenta uma figura meio homem, meio macaco, que caminha a passos largos buscando refúgio no desconhecido, fugindo dos olhos vigilantes nazistas, representados pela cabeça alada. A imagem carrega consigo o medo e a angústia de uma população forçada a viverem acuados como bichos, reféns de sua própria natureza, tolhidos por sua genética, por arianos ditos superiores.

A obra nos apresenta de maneira bastante clara como Hannah via na arte um espelho de si mesma e nos leva até a dor e angústia que passam a fazer parte daqueles que discordavam do movimento nazista.

Hannah estende seus ideais políticos a muitas outras obras. A imagem “Por nada neste mundo assentar os dois pés no chão”, nos remete a figuras de fábulas, onde um ser com asas e com a cabeça de uma escultura negra sobrevoa um espaço vazio, fugindo momentaneamente das angustias e dos medos diários. O cenário inusitado, com pés de bailarinas suspensos perfeitamente encaixados ao céu, nos faz pensar na necessidade da fantasia, da arte, do imaginário, para sobreviver em tempos de guerra.

Imagem 4: Hannah Höch, “Por nada neste mundo assentar os dois pés no chão”, 1940, Fotomontagem



Fonte: HANNAH HÖCH, 1984, pg. 120.

No período em que realizou esta obra, Hannah havia recentemente atravessado um período de solidão e de fome em sua casa. Sobreviveu do plantio de legumes e batatas, e tinha na arte da colagem e na arte do paisagismo, sua redenção. Seu jardim era uma complexa obra artística, uma selva exuberante, no entanto controlada, muito bem planejada por ela. Esse mesmo jardim serviu a outra função. Foi lá que Hannah com muita coragem enterrou inúmeros documentos, dentre eles o Manifesto Dadaísta, além de obras de artistas do Dadá e outros contemporâneos a ela, que ao se exilarem, confiaram a artista suas produções. Desta forma, Hannah salvaguardou parte da História da Arte Moderna.

Apesar de ter se dedicado a colagem durante toda sua vida artística, Hannah não se repetia e buscava sempre uma nova possibilidade para a técnica, sem se ligar a movimentos e correntes artísticas, trilhou um caminho solitário e inovador, transpondo suas descobertas para as técnicas da aquarela e do óleo, já que suas pinturas pareciam colagens de blocos de cor.

A artista escreveu:

> “Se bem que me parecesse muitas vezes que a concentração de um artista sobre si mesmo e sobre um estilo que apenas a si é peculiar conduzisse mais facilmente ao êxito e à popularidade. Para mim é mais importante desenvolver de uma forma cada vez mais ampla o meu modo de vida e de trabalho, modificando-o e enriquecendo-o, mesmo que essa evolução interminável me tenha tornado impossível um êxito fácil”. (HANNAH HÖCH.1984, pg. 92)

3. Considerações Finais

A técnica da colagem sofreu muitas mudanças desde que foi compreendida como uma linguagem da arte. A cada novo movimento artístico que surgia, a técnica ganhava uma nova cara, uma nova função. Colou-se de tudo. Todos os tipos de suporte artístico foram utilizados. Montagens, fotomontagens, instalações bidimensionais e tridimensionais. A colagem se mostra com diferentes roupagens.

Porém, é no Dadaísmo que esta técnica encontra maior expressividade, pois, além de linguagem artística, ganha vozes de protesto, de arte engajada, fabricada com pequenos fragmentos da realidade retirados dos jornais e revistas do cotidiano.

A ideia de juntar várias informações, de fontes distintas, reorganizá-las e criar uma nova realidade, somente possível através desta técnica, foi levada ao extremo por Hannah Höch.

Hannah Höch foi reconhecida tardiamente. Por muito tempo vista como companheira de Raoul Haussmann ou por amiga dos Dadaístas, foi compreendida e festejada como verdadeira artista já no fim de sua vida. Viveu o bastante para esgotar a técnica da colagem, levando suas concepções para a pintura. Trouxe para o seu tempo uma reflexão sobre o homem, sobre a humanidade, através de figuras distorcidas em cenários oníricos. Imprimiu à sua obra características de sua jornada pela vida. Entendia que a maior busca de um artista é a de sua própria caminhada, caminhada esta que se dá por diferentes estradas, mas sempre em busca de um só objetivo.

Pode vivenciar duas grandes exposições que celebraram sua obra. A primeira foi a Mostra de Colagens, em 1971, em Berlim e a segunda foi uma grande Exposição Individual Retrospectiva, em 1976, na mesma cidade.

Hannah viveu todo seu destino como se fosse uma colagem. Um percurso montado e conscientemente elaborado, de atitudes justapostas, sobrepostas, que deixaram como legado para a história, obras repletas de emoção e consciência.

4. Referências

BISCHOFF, Ulrich. **Max Ernst.** Coleção TASCHEN. Germany, 1993.

CAVALCANTI, Carlos. **Como Entender a Pintura Moderna.** Rio de Janeiro : Rio, 1981.

CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

COLAGENS. Osfildern : Ifa Institut für Auslandsbeziehungen, 1995.

COLLAGE. O Princípio da Colagem. Curitiba : Instituto de Relações com o Exterior e Autor, 1988.

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

DADA 1916 – 1966. **Documentos do Movimento Dada Internacional.** Munique : Goethe Institut, 1984.

FRIZOT, Michel. **Photomontagens. Photographie Experimental de Léntre-Deux-Guerres.** Photo Poch 31. Paris : Centre Nacional de La Photografie avec le concurs du Ministére de La Culture et de la Communication, 1987.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 15. Ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1993.

HANNAH HÖCH 1889-1978 Colagens. Ostfildern : Instituto de Relações Culturais com o Exterior, VG Bild-Kunst e Autores, 1984.

JANSON, H. W. **História da Arte.** 5. Ed. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

MAX Ernst. Grandes Pintores do Século XX. Madrid : Golbus, 1994.

MINK, Janis. **Duchamp.** Coleção TASCHEN. Germany, 1996.

PICASSO e o Cubismo. Coleção de Arte. [S.I.} Ed. Globo, 1997.

ROTERS, Eberhard. **Simbolismo da Imagética na obra de Hannah Höch**. In: Hannah Hoch 1889-1978 Colagens. Ostfildern : Instituto de Relações Culturais com o Exterior, VG Bild-Kunst e Autores, 1984.

5. Web referências

M, Tauana. **Hannah Hoch**. Disponível em <http://vivalavulva.wordpress.com/2010/07/26/hannah-hoch/> acesso em 02 nov 2013. MARTINS, Luiz Renato. Colagem: investigações em torno de uma técnica moderna. ARS (São Paulo) vol.5 no.10 São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167853202007000200006&script=sci_arttext> acesso em 02 nov 2013.

Maria Carolina Ravazzani de Almeida
Especialista em História da Arte pelo Centro Universitário Claretiano; Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná; possui Licenciada em Educação Artística pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atua como arte-educadora no Ensino Médio, na Formação de Professores e no Ensino Superior à Distância.
http://lattes.cnpq.br/1161372250374246

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses

NARRATIVA SOBRE ARTE BRASILEIRA E LOCALIZAÇÃO: ANÁLISE DO BARROCO, NEOCLASSICISMO E MODERNISMO E SEUS RESPECTIVOS LOCAIS DE "EUFORIA"

Adriana Rodrigues Suarez (UEPG, PR, BR)
Letícia Laís Ducheiko (UEPG,PR, BR

RESUMO*:*
O presente texto tem como propósito narrar a experiência vivenciada em nossas aulas sobre História das Artes Visuais Brasileira no ensino superior, mostrando a reflexão feita em torno da arte brasileira e de seus locais de maior excitação cultural nos períodos do Barroco, Neoclassicismo e Modernismo. O ato de narrar, segundo Rosa (2011), não só relata, mas traz experiências. Através da narrativa e de estudos bibliográficos realizados em sala de aula, e para além dela, percebemos a forte relação existente entre a Arte Barroca e a cidade de Minas Gerais, a Arte Neoclássica e a cidade do Rio de Janeiro e o Modernismo com a cidade de São Paulo. Para tal constatação levamos em conta as contribuições sobre história brasileira de Cotrim (2005) e de história da arte brasileira de Naves (2011) e Amaral (2006) que mostram que estes estilos foram fortemente influenciados pela localização em que encontraram maior impulso, devido às condições econômicas e culturais de cada local no período. As experiências vivenciadas em nossas aulas nos levaram a perceber o quanto a reflexão em torno da história das Artes Visuais Brasileira valoriza o aprendizado, tornando-o mais significativo. Muda-se então o conhecimento, que poderia estar de forma alheia ao aluno para uma forma inerente a ele.
Palavras-chave: Arte Brasileira; Localização; Narrativa; Reflexão.

NARRATIVE ABOUT BRAZILIAN ART AND LOCATION:
ANALYSIS OF BAROQUE, NEOCLASSICISM AND MODERNISM AND THEIR RESPECTIVE PLACES OF "EUPHORIA"

ABSTRACT:
This text aims to narrate the experience lived in classes on the history of Brazilian visual arts in higher education, showing the reflection made around the Brazilian art and their places of greater cultural excitement in periods of Baroque, Neoclassicism and Modernism. The act of narration, according to Rose (2011), not only reports but brings experiences. Through narrative and bibliographical studies in the classroom, and beyond, perceive the strong relationship between Baroque art and Minas Gerais, the Neoclassical art and Rio de Janeiro and Sao Paulo with Modernism. To this finding takes into account the contributions of Brazilian history Cotrim (2005) and the history of Brazilian art of Naves (2011) and Amaral (2006) show that these styles were strongly influenced by the location where they found greater momentum, due to economic and cultural conditions of each site during the period. The experiences in the classroom led to realize how much reflection on the history of Brazilian visual arts values learning, making it more

meaningful. Then moves it should know, can be oblivious of the student to form an inherent shape to it.
Key words: Brazilian Art; Location; Narrative; Reflection.

1 Introdução

A narrativa, considerada como um rememorar, despertando a possibilidade de ressignificação da própria experiência através de memórias cheias de significado (ROSA, 2011), vem a colaborar na troca de experiências significativas. Significativa são as experiências vivenciadas em aulas sobre história das Artes Visuais Brasileira, tanto para a parte docente como para a discente. Ainda mais significativa se torna quando os discentes serão futuros docentes, pois a experiência se deu em um curso de licenciatura em Artes Visuais.

Estudar sobre a Arte Brasileira nos dá um reconhecimento de quem somos de onde viemos e para onde estamos caminhando. Deixa-nos a marca de que somos frutos de uma arte que buscou, em sua trajetória, força para mostrar sua “cara”, sua identidade, mesmo trazendo uma carga grande das influências europeias. Estudar Arte Brasileira é um grande desafio. Iniciamos então nossa busca pelo conhecimento nacional através da seleção de textos bibliográficos, websites, imagens, biografias, críticas, filmografias e alguns materiais em relação à Arte Europeia, mas valorizados em nossas discussões sobre um campo que muito nos interessa, pois precisamos considerar que nossa arte brasileira é como uma “criança” em relação à arte europeia.

Como um dos primeiros textos a serem discutidos na disciplina foi selecionado *A dificuldade de forma e a forma difícil,* de Naves (2011). Com este texto foi feito o estudo e a reflexão – palavra de grande importância em nossas aulas – em torno das artes plásticas brasileiras. Concordamos com Naves (2011), em especial quando o autor afirma que, os que trabalham com artes plásticas nacionais tem a sensação de trabalhar com um material incerto. Incerto, pois é fácil trabalhar com um material que já tenha sido muito estudado, explorado anteriormente e com muita bibliografia, mas se tratando das artes nacionais brasileiras os estudos sobre o assunto não são tão abundantes. No entanto, ainda de acordo com o pensamento de Naves (2011), isso nos proporciona uma oportunidade para irmos diretamente à fonte primária, e utilizarmos como material as próprias obras de arte.

Para a continuidade das aulas, foram utilizados então os valiosos materiais

bibliográficos encontrados, mas o olhar sobre as próprias obras de arte teve um imenso valor. Valorizando esse olhar construído das leituras realizadas em obras de Arte de vários contextos artísticos apreendidos anteriormente, olhares maduros, buscando assim a leitura factual, expressional dos símbolos e fatos que essas produções nos “gritam” em sua composição.

Além das obras dos próprios períodos estudados, tivemos contato também com obras cinematográficas referentes aos assuntos abordados que proporcionaram uma leitura sobre a obra de arte que fala de arte, enriquecendo ainda mais as reflexões feitas sobre os estilos em estudo. Mocellin (2009) discursa que longe de tratar o Cinema apenas como um recurso didático-pedagógico precisamos assimilar a ideia de que a Educação e o Cinema são formas similares de socialização: há um paralelo entre as relações construídas por docente e discentes e as relações construídas entre espectadores e o filme. Pensamos o recurso cinematográfico como um objeto de análise, com potencial de ser veículo direto para o ensino, criando visões sobre o que se quer atingir como conhecimento, sendo utilizado como um rico recurso para nosso estudo.

Ainda como valorização do Cinema na área educacional, Duarte (2009) lembra que, de acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979) a experiência das pessoas com o Cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma certa disposição valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história, contada em linguagem cinematográfica, o que buscamos com muito vigor em nossas experiências em sala de aula. (DUARTE, 2009, p.13)

Nas aulas, entre outros estilos/períodos e movimentos foram estudados sobre o Barroco no Brasil com influência portuguesa, o Neoclassicismo trazido para o Brasil em especial com a chega da Missão Francesa e o Modernismo Brasileiro. Esses três períodos tiveram maior relevância na reflexão que buscamos apresentar neste texto.

2 O Barroco e Minas Gerais

Como introdução para as aulas sobre Barroco Brasileiro foi visto o filme *O Aleijadinho: Paixão, Glória e Suplício*, filme brasileiro de 2003, dirigido por Geraldo Santos Pereira, do gênero drama biográfico. Como protagonistas os atores Maurício Gonçalves (Aleijadinho), Maria Ceiça (Helena), Ruth Souza (Joana Lopes), Carlos Vereza (Cláudio

Manuel da Costa) e Edwin Luisi (Manuel Francisco Lisboa). O filme nos conta a história do escultor mineiro Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, acompanhando sua vida e sua formação artística e cultural. Seu relacionamento com a escrava Helena, os conflitos políticos, sua amizade com o inconfidente Cláudio Manuel da Costa e a doença que o deixou deformado, não o impedindo de trabalhar.

O estudo e a análise feitos em nossas aulas – em especial imagética -proporcionou uma visão sobre as principais características do Barroco no Brasil, além da grande importância que o Mestre Aleijadinho e o Mestre Ataíde tiveram para a Arte Brasileira, e em especial no estado de Minas Gerais.

Foram selecionados alguns planos pertinentes ao estilo, visto pelos discentes como "obras primas" e dessa forma analisamos, destacando as cores, objetos, vestuário, composição, expressões. Através dessa análise feita foi construído um parâmetro entre esses planos cinematográficos e "telas barrocas", valorizado a análise cinematográfica, tendo como prioridade o destaque do uso das câmeras, luzes, efeitos associando dessa maneira, as bases diagonais, contraste de luz e sombra, dramaticidade e teatralidade, características fortes do contexto pictórico do Barroco.

Segundo Proença (2009), o Barroco no Brasil desenvolveu-se plenamente do século XVIII até o início do século XIX. Nessa época os artistas europeus haviam abandonado o estilo Barroco, voltando-se para os modelos clássicos. O Barroco no Brasil estava associado à religião católica, apresentando duas linhas diferentes, uma nas regiões enriquecidas pelo comércio de açúcar e pela mineração – como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco – e outra nas regiões onde não havia nem açúcar nem ouro, regiões mais pobres – como São Paulo. No século XVIII, houve total predomínio do Barroco no Brasil. Nessa época Salvador tinha grande importância, onde saíam todas as riquezas da colônia para Portugal, quais traziam hábitos da metrópole e com eles, os artistas e os produtos portugueses. A partir de 1759, Recife tornou-se sede da Companhia Comercial de Pernambuco e Paraíba, com grande comercialização de açúcar, tabaco, algodão e madeira de lei, tornando-se um grande centro comercial, tendo dessa forma uma grande produção Barroca, que ainda hoje testemunham esse período de riqueza da capital pernambucana. Até o princípio do século XVIII, O Rio de Janeiro, cidade em grande expansão, serve como centro de intercâmbio comercial através do seu porto, permitindo a comercialização do ouro entre a região de Minas Gerais e Portugal. Como

destacamos no texto, como a região mais pobre, São Paulo teve um Barroco mais pobre. Enquanto os bandeirantes partiam e fundavam muitas vilas no interior de Minas Gerais, a cidade de São Paulo permanecia estagnada e a vida urbana era monótona e sem perspectivas, tendo como influência um Barroco modesto. (PROENÇA, 2009)

A região de Minas Gerais, de acordo com Cotrim (2005), no século XVIII, teve um grande crescimento econômico com a exploração das jazidas de ouro e como herança dessa época tem um conjunto arquitetônico e de artes plásticas de imenso valor histórico e cultural. As jazidas de ouro em Minas Gerais foram encontradas pelos bandeirantes no final do século XVII e a notícia se espalhou rapidamente, atraindo muitas pessoas para a região e "com tanta gente chegando, a região passou por rápidas transformações" (COTRIM, 2005, p. 245). Foi em função do ouro que os moradores de Minas Gerais organizaram sua vida e fundaram cidades como Mariana, Congonhas do Campo e Vila Rica (atualmente Ouro Preto) e pela primeira vez núcleos urbanos foram criados uns perto dos outros no Brasil (COTRIM, 2005).

Foi nessa euforia em Minas Gerais que surgiu o primeiro movimento literário brasileiro, o Arcadismo (COTRIM, 2005). Nesse período que o Barroco teve sua maior excitação no Brasil e a realização de grandes obras arquitetônicas, pictóricas e escultóricas, como as que foram vistas em sala de aula. Dentre elas, a Figura 1, a obra *A Assunção da Virgem,* de Mestre Ataíde, pintada na Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto. É uma das obras mais famosas de Mestre Ataíde e que não poderia deixar de ser analisada em nossas aulas, já que apresenta marcantes características do Barroco em Minas Gerais. Dentre elas identificamos a ilusão de movimento e profundidade, o uso de cores fortes, como o azul e o vermelho, a presença do dourado e de linhas curvas. Percebemos que as figuras apresentam feições mestiças e que a composição possui características próprias do Barroco Mineiro, que divergem do europeu, como por exemplo, a harmonia de cores um pouco mais suave, tendo grande influência do Rococó.

Figura 1 – Mestre Ataíde. A Assunção da Virgem. Igreja de São Francisco de Assis, Ouro Preto.



Fonte: ABSTRAÇÃO COLETIVA[1], 2014.

Considerando a grande presença dos escravos em Minas Gerais, em contraste com seus senhores, o sofrimento da escravidão em contraste com a riqueza da exploração do ouro somada as características que foram vistas sobre o barroco, percebemos que o auge do Barroco no Brasil não poderia ter sido em outro lugar. Neste período, em Minas Gerais, também não poderia ter sido outro estilo artístico que melhor representasse o sofrimento dos escravos nas minas de ouro se não o Barroco. Com seu forte contraste de luz e sombra e suas diagonais, expressa o sofrimento de um período de escravidão. Sem falar ainda nas feições mestiças que as figuras feitas por artistas como Aleijadinho e Mestre Ataíde, que só tomaram forma a partir do contexto vivenciado em Minas Gerais.

Em nossas reflexões em sala de aula, com base nos textos, imagens, análises, parâmetros percebemos que mesmo o Barroco com toda essa influência europeia – particularmente do Barroco Português – nossos artistas buscaram em suas produções um nacionalismo, uma arte que pudesse ser vista e reconhecida pelo seu povo, com a intenção de emocionar pelo seu reconhecimento. Chegamos também, em nossa humilde comparação, que para nós, brasileiros, temos em nosso país a nossa “Florença” (Itália),

[1] ABSTRAÇÃO COLETIVA. **Manuel da Costa Atáide.** Disponível em: <http://abstracaocoletiva.com.br/wp-content/uploads/2013/04/francisco.jpg>. Acesso em: 23 de jul. de 2014.

berço também importante na concretização do Barroco em nossas terras: Minas Gerais, entre cidades como Ouro Preto, Congonhas, Tiradentes, entre outras.

A partir da segunda metade do século XVIII, porém, o ouro começou a ficar escasso e esse fator juntamente com outros, influenciaram para que o Barroco perdesse sua força. Mesmo porque, as intenções e os ideais do estilo já se afastavam da realidade que começara a ser vivida no Brasil.

3 O Neoclassicismo e o Rio de Janeiro

Com o declínio da exploração do ouro em Minas Gerais na segunda metade do século XVIII e com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, as atenções se dirigiram para outra região (COTRIM, 2005). Um mês depois da chegada da corte na Bahia, seguiram para o Rio de Janeiro e D. João organizou neste local a estrutura da monarquia portuguesa. O Rio de Janeiro ganhou estatuto de corte portuguesa e vieram para o o Brasil artistas e professores para criar uma Academia.

Em nossos estudos sobre a História da Arte Brasileira, como parte importante para a aprendizagem, construímos pontes entre o princípio do estilo, já apreendido, para melhor compreensão dos resultados desse período em nossas terras. Partimos da condição de que a França foi o berço do Neoclassicismo, pautado nos princípios da Revolução Francesa.

A Missão Francesa, que chegou ao Brasil em 1816, na verdade não foi uma ideia de D. João, mas sim um pedido de refúgio desses artistas, explicando melhor: eram artistas de Napoleão Bonaparte, como este foi derrotado e a Monarquia voltou ao poder, esses artistas precisavam fugir, pois o clima era de terrror para os banapartistas. O fato é que chegaram ao Brasil quarenta e seis franceses: pintores, escultores, arquitetos, carpinteiros, ferreiros e seus familiares, entre seus membros, daremos destaque ao pintor clássico Jean-Baptista Debret.

Podemos pensar se todo esse “causo” foi bom ou ruim para o Brasil? Perguntas, indagações foram levantadas em nossas aulas de História das Artes Visuais Brasileira e até que ponto o Brasil se beneficiou com essa mostra academiscista, introdução de um novo olhar sobre a produção dos nossos artistas.

Foi Debret um dos maiores responsáveis por trazer para o Brasil o pensamento neoclássico, responsável também por introduzir em suas aulas a técnica academicista no

Brasil. Nossas reflexões em sala de aula iniciaram-se pelo estudo da biografia de Debret e a leitura de algumas de suas obras. Nesse sentido, Naves (2011), auxiliou em nossas reflexões, iniciando com a análise de uma aquarela de Debret, intitulada *O primeiro impulso da virtude guerreira* – Figura 2 – que exprime com este título o pensamento neoclássico na França, porém a própria aquarela se afasta do padrão francês, pois a realidade brasileira era diversa da França revolucionária. Foi visto nesta obra um tom mais lírico, mais suave e mais ingênuo que de obras europeias do período do Neoclassicismo. Percebemos, desse modo, que Debret foi o primeiro estrangeiro a buscar um sistema formal adequado a nova realidade. Suas obras ganharam um tom bem diferente do que tinham na França, um aspecto que já discutimos anteriormente no artigo, sobre o artista buscando constituir em suas obras um caráter brasileiro para que pudesse ser compreendido pelo meio no qual será inserido, isto é, com cara brasileira, falando desse povo, dessa cultura, desses problemas. Naves (2011) afirma que poucos aspectos do Rio de Janeiro fugiram à sua observação e que ele incorpora formalmente a dinâmica típica do Rio de Janeiro.

Apesar de Naves (2011) afirmar que o Rio de Janeiro tinha um aspecto bem diverso da França revolucionária em que Debret tinha vivido, Maria Graham escreveu em seu diário em 1821 que “o Rio era a mais europeia das cidades brasileiras” (apud MADEIRA, 2012). Madeira afirma que “cercada de mar, em tudo a cidade era voltada para a Europa”. Havia um vai e vem de artistas nesse período entre o Rio de Janeiro e a Europa, já que muitos artistas europeus chegavam ao Rio com a esperança de encontrar novas oportunidades e os artistas nascidos no Brasil almejavam os prêmios que os salões promovidos no Rio de Janeiro davam – estudos na Europa, em especial em Roma, Florença e Paris (MADEIRA, 2012)

Figura 2 – Jean-Baptiste Debret. O Primeiro Impulso da Virtude Guerreira. Aquarela sobre papel.



Fonte: HISTÓRIA[2], 2011.

Neste período, o Rio de Janeiro entra em sua fase mais iluminista e laica. Marquês de Pombal comandava mudanças significativas em Portugal, refletindo na transformação do Rio Barroco para a cidade Pombalina do século XVIII, em que a produção artística deixava de se concentrar em igrejas para se concentrar nas reformas urbanísticas. A partir daí, a arte acadêmica adquiriu hegemonia no Rio de Janeiro. A urbanização em que o Rio passou, foi chamada pela historiografia como a *belle époque carioca* e o Rio de Janeiro foi chamado também de capital cultural do Brasil. (MADEIRA, 2012).

Em nossas reflexões percebemos que o Rio de Janeiro através da sua história, com marcas pictóricas, escultóricas e arquitetônicas nos serve de estudo vivo do que foi construído nesse período. Podemos respirar em seus museus, em suas arquiteturas, enfim, em todo seu espaço, o resultado desse momento importante, não somente no contexto político e social, mas no nosso maior interesse, o contexto cultural e artístico.

O Rio de Janeiro continua “lindo”, como diz o poeta. É a cidade que foi capital do país desde 1763, que teve seu período de ouro no século XIX, durante o Império, e que retém nossa memória histórica através dos seus arquivos, bibliotecas e do Museu Nacional de Belas Artes (AMARAL, 2006). Pensando dessa maneira, e valorizando essa contribuição europeia descrita, já que refletimos anteriormente sobre Minas Gerais como nossa “Florença” (Itália), porque não pensar o Rio de Janeiro como nossa “Paris” (França)?

---

[2] HISTÓRIA Postal Brasil. **A controvérsia entre Debret e Taunay.** Disponível em: < http://historiapostalbrasil.webnode.com/news/a-controversia-entre-debret-e-taunay/>. Acesso em: 23 de jul. de 2014.

Juntando essas informações, as contribuições de Naves (2011) e a visualização e análise das obras, pecebemos a enorme ligação existente entre o Rio de Janeiro e a florescência do Neoclassicismo. Mas enquanto esses fatos se desenrolaram no Rio de Janeiro e com o passar de alguns anos, outra cidade vai ganhando força o suficiente para sustentar um movimento moderno, resultado de um novo tempo, tempo da industrialização.

4 O Modernismo e São Paulo

Os episódios que se sucederam com o Primeiro Reinado, o Período Regencial e o Segundo Reinado, com a antecipação da maioridade de D. Pedro II e a Independência do Brasil, foram de grande importância para os grandes proprietários de terras e os grandes comerciantes que ganharam novas oportunidades de negócio, já que as leis de importação e exportação passaram por importantes mudanças (COTRIM, 2005). Os proprietários de terra de São Paulo tinham a chamada *terra roxa*, apropriada para a produção de café, que refletiu para o fato de que "a expansão do café, o crescimento das cidades e a industrialização desenvolveram-se principalmente na região sudoeste" (COTRIM, 2005, p. 391).

O café ficou conhecido como o "novo" ouro brasileiro. Tendo sido introduzido no Brasil por volta de 1727 para consumo local, ganhou popularidade na Europa e nos Estados Unidos e, portanto, o mercado de café brasileiro cresceu. O clima e o solo brasileiro favoreceram a lavoura gerando uma grande produção de café (COTRIM, 2005).

Essa produção enriqueceu agricultores de São Paulo, que a partir de então, passou a figurar no quadro das regiões mais ricas e desenvolvidas do Brasil. Nesse período do fim do tráfico negreiro, São Paulo foi uma região que estimulou a vinda de imigrantes para o Brasil, recebendo 57% deles, formando mão-de-obra na região. Grande parte do lucro obtido com o café, foi investido na indústria, já que a indústria formava um bom campo de investimento para os produtores de café que se viam ameaçados pela crise de superprodução (COTRIM, 2005). Dessa forma,

> Concentrando 31% das industrias, o principal centro de industrialização brasileira era o estado de São Paulo, onde viviam os mais importantes produtores de café do país. Em São Paulo havia também um grande número de ex-escravos e imigrantes que viviam do trabalho na agricultura, Muitos desses trabalhadores deixaram o campo e, em busca de novas oportunidades de vida, acabaram constituindo mão-de-obra para o setor industrial (COTRIM, 2005, p. 465-466).

Com este quadro em que os ex-escravos e os imigrantes foram para a cidade, trabalhar nas indústrias, a urbanização de São Paulo cresceu. Essa cidade industrializada, urbanizada e moderna, foi cantada por Mário de Andrande, que tinha fascínio pela cidade e pelo progresso

> Eu canto o Jardim das Delícias na tormenta ritmada das usinas, no cubo incontrolável dos arranha-céus, na geometria ensolarada das avenidas e na terra que volta centuplicada de frutas, pela intervenção miraculosa do adubo e do arado (apud AMARAL, 2006, p. 24).

No seio dessa cidade moderna, poetizada por Mário de Andrade, que foi impulsionado o Modernismo no Brasil, selado pela Semana de Arte Moderna de 1922. São Paulo aspirava o Modernismo e o Modernismo aspirava São Paulo, buscando desde suas raízes, motivos para saudá-la. Oswald de Andrade, o grande precursor do modernismo, menciona Almeida Júnior como precursor de um estilo novo (AMARAL, 2006). Almeida Júnior era paulista, estudou com os neoclássicos na academia no Rio de Janeiro e foi para a Europa, mas retornou para São Paulo, recusando convites para lecionar na academia após seu retorno da Europa.

Ao falar do Modernismo, percebemos em nossas aulas então que a palavra São Paulo, fazia eco. Logo, é neste local que o Modernismo foi encontrar combustível para sua maior efervescência.

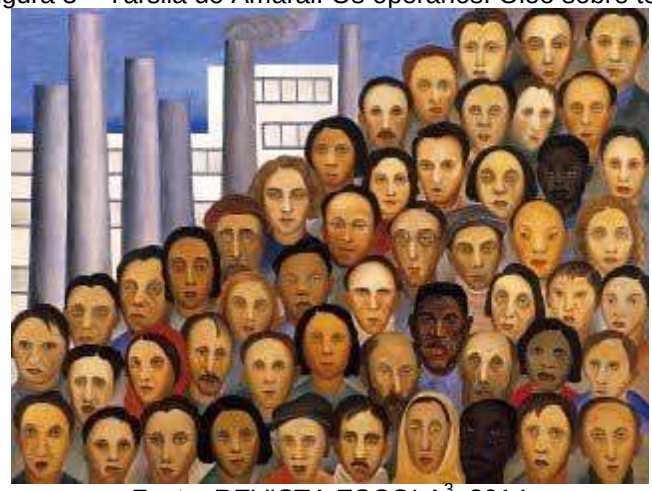
O Brasil, através da cidade de São Paulo, buscou mais uma vez, com a arte, uma identidade. Segundo Amaral (2006), Mário de Andrade escreve para Tarsila (então em Paris), dizendo-lhe que volte para o Brasil, “volta para dentro de ti mesma”. Ao mesmo tempo, apela para que tanto Oswald como Tarsila venham para o Brasil, “para a mata virgem, onde não há arte negra, onde não há também arroios gentis. HA MATA VIRGEM. Criei o matavirgismo. Sou matavirgista. Disso é que o mundo, a arte, o Brasil e minha queridíssima Tarsila precisam”. (AMARAL, 2006, p.28a).

São Paulo, diferente do Rio de Janeiro, nunca foi capital do Brasil, mas de várias maneiras contribuiu com seus acontecimentos para com a cultura, com a arte de maneira muito significativa. Como em outros momentos das nossas reflexões, vimos que toda essa mudança artística não poderia ter acontecido em outro lugar, senão em São Paulo, construída desde seu início pela mão do homem, porta do *Sertam,* como se diria ainda nos primórdios de sua fundação, única vila, durante muito tempo, não situada no litoral e sim no planalto, ponto crucial de ligação com o continente sul-americano, berço da

industrialização do nosso país. Artistas do Modernismo retratam em suas obras de arte o resultado dessa mistura étnica ocorrida em São Paulo, quando trataram de buscar uma identidade cultural, deixando de lado a influência europeia para retratar seu povo, suas angústias sociais e políticas, dessa maneira "abrasileirando" nossa arte, tendo como paradoxo do Modernismo, adequar-se a uma linguagem inovadora, do ponto de vista formal, absorvendo um "clima" do nosso entorno, de nosso país. Esse "nacionalismo" presente no Modernismo buscou resgatar as raízes populares brasileiras, portanto o Modernismo concentrado em suas conquistas cumpriu seu papel na História da Arte do Brasil no século XX.

Uma obra que retrata muito bem essas características do Modernismo no Brasil é *Os Operários*, de Tarsila do Amaral - Figura 3. Esta obra apresenta a características da urbanização e industrialização com as fábricas ao fundo e a miscigenação dos operários, com a representação de várias etnias. Nesta obra podemos ver os negros e os imigrantes, que como falado anteriormente, formaram a mão de obra para a indústria se desenvolver. Percebemos também que não há mais a presença de regras acadêmicas nas obras dos modernistas, como visto nessa obra de Tarsila.

Figura 3 – Tarsila do Amaral. Os operários. Óleo sobre tela



Fonte: REVISTA ESCOLA[3], 2014

Se em nossas aulas de História das Artes Visuais Brasileira, através das nossas reflexões fomos traçando parâmetros entre os períodos europeus e os períodos brasileiros, concluímos que São Paulo pode ser considerado nossa "Paris Vanguardista"

[3] REVISTA ESCOLA. **Tem muitas histórias do Brasil nas telas de Tarsila do Amaral.** Disponível em: < http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/tem-muitas-historias-brasil-telas-tarsila-424884.shtml>. Acesso em: 04 de agosto de 2014.

(França), no auge das suas transformações do início do século XX, por meio das vanguardas europeias. Por que não?

5 Conclusão

Percebemos, a partir dos estudos e com as reflexões feitas em sala de aula que, os nomes de alguns lugares faziam eco, tornaram-se figuras marcadas no circuito cultural/artístico. Eram repetidos sempre que se falava de algum período estudado. Nas discussões percebemos que ao falar do Barroco, se repetia Minas Gerais, ao falar de Neoclassicismo, se repetia Rio de Janeiro e ao falar de Modernismo, se repetia São Paulo. Após essa observação e a análise das características desses estilos com as características econômicas, políticas e sociais desses lugares chegamos à conclusão que esses movimentos não ocorreram apenas nestas localizações, é claro, e nem isolados do resto do mundo, mas encontraram nestes locais o "combustível" para seu momento de maior euforia.

Em nossas reflexões, ocorreram vários momentos de "loucuras intelectuais", "piras", "viagens", estas algumas vezes lógicas outras vezes ilógicas e porque não utópicas. Pensarmos que o Brasil tem uma riqueza imensa dessa história para nos contar, para descobrirmos e o melhor, visitarmos e nos deleitarmos com essa Arte "viva". Seja em Minas Gerais, nossa "Florença", disfrutando do Barroco; ou no Rio de Janeiro, nossa "Paris", explorando o Neoclassicismo ou ainda em São Paulo, nossa "Paris Vanguardista", devorando o Modernismo.

Concordamos com a autora Amaral (2006), quando relata em seu texto *São Paulo e Rio de Janeiro: a constante polêmica,* que o Brasil pode estar com vários problemas gravíssimos, porém o meio artístico e cultural está ativo, há projetos, há trabalhos em andamento. Esse é um pouco do nosso Brasil, país que tem muito a nos dizer, muito a crescer, basta investirmos, explorarmos e valorizarmos!

Com a experiência vivenciada nas nossas aulas, foi possível reconhecer o quanto a reflexão em torno do que se estuda, as discussões, os paralelos, e as associações auxiliam no melhor aprendizado dos conhecimentos em questão. Dar localização à esses períodos/movimentos, é mostrar o local em que se encontra, é achar e encontrar esse local, conforme o significado da palavra localização. Encontrar esse local é fazer *links* entre o aprendizado novo que o aluno recebe com o que já possuia, somando aos novos

que poderá vir a ter. A associação entre os períodos, os lugares e os movimentos nos permitiu uma maior apropriação do conhecimento, que acaba por se tornar inerente ao aluno.

A reflexão – a palavra de grande importância em nossas aulas – despertou a vontade, a curiosidade, as associações e o pensamento crítico tanto da parte docente quanto da parte discente. Experiências como estas poderão ser levadas pelos discentes para a sua docência, como forma de despertar a vontade, a curiosidade, as associações e o pensamento crítico de seus futuros alunos.

6 Referências Bibliográficas

AMARAL, Aracy A. Textos e Trópico de Capricórnio/Artigos e Ensaios (1980-2005) vol.11: Modernismo, arte moderna e o compromisso com o lugar. São Paulo: Editora 34, 2006

COTRIM, Gilberto. História Global – Brasil Geral – vol. Único. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MADEIRA, Maria Angélica. O olhar estrangeiro e a cidade do Rio de Janeiro no século XIX. In: RAMORS, Maria Lucia Bueno. Sociologia das artes visuais no Brasil. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

MOCELLIN, Renato História e cinema: educação para as mídias. São Paulo: Editora Brasil, 2009.

NAVES, Rodrigo. A Forma Difícil: um ensaio sobre arte brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2009.

ROSA, Maria Inês Petrucci; et al. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. Currículo Sem Fronteiras v. 11, n. 1., p. 198-217. Jan/Jul 2011.

7 Referência Filmografia

ALEIJADINHO: paixão, glória e suplício. Direção: Geraldo Santos Pereira. Guaxupé- MG, 2003. 100 min. Son, Color, Formato: 16 mm.

Adriana Rodrigues Suarez

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Comunicação – Cinema (TUIUTI- Curitiba) e Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1631237177917423.

Letícia Laís Ducheiko

Graduanda do 3º do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UEPG.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7320664054550234

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais.
Eixo Temático: 5. Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.

A LEGITIMAÇÃO DE UMA ESTÉTICA AFRO-BRASILEIRA: IDEOLOGIA E GOSTO DA EXPRESSÃO COLONIAL[1]

Soane Piuna Batista de Souza (UFMS,MS,BRASIL)
Paulo César Antonini de Souza (UFMS,MS,BRASIL)

RESUMO: Este ensaio objetiva apresentar considerações acerca da contribuição de artistas negros à arte nacional em um recorte histórico com foco no período inicial do Barroco Brasileiro, bem como discutir o processo de legitimação desses artistas. Para tanto, promovemos um diálogo entre os fatos históricos descritos e a concepção de gosto presenteno discurso do filósofo Hume. O desenvolvimento do presente trabalho originou-se a partir de pesquisas bibliográficas realizadas nas disciplinas de Estética e Teoria da Arte I e Arte Brasileira I do Curso de Artes Visuais da UFMS em Campo Grande/MS, durante o primeiro semestre de 2014. No processo de investigação, pudemos constatar a desvalorização da identidade artística de origem africana, bem como as dificuldades no processo de legitimação do negro artista e, o reconhecimento de suas produções como arte. Acreditamos que a leitura das produções de artistas de origem africana se desenvolveu, historicamente mediada, pela apropriação do discurso e da estética religiosa européia em que se estruturou o perfil do Barroco Brasileiro. Em contraposição à perspectiva estética que converge da abordagem humeana sobre o gosto, tais produções apresentam referências socioculturais atreladas auma herança ideologizada da relação entre negros escravizados e seus senhores, potencialmente capaz de alimentar a permanência de um contexto escravagista e eurocêntrico, o qual fundamenta até os dias de hoje o olhar para produções artísticas afro-brasileiras.
Palavras-chave: Arte Afro-Brasileira; Aleijadinho; Estética; Gosto.

THE LEGITIMATION AN AFRO-BRAZILIAN AESTHETICS: IDEOLOGY AND TASTE OF EXPRESSION COLONIAL.

ABSTRACT: This essay aims to present considerations about the contribution of blacks to the national art in a historical period with focus in the initial period of the Brazilian Baroque artists as well as discuss the process of legitimation of these artists. To this end, we promote a dialogue between the historical facts and described the design of this taste in the discourse of the philosopher Hume. The development of this work originated from literature searches conducted in the disciplines of Aesthetics and Art Theory I and Brazilian Art I Course of Visual

[1]Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no I Seminário de Arte, Educação e Relações Étnico-Raciais, promovido pelo CEFET-RJ, em agosto de 2014.

Arts UFMS, Campo Grande / MS, during the first half of 2014 In Process research, we found the devaluation of artistic identity of African origin as well as the difficulties in legitimizing black artist process and the recognition of their productions as art. We believe that reading the productions of artists of African descent developed historically mediated, by the appropriation of the discourse of European religious and aesthetic in which structured the profile of Brazilian Baroque. In contrast to the aesthetic perspective of the Humean approach that converges on the taste, such productions have sociocultural references linked to an ideological heritage of the relationship between African slaves and their masters, potentially able to feed the permanence of a slave and Eurocentric context, which is based up this day looking for african-Brazilian artistic productions.
Keywords: Afro-Brazilian art; Aleijadinho; Aesthetics; Taste.

1 Introdução

Em concordância com a reflexão de Paulo Freire (2000), para quem "[...] o passado não se muda. Compreende-se, recusa-se, aceita-se, mas não se muda." (p.73) e, no intento de contribuir com elementos que possibilitem a compreensão que se realiza sobre a arte de origem africana no Brasil e sua significação na constituição da Arte Brasileira, que nos motivamos a desenvolver este ensaio. Infelizmente ainda hoje é pouco abrangente o entendimento da afro-brasilidade para além do fenômeno escravidão e, inclusive nos campos da Educação, da Arte e da Cultura encontramos equívocos, omissões, estereotipias e senso comum quanto aos saberes e conhecimentos de influência africana em nosso desenvolvimento histórico-cultural, de nação miscigenada entre indígenas, negros africanos e europeus caucasianos.

Nesse sentido delimitamos como estudo o período imediatamente posterior à escravidão, ainda orientado pelos valores do Brasil Colônia, do qual emergem expoentes de mestres e artistas afro-descendentes convergindo principalmente da imagem de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho[2]. A ciência de que existem pesquisas e discussões acadêmicas a respeito da legitimidade e existência de tal personagem (PIFANO, 2012; GRAMMONT, 2008), apresenta-se como um elemento significativo para a relação entre o refinamento do gosto (HUME, 2012) e o discurso que legitima um padrão estético ideologizado para a arte de origem africana (SOUZA et al., 2005).

No tocante à arte de origem africana, concordamos com a postura de Souza et al. (2005) quando destacam que seria insuficiente trazer para o diálogo uma característica determinante ou estereotipada da expressão artística que engloba todo um continente. Apontamos que essa perspectiva, que poderia se estender e considerar desde o referencial histórico do norte da África, eternizado pela herança cultural e artística dos povos egípcios, se estende até os dias atuais, com a vasta expressividade de todos os países e comunidades que se localizam geográfica e politicamente[3], naquele continente.

O interesse estrangeiro pelas expressões plásticas presentes em cada região africana deu enfoque principalmente à confecção e decoração de objetos utilitários e rituais que, ignorou – e ainda ignora – a pluralidade e complexidade da arte africana,condicionando em meio a este recorte generalizações aos seus diferentes estilos e finalidades. Ao voltarmos nosso olhar para as vanguardas modernistas

[2]Não se questiona ou assume relevância na abordagem que estrutura o presente texto, a representação significativa para o período Barroco no Brasil, do artista Manoel da Costa Atayde (1762-1830), autodidata, mineiro, responsável por inúmeras obras assinadas e reconhecidas por meio de documentos históricos à época, legitimados também por sua descendência.

[3]Nessa perspectiva é oportuno destacar que os enfoques de origem social (SILVA, 2014; AMARAL, 2006) também se desenvolvem e se realizam em manifestações distintas entre si e do todo, o que oferece mais um suporte para o olhar atento à arte de origem africana, evitando a generalizações.

européias – que tiveram influência significativa para o mesmo período aqui no Brasil -, percebemos que essas foram responsáveis por um condicionante significativo de padrões no cenário artístico, principalmente pelo interesse de Picasso, Gauguin e Modigliani, entre outros artistas europeus (GOLDSTEIN, 2011) a respeito desta temática.

No que se refere à temática e à estéticapresente nas obras de origem africana, é visível o destaque a elementos que condicionam sua expressividade à aparência de objetos arquetípicos, como as máscaras e estatuetas. Com efetiva preferência para o uso de barro e madeira no desenvolvimento de suas criações, o que se justifica pelo acesso e desenvolvimento de técnicas no que concerne à materialidade destes suportes, muitas peças se perderam ao longo do tempo, ao contrário daquelas, elaboradas em bronze, ferro e ouro, principalmente por seu valor de uso, abordagem também considerada por Goldstein (2011) e Souza et al. (2005).

É necessário destacar que mesmo na relação recorrente das artes de origem africana com aspectos religiosos, místicos ou de aproximação com a natureza, essa temática se desenvolve em diálogo com a própria estrutura e contexto nos quais se fundamenta a estética das pessoas que criam aquelas obras.Nesse aspecto a contextualização deve ser entendida em sua presença, de modo a evitar generalizações continentais ou de origem, configurando uma única expressão:

> O senso comum tende à visão romântica de que toda a produção artística da África, de ontem e de hoje, é de cunho mágico religioso. O fato é que foram e ainda são produzidas peças sem intenção mágico-religiosa, criações livres que congregam os valores estéticos dos africanos amalgamados às influências estéticas européias (SOUZA et al., 2005, p.144).

No tocante a esses apontamentos, compreende-se que as artes africanas perpassam todas as atividades em intensa relação com as práticas sociais da comunidade ou grupo em que se originaram, assumindo também, mas não de forma delimitada e única, caráter místico e simbólico religioso. Entretanto, foram estas as características, interpretadas de forma discriminatória pelos colonizadores – no contexto brasileiro – em função, principalmente, de uma orientação ideológica religiosa, as responsáveis pela mitificação desta abordagem das linguagens artísticas africanas,determinando sua estética em uma visão estereotipada de expressão pagã (CHAVES, 2011).

2 O contexto formativo da arte afro-brasileira

A suposta inferioridade evolutiva das produções intelectuais ou culturais negras fundamentada em uma perspectiva de valorização e superioridade de uma raça sobre as demais, que encontrou defesa em pensadores do século XIX (TORRES, 2007), serviram de justificativa à prática da escravidão, culminando no tráfico de uma parcela significativa da população africana que era embarcada em condições precárias rumo aos mais diferentes destinos, submetidos à fome, às doenças, à violência e à morte (SOUZA, 2010; NARDI, 2002).

Os africanos sobreviventes ao tráfico, ao chegar ao Brasil, continuavam a experiência de opressão a que eram submetidos pelo domínio do colonizador europeu, tendo que se adequar à construção de uma sociedade que visava a um ideal lusitano de nação (imbuído de todos os seus valores sociais, políticos, estéticos, econômicos e religiosos) em detrimento de seus próprios saberes de origem. Como indicativo desta leitura do processo de desenraizamento, sustentado pelos efeitos da violência experienciada pelas pessoas escravizadas e que ainda encontram certo grau delimitador

na elaboração da conduta e autoimagem poética de descendentes dos povos africanos, pode ser exposto no texto de Cruz e Sousa (2006):

> Artista! Pode lá isso ser se tu és d'África, tórrida e bárbara, devorada insaciavelmente pelo deserto, tumultuada de matas bravias, arrastada sangrando no lodo das Civilizações despóticas, torvamente amamentada com o leite amargo e venenoso da Angústia! A África arrebatada nos ciclones torvelinhantes das Impiedades supremas, das Blasfêmias absolutas, gemendo, rugindo, bramando no caos feroz, hórrido, das profundas selvas brutas, a sua formidável dilaceração humana! A África laocoôntica, alma de trevas e de chamas, fecundada no Sol e na Noite, errantemente tempestuosa como a alma espiritualizada e tantálica da Rússia, gerada no Degredo e na Neve - pólo branco e pólo negro de Deus!
> Artista?! Loucura! Loucura! Pode lá isso ser se tu vens dessa longínqua região desolada, lá no fundo exótico dessa África sugestiva, gemente, Criação dolorosa e sanguinolenta de Satãs rebelados, dessa flagelada África, grotesca e triste, melancólica, gênese assombrosa de gemidos, tetricamente fulminada pelo banzo mortal. (p. 672)

O cotidiano de um escravo era demarcado por uma relação social sustentada no trabalho realizado aos seus proprietários – geralmente acompanhado pela imputação de castigos – e por meio da convivência com outros africanos escravizados. Para Viana (2008), em ambos os contextos, as idiossincrasias étnicas eram reconfiguradas ao novo meio em que se encontravam inseridos, convergindo em um rearranjo na expressividade de suas tradições e no desenvolvimento contínuo de seus repertórios, compreendendo que a "[...] resistência escrava no Brasil dava-se nos espaços de festas e devoção através da reinterpretação dos códigos de suas culturas em função do material imposto pelo Senhor" (VIANA, 2008, p. 20).

Apontamos aqui, em concordância com Paulo Freire (2000), que "[...] as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobre-vivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco" (p.31).

Essa assunção – que se desvela em uma escolha política ordenada na práxis das manifestações artísticas e culturais escravizadas –, ainda assim recebia violentas represálias por parte dos colonizadores que forçavam uma reforma moral e cultural sobre a população dominada. Essa ressignificação, também realizada por parâmetros de uma pedagogia coordenada pelos jesuítas, teve início com os povos indígenas, sendo posteriormente, utilizada como base para o treinamento das pessoas de origem africana nas técnicas necessárias para trabalhos relacionados às artes e ofícios (RODRIGUES, 2005). Essa perspectiva encontra reflexo na fala de Freire (2000), para quem:

> A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de "amaciar" a invasão e vê-la como uma espécie de presente "civilizatório" do chamado Velho Mundo (p.73-74).

Destarte se faz necessário um olhar mais cuidadoso sobre o fazer escravo, pois,

além do trabalho braçal explorado na área rural, nas zonas urbanas configuravam-se outras modalidades de escravidão, desempenhadas por escravos de aluguel e escravos de ganho. Nessas práticas, a fim de valorizar o valor do aluguel dos escravos, estes recebiam a instrução de ofícios, porém sem a participação no lucro dos serviços – exceção concedida aos poucos escravos de ganho (GENESTRA, 2011).

Segundo a autora, a qualificação dos escravos era realizada pelos seus próprios senhores ou em estabelecimentos industriais e oficinas de artesãos, onde o pagamento pelo treinamento consistia no próprio trabalho realizado pelo escravo enquanto aprendia. Após o aprendizado seus serviços eram vendidos aos donos de oficinas e manufaturas. Suas atribuições iam desde transportar lixo, entrega de recado, vendas, costura, lavagem de roupas, até o trabalho como pedreiros, pintores, barbeiros, entre outras atividades.

Do Brasil colônia até o período imperial, vários escravizados africanos ou afro-brasileiros utilizavam seus aprendizados de artesãos para se dedicar à arte. Para Vasconcellos (1977) esse trabalho, garantido pela habilidade ancestral africana, também oferecia aos escravos a possibilidade de ter reduzida a carga de trabalho pesado, além de que os serviços envolvendo trabalhos manuais, eram atividades consideradas puramente técnicas, portanto, inferiores e indignas da atenção do senhorio branco.

Em se tratando do Barroco Mineiro, o destaque para as obras que tem como potenciais criadores, descendentes de africanos, recai sobre as produções do artista conhecido como Aleijadinho.Antonio Francisco Lisboa, segundo Bardi (1975), teria sido mestiço – filho de mãe negra e de um arquiteto português – e autor de esculturas e ornamentos feitos de madeira ou pedra sabão, com preferência por temas religiosos. Seu apelido seria decorrente de uma doença degenerativa que, mesmo sendo responsável por dores e por afetar o humor de Aleijadinho, não prejudicaram a produção do artista[4].

No período barroco as produções de artistas negros constituíram os expoentes da arte brasileira, contudo é perceptível que sua legitimação deu-se somente a partir da apropriação da estética, da religião, e, de maneira geral,da introjeção do conjunto ideológico expressamente europeu (CASTRO, 2005).Ironicamente foram também as prerrogativas européias as grandes responsáveis pelo declínio do mesmo estilo nos anos vindouros. Segundo Dossin (2008) a atípica valorização do artista de origem africana fora posteriormente dificultada em função do processo de institucionalização da arte por meio da constituição da Academia Imperial, da Missão Artística Francesa, da Academia Imperial de Belas Artes (Escola Nacional de Belas Artes) que trouxeram consigo “[...] os cânones artísticos da Europa e a necessidade de sistematizar nos moldes europeus o ensino e o fazer artístico” (p.04).

Mesmo com a visível participação de pessoas descendentes de povos africanos na constituição das primeiras obras artísticas em território brasileiro, a desvalorização da produção da arte negra em detrimento de um fazer artístico europeu é perceptível nos registros da época, como observamos no registro da crítica de Afonso d’E. Taunay (PIFANO, 2012):

> Salvo uma ou outra manifestação de medíocre intuição do ofício, neste ou naquele primitivo, os nossos pintores e escultores só haviam dado mostras de maiorrudimentariedade artística. Nas nossas feíssimas igrejas, exceção de uma ou outra, a decoração interna e as telase painéis provinham de verdadeiros pintamonos (p.1496).

[4]Os registros do político e professor Rodrigo José Ferreira Bretas (1815-1866), que trouxeram à luz Aleijadinho, teriam se baseado na transcrição de um documento publicado em 1790, da autoria de um vereador de Mariana (MG): Joaquim José da Silva. Este documento, que é a principal referência para o trabalho de Bretas, nunca foi encontrado. (PIFANO, 2012).

Conforme Raquel Pifano, durante o modernismo ocorre uma re-valorização das produções de Aleijadinho graças às excursões realizadas por Mário de Andrade à Minas Gerais em 1924.A pesquisadora aponta que o furor estético promovido naquele contexto, poderia estar mais relacionado à ânsia romântica por um herói nacional do que àexistência do artista em si. Nesse contexto, Grammont (2008) levanta a hipótese de que as obras atribuídas à figura de Aleijadinho sejam na verdade produções coletivas, ou ainda,resultantes do trabalho de aprendizes de mestres de ofício, politicamente utilizadas para creditar e legitimar a existência de Aleijadinho.

Esta breve reflexão permeada por elementos históricos tenta aproximar a curiosidade das pessoas interessadas em conhecer o potencial artístico de origem africana no Brasil, sinalizando que, apesar da imposição degradante experienciada na escravidão e de todas as dificuldades em busca de meios para se expressar artisticamente, é possível encontrar registros da presença negra na arte brasileira, mesmo que velada ou minimizada na constituição de uma personagem política que ignora os oprimidos a fim de se constituir como representação de uma manifestação do gênio. Como aponta Freire (2002):

> Toda procura gera a esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia. [...] Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. [...] Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio (FREIRE, 2000, p.121).

Nos dias de hoje, indo de encontro ao pensamento iluminista que orientava a base da discriminação racial, as pessoas negras tem buscado a valorização de sua identidade por conta da defesa e assunção de seu passado e de um presente que se constitui como marco simbólico de uma estética afro-brasileira. A postura atual renega e demonstra a superficialidade por meio da qual o discurso de historiadores, políticos e filósofos, entre outras categorias detentoras das decisões que pretendiam determinar a existência humana, se estruturava a fim de naturalizar a superioridade das pessoas de origem européia sobre as demais.

3 Gosto, padrão e ideologia para a arte afro-brasileira

Na contemporaneidade, mesmo com o esforço de luta pelo desvelamento do passado cultural dos povos de origem africana, ainda perdura o olhar e a representação ideologizada das contribuições que as pessoas negras somaram à constituição da arte brasileira. Essa representação ainda se sustenta nos mesmos princípios do final do século XIX, que na perspectiva e crítica de Araújo (2000), perpetua a marginalidade, ao carregar-se nas distorções da supremacia de uma raça sobre a outra. Nesse contexto,

os padrões estéticos que devem indicar a legitimidade – enquanto um pressuposto de representação de identidade – das obras afro-brasileiras seriam aquelas que manifestam aspectos associados à religiosidade e ao misticismo.

Nesse contexto, são significativas as ações realizadas pelos Movimentos Sociais Negros a fim de reparara realidade de uma sociedade discriminatória,que indo ao encontro do interesse de representantes afro-brasileiros nas instituições de ensino, contribuíram para que fossem adotadas uma série de medidas em Educação e Cultura, denominadas políticas de ações afirmativas visando a valorização da cultura e história afro-brasileiras. Dois documentos de relevância para essa postura são a Lei n°.10.639/03 que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003) e a Lei nº.11.645/08, que também contempla a educação indígena (BRASIL, 2008).

Para Cunha (2006, p.10) "[...] a educação constitui um dos principais e ativos mecanismos de transformação de um povo" e, nesse contexto, trazer as temáticas negras nos conteúdos curriculares, como proposto pela integração de disciplinas como Educação das Relações Étnico Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propiciariam a desmistificação dos preconceitos raciais, fomentando o reconhecimento da identidade cultural de que carecemos devido um passado racista e segregacionista. Contudo o próprio autor alerta que para o sucesso deste intento não basta a existência de legislação favorável pois "os professores devem ser preparados, capacitados e devem ter materiais sobre o assunto, assim poderão aplicar de forma correta a lei 10.639 nas escolas brasileiras" (CUNHA, 2006, p.21). No sentido da produção artística afro-brasileira, de maneira geral o autor destaca que:

> [...] muitos são os artistas brancos, outros mestiços e relativamente poucos são negros. Poderíamos subdividi-los, portanto em quatrogrupos, ou seja: aqueles que só utilizam temas negros incidentemente; os que fazem de modo sistemático e consciente; os artistas que se servem não apenas de temas como também de soluções plásticas negras espontâneas, e não raro, inconscientemente; finalmente os artistas rituais. Os três primeiros definiriam o termo afro-brasileiro em seu sentido lato e o último grupo em seu sentido estrito. (CUNHA, 2006, p.31).

Nessa perspectiva, cabe às professoras e aos professores de artes, conscientes do estranhamento pela ocasional abordagem da expressão artística negra nos materiais de apoio pedagógico, projetos e trabalhos escolares, estimular a curiosidade e a reflexão discente para a pesquisa e aproximação com as variáveis estéticas dos distintos grupos sistematizados por Cunha. É assumindo essa postura, que ultrapassa os estereótipos comumente reproduzidos pela mídia, que a temática negra e de origem africana poderá conquistar um espaço e representatividade significativa nos estudos envolvendo a arte brasileira, pois:

> O respeito à diversidade, a utilização do conhecimento que o outro traz consigo, os significados e sentidos desse repertório é que podem orientar o desenvolvimento de ações afirmativas reais para a educação [...] onde se percebe que o educar-se parte da própria conscientização do ser em respeito às outras pessoas (SOUZA, 2010, p.156).

Essa mudança, que para Freire (2000) faz parte da experiência cultural, não pode ser imposta e nem utilizada como instrumento de manipulação emocional. Para o autor, uma educação crítica se realiza por meio da percepção lúcida que a presença do ser humano tem no mundo, em face de suas ações conscientes "[...] no campo dos

costumes, no do gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo no da sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade, mas a que dizem não, ainda, às forças retrógradas" (p.17).

Ao buscar compreender os movimentos que estruturavam o pensamento e as escolhas dos períodos responsáveis historicamente pela marginalização das criações e da expressão artística africana no Brasil – ou, minimamente o contexto e plano de existência das condições que permitiram esses pensamentos e escolhas – nosdeparamos com o pensamento de David Hume[5] (2012), que a um primeiro olhar, pode iludir quando recortado de seu contexto original:

> Só quem está acostumado a ver, examinar e ponderar as diferentes produções que foram apreciadas em diferentes épocas e nações pode avaliar os méritos de uma obra submetida a sua apreciação, apontando o seu devido lugar entre as obras de gênio (p.103) [...] Sabe-se que, em todas as questões apresentadas ao conhecimento, o preconceito destrói a capacidade de raciocínio e perverte todas as operações das faculdades intelectuais, e não é menor o prejuízo que causa ao bom gosto, nem é menor a sua tendência a corromper o sentimento da beleza (p.104).

O filósofo, que defende a necessidade de uma exposição máxima às diversas expressões humanas, a fim de contornar preconceitos e refinar o gosto, de modo a que alguns poucos eleitos possam se arrogar o prazer da compreensão e contemplação estética do mundo, contraditoriamente demonstra uma visão anuviada ao aludir os povos de origens distintas da européia caucasiana, e, especificamente sobre as pessoas oriundas da África, Hume em 1776, declara:

> [...] começar a suspeitar que negros e outras espécies de homens em geral (pois há quatro ou cinco tipos diferentes) sejam naturalmente inferiores aos brancos. Nunca houve uma nação civilizada de outra tez além da branca, ou mesmo um indivíduo eminente, seja em ação ou especulação. Não há manufatureiros entre eles, não há arte nem ciência... Tal diferença uniforme e constante não poderia ter ocorrido em tantas nações e eras se a natureza não tivesse feito uma distinção original dentre essas linhagens de homens (HUME apud ANDRE, 2007, p.32).

Gaarder (2001) evidencia em Hume "[...] a importância de se construir um raciocínio a partir da base" (p.353) a fim de evitar principalmente idéias falsas, as quais seriam possivelmente identificadas através de "[...] um método crítico para analisar as idéias humanas" (p.354). Para o autor:

> Enquanto empirista, Hume via como sua tarefa a supressão de todos os conceitos e construções especulativas pouco claros que os teus homens tinham concebido até então. Nessa altura, estava em circulação na escrita e em conversas todo o tipo de conceitos da Idade Média e dos filósofos racionalistas do século XVII. Hume queria regressar à sensibilidade humana original do mundo. Segundo ele, nenhuma filosofia pode alguma vez ignorar as experiências quotidianas ou dar-nos regras de

[5]Nascido em Edimburgo, David Hume (1711-1776) que buscava no empirismo o apoio para a legitimação de um método capaz de definir um padrão para o gosto, era amigável ao discurso evolucionista, característico do final da década de 1770.

> comportamento diferentes daquelas que obtemos por meio da nossa reflexão sobre a vida quotidiana (p.350-351).

A visão humeana de homem concebe a personalidade como um "[...] conjunto de diversos conteúdos da consciência que se seguem uns aos outros com uma rapidez inacreditável e estão constantemente em fluxo e movimento" (p.354).No aspecto moral, Hume entende que "[...] um comportamento consciente da responsabilidade não significa que temos de apurar a nossa razão, mas que temos de apurar os nossos sentimentos" (GAARDER, 2001, p.366).

> [...] embora todas as regras gerais da arte estejam fundadas na experiência e na observação dos sentimentos comuns da natureza humana, não decorre daí que os homens sentem sempre da mesma maneira e em conformidade com essas regras. As emoções mais sutis do espírito são de natureza extremamente delicada e frágil, necessitando do concurso de um grande número de circunstâncias favoráveis para que funcionem de uma maneira fácil e exata, segundo seus princípios gerais e definidos (p.97)

Deste modo compreendemos que também a arte e a beleza são socialmente aprendidas, uma vez que não residem no objeto em si, mas sim em quem o contempla – advém com isto a diversidade de gostos e juízos sobre o que seja belo, dadas as inúmeras experiências e interpretações de cada pessoa. E, novamente, apontamos a diferença de perspectiva em descontexto com a realidade no mundo em que Hume vivia, sustentando com um discurso de primava o refinamento – empírico –, o distanciamento que delimitaria inferiormente um ser humano de outro, tanto no campo do refinamento, quanto na perspectiva de uma existência digna.

Do mesmo modo, seu apelo à questão da sensibilidade – no que se refere aos meios para estimular as emoções e os humores de mulheres e homens capazes de discernir sobre sua superioridade frente a outras pessoas, nos oferece um referencial significativo para a compreensão dos valores que poderiam dar suporte ao pensamento que padroniza esteticamente as manifestações da arte afro-brasileira, seja na época da colonização ou nos dias atuais, em um recorte de elementos, tema e presença primitivas e simplórias.

Seguindo este raciocínio podemos refletir a respeito das influencias culturais sobre nossas experiências e sobre o modo como interpretamos sua presença, orientando-nos por uma moral e por costumes cristalizados em valores retrógrados, adequadamente coerentes ao contexto cultural, social e, principalmente político, em que vivemos.

4 Considerações

Na construção do presente texto, notamos que o pensamento que ainda carrega o entendimento do negro à sua condição de escravo, amparado por valorações de ordem colonial européia onde é possível visualizar a influência do pensamento iluminista da superioridade das raças, limita o campo de estudo acerca da riqueza das produções e contribuições – em diferentes campos do conhecimento, inclusive aqueles relacionados aos processos de ensino de aprendizagem– da expressão artística de origem africana. E nessa perspectiva, chamamos a atenção para a abordagem de uma práxis que se desenvolve por meio da aproximação dialogada com o outro:

> Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções

> políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética. A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza (FREIRE, 2000, p.83).

Na perspectiva das teorias do conhecimento, observamos que,na conceituação do belo relacionam-se fortes pressupostos histórico-culturais e, a atenção para este condicionante e sua superação, exige conhecermos a construção de determinados conceitos em sua relação com o pano-de-fundo onde se realizam. É por meio desse movimento, de conscientização dos processos que significam ou ressignificam a existência de homens e mulheres no mundo que se pode identificar e compreender os processos de cristalização de preconceitos.

Contatamos no exercício da construção desse texto, a escassez de pesquisas e estudos referentes à produção artística negra no período por nós elegido para investigação, condenando-os uma e outra vez a marginalidade. Por essa identificação, consideramos urgente a realização de mais produções científicas dedicadas a esta temática, pois o desconhecimento das particularidades do processo de legitimação da arte negra e do artista afro-descendente, tanto quanto ignorar as consequências desse processo na atualidadealienam e impossibilitam uma visão amplamente crítica do universo das Artes Visuais no Brasil e no mundo.

Negligenciar os aspectos criativos e originais da atuação dos negros escravizados constitui a qualquer tempo, perpetuação e legitimação do racismo. Ao assumirmos a responsabilidade e o compromisso de trabalhar em respeito à diversidade, teremos então autonomia na escolha dos discursos pedagógicos e narrativas poéticas que embasarão nossas produções artísticas e científicas na academia e em nossa postura profissional, seja como Artistas, Professoras, Professores de Arte.

Referências

AMARAL, Aracy A. A mão afro-brasileira: um inventário necessário. In: _____. **Textos do Trópico de Capricórnio**: modernismo, arte moderna e o compromisso com o lugar. São Paulo: Editora 34, 2006. p.259-271.

ANDRE. Maria da C. **O ser negro: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-descendentes**. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ARAUJO, Joel Z. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira, São Paulo: Senac, 2000. 323 p.

BARDI, Pietro M. **História da arte brasileira**: pintura, escultura, arquitetura, outras artes. São Paulo: Melhoramentos, 1975. 228p.

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº.10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº.11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 22 ago. 2014.

CASTRO, Isis P. Pintura, memória e história: a pintura histórica e a construção de uma memória nacional. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, n.38, out. 2005. p.335-352.

CHAVES, Mara R.Arqueologia Africana e suas Contribuições para a Discussão de Memória e Patrimônio nos Acervos Brasileiros.CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CONLAB): Diversidades e (Des)Igualdades, 11, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador, UFBA, 2011. p.1-13.

CRUZ E SOUSA, João. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006. 899p.

CUNHA, Glads da S. **Da Lei a realidade**: A Arte Afro-Brasileira Na Sala De Aula. 2006. 54 f. Monografia. (Especialização em Ensino de Arte) – Programa de Pos-Graduação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2006.

DOSSIN, Francielly Rocha. Apontamentos acerca da presença do artista afro-descendente na história da arte brasileira. **Revista da Pesquisa**, n. 1, ano 5, ago.2007-jul.2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. 134p.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GENESTRA, Cinthia B. F. A atuação dos escravos de ganho na organização da cidade do Rio de Janeiro durante o século XIX. **Rev. Para entender a história**. Ano 2, jan. 2011. p.01-11.

GOLDSTEIN, Ilana S. **Mesa-redonda** Arte africana e o conceito de arte. I Encontro Afro Atlântico na Perspectiva dos Museus - Relatos, 2011. Disponível em <http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/i-encontro-afro-atlantico/relatos/mesa-redonda-arte-africana-e-o-conceito-de-arte> Acesso em 28 de junho de 2014.

GRAMMONT, Guiomar. **Aleijadinho e o aeroplano**: o paraíso barroco e a construção do herói colonial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 320 p.

HUME, David. Do padrão do gosto. In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.91-113.

NARDI, Jean Baptiste. **Sistema colonial e tráfico negreiro**: novas interpretações da história

brasileira. São Paulo: Pontes, 2002. 89p.

PIFANO. Raquel Q. O conceito modernista de artista colonial: o caso de Aleijadinho. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP): Vida e ficção: arte e fricção, 21, 2012, Rio de Janeiro**. Anais...** Rio de Janeiro, UERJ, 2012. p. 1492-1503

RODRIGUES. Tatiane C. Movimento negro, raça e política educacional. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. p.1-14.

SILVA, Carlos A. C**. Arte africana**: arte da corte e a arte da aldeia. In: SEMINÁRIO DE ARTE, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 1, 2014, Rio de Janeiro, CEFET-RJ, 2014. Conferência de abertura.

SOUZA, Paulo C. A. Educar-se ao mundo: percepções acerca das africanidades. **Rev. Espaço Acadêmico**, n.106, mar. 2010. p.149-159.

TORRES, M. S. H. Raza: variables históricas. **Revista de Estudos Sociales**, n. 26, abr. 2007. p. 16-27.

VASCONCELLOS, Sylvio. Vila Rica: formação e desenvolvimento, residências. São Paulo: **Perspectiva**, 1977. 214p.

VIANA. Janaina B. S. **Uma possível arte afro-brasileira**: corporeidade e ancestralidade em quatro poéticas. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2008.

Soane Piuna Batista de Souza
Acadêmica do curso de Artes Visuais – Licenciatura, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Psicóloga pela Universidade Anhanguera-Uniderp; membro do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes – NINFA/UFMS; Voluntária PIBIC - Projetos Culturais: iniciação do diálogo entre a arte e a cultura no espaço educativo não-formal (2014-2015) PROPP/UFMS. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/5313002593556441>

Paulo César Antonini de Souza
Doutor em Educação, professor no curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande. Líder do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes – NINFA/UFMS, associado da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana – SPQMH/UFSCAR. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/5053102098056338>

Modalidade :Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Histórias: documentações, acervos e narrativas

A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS HISTÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR HOJE

Guilherme Nakashato (IFSP/*Campus* São Paulo e USP, São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*
O campo da história do ensino da arte no Brasil tem se desenvolvido amplamente nos últimos anos, acompanhando a própria expansão das pesquisas acadêmicas em arte/educação nas universidades do país. Os estudos históricos na área constituem-se em base essencial para a formação inicial do arte/educador por proporcionar compreensões sobre a necessidade e a consolidação do ensino da arte na educação formal e não formal, marcada por lutas e articulações coletivas que se estende até os dias de hoje, modificando continuamente o panorama da área de arte/educação no país. Entre vários fatores que impulsionaram tal desenvolvimento pelo viés da história do ensino da arte, destaca-se o trabalho de Ana Mae Barbosa pelo pioneirismo e pelos esforços de constituir uma consciência pelo debate histórico que fundamente as pesquisa na área. Este artigo busca suscitar reflexões sobre o tema, sublinhando três proposições de Barbosa extraídas a partir de análises de seus textos: a investigação do passado para ampliar as percepções e compreensões sobre o presente; a legitimação da área de arte/educação no Brasil; e a conscientização sobre a dependência sistêmica que paira sobre os modelos de ensino e aprendizagem da arte, que se difere da incorporação de pesquisas para a elaboração de novas propostas em arte/educação.
Palavras-chave: História do ensino da arte; Arte/educação no Brasil; Ana Mae Barbosa

THE HISTORY OF THE ART TEACHING IN BRAZIL: REFLECTIONS ON THE IMPORTANCE OF HISTORICAL STUDIES FOR THE FORMATION OF ART EDUCATOR TODAY

ABSTRACT:
The field of history of art education in Brazil has developed widely in recent years, following the very expansion of academic research in art education in universities. Historical studies in the area constitute an essential basis for the initial formation of art educator by providing insights into the need and the consolidation of art education in formal and non formal education, marked by struggles and collective joint that extends to our days, continuously changing the landscape of the area of art education in our country. Among several factors behind this development by the history of art education, we highlight the work of Ana Mae Barbosa for her pioneering and for her efforts to establish awareness by the historic debate in support of the research in the area. This article seeks to elicit reflections on the topic, stressing Barbosa's three propositions extracted from analysis of her texts: past research to expand the perceptions and understandings about the present; the legitimization of the area of art education in Brazil; and awareness of the systemic dependency hovering over the

models of teaching and learning of art, which differs from the incorporation of research for the preparation of new proposals in art education.
Key words: History of art teaching; Art education in Brazil; Ana Mae Barbosa

Introdução

O propósito inicial deste texto é delinear algumas reflexões sobre a importância dos estudos históricos relacionados à arte na educação[1] no Brasil, considerando a necessidade do debate sobre o tema na formação crítica do professor de arte da atualidade.

Para contextualizarmos o entendimento das motivações que impulsionaram a construção deste artigo, convém situar que estas indagações compõem uma parte da pesquisa[2] em andamento em torno do Curso de Especialização em Arte/Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) que ocorreu entre 1984 e 2001, considerado – pelas evidências colhidas até então – como o primeiro curso de pós-graduação em nível de especialização promovida por uma universidade brasileira focando o ensino de arte desde o surgimento dos cursos de licenciatura em Educação Artística na década de 1970. No presente texto abordaremos alguns fatos contextuais antecedentes ou concomitantes ao período do curso, buscando uma reflexão crítica sobre a importância de se conhecer a(s) história(s) para nos ajudar a perceber e pensar sobre o próprio momento da arte/educação em que nos encontramos.

Ressaltamos que a perspectiva histórica da arte na educação no Brasil tem sido tópico recorrente de pesquisas e publicações da área, com destaque às crescentes produções impulsionadas pelos programas de pós-graduação de várias universidades do país. Esta condição é fruto do desenvolvimento do campo da arte/educação, cuja história é de um passado relativamente recente, se consideramos que as primeiras pós-graduações específicas na área surgem a partir da década de 1980. Estes estudos históricos propiciam condições de se refletir sobre a intrincada rede de conexões que compunha o ensino da arte de outrora, assim como suas consequências nos dias atuais. Cabe, então, reconhecer os esforços imensuráveis de uma das maiores especialistas da área no Brasil e no mundo: Ana Mae Barbosa. Boa parcela da consciência (e consistência) histórica construída na atualidade advém das contribuições de Barbosa, que tem contribuído para a formação de gerações de educadores-pesquisadores que aliam os estudos históricos para as mais diversas áreas do ensino e da aprendizagem da arte, tanto

[1] Muitos são os termos utilizados para se referir ao campo de conhecimento do ensino da arte (considerando as artes visuais) no país ao longo do tempo e cada denominação reflete um conjunto articulado de ideias, motivações e desejos de seus interlocutores, bem como a própria história deste campo: desde as mais genéricas como “ensino da arte” e “arte e seu ensino”, como as de contexto mais específicos como “ensino de artes e ofícios”, “ensino de desenho”, “educação pela arte”, “educação artística”, “arte e educação”, “arte & educação” e “arte-educação”. A tese de Erinaldo Alves do Nascimento, intitulada *Mudanças dos nomes da arte na educação: qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente?* (2005) oferece-nos uma profunda análise sobre as razões históricas e epistemológicas em torno destas diferentes denominações. Atualmente, ganha terreno o termo “arte/educação” desde meados de 2000, argumentado por Ana Mae Barbosa que a sugestão da substituição do hífen pela barra assenta melhor a ideia de “pertencimento”, ou seja, a arte como parte inexorável da educação (Barbosa, 2005, p. 21). Neste texto, além das denominações mais genéricas já explicitadas, optamos pela utilização do “arte/educação”, respeitando, no entanto, as grafias originais em citações diretas.

[2] Pesquisa de doutorado iniciado em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), na área de concentração de Teoria, Ensino e Aprendizagem, sob orientação da Profª Drª Sumaya Mattar.

pela vasta bibliografia editada, quanto pelas orientações de outros mestres e doutores, além de constituir-se como memória viva de boa parte da história mais recente (ainda mais se contarmos com seu acervo pessoal de materiais raros e exclusivos alusivos aos fatos que marcaram o desenvolvimento da arte/educação das últimas décadas).

Em suas obras é possível perceber a importância estratégica que a autora ressalta em relação aos estudos da história da arte/educação, cruciais para a formação reflexiva dos professores de arte no país. Podemos destacar três argumentos capitais da autora sobre esta importância: investigar o passado para ampliar as percepções e compreensões sobre o presente; legitimar e consolidar a área de arte/educação no Brasil; e conscientizar sobre a dependência sistêmica que paira sobre os modelos de ensino e aprendizagem da arte, que se difere da incorporação de pesquisas para a elaboração de novas propostas de modo rigoroso e fundamentado.

O passado e o presente

Uma das reflexões mais profundas sobre a pesquisa histórica reside justamente na relação entre passado e presente. O pesquisador que busca uma história que se supõe ser revelada, esclarecida ou descoberta logo já se depara com um dos problemas básicos da historiografia: não há história sem o homem. A despeito de se estudar histórias do âmbito da natureza (por exemplo, a história do clima da Terra), em última instância, sempre é em relação ao homem ou ao tempo do homem que se busca analisar o impacto dos próprios estudos. Assim, sendo, o próprio pesquisador é um interlocutor em potencial daquilo que ele busca. Em outras palavras, o pesquisador-historiador construirá sua versão da história, por mais rigorosa tenha sido seu esforço para a objetividade. O historiador francês Jacques Le Goff alerta: "(…) o fato não é, em história, a base essencial de objetividade, ao mesmo tempo porque os fatos históricos são fabricados e não dados e porque, em história, a objetividade não é a pura submissão aos fatos" (2012, p. 33). Outro destaque nesta linha de pensamento sobre a história é que, por outro lado, também os documentos em que se baseiam as pesquisas são em si uma construção, ou seja, constituem-se como uma tentativa das sociedades em forjar uma imagem de si para a posteridade (o que Le Goff denomina "documento-monumento") e caberia "ao historiador não fazer o papel de ingênuo" (LE GOFF, 2012, p. 522).

Assim, ao repensarmos a questão da relação passado e presente, cuidadosamente as investigações históricas "podem aprimorar o conhecimento do presente levando à clarificação e à interpretação do mundo de símbolos cuja significação torna concreta a análise do problema atual" (BARBOSA, 1983, p.2). Sem o conhecimento histórico, as reflexões do presente correm o risco de serem apresentadas como valores definitivos, em direção oposta à dialética que os estudos sobre o passado necessitam.

Tomemos, por exemplo, a associação entre a comoção coletiva pelo anseio de liberdade após épocas de regimes autoritários sufocantes e a adoção maciça às atividades artísticas espontaneístas redutoras pelos professores de arte, especificamente os casos do fim do Estado Novo (1937-1945) e o fim da ditatura militar (1964-1985).

Durante as décadas de 1920/30 o campo do ensino em geral e da arte na educação vinham passando por profundas transformações impulsionadas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas no país. As ideias de John Dewey, filósofo e educador norte-americano, aportam ao Brasil por meio dos educadores que eram

enviados para estudar no *Teacher's College* da Universidade de Colúmbia (Nova Iorque, EUA) a partir de 1927 e passam a influenciar radicalmente o pensamento sobre a experiência do indivíduo como base da construção do conhecimento, especialmente no campo da arte e seu ensino, além da educação democrática (BARBOSA, 2002). O educador baiano Anísio Teixeira, figura proeminente na sociedade intelectual brasileira, foi aluno de Dewey no *Teacher's College* em 1928 e um dos principais articuladores do Movimento Escola Nova (1927-1935) que focava um modelo educacional baseado no desenvolvimento cognitivo e crítico na crença liberal da formação do indivíduo como alternativa à metodologia fragmentada e mnemônica da escola tradicional. Contudo, o conceito deweyano de arte como experiência consumatória fora interpretada de forma muito peculiar e redutora pelos educadores da Escola Nova (e mesmo nos Estados Unidos, berço da ideias de Dewey) como atividade vinculada à sistematização do conhecimento ao final do processo de aprendizagem.

> De Dewey, a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a ideia de experiência final, erro cometido não somente no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas *Progressive Schools*. A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final. (BARBOSA, 2008, p.1)

Ressaltamos que a Escola Nova, apesar de também ter disseminado uma ideia espontaneísta do ensino da arte, muitos de seus pressupostos foram resultados de estudos de obras de referência, como o livro *School and society*, escrito em 1900 por Dewey e que for a intensamente estudado por Nereu Sampaio, outro intelectual influente na Escola Nova.

> Neste livro, Dewey recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão. Nereu Sampaio declarava que seu método consistia em deixar a criança se expressar livremente, desenhando de memória e depois fazê-la analisar visualmente o objeto desenhado para, em seguida, executar um segundo desenho integrando, neste último, elementos observados do objeto real. O autor tenta resumir em sua tese as idéias de Dewey que embasavam seu método.
> (...)
> A Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1929), recebeu direta influência do trabalho e idéias de Nereu Sampaio e cristalizou, através da recomendação metodológica explícita, o desenho espontâneo, seguido de apreciação naturalista, que vem sendo praticado em nossas escolas até hoje. (BARBOSA E COUTINHO, 2011, p.16 e 17)

Segundo Barbosa e Coutinho (2011), as orientações de Sampaio sobre o fazer artístico da criança, ainda que tenha tido uma influência pelo naturalismo, havia um sentido de orientação pelo professor a fim do aluno desenvolver seu raciocínio.

No campo político, a instabilidade do exaurido sistema oligárquico no Brasil culmina no golpe de estado de 1937, instituindo a ditadura do Estado Novo por Getúlio Vargas que perdurou até 1945. Como a visão liberal da educação passou a

ser considerada temerosa pelo novo governo, os principais incentivadores das propostas da Escola Nova são afastados ou perseguidos, incluindo Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Sem as orientações da cúpula escolanovista, a educação brasileira presenciou o esfriamento dos esforços para um sistema educacional liberal com foco no desenvolvimento centrado no indivíduo e, no caso do ensino de arte, direcionou-se à adoção maciça da livre-expressão acrítica, da cópia de desenhos padronizados ou ao tradicional desenho geométrico (BARBOSA, 2008, p.4), distante de intenções construtivas ou perceptivas, mas caracterizando a arte na educação como "função de liberação emocional" (BARBOSA APUD RODRIGUES, 1980, p.109).

Após o esfacelamento da ditadura em 1945 e a retomada das aspirações democráticas pela eleição de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), nutre-se no país um clima de renovação do ambiente social, especialmente com a promulgação de uma nova Constituição em 1946, ampliando garantias e direitos civis da Constituição de 1934 que foram extintas em 1937. No campo da educação, novamente em foco depois de anos de restrições, teve a recondução dos líderes do Movimento Escola Nova a postos estratégicos no corpo administrativo nacional insuflando ares de mudanças. Contudo especificamente para o ensino da arte, novas proposições levariam mais tempo a serem sentidas, especialmente pela solidificação das práticas espontaneístas intensificadas nos anos do Estado Novo, abrindo espaços para iniciativas na educação não formal de educadores que fundavam oficinas e ateliês para crianças a partir de 1947, como Guido Viaro em Curitiba, Lula Cardoso Ayres em Recife e Suzana Rodrigues no Museu de Arte de São Paulo (MASP). A recondução da orientação do espontaneísmo sem interferência do adulto como argumento de liberação emocional necessária ao indivíduo em voga no exterior, imbricada pela exaltação à liberdade após a Segunda Guerra Mundial em 1945, entrou em sintonia com as experiências dessas oficinas e ateliês, especialmente pelo sentimento libertário aflorado pela redemocratização no Brasil.

> Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial. (BARBOSA, 2008, p. 5)

Cerca de vinte anos depois, em 1964, o Brasil viu novamente seus sonhos democráticos se desfazerem com a instauração de um novo regime autoritário, o da ditadura militar. No panorama contextual, havia sido fundada no Rio de Janeiro uma escola de artes, de cunho experimental, espontaneísta e não formal, denominada de Escolinha de Artes do Brasil (EAB) em 1948, que rapidamente se amplia em um processo conhecido por Movimento Escolinhas de Artes (MEA), fomentando a abertura de várias unidades em diversos locais do país. Além disso, outro projeto promovido pela EAB foi o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) de 1961 a 1981, que teve um impacto decisivo no panorama da formação (ou qualificação) de professores com interesse no ensino da arte no Brasil, especialmente durante a década de 1970 como uma das poucas iniciativas inovadoras para a preparação dos professores para a nova disciplina criada no currículo, a Educação Artística. Em 1971 é promulgada a Lei Federal nº 5.692/71, fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, instituindo também a Educação Artística disposta sem muita definição ou profundidade juntamente com Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde. Segundo Barbosa (1999), a criação da Educação Artística por meio de uma lei federal não foi consequência das demandas dos

educadores e sim efeito da agressiva política externa norte-americana que exercia influência em vários países no mundo, em sua briga pela hegemonia mundial contra a União Soviética, dando suporte a ditaduras como a militar no Brasil, especialmente o acordo MEC-USAID[3] (BARBOSA, 1999, p.9). Neste contexto de implementação de uma educação tecnicista, voltada para a formação de mão-de-obra para o modelo de desenvolvimento econômico programado para o país, o ensino de arte nas escolas depara-se com uma série de indefinições – se por um lado oficializou-se a Educação Artística no ensino formal, por outro, o tratamento dado por orientações do Conselho Federal de Educação (CFE) indicaram que não se constituía plenamente como uma disciplina do currículo, mas reduzida a atividades artísticas, como exposto no Parecer CFE nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". Assim, delineado estes contornos imprecisos, os docentes que trabalhavam com Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral, Música e Artes Aplicadas tiveram de transpor suas propostas para a Educação Artística, em caráter de atividade ao invés de "matéria" ou "disciplina"[4]. Muitos acabaram por recorrer aos livros didáticos (FUSARI E FERRAZ, 2001, p.42), instrumento cada vez mais influente na pedagogia tecnicista instaurada pelo sistema educacional.

Em meados do fim dos anos de 1970, a mudança das relações políticas externas e internas governamentais do país acarretaram na abertura gradual à democracia de forma controlada e resistente pelo regime militar. Na década seguinte um novo fôlego libertário fortaleceu este processo, arejando aos poucos o contexto da academia e da formação de professores. No caso do ensino de arte, a demanda crescente de professores formados com diploma em licenciatura em Educação Artística fez com que novos cursos fossem criados nas universidades e faculdades públicas e particulares, aumentando substancialmente a quantidade de professores de arte nas escolas de todo o país e isso possibilitou a percepção de dois panoramas se descortinavam diante da arte e seu ensino: a necessidade de organização pela luta da garantia e desenvolvimento do ensino de arte pleno na escola e, ao mesmo tempo, a volta ao espontaneísmo em sala de aula impulsionado pela formação maciça e apressada de muitos professores que, diante da pouca vivência em propostas teóricas e práticas proporcionadas em seus cursos, acabaram intensificando o resquício da ideologia tecnicista acrítica ainda em voga. Desta vez, diferente da onda libertária que serviu de base para a adoção dos princípios espontaneístas do fazer arte sem orientação do adulto que se fez sentir na educação após o fim do Estado Novo, no caso do contexto pós-ditadura militar também teve influência a falta de preparo do novo professor de arte que se viu distante das recomendações normativas (por exemplo, a polivalência) e o que se consegue desenvolver em sala de aula. Dessa maneira, o deixar fazer ainda era uma possibilidade de como se trabalhar pelo ensino da arte.

---

[3] Com a crescente influência norte-americana no apoio para a reorganização industrial e reaquecimento comercial no Brasil entre 1969 a 1973, período do denominado "milagre econômico", os pactos de cooperação incluíram a reformulação da educação em massa em prol da qualificação do trabalhador para este novo contexto, junto à *Agency for International Development* dos Estados Unidos (USAID), refletindo-se no caráter tecnicista da Lei 5.692/71 (COSTA, 2007, p.126-127).

[4] Sobre Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde, o Parecer CFE nº 540/77 afirma: "Ao enumerá-los no Art. 7º, não os encara nem como 'matérias' na nova acepção do termo, nem como 'disciplinas' na linguagem tradicional, mas como 'uma preocupação geral no processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum'".

Muitos destes cursos de licenciatura, principalmente a de curta duração (cerca de dois anos) não propiciavam o reflexão sobre a história do ensino de arte no Brasil, criando uma anemia de conhecimento do próprio campo de atuação. Portanto, retomando a proposição de Barbosa, ao conhecermos o passado e suas múltiplas ramificações, temos mais condições de compreender o contexto que vivemos, incluindo uma percepção ampliada da maneira como nos formamos e lidamos com nossa missão de semos professores de arte hoje.

A luta pela arte/educação no Brasil

O segundo ponto de reflexão deste texto inspirado pelos estudos de Barbosa acerca da necessidade dos estudos históricos sobre o ensino da arte no Brasil advoga pelo reconhecimento dos esforços que partiram dos arte/educadores para o desenvolvimento da área, especialmente durante e após a década de 1980, tanto perante as instâncias de poder e decisão, quanto na própria universidade, ainda hoje palco de debates pela consolidação de pesquisas e representatividade.

Retomando o pensamento anterior, vimos que ao final do regime ditatorial entre os anos de 1970 e 1980 surgiu também a necessidade dos professores se organizarem para defender o espaço de arte na educação, incluindo seu desenvolvimento nos processos de ensino e aprendizagem, na formação inicial do docente e no aprofundamento de pesquisas específicas nesta área. O CIAE, mesmo tendo encerrado suas atividades em 1981, influenciou gerações de educadores que abraçaram a luta por melhores condições de formação e atuação no ensino da arte no país nas décadas seguintes. Assim, a Semana de Arte e Ensino da USP[5] consolidou-se como um dos mais importantes eventos do campo da arte na educação no Brasil como um significativo passo para as transformações futuras, cujo principal legado foi a organização do Núcleo Pró Associação de Arte/Educadores de São Paulo, mais tarde estruturado em 1982 (AESP) (RICHTER, 2008, p.323-324) e seguido pela criação da Associação de Arte/Educadores do Nordeste (ANARTE) reunindo oito estados, da Associação de Arte/Educadores do Rio Grande do Sul (AGA) e da Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná (APAEP), entre outras (BARBOSA, 1999, p.14).

Devemos ainda mencionar outros eventos de impacto para o campo da arte na educação nos anos de 1980, como os Seminários de História do Ensino da Arte e o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão que propuseram um olhar formativo para o ensino da arte do presente, ao mesmo tempo em que não se furtaram do trabalho de conscientização das imbricações sócio-políticas que estavam ocorrendo para o futuro da área. Foram três os Simpósios de História do Ensino da Arte que aconteceram entre 1984 e 1989: dois organizados pela USP em São Paulo (em 1984 e outro em 1989) – com destaque ao segundo, que tinha um caráter reivindicatório reunindo 1.700 educadores, sendo 49 estrangeiros, com “especial objetivo de mostrar que arte tem conteúdo, tem história, várias gramáticas e múltiplos sistemas de interpretação, que vale a pena as crianças aprenderem” (BARBOSA, 2008, p.20), como resposta ao raso argumento de que arte não tem conteúdo, portanto não deveria constar como obrigatório no currículo escolar; o outro

[5] Dentre a densa programação do evento, destaca-se a participação de Paulo Freire, que havia voltado ao país há pouco tempo beneficiado pela Lei da Anistia (1979). Segundo Bredariolli (2009), a abertura do evento “se deu com uma palestra do educador Paulo Freire, que voltava para o Brasil depois de anos de exílio. Sua palestra, denominada ‘O Retrato do Pai pelos Jovens Artistas’, teria partido da reflexão sobre o que ele próprio havia aprendido com os seus três filhos, dois professores de arte, e um estudante do mesmo assunto. A participação de Freire foi mantida em sigilo para que não corresse o risco de ser entendida como ‘atração’ do evento” (BREDARIOLLI, 2009, p.49).

seminário foi realizado em 1986 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde foi criada a Comissão Pró-Federação Nacional de Arte/Educação, que iria se constituir no ano seguinte (RICHTER, 2008, p.325). O XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão em 1983, sob o governo de André Franco Montoro (1983-1987, primeiro governador eleito diretamente após vinte anos de eleições indiretas), também foi crucial para o futuro do ensino da arte, em que um evento exclusivo para a música erudita teve a abertura para um programa inédito de qualificação para a arte na educação, além de sua programação abranger manifestações culturais eruditas e populares. Barbosa (1998 e 1999) e Bredariolli (2009 e 2010) apontam para o importante desdobramento epistemológico das propostas desenvolvidas junto aos professores da rede pública estadual envolvendo palestras, cursos e oficinas que conectavam a análise da obra de arte ou da imagem visual com história e propostas práticas, anunciando o embrião da Abordagem Triangular que seria sistematizada poucos anos depois.

Concomitante com o fim da ditadura militar e da repressão política no Brasil em 1983/84, as associações de arte/educadores criaram uma ampla rede de debates sobre as questões que norteavam a política educacional, incluindo o ensino da arte, além do início das discussões acerca da nova Constituição do país. Neste momento foi crucial a atuação da Associação de Arte/Educadores do Distrito Federal (ASAE-DF) durante os trabalhos da Assembleia Constituinte, bem como da própria Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB), criada em 1987 pelas associações regionais.

> A Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB surgiu, pois, da necessidade de representação das diversas associações estaduais e regional de arte/educadores em uma federação, que tivesse voz a nível nacional, em um momento em que nossas aspirações mais legítimas precisavam ser defendidas, pois estava para ser promulgada a nova Constituição que deveria orientar nosso destino, como nação.
>
> A FAEB nasceu, portanto, com a finalidade de representar a luta pelo direito de acesso à arte e à cultura para todos os cidadãos brasileiros, e o fortalecimento e valorização do ensino da arte, em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira. (RICHTER, 2008, p.325)

Assim, a FAEB reforçou as reivindicações que as associações regionais de arte/educadores já vinham registrando em diversos documentos[6] advindos dos encontros realizados, sobretudo, na segunda metade da década de 1980, que incluíam: a extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência; a criação de cursos de licenciatura plena e de pós-graduação nas linguagens artísticas específicas (artes visuais, música, teatro e dança); a integração de disciplinas

[6] Pode-se destacar, dentre os mais importantes documentos dos encontros das associações e reuniões: Documento da ANARTE, de 1985; Documento da AESP, de 1985; Manifesto de Diamantina, de 20 de julho de 1985, resultado do I Encontro Nacional de Arte/Educação, parte do 17º Festival de Inverno promovido pela Universidade de Federal de Minas Gerais (UFMG); Documento do Encontro das Associações realizado no Rio de Janeiro pela FUNARTE em 1986; Encontro Ensino das Artes, em Brasília, em 1986; Carta de São João Del-Rey, do II Encontro Nacional de Arte, no Festival de Inverno da UFMG em 1986; Carta de Protesto de Brasília, de dezembro de 1986, contra Resolução CFE nº 06/86 e Parecer CFE nº 785/86; Documento Síntese do Pensamento de Educadores e Parlamentares sobre a mesma resolução e parecer, Brasília em 1987; Manifesto Alerta AMARTE, de 1987; Alerta Educação Artística de 1987; Documento de Arte/Educadores de Roraima, de 1987 e Documento de Poços de Caldas, de julho de 1988, elaborado no XX Festival de Inverno da UFMG (RICHTER, 2008, p.324).

voltadas para o ensino de arte nos cursos de pedagogia; e a reformulação dos currículos de arte, por meio da criação de uma comissão nacional (RICHTER, 2008, p.324-325).

Posteriormente a FAEB e as associações regionais tiveram papel preponderante tanto na integração do ensino da arte como garantia constitucional (BARBOSA, 1999, p. 13), quanto nos amplos debates junto ao Congresso Nacional em função da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB – Lei Federal nº 9.394/1996).

> A fluidez da obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas (...) é uma herança pedagógica do Movimento Escola Nova, pois defendiam os educadores, que o ensino das artes deveria ser dado no espaço extra-escolar, fora da grade obrigatória de ensino. Esta foi a proposição inicial de Darcy [Ribeiro], amplamente combatida por arte-educadores no país inteiro. Somente com a insistente articulação dos arte-educadores através da FAEB – Federação dos Arte-Educadores do Brasil, é que o atual texto da LDB ficou relativamente mais comprometido com o ensino de arte obrigatório nas escolas, ainda que pesem algumas incógnitas a respeito das áreas e habilitações dos professores que deveriam estar presentes nas escolas. (ROSA, 2005, p.71)

A ação ampliada das associações regionais e federais faz-se sentir na atualidade principalmente pela organização frequente de simpósios, congressos, reuniões e encontros, muitos realizados em âmbito universitário (refletindo a luta pela formação de pesquisadores, além da representatividade na comunidade acadêmica do país), destacando a criação e o crescimento de núcleos de pesquisa em todo Brasil. Questões que Barbosa já refletia em seus estudos e que serviram de base para outras pesquisas, evidenciando a importância dos estudos históricos.

> Só depois de viver um ano na Inglaterra, onde a História é a superestrutura dos estudos humanísticos e portanto disciplina mais importante das humanidades, entendi que meus estudos de história visam principalmente uma busca de status cultural para a Arte-Educação. É uma espécie de modo de me confirmar, me justificar culturalmente. Uma espécie de álibi ou legítima defesa da Arte-Educação. Começou há dez anos atrás com a necessidade de provar que Arte é importante na Educação. Se eu conseguisse provar historicamente esta importância estaria justificada, legitimada atual e contextualmente.
> (...)
> Talvez eu tenha me socorrido na História como argumento para mostrar que Arte-Educação não é estudo de segunda categoria.
> (BARBOSA, 1983, p.2)

Esta legitimação tão almejada por Barbosa naquele período, fez com que se impulsionasse o campo da história do ensino da arte no país e, dialeticamente, catalisou o surgimento das associações e entidades representativas em todo o Brasil, cuja(s) história(s) agora devem fazer parte da formação de um profissional mais consciente dos caminhos e desvios da arte/educação no país.

As influências no ensino da arte e o caso da Abordagem Triangular

O terceiro argumento que nos referenciamos no início do texto, já tangenciando questões sociológicas, Barbosa reflete sobre a necessidade de nos despertarmo-nos da condição de dependência ou ignorância em relação aos princípios motivadores de nossas práticas como educadores. Essas práticas, já enraizadas historicamente nas formação dos professores, paradoxalmente nem sempre são assim estudadas, levando à incertezas ou ideias condicionadas, como uma "amnésia crítica" (BARBOSA, 2002, p.37) a que somos expostos continuamente.

> A realidade é que a educação brasileira tornou-se uma colagem de experiências vindas de fora. Ainda assim, toda escola particular no Brasil e a maioria dos professores de arte, mesmo no sistema público, procuram mostrar ansiosamente que estão usando métodos criados por eles próprios, ou pelo menos modificados por eles. As modificações nunca são estruturais, mas sempre insignificativamente periféricas e algumas vezes meras reduções de modelos estrangeiros. No último semestre tive uma aluna que ensinou arte durante oito anos numa escola experimental de São Paulo, e nunca se dera conta que nela se seguia o modelo da escola de Sèvres, na França. Pensava que a experiência era de origem exclusivamente brasileira.
>
> O primeiro passo em direção à independência é a conscientização da dependência. (...) Um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderá se constituir uma análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger, "necessariamente tem que ser histórica", porque apenas a análise histórica atravessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional, detectando os agentes controladores e desvendando os caminhos da "invasão cultural". (BARBOSA, 2002, p.39)

Combater a amnésia é, pois, imprescindível para a consolidação de estudos e práticas que ampliem nossa percepção e atuação perante o mundo contemporâneo. Por outro lado, a compreensão franca e clara que impulsionam as pesquisas e desenvolvimentos para a arte/educação hoje, permitem perceber o quanto podemos ir além do que fabricar constantemente a roda a cada geração. É próprio da pesquisa realizada seriamente de que podemos alcançar novas possibilidades quando articulamos de modo responsável e consciente os estudos já realizados anteriormente: seremos como "anões em ombros de gigantes", parafraseou Eco (2006, p. 12), ou seja, podemos enxergar mais longe, sem nos esquecer daqueles que fundamentaram nossos estudos.

Uma das teorias mais impactantes para a reflexão prática do professor de arte (sobretudo de artes visuais) na atualidade é denominada Abordagem Triangular. A sistematização desta abordagem foi realizada por Barbosa junto de uma equipe de educadores e pesquisadores nas décadas de 1980 e 1990, quando diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) e se baseia na proposição tríptica inter-relacionada do fazer artístico, da leitura da imagem e da contextualização dialogada com o desenvolvimento integral do sujeito. Análises da própria Barbosa, assim como de pesquisadores posteriores identificaram várias influências bem delineadas na construção coletiva da Abordagem Triangular. Em publicações, Barbosa (1998, 1999 e BARBOSA E CUNHA, 2010) apresenta profundas reflexões acerca da Abordagem Triangular e sua repercussão, além de

reconhecer as influências a partir de outras pesquisas. Bredariolli (2010) recolhe as várias fontes e experiências prévias que levaram Barbosa a direcionar as experiências no MAC/USP à abordagem, como: conceito de leitura como prática social libertária de Paulo Freire; os Estudos Culturais (incluindo a Cultura Visual) britânicos; os Estudos Críticos, principalmente por David Thistlewood; as experiências das *Escuelas al aire libre mexicanas*; as práticas inovadoras da Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) de 1968 a 1971; a repercussão da Semana de Arte e Ensino na USP em 1980; e do impacto das formações realizadas no XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão em 1983. Todas estas experiências foram determinantes para a concretização teórica e prática da Abordagem Triangular (BREDARIOLLI, 2010, p.27-40). Nascimento (2005) aponta ainda a influência de Dick Field como crítico do modelo espontaneísta readiano, o método de processos mentais de Robert Saunders e da renovação das concepções de percepção e criatividade impulsionada pelas pesquisas de Rudolph Arnheim, como pressupostos para a compreensão das teorias de Barbosa (NASCIMENTO, 2005, p.190-198). No entanto, mesmo sendo fruto de todos estes estudos aplicados nos mais diversos contextos, a Abordagem Triangular também sofreu (e talvez ainda esteja sofrendo) com a adoção acrítica, anêmica e amnésica generalizada em sala de aula, após anos de resistência fundamentada no espontaneísmo nas práticas do ensino da arte, reduzindo a abordagem a atividades segmentadas, não raro rígidas, finalizando o processo com releituras-cópias, que pouco acrescenta ao aluno. Como uma proposta construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista, pós-moderna (BARBOSA, 1998, p. 41), elaborada no entrelaçamento de pesquisas de ponta realizadas no país e no exterior, articulando arte como expressão e cultura na sala de aula, pode ser usada apenas como base de atividades diretivas redutoras? A compreensão profunda e reflexiva desta situação torna-se, pois, fundamental para o avanço das ações para o ensino da arte hoje e do futuro.

Então, deste terceiro argumento sobre a necessidade de se pensar a partir da história do ensino de arte no país, desdobramos para dois entendimentos: a urgência de conscientizamo-nos da existência de modelos a que somos expostos como pressupostos originais (consciência de dependência) e a compreensão de que existem propostas profundamente estudadas e alinhavadas que, caso adotarmos, temos a responsabilidade trabalhá-las adequadamente (escolha responsável). Ambos os entendimentos nutrem a convicção de que os estudos históricos e contextuais ampliam nosso campo de visão acerca de nossa própria formação e, consequentemente, nossa atuação como profissionais do ensino de arte tanto na educação formal quanto na não formal.

Considerações finais

Os estudos históricos possibilitam a reflexão sobre os múltiplos contextos da arte na educação da contemporaneidade, potencializando oportunidades formativas aos educadores, tornando-os mais conscientes de suas origens epistemológicas e ontológicas, sendo assim, imprescindíveis para a contínua busca pelo desenvolvimento pleno do ensino da arte no Brasil. Tais estudos propiciam melhores condições para alcançarmos esse objetivo precioso: a construção de um educador desperto, livre de amnésias, que se aposse e adquira controle sobre as influências de sua formação para que trabalhe de forma autoral, minimizando os efeitos da "invasão cultural" permanente das estruturas de dependência criada pela dinâmica das relações políticas, culturais e econômicas mundiais. Sobre esse despertar, Barbosa recorre a Paulo Freire que afirma que "'aqueles que verdadeiramente se

comprometem com a libertação' deviam adotar um conceito dos homens 'como corpos conscientes' e da 'consciência como consciência intencionada do mundo'" (FREIRE APUD BARBOSA, 2002, p.39). Que nossa história contribua com a grande história do ensino da arte no Brasil e no mundo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Para que história? In: **Revista AR'TE**. nº 6. São Paulo: Max Limonad, 1983.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte.**4ª ed.São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.**5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.) **Arte/educação contemporânea***:* consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). **Ensino da arte:** memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de arte no Brasil:**aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2011. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/38291/8/ing_m4d7_tm03.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.**São Paulo: Cortez, 2010.

BREDARIOLLI, Rita Luciana B. *XIV* **Festival de Inverno de Campos do Jordão:**variações sobre temas de ensino da arte. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.**São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Parecer do Conselho Federal de Educação nº 540 de 10 de fevereiro de 1977. **Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71.** Brasília, 1977. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/artigo_013.html>. Acesso em: 29 dez. 2013.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Didáctica de las artes visuales: una proposición postmoderna.** Tese (Doutorado). Universidad de Sevilla, Sevilha (Espanha), 2007.

FUSARI, Maria F. de Rezende e e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 20ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **As mudanças dos nomes da arte na educação:** qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente? Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

RODRIGUES, Augusto (coord.). **Escolinha de Arte do Brasil.** Brasília: MEC/INEP, 1980.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação do professor de arte:** diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis, 2005.

Guilherme Nakashato
Mestre em Artes Visuais (2009) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Doutorando em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Atualmente é professor efetivo de Arte do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP/*Campus* São Paulo).
Currículo Lattes:http://lattes.cnpq.br/4542974139430450

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral, apresentação de slide ou pôster GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Artes Visuais

REFLEXÕES SOBRE A VIDA E OBRA DE GIOTTO NO CONTEXTO DO RENASCIMENTO.

Andréa Varassin Caldas (Uepg, Pr, Brasil)

Ana Luiza Rushell Nunes (Uepg, Pr, Brasil)

RESUMO :

Ambrogiotto di Bondone, ou Giotto, foi um grande pintor e arquiteto florentino de difícil inclusão em um período artístico específico, pois que viveu em uma época em que se vislumbravam mudanças no seio da Arte, com o final do Período Gótico e início de uma nova fase, que mais tarde recebeu o nome de Renascimento. Pela sua obra inovadora pode-se dizer que é um pré-renascentista tendo direcionado toda pintura ocidental para o novo período que se avizinhava.
Palavras-chave: Giotto; Renascimento; Afrescos

REFLECTIONS ON THE LIFE AND WORK OF GIOTTO IN THE CONTEXT OF THE RENAISSANCE

ABSTRACT:

Ambrogiotto di Bondone, or Giotto, was a great painter and Florentine architect of true importance. He lived and thrived as an artist at the conclusion of the Gothic Period. Moreover, because of his innovational artwork, we could say that his progressive work easily transitioned from the Gothic period into the proceeding movement of art and culture called, “The Renaissance.”
Key-words: Giotto; Renaissance; Frescos

1. Introdução

A escolha do tema da presente pesquisa esta relacionada a importância do pintor florentino Giotto para a história da arte e da pintura ocidental.

Com suas características inovadoras e reformadoras na pintura faz nos séculos XIII e XIV de sua arte uma pioneira. Sinaliza prematuramente as mudanças que estarão por vir e que alcançarão seu apogeu no Renascimento.

Mestre do desenho evidencia o homem, suas emoções e seus sentimentos retratando-o com grande expressividade. Giotto rompe com os preceitos da arte bizantina e românica e busca mais realismo e expressividade do que a arte gótica transmitia.

Consegue com sua arte desenvolver uma nova linguagem. O movimento aparece em suas obras diferenciando-as e destacando-as das pinturas até então. Cria com suas figuras uma solidez escultórica. É mestre na utilização da cor. Suas obras, quer como suporte, quer como modelo, serviram de base para o Renascimento.

O objetivo deste estudo é aprofundar conhecimentos acerca de uma época muito conturbada para história da arte, bem como conhecer mais a respeito do pintor florentino Giotto di Bondone, sua vida e sua arte. Entender a importância das mudanças e das inovações provocadas por ele para o Renascimento e sua influência e reflexo para a arte nos dias de hoje.

2. Desenvolvimento

2.1 Referencial Teórico

2.1.1 Contexto Histórico da Arte através dos tempos

Embora não seja o momento histórico o fator determinante e exclusivo tanto a arte quanto a cultura de um povo são manifestações de expressão e sensibilidade de uma realidade ou de uma época.

Assim, no decorrer de nossa civilização, com o declínio do mundo greco-romano, a arte tomou novas direções. A supervalorização do homem, que tinha como base a razão humana, cedem dando lugar a uma arte suprema psíquica e espiritual que exige a grande religião – o Cristianismo.

Segundo Schaeffer (1945), pouca possibilidade havia para a arte cristã primitiva, tanto pelas perseguições pelo governo da época, quanto pelos lugares secretos em que se encontravam – as catacumbas. Mais tarde com o reconhecimento da religião cristã, os antigos templos pagãos, como também os edifícios públicos, passam a ser utilizados como lugar de culto. A esses edifícios conhecidos como basílicas somam-se a construção de muitos outros, que são construídas com o objetivo de propagar a fé cristã e demonstrar o poder da Igreja. Embora simples, essas grandiosas construções, negligenciadas quanto ao seu aspecto exterior, eram ornadas visando à sua funcionalidade, principalmente tendo em vista a crescente popularidade da nova religião.

Com a transferência da sede do governo romano para Bisâncio, cidade que teve seu nome mudado para Constantinopla, a nova capital encarnava a nova base do Estado Romano. Em Constantinopla, tudo era majestoso, a mistura, encarnada em um só lugar de culturas européias e asiáticas, as influência egípcia, grega e romana conformava àquela arte características especiais evidenciando a opulência, a aristocracia, o solene, o esplendor e o luxo de uma arte essencialmente religiosa, onde a larga utilização do mosaico, sempre com muito dourado, elevava o homem da época à calma e enaltecia o poder divino. Enquanto em Roma o Império Romano do Ocidente desmantelava-se face às seguidas invasões bárbaras, Constantinopla manteve-se firme até sua tomada pelos turcos em 1453 (SCHAEFFER, 1945).

Ao final do primeiro milênio, a Igreja Católica, já bem sedimentada em solo italiano, começa a receber artistas bizantinos para decorar as igrejas. No entanto, Schaffer (1945), coloca que o estilo rígido destes artistas não se adaptou à península, que clamava por uma arte de bondade e de amor divino. A esse amálgama conformou-se o Império Romano do Ocidente, suas influências romanas, gregas, etruscas e as tradições

bárbaras, somando-se a um forte espírito de regionalismo criado e alimentado pela instabilidade política. Desta forma se forjou a arte da época.

Assim, como nos coloca Osinski (2002, p.18),

> Com a queda do Império Romano e conseqüentemente a desestruturação das cidades ocorreu a concentração da vida no campo, o que não favoreceu o desenvolvimento da arte. A identificação da arte clássica com o paganismo contrariava os princípios religiosos dos cristãos. A produção artística sofreu queda brusca de qualidade e quantidade, situação que acabou durando alguns séculos.

Adentramos na Idade Média com o predomínio absoluto da Igreja onde as ordens religiosas e monásticas detinham o domínio do saber, bem como das artes. Eram os mosteiros nesta época, os verdadeiros centros irradiadores de produções artísticas e literárias, servidos que eram de bibliotecas e oficinas, trabalhando com a produção de iluminuras e a copiagem de textos. De qualquer modo o homem artista nada mais era do que um ser, embora habilidoso, anônimo (OSINSKI, 2002).

Conforme Proença (1997), nos séculos XI e XII, o estilo românico predominou especialmente a França e Itália onde surgem as ¨fortalezas de Deus¨ de estilo austero e pesado. No final do século XII, o gótico aparece na França, evidenciando as formas ideais e artísticas da Idade Média, porém e só a partir de 1300 que se disseminará por toda Europa, firmando-se como o apogeu da arte medieval.

Para Vincent (1968, p.125),

> O gótico foi um amálgama das melhores tradições artísticas formando e modificando a arte medieval, o clássico, o oriental e os elementos bárbaros nativos. Sua maneira de ser era mais tranquila e intelectual que a dos primeiros estilos da Idade Média. Tinha em si, preservados as heranças do passado, associada às novas ideias, tudo num conjunto emoldurado pela crença cristã.

Desta maneira chegamos ao final de 1300, em que muitas mudanças avizinham-se em uma Europa fustigada por invasões e guerras afetando bruscamente o homem em sua maneira de ser e agir.

O crescimento e enriquecimento das cidades, apoiados em um renascimento comercial, bem como o surgimento e o fortalecimento de uma nova classe média – a burguesia – buscam a arte e o artista, que agora sai do anonimato. As profundas transformações que começam a germinar em todo mundo ocidental, as grandes navegações, a reforma religiosa, o absolutismo político já em fase de formação, o mercantilismo etc., a todos esses fatores somados à valorização do homem que busca na ciência a explicação de suas dúvidas, ao respeito ao humano e ao natural em oposição ao divino e ao sobrenatural do mundo medieval. O homem busca agora se libertar da cultura eminentemente religiosa e teocêntrica do mundo medieval, o homem otimista e individualista que procura a sua felicidade, a este homem e a estas buscas devem-se as mudanças da época, das quais se podem afirmar ser o ideal de humanismo, o elemento central de toda essa transformação (BATTISTONI, 2011).

Todas estas mudanças levaram o homem da época a um renascer, e a esta denominação ¨Renascimento¨, que em sentido amplo foi impulsionada pelo humanismo. Calcou-se também, embora mais restritamente, em um ressurgimento do entusiasmo

pelas obras clássicas, baseado nos ideais de beleza gregos e romanos (PROENÇA, 1997).

Com as concepções feudais afetadas pelas profundas modificações no modo de viver da população, no final da Idade Média, causadas em grande parte pelo aviltamento do comércio, estradas por vias terrestres e o comércio marítimo, apressou-se sobremaneira o crescimento das cidades, fazendo emergir destas uma sociedade nova, sociedade esta agora comprometida com um mundo capitalista. Nesta atmosfera efervescente, também as artes sofrerão as influências dos novos tempos, e da nova postura do homem (HAUSER, 1975).

Para Ribeiro (1972), o conhecimento das ideias de Platão e Aristóteles, o ressurgimento dos ideais clássicos de beleza, o intensivo comércio com as cidades do norte da Europa, o crescimento das cidades italianas, que cada vez mais se transformam em grandes centros comerciais e bancários, tudo somado ao ressurgimento vernacular encabeçado por Dante e a inspiração dos ideais de São Francisco fazem da Itália um centro embrionário de uma nova concepção e deste um período especial.

Da segunda metade do século XIII em diante surgem, nesta Itália, revolta por modificações, pintores que iriam dar início a uma nova concepção artística. Essas mudanças ocorrem em princípio de maneira lenta e gradual e são encabeçadas por Cimabue, pintor florentino, seguido por Duccio, natural da cidade de Siena e mais tarde por Giotto, também natural de Florença, onde alcançará maior peso e dimensão.

Foi sem dúvida Cimabue (Cenni di Pepo -1240-1302) que deu um novo encaminhamento a arte. Considerado por Vasari (2011), como um raio de luz nas trevas do estilo bizantino, tornando-se notório e célebre em sua época.

Cimabue foi o primeiro a se desvencilhar da tradicional maneira bizantina, embora ainda sofresse sua influência, evocava em suas imagens um grande poder expressivo,afastava-se das formas hieráticas para se chegar a uma concepção humana das personagens. Inicia estudos de claro e escuro e de panejamento. E embora Ghiberti, (escultor,ourives,projetista e escritor florentino) visse nele grande influência grega, para Vasari (2011), ele era o antibizantino. Cimabue foi, em sua época, o maior pintor de retábulo de madeira. As suas imagens sacras, como nos revela Prette (2008,p.220) " De grande poder expressivo, sofrem influência bizantina, como nos revelam os panejamentos e as figuras. As linhas predominam sobre a forma plástica, e as iluminações douradas fazem lembrar o esplendor do mosaico".

Outro grande pintor desta época é o sienês Duccio di Buoninsegna, muito atuante em sua cidade natal Siena, embora ainda impregnado pela tradição bizantina, evoluiu para uma nova sensibilidade do espírito gótico, elegante e naturalista. (VINCENT, 1968)

Ainda para Prette (2008,p.220),

> Duccio di Buoninsegna, que viveu entre os séculos XII e XIII e foi atuante em Siena, ultrapassa em parte os modelos bizantinos, confiando às cores requintadas e às figuras mais naturais o encanto dos seus grandes painéis de madeira com madonas e santos.

Nos séculos XIII e XIV, a cidade de Siena competia com Florença no esplendor de suas artes. Assim como Giotto um pouco mais tarde revolucionará a arte florentina, Duccio e seus discípulos fizeram significativas mudanças de estilo. Sua influência foi ainda maior que a de Cimabue. As figuras de Duccio parecem possuir volume e suas

vestes repousam em linhas fluídas e sinuosas, que também descrevem as formas subjacentes. (BECKETT, 1997).

Para Beckett (1997, p.46):

> Se Duccio reinterpretou a arte bizantina, então seu grande contemporâneo florentino, Giotto (Giotto di Bondone – 1267- 1337), a transformou. O revolucionário tratamento que dava à forma e o modo com que representava realisticamente o espaço ¨arquitetônico¨ (de maneira que as dimensões das figuras eram proporcionais às das construções e paisagens circundantes) assinalaram um grande passo adiante na história da pintura.

Embora exista uma certa dificuldade entre os historiadores da arte em classificar Giotto em um determinado período é opinião generalizada que a pintura gótica atingiu seu ponto culminante com ele.

Giotto foi um pintor a frente de seu tempo e embora cronologicamente se enquadre dentro do período gótico, ele abarca as duas épocas com uma graça nunca antes imaginada. Ao estilo congelado da arte bizantina, o pintor conferiu formas mais suaves e mais vivas. O pintor florentino tinha especial predileção pela técnica do afresco, um método de pintura mural que consiste na aplicação de pigmentos puros misturados com água sob uma base de gesso ou de cal ainda úmida, deste modo as cores penetram nesse revestimento tornando-se parte integral da parede. Os afrescos de Giotto foram os primeiros realizados desde o período romano, a sugerir peso e curvas às figuras humanas (CHILVERS, 1996).

Neste processo de libertação da pintura iniciado por Cimabue, Giotto abandonando as convenções rígidas e humanizando as figuras sacras, introduz a perspectiva e a tridimensionalidade em cenas narrativas de efeito dramático e muitas vezes grandioso.

Conforme nos coloca Prette (2008,p.221),

> Giotto di Bondone é considerado o invador da pintura italiana e o precursor do Renascimento florentino. Abandonando totalmente o modelo bizantino, ele encara a realidade, vê o real, observa o espaço, o movimento dos corpos e o seu relevo plástico. Giotto usa esses dados da percepção para criar a sua própria linguagem expressiva; uma nova maneira de comunicar o senso do sagrado e o conteúdo dos valores cristãos aos seus contemporâneos. Apesar das figuras de Giotto não serem naturais, mais uma transformação de figuras verdadeiras, elas revelam o quão fortemente o artista sentiu a humanidade de seus personagens. A Virgem, Cristo, os apóstolos foram transferidos dos fundos dourados bizantinos para a realidade da Idade Média comunal.

Assim, a partir de uma observação mais naturalista do mundo, o artista desenvolveu uma nova arte em oposição ao convencionalismo reinante até então. Giotto sempre se firmará pela sua elegância, delicadeza e monumentalidade. Os italianos estavam convencidos que uma época inteiramente nova na arte fora inaugurada com o aparecimento desse grande pintor.(GOMBRICH,1999). Ainda em Gombrich, (1999, p.201) ¨Nada que se parecesse com isso tinha sido feito em mil anos. Giotto redescobriu a arte de criar a ilusão de profundidade numa superfície plana.”

Retrata em suas obras com ímpar maestria emoções reais como reverência, tristeza, suspeição, ódio e ciúme, de forma nunca antes retratada, criando uma sensação de compaixão que ajuda a envolver o espectador no desenrolar do drama mostrado.

Assim, rompendo com o estilo convencional e estático da Arte Bizantina e Românica, busca mais realismo e expressividade que a Arte Gótica transmitia (HODGE, 2009).

Giotto tanto quanto os ideais do renascimento, que se aproxima – tinha no homem a figura central da composição. Surge a paisagem como fundo (início tímido da perspectiva) e como parte integrante da obra. Do ponto de vista composicional, Giotto concebe as figuras como colocadas em uma espécie de palco, onde os vários planos tem a finalidade de isolar o espaço supérfluo por trás dos atores. Isso por si só já representa uma significativa diferença em relação ao fundo dourado, cenário normal das composições bizantinas. Nos trabalhos de Giotto os planos secundários são importantes por que participam e se integram ao drama que se desenrola à sua frente. Segundo Hodge (2009, p.10.) “mãos protestam e se agitam e figuras se curvam e se inclinam com uma sensação acreditável de espaço, peso e distância.”

Como grande artista Giotto também é mestre na utilização da cor, pois mostra uma sensibilidade real na sua utilização, particularmente a forma como interage com a luz, recurso que mais tarde será muito utilizado pelos renascentistas. Todas as suas obras serviram de suporte para o Renascimento, sendo opinião unânime de estudiosos e pesquisadores de História da Arte ser ele um seu precursor. (HODGE,2009).

3. Metodologia da Pesquisa

O método de pesquisa utilizado foi o da pesquisa bibliográfica embasada em livros, enciclopédias, revistas, catálogos, visando um estudo aprofundado sobre a vida e obra do pintor italiano Giotto di Bondone, tendo em vista o contexto histórico e as profundas mudanças na época. Objetiva também o presente trabalho avaliar o processo de transformação da sociedade da época e o conhecimento da trajetória da vida e das obras de Giotto.

Para tanto, a pesquisa utilizou-se dos seguintes procedimentos: identificação das fontes e obtenção do material; leituras exploratória, seletiva, analítica e interpretativa para a elaboração de uma redação do presente trabalho.

4. Resultado e Análise

4.1 A Vida de Giotto

Ambrogiotto di Bondone ou simplesmente Giotto nasceu em 1267, em Colle di Vespignano, uma aldeia da região de Mugello a nordeste de Florença na Itália. Embora se saiba pouco a respeito de sua vida, consta que seu pai era proprietário de uma pequena propriedade rural nas encostas dos Montes Apeninos, onde desenvolvia a atividade pecuária contando com a ajuda do filho no cuidado com suas ovelhas (WOLF, 2007).

Giotto desde pequeno gostava muito de desenhar, quando menino, estava em um campo cuidando de suas ovelhas e desenhando-as com carvão em um rochedo quando foi surpreendido por um viajante. Este viajante nada mais era que Cimabue, grande pintor florentino que viu no menino muitas possibilidades. Giotto transformou-se então em aprendiz de Cimabue, esse aprendizado durou aproximadamente dez anos, na oficina florentina do artista. Esse contato precoce com Cimabue foi significativo e de uma importância decisiva para o jovem Giotto. Cimabue era o mais proeminente artista de seu tempo e o primeiro pintor a absorver em sua arte a influência do Classicismo, ou seja, de uma inspiração direta e uma retomada da arte da antiguidade clássica da Grécia e de Roma, pois quando trabalhou em Roma teve contato com as obras da escultura clássica

como também os murais do cristianismo primitivo (ENCICLOPÉDIA Os Grandes Artistas, 1986).

O que mais interessava Giotto nas pinturas de Cimabue era a maneira naturalista com que este pintava, criando no jovem aprendiz um gosto e um olhar crítico para a sua época que seria mais tarde a base de um estilo inconfundível e revolucionário. Giotto permaneceu com Cimabue até 1280, quando este foi chamado a Assis para trabalhar nas obras de decoração da Basílica de São Francisco, encargo, aliás importantíssimo, já que esta igreja se tratava da principal igreja da Ordem Franciscana, na terra do próprio santo e no local de sua sepultura. Mesmo estando Cimabue ausente, Giotto permanece em sua oficina até aproximadamente 1285, quando por ocasião de uma viagem a Roma toma contato com as obras clássicas que anos antes tanto impressionaram seu mestre (ENCICLOPÉDIA Os Grandes Artistas, 1986).

Anos mais tarde, Giotto a convite dos franciscanos viaja para a cidade de Assis na Itália, para lá também trabalhar nas obras da Basilica, antes, porém, passa por Arezzo também na Itália, trabalhando na Igreja e na capela batismal de São Francisco, nesta época, já contando com grande reputação como pintor, trabalhando por conta própria e contando provavelmente com o auxílio de assistentes. Na cidade de Assis dedica-se às obras iniciadas por Cimabue. (VASARI, 2011).

Ainda para Vasari (2011, p.94):

> Conquistou grande fama, devido à qualidade das figuras que ali fez, figuras nas quais veem-se ordem, proporção, vida e facilidade, conferidas pela natureza e aumentadas pelo estudo, visto que Giotto era grande estudioso e trabalhava ininteruptamente.

É provável, embora as datas não sejam precisas, que Giotto tenha se mantido em Assis até aproximadamente 1299, e tenha sido o responsável pelo ciclo das 28 cenas da vida de São Francisco. Embora tenha sido influenciado pelos ideais franciscanos, de o homem não valer pelo que tem e sim pela humildade e respeito à natureza, Giotto torna-se um homem rico conhecendo a fama, a glória e a riqueza em vida:

> O seu rendimento era portanto considerável. Fez uma fortuna, com a qual não só aumentou a extensão das suas propriedades em Mugello, perto de Florença, para os seus filhos, como também dirigiu um negócio de empréstimo de dinheiro (WOLF, 2007, p.83)

Famoso pelos afrescos de Assis foi chamado pelo Papa Bonifácio VIII, para a criação de uma pintura mural, um afresco, na Igreja de São João Latrão, em Roma, o que reforça sua fama e aumenta consideravelmente seu patrimônio. Atualmente este afresco encontra-se bastante danificado. Embora não exista precisão quanto às datas, sabe-se que Giotto também foi a Nápoles, chamado pelo rei Roberto, para trabalhar em algumas capelas da Igreja de Santa Chiara. Em seu retorno a Roma vai a Rimini, onde a convite de Malatesta trabalhará na igreja de São Francisco. De Rimini segue à Ravena onde trabalha em um afresco em uma das capelas da igreja de São João Evangelista. Retorna à Florença, agora com mais honra e prestígio, ali fixa residência casando-se e formando uma família numerosa (VASARI, 2011).

Em seguida foi chamado a Pádua, cidade no norte da Itália, por frades franciscanos para pintar afrescos em uma igreja dedicada a São Francisco. Ali estando recebeu sua primeira encomenda vinda de um particular, para decorar uma capela de propriedade de

Enrico Degli Scrovegni, rico comerciante da cidade, como forma de expurgação dos pecados de seu pai Reginaldo Degli Scrovegni, já falecido. Scrovegni, homem de muitas posses e grande prestígio social obteve permissão do Bispo de Pádua para erguer uma capela no local onde antes era um anfiteatro romano. Assim a capela ficou conhecida como Capela Arena ou Scrovegni (ENCICLOPÉDIA Os Grandes Artistas, 1986).

Nesta Capela, Giotto pintou um ciclo de afrescos que é de fundamental importância por ser uma das peças principais de sua autoria. Esses afrescos fazem parte de uma série, tendo como tema a história da vida e paixão de Jesus Cristo e da Virgem Maria. O interior simples da capela adequou-se sobremaneira ao estilo monumental que Giotto queria imprimir em suas obras. O estilo imposto em seus afrescos nunca foi visto antes, quer pela sua dramaticidade, quer pela intensidade de suas cores. (WOLF, 2007).

É interessante ressaltar que muitas obras de Giotto, por se tratarem de afrescos secos, ou seja, aplicados sobre estuque seco, foram menos duráveis que os afrescos úmidos e, por essa razão, poucas obras desta natureza chegaram até nossos dias. Provavelmente, a opção por este método, que embora menos durável, dava-lhe a possibilidade de contar com o trabalho de seus assistentes, realizando desse modo, grandes trabalhos em menor tempo, reflexo do excessivo número de obras encomendadas, podendo, desta forma, uma vez elaborados os desenhos, as pinturas ficarem a cargo de uma grande equipe. Recebeu também muitas encomendas de desenhos, não só para pinturas, mas também para esculturas, como as feitas para Andrea Pisano para as portas do Batistério de Florença. Também a seu encargo ficou, conferido pela comuna (administração) da cidade de Florença, a fortificação da cidade, e a direção dos trabalhos da catedral, que se encontrava ainda em construção. Foi sob sua administração que se ergueu o magnífico Campanário que, segundo consta teria sido projetado por ele. (ENCICLOPÉDIA Os Grandes Artistas, 1986).

Para Bocaccio, Giotto foi o fundador de uma nova arte, tornando-se conhecido como o homem que deu vida à pintura, o pai da Renascença. Seu mérito está em abandonar as formas hieráticas da arte bizantina em que as figuras se repetiam e se pareciam uma com as outras como se fossem iguais. Giotto retomou as formas da natureza tal como ela era, e fazendo isso se voltou aos ideais da arte clássica dormentes durante toda a Idade Média. (WOLF, 2007).

4.2 A pintura de Giotto

O que sempre encantou Giotto foi a observação pura e simples da natureza, e isto além de seu amor pelo desenho foi um dos fatores que mais o ligou ao artista e pintor Cimabue, seu mestre. Muitos outros fatores, no entanto, concorreram para que o pintor pudesse desenvolver suas ideias. Um deles foi a retomada da pintura mural que se adequava mais profundamente ao estilo pessoal do artista. Giotto sempre considerou a pintura uma arte superior a da escultura pelo seu caráter impactante de poder atingir o espectador de imediato. (ENCICLOPÉDIA Os Grandes Artistas, 1986).

Conforme nos coloca Janson, (1996 p.150) ¨Em Giotto encontramos um artista de temperamento muito mais ousado e dramático¨. Afirma também que para ele paisagem, arquitetura e figuras foram reduzidas ao mínimo essencial, bem como a gama limitada e a intensidade de tons ajudam ainda mais a acentuar o aspecto austero da arte de Giotto. Ele consegue fazer com que sejamos dominados pela realidade do acontecimento. Suas cenas são bem distribuídas e lembram ações teatrais que narram algum acontecimento,

criando a ilusão de que de fato aquilo estava acontecendo. Suas figuras apresentam grande corporeidade, graças ao modo com que as cores são trabalhadas, formando claros e escuros em função da luz recebida, conseguindo assim uma solenidade escultórica a partir de volumes simples. (JANSON, 1996).

Segundo Schaeffer (1945, p 15):

> Giotto foi o primeiro que teve a ideia de figurar o movimento, e, quando pintou nos seus afrescos casas, montanhas, árvores etc, estranhos ao gosto e ao sentimento de hoje, sabia muito bem que não existiam plantas e montanhas desse tamanho, e que homens não poderiam morar em casas tão pequenas; mas representou-as assim para tornar esse estilo monumental, no qual residem sua grandeza e valor imortal. Giotto sabia que talvez, os pintores posteriores se esqueceriam, de que a finalidade dos afrescos não é criar representações naturais, mas sim ornamentar e decorar paredes.

No caminho aberto por seu mestre Cimabue, a arte de Giotto continua e conclui o processo de libertação da pintura em relação à tradição bizantina, abandonando a rigidez daquela arte e principalmente humanizando as figuras sacras, o que estava de acordo com a mentalidade franciscana da época. Assim os santos deveriam ser retratados como pessoas comuns, com ar de homem comum e simples. Em suas pinturas Giotto introduziu os efeitos dramáticos nas cenas narrativas, trabalhou a perspectiva e a tridimensionalidade (ENCICLOPÉDIA, Larousse Cultural, 1998).

É interessante ressaltar que na Europa da época, mais precisamente na Itália, a sociedade deparava-se com profundas modificações. As ordens mendicantes (franciscanos e dominicanos), em franco crescimento, dedicavam-se à pregação e erguiam cada vez mais templos para acomodar suas congregações. Assim estas igrejas, ora maiores, ora menores precisariam ser construídas e decoradas ao gosto da época. O mosaico torna-se dispendioso e demorado para essas enormes basílicas. Ressurgem os afrescos que passam a ser trabalhados com ciclos narrativos para reforçar os ensinamentos religiosos. Esses afrescos de aparente simplicidade se prestam bem ao espírito franciscano da época que procurava exortar a pobreza, e que Giotto soube muito bem explorar, vez que era hábil em extrair da natureza suas formas essenciais, reproduzindo-as de maneira simples e precisa. Suas figuras reduzidas a formas simples eram misteriosamente expressivas de emoção interior (ENCICLOPÉDIA Os Grandes Artistas, 1986).

Com o crescimento do comércio e das cidades, surge uma sociedade mais complexa. Aparece a burguesia, uma nova classe social, que acaba assumindo o poder econômico e político das cidades. Esta classe era formada por pessoas do povo que acabaram fazendo fortuna com o comércio e que de certa forma agora tinham voz:

> O homem sente-se forte, capaz de conquistar muitos bens e já não se identifica mais com as figuras dos santos retratados tão espiritualizadas e de posturas tão estáticas e rígidas como as da arte bizantina e românica. Assim. a pintura de Giotto vem ao encontro de uma visão humanista de mundo, que vai cada vez mais se firmando até ganhar plenitude no Renascimento.(PROENÇA, 1997, p.75)

Para Arnold Hauser (1972, p.386):

> A arte de Giotto é austera e objetiva, como o caráter daqueles que lhe encomendam trabalhos, homens que desejavam ser fortes e exercer a autoridade, mas que não davam muita importância à exteriorização e não olhavam as despesas. Depois dele o estilo da arte florentina torna-se cada vez mais natural, isto é, cada vez mais científico.

Em Giotto encontramos um artista de temperamento ousado e dramático, inovador e reformador. Sua genialidade é incontestável na história da pintura ocidental, e apesar de seu aparecimento prematuro na história do período moderno é verdadeiramente precursor de uma nova arte que ainda estava por nascer, e apareceria aproximadamente um século depois. Pode ser considerado, segundo Vincent (1968), como um fundador do estilo da pintura renascentista.

4.3 As obras de Giotto

Muito embora não haja qualquer documentação que comprove a autoria de suas obras, existe uma certa unanimidade em atribuir-lhe como seus os afrescos da Capela da Arena, em Pádua (Itália), bem como um ciclo de afrescos da vida de São Francisco em Assis (Itália) (CHILVERS, 1996).

Sabe-se que Giotto pintou em outras cidades italianas como, Roma, Nápoles, Rimini, Ravena, Veneza, Milão, Assis, Pádua e na sua tão querida Florença. A maior parte, no enta nto das obras atribuídas ao pintor e que chegaram até nossos dias, estão em Assis, Pádua e Florença (VASARI, 2011).

No que diz respeito ao seu valor artístico e também pelas dimensões do projeto, pode-se concluir que três são suas obras mais importantes: a Basílica da São Francisco de Assis, a Capela Scrovegni em Pádua e as Capelas Bardi e Peruzzi, na Igreja de Santa Cruz em Florença. Um ponto comum entre elas é o fato de se tratarem todas de ciclos narrativos, ou seja pinturas que contam uma história (CHILVERS, 1996).

Na cidade de Assis, Giotto trabalhou primeiramente na condição de ajudante de seu mestre Cimabue, destacando-se rapidamente e muitas vezes apagando o brilho de seu professor. A emotividade que Giotto conseguia passar com suas figuras, as bem modeladas roupas eram diferentes do que era visto até então. Rapidamente foi então incumbido de pintar na Basílica Superior a vida de São Francisco segundo a Lenda Franciscana, escrita por São Boaventura, o que encantou e comoveu toda ordem franciscana. São Francisco retratado por Giotto é uma pessoa vigorosa, decidida, simples no aspecto e no vestir, amante da Criação e das Criaturas, aberto a Deus e a sua presença na história dos homens. As figuras retratadas nas cenas tornam-se vivas, num estilo carregado de significados humanos. Qualquer pessoa ao se aproximar dos afrescos pode entrar em diálogo com São Francisco, relendo com simplicidade sua vida e entendendo a sua mensagem. A vida de São Francisco foi dividida em 28 cenas, nas quais Giotto não trabalhou sozinho, contando com ajuda de seus muitos discípulos, razão pela qual apresenta alguns desequilíbrios que fazem com que muitos críticos de arte coloquem dúvidas sobre a paternidade de Giotto em relação a alguns dos afrescos.(WOLF,2007).

Ainda em Norbert Wolf (2007,p.23),

> Compreende-se que nem tudo possa ter partido da mão do mestre; muito deve ter sido delegado nas mãos de assistentes. Devemos afastar as



is provável que a
e uma oficina.

FIGURA 1 – SÃO FRANCISCO PREGANDO AOS PASSÁROS

Fonte: disponívem em: http://muralanimal.blogspot.com.br/2011/10/papa-bento-xvi-e-seu-grande-amor-por.html

Ano 1295-1300; Afresco – 270x200cm; Igreja Superior de São Francisco; Assis, Itália.

Para Chilvers (1996), certo é que os afrescos de São Francisco são obras de um grande artista, pois os retratos íntimos e humanos lá representados em muito contribuíram para determinar a imagem mental do santo fixada para a posteridade.

Deste modo, como vemos na figura 1, São Francisco, conforme a lenda, com todo o entusiasmo, docilidade e humildade prega às mais simples criaturas de Deus para as quais exorta o Criador:

> Meus irmãos pássaros! Tendes uma dívida de louvor para com o vosso Criador, que vos vestiu com penas, vos deus asas para voar e vos garantiu a pureza do ar, e sem qualquer esforço de vossa parte ele vos sustém. (WOLF, 2007, p. 26).

Na Capela Scrovegni ou Capela Arena, na cidade de Pádua, construída aproximadamente em 1303, os afrescos de Giotto distribuem-se por todo interior do edifício, concentrando ali uma das obras mais esplêndidas de sua maturidade. Trata-se de afrescos, também em ciclos narrativos, que percorrem as paredes laterais em sentido

horário, desenvolvendo-se em três níveis, sobre a Vida de Santa Ana e São Joaquim (pais de Maria), em seguida sobre a Vida da Virgem Maria, na sequência sobre os episódios da Vida e Morte de Jesus (Última Ceia, Paixão e Ascensão de Cristo) e para ultimar figuras humanas personificando as Virtudes e os Vícios. No altar encontramos uma magnífica Anunciação, e em lado oposto, sobre a porta de entrada, a tradicional cena do Juízo Final, que apresenta uma composição simétrica. A figura de Cristo, no centro, ordena a composição. O colorido é expressionista e a cena do inferno se aproxima do surrealismo (CHILVERS, 1996).

FIGURA 2 - LAMENTAÇÃO



Fonte: disponível em: http://noticias.universia.com.br/vida-universitaria/noticia/2012/03/09/916555/conheca-lamentaco-giotto-di-bondone.html
Ano 1303-1305; Afresco 1,85m x 2,00cm; Capela de Scrovegni, Pádua, Itália.

A série de afrescos executada por Giotto na Capela Arena em Pádua, não é somente sua obra- prima, mas também um dos exemplares supremos da arte eu ropeia. Ninguém superou o artista em ir diretamente ao âmago de um tema. Suas cenas da Paixão de Cristo, como a Traição e a Lamentação, são as mais famosas da Capela, mas outras cenas de igual grandeza também são capazes de transmitir diferentes sentimentos que não somente traição e dor, mas também amor e ternura. (WOLF, 2007).

Conforme observamos na cena da Lamentação (figura 2), Giotto carregou de dor a representação. O Cristo morto, a dor da Virgem e a inconformação do grupo evidenciado pelos gestos abertos e expressões dramáticas absorvem o observador enchendo-o de compaixão.

Trabalha também nos afrescos da Igreja de Santa Cruz em Florença para as Famílias Bardi e Peruzzi (importantes banqueiros da cidade), sendo responsável pelas Capelas Bardi e Peruzzi que retratam cenas da vida de São Francisco e São João Batista e São João Evangelista, respectivamente (VASARI, 2011).

A influência de Giotto e de sua obra sobre os pintores da época, pode ser sentida em toda a região da Toscana e em toda a antiga Itália. Antecipou, através de seu olhar, o naturalismo e a humanidade que floresceriam no Renascimento. Mais tarde, quase um século depois de seu aparecimento, isto se torna nítido nas obras do também florentino Tommaso Masaccio (1401-1428) e em Michelangelo Buonarotti (1475-1565) (CHILVERS, 1996).

5. Considerações Finais

Do presente artigo resultou um conhecimento arraigado sobre o contexto historio pré renascentista como também sobre a vida e obra do pintor florentino Giotto e de sua determinante importância e influência em seus contemporâneos, para sua época, e para o renascimento italiano. O pintor introduz com sua arte um novo modo de pintar e retratar o homem, aproximando-o dos novos ideais de humanismo que já fermentavam à época.

É inegável a importância de Ambrogiotto di Bondone, dito Giotto, na História da Arte. Rompe o pintor florentino, com os princípios técnicos vigentes à época para trazer à baila composições pictóricas ricas em sentimentos e movimentações. Giotto traz em suas obras aquilo a que se ressente o estilo bizantino e a pintura românica, e que a pintura gótica começava a esboçar, ou seja, passos decisivos de um realismo pictórico.

Prenuncia com sua arte os tempos que mudavam, ao inserir o homem como personagem central de seu palco, tendo a paisagem como pano de fundo e elemento formador de sua obra. Giotto faz nascer em suas pinturas características diversas, figuras prenhes de humanidade e eloqüência, as personagens, centros da composição, têm sentimentos evidenciados pelos gestos largos e expressões faciais; os olhares demonstram doçuras, alegrias, tristezas, ódios e traições, o espectador envolve-se com o drama deixando de ser apenas mero observador da cena retratada. Desta forma ao observar a natureza humana, ao retratar sentimentos, ao evidenciar o lado humano do homem, Giotto faz com que o artista saia do anonimato, que até então se confinava. A intensidade da expressão de suas figuras não nos deixam dúvidas de que algo novo se anunciava.

Por tudo isso, podemos ter em Giotto uma das figuras mais ricas e profícuas de toda a História da Arte, um reformador, um inovador, um precursor e portanto sendo

considerado por muito o pai da pintura ocidental e o fundador do estilo da pintura renascentista.

6. Referências

BECKETT, W. **História da pintura**. São Paulo: Ática, 1997.

ENCICLOPÉDIA Os Grandes Artistas. **Vida, obra e inspiração dos maiores pintores**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 16e. Rio de Janeiro: LTC, 1994.

HAUSER, A**. História Social da Literatura e da Arte**. São Paulo: Mestre Jou. 1975.

HODGE, A. N. **Da pintura de Giotto aos dias de hoje**. Belo Horizonte: Cedic, 2009.

JANSON, H.W e JANSON, A. **Iniciação à história da arte**. 2e. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRETTE, M. C. Para entender a arte. São Paulo: Globo, 2009.

PROENÇA, G. **História da arte**. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, F . **Histórica Crítica da Arte**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1962.

SCHAEFFER, H. **A pintura na Renascença**. São Paulo: Guaíra.1945.

VASARI, G. **Le vitee die più eccellenti pittori, scultori e arquitetti**. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton. 2007.

_____. **Vidas dos Artistas**. São Paulo: Martins Fontes.2011.

VINCENT, J. A. **História da Arte**. Rio de Janeiro: Letras e Artes. 1968.

WOLF, N. **Giotto**. Colónia: Taschen. 2007.

Andréa Varassin Caldas

Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1984), graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1984) e graduação em Administração pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1982). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito de Família. É acadêmica do curso de Artes Visuais pela UEPG (http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4330628U0).

Ana Luiza Ruschell Nunes

Possui graduação em Curso de Educação Artística Licenciatura Curta pela Universidade Federal de Santa Maria (1976) e em Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria (1981). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997).Professora pesquisadora do Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica-CAL/UFSM, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (aposentada) CE/UFSM/RS (1997-2008). Atualmente é professora

adjunto do Departamento de Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação(M/D) da Universidade Estadual De Ponta Grossa/PR. Coordenadora do PIBID Área de Artes Visuais-UEPG PR (Edital Nº 02/2009,-CAPES-DEB) e Coordenadora do PIBID Área de Artes Visuais-UEPG PR (Edital Nº. 061/2013 CAPES/DEB). Membro do Conselho Latino-americano de Educación pela Arte (CLEA). Vice-Presidente da Federação Nacional dos Arte/Educadores do Brasil -FAEB (1998-atual). Membro efetivo da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP (1997-atual). Líder do Grupo de Pesquisas em Artes Visuais, Educação Arte e Cultura (GEPAVEC/CNPq). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais e Design, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Artes Visuais, Formação de Professores, Artes Visuais e Ensino-aprendizagem, Arte, Educação e Inclusão, Arte e Tecnologia, Arte e design de Moda e Pesquisa em Artes Visuais e Poéticas.

MODALIDADE COMUNICAÇÃO ORAL COM APRESENTAÇÃO DE SLIDES, ARTES VISUAIS, GT: ENSINO DA HISTÓRIA DAS ARTES VISUAIS: NARRATIVAS E METAMORFOSES

O PENSAMENTO KEPESIANO E SEU IMPACTO NO CONHECIMENTO DA LINGUAGEM VISUAL NO BRASIL – NOTAÇÕES PRELIMINARES

Edison Farias (Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte da UFPA, Pará, Brasil)

RESUMO:

Ao destacar a primeira obra de literatura de Gyorgy Kepes, "Language of vision", este artigo trás para a atualidade alguns destaques de um texto, publicado no segundo quartel do século XX, que continha, de forma pioneira, questões relacionadas ao entendimento da importância da Educação Visual (Artística), alfabetização da imagem, não somente para seus coevos, mas, principalmente para o homem de hoje e do futuro. O aspecto de pioneirismo de Kepes se configura como uma matriz, ora esboçada, que serve de espelho para alguns textos publicados em língua portuguesa e que estão presente em muitas bibliografias de cursos de Arte do Brasil.
Palavras-chave: Kepes; linguagem visual; design

KEPESIAN THOUGHT AND ITS IMPACT ON KNOWLEDGE OF VISUAL LANGUAGE IN BRASIL.

ABSTRACT:

While highlighting the first literature work of Gyorgy Kepes, "Language of vision", this article brings to the actuality a text, published in the second quarter of the 20th century, which featured pioneered, issues related to understanding the importance of Visual Education (artistic), image literacy, not only for their contemporaries, but mainly for the man of today and of the future. The pioneering aspect of Kepes is configured as an array, now outlined, which serves as a mirror to some texts published in Portuguese language and that are present in many bibliographies of Brazil art courses.
Key words: Kepes; linguagem visual; design

1. Introdução

Há setenta anos, em 12 de junho de 1944 , S. Giedon e Sr. S. I. Hayakawa, este último então membro do *Illinois Institute of Technology*, faziam as apresentações: "Arte significa realidade" e "A revisão da visão", respectivamente, do livro de Gyorgy Kepes intitulado "*Language of Vision*" posteriormente publicado, em 1969, em língua espanhola, com o título "*El leguaje de la Visión*" *(*1969*).* O livro despertou grande curiosidade, em 2008, no então discente do Curso de Mestrado em Artes no Programa de Pós-Graduação da USP, uma vez que sob a orientação da Professora Dra. Heloisa Toledo de Ferraz, descobri no texto algumas respostas para as minhas indagações nascentes sobre a linguagem e percepção visual, que também faziam parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado da ECA/USP. Todavia, interrompemos a leitura sem alcançar a essência do livro.

Somente no final de 2013, resolvi ler com mais atenção e completamente, "*El leguaje de la Visión*". O novo contato com parte do pensamento kepesiano induziu-me a traduzir livremente o texto para meu deleite e, certamente, para o deleite futuro de meus alunos da graduação e da pós-graduação, após publicação, obedecidas as normas legais. Para minha surpresa, na leitura cuidadosa do texto, verifiquei que a publicação da referida obra fazia em 12 de junho de 2014, uma efeméride. Todavia, não foram o prazer da tradução e as descobertas e tratamento gráfico dos esquemas de Kepes, presentes no livro, ou a possibilidade de organizar um seminário comemorativo sobre o mesmo que me fizeram rever, com outros olhos, a setuagenária obra, mas sim a atualidade de parte do pensamento do autor presente nela e sua importância para o ensino e aprendizagem em artes visuais e para a construção da cidadania, especialmente hodierna.

Segundo a biografia constante no Site do Centro Kepesiano[1], György Kepes (1906 – 2001), o húngaro, homem de muitas facetas, foi designer, pintor, escultor, cineasta, professor e teórico da camuflagem urbana e sua obra, "*Language of Visión*" *(*Idem*)* fez com que a crítica o reverenciasse amplamente, por suas práticas de ensino plasmadas na citada obra - livro luminar para acadêmicos de artes visuais, durante muitos anos, pelo

[1] Disponível em < http://www.kepeskozpont.hu/en/biography-of-gyorgy-kepes/> Acesso em 21 de agosto de 2014, às 15h.

fato de representar uma vanguarda no âmbito crítico para essa área do conhecimento e uma referência para se entender o fenômeno do visível, apresentado e representado[2].
Da biografia Kepesiana destacam-se o trabalho no programa de cor e luz, para a nova Bauhaus de Chicago, em aceitação ao convite de seu amigo Laszlo Moholy-Nagy, a fundação do Centro de Estudos Visuais Avançados do MIT, assim como a influência que o mesmo exerceu sobre "toda uma nação emergente de designers americanos".

Embora a crítica aponte a contribuição de Kepes para com o design de seu tempo e da atualidade ainda se encontra lacunas epistemológicas sobre a obra do citado autor em muitas partes do mundo, se não vejamos o que declara um artigo na coluna "*Arts"* do "*New York Times"* de 10 de outubro de 20010:

> Se, neste ponto, você está pensando "Gyorgy quem?" não se preocupe, porque você provavelmente não é o único. Kepes é um dos heróis desconhecidos da história do design, cujo nome, no entanto, não se pronuncia fora do pequeno círculo de admiradores "geeks". Mas esta situação poderá mudar, assim como mudaram as áreas de design, em que ele foi pioneiro por meio de suas palestras e livros — a construção de imagens digitais e a fusão de design com arte, arquitetura, ciência e tecnologia — tornam-se cada vez mais influentes.[3]

Até o presente momento não existem publicações em língua portuguesa de nenhuma de suas obras, embora elas façam parte fundamental da biblioteca dos grandes clássicos do design e seu ensino.
Duas citações sobre Kepes, sendo uma delas um excerto do "*Language of Vision*" , se encontra em MEGGS, P. B. e PURVIS, A. W. (2009, p. 362), uma delas se refere ao método gráfico de Adolphe Marie Cassandre:

> Um recurso unificador empregado por Cassandre foi o uso de uma linha de contorno comum para as várias unidades espaciais. O contorno duplo assume um duplo significado, semelhante a um trocadilho visual. Ele se refere simultaneamente ao espaço interno e externo e em consequência o espectador é com isso forçado a uma participação intensa ao procurar solucionar a aparente contradição. Mas a equívoca linha de contorno faz mais que unificar espaços diferentes. Ela atua como uma urdidura, tramando as linhas de planos de cor em

[2] Categorias extensamente discutidas In: SANTAELLA e NÖTH. Imagem. Cognição. Semiótica. Mídia. Cap. I, 2013.

[3] Disponível em < http://www.nytimes.com/2010/10/11/arts/11iht-design11.html?_r=0>. Acessado em 21 de agosto, as 10h. Tradução livre.

> uma unidade rítmica. O fluxo rítmico da linha injeta na superfície do quadro uma intensidade sensual.

A outra citação de MEGGS, P. B. e PURVIS, A. W. (IDEM, p. 406), diz respeito ao impacto do design de Moholy-Nagy, "primeiro-ministro de Gropius" na Bauhaus de Weimar para a História do Design. Nagy deu continuidade ao plano de Gropius de unir arte e tecnologia e sua teoria se fundamentava na tese de que "a essência da arte e do design era o conceito". Kepes, ao entrar em contato com as ideias de Moholy-Nagy, em 1929, certamente deve ter percebido e encontrado o seu campo de observação e, na Bauhaus, o laboratório para fundamentar e experimentar, a partir do trabalho com tipos, as ideias que iria desenvolver em sua teoria/prática.

Assim considerando, este artigo, prévio para a pesquisa de estágio pós-doutoral "Visão das visões sobre a linguagem visual – o pensamento Kepesiano em pauta", apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP, traçará considerações iniciais sobre o pensamento, trajetória e conexões entre a obra destacada e os textos de Fayga Ostrower,(2013) e Donis A. Dondis, (1991) presentes em muitas bibliografias de disciplinas de artes visuais e Design no Brasil.

2. Os caminhos geográficos de kepes

Designer e pintor. Nasceu em Selyp, na Hungria, em 1906. Estudou na Academia Real de Belas Artes, em Budapeste onde foi aluno de István Csók [4], porém se voltou para a imagem em movimento, depois de formado. No período de 1930-36 criou cenografias para o cinema, para o teatro e para as exposições de Berlim e Londres. Mudou-se para Berlin em 1930 atendendo ao convite de Moholy-Nagy, professor da Bauhaus. Segundo sua biografia, Kepes era introvertido e personalidade bem diferente do extrovertido comportamento de Moholy-Nagy, mas os dois conseguiram formar uma parceria intelectual cheia de curiosidade epistêmica que expandiu a vanguarda e a experimentação do carismático professor da Bauhaus, especialmente na América.

[4] István Csók nasceu em1 3 de fevereiro de 1865 em Sáregres e morreu em 1 de fevereiro de 1961. Pintor impressionista húngaro. Csók viveu e exibiu em Paris uma boa parte de sua vida. Ele se tornou famoso da Hungria por seus nus, retratos e paisagens do Lago Balaton. Csók exibido trabalhos em Roma, Pittsburgh, San Francisco e Londres e ganhou o prêmio Kossuth duas vezes. Cf. Site < http://theforgottenstudio.blogspot.com.br/2012/11/istvan-csok-hungarian-painter.html>, acessado em 12 de setembro de 2014 as 11h.

Quando Moholy-Nagy fugiu da Alemanha em 1935, Kepes resolveu ir para a Amsterdan, depois para Londres e, finalmente, para Chicago, onde, juntamente com o seu parceiro húngaro fundou uma nova escola de design, a "Nova Bauhaus" que teria vida efêmera. [5]

Nos Estados Unidos, em 1937, dirigiu o Departamento de luz e cor do e a partir de 1946 se tornou professor de Design Visual, do MIT, onde fundou o *Center for Advanced Visual Studies*, unidade acadêmica cujo objetivo era fomentar a colaboração criativa entre artistas e cientistas. Morreu no início do século XXI, aos 95 anos e não abrindo mão de sua visão humanista, pode, ainda, testemunhar a concreção de suas ideias frente a sociedade da imagem que se expandiu numa progressão geométrica.

3. Antes de "*the language of vision*"

Quinze anos antes da publicação de "*The language of vison*", em 1929, Lászlo Moholy-Nagy havia publicado "*Von Material zu Architektur*" que posteriormente teve sua publicação em língua inglesa em 1930 e finalmente, em 1963, em língua espanhola, ficando assim, "*La nueva visón y Resenha de um artista*", publicado em Buenos Aires, distante apenas três anos da publicação de "*El lenguaje de la visón*".

Em "*La nueva visón y Resenha de um artista*", Moholy-Nagy desejava divulgar entre artistas e leigos, o princípio básico da educação da Bauhaus, especialmente nos EUA que abrigou o artista em fuga da Alemanha e sobre o qual propugnava como solo ideal, "baluarte de uma nova civilização, cuja visão era, simultaneamente, a cultura e a industrialização de um continente"[6].

Nessa publicação, Moholy-Nagy, plantará a "nova visão" da qual irá se impregnar Kepes, uma visão humanista, holística e que desejava "manter incólume nos adultos a sinceridade emocional da criança, a precisão de sua observação, sua fantasia e sua criatividade". Importante é notar que mesmo importando uma estrutura de ensino

[5] Cf. http://www.chicagobauhausbeyond.org/cbb/mission/newBauhaus.htm, acessado em 13 de setembro de 2014 as 14h, se transformou em Instituto de Design em 1944.

[6] MOHOLY-NAGY, L. In: "La nueva vision y reseña de un artista", p. 7, 1972.

europeia, Moholy-Nagy demonstra no prefacio do livro citada a sua preocupação com o respeito à cultura norte americana no que tange a adaptação dos métodos da Bauhaus alemã. Portanto o livro significou, para toda uma geração, por conseguinte para Kepes, a bíblia da visualidade educativa e redentora que irá influenciar sobremaneira o seu futuro trabalho que, por sua vez plantará a semente dos estudos sobre a visualidade para os artistas, pesquisadores e comunicadores e designers, pois era uma resenha de todo o trabalho experimental da Bauhaus, que a partir de sua publicação socializaria os ideais da escola de Chicago.

"*La nueva visón y Resenha de um artista*" foi, em meados da década de 1940, prefaciado por Walter Gropius que ao apresentar o colega à comunidade acadêmica, traça uma laudatória sobre a personalidade do mestre em sua experiência multimídia *avant la letter* sustentada pelo seu espírito renovista. As preocupações com a fotografia e com o cinema e suas preocupações com uma visualidade concatenada ao espírito do tempo, são as mesmas que estarão presentes na primeira obra de literatura de Kepes e que permeariam o trabalho em artes do mesmo.

Em Moholy-Nagy está a preocupação com aquilo que ele chama de educação artística moderna, uma vez que declara não estar interessado em "capacidade pessoal de expressão que geralmente é denominada "arte", mas por seus elementos primordiais", o que ele chamou de "A B C da expressão mínima"[7]. Portanto é nessa obra inaugural que se pode traçar conexões com a obra de Kepes, uma vez que são as questões ligadas a linguagem visual que estão em pauta no pensamento dos dois autores. Moholy-Nagy propugna que o homem, de uma outra forma, deve chegar perto do homem primitivo que agregava numa só pessoa a função e o conhecimento de outras atividades.

No que se refere à preocupação com os prejuízos causados pela civilização técnica, Moholy-Nagy elege duas formas para se combater:

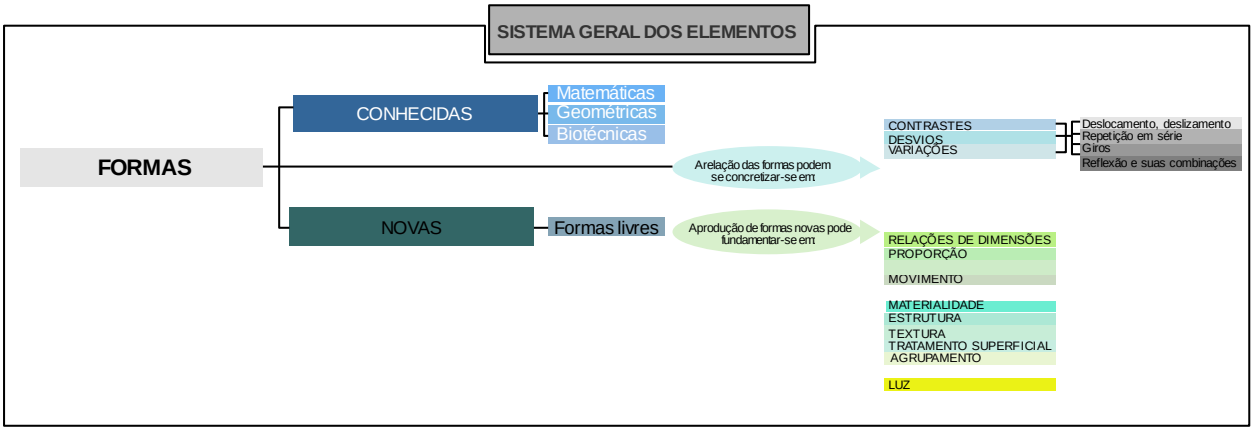
1. Observando resolutivamente e protegendo racionalmente as funções orgânicas biologicamente condicionadas – por meio da arte, da ciência, da tecnologia, da educação e da política.
2. Relacionando os resultados individuais com todas as atividades humanas.

[7] Idem, p. 14.

Os dois métodos, segundo o autor, se fundem, embora o primeiro abra caminho para o segundo.

Em Moholy-Nagy encontra-se o esboço de um "projeto de sistematização dos elementos da criação artística"[8], o quadro sinótico abaixo demonstra o esquema do "Sistema geral de elementos" do autor. A julgar pela estrutura, o sistema reforçava o caráter experimental que compreendia a perspectiva de ensino de arte bauhausiana:

Quadro sinótico 1



Fonte: MOHOLY-NAGY, L. "La nueva visión y reseña de un artista"

Depreende-se, pelo esquema cima, que Moholy-Nagy organizava os elementos da linguagem visual, numa única categoria – "formas", sem discriminar, como o fazem alguns autores posteriores a publicação de "*La nueva visión y reseña de um artista*". Refiro-me a Ostrower, Dondis, Arnheim, Scott etc. Somente os elementos proporção, textura e luz são destacados no sistema de Moholy-Nagy, os elementos composicionais são discriminados em categorias que estão colimadas à pedagogia bauhausiana e, é nessa estrutura narrativa quase randômica da "resenha" do artista que o outro artista e professor da Bauhaus, Gyorgy Kepes, irá seguir a construção do primeiro texto em que esboça suas inquietudes, sobre a visualidade, certamente gestadas junto ao colega Moholy-Nagy, muito embora não mencione o colega nos agradecimentos, que ainda se encontrava

[8] MOHOLY-NAGY pp. 101-102

vivo[9]. Note-se que o livro não tem bibliografia e somente o espírito das ideias de Moholy-Nagy é que se encontra na essência do trabalho de Kepes, isto é, que "a arte é indispensável para uma vida plena".

3. Os caminhos teóricos, gráficos/ pictóricos e movimentados de kepes

Kepes debita seu conhecimento em "*El lenguaje de la visión",(1969)*, especialmente aos teóricos da gestalt e, de fato, verifica-se em outra obra literária de Kepes, uma organização[10], a presença de Rudolf Arnheim, autor da área da psicologia que defendia a impossibilidade de se pensar sem se recorrer a imagens perceptivas, uma vez que o pensamento seria algo eminentemente visual. De fato, no livro cuja organização fora de Kepes, Arnheim publica o capítulo "*Image et pensée*"[11].

Na obra em tela, segundo S. I. Hayakawa[12], que faz a apresentação da primeira edição do livro em espanhol, Kepes expande o conhecimento sobre os instrumentos para a capacidade de ler o mundo, por meio da gramática e da sintaxe da visão.

Em síntese Kepes articula um discurso sobre a linguagem da visão do qual se extrai os seguintes aspectos:

- A visão sobre o contexto caótico em que se encontrava o homem do século XX, o caos, a fragmentação ante um mundo dinâmico. A nova dimensão criada pelo progresso da ciência e da tecnologia;
- a constatação das tensões causadas pela contradição entre potencialidades do presente [década de 1940] e as formas superadas do passado. Nesse sentido Kepes planejava em sua teoria e prática, o estabelecimento de uma inter-relação orgânica das novas fronteiras do conhecimento. Nessa inter-relação estavam presentes a integração, o planejamento e a forma;

[9] László Moholy-Nagy, segundo o site Bio. : http://www.biography.com/people/l%C3%A1szl%C3%B3-moholy-nagy-9411069#synopsis acessado em 16 de setembro de 2014 as 15h., morreu em 24 de novembro de 1946 e, a primeira edição em inglês, "*Language of visión*" foi publicada em 1944.

[10] Trata-se de "*Signe, Image, Symbole*" de 1954.

[11] KEPES, G. "*Signe, Image, Symbole*", pp. 62 – 77, 1965.

[12] Linguista, psicólogo, semioticista professor e escritor, instrutor no *Illinois Onstitute of Technology*., de 1939 a 1948.

- propugnava por “um ser contemporâneo”, mais cheio de fatos que regem a vida na atualidade, que tenha a compreensão dos aspectos chaves da vida. A educação, assim entendendo-se, seria fundamental e, a linguagem da visão (conhecimento profundo sobre a linguagem visual), comunicação visual, era um dos “mais poderosos meios potenciais, tanto para restaurar a união entre ser humano e o seu conhecimento, como para reformar os seres humanos e integrá-los”;

- elege a linguagem visual como a de mais amplo alcance, mais profunda e objetiva;

- a linguagem visual “reforça o conceito verbal estático com a vitalidade sensorial das imagens dinâmicas”;

- considerava que a linguagem visual tinha uma tarefa, na educação, mais sutil e mais importante, pois declara: “perceber uma imagem visual implica a participação do espectador num processo de organização”;

- uma das suas teses era que a arte seria uma disciplina básica porque faz pensar em estrutura, “um meio educativo de valor incomparável”;

- no pensamento Kepesiano, o domínio na natureza “está intimamente vinculado ao domínio do espaço;

- as inquietações de Kepes, gestadas na Bauhaus, desencadeiam a imagem moderna e porque não dizer pós-moderna, pois as pesquisas e constatações sobre a imagem fixa e móvel sempre percorrerá o caminho das novas descobertas do novo, e isto foi o apanágio dos movimentos de vanguarda;

- a perspectiva humanística de Kepes projetava a orientação espacial, não somente “nas esferas físicas, mas também nas esferas humanas”, nesse sentido o autor declarava: “Assim a linguagem visual deve absorver as transformações dinâmicas das imagens visuais para mobilizar a imaginação criadora, com a finalidade de uma ação social positiva e para orientá-la até objetivos sociais positivos”

Estabelecido o seu *parti pris* no capítulo introdutário, *“El lenguaje de la Visión,* Kepes empreende seu trabalho apresentando sua ideia em três capítulos assim denominados: “A organização plástica”, “A representação visual” e “Rumo a uma iconografia dinâmica”.

Kepes, inicialmente dá destaque àquilo que ele chama de “unidade dinâmica” em seus níveis de integração: equilíbrio, ritmo e harmonia. Ostrower, por exemplo, segue o mesmo caminho quando trata sobre o “Espaço e Expressão” em “Universos da Arte” (1986). Por sua vez, Dondis, em “Sintaxe da Linguagem Visual”, (1991),via abordagem comunicacional, colima-se ao pensamento de Kepes na medida em que destaca, também, a necessidade de um alfabetismo visual para que o homem da sociedade do século XX consiga digerir, em sua completude, a pletora de imagens que invade a sociedade e engole o homem em vez de ser por ele processada, especialmente pós advento da imagem fotográfica, cinematográfica e computacional.

Como o recorte do *aprroach* de Kepes sobre a linguagem visual é a dinâmica, o autor destaca a “energia lumínica”, “que flui através do olho do observador e passa ao seu sistema nervoso”, primeiramente, para depois tratar dos demais elementos, isso sempre do ponto de vista da dinâmica, das forças que atuam visualmente em nosso aparato olho/cérebro. De fato, nada existiria em termos visuais, sem a luz. A partir desse elemento forjado em diferentes extensões por diferentes pigmentos numa superfície gráfica, que permite a sensação de luz e cor, Kepes situará os elementos, luz[13] e cor.

Kepes considera os demais elementos visuais como “forças de atração” que não podem ser “lidos” de forma isolada, mas como partícipes de relações interdependentes no campo gráfico. Nesse aspecto, Ostrower destaca o conceito de “relações” quando trata do elemento cor ao defini-lo como o fenômeno visual resultado de “relações colorísticas”[14]. Tal interdependência dos elementos formais, gráficos, é tratada por Ostrower no Capítulo IV, “Orientações e direções espaciais” assim como dedica um capítulo específico para a composição, porém, Kepes, sempre numa perspectiva psicológica faz abordagens que sempre foram no sentido de apresentar, primeiramente, tais premissas a respeito do, por exemplo, “campo psicológico”, antes de entrar propriamente nas questões de extensão e organização espacial. As categorias compositivas organizadas em Ostrower em contrastes e semelhanças, cedem espaço para outras categorias como “semelhança ou igualdade”, após discorrer sobre “proximidade” , e “continuidade”. Certamente, a sua

[13] Ostrover, In: “Universos da Arte”, 1986, não considera o fenômeno natural e artificial da luz quando categoriza e discorre sob tal elemento.

[14] Idem, p. 234.

perspectiva teórica não estaria completa se não detivesse tempo e espaço em seu texto para as considerações sobre “fechamento”.

Os exemplos de imagens artísticas no trabalho de Kepes estão nas órbitas dos artistas vanguardistas que participaram da Bauhaus, e de outro seus coevos e, é digno de se notar as imagens provenientes de fotografias, cartazes e tipografia.

4. Considerações finais

As considerações sobre a teoria da linguagem visual em Kepes não se esgotam neste *paper*, seja pelo fato deste não ter se estendido aos demais capítulos do “El lenguaje de la visón”, seja pelo fato dos limites impostos pelo próprio estudo e sua forma de publicação. Todavia, desde já, é seminal trazer para o debate atual, do campo da imagem (artes visuais, design gráfico e digital), a obra de Kepes e assim contribuir para a contextualização, mesmo que preliminarmente da obra do autor em tela no cenário teórico de maneira sincrônica e diacrônica.

Por outro lado, o inicial estabelecimento de cruzamentos entre a obra de Kepes e as publicações em língua portuguesa sobre linguagem visual, a partir de uma leitura que destaque as matrizes teóricas dos diversos discursos estabelecendo nexos de atualidade, podem, no futuro, contribuir para a completude e pertinência deste tema para discussão no campo do ensino e aprendizagem em arte e para o estado da arte da leitura da imagem na cultura visual contemporânea.

Os livros publicados em língua portuguesa, entre estes, Ostrower, “Universos da Arte” (2013); Dondis, “Sintaxe da Linguagem Visual (1991); Arnheim, “Arte & Percepção Visual - Uma Psicologia da Visão Criadora (1980), presentes em quase todos os programas de disciplinas de cursos de artes do país, assim como Saumarez, “Desenho Básico: As dinâmicas da forma visual” (1986); Albers, “A interação da cor” (2009) ou Graves (1952), podem servir de objetos de estudo para questionamentos cognitivos sobre a visualidade, sua linguagem e seu ensino, na medida em que se encontram outras publicações, de menor citação acadêmica no Brasil, tais como aquelas publicadas em língua espanhola: Scoth, “Fundamentos Del diseño” (1977); dentre outras.

A descoberta do pensamento kepesiano, em 2013, sinalizou para a construção desta pesquisa, que ora apresenta algumas notações, que poderão levar a possibilidade

de se desenhar matrizes teóricas sobre as questões da linguagem visual em suas problematizações e, trazer a baila, questões norteadoras a todos aqueles interessados no tema, fascinados pelo que ele tem de mais humanístico, contemporâneo e revolucionário, na medida em que surgem novas mídias e processos de construção de imagens e que, não de hoje, ficam, na maioria das vezes, sem a devida e precisa leitura nos espaços formativos escolares, universitário e culturais.

Uma possível hipótese, face aos apontamentos destacados, é que a obra de Kepes não é somente o resultado do *american way life*, ou simples deslumbre frente à aurora da sociedade da imagem nos idos do segundo quartel do século XX. Os estudos sobre a teoria de Kepes e sobre obras pertinentes de outros autores que se debruçaram sobre as mesmas questões, podem trazer aumentos não somente para o campo do ensino e do fazer imagem no Brasil, mas para a vida como um todo, significa abrir a visão de todo cidadão, especialmente o professor de arte que deve ter ainda aspirações utópicas tal como Kepes, uma vez que o mestre bauhausiano, com a criação de instituições e currículos em arte e design queria não somente produzir novas formas de arte, mas também, "promover uma sensação mais expansiva de conectividade entre as comunidades separadas". Segundo a nota sobre o falecimento de Gyorgy Kepes no New York Time" em 10 janeiro de 2001, o professor e artista queria "promover uma consciência mais holística do mundo, como um complexo sistema ecológico,

Finalmente, descobrir e trazer a luz o que foi produzido sobre questões que auxiliem o aumento do conhecimento, sobre os fenômenos visíveis e que ainda necessitam na atualidade de um apurado estudo sob a luz da massa crítica já produzida a respeito da teoria da visualidade, significa palmilhar, num exercício acadêmico, o que pode se apresentar nessas discussões como apocalíptico ou integrado, principalmente no que tange a ubiquidade da imagem, especialmente aquela de natureza eletrônica, feita a vassoura do aprendiz de feiticeiro do desenho animado de Walt Disney.

Referências bibliográficas:

Albers, J. **A interação da cor** (2009). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Arnheim, R. **Arte & Percepção Visual - Uma Psicologia da Visão Criadora** (1980), São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

Dondis, D. A. (1991) **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes.

Graves, M. (1952). **Color Fundamentals.** N. York: Mc Graw Hill.

KEPES, G. *(*1969*).* **El Lenguaje de La Vision***. Buenos Aires: Ediciones Infinito*.

MEGGS, P. B. e PURVIS, A. W. (2009). **História do Design Gráfico**. São Paulo: Cosac Naify.

Moholy-Nagy, **La Nueva Visión y Reseña de um artista** (1972). Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Ostrower, F. (2013). **Universos da Arte**. Campinas: Editora Unicamp.

Saumarez, M. **Desenho Básico: As dinâmicas da forma visual** (1986). Lisboa: Editora Presença.

Scoth, R. G. **Fundamentos Del diseño** (1977). Buenos Aires: Editora Victor Leru S.R.L.

Edison Farias é Professor Associado III da Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará. Arquiteto, artista visual e designer gráfico e digital atualmente tem um Grupo de pesquisa registrado pelo CNPq Crítica e Historiografia em Arte na Amazônia – CHAA. < http://lattes.cnpq.br/4500138216841766>.

Modalidade: Comunicação Oral
Eixo Temático: Ensino da História das Artes Visuais: narrativas e metamorfoses.

ARTE-EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICO-REFLEXIVA POR UMA EDUCAÇÃO DE EXCELÊNCIA

Marisol Luciane Miara

RESUMO: *O presente artigo traz o inicio a história da arte e educação no Brasil, e aponta as dificuldades presenciadas pelos arte-educadores, diante de seus confrontos com uma educação tradicional. E mostra a construção de abordagens na educação em arte no Brasil, com os avanços que a educação vem conquistando com o inicio da Lei de Diretrizes e Bases e Educação (LDB) e as reformas e transformações que trouxeram novas propostas de reformulação na cultura, na sociedade, na politica e na educação.*
Palavra chave: arte-educação; historia e reformulação.

BRAZILIAN ART-EDUCATION: A HISTORICAL RETROSPECTIVE-REFLECTIVE OF EXCELLENCE IN EDUCATION

ABSTRACT: *This paper presents the early history of art and education in Brazil, points to the difficulties witnessed by arts educators, their confrontations with traditional education. And it shows the building with the advances that education has gained with the beginning of the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) and the reforms and changes that brought new proposals to recast culture, society, politics and education.*
Keyword: *art education; history and reformulation.*

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho discute a trajetória da arte-educação no Brasil, buscando trazer à luz as dificuldades encontradas pelos educandos, seus conflitos, as críticas e os problemas que tanto o arte-educador e a disciplina de arte vêm confrontando durante os tempos.

Como referencial teórico, buscaram-se informações bibliográficas na pesquisa de Ana Mae Barbosa (2001) e a sua valorização no ensino de Arte no Brasil, através do pensamento de John Dewey que, segundo a autora, seus estudos trouxeram novas reflexões para o ensino de arte e educação para a construção de novos valores culturais na sociedade brasileira.

Da mesma forma, também procurou subsídio na pesquisa de OLIVEIRA; HERNADEZ (2005) para explicar tais transformações que ocorreram na educação e no ensino de arte e educação no Brasil, a qual trouxe algumas observações de Ana Mae Barbosa sobre a trajetória da disciplina de arte no Brasil.

A pesquisa apregoa, também, a necessidade de realizar mudanças na educação, ela traz como problematização as questões que o mundo contemporâneo enfrenta, com a industrialização e outros fatores que levam a promover uma transformação, não somente de comportamento, como também questões sociais e políticas. Para citar estas necessidades, utilizou como referência teórica o antropólogo e filosofo francês Edgar Morin (2011).

Em um primeiro momento, a pesquisa traz a luta pela independência da arte-educação no Brasil, em que foi preciso fazer abordagens, visto que a mesma passou por conflitos junto a grande industrialização, e foi confundida sobre o que realmente é arte. Esta situação constrói uma diversidade de opiniões sobre o que é marketing e o que é arte, na educação brasileira. Assim, Barbosa (2001) explica a atuação do educador nessa trajetória do ensino de arte, e faz uma analise diante desta divisão educacional junto às reformas na educação, que são amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com uma proposta de reformulação na cultura, na sociedade, na política e na educação.

Num segundo momento, a pesquisa propõe uma análise sobre o início do ensino de arte nas escolas brasileiras, que procurou trazer a arte para dentro do ambiente escolar e se fez necessário fazer uma busca na história da formação dos docentes e observar como foi o seu desenvolvimento no ensino de Arte no Brasil, para fazer uma análise do tema.

Finalizando, o terceiro momento conta com a redefinição e uma proposta de reformulação no ensino de arte e educação, para que os professores possam rever sua metodologia e adaptar-se com as condições sociais e culturais do aluno e, assim, vir a contextualizar seu método de acordo com a realidade vivida do discente.

A independência da Arte-Educação no Brasil: em busca da liberdade

Ana Mae Barbosa (2001) propõe uma concepção de educação de arte como libertadora, este pensamento se apoia nos ensinos do filósofo John Dewey que se utiliza de uma nova reflexão, para explicar os problemas educacionais. E aponta como um dos problemas a expanção industrial e a necessidade de consumo. Esta nova situação econômica faz a separação de classes na sociedade, como cita a autora.

> Mas tal vida deve ser sustentada e reforçada com os meios necessários, que só existem quando fundamentados pelo comando das necessidades da vida: alimentação, vestuário, moradia, em resumo, o suficiente de riqueza econômica para garantir a vida e torna-la mais bela. A vida de lazer culto que é valiosa em si mesma, a vida do espírito, requer as subestruturas da economia por causa da cultura, assim a guerra existe por causa da paz, mas a mesma pessoa não pode ter ambas. O trabalho é necessário para a existência de uma vida superior, o objetivo da educação, mas ainda assim é incompatível com ela (BARBOSA, 2001, p. 25).

Permanece, então, a discussão de separação de classes, e o que é bom ou não para a educação e como se pode trabalhar diante dessa diversidade social. A teoria e a prática educacional continuam a impor limites para que se instale um sistema educacional universal, que se sustenta do poder público, ou seja, qual a

função da educação e qual a função da indústria para com as escolas (BARBOSA, 2001).

Para repensar esse problema que aflige a nossa educação em arte, se faz necessário rever como os arte-educadores vêm trabalhando diante de tantas dificuldades sociais, culturais e econômicas, visto que a educação está sempre envolvida nas questões políticas, como podemos exemplificar com a construção da educação e arte que, segundo Oliveira e Hernadez (2005), surgiu na década de 1930 e seu criador foi Anísio Teixeira, graduado na Universidade do Distrito Federal – RJ, a qual foi denominada como Formação de Professores de Desenho. Integravam-se no quadro de docentes dois artistas, os quais atuavam como professores: Mario de Andrade, que aplicava o ensino teórico da História da Arte; e Candido Portinari ministrava as aulas práticas de pintura.

Assim, as reformas políticas e a educação passaram por algumas mudanças, principalmente no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945). Nesse período, o curso foi interrompido, o que submeteu os acadêmicos a optarem pela escola Nacional de Belas Artes. Porém, o ensino pedagógico tradicional não se adequava com o ensino aplicado aos acadêmicos de artes. Pois os mesmos não se moldavam com o rigor das normas da época. Eles carregavam o estereótipo de sonhadores e boêmios, que se caracterizava em desrespeito com a arte e educação, a sociedade não respeitava nem como professores e tão pouco como artistas (OLIVEIRA; HERNADEZ, 2005).

Na presença dos artistas seus trabalhos seguiam perante a rejeição e preconceitos que surgiam dentro do mesmo recinto educacional, e que se propagava para a sociedade, que transmitia a mesma impressão.

O ensino de Arte passa a ser empregado na politização e o professor de arte é usado como recurso para a exploração industrial, com a finalidade de despertar o interesse de consumo pela população, como argumenta Barbosa em sua fala sobre os avanços, fracassos e transformações realizadas nos primeiros Festivais, como por exemplo, o Festival de Inverno em Campos do Jordão em 1983, em que as experiências demonstram o descaço, nesta Pós-Modernidade em Arte Educação, que a transformou em marketing industrial (OLIVEIRA; HERNADEZ, 2005).

A arte, nesse período, foi associada como um modelo realizado para ser utilizado pela indústria. Nesse momento surge a necessidade do ensino em separar o belo e o utilitário. E a educação questiona-se sobre a real função da arte. Visto que a arte se encontrava em um processo de industrialização dentro da sociedade. (OLIVEIRA; HERNADEZ, 2005).

E, assim, no ensino de arte, os professores direcionavam suas produções artísticas para despertar o interesse dos alunos pela arte, a qual foi designada como uma função mediadora no processo de produção e criação (OLIVEIRA; HERNADEZ, 2005).

Entretanto, Barbosa (2001), diante dessa cultura industrial, revela que os professores não se deram conta que seguiam um modelo ao qual não os pertenciam, pois, suas propostas estavam fora da realidade vivida em nosso país. As mudanças confundiram o pensamento do professor com relação a sua realidade nacional, como transcreve a autora:

> A arte nisso é como a indústria, tem que alcançar a incorporação visível e tangível contribuindo para o uso humano – um resultado tão visível e tangível a ponto de envolver o julgamento por padrões palpáveis, sendo de tanto auxílio ao espírito humano que carrega seu próprio padrão [...]. Mas elevando-se os materiais, a técnica, os

> meios e os fins externos à região da imaginação pessoal, teremos uma educação que educa não só para as utilizações especificas e as produções, mas para o mais amplo de todos os usos: para a justa apreensão de valores quando e onde estes nos sejam apresentados (BARBOSA, 2001, p.31).

Em 1976, a arte/educadora Ana Mae Barbosa participou de uma Conferência Nacional sobre Educação Artística, em que foi abordada a reforma educacional de 1971, que se refere à LDB nº 4024/61 e a relação do início do ensino de arte no currículo escolar, que propõe uma crítica à Lei 5692/71 que pede liberdade e reformulação de ensino, política e cultura. Esta, que foi comparada a uma educação genérica, que vem do modelo da escola de Sèvres, (século XVIII, França) que se destacou pelas suas indústrias e pelo trabalho de seus artesãos nas porcelanas[1]. A origem da educação brasileira não foi difundida, mas, sim, mesclada por um modelo educacional que não nos pertence. A educação, segundo a arte/educadora, deve seguir de acordo com sua história. Ela deve acompanhar suas transformações culturais e sociais nacionais. E que não podemos seguir um modelo que parte de uma cultura que não se assemelha à sua própria cultura. Porque concede uma independência para a educação, o que implica em um isolamento, que também não pode ser considerado de forma positiva. Esaa reforma educacional torna-se utópica, visto que, na realidade, os professores se acomodaram e aceitaram uma proposta de cultura estrangeira, como se pode observar na citação de Barbosa (2001):

> [...] Todavia, a reforma educacional de 1971, pelo menos no que diz respeito ao conteúdo, é uma cópia simplificada do modelo americano, o que foi estrategicamente ocultado ao grande público. Essa conferência fora organizada para propaganda e defesa da reforma educacional de 1971 e do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística (1973) entre os representantes de Universidades, faculdades e departamentos de Educação Artística das Secretarias de Educação de todo o país. Porém, este objetivo não foi declarado. Não seria exagerado dizer que a maioria dos professores que assistiram a conferência se convenceu do caráter nacional de nosso sistema educacional [...] (BARBOSA, 2001, p. 38).

Assim, a arte e educação caminham para a sua independência, por meio de uma análise no sistema educacional, que se utilizou de instrumentos de conscientização, por meio dos educadores, em busca de uma transformação inovadora diante dessa modernização (BARBOSA, 2001, p. 39).

O início da Arte-Educação no Brasil

Para que se possa obter uma compreensão no processo que decorreu do ensino da arte e educação no Brasil, e rever a história em Arte-educação que Barbosa (2001), refere-se à possibilidade de aproximar a arte e educação, procurou-se analisar a cronologia da arte-educação no Brasil.

[1]O texto refere-se à fábrica de Porcelana de Sèvres.

Desde modo nos anos de 1549 a 1808, a arte era vista como um modelo de desenvolvimento artístico, devido à influência dos jesuítas, com seu estilo barroco e seu modelo na formação de artesãos. Logo, de 1549 a 1759 vieram com uma Educação Geral (devido à influência e poder dos jesuítas vindos de Portugal), que sofreram com a tentativa da primeira reforma realizada por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), conhecido como Marquês de Pombal, que foi o primeiro Conde de Oeiras (1759)[2], que se inspirou nas influências Iluministas, que resultou na expulsão dos jesuítas entre 1759 e 1808, com a tentativa de salvar a Coroa Portuguesa e com o interesse de democratizar e modernizar a educação no Brasil (BARBOSA, 2001).

De acordo com Barbosa (2001) de 1808 a 1870 a arte-educação passa por duas fases: a primeira com a chegada das Missões Francesas, em que o Barroco, arte popular que surgiu no século XVII, em Ouro Preto, deixa de ser importante para dar ênfase ao Neoclassicismo[3], século XIX, volta-se o olhar da arte para a burguesia, no qual o domínio artístico nas escolas transpõe-se a um exercício somente para os colégios privados. Assim, o artesanato sai de cena e deixa a rigorosidade da cópia e dos retratos nas artes que, mais tarde, foram inseridas nas escolas secundarias.

Na segunda fase, que surge com a Fundação do Colégio Pedro II, fundado em 02 de dezembro de 1837, como o primeiro Ensino Secundário do Brasil, seguiu o modelo das escolas britânicas, *"Public Schools",* estas que foram uma educação severa, voltada às classes com maior poder aquisitivo e ao sexo masculino, que direcionava o estudo somente ao estilo clássico. Este tipo de escola foi utilizado como modelo por muitos anos (BARBOSA, 2001).

Da mesma forma, surge em 1798 o método *Lancaster e Bell,* realizado para mediar o acesso da educação para todos, que trouxe uma herança cultural britânica, com a finalidade de suprir as dificuldades no ensino aos menos favorecidos. Sucedendo em 1870 – 1901, em um período liberalista com a imposição do desenho como um meio para as formas geometrizadas, na tentativa de inserir a arte-educação nas indústrias, que seguiu as regras lançadas por Walter Smith[4], que se assemelha aos modelos americanos, o qual não se preocupou com a cultura, e sim, com a intenção de inserir os desenhos de formas geometrizadas no mercado de trabalho (BARBOSA, 2001).

Segundo Camila Dazzi (2012), com a reforma de 1890, foi entre os anos de 1870 a 1901 que marcaram os acontecimentos entre a luta pela abolição dos escravos e pela relutância monárquica. Surge a Fundação do Partido Republicano com as diferenças no ensino da Escola de Belas-Artes, pelos positivistas e liberais, que favoreceu o liberalismo. Com a reforma republicana da Escola Nacional de Belas-Artes, a Reforma Montenegro (mudança de ensino na Academia) e a implantação da educação para escravos libertos, e a democratização do o ensino e da arte dissipando-se pelos museus que se espalharam nas federações.

Em 1901 – 1914, Código Fernando Lobo (início do liberalismo institucional na escola secundária); 1914 – 1927 a pedagogia experimental, (experiência com desenho infantil) a criança tem seus desenhos avaliados de acordo com sua idade,

---

[2] Ficou conhecido pela Ação Pombalina no Brasil, que expulsou os jesuítas do Brasil e substituiu o ensino por aulas régias e reformou a legislação da indústria de mineração, com o aumento da produção e das rendas da coroa pela adoção do sistema de avença. Texto citado por Brasil Escola-biografias.

[3] Foi o predominou da arte europeia no momento que o século passava por grandes mudanças, decorrentes da Revolução Industrial e Revoluçao Francesa. Texto citado por Proença (2010). Descobrindo a História da Arte.

[4] Walter Smith, diretor de arte-educação em Massachusetts, por sua identificação com a formação profissional, que enfatizava o ensino de desenho. Texto citado por O Ensino da Arte na Escola Publica, UNICAMP.

seus desenhos são estudados através da psicologia e da metodologia aplicada; 1927 – 1935 após a Semana da Arte Moderna os estudos em Educação Artística vêm por meio de Mário de Andrade, Anita Malfatti e com influências de John Dewey, na unificação do estudo da arte no Brasil, que valorizou a razão do Movimento da Escola Nova e suas reformas e possibilitou as novas propostas de estudos e suas adaptações europeias frente às realidade nacionais; 1935 – 1948 a Universidade do Distrito Federal inicia um estudo sobre a arte infantil, ministrado por Mário de Andrade, embora ele não tenha tido uma grande repercussão, pois houve uma redução de interesses pelas publicações de artigos e informações postadas nos jornais; 1935 – 1945 com a chegada da ditadura, causa esta que foi responsável pelo afastamento dos líderes e educadores da Escola Nova, que ocasionou o desempenho de outros tipos de funções (BARBOSA, 2001).

Em busca de uma educação libertadora, Zanin (2012) traz os anos de 1948 – 1958 com as propostas de livre expressão do filósofo inglês Helbert Read (1893 - 1968)[5] e a influência modernista de Vicktor Lowenfeld (1903 – 1960)[6], a arte na educação volta a ser valorizada, no momento em que a arte é desenvolvida na criança diante de sua experiência e conhecimentos adquiridos conforme a sua vivência.

Para Barbosa (2001) a arte e educação entre os anos de 1945 a 1958, foram regidas pelos movimentos políticos, vindo a resgatar os valores da Escola Nova, dando inicio ao estudo voltado a indústria e comércio surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAC), e o Serviço Nacional das Indústrias (SESI); 1958 – 1963 estes anos foram marcados pelos métodos idealistas de Paulo Freire (1921 – 1997) [7], emerge a Universidade de Brasília, e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BARBOSA, 2001, p.43).

O último período de 1958 – 1963, em que foram considerados como um dos mais significativos, devido à queda do governo Vargas, e junto com o mesmo, também veio o abate a repressão. Deixou a educação, a literatura e arte: o poder de usufruir esta liberdade, dentro da sociedade e cultura. Evidenciou as tendências culturais, com propostas de pensamentos livres, que retomou com a literatura modernista e seus escritores, que haviam sido afastados. Esta não foi apenas uma revolução política, mas também foi na área da cultura e arte, pois com a luta pela quebra dos ideais da Academia Brasileira de Letras pode-se quebrar o método tradicional e conservador, renasceu uma nova arte vanguardista (BARBOSA, 2001).

Houve mudanças na política, entre as gestões Presidenciais das Repúblicas de Getúlio Vargas (1882- 1954) e Juscelino Kubitschek (1957 – 1960), período este que a gestão Vargas voltava-se ao nacionalismo. Já a gestão de Kubistchek deu continuidade ao nacionalismo brasileiro, mas também se voltou ao comércio e a economia exterior. Implantou mais mercadorias e aumentou o número de indústrias no Brasil, o que favoreceu cada vez mais o consumo. Que gerou a Reforma de Base (1961 – 1964) e mobilizou vários grupos de trabalhadores industriais e rurais, por meio dos movimentos estudantis. Resultou-se na renovação da cultura com o ISEB

---

[5] Helbert Read, filósofo inglês que se dedicou também a análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes que trouxe uma abordagem psicológica que aprofundou suas investigações e formulou a teoria pela liberdade individual, e as suas diferenças, por uma integração do individualismo com sua função na sociedade. Texto citado por FUSARI. Maria em ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

[6] Viktor Lowenfeld, austríaco, filósofo e educador, imigrou da Europa para os Estados Unidos em 1939, após ter trabalhado em Viena, na Áustria, com crianças cegas, motivou-se nas teorias freudianas. Texto citado por FUSARI.Maria em ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

[7] Paulo Freire, o criador da pedagogia do oprimido frisava que vivemos em uma sociedade dividida em classes, o texto se refere ao livro Pedagogia da Autonomia.

– Instituto Superior de Estudos Brasileiros, trouxe uma nova proposta social e filosófica na cultura popular brasileira. Essas mudanças evidenciaram não só nas artes, mas também no campo de conhecimento como na literatura com o romance, no cinema que apresentou uma realidade brasileira, na música com um novo estilo Bossa Nova (música popular brasileira e na instauração do teatro). Na arquitetura, com a construção de Brasília (nova capital brasileira), retoma-se o estilo Barroco, que vieram conduzidos pelos arquitetos Lucio Costa (1902 - 1998) e Oscar Niemayer (1907 - 2012), a educação teve sua participação em 1961 com o decreto da Lei de Diretrizes e Bases n° 9394/96, que divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em arte. Os professores defrontaram-se com uma perspectiva que engloba, *[...]" a experiência de fazer formas artísticas, a experiência de fruir formas artísticas e a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento"* (BARBOSA, 2001, p. 45).

Em 1965, houve questionamentos e discursos filosóficos com relação à educação europeia e a tentativa de unificar a Universidade brasileira, nas conferências que não traziam nenhuma conclusão em seus conjuntos de ideias científicas ou filosóficas. Novamente, a educação volta-se para a conformidade entre os fatos do que na própria verdade. E a volta da ocupação militar levou muitos professores a se demitirem de seus cargos, como um meio de protesto e de indignação pela insatisfação, com a ruptura da Revolução de 1964 e a implantação do sistema tecnocrático. Colocou o educador como um mediador de fiscalização no controle educacional (BARBOSA, 2001).

Em 1971, com a nova reforma, o ensino de arte torna-se obrigatório no currículo escolar do primeiro grau e alguns do segundo grau (7 a 14 anos). Essa resolução tomada foi celebrada pela arte-educadores, mas devido ao passado conturbado o ensino de arte ficou confuso, com relação à autenticidade da educação em arte no Brasil. Fez-se do currículo insatisfatório na graduação a sua classificação como: Educação Artística, em 1973. O ensino de arte é ridicularizado pelo governo, que decidiu pelas iniciativas de novos cursos para adequação dos professores em arte educação, denominando os cursos de: Licenciatura Curta em Educação Artística, com o prazo de sua formação realizada em dois anos, regida pela Lei 5692 de 1971, que muito se pareciam com as leis estrangeiras, que obrigava o professor a prática da polivalência no ensino de arte-educação, com os conteúdos de: artes visuais, música e teatro aos alunos de primeira a oitava série e também alguns alunos do segundo grau (BARBOSA, 2001).

Em seguida, os professores poderiam dar continuidade com o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, sendo este curso um preparatório para o ensino de segundo grau, mas nem o governo incentivou a preparação para a educação plena e muitas escolas não adotaram o ensino de arte no segundo grau, principalmente as escolas privadas, o que tornou o curso desinteressante para a Licenciatura Plena (BARBOSA, 2001).

Nesta busca incessante pela padronização surge o "currículo mínimo", que foi oferecido pelo Ministério de Educação e adotado por todos os cursos de educação artística no Brasil, que reduziu o tempo e resultou em um processo institucional na educação artística brasileira, que se formou um estereótipo educacional como uma forma de controlar o ensino com as denominações de centralização de controle e supervisão; diferenciação de função; qualificação para o serviço; precisão e continuidade e discrição. Assim, os professores eram avaliados pelos diretores das escolas, nos quais muitos foram descriminados pela orientação sexual, estilo de vestirem-se, o que fez dos professores de arte pessoas submissas ao sistema de

educação naquela época (BARBOSA, 2001). Como a autora exemplifica sobre o preconceito com o professor de arte.

> A arte serve a instituição escolar para mostrar abertura e ausência de preconceito contra as ciências humanas e contra a criação. Porém, através da quantificação sem qualificação foram eliminados os possíveis efeitos que a arte poderia exercer no despertar de um raciocínio crítico e independente (BARBOSA, 2001, p. 52).

A Educação Artística da época influenciava-se pela política e economia que se refletia na sociedade e na cultura e, somente no Período da Escola Nova, entre 1927 e 1935 com John Dewey (1859 – 1952)[8], manifestou um ensino de arte que predominou as influências de Dewey por meio de suas reflexões dentro do ensino de arte no Brasil, como até hoje prevalece esse pensamento em que a ideia principal é ver a arte como forma expressiva que sai do pensamento, através de observações e reflexões visuais realizadas em sala de aula (BARBOSA, 2001).

A redefinição e reformulação de ensino na Arte e na Educação

Segundo Oliveira; Hernández (2005, p. 26), a arte e educação aponta-se para uma necessidade de revisar o processo do ensino escolar em arte e educação na formação de docentes *[...] as mudanças de organização dos saberes, nas representações simbólicas, nas formas de trabalho, nas comunicações, e na atuação dos docentes em sala de aula [...].*

As mudanças educacionais partem sempre da mesma direção, e se convergem com as mudanças sociais, porque não basta ensinar a arte e fazer a sua prática. Também, precisa ser revista como parte de um todo, dentro de um objetivo, que forme um desafio para adequar-se à realidade escolar, cultural e social do século XXI, dentro das transformações que constroem a formação das crianças, adolescentes e jovens, que estão inseridos em uma sociedade que passa por mudanças simultaneamente (OLIVEIRA; HERNADEZ, 2005).

Para Oliveira; Hernandez (2005), a educação tem uma função observadora no cotidiano das pessoas e na forma como as mesmas se relacionam na sociedade e no meio coletivo, que cada um traz consigo seu meio cultural, costumes e os coloca com diferentes visões, de acordo com o olhar de cada conjunto de pessoas, que compartilhem o mesmo local por um determinado tempo.

Diante da observação de Oliveira; Hernandez (2005), a pesquisa suscita a metodologia adotada pelos professores em como os educadores de arte veem e conduzem seus alunos como cidadãos críticos e conscientes, dentro do aprendizado em sala de aula. Como seus conteúdos estão sendo revistos? Será que o ensino de arte esta sendo direcionado como uma terapia para acalmar os alunos? Porque, ainda hoje, o ensino de arte é canalizado por muitas pessoas como uma disciplina apenas para trabalhar os contextos sociais, sem ter a necessidade de levá-los para uma reflexão mais aprofundada dentro do conteúdo trabalhado.

[8] John Dewey (1859-1952), filósofo americano, que propôs um sistema filosófico que conjugava a estudo científico da psicologia com a filosofia idealista alemã. Texto citado por American Pragmatist.

O professor de arte do século XXI tem como um dos obstáculos quebrar todos estes paradigmas deixados pelas várias influências que o ensino de arte-educação que vem transpondo-se por várias épocas.

Segundo Oliveira; Hernandez (2005), esse propósito de mudança educacional trabalha na subjetividade da construção da formação de docentes, que desperta nos futuros professores a necessidade de construir novas informações que trabalhem abordagens que estão por trás das temáticas, e que elas possam originar-se em estudos detalhados, por meio de investigação que tragam mudanças na relação do estudo e suas relações. Que a relação professor-aluno possa entrever na realidade do aluno, e nas multiplicidades de opiniões dentro das salas de aulas. Que o educador tenha a consciência de direcioná-los para uma única finalidade, que seja capaz de conciliar a cultura do aluno e fazer dela uma base para a aprendizagem, que corrobore seus conhecimentos e os insira como um instrumento interpretativo, na sala de aula. Que a prática escolar possa trazer questionamentos, discussões e trazer propostas que se possa investigar a situação do conhecimento do aluno, para saber o que eles realmente aprenderam.

Assim, o educador deve deixar que o aluno produza suas próprias opiniões dentro do seu contexto social e da capacidade criadora de cada um. Que ele seja capaz de explorar seu estilo, suas concepções, alegrias e medos, que tragam reflexões que possibilite o professor analisar a educação, a experiência e a vivência do aluno (OLIVEIRA; HERNADEZ, 2005).

O professor de arte no Brasil torna-se cada vez mais critico-consciente e observador, ele se encontra mais próximo da realidade escolar com as mudanças sociais e culturais dos alunos. Trabalha com propostas contextualizadas que provoque a sensitividade e libera a criatividade. Essa mudança de ensino tem sido notada no Brasil desde as duas últimas décadas, com tentativas vindas dos governantes. As Universidades de cursos de bacharelado em Artes Visuais estão adequando-se e implantando cursos de Licenciatura, com Universidades de Educação Artística que já possuíam a Licenciatura incluída em seu currículo, desde a Lei 5692/71, que passou por modificações, e adaptou-se com as mudanças no ensino, que saiu do tradicional método e trouxe proposta de reformulação no ensino de Arte no Brasil (OLIVEIRA; HERNADEZ, 2005).

Desta forma, Edgar Morin (2011) lança um desafio para os novos pensadores e instituições educacionais, para que reformulam seus planos e formas de trabalho, saindo das metodologias tradicionais disciplinares da educação e da pesquisa. O objetivo desta proposta é levar a uma reflexão sobre a separação entre o homem e a natureza, e as consequências a que isto tem levado. Para o autor em questão, uma formação humana completa não pode prescindir da diversidade de conhecimentos humanos, que a educação não se concentrar somente na formação material, ele propõe mudanças derradeiras entre o passado trazer benefícios futuros para a educação.

O conhecimento segundo Morin (2010), portanto, não é uma mera peça a encaixar numa malha disciplinar qualquer, mas deve integrar parte de uma formação completa. Devem-se apontar os princípios do conhecimento apropriado quando a existência de um problema capital e seu desconhecimento impedirem a relação entre questões sociais e educação. Os problemas que o contexto oferece devem servir de ponto de partida para novas propostas, isto é, faz-se necessário um trabalho coletivo, a fim de chegar a uma relação significativa entre o meio educacional e seu contexto.

A identidade gerada por estas trocas e conflitos, que ocorrem no mundo, é chamada de *planetária*[9].

> Convém ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram (MORIN, 2011, p. 17).

Morin (2011) cita que é preciso expor o conhecimento de modo que o aluno possa identificar o objeto a ser estudado, bem como as questões sociais e culturais que o envolvem que apresente as possibilidades de mudanças dentro do conhecimento, como exemplifica a educação do século XXI e seus confrontos de transição (MORIN, 2011, p. 18).

Os avanços do século XXI e as pesquisas de caráter planetário estão ligados ao comportamento humano. Não somente o clima passa por mudanças, mas também a educação e a sociedade, sendo necessário considerar as questões transmitidas por Morin (2011). Desta forma, a educação deve estar preparada para as dúvidas que possam surgir com as mudanças e os avanços em todas as áreas, humanas e físicas.

Deve-se, portanto, ensinar a compreender. A inserção de conteúdos explicativos sobre o porquê dos ocorridos, precisa esta acompanhada de uma tentativa de entender as mudanças que levaram a novas realidades, valorizando a cultura lúdica do aluno, de maneira a agregar conhecimentos e responsabilidades. Isto para que os alunos possam compreender e transmitir seu aprendizado para futuras gerações, na tentativa de melhorar as condições abordadas na educação, com as diversidades temáticas e contextualizando-as, como explica o Morin (2011):

> As culturas são fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e as técnicas, mas também as ideias, os costumes, os alimentos, os indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras (MORIN, 2011, p. 51).

Para Morin (2011), a ética do gênero humano não pode ser vista como delimitação para o seu próprio comportamento, mas deve ser referenciada de acordo com a cultura social de um povo. A educação deve ser vista como um estudo da expressão humana, ela deve ser conduzida como o início de uma poesia, que questiona o meio em que se insere o indivíduo em sua época.

O desenvolvimento do comportamento humano, no século XIX, dá início a uma compreensão mais apurada sobre os conceitos que lhes dizem respeito, consciente de saber que toda atitude ou ação tem um resultado, que pode ser positivo ou negativo. Conforme a citação de Morin (2011), a compreensão e ao desenvolvimento coletivo são próprios da consciência da espécie humana:

> [...] Esboçam-se duas grandes finalidades ético-politicas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a

[9] O termo *planetário*, ao qual o autor Morin (2011) refere-se, aponta para uma crise que marca o homem moderno, de forma a apresentar os problemas de vida e morte enfrentados no mundo por todos os seres humanos, que compartilham o mesmo destino comum.

> sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena (MORIN, 2011, p. 18).

A consciência planetária, desta forma, busca alcançar uma compreensão do ser humano, respeitando suas especificidades culturais, mas não se restringido à consciência de Estado/país/nacionalidade. Deve-se frisar que as novas políticas pregam a democratização da educação, não somente no sentido de conscientizar as pessoas, mas também estimular reações, trabalhando com a cidadania no meio em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Após essa retrospectiva crítico-reflexiva, pode-se verificar que o ensino de arte e educação vem passando por mudanças e transformações por décadas, e estas reformas vêm posicionando o professor de arte, mais próxima da realidade vivida pelo seu aluno, para que ele consiga contextualizar e transpor a sua forma de ensinar, junto dos novos valores encontrados dentro da sociedade. A escola tenta manter uma função mediadora entre a arte e a sociedade e o mercado industrial. Assim, a educação em arte encontra-se em um confronto entre uma função formadora e articuladora destas mudanças entre o tradicionalismo artístico, mercado industrial e a formação de educadores em arte, na sociedade.

Mesmo diante das quedas ocorridas nas instituições de educação, no final do século XIX, com as escolas tradicionais, revoltam-se com seus métodos de trabalhar o ensino. Surge a necessidade de ampliar seus conhecimentos dentro da cultura inserida na sociedade, as escolas de arte aplicada, com uma metodologia democrática e uma visão voltada para frente de seu tempo.

A educação em arte deve ser trabalhada por meio das experiências vividas pelos alunos, contextualizadas com o movimento da arte moderna e que seus conteúdos se relacionem com os novos estilos dos jovens, e se justifiquem por meio de suas experiências. Que a sala de aula não seja somente um espaço físico, como uma ferramenta para dispor seu conhecimento, mas que ela possa ser transmissora de forma coletiva, que ela pode ser reveladora, que a mesma retrate não somente a ação pedagógica, mas também a sua história e possa trazer um ambiente receptivo, que o espaço escolar propicie diferentes abordagens de linguagens, que possa trazer novas propostas e que eleve o nível de aprendizado.

Esta nova proposta educacional trouxe mudanças que transformaram a educação em arte, que possibilita que a sala de aula não fique estagnada somente como um espaço físico, mas que também se torne um cenário de oportunidades, que serve para ampliar a criatividade, quebrar rotinas e estreitar seus conhecimentos, e propiciar um encontro entre aluno e professor. Que o aluno desenvolva um olhar de cidadão mais critico e consciente, diante de sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

A Porcelana de Sèvres. Disponível em: http://www.areliquia.com.br/Artigos%20Anteriores/61Sevres.htm Acesso em 20 ago. 2012

BARBOSA. Ana Mae. **JOHN DEWEY E O ENSINO DA ARTE NO BRASIL.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Brasil Escola. **Sebastião José de Carvalho e Melo**. Disponível em<http://www.brasilescola.com/biografia/marques-pombal.htm Acesso em 27 de agosto de 2014.

DAZZI, Camila. **"A REFORMA DE 1890" – CONTINUIDADES E MUDANÇAS NA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES (1890-1900).** Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2007/DAZZI,%20Camila.pdf> Acesso em 18 mai. 2012.

John Dewey, American Pragmatist. Disponível em<http://dewey.pragmatism.org/ Acesso em 28 de agost. 2014.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA EDUCATIVA.** 15. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2000.

FUSARI. Maria Felisminda. FERRAZ. Maria Heloisa. **Arte na educação escolar.** Coleção magistério 2° grau. Série formação geral. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. OLIVEIRA, Marilda. (orgs.). A formação do professor das artes visuais. Santa Maria: UFSM, 2005.

NASCIMENTO. Maria; NASCIMENTO. Milton. **HISTORIA EM MOVIMENTO- ILUMINISMO: A REVOLUÇÃO DAS LUZES.** São Paulo: Ática, 2008.

MORIN. Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação Do Futuro.** 2. ed. São Paulo. Cortez. Brasília: UNESCO, 2011.

Walter Smith. **O Ensino de Arte na Escola Pública no Brasil**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20ARTE%20NA%20ESCOLA%20P%DABLICA%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em 10 ago. 2012.

PROENÇA. Graça. **Descobrindo a História da Arte.** São Paulo: Ática, 2010.

ZANIN, Vilma Pereira Martins. **Arte e educação: um encontro possível.** Disponível em: <http://www.arteducacao.pro.br/Artigos/arte_e_educacao.htm>. Acesso em 19 mai. 2012.

Marisol Luciane Miara.
Professora Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Atua pela SEED – Secretaria do Estado do Paraná nos Colégios Estaduais, ministrando aulas nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em Carambeí - PR.
CV: Disponível em< http://lattes.cnpq.br/5085496458384988.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT:Artes Visuais.
Eixo Temático: 6.Epistemologia, Política Educacional, práticas educativas em Artes Visuais: realidade latino-americana e mundial.

A PRÁTICA SOCIAL DE PINTORAS/ES POPULARES: A EXTASIA NAS RUAS LATINOAMERICANAS[1]

Paulo César Antonini de Souza (UFMS, MS, BRASIL)

RESUMO: A pintura popular realizada no contexto das ruas de sete países latinoamericanos, é carregada em uma intencionalidade que permite à pessoa responsável por sua criação, oferecer às demais pessoas que compartilham de seu trabalho, sensações e aproximações afetivas que se manifestam pela extasia da obra em si. Essa condição, materializada em formas simples, desenhos figurativos e cores, carrega valores sociais, referenciais políticos e culturais de seus criadores e suas criadoras. A pesquisa e consequente tese de doutorado que originou este texto constituíram-se com a colaboração de treze artistas populares latinoamericanos das cidades de São Carlos (Brasil), Buenos Aires (Argentina), Montevidéu (Uruguai), Lima (Peru), Bogotá (Colômbia), Cidade do México (México) e Cidade do Panamá (Panamá) entre julho de 2012 e dezembro de 2013. A investigação se orientou pelos princípios filosóficos e metodológicos da fenomenologia, na modalidade fenômeno situado, buscando compreender os processos de criação estética de pintores populares latinoamericanos e as possibilidades pedagógicas de sua prática social. No presente artigo, reúnem-se excertos das falas de dez participantes, em partes da construção teórica envolvendo a categoria materialização das energias. As potencialidades que essas características oferecem para a Educação se instituem na Arte como meio de resistência e liberdade expressiva, na qual a América Latina que distancia continentalmente os homens e mulheres entre si, também aproxima no re-conhecimento de uma latinidade mundana e promíscua, que se realiza na extasia de criar.
Palavras-chave: Fenomenologia, Processos Educativos, Arte Popular, Extasia.

SOCIAL PRACTICE OF PAINTERS POPULAR: THE ECSTASY IN LATIN AMERICAN STREETS

ABSTRACT: The popular painting performed in the context of the streets of seven Latin American countries, is loaded in an intentionality that allows one to liable for their creation, offer to other who share his work, sensations and affective approaches that manifest the ecstasy the

[1] É significativo destacar que o uso da grafia latino-americano/latinoamericana foi intencionalmente escolhida por considerar esta uma extensão simbólica das reflexões em relação à assunção do pano de fundo da América Latina pelo Brasil. Do mesmo modo, os excertos das falas na língua espanhola dos e da participante da investigação que resultou na tese (SOUZA, 2014), base deste texto, são apresentadas em sua linguagem original. A opção em assumir essa forma de apresentação do trabalho é um convite para que, após o estranhamento da primeira leitura, percebamos que o sentido do texto impresso pode ser alcançado por nossa percepção, desde que nos movamos na tentativa de compreendê-lo.

work itself. This condition, materialized in simple forms, figurative designs and colors, load social values, political and cultural references of its creators. The research and subsequent thesis that this text originated formed with the collaboration of thirteen popular Latin American artists from São Carlos (Brazil), Buenos Aires (Argentina), Montevideo (Uruguay), Lima (Peru), Bogotá (Colombia), Mexico City (Mexico) and Panama City (Panama) between July 2012 and December 2013. The research was guided by the philosophical and the methodological principles of phenomenology, in the phenomenon modality situated, searching to understand procedures for aesthetic creation popular the Latin American painters and pedagogical possibilities of their social practice. The present article gather excerpts from speeches of ten participants, in the theoretical construct surrounding the materialization of energy category. The potential that these characteristics offer to establish in the Art Education as a way of resistance and expressive freedom, where Latin America, continentally away men and women to each other, also brings in re-cognition of a worldly, promiscuous latinidad, which is realized in the ecstasy of creating.
Key words: Phenomenology, Educational processes, Popular Art, Extasia.

1 Introdução

Este texto reúne parte dos resultados da pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2010 e 2014 no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha Práticas Sociais e Processos Educativos, intitulada *O Mundano e o promíscuo na arte latinoamericana: a prática social de pintores populares*. Na presente construção se propõe, pela definição mesma da própria investigação, a assunção de uma epistemologia que se realize em extasia, pelo re-conhecimento das interfaces mundanas e promíscuas de latinoamericanos/as.

O conceito de popular utilizado embasa o caráter múltiplo e fronteiriço das relações humanas na atualidade, considerando – em acordo com a compreensão de. Canclini (2010), Frota (2005), Brandão (1989) –, as ações humanas em contexto com o pano de fundo onde se realizam. A acepção adotada para *promíscuo* tem por base o sentido latino da palavra (*promiscùus,a,um*), que qualifica a junção de elementos heterogêneos e comuns, de forma indiscriminada, sem distinção (CUNHA, 1986). Da mesma forma, *mundano* é utilizado segundo o conceito de Heidegger (2012), opondo-se à mera compreensão materialista.

A compreensão a respeito de artista popular sustenta-se na intencionalidade das pessoas que, politicamente situadas, legitimam nas ruas e demais locais públicos como espaço e contexto para a realização, comercialização e temática de suas criações artísticas. Nesse sentido, a abordagem direta dos elementos que compõem seu cotidiano, estruturada a partir de referenciais simbólicos figurativos cuja acepção tem compreensões compartilhadas com as pessoas que se aproximam da obra, é característica fundamental de suas criações.

Em concordância com Velho (2003), para quem as relações que aproximam as pessoas são culturalmente fronteiriças em decorrência de um fluxo contínuo de experiências sociais e artísticas diferentes no seu cotidiano, em postura também acordada por Juan Acha (1993), aproximo esta definição com a conceituação utilizada por Lélia Frota (2005) na apresentação dos homens e mulheres que constituem os e as artistas de seu Pequeno Dicionário do Povo Brasileiro. Para esta autora (FROTA, 2005), mesmo existindo manifestações que são expressivamente características de alguns grupos ou indivíduos, o delineamento dessas fronteiras é difícil, pois as determinações especulativas da arte popular como uma contracultura à erudita; como *mímesis* de

modelos acadêmicos; produto comercial de interesses localizados; ou, a ideológica significação como testemunho de um passado cultural, não correspondem à realidade percebida no mundo.

Nesse contexto, respeitando as convergências e divergências da arte popular como categoria para a compreensão deste trabalho, é possível apreender que artistas populares são homens e mulheres que se constituem em intencionalidade engajada, por relacionamentos de aproximação afetiva, econômica, política, social, de espiritualidade, com o povo, cuja curiosidade permite experimentações – inicialmente – autodidatas de linguagens da Arte, que podem ser posteriormente aperfeiçoadas por sua experiência e relação com outros no mundo, considerando também nesta etapa uma formação especializada quando a mesma se manifesta no contexto de vida daqueles homens e daquelas mulheres. Essas pessoas desenvolvem estilos próprios na criação visual, utilizam materiais variados e refletem em suas obras elementos ou características que tornam visível a relação com o pano de fundo de sua existência, cuja extasia na Arte é compartilhada em contextos de rua.

2 A extasia na estética latinoamericana

A extasia - conceitualmente elaborada (SOUZA, 2014) com base etimológica (ABBAGNANO, 2007), filosófica (HEIDEGGER, 2012) e criativa (OSTROWER, 2004) - apresenta-se como um elo significativo para a percepção própria, a percepção dos outros e do mundo, no mundo, em e por ações e relações que potencializam o prazer existencial humano a partir de suas possibilidades criativas.

Todo ser humano cria porque consegue pro-jetar os símbolos que constituem na realização de suas vidas, por associações de tudo o que os toca no intercâmbio de vivências com outros entes do mundo. Dessa maneira, no momento em que uma pessoa se permite criar – seja um desenho, uma receita culinária, um corte de cabelo, uma metodologia de aula ou de pesquisa, uma música, canção, uma rota de fuga ou uma poesia –, desde a elaboração do pro-jeto da criação, durante seu desenvolvimento, ou ao se encontrar com a criação já constituída como presença, há uma condição de extasia.

Nos processos de materialização do invisível a extasia se configura como uma condição para o desenvolvimento dos processos educativos porque ela é parte do próprio ser que a realiza, e se torna parte daqueles e daquelas que compartilham de sua presença. A extasia é uma condição de transcendência vivenciada pelo ser humano quando está criando presenças no mundo. Somando-se a esta compreensão e considerando o potencial de libertação que a Arte pode carregar, é oportuno destacar o olhar sensível de Freire (2008) quando, ao circular por uma feira no Haiti, sentiu na presença invisível e silenciosa da pintura na arte popular, a resistência expressiva da corporeidade de quem as cria. Freire relata que o impacto que sentiu ao entrar em contato com a cultura haitiana, se consolidou principalmente mediado na:

> [...] presença de artistas populares, espalhando em recantos das praças seus quadros, cheios de cor, falando da vida de seu povo, da dor de seu povo, de sua alegria. Era a primeira vez que, diante de tamanha boniteza, de tamanha criatividade artística, de uma tal quantidade de cores, eu me sentia como se estivesse, e de fato estava, em frente a uma multiplicidade de discursos do povo. Era como se as classes populares haitianas, proibidas de ser, proibidas de ler, de escrever, falassem ou fizessem o seu

> discurso de protesto, de denúncia e de anúncio, através da arte, única forma de discurso que lhes era permitida. Pintando não apenas se mantinham, mas mantinham, também, em si, possivelmente sem o saberem, o desejo de ser livres (FREIRE, 2008, p.161).

No intercâmbio desse conhecimento experienciado e compartilhado em extasia por Freire, podemos compreender a estética latinoamericana. Segundo Acha (1993), a presença da América Latina na história da Arte, deve ser compreendida considerando seus princípios, formas de ação e produção, de maneira a libertar a estética latinoamericana de condicionamentos que não encontram vínculos entre si.

Juan Acha (1993) ainda alerta que conceitos - de origem eurocêntrica - são insuficientes para um estudo estético latinoamericano, sendo necessário utilizar critérios realistas tomando cuidado a fim de evitarmos comparações com os padrões universalmente instituídos e, inserindo nesta análise as visões do cotidiano, que por sua espontaneidade, muitas vezes são invisíveis. Nesse contexto, reconhecer-se como latinoamericano ou latinoamericana traz em si uma valoração estética que à luz de uma perspectiva que desenha pelas sombras, assume o caráter de uma pecha. As pessoas latinas, quando representadas imagética e simbolicamente para e pelos países do exterior, são excessivamente sentimentais, corporalmente calientes/erotizadas, potencialmente revolucionárias, virtualmente mestiças (o que em si já representa um risco para aqueles e aquelas que, abertamente ou não, priorizam a “pureza” de uma raça sobre a outra).

Esse conjunto de características, aqui mesmo em nosso país, ora assume caráter positivo ao destacar um desses traços como vantagem e marca de sobrevivência, ora carregam o peso de uma maldição, mas, geralmente, ambas as características se apresentam somados em uma só composição – quando intelectualizadas – sinalizando a força da resistência latinoamericana, como podemos perceber na letra de *Sangue Latino*: “[...] Rompi tratados/ Traí os ritos/ Quebrei a lança/ Lancei no espaço/ Um grito, um desabafo/ E o que me importa/ É não estar vencido/ Minha vida, meus mortos/ Meus caminhos tortos/ Meu Sangue Latino/ Minh'alma cativa.” (ASSIM, 2003, s/p).

Apesar de valorizado em determinados contextos por alguns grupos de pessoas, politicamente situadas com seu estar-no-mundo no que se refere à valoração dos saberes latinoamericanos, o reconhecimento da própria latinidade não é uma manifestação abertamente verbalizada. No entanto, essas pessoas conseguem lançar seu olhar em busca da compreensão do mundo, resistem aos movimentos que tentam subjuga-las a um ostracismo existencial e respondem com sua capacidade de criar beleza, em uma formosura simples, “[...] que, às vezes se manifesta em uma canção, em um grafite, em uma conversa qualquer” (GALEANO, 2009, s/p). Nesse contexto, seja por meio de pinturas; canções; danças; desenhos riscados na areia; arranjos de flores colhidas ou compradas; qualquer manifestação em que o ser humano utilize seu potencial criador/sensível para dizer ao mundo de sua presença, de seus sentidos e de sua visibilidade, a extasia – solipsista ou compartilhada – revela-se a fibra que sustenta o todo de nossas ações no mundo porque ela é intencionalmente estética.

A experiência desenvolvida na compreensão da estética de pintores populares com o objetivo de encontrar nos processos educativos decorrentes de sua prática social, elementos que possam colaborar para uma abordagem educacional em que o mundano de nossa presença no mundo, o promíscuo das relações que desenvolvemos e a extasia criada nesse processo, se instituiu plena de significados nos saberes latinoamericanos

vivenciados na realização dessa investigação. Nessa construção, ao trazer para o campo educacional, as reflexões que emergiram deste contato com artistas populares, voltada à compreensão dos processos de criação estética de pintores populares latinoamericanos e as possibilidades pedagógicas de sua prática social, acredito poder somar mais um elemento potencialmente capaz de oferecer a homens e mulheres na América Latina, principalmente desde o Brasil, a possibilidade de atuar epistemologicamente no contexto e em função de suas práticas sociais, tendo como apoio desta ação, seus processos de criação e as linguagens da Arte.

3 Procedimentos metodológicos.

A realização desta investigação, qualitativa, se conceituou filosófica e metodologicamente pela fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2006), tendo os instrumentos da modalidade fenômeno situado de Martins e Bicudo (2005) como recurso. O sentido desta modalidade de pesquisa tem em sua orientação, a realização pré-reflexiva do mundo e a estética pautada pela existência, que encontra mediação nas práticas sociais.

A coleta de dados foi realizada de julho de 2012 a dezembro de 2013 em sete países latinoamericanos, sendo que seis deles representados por suas capitais. Todos os participantes da pesquisa, após ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (SOUZA, 2014) optaram por utilizar e ser identificados com seus nomes artísticos. Três dos participantes são residentes em São Carlos, Brasil: Alfredo Maffei, Eder Slim e Renato Masson. Quatro participantes são residentes em Buenos Aires, Argentina: Claudio Dagna, Daniel Fulco, Gustavo Correa e Patrício Oliveira. Dois participantes são residentes em Montevidéu, no Uruguai: Augusto Esolk e Virginia Ugon. Um participante reside em Lima, Peru: Francisco Chusty. Um participante reside em Bogotá, na Colômbia: Walter Tinoco. Um participante reside na Cidade do Panamá, Panamá: Juan Justiniani. Um participante reside na Cidade do México, México: Arturo Roman. Com formação inicial autodidata, todos os participantes desenvolveram e desenvolvem sua habilidade com o desenho e a pintura na experiência da criação.

A compreensão objetivada foi alcançada mediante uma questão que possibilitasse à pintora e aos pintores descrever os significados que a Arte carrega na vida de cada um. Nesse sentido, a pergunta que sustentou as entrevistas foi: ***O que é a Arte em sua vida?*** A definição desta questão como abertura da entrevista, se realizou por considerar que os participantes poderiam sentir-se mais a vontade ao falar sobre o processo criativo e estético, se considerassem a relevância dos mesmos mediados pelo sentido que atribuiriam à Arte como parte de si.

O processo de análise das entrevistas, obtidas individualmente por gravação digital, ordenou-se pela transcrição, leitura conscienciosa, identificação das unidades de significado, desvelamento das categorias, construção da matriz nomotética (Imagem 1) e discussão mediada pelo referencial teórico (SOUZA, 2014). No momento da análise é imanente *para-si* à existência do fenômeno, suas *convergências*, *divergências* ou *idiossincrasias,* que possibilitarão a organização das categorias. Nesse contexto, é significativo indicar que:

> Convergências: são os aspectos comuns às descrições dos sujeitos, mesmo não se mostrando de forma explícita, mas que sejam originários de sua reflexão; Divergências: correspondem a reações do sujeito face ao

> fenômeno em negativa à categoria encontrada de modo geral ou, especificamente, em relação ao próprio discurso. As divergências são representadas pela letra d associada ao número indicativo da unidade; Idiossincrasias: referem-se à compreensões individuais sem correspondência denotada em outros discursos. (SOUZA; GONÇALVES JUNIOR, 2011, p.122-123).

A participação da e dos pintores se estende na nomeação das três categorias obtidas[2]: A) **O mundo se transforma porque precisamos de novos sabores**, remetendo à forma pela qual os e a participante compreendem suas relações com a estrutura do mundo; B) **O fenômeno do enamoramento**, denotando o potencial de aproximação que o trabalho do artista tem na relação não verbalizada com as outras pessoas nas ruas; C) **Materialização das energias**, onde se reúnem as inferências pelas quais os e a participante descrevem seus processos de criação.

4 Apresentação de resultados

No presente texto, reúnem-se algumas das compreensões desveladas nas categorias. No contexto da análise e de sua apresentação, as transcrições das falas dos e da participante são identificadas seguindo a estrutura da matriz nomotética, apresentando o nome do ou da colaboradora, seguido por uma letra – que corresponde à categoria – e, posteriormente, por um número, que se refere à unidade de significado.

4.1 A) O mundo se transforma porque precisamos de novos sabores

Essa categoria remete à forma pela qual os e a participante compreendem suas relações com a estrutura do mundo por meio da Arte. Nesse contexto as descrições carregam possibilidades de luta e resistência, a percepção das ideologias responsáveis pelo cansaço existencial, o suporte fundamental da memória e a descoberta dos instrumentos e caminhos para não se submeter à opressão.

Na perspectiva do artista Arturo Roman, a Arte dialoga com o ser humano o tempo todo, oferecendo respostas. Segundo ele, no entanto, existem obras que por não carregar em si uma verdadeira intenção criativa, por não estar impregnada de características espirituais, não despertam nada. Para o artista, gostamos de uma pintura que, distante da lógica que amarra as pessoas, nos satisfaz com respostas universais, que em sua diferença, atende nossas necessidades. A necessidade de novos sabores transforma o mundo e mesmo isso não sendo algo tão extraordinário, essas formas de conhecimento e compreensão são descartadas pela racionalização. O trecho específico, que pode ser encontrado na unidade de significados de número 10, deste participante apresenta-se como: “[...] El mundo cambia porque se requiere otros sabores [...]”.

Os artistas apresentam suas percepções da ideologia em que estão imersos de várias maneiras, sendo que a maior parte deles, ao constatar a sombra ideológica, elabora uma alternativa para driblar esse processo de desumanização. A repressão política que alcançou a maioria dos países que constituem a América Latina (IANNI, 1988) entre início

[2] A colaboração dos e da participante da investigação, no texto da tese (SOUZA, 2014), também se estende na nomeação do título dos capítulos e por meio da presença de imagens de suas pinturas, que somam compreensões e desvelam outras possibilidades de leitura daquele material.

da década de 1960 e o final da década de 1980[3], também lançou sua sombra no campo das Artes.

> Pertenecía en una minoría que elevaron una voz de todo va mal en el medio de un coro gigantesco que decía que todo iba bien… Yo sufrí mucho eso… Mi producción, estuvo muy ajustada a eso, y mi producción fue muy sombría, con algunas series de trabajos muy sombríos, muy obscuros, que yo muestro acá solo en contadas ocasiones, en donde yo utilizo el pequeño puesto que tengo…(CLAUDIO DAGNA, A16).

A constatação de certos aspectos da estrutura social, em alguns momentos parece indicar que os artistas não se encontram seguros de suas próprias ações. Para Arturo Roman, ser humano perde tempo e conhecimento ao se permitir viver orientado em um mundo que se homogeneizou pelo racionalismo (A2). Para o artista, "[…] dentro de la lógica cotidiana, uno está forjando el futuro, y está preocupado porque le salga de la manera en que uno impone, que uno dice tiene que ser así, y si no me crea ansiedad, yo ya no impongo el futuro, yo me dejo llevar, y ya me viniendo las respuestas […]" (ARTURO ROMAN, A8) Para Daniel Fulco, essas respostas não precisam de pressa para chegar, porque nada mais é inerente ao ser humano do que o próprio humano, uma vez que "La raza humana es algo que esta flotando en este mundo y estamos aprendiendo, porque [...] Nosotros somos una especie muy joven y estamos aprendiendo. Estamos aprendiendo cantidad de cosas, caminamos, tropezamos, caminamos, tropezamos, somos muy nuevos sobre la tierra" (DANIEL FULCO, A10).

Renato Masson (A12) lembra que a mídia transforma a expressão e a linguagem artística de grupos populares em algo ruim e que não deve ser visto ou apreciado por não ter valor. Existe uma riqueza cultural e de libertação nas manifestações populares que desagrada as pessoas conservadoras: "[...] Não venham me falar que não tem conteúdo artístico porque tem. Tem uma representação daquela sociedade. [...] Então, você vê, existem riquezas. Não tô falando que é bom, que tem um conteúdo que... Não é isso que tô querendo dizer, mas sim que devemos olhar com carinho pra tudo que acontece". (RENATO MASSON, A12) [...] Arte tem que ter o elo popular. Se você for na Bienal hoje, muito pouco tem elo com o popular. A maioria é elo só com o intelectual. Aí, você pega um Vick Muniz, sabe quem é, né? Que faz uma puta de uma Arte fantástica, que chega no intelectual, chega no povo, chega em todos. Eu acho que o ideal é isso. (RENATO MASSON, A14)

Em face de suas vivências, os artistas procuram encontrar meios e desenvolver formas para que possam vencer as adversidades de seu estar-no-mundo. Nesse processo, o desenvolvimento de suas competências desvela-se na compreensão de si próprios:

> […] para mi es la, la expresión, pues es este lo que yo vivo, el arte, si usted se habrá fijado mis cuadros el arte es este, todo lo que yo vivo, ¿no? Eh… Mi vivencia, mis viajes, […] los lugares donde frecuento ¿no? donde yo

[3] No contexto dos países latinoamericanos que tem representantes como colaboradores ou colaboradora da pesquisa que ordenou este trabalho, os períodos dos últimos governos ditatoriais correspondem de 1968 a 1980 no Peru, de 1976 a 1983 na Argentina, de 1964 a 1985 no Brasil, de 1973 a 1985 no Uruguai e de 1968 a 1989 no Panamá.

> vivo, paro ¿no? y eso hace sentir ¿no? Me hace como que, quiero dibujarlo ¿me comprende? Quiero dibujar, (FRANCISCO CHUSTY, A1)

No contexto das experiências, Daniel Fulco (A3) diz que a Arte é seu trabalho e a forma que utiliza para alimentar a família, por isso ele precisa de uma agilidade na criação acima do comum. Para o artista, isso ocorre com muitos artistas latinoamericanos: o músculo criativo que aparece, vem pela necessidade. Nesse contexto, os artistas descrevem sua incursão no mundo da Arte:

> [...] eu aprendi a fazer grafite e [...] começava a fazer um estilo que eu não, tava me adaptando. Eu fazia umas coisas que não era aquilo. Aí eu comecei a fazer desenho de spray. [...] comecei a fazer tudo sozinho, só com o apoio de um amigo que tenho, que é o [nome do amigo] que trabalha comigo (EDER SLIM, A2) E o grafite [...] era muito, julgado. Os outros falavam que era pichação, que era grafite, que isso não presta, que era coisa de marginal. [...] Aí, hoje, quando a gente tá fazendo um grafite, uma pessoa chega, qualquer, pode ser rico, pobre, qualquer um que chega, ele já vê o grafite como uma coisa diferente. Então, isso é marcante pra mim, porque hoje qualquer tipo de pessoa sabe o que é grafite e o que é pichação. A pichação é o quê? Você chega com qualquer objeto que você tenha na mão, que saia tinta, ou dê pra escrever, você vai lá... É um vandalismo que você vai cometer [...] (EDER SLIM, A7).

> […] dibujaba desde muy pequeñito. Y despues […] estuve muy relacionado también con la música, […] más tarde al teatro, […] pero siempre […] teniendo la vinculación con la pintura, sin dejar de lado la pintura. De hecho, en una época estuve muy vinculado con el, con el teatro en sí, aprendiendo teatro, haciendo cursos de teatro y viniendo a Buenos Aires con el objetivo de estudiar teatro, pero después me puse a estudiar con dos pintoras, hice taller con dos pintoras y la vida me llevó para otro lado, más para el lado de la pintura […]. (GUSTAVO CORREA, A2)

Todos realizamos concessões ao longo de vida, mediante nossas práticas sociais e no contexto em que estejamos situados. Vestimos as ideologias como se estivéssemos trocando de roupa para frequentar uma festa à fantasia, um jantar de gala ou uma micareta – não importa o destino, porque muitas vezes ele sequer é uma escolha, mas apenas uma representação consequente das circunstâncias em nos vemos envolvidos culturalmente.

Ocasionalmente, quando feridos por alguma de nossas ideologias é que damos conta de estarmos inseridos em uma totalidade dominadora/opressiva (CHAUÍ, 2007; FREIRE, 2006), e aí, surgem os questionamentos que podem movimentar as ações transformadoras/materializadoras para as quais a Arte oferece os instrumentos. As asserções dos artistas que contemplam a resistência e a luta - compreendidas no contexto dos discursos - como um dos meios de transformação do mundo mostram a valorização de processos educativos em suas descrições:

> […] lo que aprendo no lo aprendo para mí, yo quiero entregarlo,

> ¿entendes? Yo quiero entregarlo, yo no lo estoy diciendo, no estoy pintando para mi, quiero que esa pintura así como te digo, regalaba cuadros, porque, cuando no tenía gente, porque quiero hacer una labor constructiva, y no interesa si por medio hay dinero o no la hay, si no que… simplemente me intereso que el recurso me venga a mí para mantenerme vivo, mantener lo que sostengo, nada más, incluso esta casa (PATRICIO OLIVEIRA, A11)

A divergência encontrada nesta categoria, que reúne asserções da busca por novos saberes no mundo, é uma descrição que denota um cansaço existencial em relação à sua condição de possibilidade. Segundo o artista:

> […] el arte es una comunicación, en verdad lo veo como una comunicación, de um valor a otro, cosas que también considero que se ha ido… todavía hay elementos, todavía la humanidad todavía tiene eso, creo que todavia eso no se va a a perder, porque todavía falta mucho para cambiar, la humanidad le falta mucho para para cambiar, para evolucionar, o sea, estamos en una etapa diría una etapa oscura de la humanidad. (JUAN JUSTINIANI, A3d)

4.2 B) O fenômeno do enamoramento

O fenômeno do enamoramento denota o potencial de aproximação que o trabalho do artista tem na relação dialógica com as outras pessoas do mundo. E nos processos envolvendo a percepção de sua expressão criadora. Essa categoria emergiu da fala de Daniel Fulco, que aponta como uma das características das Artes Visuais, ela ser percebida de uma só vez, por isso, estas obras precisam conter elementos que estimulem as pessoas a metaforicamente casar-se com ela. Os referenciais simbólicos do respeito e consideração pelo outro que indicam que mesmo quando a aproximação existe por um processo de negociação está imerso em uma relação de cuidado. Segundo o artista: “[...] ese fenómeno es el del enamoramiento, no vos no podes obligar a nadie que se enamore, es un fenómeno que ocurre, y eso ocurre porque ay algo en tu obra que lo incita, que lo lleva. [...]” (DANIEL FULCO, B2).

As demais referências que constituem essa categoria nos aproximam dos elementos do promíscuo. Com a perspectiva de que as relações humanas são indispensáveis para o fenômeno do enamoramento – segundo as descrições que os e a participante da investigação veem em sua relação com a Arte – se reúnem aqui asserções envolvendo os modos pelos quais essas percepções se manifestam com outras pessoas nas ruas. Para Augusto Esolk, a presença humana é tão significativa que todas as suas obras sempre trazem alguma imagem incorporada. Na descrição do artista:

> Mi pintura siempre pasa por […] el hombre, digamos, y su vivencia, su… La figura humana para mí es muy importante, tanto en pintura como en la pintura mural, no sé si la puedo poner, depende de la pintura mural, o sea, pero sobre todo a la pintura caballete, decirte, a mi me gusta el hombre, su vivencia, sus cosas, digo, si es uma pintura figurativa, si porque siempre tiene la presencia de algo, no? Pero bueno, el estilo no sé qué es lo que te

> puedo decir, pero, pero siempre del hombre su vivencia, sus cosas, para mí es muy importante eso […] (AUGUSTO ESOLK, B5)

No sentido dado à presença de outras pessoas, as descrições desvelam as possibilidades de se comunicar na expressão criativa, que move intencionalmente os e a artista no campo artístico. Para Arturo Roman (B12) quanto mais nos colocamos positivamente frente ao mundo e às outras pessoas, melhor é a forma de comunicação em um nível de consciência que abrem novos caminhos. Nesse contexto, os artistas apresentam sua compreensão a respeito dos valores culturais que são expressos pela Arte:

> […] De ese punto de vista veo el arte, […] no solamente […] desde el punto de vista […] decorativo, sino el arte visto en forma comprometida de llevar un mensaje de crear […] un medio por la cual la persona sienta algo, o sea, […] que lleve […] mucho sentimiento vamos a decirlo así la palabra. (JUAN JUSTINIANI, B1)

A questão cultural abordada por Juan Justiani infere das escolhas que ele fez para sua vida em relação à Arte nas ruas, tendo em vista as relações que ali desenvolveu no seu processo de descoberta expressiva após abandonar seu trabalho em galerias e oficinas. A Arte encontrada nas ruas, em seu diálogo com o público é acessível a todas as pessoas porque tem elementos sensíveis na composição e permite que qualquer pessoa possa entender e interpretar o que está ali, cada qual segundo o seu repertório e sem que a obra deixe de ser o que é. Pois: "[…] Es entendible […] desde dos puntos de vista, una persona desde... un arquitecto hasta un indigente […] la interpretan de una manera, digamos que eh, un indigente eh, tu eres lo que, dices lo que tu eres [...] (WALTER TINOCO, B6).

Nesta categoria, desvelaram-se duas divergências nas descrições de participantes. Em uma delas, a divergência diz respeito à contradição proposta pelo próprio fenômeno do enamoramento, que pode atrair toda forma de relação humana. Na descrição do artista:

> Nosso mundo é imagem... De ver todo tempo. [...]. Imagina, que uma imagem a mais, feita pelo pincel, vai te convencer a alguma coisa. A não ser que ela tenha um conceito muito bacana. Se ela tem um conceito muito bacana, ela vai fugir dos padrões clássicos antigos, [...] Na verdade, a gente fala que o [...] contemporâneo [...] resgata a imagem pra caramba. Tanto é que eu fui pro grafite, que trabalha a imagem, só que, o principal do grafite, como eu falo, é o suporte mais rico. Que é sair do convencional e pintar na rua. [...] O mais legal do grafite, é que ninguém manda você fazer grafite. A pessoa vai e faz. [...] Às vezes é o coletivo, às vezes é o pessoal. Principalmente a pessoa que sai [...] Do gueto mesmo... [...]. Ninguém mandou eles fazerem aquilo. Depois, sim. Depois, cria um certo... E aí, você vê, o grafite é tão importante na rua, que você quer pintar num lugar, e quando a pessoa oferece pra você pintar, você perde a vontade de pintar naquele lugar, né? Porque aí, você às vezes prefere pintar onde a

> pessoa não entende muito aquilo. A pessoa... Quando você vai, realmente, transformar alguma coisa. Sem agressão, né? Não pode ter agressão. (RENATO MASSON, 21d).

Outra divergência encontrada, de caráter significativo é em relação à aproximação, comunicação e à valoração da interpretação entre as pessoas, que se uniriam pelo diálogo por meio da obra de Arte:

> [...] cada uno interpreta a su manera Lo que más me interesa. Bueno, y de ver cosas, no? De […] repente yo trato de decir algo en la pintura y otra gente ve otra cosa diferente. Eso es problema de cada uno. Pero trato de transmitir lo mío mediante la pintura. Digo así como […] el que, que escribe libros, no? Literatura, lees un libro. Y bueno… Eh, el cine, no sé, todo. […] La manifestación mía es la pintura. No se trato de transmitir lo que siento yo con respeto a ciertas cosas, en la pintura. Ahora, si me entienden o no es otra cosa, no? A mi manera eso es autentico. Digo, no lo puedo transmitir de otra manera es tener fe en mi (AUGUSTO ESOLK, B6d).

4.3. C) Materialização das energias

Esta categoria reúne significações dos e da participante da pesquisa, a respeito de seus processos de criação, emergindo de suas descrições conceitos que envolvem a potencialização e criação de presenças por meio da Arte. Na convergência das descrições desta categoria se apresenta a importância da intuição, o reconhecimento de um espírito anímico, os arrebatamentos da relação encarnada com a Arte e seus processos de criação, o potencial e a percepção de liberdade.

Entre os conceitos discutidos ao longo da tese (SOUZA, 2014), as falas dos e da participante indicam na reunião dessas inferências a condição de extasia, apontada especificamente pela proposição de materialização de energias, considerando nesse aspecto o potencial de compartilhamento de sonhos, projetos, ideias e visão de mundo que os processos de criação oferecem graças à manifestação da subjetividade por meio das linguagens artísticas. A materialização das energias é o processo pelo qual os/as artistas tem o poder de trazer vida com sua criação. Para Alfredo Maffei o modo dessa potência criativa se realizar vem pela intuição e o artista “[...] tem que se deixar levar [...]. Tem que se aceitar que ele é [...] uma alma divina, [...] e deixar que o intuitivo, o divino dele, o leve no trabalho manifesto”. (ALFREDO MAFFEI, C12). Na fala deste colaborador, o artista:

> [...] vai ser o homem, vai ser a mulher, que vai receber essa energia de Deus e transformar isso num crescimento para as outras pessoas e pra ele mesmo. O artista é isso: é um grande alquimista, é um grande transmutador. Ele pega uma energia divina e transforma isso numa coisa maravilhosa. Materializa ideias. [...] (ALFREDO MAFFEI, C5)

No sentido dessa materialização, os artistas falam sobre a presença que é criada

na obra de Arte (HEIDEGGER, 2012), que deixa de ser uma representação ou ilustração para situar um tempo, lugar, personagens, ideias e contextos. Claudio Dagna (C6), que utiliza a observação como fonte de referência na criação de seus trabalhos, se recorda que: “[...] muchas veces terminaba siendo una presentación más que una representación porque tal postura en realidad no existía, o tal gesto, o tal situación, no se podría corresponder a lo que era naturalmente, o realmente [...]”.

Na perspectiva de Arturo Román (C6), a transcendência da obra e do processo, que ultrapassam a temporalidade, ganham sentido quanto mais nos voltamos para eles como instrumentos potencializadores de outras formas de conhecimento. A Arte oferece meio e instrumentos para que esse conhecimento se materialize em presenças, destacando seu caráter mágico nas comunidades originárias e oferecendo relevância a esse tema, pois seu uso por meio das e dos artistas desvelam o papel humanizante e humanizador da Arte, ao demonstrar que a intuição e a sensibilidade (OSTROWER, 2004b) são inerentes à nossa existência. Essa condição ultrapassa os limites da comunicação, que para Patrício Oliveira se ordena no próprio ser do artista, uma vez que: “[...] soy yn espíritu, uma consciencia que encarnó acá, algun labor tengo que hacer y tengo que buscar cual es.”(PATRICIO OLIVEIRA, C8).

A intersubjetividade, possível por meio das relações humanas, no contato com a pintura desvela-se nas reflexões que compartilham o processo anímico da obra em si e do próprio criador/artista. Ao refletir sobre a temática dos murais que desenvolve nas ruas de São Carlos, Eder Slim (C11) diz que nesse processo expressivo, o que ordena suas ações criativas é a possibilidade de compartilhar a alegria das criações e oferecer uma experiência de bem estar ao público. Esta percepção, compartilhada pelo argentino Daniel Fulco (C18) e o peruano Francisco Chusty (C10), encontra um suporte na experiência de criação, pois é ali que se materializa um espírito na obra.

A materialidade da Arte, que independe do estilo desenvolvido, é para os e as artistas, significativa na materialização das obras. Para Renato Masson (C20) a criação, com a experiência de sua materialidade, envolve pesquisa e estudo contínuos. O repertório e a técnica se desenvolvem ao longo da experiência do artista em seu contato com a Arte. O artista que busca sua expressão precisa se distanciar da ideia de produção e se voltar para o seu movimento de transgressão e transformação criativa.

Outra característica desvelada nesta categoria é a possibilidade de liberdade que os processos de criação e a obra de arte em si tornam sensíveis na materialização do trabalho criador, também considerada nas discussões de Canclini (2010), Frota (2005) e Brandão (1989). Essas reflexões emergem nas descrições dos e da artista quando falam de sua experiência com a Arte, contemplando a liberdade humana e as possibilidades de transgressão de status ou de formatações político-sociais (WALTER TINOCO, C3) potencializadas ali. Para a uruguaia Virginia Ugon: “[...] ser artista era algo tan grande, tan marvilloso, que la primera vez que pude decir ‘si, soy artista’ para mi fué maravillo. Entonces, para mi es uma necessidade, es ser quien soy! Es uma manera de decir lo que quiero decir, o lo que no quiero decir... Lo que salga”. (VIRGINIA UGON, C4).

Nesta categoria desvelou-se uma divergência :

> [...] Quando você começa a aceitar o seu intuitivo trabalhando pra você, mais presente ele vai ficar nas suas criações. [...] No processo mesmo de criação a gente se bloqueia com facilidade. A gente mal percebe, mas as vezes a gente se poda, [...] Às vezes a gente começa, por um bloqueio que nos foi colocado desde a infância, por um bloqueio que a escola de Artes nos colocou, ou outras pessoas, ou, ou, até Arte mesmo, contemporânea

> [...]. E isso faz com que o trabalho perca a energia, perca a força de se materializar. (ALFREDO MAFFEI, C11d).

5 Considerações

Na perspectiva do compartilhamento de experiências que somou elementos para o desenvolvimento desta investigação, percebemos que as práticas sociais são aquelas que, por conta de nossos processos de criação, geram identidade. Os processos educativos que se desenvolvem pela ação humana nas práticas sociais, são os instrumentos que tornam possíveis que existamos com nossa identidade no mundo, em um grupo ou sociedade. Nós humanos, socialmente constituídos, somos porque temos o outro como referente e como referencial (OLIVEIRA et. al., 2010).

Nos processos de criação que sustentam a prática social dos artistas populares latinoamericanos que trabalham nas ruas, os processos de ensino e de aprendizagem desencadeados estruturam a presente fundamentação filósofica e estética, por emergir de asserções descritivas que os e a artista desenvolvem ao considerar suas vidas na Arte. A descrição desse processo, fenomenológico em essência, é parte de nossa própria condição, e a coragem que impulsiona o salto, apenas o reflexo, o movimento inicial que nos permite a extasia.

No sentido do diálogo e do amor afetivo das relações que a Arte traduz de nossa mundanidade, também encontramos o promíscuo de nossas relações. Promíscuo porque mistura, junta sem discriminação, um promíscuo que é latinoamericano em toda sua intensidade, carga histórica, política, social e cultural que nos torna tão próximos e tão distintos. O caliente que emanamos é da paixão que comemora a vida. Quando assumirmos epistemologicamente nossa promiscuidade começaremos a caminhar na direção de nosso Ser mais, que Paulo Freire teve a percepção de visualizar. Este promíscuo que vai de encontro à imagem que os de fora esperam do latinoamericano, está longe de ser um repertório ou simples fornecedor de orgias da carne. A carne do latinoamericano e da latinoamericana é promíscua porque, mundanda, é encarnada no mundo.

A promiscuidade mundana latinoamericana aproxima porque existe na condição de extasia. No promíscuo os processos criadores se arvoram e espalham suas sementes no mundo pela ação dos homens e mulheres que fazem existir essa condição em sua corporeidade e intencionalidade, na qual o Ser reverbera. E na energia que esse processo emana, nos percebemos livres. Na materialização de sua extasia, o artista cria vida. A extasia que é processo, quando materializada, gera novo processo criador, cíclico de êxtases. E uma vez que se alcança essa condição, sempre haverá a necessidade de conseguir esse encontro novamente.

Essas são as potencialidades que a Arte Popular de artistas de rua latinoamericanos podem deflagrar epistemologicamente para e na Educação. Os elementos para isso estão ao alcance de uma simples mirada de olhos. Uma mirada e um posicionamento que, mesmo sendo técnico/formalizado, pode se realizar de maneira prazerosa. O que homens e mulheres dispostos realmente a compartilhar saberes, ensinando e aprendendo desde seus lugares no mundo – que podem ser na docência ou não – devem tomar como meio de se posicionar face aos outros no mundo, é a maneira como se prepara para realizar uma ação. É o modo pelo qual se lança no salto em direção ao vazio (SOUZA, 2014). É no reconhecimento das limitações, no compartir dos erros e acertos e no prazer de realizar essa troca comungada, que se delineiam os processos de criação para a condição de extasia.

Ao voltar o olhar para nós mesmos, para nossa condição de existência que só é porque existe no mínimo outra pessoa conosco no mundo para nos chamar/ouvir e a quem podemos chamar/ouvir, cada um de nós pode começar a perceber o mundano

das estruturas que nos envolvem, potencialmente capaz de prover e de suportar a promiscuidade que nossa presença intensifica e realiza no mundo. Não é preciso aprender a fazer Arte. Ela já é presença em cada um/a de nós. Assim como é nossa condição latinoamericana, e como pode ser a de popular. Quando cada um/a de nós escolher acordar para essas possibilidades, a extasia que buscamos em cada ação, saltando no escuro, no vazio, não será mais uma experiência efêmera. Passará a ser uma condição.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1014 p.

ACHA, Juan. **Las culturas estéticas de América Latina**: reflexiones. México: UNAM, 1993. 232 p.

ASSIM Assado. **Sangue latino**. Intérprete: Nando Reis. In: [S.I.]: Deckdisc, 2003. fx. 1, 1 disco compact (45 min.): digital, estéreo. Assim assado: tributo aos Secos e Molhados.

BOFF, Leonardo A convivência. In: _____. **Virtudes para um outro mundo possível**: convivência, respeito e tolerância. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 9-46.

BRANDÃO, Carlos R. **A cultura na rua**. Campinas: Papirus, 1989. 219 p.

CANCLINI, Néstor García. ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia? **Estudios visuales**, v.7, n.7, p.16-37, Jan. 2010. Disponível em: <http://www.estudiosvisuales.net/revista/index.htm>. Acesso em 25 ago. 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007a. 103 p.

CUNHA, Antônio G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 1004 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Notas de Ana Maria Araujo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 218 p.

FROTA, Lelia Coelho. **Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro:** século XX**.** Rio de Janeiro: Aeroplan, 2005. 440 p.

GALEANO, Eduardo. **Sangue latino**. Dir. Felipe Nepomuceno, 2009. Disponível em: <http://vimeo.com/18746949>. Acesso em 25 ago. 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 6. ed. Tradução de Márcia S. C. Schubark. Petrópolis, TJ: Vozes, 2012. 1200 p.

IANNI, Octavio. A questão nacional na América Latina. **Estud. av.**, São Paulo, v. 2, n. 1,

p.5-40, Mar. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2014.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Ap. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005. 110p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 672 p.

OLIVEIRA et. al. Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; GARCIA-MONTRONE, Aida V.; JOLY, Ilza Z. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED): Sociedade Cultura e Educação - novas regulações, 32, 2009, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p.1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_06.html>. Acesso em: 25 ago. 2014.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 24. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 360 p.

SOUZA, Paulo C. A. **O mundano e o promíscuo na arte latinoamericana**: a prática social de pintores populares, 2014. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SOUZA, Paulo C. A.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e cultura popular: processos educativos vivenciados no rio Jacaré Pepira de Brotas. In: SILVA, Gilberto T. R; ESPÓSITO, Vitória H. C. (Orgs) **Educação e saúde**: cenários de pesquisa e intervenção. São Paulo: Martinari, 2011. p.117-133.

VELHO, Gilberto. Cultura popular e sociedade de massas. In: _____. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 63-70.

Paulo César Antonini de Souza
Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professor nos curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande (UFMS). Líder do Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes – NINFA/UFMS, associado da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana – SPQMH/UFSCAR. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5053102098056338>

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Epistemologia, Política Educacional, práticas educativas em Artes Visuais: realidade latino-americana e mundial.

ESTÁGIO: PALAVRA DE SINGULAR ESTRUTURA SIMBÓLICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Sonia Regina Fernandes (ECA-USP, Brasil)

RESUMO:
O Estágio comunica, mediante a palavra que lhe simboliza ou representa, ideias fixadas e aparentemente compreendidas. Quer-se saber como se realiza o processo representacional de simbolização e abstração do Estágio na palavra e que lugar ele ocupa e pode ocupar no curso de formação de professores de artes visuais. A investigação, situada no domínio epistemológico, acontece com base nas contribuições da filosofia clássica de Aristóteles, norteadas principalmente pelas concepções de Michel Foucault sobre as estruturas de linguagem e seus efeitos de sentido, e de Pimenta/Lima sobre a teoria e prática do Estágio no contexto brasileiro de formação de professores.
Palavras-chave: Estágio; Formação de professores de artes visuais; palavra; estrutura simbólica

STAGE: SINGULAR SYMBOLIC STRUCTURE IN EDUCATION TEACHER OF VISUAL ARTS

ABSTRACT:
Stage communicates through the word that represents it fixed and apparently understood ideas. They want to know how is held the representational process of symbolization and abstraction Stage in word and place it occupies and can take the training course for teachers of visual arts. Research, located in the epistemological domain, takes place based on contributions of classical philosophy of Aristotle, primarily guided by ideas of Michel Foucault on the structures of language and its meaning effects, and Pimenta/Lima on the theory and practice of the Stage brazilian context of teacher education.
Key words: *Stage; Training teachers of visual arts; word; symbolic structure*

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir, refletir e propor uma visão crítica do Estágio no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a partir da consideração da estrutura simbólica da palavra que o nomeia no processo historicamente

construído. Considera-se, para a formação específica, que a palavra deva ser lida na sua estrutura significativa e a linguagem considerada construção e análise do pensamento e instauração profunda do sentido dos símbolos ou signos, realidade na qual o Estágio, questão chave, demande investigações apuradas. Assim, objetiva-se organizar uma discussão epistemológica no campo da visualidade, orientada pela perspectiva teórico-metodológica da análise dos discursos, com base em uma investigação maior, empreendida no pós-doutorado[1], da qual recorta-se aqui a questão da representação simbólica, envolvendo leitura, interpretação e considerações dessa ordem. Trata-se do acontecer simbólico do Estágio implicado no pensamento contemporâneo, suas propriedades e apropriações nas referências processadas.

O estudo se realiza na impositiva historicização da palavra e dos processos cognitivos envolvidos com funções mentais acionadas, ou seja, em um "a priori" do pensamento contemporâneo (2000). Primeiramente assume-se que as palavras são tomadas, utilizadas; que se recorre a elas como imagens portadores de significações, estruturas mentais e históricas. Diz Foucault que "(...) qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (2008, p.9); "Não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa (1986, p. 61)". As palavras falam por si e por nós. O dizer da palavra é um dado limite, ganho no tempo de sua constituição, compreende um pensamento que a fixa e a lê no como é apresentada no mais da difusão do que da comunicação, em um sistema que se fecha, implicado em um conhecimento-poder para o qual o sujeito, que tende a viver das relações que lhe são exteriores, não lança um olhar total. Esse dizer é, portanto, composto histórico.

Considerações epistemológicas sobre a simbolização representativa da palavra Estágio para a formação do professor de artes visuais

O curso de licenciatura em artes visuais, como os demais cursos de formação de professores, contém, embute, comporta ou relaciona o Estágio, atribuindo-lhe grande importância, a ponto de destacá-lo como lugar de justificativa e validação do curso. Não raramente, ele aparece como sua representação. A denominação Estágio mostra-se implicada no exercício profissional ou profissionalização com a qual o curso de formação se compromete. Portanto, fazendo parte do contexto, a palavra Estágio é assimilada, aceita e pensada comumente – como objeto, que se afirma em sua ordem própria.

Existem várias linguagens visuais e vários modos de conhecer, mas a questão principal da qual se ocupa aqui neste estudo é a epistemológica, ou seja, a investigação do próprio conhecimento na linguagem da visualidade, na percepção "aguda" das estruturas, como diz Bosi (2003). Quer-se saber especificamente da simbolização representativa da palavra Estágio. No processo da investigação, debruça-se sobre o paradoxo observado por Tardif ao referir-se à conjuntura social: "o movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor (2000, p. 6)[2]" defendendo-se e afirmando-se a profissionalização do professor de

[1] Realizado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), na área de concentração de Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, com desdobramentos na consideração dos contextos brasileiro e argentino.

[2] Segundo Tardif (2000) em um movimento quase internacional, "a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda (p. 6)".

artes visuais justamente sobre "a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (Ibidem)". Acredita-se que a formação específica deva buscar o devir da verdade no que se sente, percebe, visualiza e no que e como se constrói uma imagem visual, a qual tem, na sua realidade concreta, fundamentalmente simbólica, a história do ser humano na relação entre língua e história. Para essa busca, propõe-se a base da teoria de Michel Foucault (1926-1984) das condições de possibilidades de um texto e de um discurso verdadeiros, na qual começa-se por sair das lições das coisas não dinâmicas do real, de pensamentos constituídos em classificações e rótulos (BACHELARD, 1984), do já sabido e do já sedimentado, para entrar, mergulhar – de forma transitiva consciente como diz Barthes sobre o gozo (1997), penetrar surdamente no reino das palavras, lembrando o poeta Drummond[3] - na articulação entre objetos e sujeitos mediante "modos de objetivação" e "modos de subjetivação" segundo Foucault (2003, p.632). Apreensivamente trata-se do saber e poder aprender e ensinar no confronto com a linguagem e no trabalho árduo sobre as coisas ditas, vistas e pensadas, signos e ideias formulados, imagens concebidas e conferidas, o que demanda um estudo aprofundado sobre as condições históricas da produção dos dizeres nas práticas que articulam.

Objetivamente se quer alcançar as condições de possibilidade de conhecimento e sair da opressão da ignorância da complexidade da palavra e seus usos, com o compromisso dos sonhos e das utopias, como diria Paulo Freire (1971, 2006), na conscientização; com a consciência da reflexão do sujeito sobre si próprio e sobre o significado dos seus atos, não apenas sobre suas consequências (BOAL, 2009). Falar sobre Estágio, realizá-lo, atendê-lo, cumpri-lo, formar-se nele – nesse ele/elo, sentido e lei simbólica, que estrutura-se e, portanto abre-se, em nossa mente.

O processo de simbolização representativa da palavra

Pensa-se o real a partir da simbolização, realizada na visibilidade "que carrega consigo a invisibilidade correspondente (BAITELLO JUNIOR, 2005, p. 85)". Considera-se a capacidade humana de projetar uma experiência, de formar imagens. O processo, na materialidade fenomênica, é o de interpretar sensações no acesso à memória e transformá-las em abstrações. Lembrando Vygotsky (1991), as funções psicológicas superiores são geradas na cultura da nossa aprendizagem e o desenvolvimento humano fica dependente das experiências que levem em consideração a complexidade da relação do indivíduo com o meio.

É próprio do curso de licenciatura em artes visuais, para a formação do professor, provocar discussões e reflexões sobre a significação na visualidade, sobre os processos de estruturação das imagens e também o deve ser das palavras, de forma abrangente e completa, de todos símbolos ou signos que organizam sentidos. Não simplesmente deixando que esses habitem a consciência assim submetida, sem uma visão crítica e encaminhamentos das ações de construção e desconstrução contínuas das estruturas herdadas e concebidas. Sabe-se que a mente ancora, forma e estrutura imagens: as figuras mentais, e assim desencadeia a simbolização, a compreensão de símbolos e linguagens. Por isso, simbolização e cognição se relacionam intrinsecamente em processos incessantes de estruturação da percepção do

[3] No metapoema "A procura da poesia" do livro "A rosa do povo", escrito entre 1943 a 1945, obra importante no modernismo brasileiro.

mundo externo, a qual pode ser comunicada de várias formas, mediante variadas linguagens e também pela linguística. Após o processo de vincular o externo com o interno, é que se atinge a conceituação.

Diz Boal (2009) que a palavra é a mais grandiosa invenção humana, axial entre o sensível e o simbólico, no reconhecimento e destaque do "Pensamento Simbólico (que) busca a concreção do Sensível (Ibidem, p. 67)".

A investigação da representação simbólica da palavra parte aqui da contribuição da tradição clássica grega, mas especificamente do resgate da filosofia prática de Aristóteles (384-322 A.C), para quem o pensamento de consequências, a derivação na dedução, faz o sentido de representar uma coisa compreendida. Ocorre que essa compreensão pode ser atingida na base humanista, na qual a palavra está imersa, de um pensamento lógico e científico – concebido como de alto saber. O pensamento do princípio. A palavra pensada na sua precisão de ser eterna e absoluta, de acordo com a visão de causas primárias de certos e imutáveis de falsidades e verdades. É o que Gadamer (2008) chama de paradigmático: o mundo vem à consciência pela palavra.

A análise das condições do surgimento da linguagem, e nela dos sujeitos, primeiramente implica-se no rastro do conceito de representação. Observa-se aí uma antecipação da concepção de signo, caracteristicamente definido como figura do mundo, na ligação com o que designa. Como lembra Nöth: "Platão e Aristóteles eram teóricos do signo e, portanto, semioticistas *avant la lettre* (1995, p.20). Aristóteles, como discípulo que compreendeu seu mestre Platão e avançou em alguns pontos, no sentido de esclarecer, nas possibilidades de conhecer que lhe foi legada, considerou que há ligação entre as palavras e os seus referentes (WEEDWOOD, 2002), dentro da visão de a língua ser arbitrária e convencional, nascida fruto de um acordo entre pessoas. Se para Platão as ideias são a causa dos seres no mundo, para Aristóteles a causa são os símbolos. Platão tem o mérito da base do conhecimento na visão do Ideal e Aristóteles o trata na base do Real. Eis uma verdadeira dialética do pragmatismo. Aristóteles acelera a compreensão que o pragmatismo vai elaborar sobre as questões subjetivistas e do pensar no cotidiano, como a percepção do mundo, da realidade, com base no movimento do sujeito na apreensão. Começa por valorizar o mundo material, onde todo o conhecimento tem o seu ponto de partida para alcançar a essência das coisas. Entende que legitimamente a ideia não está separada da natureza: a Matéria (*ta pragmata*) está impregnada do Espírito (*ta onta*).

Para Aristóteles, justamente por colocar-se no lugar de, apresentá-la, a palavra representa a coisa em si, fato que faz de toda palavra símbolo (*symbolon*), no horizonte da aderência total da palavra com o ser (HAGER apud OLIVEIRA, 1996, p. 28). É fato que a representação liga-se à coisa na questão da linguagem. A representação não é a coisa, não diz diretamente respeito a ela, e sim aos conceitos de coisa e, por isso, se inscreve na tensão entre verdadeiro e falso. O filósofo explica que nenhum nome é por natureza, mas (o é) quando se torna símbolo (2001) – não imagem do real, mas significação deste; verdadeiramente linguagem. Soa "vozes significativas convencionais (AUBENQUE, 1983)", que permitem a indução que cria proposições. Eis o caminho da consideração de que "todo signo é, ao mesmo tempo, alguma coisa, visto que se não fosse alguma coisa não existiria" (Idem, ibidem, p. 35). O filósofo grego pensou a palavra em sua função objetiva e lhe

atribuiu a dignidade da representação e da invenção humanas; invenção no sentido de trabalho de pesquisa de argumentos, uma tarefa intelectual que envolve dados concretos, documentação e provas irrefutáveis[4].

Na obra *De Interpretatione* – único livro (16a–24b) – (2001), Aristóteles explica que "as coisas na voz são os símbolos das afecções (*pathémata*) da alma e as coisas escritas são os símbolos das coisas na voz (1, 6 a 3-4)". Descreve essas afecções como 'retratos' das coisas (prágmata) (NOTH, 1995, p. 31). Essa explicação se dá dentro da visão de que existe um mundo real, ou das coisas (*res*, em latim) e o ideal, ou mundo das ideias (*ideae*, em latim), o das formas sem essência ou substância, só atingível pelo pensamento. As palavras ou signos, bem como as imagens, seriam do mundo real (das coisas) que representam (ideias) do mundo ideal. Na lógica aristotélica, a palavra tem a dignidade do símbolo; lógica que analisa o raciocínio, as regras das operações do pensamento, suas partes integrantes, e estuda métodos e princípios da argumentação. As palavras não são naturais, são imagens convencionadas das coisas reais, em estado psíquico, criadas na mente para o uso de uma comunidade conforme suas regras: "O símbolo não toma pura e simplesmente o lugar da coisa, ele não tem nenhuma semelhança com ela (...) no entanto, é a ela que ele nos reenvia (significando-a) (AUBENQUE,1983, p.108)".

A visão aristotélica se dá "antecipando posições que hoje são tomadas pela filosofia contemporânea da linguagem (...) toda reflexão é sempre reflexão mediada linguisticamente (OLIVEIRA, 1996, p. 29)". A mediação do símbolo na representação é um verdadeiro e real instrumental; instrumento representacional. É o que Martin Heidegger (1889-1976) explica como linguagem lógica e técnica, a disposição das coisas para serem instrumentos em-si, instrumentos de instrumentos (2002b). E o que Deleuze compreende, mirando na literatura de Poust, o indefinível pensável do signo, o pensamento como essência: "o ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, é ao contrário, a única criação verdadeira. (...) Pensar é sempre interpretar, isto é, desenvolver, decifrar, traduzir um signo". (DELEUZE, 1987, p.96)".

Os símbolos são pensamentos que forçam, formam, o pensar. Aristóteles leva à compreensão de que a sensação e a percepção representam conhecimento, apesar de não representarem imediata e diretamente conhecimento: "perceber se dá pela alma, pelo pensar, que resulta em ação de identificar as qualidades do sensível. Sentir e perceber não são o conhecimento em si (CHRISTOV, 2012, p. 775)". A relação entre palavras, imagens e coisas é uma relação mediada entre linguagem e realidade; que reflete conexões reais. O filosofo valoriza a mediação, o encontro com a coisa na percepção. Para ele, a essência na coisa, no objeto percebido, independente do sujeito que percebe, é movimentada pela percepção que provoca a afecção.

Segundo Foucault, em Aristóteles a palavra é figura do mundo, ainda está ligada nessa tradição clássica à semelhança ou a afinidade, e vai se definir no classicismo como sempre de ligação[5] e não necessariamente de similitude (1990, pp. 73-74). Considerando seu reconhecimento, o filósofo

[4] Conforme a obra anónima *Rethorica ad Herennium,* que trata da estrutura clássica do discurso.

[5] No limiar da idade clássica, o signo deixa de ser uma figura do mundo para ser de ligação, segundo três variáveis: a) a origem da ligação: o tipo de ligação; a certeza da ligação (FOUCAULT, 1990, pp.73-74).

grego concebe o termo, que pode comportar muitas palavras. Termo (do grego *horos*, que significa marcador de passos em um terreno, do latim *terminus:* limite, fim, término) trata da realidade concreta das demarcações, determina ou limita a proposição em um raciocínio ou conexão de ideias – teoria do silogismo ou, pela tradução, inferências, que compõe um argumento, ou melhor, entendimento, com o qual se chega a um conhecimento científico. Essa teoria tem a justeza da proposição, que não confere valor de verdade nem falsidade no caminho a uma conclusão; apenas medeia o raciocínio. No final das contas o termo explica a designação dos conceitos (ideias) de uma natureza geral.

Nesse processo de conhecimento para a sua leitura como interpretação, em princípio, a presença do Estágio requer que seja assumida como simbólica na palavra em bom termo, ou seja, ideia bem concluída. Trata-se de reconhecer o processo clássico de produção de conhecimentos, de produção de representação: a representação oferece-se como pura representação (FOUCAULT, 1990). É o saber de algo pela sua força simbólica, de proposições, um claro processo de mediação: uma representação que solicita uma dedução, um raciocínio, formulação de inferências**,** justificada na sua qualidade subjetiva, doadora do sentido de si ao mundo – palavra enquanto convenção estabelecida. Palavra Estágio: imagem verbal resultante de associações e repetições. É o que se vê no currículo do curso, é de onde se lê seu projeto.

Representação simbólica da palavra Estágio

No processo de investigação da palavra Estágio, não foi encontrada sua aplicação na Antiguidade clássica grega, para também justificar o modo clássico de formação da palavra; o modo de chamar nomes às coisas (FOUCAULT, 1990). Somente a palavra **Estádio**, do grego *stádion,* através do latim *stadium,* aparece para dar algum sinal de possíveis relações semânticas futuras:

> A medida de um *stádion* era utilizada na delimitação de uma pista destinada a competições de corrida, ginástica e outras modalidades de atletismo. Por metonímia, *stádion* passou a designar o próprio local em que se realizavam essas práticas esportivas. Esta acepção passou para o latim e perpetuou-se em todas as línguas modernas até os nossos dias (REZENDE, 2004).

Interessante pensar que o teatro e o estádio eram as duas instituições sociais mais importantes da *pólis*, cidade grega da Antiguidade. Lugares ligados às questões essenciais da arte e da educação, como a superação e a representação, na relação intrínseca com a vida, no sonho da perfeição. Nessa consideração, cabe observar a consistência da referência simbólica de o Estágio representar remotamente o local/lugar da prática de uma conquista da promoção individual para o bem comum. Porém, sem a existência lógica do termo na escrita para a leitura possível, considera-se aqui somente a aplicação da palavra na linguagem clássica, no modo de leitura e interpretação, na simbolização basicamente contextualizada, que influência a vida política.

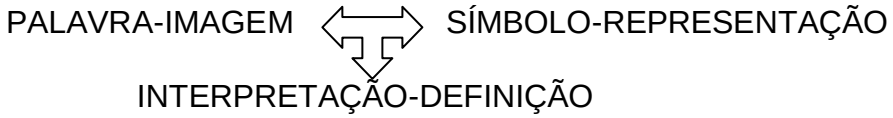
Diz Aristóteles que o verdadeiro é apreender e enunciar o que se apreende (apud. NUNES, 1992, p. 39). Foucault justamente alerta para a

tendência da linguagem clássica até o século XVII, o dito, o conceito, não ser exterior ao pensamento, mas o próprio pensamento. Para explicar que “a linguagem não tem mais outro lugar senão a representação, nem outro valor senão em si mesma: nesse vão que ela tem poder de compor (...) só permanece a representação (1990, p. 94)”. A palavra, como representação, vira comentário fixo, termo geral, que não se interroga, apenas busca a exatidão do valor expressivo. É quando se acentuam as definições da palavra pelo caráter arbitrário e coletivo.

Foucault, ao refletir sobre os poetas do século VI, explica que “o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, ao qual era necessário submeter-se, porque reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e segundo o ritual requerido (...) (2008, p. 4)”. A palavra é verdadeira, tem valor de verdade, potência e força, quando proferida em um ambiente e em uma circunstância que a legitima; quando tomada por um discurso que a torna verídica. É o que chama de “poder constituinte”.

Na mesma base filosófica, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) explica (2000) que os símbolos (as palavras e as imagens) são, por excelência, os instrumentos de conhecimento e de comunicação do mundo social, que possibilitam – cumprindo sua função política – o consenso, a homogeneidade de entendimentos acerca do seu sentido. O fato contribui para a reprodução da ordem social; ele integra a moral a este mundo, o sentimento de certo e errado e por consequência o de dever (pp. 9-10). Para Bourdieu os símbolos possuem uma função integradora e – principalmente – política. Nos símbolos, o poder é mais completamente ignorado e, por outro lado, mais reconhecido, pois, o poder invisível só pode ser exercido com a cumplicidade. Nessa mesma visão, constata-se que o como se lê não se trata de um modo em voga, uma tendência, mas um *habitus*, conceito desenvolvido pelo sociólogo, originário do pensamento de Aristóteles, que indica uma maneira ou disposição incorporada de sentir, pensar e agir sobre a palavra: estado adquirido e firmemente estabelecido que orienta a conduta.

A interpretação da palavra e seu símbolo, no arranjo de representação que a determina, termina, conclui, limita de forma lógica, é ato que passa pela consideração e leitura de sua definição.



Há o reconhecimento da razão clássica, da imagem dogmática do pensamento que emerge na leitura e interpretação da palavra. Procura-se a verdade lógica da única imagem possível, aquela da lei, do poder instituído em sua definição, traduzida em bom senso, nos modos como vem sendo assimilada, voltada a interesses e utilidades. Acontece a dominação do reconhecimento, de uma recognição. Procura-se pelas significações dadas, pelo enunciado, frase, sequencia verbal, que explica os efeitos próprios de definir da palavra e os sentidos que se formam. O costume é ler definições, reconhecer modelos, situação em que a interpretação não acontece e ao invés de conhecimento se tem o reconhecimento.

Apurou-se que Estágio é palavra que aparece definida, comunicada, enunciada, mostrada, no comumente dito da sociedade que mora em um

conceito generalista, reproduzido por instituições públicas e privadas[6] que o apoiam, oferecem ou supervisionam: “instituições de diferentes níveis de ensino, com características, objetivos, estrutura e funcionamento diversos (PIMENTA/LIMA, 2012, P. 107)”. Esses lugares de poder simbólico, investidos de competência e técnica, segundo Bourdieu, operam os símbolos como campos sociais materializados em diversos tipos de capitais. Neles, há relações de forças que são sancionadas e consagradas (2000, p. 212). A legitimidade dessas representações pelo âmbito acadêmico se dá pela relação de cumplicidade estabelecida entre a formação acadêmica e a preparação para o trabalho. Como explica Machado (2009, p. 186), atualmente a universidade, que na geração de tecnologias parece imediatamente associada à produção científica, necessita de uma sintonia fina entre formação universitária e a preparação para o trabalho, lembrando que, “a universidade nasceu diretamente relacionada à preservação da cultura e nesse sítio manteve seu centro de gravidade por muitos séculos”.

Nos discursos das instituições, de modo geral, o Estágio é atividade de caráter educativo e complementar ao ensino, com a finalidade de integrar o estudante em um ambiente profissional: formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Na tradição das referências, aparece simbolizado como prática educativa, preparo e inserção profissional, método de aprendizado “prestado” por estudantes, ou seja, realizado segundo determinadas condições, classicamente estabelecidas e impostas. Assim, o Estágio significa a prática das leis da profissão, em conformidade com as expectativas e demandas institucionais. No caso do professor, pode visar atender à escola básica em conformidade com as políticas educacionais das diretrizes nacionais, como uma prestação de serviços.

No âmbito mais acadêmico, há uma definição recorrente[7] de o Estágio ser o “eixo central nos cursos de formação de professores”, como defende e enfatiza Pimenta/Lima, (2012, p. 61), na alegação de que, através dele, o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia. A perspectiva simbólica de eixo e de nexo destaca-se de forma soberana. Lima (2001, apud, PIMENTA/LIMA, 2012, p. 131) ainda considera Estágio “como espaço de formação contínua e desenvolvimento profissional assentado em três eixos: o conceitual, o metodológico e o político”.

O curso de licenciatura caracteriza-se como supervisionado, curricular e obrigatório, e sublinha o Estágio como requisito legal. Essa instituição está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, deliberação 12/97 do Conselho Estadual de Educação, Parecer CNE/CP 09/2001 e Parecer CNE/CP 28/2001: “etapa obrigatória na formação de todo professor”. Formação “sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais (TARDIF, 2000, p. 6)”.

[6] Segundo investigação em sites, catálogos, folhetos, manuais e materiais diversos de instituições em território nacional.

[7] Segundo investigação em sites, projetos pedagógicos, manuais de estágios e materiais diversos de cursos de licenciatura no pais.

No que pode ser avaliado como dicotomia, há um produtivo posicionamento político dos interesses cruzados: empresariais e acadêmicos, de situações de formação e situações de trabalho, nas formas dominantes de veiculação da sentença do Estágio nos discursos e seus efeitos, na sustentação de seu determinado saber enquanto poder. A sentença embute um poder constituído, um vínculo. No caso dos efeitos da palavra, esse poder é das instituições que tomam para si a causa de clarificar, justificar e validar o sentido do Estágio. Foucault chama de formas de institucionalização pelos dispositivos tradicionais, estruturas jurídicas que se apresentam fechadas e organizadas hierarquicamente. Destaca (1995) que as instituições de ensino e o aparelho de Estado como instâncias de controle geral que regula e distribui as relações de poder, constituintes de "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam". (FOUCAULT, 1986 pp. 54-5).

Considera-se, portanto, que a subjetividade do Estágio encontra-se com a subjetividade do currículo, formando uma estrutura simbólica de cruzamentos que realmente podem ser refletidos em um eixo assim concebido e desenhado. Há um sentido de base e suporte, estabelecido entre relações ou articulações educativas: Estágio e currículo, teoria e prática, escola e realidade, Instituição de Ensino Superior (IES) e a comunidade. Nesse encaminhamento, encontra-se ainda o convencionado sentido de "corpo de conhecimentos" conforme também definiu Pimenta/ Lima (Ibidem). A expressão corpo de conhecimento (muito utilizada na língua inglesa de forma abrangente, *body of knowledges*), adquire o sentido de um corpo acabado, de uma totalização de conhecimentos, que aparece associada ao conceito de *práxis*: apontada "para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" e ainda "o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática" (PIMENTA/LIMA, 2012, p. 34) considerando "nesse sentido (que) o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (...) (Ibidem, p. 45)".

Práxis vem do grego *prâxix,'ação*, e significa atividade prática; ação. Por isso, a metafísica de Platão e Aristóteles, ao considerar o pensar atividade exclusiva da razão reflexiva, tendencialmente coloca o pensar em contraposição à práxis e a desvaloriza. Mas na obra "Ética a Nicômaco (2001)", Aristóteles apresenta sua teoria sobre a práxis como um atuar responsável, relacionada diretamente com a *phrônesis*, a capacidade necessária de discernimento para se agir corretamente, a compreensão de que o espaço do saber ético é o momento da aplicação prática; quando se faz uso da ponderação e se demonstra senso ético (GADAMER, 2008). Visão que já relaciona sujeito e objeto (Idem, ibidem).

Dentro disso, convém salientar que o conceito práxis ultrapassa a visão de uma prática e que é com Marx, (VAZQUEZ, 1977, p.10), que o conceito toma a dimensão engajada de prática social. Ele explica (1980), que o ideal não ganha do material, transposto e traduzido na cabeça do indivíduo, e a consciência é o reflexo do mundo objetivo, no qual estão inseridas as relações de produção, as forças produtivas e principalmente o trabalho, que explicita a dinâmica da sociedade. Segundo Vazquez[8], "a consciência comum pensa os

[8] Sánchez Vázquez sustenta sua perspectiva da práxis como categoria central do marxismo e a explica como uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria, uma dada situação, a realidade.

atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir (...) uma teoria da práxis".

E, a despeito da arte, Aristóteles (2001[9]) faz uma distinção entre prática e *poiésis*: "a capacidade raciocinada de agir é diferente da capacidade raciocinada de produzir; e do mesmo modo não se incluem uma na outra, porque nem agir é produzir, nem produzir é agir (ARISTÓTELES, 2001, p.131)" e as combina (considerando ainda somente a arte de fazer versos) na obra de arte, quando explica tratar-se de produção humana que distingue e relaciona competência, excelência, domínio de um lado e prudência e disposição ética de outro. Interessa que *práxis,* a partir de Aristóteles*,* pode ser considerada fenômeno que engendra uma obra, *poiesis (*produção*) e tekné* (técnica) – Heidegger chama de *know-how* (2001a) – ação de criação e, contudo, alcance da *phrônesis (*prudência*)*, um saber-fazer de inteligência prática e metodológica que constitui produção, criação e tecnologia, não distante do desejo e defesa de Platão. Nessa perspectiva, torna-se importante lembrar a visão de Heidegger que compreendeu – na "A origem da obra de arte", de 1935 – para a filosofia da arte, a práxis artística como a verdade de toda arte, desocultação dos entes, do ser, desvelamento que abre o mundo (2000, pp. 46-61).

Pode-se afirmar que há, portanto, a busca por uma práxis criadora e libertadora para a formação do professor de artes visuais; há a indicação de uma práxis na visualidade da arte e na arte da visualidade. Mas, de todo modo, ela acontece no confronto com a afirmação de o Estágio ser primeira e basicamente identificado nos cursos, e ao longo da história, como a coisa prática (da ação) sempre presente (LIMA, 2001, p. 47), ligada às técnicas, às atividades, em contraposição à teoria (especulação científica) (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 33). A lei que autorizou o Estágio às Instituições de Ensino profissionalizantes, médio e de ensino superior no pais, 6.494/77[10], no seu artigo 1º, afinada com a LDB 5692/71, explica, afirma e institui que: "Estágio é uma experiência prática na linha da formação". É o momento de aplicação das teorias acadêmicas, em uma perspectiva de prática instrumental: "(...) não poderíamos deixar de apontar as questões do estágio curricular que sempre estiveram marcadas pela polêmica relação entre teoria e prática (...) a tradicional ideia de estágio como atividade prática instrumental (OLIVEIRA, 2005, p. 59)". O fato se dá porque "a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria (LIMA 2001, p. 67)".

Essa é uma problemática que se destaca na abordagem do tema: se por um lado o Estágio é identificado como a prática, no seu sentido de atividade, por outro lado: "não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos (Ibidem, 2012, p. 6)" e, na verdade nos currículos, "nem se quer se pode denominá-las 'teorias', pois são apenas 'saberes disciplinares' em curso de formação. Em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (Idem,

---

[9] Nos capítulos IV e V (do livro VI da Ética a Nicômaco).

[10] Lei Nº. 6.494/77, de 07.12.77 - Dispõe sobre os Estágios de Estudantes de Estabelecimento de Ensino Superior e do Ensino Profissionalizante do 2º. Grau e Supletivo e dá outras providências. In: http://www.mec.gov.br/.

ibidem, p. 33)", que reforçam e sustentam a ideia, também clássica, de Estágio como um componente – aliado às disciplinas, compõe o currículo do curso. Colocado de outra forma, os currículos não representam o pleno diálogo entre as disciplinas do curso para garantir que o Estágio compreenda o percurso da formação na prática educativa como um verdadeiro projeto-eixo.

Pimenta/Lima observam que há ainda em nossos dias (2012, p. 35), na valorização da prática e dos instrumentos consagrados, a tendência reducionista da busca e imitação de modelos no Estágio. Também porque, como tendência da conjuntura social, aprende-se que "em sua prática, os profissionais devem-se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados (TARDIF, 2000, p. 6)". É preciso considerar que os modelos previamente construídos são somente um item desse reducionismo, pois o Estágio sempre foi marcado e pensado nas aprendizagens construídas nas modalidades, em função das práticas de observação, imitação de bons modelos, participação em contextos escolares e regência. Os modelos idealmente concebidos "que competiria à escola ensiná-los segundo a tradição (Ibidem, p. 36)", caem nas "aulas-modelos (Ibidem, p. 36)", para situações específicas de treino, de desenvolvimento de habilidades generalizáveis voltadas ao trabalho docente (Ibidem, p. 38), no modo instrumental e funcional de ser:

Na realidade, o que Pimenta/Lima identificam como "pedagogia compensatória realimentada pela ideologia do mito metodológico (2012 p. 39)", diverge da concepção de eixo, nexo, elo ou corpo de conhecimentos como as mesmas autoras chegam a conceber, ou *lócus* (lugar em latim,) como defendem Barreiro/ Gebran: "o estágio (...) pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos (2006, p. 20)" e Buriolla (1999, p. 10) "o estágio é *lócus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida". Ou ainda, reconhecendo-o como centro, no cerne do curso: "Uma questão crucial, historicamente construída e que ainda se coloca no cerne das licenciaturas relaciona-se ao que significa conceber e pôr em prática o Estágio Curricular Obrigatório (GUIMARÃES/OLIVEIRA, 2010)".

O desafio da consolidação no âmbito acadêmico, do Estágio ser eixo, nexo, elo, *lócus*, centro, cerne, encaminha justamente como já indicam Pimenta/Lima (1994) para a proposição de novas experiências, na direção de um aprofundamento onde "o Estágio como pesquisa começa a ganhar solidez (Idem, 2012, p. 44)". A pesquisa de fato aparece como uma tendência de caracterização do processo do Estágio: "Entendemos o estágio como campo de conhecimento e espaço de construção cujo cerne é a pesquisa, um *lócus* de perfil epistemológico (...) (OLIVEIRA, 2005, p. 59)", ou "o estágio curricular, como campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo é a pesquisa, contempla este universo teórico-prático, deixando, dessa forma, de ser considerado um apêndice do currículo (Ibidem, p. 62)".

Articulado com a pesquisa ou tendo-a como seu nexo no processo teórico-prático do curso, o Estágio curricular tende a se voltar às concepções de prática, à prática educativa: "reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional (LIMA, 2001, p. 58)", "uma rede viva de troca, criação e transformação de significados (GÓMEZ 2000, p. 85)". Desse modo, a prática tende a se realizar apoiada em uma "epistemologia

da arte", conforme indica Barbosa (1994) para a formação de professores de artes. A defesa é a de uma prática contextualizada, educativa, que abarque técnicas e arte[11] e privilegie o desenvolvimento de uma consciência profundamente social, segundo Tardif (2002), uma vez que, para o autor, os educadores, em sua ação, não devem trabalhar privilegiando coisas e objetos, mas seres humanos semelhantes, dotados de liberdade, na mesma linha da relação indicada por Aristóteles: *tekné, poiésis* e *phrônesis.*

Observa-se que a representação do Estágio se bifurca, se abre em dois ramos, fragmenta-se em direções opostas: uma conclusão tende a excluir ou invalidar a outra. Toda a reflexão conduz às representações simbólicas de totalizações e de fragmentações. Na realidade de si, onde o poder simbólico do Estágio se manifesta, ou seja, onde é produzido, mobilizado e consumado, as ideias que envolvem a sua representação ao invés de formarem um eixo, convergindo e relacionando-se em um movimento dinâmico de integração, ou um nexo ou um *lócus*, com outros elementos e objetivos do curso, aparecem como linhas diametralmente opostas, que opõem-se à leitura crítica da linguagem que mostra seu nascimento para a libertação pelo aprendizado. Nesse sentido, uma ou duas ou mais visões não alteram o quadro da imposição, do pensamento que se fecha em torno de ideias aderidas e concentualizadas, em uma realidade construída.

Pimenta/Lima reconhecem alguns paradoxos do Estágio, principalmente relacionado ao poder das instituições, a que chamam de campo de poder: "É possível compará-lo a uma ponte em que os estagiários viverão a tensão desse jogo de forças (2012, p. 107)". Essa outra simbolização (a ponte), é pensada como a realidade do Estágio a ser ultrapassada, uma estrutura de interligação, intermediação, trânsito, transitoriedade; local de passagem e de tensões: entre a formação e o trabalho, a universidade e a escola, as estruturas da sociedade e as exigências do sistema de ensino – dois espaços distintos e delimitados. Lampert (2005) observa o Estágio como tema de inquietação, que muitas vezes se transforma em angústia: "no caminho percorrido pelo professor de artes visuais (p. 149)". A ponte serve para dimensionar a relação formação-trabalho e espaço-tempo, a necessidade ainda premente da "construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho (CANÁRIO, 2001, p. 35)". Indica a valorização e a compreensão da mediação na prática social do Estágio, as relações, os professores-formadores, o comportamento dos sujeitos, em uma pedagogia atenta, que envolva reconhecer uma cultura variada de condições e contradições políticas: mútuas determinações, acordos, regras e regulamentos (PIMENTA/LIMA, 2012, pp. 108-112). Nessa simbolização, há a tensão da "articulação entre a formação e o exercício do trabalho (...), o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores (CANÁRIO, 2001, p. 32)" que também refere-se à "mobilidade, trânsito, não somente entre os dois espaços físicos, mas também entre as concepções, ideias, experiências, desafios, vivenciados nesses dois campos (Universidade/Escola) (Idem, p. 40)".

No transitar da universidade, no processo de desenvolvimento da identidade profissional, para o contexto mais reconhecidamente das escolas, aparecem as "interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade (TARDIF, 2002, p. 295 e PIMENTA e LIMA, 2012 p. 111)". Também

[11] Segundo Tardif (2002), existem três concepções de prática: a prática enquanto arte; a prática enquanto técnica e a prática educativa enquanto interação.

nesse sentido Oliveira (2005) discute o Estágio como espaço privilegiado de questionamento e investigação, onde o estagiário encontrará dificuldades a serem superadas no percurso: “é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola (2005, p. 61)”.

Trata-se de uma problemática nascida no pensamento sobre o Estágio no interior da sociedade, nas questões educacionais que tangem a profissionalização e significam, para o contexto acadêmico, incoerência na representação do sentido de formação. Na diferenciação, o Estágio produz um sentido de aproximação e distanciamento da realidade; realidade que se mostra, portanto, dicotômica: a realidade a ser considerada. Ela sim, segundo Pimenta/Lima (2012 p. 45), objeto da práxis do Estágio curricular – uma atividade assumidamente teórica, que tem na pesquisa uma tendência. Considerando que Lima já alertava (2001) sobre a necessidade de assumir a indissolubilidade e coexistência entre teoria e prática na realização de uma verdadeira práxis, como aquela que modifica a realidade no dizer de Vazquez: “a prática deve ser entendida como práxis, ou seja, deve ser uma atitude teórico-prática, humana, transformadora da realidade (Ibidem, p. 67)” na qual – com sua ação dialética entre pensamento e ação – também o sujeito se recria e se transforma a si mesmo. A ênfase de toda a teoria de Vazquez é para o fato de a práxis ser crítica e autocrítica da realidade (1977). Oliveira (2005, p. 61) também destaca que “o estágio deve propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual ira atuar”.

É, portanto, nesse encaminhamento, da articulação entre pesquisa e realidade que o Estágio tende a se desvelar e a se configurar conhecimento, indo de encontro à necessidade de realização e legitimação do eixo do Estágio no processo ensino/aprendizado. É preciso considerar e cuidar da ponte que estabelecem as bases para o Estágio ser o eixo na realidade da formação. O conceito de realidade, para a definição desse objeto de pesquisa, pode ser o elaborado por Schopenhauer e revisado por Bauman (2001): cena cultural, lugar onde são plasmadas as relações sociais humanas: a sociedade, a realidade sociocultural. O Estágio pode ser sentido, considerado e principalmente compreendido na ação que atravessa e recria (transforma) a realidade. Uma ação crítica, que envolva a análise, a percepção, a interpretação e o conhecimento contextualizado: a apreensão da realidade do meio ambiente.

O reconhecimento da estrutura simbólica da palavra Estágio no curso de licenciatura tem grande importância para a visão epistemológica da formação em artes, e especialmente artes visuais, e compõe o sentido de prática pedagógica ou educacional na realidade a ser enfrentada de forma crítica e investigativa. Vázquez (1977) afirma que a educação é uma forma específica de práxis e em outro sentido Aristóteles (2001) também afirma que a arte é uma forma específica de práxis. As especificidades dessas práxis são exigidas no Estágio, na sua pesquisa, na sua realidade, ou melhor ainda, na pesquisa de sua realidade, o encontro com a epistemologia da arte. E talvez o verdadeiro sentido do termo Estágio tenha sido mesmo pensado por Aristóteles (2001): Toda arte e toda investigação e toda ação e escolha parecem visar qualquer bem; de acordo com isso, considera-se que o bem é aquilo que as coisas visam. O Estágio visa representar a profissionalização acertada na formação. Tudo nele corre para esse bem. Esse poder simbólico, essa motivação, essa força que move (BOURDIEU, 2000), no qual a palavra se

investe, expressa a intenção das instituições (escola, sociedade civil, Estado) de fazê-lo ser a solução do curso, a missão cumprida, o desfecho, a chegada, a competência acadêmica no social.

Desfazendo qualquer violência simbólica da dominação exercida, no dizer de Bourdieu, esse pode ser o empenho da pesquisa no Estágio do curso de licenciatura em artes visuais: representar, a partir da percepção atenta e desenvolvida do sujeito em relação ao objeto, a arte no seu em si, na obra da realidade, como práxis. Afinal, sobre a representação da palavra, seu poder simbólico: "O que faz o poder das palavras (...) é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 2000, p. 15)".

Constata-se uma legitimação problematizante da leitura da palavra Estágio no presente, realizada sob a tendência da linguagem clássica e dicotômica da realidade, dos adágios, dos chavões e dos termos de simplificação de ideias que sustentam posturas dissimuladas e indicam cópias e modelos. A representação se fixa não na sua complexidade e amplitude, mas na forma reduzida de pensar. Porém, observa-se no âmbito acadêmico vontade e disposição de encaminhamentos teóricos-práticos para a formação de professores em geral e de artes visuais em particular, no que se refere ao Estágio. Compreende-se a busca por uma representação não manipulada e sim construída, na responsabilidade de sua definição. Na representação da imagem tranquilizadora de uma ordem estável, na constatação do predomínio do objeto pensado (e não pensante) opera a indicação da "recuperação, também clássico, do conhecimento", que não foge da epistemologia da arte e nem da tendência da pesquisa, ao contrário, ratificam-nas na base do Estágio.

Bibliografia:

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

AUBENQUE, Pierre. *Le Problème de L'Êtrechez Aristote*. 2.ed. Paris:Presses Universitaires de France, Paris, 1983.

BACHELARD, Gast
on. *Epistemologia.* Textos organizados por Dominique Lecourt. Lisboa:Setenta,1984.

BAITELLO JUNIOR, N. *A era da iconofagia*: Ensaios de comunicação e cultura. São Paulo: Hacker, 2005.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. 2º Ed. São Paulo: perspectiva, 1994.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plinio Dentzein. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, A. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CANÁRIO, Rui. *A prática profissional na formação de professores*. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, 2001.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. P*ercepção como fronteira entre psicologia, filosofia, arte e ensino de arte*. In: Anais do 21 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plástica. Rio de janeiro, 2012. Disponível em:

http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/luiza_helena_christov.pdf. Acesso em julho de 2014, pp. 774-783.
DELEUZE, Gilles. *Proust e o s Signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
FOUCAULT , Michel. *As Palavras e as Coisas:* Uma arqueologia das ciências humanas. 5ª Ed.Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
_____. *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
_____. *A ordem do discurso*. 16 ed. Trad. Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 2008.
_____. *Ditos e escritos*. Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4.
FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 3ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
GADAMER. *Verdade e Método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.Trad. de Flávio Paulo Meurer. Rev. Por Enio Paulo Giachini. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno;
GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-98.
HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. In: *Ensaios e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2002b.
_____. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70, 2000.
LAMPERT, Jociele. Estágio supervisionado: andarilhando no caminho das artes visuais. In: OLIVEIRA & HERNANDEZ (ORG.) *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, pp. 147-157.
LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática*: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001..
MACHADO, Roberto. *Foucault*: a filosofia e a literatura. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
NÖTH, Winfried*. Panorama da semiótica* – de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.
NUNES, B. *Passagem para o poético*: filosofia e poesia em Heidegger. São Paulo: Ática, 1992.
OLIVEIRA. M. A. *Reviravolta Línguistico-pragmática na filosofia contemporânea*. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 1996.
PIMENTA*,* Selma Garrido e *LIMA*, M. S. Lucena. *Estágio* e Docência. 7ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
_____. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Nº 13. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.
WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2002
VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Sonia Regina Fernandes
Pós-doutoranda da Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), bolsista (PNPD/CAPES); Doutora em Comunicação e Semiótica; Mestra em Educação e Artes; Graduada em Licenciatura em Artes Visuais.
http://lattes.cnpq.br/5549442785883451.

Modalidade: COMUNICAÇÃO ORAL GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Epistemologia, Política Educacional, práticas educativas em Artes Visuais: realidade latino-americana e mundial.

ARTE E JOGO: RESISTÊNCIAS, CAPTURAS E NOVO GOVERNO DAS CONDUTAS INFANTOJUVENIS

Eliana Gomes Pereira Pougy (FAPESP, PUC, São Paulo, Brasil)[i]

RESUMO*:*
Nesse texto apresento os resultados parciais da pesquisa de doutorado "Jogo, arte e educação: estratégias de governamentalidade e práticas de liberdade", vinculada ao Projeto Temático FAPESP Ecopolítica. Por meio da problematização da história do presente proposta por Michel Foucault, a tese pretende tornar visíveis as metamorfoses da indisciplina que vêm ocorrendo no cotidiano das escolas planetárias, ou das escolas que vêm sendo indicadas pelos organismos internacionais e pelo Estado como as mais adequadas para a nossa época. Diferentemente das escolas disciplinares, típicas da governamentalidade do final do século XVIII até o final do século XX, as escolas planetárias possuem uma gestão democrática e inclusiva; baseiam-se em verdades pedagógicas que valorizam a sustentabilidade, o pluralismo cultural e o apaziguamento dos conflitos; realizam práticas lúdicas e poéticas; praticam uma justiça restaurativa; e têm por objetivo formar seres humanos tolerantes e alunos-cidadãos-globais. Por meio da análise genealógica, foi possível verificar como a arte e o jogo infantojuvenis, entendidos aqui como modos de resistência estudantil ao poder da escola disciplinar, foram capturados pela racionalidade do Estado e pelos saberes pedagógicos e, assim, transformados em novas estratégias de governo das condutas infantojuvenis. Nesse sentido, a arte e o jogo infantojuvenis perderam seu estatuto de resistência, ou seu estatuto libertário, e ganharam um caráter de governamentalidade, já que no contexto da escola planetária se transformaram em verdades pedagógicas e técnicas didáticas.
Palavras-chave: Escola Planetária; Resistências; Governamentalidade

ART AND PLAYFULNESS: RESISTANCE, CAPTURE AND NEW GOVERNMENT OF CHILDREN AND YOUTH'S CONDUCT

ABSTRACT
In this text I present partial results of doctoral research "Game, art and education: strategies of governmentality and practices of freedom", linked to the Thematic Project FAPESP Ecopolitics. Through questioning the history of the present, by Michel Foucault, the thesis aims to make visible the metamorphoses of indiscipline that have been occurring in the daily planetary schools, or in the schools that are being recommended by international organizations and by the state as the most appropriate for our time. Unlike disciplinary schools, typical of governmentality of the late eighteenth century to the late twentieth century, the planetary schools have a democratic and inclusive management; are based on pedagogical truths that value sustainability, cultural pluralism and the appeasement of conflicts; perform playful and poetic practices; practice a restorative justice; and aim to form tolerant human beings and citizens-students-global. Through genealogical analysis, we

observed how the art and the game of children and youth, understood here as modes of student resistance to the power of disciplinary school, were captured by the rationality of the state and the pedagogical knowledge and thus transformed into new strategies of government children and youth's conduct. In this sense, the art and the game lost its status of children and youth's resistances, or his libertarian status, and gained a character of governmentality, since in the context of planetary school they became pedagogical truths and teaching techniques.
Key words: Planetary School; Resistances; Governmentality

1 Introdução

Há dezesseis anos atuo como arte/educadora e ludoeducadora nos diferentes níveis da educação básica e no ensino superior, principalmente na licenciatura em Pedagogia. Também participo como educadora em cursos de formação continuada para professores do ensino básico, além de escrever livros didáticos e paradidáticos sobre Arte. Entre os objetos da Pedagogia, a didática é meu interesse constante, pois ela envolve as relações que entrelaçam professores, estudantes, gestores, conhecimentos, instituição, materiais e livros didáticos e documentos oficiais de órgãos governamentais, ou seja, ela envolve as relações de poder, a produção de saberes e a construção de subjetividades.

Em meu doutorado, meu interesse volta-se para a *problematização* da didática contemporânea, como a proposta pelo Ministério da Educação[1] e pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome[2], de acordo com orientações de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Cidades e Governos Locais Unidos (CGLU) e o Conselho da Europa (CE)[3].

Meu interesse, mais do que pedagógico, é **político.** Em outras palavras, aqui não me interessa se esse processo de ensino e aprendizagem é melhor ou pior do que os outros. Aqui, também não me interessa propor um estilo pedagógico renovado, libertador ou ideal. Como Michel Foucault, considero que "tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, temos sempre algo a fazer" (1995a:256).

Interessa-me, nesse sentido, como estão se dando as **relações de força** dentro dessa escola "inovadora". Por isso, como Alfredo Veiga-Neto (2001, 2003), Maura Corsini Lopes (2007), Julio Groppa Aquino (2009), Silvio Gallo (1996, 2006), Sandra Mara Corazza (2002), Tomaz Tadeu da Silva (1999), entre outros, alinho-me com a necessidade de problematizar a história da educação contemporânea articulando o que lhe dá condições de existência, não apenas para fazer uma descrição do momento em que vivemos, mas procurando como se formou aquilo que nós somos, no que estamos nos transformando e, pensando em Foucault, em se voltar contra si próprio.

---

[1] *Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais* da Secretaria de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a; 1998b; 2000; 2001); documentos oficiais e periódicos como as revistas *LeituraS* e *Criança* da Secretaria de Educação Básica *(idem*, 2007c; 2009b; 2009c); documentos oficiais e periódicos como a revista *Inclusão* da Secretaria de Educação Especial (*idem*, 2004a, 2006; 2007a); e documentos oficiais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (*idem,* 2005, 2007b).

[2] Documentos oficiais sobre acolhimento em espaços educativos (BRASIL, 2009a, 2009c).

[3] CE (Conselho da Europa), 2009; CGLU, 2008; UCLG United Cities and Local Governments, 2012; United Cities and Local Governments, 2010; UNESCO, 2006; 2010; 2005; entre outros.

Assim, por meio de um olhar distanciado e desprendido, pretendo desconstruir e desnaturalizar as orientações estatais que afirmam que se deve educar e acolher crianças e jovens de todos os segmentos sociais em instituições que possuam uma gestão democrática inclusiva; que entrelacem em seu Plano Político Pedagógico três vertentes pedagógicas, a saber, sustentável, multiculturalista e apaziguadora de conflitos; que pratiquem uma didática lúdica e poética; que resolvam seus conflitos de forma coletiva e que queiram transformar crianças e jovens em indivíduos resilientes e em alunos-cidadãos-globais.

2 Escola disciplinar: lócus de governo das condutas e de resistências estudantis

Para Foucault, foi durante o final do século XVIII que a sociedade disciplinar e a biopolítica se estabeleceram, por meio da *governamentalização* do Estado. Em outras palavras, a partir do final do século XVIII não se governa mais somente por meio da violência, mas também por meio dos *contratos sociais* e da *liberalidade ou naturalidade do mercado,* que, a partir do surgimento da Economia Política, se transforma no elemento regulador do poder do Estado.

Por conta disso, o poder disciplinar passou a atuar nos indivíduos, conduzindo suas condutas, enquanto que o biopoder passou a atuar na população, normalizando-a. Essa normalização se dá por meio da produção de verdades e de suas matrizes normativas ditadas pela medicina, pela pedagogia, pela psicologia, entre outras ciências, e, também, por meio da construção de subjetividades dóceis e úteis em instituições como a escola, o asilo, a prisão[4].

Para Foucault, desde o século XVIII vivemos a era da governamentalidade[5] que articula os saberes (com ênfase na Economia e cujo instrumento privilegiado é a família) a fim de criar dispositivos de segurança e processos de subjetivação que igualam os interesses gerais e individuais.

Mas, é importante notar que em meio a relações de poder, formas de saber e processos de subjetivação, Foucault propõe a possibilidade de saberes e subjetividades que, ao criarem rotas de fuga e subterfúgios, produzem *resistências* aos procedimentos de governamentalidade. Para ele, só é possível pensar em resistência num contexto de liberdade, constituindo assim, uma agonística na esfera subjetiva, de valor político, ético e estético, como as lutas anárquicas (CASTELO BRANCO, 2001).

Nesse contexto, a escola disciplinar se tornou um dos principais *lócus* de governo das condutas infantojuvenis, mas, também, o lugar onde as **resistências de crianças e jovens** puderam florescer. Isso faz da escola, *sempre*, um espaço de relações de força entre adultos, de um lado, e crianças e jovens, de outro.

Por isso, e apesar de todo o aparente "desenvolvimento" da Pedagogia e da "Declaração dos Direitos das Crianças" (1959), as lutas e os embates no âmbito educativo e escolar se dão e sempre se darão entre o *poder* dos adultos e as *práticas de liberdade* de crianças e jovens.

---

[4] Além disso, o Estado passou a utilizar dois dispositivos importantes para garantir o poder e a segurança, seus e da Sociedade Civil: o sistema diplomático-militar para garantir a relação entre os países (FOUCAULT, 2008a:404-405) e a polícia para garantir a coexistência dos homens uns em relação aos outros (idem:437).

[5] Governamentalidade é um conceito elaborado por Michel Foucault (2007) para definir as "artes de governar" ou a pluralidade de práticas de governo e a imanência dessas práticas em relação ao Estado ou, ainda, a racionalidade de Estado.

Mas, isso não quer dizer que crianças e jovens sejam *naturalmente* livres e que, por isso, precisem de uma educação que os liberte ou de uma *educação libertadora*. De acordo com Foucault (2004a), penso que a liberdade não é uma essência ou um atributo de um Eu transcendental, por isso não é possível retornar a uma liberdade natural ou mesmo viver um processo definitivo de liberação.

A liberdade, nesse sentido, é uma prática contingente, contextual, variável ou em constante *metamorfose*. Em outras palavras, é algo que se dá *em jogo*. Para Foucault (2003), as resistências ao poder no contexto biopolítico e disciplinar devem ser entendidas como aquelas que visam à *defesa da liberdade*: as lutas sociais precárias, contingentes e móveis que surgem quando os indivíduos se tornam sujeitos de suas práticas ou se recusam às práticas que lhes são impostas. Por isso, na contemporaneidade, resistências são combates e lutas inerentes às relações de poder e não grandes articulações institucionais e políticas que persistem num largo espaço de tempo.

Para mim, é exatamente assim que crianças e jovens institucionalizados nas escolas estatais, ou reguladas pelo Estado, vêm agindo, desde o final do século XVIII, ou mesmo antes, nas escolas pastorais da Idade Média. Entretanto, no contexto disciplinar, essas contracondutas infantojuvenis ganharam o nome de **indisciplina**.

E mais: quando analisamos o processo de construção do conhecimento pedagógico, ou das **estratégias de condução de condutas infantojuvenis** pela óptica foucaulniana, é possível afirmar que as resistências infantojuvenis foram, e ainda são, o **combustível** mesmo das ciências da Educação.

Pelo fato da escola se caracterizar como um ambiente de relações de força, ou de poder, e não de relações de dominação[6], o confronto entre adultos, jovens e crianças na escola possibilitou a **captura** das resistências infantojuvenis, ou de suas indisciplinas.

Aparelho de captura é um conceito criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari para definir como o Estado, sem promover uma luta sangrenta, desvela, se apropria e transforma as resistências ao poder em ferramentas e signos usados para continuar governando (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Por isso, captura é diferente de dominação ou cooptação: ela é uma maquinaria que funciona a partir do saber e da produção do resistente, que passa a fazer parte do sistema social e político sem participar de uma guerra violenta ou luta sangrenta.

A captura das resistências infantojuvenis ao poder normalizador da escola, por efeito, promoveu a construção de novos saberes ou verdades pedagógicas e, principalmente, de novas práticas educativas escolares em que novas normas e conduções de condutas infantojuvenis foram estabelecidas.

[6] Para Foucault, relações de poder são diferentes dos estados de dominação: “As relações de poder possuem uma extensão extraordinariamente grande nas relações humanas. Isto não quer dizer que o poder político esteja em todas as partes, mas sim que nas relações humanas se imbrica todo um feixe de relações de poder que podem ser exercidas entre os indivíduos, no interior de uma família, numa relação pedagógica, no corpo político, etc. A análise das relações de poder constitui um campo extraordinariamente complexo. E esta análise se encontra, às vezes, com aquilo que podemos denominar fatos ou estados de dominação, em que as relações de poder ao invés de serem instáveis e permitir aos diferentes participantes uma estratégia que as modifiquem, encontram-se bloqueadas e fixadas. Quando um indivíduo ou um grupo social consegue bloquear um campo de relações de poder, fazendo destas relações algo imóvel e fixo e impedindo a mínima reversibilidade de movimentos – mediante instrumentos que podem ser tanto econômicos como políticos ou militares -, nós nos encontramos diante do que podemos denominar um estado de dominação” (FOUCAULT, 2013:1).

3 Resistências estudantis à escola disciplinar e sua consequente captura

Aquino (2005), em seu artigo “Jovens ‘indisciplinados’ na escola: quem são? Como agem?”, buscou desvelar o que fazem os *alunos transgressores*. O objeto de sua análise foram as "’ocorrências disciplinares’ [...] [ou as] transgressões explícitas da ordem escolar e que demandaram a intervenção das autoridades técnicas” (*idem, ibidem:1*).

Segundo Aquino, as indisciplinas podem ser organizadas em quatro grandes categorias, apresentadas em ordem decrescente de quantidade de ocorrências: infrações regimentais[7], atitudes discentes indesejáveis[8], conflitos entre alunos[9] e conflitos entre aluno(s) e professor(es) ou staff[10]. É importante ressaltar que as transgressões regimentais foram a grande maioria[11].

Ao contrário do que parece, a indisciplina estudantil não é um interdito, ou algo que fica confinado à sala de aula: ela é registrada e arquivada para quem quiser conhece-la. Desde as recomendações de La Salle sobre o uso dos “catálogos” pelas escolas, já no final do século XVII, as indisciplinas estudantis vêm sendo detalhadamente descritas nos Livros de Ocorrência, também chamados de Livros-negros, Livros-pretos, Portarias e Termos de Censura, Livro de Penalidades e Sanções, Livro de Suspensões, Conselho Disciplinar, Livro de Advertências, Livro de Penalidade dos Alunos, Livro de Sanções, entre outras nomenclaturas (RATTO, 2002).

Por meio da confissão registrada nos livros e publicizada no ambiente escolar tanto para o corpo docente como para a família dos estudantes, os “contraventores” acabam por assumir sua culpa e a concordar com a verdade que seu “erro” desafiou, sem necessidade de provas ou confirmações. É como afirma Ratto: “[a confissão] representa um dos importantes rituais de compartilhamento das verdades definidoras dos acontecimentos” (2002:98).

Além dos livros de Ocorrência, outra estratégia de captura das resistências infantojuvenis são as Escolas de Aplicação junto às faculdades de Pedagogia, criadas por Johann Friedrich Herbart na década de 1830 e uma prática que se

---

[7] Cabular aulas, ausência de material de trabalho, atraso na entrada em aula, atraso no retorno à aula após o intervalo, saída da sala de aula sem autorização, atraso na chegada à escola, danificação de mobiliário, excesso de faltas, danificação de dependências físicas, interrupção externa de aula sem autorização, tabagismo, adulteração de nota de avaliação, alimentação fora do horário, demora no retorno à aula após saída autorizada, destruição de documento (prova), não devolução de advertência assinada, não realização de deveres, não retorno à aula após saída autorizada, pichação em mobiliário, pichação em paredes, uso de telefone celular em aula, uso de diskman em aula.

[8] Recusa ao pedido do professor, abstenção das atividades, brincadeira despropositada, conversas paralelas, desinteresse, desonestidade, atividades alheias à aula, dormir em aula, respostas irônicas, brincadeira constrangedora, cantorias em aula, descumprimento de acordo de trabalho, dissimulação, dispersão, dormir em outros espaços escolares, grosserias, obstaculização das atividades, questionamentos irônicos, recusa às decisões do professor, uso de palavrão, uso de mentiras, zombaria.

[9] Agressão física, constrangimento/humilhação, ofensas, agressão verbal, ameaça de agressão, lançamento de objetos contra outrem.

[10] Ameaça de nudez em sala de aula, afrontas, deboche, humilhação, insultos, ofensas.

[11] Essas ocorrências aconteceram quase que regularmente durante todo o ano letivo, aumentando apenas no mês de novembro, final do ano escolar, e abarcaram quase 40% do alunado, sendo que desse montante, 1/3 era composto por meninas. Mas, por conta do número de ocorrências de cada aluno, somente 12% deles podem ser considerados realmente “transgressores”.

mantém até hoje. Para Herbart, a Pedagogia só poderia se tornar uma ciência caso pudesse *alimentar* a teoria com a observação da prática e vice-versa (CAMBI, 1999).

Desde o começo do século XIX, as resistências estudantis à escola biopolítica fomentaram múltiplas *verdades pedagógicas*, que não cessaram de ser reformuladas, reforçando o duplo movimento de captura que o Estado e a sociedade capitalista realizam: um primeiro movimento, que *ata simbolicamente* poder e resistências sem combate ou derramamento de sangue, e, também, um segundo movimento, que *legaliza, organiza um campo, inventa um direito, impõe uma disciplina* e, finalmente, *subordina as resistências* para fins políticos (DELEUZE; GUATTARI, 1997:112).

Por essa via, **o brincar, a perspicácia e a arte** presentes nas resistências das crianças e dos jovens - que vão desde uma disposição inocente para o jogo e para o prazer; passando por uma irrefreável curiosidade ou vontade de apreender o mundo, o próprio corpo e a sexualidade e por um humor explosivo e extremamente instável; até chegar à crítica social mais aguda por meio das linguagens expressivas -, se transformaram *magicamente* em *manifestações naturais* (é *assim* que crianças e jovens se expressam e apreendem o mundo) e *racionalmente* em seu *direito de expressão e participação sociais.*

4 Múltiplas verdades pedagógicas

É por isso que desde o final do século XIX até hoje, o brincar, e de preferência o brincar dirigido pela máquina educacional e cultural e pela indústria de brinquedos, é entendido como um *dever* das crianças*:*

> *Vale lembrar que a importância dos brinquedos e jogos infantis para as várias áreas do desenvolvimento humano tem sido estudada e demonstrada por diversos teóricos, tais como Bruner, Claparède, Dewey, Freud, Froebel, Makarenko e Vygotsky, sob diferentes abordagens. Dentre eles é oportuno destacar o pedagogo ucraniano Anton S. Makarenko que, no período pós-revolucionário soviético nas primeiras décadas do século passado, dirigiu instituições educacionais para crianças e adolescentes abandonados e delinquentes com o propósito de "criar o homem novo de maneira nova". Em uma de suas conferências sobre desenvolvimento infantil dizia ele que "para o jogo ser educativo é preciso que os pais o orientem de maneira cuidadosa e consciente". Nesse sentido, alertava para o fato de que muitos pais cometem erros na orientação do jogo infantil* (BRASIL, 2006).

E também é por conta dessa lógica que ser jovem pressupõe ser um "adolescente rebelde e artisticamente expressivo". Desde as "Aventuras de Huckleberry Finn", de Mark Twain (2011), passando pela "História do Olho" de Goerges Bataille (2003) e pelo "Jovem Törless" de Robert Musil (2003), chegando ao "Apanhador no campo de centeio", de J. D. Salinger (2012), todo um imaginário vem sendo construído em relação ao jovem rebelde e ao mesmo tempo sensível e poético que perde o controle e entra num rodamoinho de autodestruição e de agressividade em que os adultos se tornam seus grandes inimigos, mas, também, seus salvadores.

Em seu texto “Figuras e Papéis”, Michelle Perrot (1991) afirma que no século XIX, tanto nos meios burgueses como nos meios populares, a *vigilância constante* por parte dos adultos acabou resultando no *sigilo* por parte dos jovens. Por isso, jovens ricos e pobres acabaram por buscar inúmeras maneiras de conquistar a sua privacidade, por meio da escrita de diários, cartas, poemas, e da produção de canções, danças e obras de arte visual, entre outras formas de arte.

Segundo a Psicanálise e o conceito freudiano de *sublimação* (FREUD, 2002), o sofrimento e a angústia típicos dessa fase de busca pelo prazer sexual e de pulsão desenfreada seriam os “combustíveis” mais importantes para a sensibilidade e criação não só artística, mas científica. Por isso, para Freud, o papel da educação é justamente adequar a energia libidinal para as artes e para os “bens culturais superiores”. É papel da educação realizar essa ação *perversa* de sublimação da energia libidinal.

É por isso que do final do século XIX até hoje a expressão artística é entendida como um *dever* dos jovens:

> *O artista adolescente é uma figura que a história da cultura oferece seguidamente, e tanto em artistas como em homens de ciência encontram-se vestígios de que toda a sua obra de maturidade não é mais do que a concretização de intuições e preocupações surgidas nessa idade. O especifico do conflito neste período é algo totalmente inédito no ser: sua definição na procriação e a eclosão de uma grande capacidade criativa.*
>
> *Procuram conquistas e encontram satisfação nelas. Se estas conquistas são desvalorizadas pelos pais e pela sociedade, surgem no adolescente sofrimento e rejeição. Mas o diálogo do adulto com o jovem não pode iniciar-se neste período, pois deve ser algo que venha acontecendo desde o nascimento; se não é assim, o adolescente não se aproxima dos adultos* (ABERASTURY, 1981:20).

Assim, a partir das verdades pedagógicas e psicológicas criadas ao longo do século XIX e início do século XX, a educação das crianças e jovens na sociedade capitalista contemporânea se transformou num tipo de **profilaxia social** que visa governar a população dirigindo suas consciências por meio de normas, ao mesmo tempo em que assimila suas resistências para se fortalecer (PASSETTI, 2013:85).

Em outras palavras, a pedagogia e a escola biopolítica *precisam* da força das contracondutas, resistências ou indisciplinas dos estudantes para criar novos métodos e ações didáticas, criando um círculo em que a observação da “prática” fomenta a “teoria”, e criando, também, as múltiplas “verdades” pedagógicas.

Quando entendemos como se dá o jogo de forças entre adultos e crianças na escola no contexto da biopolítica, os véus da ilusão pedagógica caem um a um. A problematização e a análise foucaulnianas permitem que desnaturalizemos o “desenvolvimento” das ciências da educação e que encaremos de frente o fato de que adultos dominam e controlam as ações infantojuvenis de um modo cada vez mais perverso, inclusive com a ajuda da ludo e da arte/educação.

5 Novas resistências infantojuvenis

Por tudo isso, podemos afirmar que, de forma diferente da didática disciplinar - uma forma de governamentalidade escolar que visa produzir corpos dóceis e úteis por meio da disciplina, da vigilância e da punição e que, ao mesmo tempo, produz resistências infantojuvenis que vão desde um comportamento considerado inadequado, como uma brincadeira fora de hora, até ser objeto da mais violenta agressão física ao produzir *indisciplina* (FOUCAULT, 1996) -, a didática recomendada pelas organizações internacionais, pelo Estado e pela Sociedade Civil nesse começo de século XXI faz parte de uma *governamentalidade planetária* que vem se caracterizando por ser quase *irresistível*: é difícil pensar que algum estudante vulnerável possa repudiar uma educação inclusiva, democrática, multicultural, apaziguadora e sustentável, que valoriza a ludicidade e a arte, que pune por meio da responsabilização coletiva e que vai transformá-lo num indivíduo resiliente e num cidadão-global.

Mas, essa nova governamentalidade não *extingue* as resistências, já que, num contexto onde não há dominação, mas, sim, governo, as resistências sempre afloram. É como afirma Foucault:

> *[...] quando se define o exercício do poder como um modo de ação sobre a ação dos outros, quando o caracterizamos pelo 'governo' dos homens uns sobre os outros – no sentido mais largo do termo – inclui-se, neste caso, um elemento importante: a liberdade. O poder não se exerce senão sobre 'sujeitos livres' e enquanto são 'livres' – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades no qual muitas condutas, muitas reações e diversos modos de comportamento podem ter lugar. Onde as determinações estão saturadas, não há relações de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física constrangedora), mas somente quando o homem pode movimentar-se e, no limite, fugir* (FOUCAULT, 2003:237).

Portanto, as questões que aqui se colocam são: como os estudantes contemporâneos poderão resistir a essa nova governamentalidade escolar? E mais: quais novas formas de captura essa *didática planetária* provoca? Em outras palavras, quais são as *metamorfoses* que estão ocorrendo na chamada indisciplina escolar?

O que venho constatando ao longo de minha pesquisa é que os estudantes não têm mais para onde fugir, a não ser se voltarem para dentro de si mesmos ou tornarem-se agressivos com seus pares, já que qualquer resistência que um estudante dirija a um professor ou à própria instituição, ou qualquer comportamento que antes era considerado como indisciplina, como responder a um adulto de forma direta e agressiva, fazer uma piada no meio da aula, fazer perguntas inadequadas, divagar, sair andando pela escola, negar-se a realizar uma tarefa, entre outros, é recebido hoje de forma acolhedora por parte dos adultos.

As indisciplinas escolares vêm se tornando silenciosas, sub-reptícias, secretas. O que constatei é que os alunos querem, muitas vezes, desaparecer das vistas dos professores e coordenadores. Nesse sentido, é possível constatar que as

indisciplinas escolares estão vivendo *metamorfoses*. Se na escola disciplinar, as indisciplinas eram reconhecidas como comportamentos acalorados, desrespeitosos, irônicos e violentos por parte dos alunos, e eram duramente punidas, e, é claro, *provocadas* por professores e coordenadores pedagógicos frios, desrespeitosos e violentos, hoje esse quadro vem mudando.

Estamos diante da *construção* de um novo comportamento inadequado, ou de uma *metamorfose da indisciplina escolar*: crianças e jovens que não forem sociáveis e participantes, ou que se comportarem de forma tímida, quieta, fechados em si mesmos, são os *novos indisciplinados.*

Além disso, o fato dos estudantes não terem mais como resistir ao poder escolar se dirigindo diretamente aos adultos, que agora são orientados a serem *acolhedores*, *pacientes e carinhosos* (BRASIL, 2007a 2006; 2009), ou mesmo à instituição escolar, que gradativamente está se transformando num *espaço familiar e comunitário*[12], pode explicar, em grande parte, o aumento crescente de diagnósticos em crianças e jovens, cada vez mais precoces e não-assertivos, de *transtornos de comportamento*, como os transtornos de fobia social e dificuldades de comunicação, como o espectro autista[13] e o mutismo seletivo[14], além do *bullying* e o transtorno explosivo intermitente[15]. Nesse sentido, as novas resistências infantojuvenis estão sendo *capturadas* pela estratégia de *prevenção de distúrbios da saúde mental e de promoção da saúde mental*.

Assim, é possível compreender porque, hoje em dia, a "bola da vez" são as verdades da Neurociência que vêm permitindo a criação da Neuropedagogia[16], cuja prática vem acontecendo principalmente por meio da medicalização com remédios tarja preta em crianças e jovens diagnosticados como transtornados[17], bem de acordo com a *normalização do normal* típica do nosso tempo (PASSETTI, 2007).

---

[12] Existem diversos programas estatais que incentivam essa nova formatação da escola, democrática e inclusiva, como o programa Escola Aberta, do MEC, que visa transformar a escola num espaço comunitário aos finais de semana, e a Educação integral, também do MEC, que, em parceria com o Minc, criou os Programas Mais Educação, Ensino Médio Inovador e Mais Cultura nas Escolas, em que a escola se torna um espaço de arte e cultura, um local cheio de afetividade e criatividade (BRASIL, 2013a).

[13] Os transtornos do espectro autista são considerados um conjunto heterogêneo de síndromes clínicas, tendo em comum os comprometimentos da interação social recíproca, comunicação verbal e não verbal e comportamentos repetitivos e estereotipados, desde as formas mais graves até as mais leves. Alguns tipos de transtorno autista: autismo clássico, síndrome de Asperger e as formas atípicas. Nos últimos 15 anos, nos EUA, os casos de autismo aumentaram mais de 100%, segundo pesquisa realizada pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDC).

[14] O mutismo seletivo refere-se a capacidade de algumas crianças de falar somente em ambientes familiares, e emudecer em ambientes públicos, como a escola.

[15] O transtorno explosivo intermitente refere-se a pessoas que, num momento de raiva, não conseguem controlar a agressividade e a violência.

[16] Neuropedagogia é a ciência que busca criar verdades sobre como os diferentes tipos de cérebro ou inteligências humanas funcionam ao aprender e, também, como a ação presencial e virtual dos professores, mediadores, educadores, orientadores ou facilitadores, podem auxiliar nesse processo.

[17] A Ritalina é recomenda para tratar Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Comportamento (Bullying) e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), doenças mentais "comuns" das crianças e jovens das escolas contemporâneas. O Brasil é o segundo consumidor mundial no uso de Ritalina em crianças em idade escolar. http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro

6 Referências bibliográficas

ABERASTURY, A. *Adolescência normal.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

AQUINO, J. G. *Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem? In*: Simpósio Internacional do Adolescente, 1., 2005, São Paulo. Proceedings online... Disponível na Internet: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100002&lng=en&nrm=abn Acesso em 07/08/2013.

_____.; RIBEIRO, C. *Processos de Govenamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. In:* Educação e Realidade. UFRGS, Porto Alegre, n. 32, vol.2, p.57-71, mai/ago. 2009. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade/ Acesso em 06/08/2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Programa Parâmetros em Ação, meio ambiente na escola: bibliografia e sites comentados.* Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Novo Manual Internacional de musicografia Braille***.** MEC/SEE, 2004a.

_____. *A escola.* Educação inclusiva, v. 3. Brasília: MEC/SEE, 2004b.

_____. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. *Brincar para todos.* Brasília: MEC/SEE, 2006.

_____. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.* Brasília: MEC/SEE, 2007a.

_____. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.* Brasília: MEC/SEB, 2007b.

_____. *Plano Nacional de Mudanças Climáticas – Versão para consulta pública.* Brasília: MDS/Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima, 2007c.

_____. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes***.** Brasília: MEC, SECAD, 2008.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.* Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. O*rientações técnicas-serviços de acolhimento.* Brasília: MDS, 2009c.

_____. *Resolução CNE-CEB Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010*. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, 2010.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional* / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordiolli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. *Manual do Programa Mais Cultura nas Escolas.* MEC/Minc, 2013a.

_____. *Cadastro Nacional dos Conselhos Tutelares: Histórico, Objetivos, Metodologia e Resultados.* Andrei Suárez Dillon Soares (Org.) – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013b.

CAMBI, F. *História da Pedagogia.* Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CASTELO BRANCO, G. *As resistências ao poder em Michel Foucault.* Trans/Form/Ação [online], vol.24, n.1, pp. 237-248, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a16.pdf Acesso em: 23/05/2012.
CE (Conselho da Europa). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural*. Brasil, 2009.
CGLU. *Cidades e Governos Locais Unidos - Comissão de cultura. Agenda 21 da cultura.* Brasil, 2008.
COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum.* Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.
CORAZZA, S. M. *Infância e Educação.* Rio de Janeiro: Vozes; 2002.
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. v. 5.* Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
_____.; PARNET, C. *Diálogos.* Tradução: Eloisa A. Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas.* Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
_____. O sujeito e o poder. *In:* DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.* Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, p. 231-249, 1995a.
_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In:* RABINOW, P.; RABINOW, H. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.* Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 253-278, 1995b.
_____. *Vigiar e punir.* Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
_____. *A ordem do discurso.* Tradução de Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 2000.
_____. *Os Anormais***.** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
_____. *A verdade e as formas jurídicas.* Tradução: Roberto Cabral Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
_____. *Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber.* Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
_____. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política.* Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
_____. *Tecnologias de si.* Tradução: Andre Degenszajn. *In* Verve, 6:321-360, 2004b.
_____. *A História da sexualidade 3. O cuidado de si***.** Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
_____. *A História da sexualidade 1. A vontade de saber***.** Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
_____. *Microfísica do poder.* Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
_____. *Nascimento da biopolítica.* Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
_____. *Segurança, Território e População.* Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
_____. *A arqueologia do saber.* Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2008c.

_____. *O governo de si e dos outros.* São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
_____. Resposta a uma questão. *In:* MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Repensar a política. Ditos e escritos, VI.* Tradução: Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 1-24, 2010b.
_____. *Cuida de ti mesmo.* Entrevista de Michel Foucault à Raúl Fornet-Beancourt. In *Revista Concordia*, 1984. Instituto Humanitas Unisinos, 2013. Disponível em http://www.ihu.unisinos.br/noticias/517228-cuida-de-ti-mesmo-entrevista-com-michel-foucault Acesso em 13/07/2014.
FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.* Tradução: Paulo Dias Correa. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
GALLO, S. *O paradigma anarquista em educação.* Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, nº 2, 1996.
_____**.** *Anarquismo uma introdução filosófica e política.* Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.
MUSIL, R. *O Jovem Torless.* São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.
ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança.* Fundo das Nações Unidas para a Infância (1959) – UNICEF IPA. Declaração Internacional Association. (p.1) Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/declaracao-odireito-crianca-brincar/. Acesso em 21/05/2014.
PASSETTI, E. *Poder e anarquia: apontamentos libertários sobre o atual conservadorismo moderado. In* Verve: Revista Semestral do Nu-Sol, São Paulo, n. 12, p. 11-41, 2007.
_____. *Transformações da biopolítica e emergência da ecopolítica.* Ecopolítica, no. 5, p. 4-63, 2013.
PERROT, M. *História da vida privada 4 – Da Revolução francesa à Primeira Guerra.* São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
RATTO, A.L.S. *Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. In* Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 20, p. 95-106, 2002.
SALINGER, J. D. *O apanhador no campo de centeio.* Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2012.
SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
TWAIN, M. *As aventuras de Huckleberry Finn.* São Paulo: IBEP, 2011.
UCLG United Cities and Local Governments. *Culture and sustainable development: examples of institutional and proposal of a new cultural profile.* Barcelona, 2012.
UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância.* São Paulo: USP, 1997.
_____.*Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais.* Brasil, 2006.
_____. *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo.* Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.
_____. *Governança da cultura em países em desenvolvimento.* Paris, 2005.
United Cities and Local Governments. *Culture: fourth pilar of sustainable development.* Barcelona, 2010.
VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.
_____. *Foucault e a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
_____.; LOPES, M. *Inclusão e Governamentalidade. In* Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

[i] **Eliana Gomes Pereira Pougy**
É doutoranda em Ciências Sociais pela PUC-SP (bolsa FAPESP), mestre em Educação pela FE-USP, especialista em Linguagens da Arte pelo CEUMA-USP e graduada em Comunicação Social pela FAAP. É autora de livros didáticos e paradidáticos de Arte para crianças. Foi a elaboradora do Curriculo de Arte para o Ensino Fundamental do Município de São Paulo. Foi arte/educadora no ensino básico e no ensino superior (Pedagogia).
http://lattes.cnpq.br/1958926204574435

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral - slides** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático **Epistemologia**, Politica Educaciional, práticas educativas em Artes Visuais: realidade latino americana

AVALIAÇÃO COMPARATIVA DA CRIATIVIDADE DO PACIENTE VALVOPATA NO PERÍODO PRÉ E PÓS-OPERATÓRIO

Jacqueline M.D.L.Alves (USP, São Paulo, Brasil)

RESUMO

A criatividade é um fenômeno inerente ao ser humano. Existem várias linhas de investigação a respeito do processo criativo, modalidades da produção criativa, características da personalidade criativa e tipos de ambientes facilitadores da criatividade. Todos esses caminhos nos levam ao entendimento da importância dessa habilidade para o crescimento do indivíduo. Partindo do pressuposto que a criatividade assegura a saúde mental do indivíduo, e que período de estresse pode afetar essa habilidade, esse estudo se faz necessário para quantificar, identificar e analisar a criatividade antes e após o impacto da cirurgia de portadores doenças valvares. Objetivo: quantificar a criatividade do valvopata no pré e pós-operatório. Método: aproximadamente 300 pacientes portadores de doença valvar, acompanhados no Instituto do Coração, na faixa etária entre 18 a 75 anos e durante o período pré e pós operatório participarão da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa que desenvolverá uma abordagem quantitativa-qualitativa. Os pacientes serão informados sobre o estudo e seus objetivos e, após assinatura do Termo de Consentimento, serão aplicados dois testes de criatividade – Teste de Pensamento Criativo de Torrance e Teste de Personalidade Wartegg, associados a um questionário de perfil socioeconômico e um de insuficiência cardíaca (Kansas City). Os testes serão repetidos após 90 dias do pós-operatório. Analise estatística comparativa dos períodos citados será realizada ao término da coleta de dados.

Descritores: Arte Educação; Criatividade; Psicologia, pré e pós-operatório.

ABSTRACT
Creativity in the pre and postoperative period of valvular heart surgery; São Paulo, 2013.
Creativity is an inherent human phenomenon. There are several ways to investigate the creative process, modes of creative production, characteristics of the creative personality, and types of environments that facilitate the creativity. All these paths

lead us to understand the importance of this skill for the individual growth. Assuming that creativity ensures the mental health, and that this skill could be affected during stress this study will quantify, identify and analyze creativity before and after the valvular heart surgery. Objective: To quantify the creativity of patients with valvular heart disease in the preoperative and postoperative period. Methods: approximately 300 patients with valvular heart disease from the Heart Institute (InCor), aged between 18-75 years, and during the pre and postoperative periods. This is research will develop a quantitative and qualitative approach. Patients will be informed about the study and its objectives and, after signing the informed consent form, two tests of creativity will be applied: Torrance Test of Creative Thinking and Wartegg Drawing Test. A questionnaire related to the socioeconomic profile and Heart Failure symptoms (Kansas City) will also be applied. These tests will be repeated after 90 days postop. Comparative statistical analysis of the mentioned periods will be undertaken at the end of data collection.

Descriptors: Education Art , Creativity , Psychology, preoperative and postoperative period.

1 Introdução

Durante a Antiguidade a criatividade era considerada inspiração divina. Na filosofia platônica, a criatividade estava no mundo das ideias, o mundo superior que enviava ideias para a Terra. O próprio Platão declarava ser o artista, no momento da criação, agente de um poder superior, perdendo o controle de si mesmo[1]. Até hoje, persiste a ideia de que o artista é inspirado por um ser supremo. Outra tradição do Velho Mundo concebe a criatividade como forma de loucura. A espontaneidade seria um acesso dessa falta de sanidade. Teorias essas que vivem até hoje no consciente coletivo.

No século XVIII, fim do período Renascentista, pensadores como Kant associavam criatividade à genialidade. Era de se esperar, afinal foram testemunhas das obras de Da Vinci, Vassari e Michelangelo. Ao escrever sobre o gênio, Kant, em sua Crítica do Juízo[2], entende ser a criatividade um processo natural, que cria suas próprias regras, sendo imprevisível e, por isso, não pode ser ensinada formalmente. No século seguinte, uma das conclusões da teoria de Darwin foi que a criatividade humana é uma manifestação inerente à vida, já que a evolução orgânica é fundamentalmente criadora por gerar novas espécies[3].

Apesar de essas teorias filosóficas persistirem na cultura ocidental até hoje, vale ressaltar, que desde o século XIX, surgiram as teorias psicológicas, como o Associacionismo, nascida na Inglaterra e Estados Unidos com forte impacto em nossos dias e a Analise Fatorial, onde encontraremos a bissociação[4]. Essas duas teorias serão utilizadas como base para a revalidação deste estudo.

---

[1] Dicionário de Filosofia

[2] Emmanuel Kant

[3] Michael Rose

[4] Kneller

A teoria do Associacionismo diz que o pensamento criador é um processo de tentativas e erros, combinando ideias até chegar a uma que se ache a certa para o problema. Deriva, portanto, de ativação de conexões mentais. A segunda, ou seja, a analise fatorial, baseia-se em conclusões de diversas ciências como a psicologia, a fisiologia, a neurologia, a genética e consiste na conexão de níveis de experiências ou sistemas de referências.

Toda atividade criadora pressupõe uma estrutura de hábitos ordenados de pensamento e comportamento[5]. Mas o hábito reduz o homem à condição de automação. Para o ato criador é necessário que seja estabelecido conexões entre dimensões de experiências antes não relacionadas. O resultado pode ocorrer em três momentos: o humor, a ciência e a arte. Se ocorrer uma colisão de duas ideias antagônicas, teremos o humor. Se a ocorrência for uma fusão de ideias, teremos uma nova síntese intelectual. Mas se for uma confrontação, teremos uma experiência estética, ou seja, a arte. Os três momentos falam da criatividade, sendo que o ato criador pode ocorrer em campos diferentes e que, estes, podem dar suporte a nossa pesquisa.

2. Desenvolvimento

A Criatividade é de fato inerente ao homem e quanto mais estímulos obtém, mais ela é desenvolvida. Pesquisadores descobriram que, dependendo do ambiente e do tipo de convivência, cada indivíduo desenvolve a criatividade à sua maneira[6]. As características das pessoas criativas perpassam pelo inconformismo, independência de julgamento, alta motivação, impulsividade e espontaneidade, sendo, também, sinônimo de saúde mental e de auto realização[7].

No ambiente psicanalítico a teoria da criatividade é entendida como uma ação que se origina num conflito dentro do inconsciente[8]. Se a solução de uma questão reforça a atividade pretendida, teremos um comportamento criador simples, mas, ao contrário, se for reprimida surgirá uma neurose, então a solução em questão virá da ação neurótica surgindo a criatividade. Assim, tanto a pessoa criativa como a pessoa neurótica são impelidas pela mesma força do inconsciente para criar, as duas ações criadoras surgiram do conflito, só que de maneiras diferentes. A pessoa criativa não é dominada pelas produções do seu inconsciente, simplesmente ela faz uso da criatividade. Já a neurose tende a estrangular a criatividade que acontecerá também, mas de forma diferente com uma dose de sofrimento. No comportamento criativo uma pessoa sente dignidade, bem estar emocional, prazer em realizar, mesmo na neurose. Durante a criação, seu intelecto e seu sentimento encontram-se em harmonia, com renovado vigor[9] podendo gerar benefício orgânico com implicações clínicas. Assim, possivelmente o desenvolvimento do processo criativo, influencia em diferentes comportamentos frente a situações de estresse, resultando em melhor prognóstico, aos mais criativos.

---

[5] Paul Torrance

[6] Eysenck

[7] Solange Wechsler

[8] Noemi M. Kon

[9] Erick Fromm

Por outro lado, é sabida a influência da sociedade sobre o processo criativo, muitas vezes, controlando impulsos e impondo regras de convivência, negando-lhe uma realização criativa. Ao se negar a criação inata, poderá ocorrer uma insatisfação. Situações como angústia, frustrações e estresse poderão aflorar. Consequentemente, alguma parte do corpo irá reagir a esse tipo de situação, resultando no seu mau funcionamento, ou na falta de saúde (doença)[10].

A sociedade também entende que a autoexpressão criadora é muitas vezes o único meio de bem-estar emocional e, por isso, permite que seja criado centros de reabilitação que resgatem o potencial criador. Assim, entendendo as necessidades criadoras do homem, a sociedade moderna permite que ele crie, ao mesmo tempo que se defenda das inovações resultando num equilíbrio[11].

Portanto, sendo a criatividade uma habilidade geradora de ideias em que o desenvolvimento permite o crescimento do potencial criador[12], observaremos, dentro das teorias citadas, como o doente crônico enfrenta o estado de falta de saúde, a partir de um comportamento criador.

Nessa pesquisa pretendemos investigar a união da ciência e da arte em um mesmo patamar, já que um dia elas estiveram juntas. A medicina é a ciência que estuda patologias e a arte é a expressão do ser humano no ato criador[13]. Sendo a criatividade inerente ao ser humano é necessário desenvolvê-la a partir de estímulos ao longo da vida[14]. Julgamos importante quantificar o nível de criatividade do paciente valvopata e identificar como se adapta ao estresse observado em dois momentos, isto é, no pré e pós-operatório de cirurgia cardíaca.

Supomos que a criatividade pode sofrer transformações quando a pessoa desenvolve-a para passar da fase “angustiante” (pré-operatório) para “tranquilizante” (pós-operatório). A criatividade pode permitir melhor adaptação ao ambiente[15], buscando o equilíbrio do bem estar nesse momento de mal estar.

Organização Mundial de Saúde afirma que não exite definição “oficial” de saúde mental. Mas que este termo é usado para descrever o nivel de qualidade de vida cognitivo ou emocional. Podendo ser, saúde mental como a capacidade de reagir aos estressses e voltar ao equilibrio do corpo. Entendendo que doença fisica e mental fazem parte de um corpo, que ela é integral, a OMS diz que saúde é o estado de completo bem estar físico, mental e social. Quando falamos de pacientes valvopatas, estamos especificamente descrevendo pessoas que tem uma doença física e que as mesmas (não necessariamente) não são doentes mentais. Mas que se essas pessoas desenvolverem a sua criatividade poderão ajudar ao seu corpo nos periodo pré e pós operatório e a se recuperar da cirurgia.

Desta forma, a pesquisa, pode ser útil como um novo parâmetro para observar como reage o paciente valvopata, se há ou não bloqueio de sua criatividade, nesses dois momentos significativos e diferentes do tratamento. O comportamento criativo gera dignidade, amor e bem estar, consequentemente,

---

[10] Nise Silveira

[11] FaygaOstrower, 1987

[12] Fayga Ostrower, 1990

[13] Rudoph Arnheim

[14] José Predebon

[15] Amit Goswami

respostas poderão gerar motivação para praticar atividades que despertem a sensibilidade mental[16]. O estudo é um importante passo para estabelecer novos conceitos de tratamento e prescrição de atividades cerebrais[17].

O perfil epidemiológico[18] criativo do paciente valvopata pode ir além das diferentes alterações sistêmicas, locais e temporais e fornecer dados adicionais sobre o tema para futuras comparações e avaliações.

Com vistas nas teses sobre criatividade, podemos dizer que estamos diante de um assunto importante para o desenvolvimento do ser humano, em qualquer fase da vida. Até hoje encontramos pesquisas nas áreas de educação, psicologia e recursos humanos e em sua maioria acredita-se que o individuo tem mais probabilidade de uma melhor Qualidade de Vida, quando este busca desenvolver a sua criatividade. E é com base nessa literatura que entendemos a importância desta tese na área de saúde por nos apresentar um olhar diferente para os pacientes com criatividade a cima da média.

2. OBJETIVO

Objetivo primário:

Quantificar a criatividade em grupo de pacientes valvopatas em programação cirúrgica em dois momentos clínicos: no pré e no pós-operatório.

Objetivos secundários:

1. Avaliar a influência do nível educacional sobre a criatividade.
2. Avaliar a influência da atividade laboral sobre a criatividade
3. Avaliar a influência de diferentes faixas etárias sobre a criatividade

3. MÉTODO

O estudo será desenvolvido na Unidade Clínica de Valvopatias (UniVal) do Instituto do Coração do Hospital das Clínicas (HC) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (InCor, HC-FMUSP). O protocolo será encaminhado para avaliação e aprovação da Comissão Científica do InCor e do Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa do HCFMUSP (CAPPEsq).

Os pacientes serão selecionados da fila de espera para cirurgia cardíaca de forma consecutiva e convidados a participar do estudo. As características do estudo serão explicadas. Os procedimentos do estudo serão detalhados e, os pacientes que concordarem com a participação no protocolo, assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Serão aplicados os seguintes métodos: quantitativo (estudos transversais e longitudinais) e qualitativo (delineamento individuado- observacional-longitudinal-estudos prospectivos) para diferentes testes e questionários. A estratégia utilizada será explanatória sequencial. Tendo como objetivo a quantificação do nível de criatividade do paciente e de como ele lida com a ausência de saúde com vistas às análises de dados[19].

---

[16] Eunice Alencar

[17] Gardner

[18] Araújo

[19] John W. Creswell

O procedimento da coleta será: Estatísticos para os testes psicológicos na pesquisa quantitativa; Etnográfico para os questionários na pesquisa qualitativa; Comparativo no que desrespeito aos dois tipos de pesquisa. Buscando a concomitância entre os dois momentos da pesquisa no estudo do fenômeno que é a criatividade do paciente em situação de ausência de saúde[20].

A análise dos discursos será feita através da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo para pesquisa qualitativa[21].

3.1 Cálculo Amostral

A proposta do estudo é saber se a situação de estresse acarreta alterações no nível de criatividade do indivíduo. Para tanto, serão avaliados pacientes que serão submetidos à cirurgia de válvula antes do procedimento e categorizados em mais ou menos criativos, sendo feita uma reavaliação desses pacientes 90 dias após a cirurgia. Um "estudo piloto" mostrou que os percentuais de mais criativos e menos criativos foram praticamente semelhantes (50% cada) e espera-se que após passado o estresse da cirurgia o nível de maior criatividade aumente para pelo menos 60% dos pacientes. Com confiança de 95% e poder de 80%, baseado no cálculo de amostra para o teste McNemar (Cohen, 1992), a amostra necessária para se provar a mudança no percentual de maior criatividade sugerida é de 250 pacientes. Dado que os pacientes podem morrer com o procedimento serão avaliados ao menos 300 pacientes para garantir a amostra necessária ao final do estudo[22].

3.2 Critérios de inclusão:

Pacientes valvopatas em programação cirúrgica na faixa etária de 18 a 75 anos.

3.3 Critérios de exclusão:

1. Pacientes iletrados,
2. Pacientes com dificuldades motoras para o desenho ou a escrita

Serão aplicados dois testes e dois questionários, no período pré-operatório (até 30 dias da procedimento cirúrgico). Já no período pós-operatório (90 a 105 dias após a cirurgia), serão aplicados apenas os dois testes e o questionário de Kansas City, de novo, não sendo necessário o socioeconômico. Para a aplicação, dos testes e dos questionários, serão entregues ao paciente uma prancheta (para apoio) e mais lápis de cor, hidrocor, lápis preto, borracha e apontador. O paciente poderá utilizar qualquer um desses materiais para desenvolver o seu trabalho.

Os testes e os questionários estão descritos abaixo:

3.4 Teste do Pensamento Criativo de Torrance[23]

---

[20] Martins

[21] Lefèvre

[22] Cohen

[23] Weschsler

O Teste de Torrance é constituído por três atividades, que são elas: construindo, complementando e desenhando objetos ou figuras usando linhas, retas. O tempo de aplicação é livre, porém será computado.

Tratando-se de forma de levantamento, a correção do instrumento é realizada conforme proposta de Wechsler (2004), o que possibilita a avaliação de 7 indicadores (ou características) criativas. São elas:

Fluência: o número de ideias, sentenças e associações que uma pessoa pode pensar quando apresentado a uma palavra, conceito ou problema.

Variedade e flexibilidade: a diversidade de diferentes soluções que uma pessoa pode encontrar quando solicitada a explorar os diferentes usos de alguma coisa ou a criar soluções para um problema.

Originalidade: a habilidade de desenvolver soluções potenciais que outras pessoas não conseguiram pensar.

Elaboração: a habilidade de formular uma ideia, de expandi-la e transformá-la numa solução concreta.

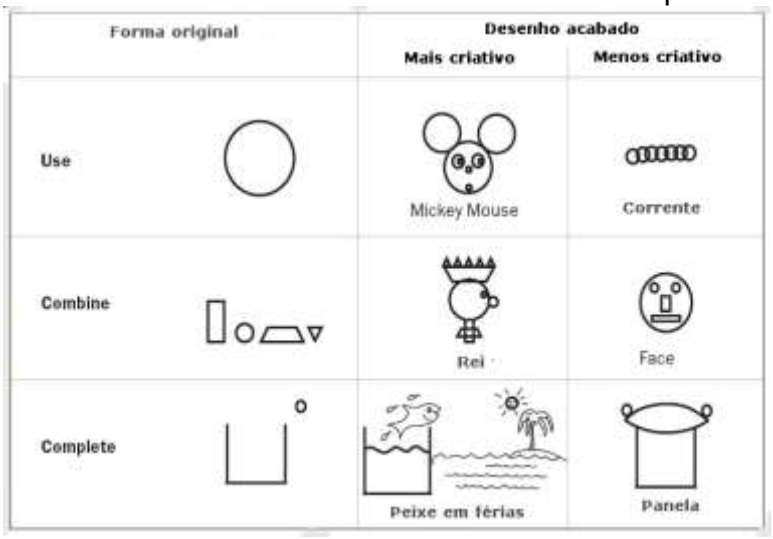
Sensibilidade a problemas: habilidade de reconhecer o desafio central dentro de uma tarefa, bem como das dificuldades associadas a este desafio.

Redefinição: capacidade de ver um problema conhecido sob uma perspectiva completamente diferente.

Tolerância à ambigüidade: capacidade de aceitar e trabalhar ao mesmo tempo com múltiplas causas ou respostas a um problema ou desafio singular.

Abaixo a prancha do Teste de Torrance

Exemplos de criatividade



<http://w.ci.esapl.pt/sofia/Inova%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2011, 16:34:54. 5. Anexos: 1. O teste de Torrance.

Para usar ou combinar uma figura, o paciente pode aumentá-la, reduzi-la, alterar sua cor ou reproduzi-la várias vezes. Na combinação, o paciente pode usar duas ou mais figuras. O objetivo é fazer com que o paciente tente obter figuras criativas e originais.

3.5 Teste de Personalidade Wartegg

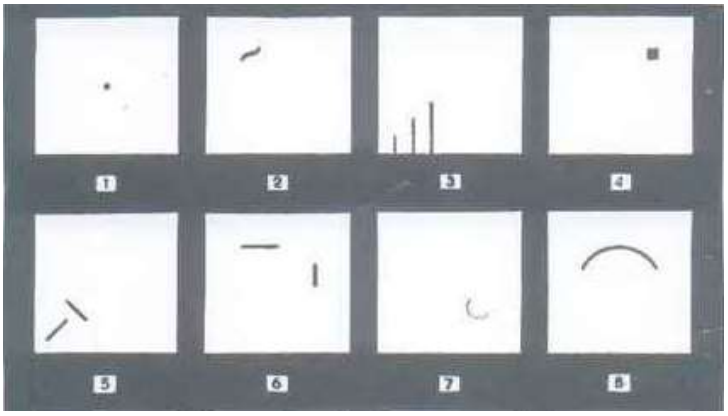
O Teste de Complemento de Desenhos, o Wartegg é uma técnica projetiva gráfica de personalidade que, através de uma série de traços ou estímulos iniciais, leva o indivíduo a produzir desenhos, explorando a estrutura da personalidade em relação às funções básicas de emoção, imaginação e dinamismo (Wartegg, 1987). O

tempo de aplicação é livre, sendo que, de modo geral, varia entre 15 a 20 minutos. Para a aferição, será utilizada a escala de mensuração da criatividade nos desenhos, a qual será composta por itens explanados no Manual de Criatividade[24] A folha de protocolo do Wartegg apresenta oito quadrados, considerados como "campos", sendo que em cada um deles há um esboço de desenho, chamado "sinal arquétipo", ou "estimulo inicial", os quais estimulam diferentes domínios da personalidade. É necessário que o examinado construa, em cada um dos "campos", um desenho conforme as características gestálticas de cada estimulo, possuindo cada um desses um significado e uma interpretação diferente.

Wartegg direcionou o teste para o diagnostico em camadas, baseado nos pressupostos da Gestalt e nos arquétipos de Jung. O autor criou um sistema tipológico, elaborando um esquema de funções básicas da personalidade – emoção, imaginação, intelecto e energia (ação) – cada um com duas características em oposição. A emoção pode ser entendida como forma na qual o indivíduo posiciona-se frente à estimulação afetiva do meio e como estas influenciam o seu relacionamento e reações emocionais, sendo que pode ser dividida entre retraída (introversão) e expansiva (extroversão). O intelecto diz respeito à forma da pessoa voltar-se para a realização e concretização das ideias. A energia (ação) refere-se à "força" que o ser humano dirige para a realização das atividades, podendo ser percebida de forma dinâmica ou controlada. Já a imaginação, pode ser percebida como a capacidade psíquica de produzir imagens, subdividida entre combinatório, baseada na realidade visível, e criadora, focada na realidade fantasiosa (Freitas, 1993).

Ao realizar o Teste de Wartegg, são possíveis duas abordagens: a abordagem projetiva e abordagem expressiva. De acordo com Freitas (1993), a abordagem projetiva considera os estímulos no seu significado de tratamento e seletividade. Cada estimulo provoca uma impressão no examinado e proporcionam um impulso a concretizar a impressão percebida, utilizando impressões do passado, experiências e fantasias, as quais são expressas no desenho um significado específico, relacionado com uma determinada parte da personalidade. Já a abordagem expressiva é observada como foram executados os desenhos, ou seja, nível de forma, pressão, tipo de linha, tamanho e expansão gráfica.

Verificaremos no instrumento suas características diretas:



multidisciplinado.blogspot.com630 × 320Pesquisa por imagem
Teste Wartegg

[24] Freitas, AML

O Teste de Wartegg descreve, em cada campo de desenho, uma característica da criatividade e da personalidade. São eles: 1º ego, eu, auto-estima; 2º fantasias, afetividade; 3º ambição, metas e objetivos 4º angústia, e como lida com conflitos; 5º energia vital, transposição de obstáculos; 6º criatividade; 7º sensibilidade; 8º sociabilidade.

3.6 Questionário Socioeconômico (Anexo A)

O questionário visa identificar o perfil do paciente com objetivo de levantar informações socioeconômicos e demográficos para uma melhor visibilidade e consolidação das informações características do paciente. Promovendo melhores condições de discussão sobre o tema. Tais fatores serão para entender e explicar o desempenho, impactos e eficácias da intervenção cirúrgica.

3.7 Questionário sobre Insuficiência Cardíaca - Kansas City (Anexo B)

Este questionário será utilizado para avaliar o grau de descompensação clínica (insuficiência cardíaca) do paciente antes e após o procedimento cirúrgico.

O questionário de cardiomiopatia Kansas City é um instrumento auto administrado, de 23 itens que quantifica a função física, sintomas (frequência, gravidade e mudança recente), função social, auto eficácia e conhecimento e qualidade de vida. Este instrumento foi desenvolvido e validado por John Spertus, diretor do Instituto do coração de América Mid, é, também, Professor de medicina na Universidade de Missouri-Kansas City.

O KCCQ é uma medida de status de saúde válida confiável e responsiva para pacientes com Insuficiência Cardíaca e pode servir como desfecho clinicamente significativo na pesquisa cardiovascular. As pontuações, do questionário, são transformadas para uma escala de 0-100, em que escores mais altos refletem melhor estado de saúde. Por questões de brevidade, apenas as características de desempenho da nota de resumo são apresentadas nesta discussão[25].

Questionário - perfil socioeconômico

Identificação do paciente n°ficha: _____			
1. Nome completo:_____			
2. Natural: _____nasc:_____/_____/_____			
3. Endereço:_____nº___ Bairro:_____cidade:_____UF:_____			
4. Telefone:_____			
5. Idade:_____	6. Sexo: __	7. Etnia:___	8. Filhos_____
9 Estado Marital: ( ) solteiro(a) ( )casado(a) ( ) separado(a)			

[25] Green C,

( ) divorciado(a) ( ) companheiro(a) ( ) viúvo(a)
10. Escolaridade: ( ) analfabeto(a) ( )1º grau ( ) 2ºgrau ( ) 3º grau ( ) pós graduação ( ) incompleto ( ) completo
11. Profissão:_____
12. Estrutura familiar (quem mora com você – citar grau de parentesco – pai mãe, filho..)_____
13. Quantas pessoas trabalham na casa? _____
14. Religião: _____ praticante ( ) sim ( ) não
15. Você se acha uma pessoa criativa? ( ) sim ( ) não 16. Fez algo criativo na ultima semana? ( ) sim ( ) não O que? 17. Fez algo criativo no último mês? ( ) sim ( ) não O que? 18. Fez algo criativo no último ano? ( ) sim ( ) não O que? 19. Já participou de alguma oficina de artes? ( ) sim ( ) não
20. Quanto tempo você já tem de tratamento?_____ alguma cirurgia?_____ 21. Você gostaria de participar do grupo de pesquisa ( )
22. Assinatura do próprio ou Responsável:

Data: _____/_____/_____

REFERÊNCIAS

Marconi, Danilo. Dicionário de Filosofia

Kant, Emmanuel. A Crítica do Juízo. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1999.

Rose, Michael R. O espectro de Darwin: a teoria da evolução e suas implicações no mundo moderno. Tradução Vera Ribeiro; revisão técnica Franscisco M. Salzano. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. Ed. 2000.

Kneller, George Frederick. Arte e Ciência da criatividade. Tradução de José Reis – 11ª.ed. São Paulo: IBRASA, 1992.

Torrance, Paul. Criatividade. Medidas, testes e avaliações.

Eysenck, Michael. Manual de Psicologia Cognitiva. Tradução Magda França Lopes. 5ª ed. Porto Alegre. Artmed. 2007.

Weschsler, Solange Muglia. Criatividade. Descobrindo e Encorajando. 3º edição. Campinas. SP. 2008.

Kon, Noemi Moritz. Freud e seu duplo: Reflexões entre Psicanálise e Arte. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo. FAPESP. 1996.

Fromm, Erick Escape from Freedom (Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1941), p261

Silveira, Nilse da. O Mundo das Imagens. São Paulo, Editora Ática, 2001

Ostrower, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, 20º edição. Vozes, 1987.

Ostrower, Fayga. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

Arnheim, Rudolf. Arte e Percepção Visual. Uma Psicologia da Visão Criadora. 6ª edição. São Paulo: Pioneira, 1974.

Predebon, José. Criatividade Hoje: como se pratica, aprende e ensina. 3º ed. São Paulo: Atlas, 2003

Goswami, Amit Criatividade Quântica: como despertar o nosso potencial criativo; tradução Cássia Nasser, Marcelo Borges – São Paulo: Aleph, 2008

Alencar, Eunice M. L. Soriano de. Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis, RJ: 6º edição. Vozes, 1998.

Gardner, Howard. Arte, Mente e Cérebro; tradução Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Araújo, Inês Lacerda, Curso de teoria do conhecimento e epistemologia/ Inês Lacerda Araújo. – Barueri, SP: Minha Editora, 2012.

Creswell, John W. Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes; consultoria supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva – 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Martins, Gilberto de Andrade. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas/ Gilberto de Andrade Martins e Carlos Renato Theóphilo. – 2. Ed. – ed. – São Paulo: Atlas, 2009

Lefèfre, Fernando e Ana Maria Cavalcanti. O discurso do sujeito coletivo. Um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

Cohen, J (1992) A Power Primer. Psychological Bulletin Vol 112 No. 1 p. 155-159.

Weschsler, Solange Muglia. Avaliação da Criatividade por figuras: Teste de Torrance (versão brasileira) 2º edição revisada e ampliada. Campinas LAMP/PUC-Campinas

Freitas, A.M.L. Guia de aplicação e avaliação do teste Personalidade de Wartegg. São Paulo; Casa do Psicólogo.1993.

Green C, Porter C, Bresnahan D and Spertus J (2000). Development and Evaluation of the Kansas City Cardiomyopathy Questionnaire: A New Health Status Measure for Heart Failure. JACC; 35(5):1245-1255

Jacqueline M.D.L.Alves
Graduação Ed.Artística/Hab.História da Arte-UERJ(1992) Esp.História da Arte SécXX-PUCRJ – TCC: Instalação Trabalhando Inst.Munic.Helena Antipoff, Centro de Ref. Edu.Especial/Autistas e Altas Habilidades. Sec.Munic.EnsinoRJ, Projetos de Formação/ Professor. Coord. Equipe Artes Visuais Plataforma Digital/ Educopédia. Pesquisadora Colaboradora: HCFMUSP. http//lattes.cnpq.br/7205340745355860

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **7.Histórias: documentações, acervos e narrativas**

O ENSINO DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS NA ACADEMIA DAS BELAS ARTES ATRAVÉS DOS DOCUMENTOS DO MUSEU D. JOÃO VI

Camila Dazzi (CEFET, RJ, Brasil)
Arthur Valle (UFRRJ, RJ, Brasil)

RESUMO*:*
Não são poucos os escritos acadêmicos que se debruçam sobre o ensino da arte na Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro. Especial atenção foi dada aos detalhes mais práticos da formação dos artistas, no entanto, quase nenhuma luz foi lançada às suas formações teóricas: estudavam eles história da arte? Fazia parte de seus currículos a estética? Tinham eles aulas de mitologia e arqueologia? O presente artigo busca responder às perguntas acima formuladas. Além disso, abordaremos as mudanças que ocorreram na formação teórica dos artistas após a Reforma de 1890, que transformou a Academia em Escola Nacional de Belas Artes. A pesquisa necessária para a realização do texto foi inteiramente realizada no Museu Dom João VI, da Escola de Belas Artes da UFRJ, onde se encontram documentos preciosos sobre o ensino de belas artes no Brasil do século XIX.
Palavras-chave: Ensino Artístico; Século XIX; História da Arte, Disciplinas Teóricas

THE TEACH OF THEORETICAL DISCIPLINES IN THE ACADEMY OF FINE ARTS THROUGH THE DOCUMENTS OF D. JOÃO VI MUSEUM

ABSTRACT:
There are many academic writings that focus on art education at the Imperial Academy of Fine Arts in Rio de Janeiro. Special attention was given to the more practical aspects of the education of artists, however, almost no light was thrown on the theoretical background of these artists: they studied art history? It was part of their curricula aesthetics? They had classes in mythology and archeology? This article seeks to answer the questions posed above. Furthermore, we discuss the changes that occurred in the theoretical education of artists after the Reform of 1890, which transformed that transformed the institution in the National School of Fine Arts. The research required for writing this article was completely made in Dom João VI Museum (Fine Arts School of UFRJ), where precious documents on teaching fine art in nineteenth-century Brazil.
Key words: Artistic education; Nineteenth century; Art History, Theoretical Disciplines

1 Introdução

Não são poucos os escritos acadêmicos que se debruçam sobre o ensino da arte na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro. Especial atenção foi dada aos detalhes mais práticos da formação dos artistas e às diferentes etapas de seus aprendizados, desde a á cópia de gravuras até as aulas de modelo vivo. No entanto, pouca luz foi lançada à formação teórica destes artistas: Eles estudavam

história da arte? A estética fazia parte de seus currículos? O conhecimento necessário para a realização de telas de assunto literário era fornecido? Tinham eles aulas de mitologia e arqueologia?

Ao longo do presente texto, procuraremos responder às perguntas acima formuladas. Além disto, abordaremos as mudanças que ocorreram na formação dos artistas no que tange às disciplinas teóricas, como a história da arte, após a Reforma de 1890, que transformou a Academia em Escola Nacional de Belas Artes e que trouxe importantes mudanças para o ensino ofertado pela instituição.

A compreensção de como era a formação teórica dos artistas brasileiros no séulo XIX só é possível graças ao acervo do Museu Dom João VI, da Escola de Belas Artes da UFRJ, onde se encontram documentos preciosos sobre o ensino de belas artes no Brasil oitocentista, assim como sobre a trajetória de vários artistas que por ali passaram. O acervo reúne um arquivo com extensa documentação da instituição: livros de matrículas, livros de atas da congregação, livros de correspondências, além de documentos avulsos.

O recorte temporal adotado no presente artigo vai de 1855, quando ocorre a Reforma Pedreira na Academia Imperial das Belas Artes, até os primeiros anos após a Reforma de 1890, que transformou a Academia em Escola Nacional de Belas Artes. O artigo, igualmente, atribui maior destaque às formações em pintura e escultura, ofertadas pela Academia e posteriormente pela Escola, ainda que o leque de opções dos artistas fosse mais amplo, variando, de acordo com o período da história da instituição, entre pintura, escultura, arquitetura, música e gravura. O arco temporal abordado e o enfoque na formação dos pintores e escultores se devem em função do presente texto ser adaptado a partir da tese de doutoramento *"Pôr em prática a reforma da antiga Academia": a concepção e a implementação da reforma que instituiu a Escola Nacional de Belas Artes em 1890*, defendida em 2011.[1] Para nos atermos ao limite de páginas estipulado para os textos publicados nas Atas da CONFAEB, não nos deteremos em explicar o recorte temporal e as escolhas adotadas na tese, que pode ser consultada on-line.

2 Desenvolvimento

Para explicarmos como ocorriam as aulas de história da arte e outras disciplnas teóricas, na Academia e na Escola de Belas Artes, fizemos especial uso de dois documentos pertencentes ao arquivo do Museu D.João VI, que caracterizam duas fazes distintas da instituição. O primeiro documento são os Estatutos de 1855, formulados com o intuito de reformar a Academia, e vinculados ao que se tornou usual chamar de Reforma Pedreira. Trata-se da maior reforma que a instituição sofreu durante o Império, tendo como mentor o pintor Manuel Araújo Porto Alegre. As inovações introduzidas por Porto Alegre buscavam adaptar a instituição aos progressos técnicos de meados do século XIX e fazer da então corte imperial, o Rio de Janeiro, uma cidade sintonizada com a "civilização". É com este objetivo que o

[1] O presente artigo foi redigido a partir da Tese de Doutorado: DAZZI, Camila. "**Pôr em prática a reforma da antiga Academia":** a concepção e a implementação da reforma que instituiu a Escola Nacional de Belas Artes em 1890. Tese (Doutorado em História e Crítica da Arte), UFRJ, Escola de Belas Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, PPGAV, 2011. Orientadora: Sonia Gomes Pereira. Disponível no site: <http://www.academia.edu/Documents/in/Arte_Do_Seculo_XIX>.

pintor fez da técnica um dos temas centrais de sua administração.[2] O segundo documento são os Estatutos de 1890, formulados quando da reforma que transformou a instituição em Escola Nacional de Belas Artes. O principal nome associado à Reforma de 1890 è o de Rodolpho Bernardelli, escultor, que não somente foi um dos mentores intelectuais da reforma, mas também o reposável pela sua implemetação, atuando como diretor da instituiçao, entre dezembro de 1890 e 1915. A Reforma de 1890 foi inovadora, e dentre suas principais contribuições destacamos a importância atribuida à sistematização e seriação do ensino; a exclusão de disciplinas que direcionavam a forma de "ver" e "fazer" dos alunos; o ensino pensado de modo a desenvolver a individualidade artística dos alunos e a importância atribuída ao conhecimento teórico.

No que tange aos Estatutos de 1855, sabemos que estes sofreram modificações entre o ano em que passou a vigorar e o de 1890 – ou seja, um intervalo de 35 anos. Existe, porém, certa dificuldade em rastrear essas mudanças, como bem falou o jornalista Pardal Mallet, em uma crítica sobre a Academia publicada na *Gazeta de Notícias* em 6 de junho de 1890[3]:

> ...A primeira proposição enunciada afirma não só a vetustez e imprestabilidade do atual regulamento [Estatutos de 1855], mas também a conveniência de promulgar o projeto de reforma Bernardelli-Amoêdo.
> Do atual regulamento! Para adiantar matéria e mostrar desde já o que vale a administração da Academia, basta dizer que não há regulamento.
> O velho sistema legislativo do Império tinha o costume de emendar leis, superpondo decreto sobre decreto, modificando-os com mais um aviso e mais uma portaria ainda. Daí nasceu o verdadeiro caos da nossa legislação, simbolizado no celebérrimo – ficam revogadas as disposições em contrário – que nunca ao certo era possível determinar logo de primeira vista.
> Lá na Academia houve o decreto 1603 de 14 de março de 55, referendado por Couto Ferraz, houve depois o decreto 2423 de 25 de maio de 59, e houve mais ainda uma série interminável de portarias e avisos que é impossível achar em totalidade na coleção de leis do Brasil.[4]

Certamente que para defender o seu ponto de vista Pardal Mallet exagerou, e usou de sarcasmo. Mas temos igualmente, nesse sentido, um trecho do Relatório de 1891, redigido por Rodolpho Bernardelli ao Ministro da Instrução Pública:

---

[2] SQUEFF, Letícia Coelho. A Reforma Pedreira na Academia de Belas Artes (1854-1857) e a constituição do espaço social do artista. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 20, n. 51, Nov. 2000 .

[3] A grafia original das palavras foi mantida em todas as citações/transcrições de textos antigos presentes neste artigo.

[4] MALLET, Pardal. Academia de Belas Artes I. **Gazeta de Notícias**, 6 de junho de 1890, p.1 apud CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. Anexo I do Relatório Final ao CNPq. **O Conceito de Modernidade e a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2004. p.99-105.

> A única legislação da casa eram os anachronicos estatutos de da Lei. n. 1603 de 14 de maio de 1855, assignados pelo Ministro Pedreira, era escassa em recursos; não tinham a elasticidade indispensável ás molas administrativas. Não lhe valiam pendiculos diversos que espaçadamente se lho foram acrescentando.
> Bem digna imagem de semelhante ruína era aquele pobre canhanho, mal asseiado e roto, metade impresso, metade rabiscado a penna e a lápis, infestado de retalhos de jornal, que foi por longuíssimos anos o raro e único exemplar completo dos estatutos acadêmicos, tristíssimo documento que o derradeiro chefe administrativo da Academia das Belas Artes teve o bom gosto de consumir.[5]

A mais significativa dessas mudanças, acrescentadas aos Estatutos de 1855 à "penna e lápis", foi aquela de 1859, estabelecida pelo Decreto No. 2424 de 25 de maio, que dividiu o ensino da instituição em dois cursos, um noturno e um diurno, sendo o noturno voltado para a formação específica de artífices.

Tendo, portanto, a noção de que algumas modificações ocorreram, vejamos como passou a se estruturar a Academia em 1855, após a Reforma Pedreira. O ensino ficou dividido nas seguintes sessões: (1) Arquiteura; (2) Escultura, que incluía: escultura de ornatos gravura de medalhas estatutária; (3) Pintura, que incluía: desenho figurado, paisagem, flores e animais, pintura histórica; (4) Ciências assessórias, que incluía: matemática, anatomia e fisiologia das paixões e história da arte, estética e arqueologia, (5) Música.[6]

A divisão acima, no entanto, não significava uma estrutura seriada a ser seguida pelos alunos. Na Academia, antes da reforma de 1890, não havia um currículo rigoroso (ao menos na prática), considerando-se um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, e poucas eram as disciplinas cujo desenvolvimento estava condicionado a uma duração prefixada. O funcionamento da Academia lembrava aquele das aulas régias, que parecem ter perdurado no Brasil Império. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com um único professor, para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras e nem pertencia a uma escola. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse.

Deste modo, a progressão dos alunos, na antiga Academia de Belas Artes, estava longe de ser sistematizada. Como podemos saber através dos Estatutos de 1855, todos os alunos eram obrigados a freqüentar a "1º série" da disciplina de desenho geométrico e industrial antes de se decidirem por um ramo artístico.[7] Essa série durava um ano, e o professor deveria ensinar desenho das figuras geométricas, três ordens gregas e teoria das sombras. Se o aluno não se mostrasse habilitado, repetiria todo esse ano. Simultaneamente o aluno era obrigado a cursar a

---

[5] BERNARDELLI, Rodolpho. Anexo H. **Relatório Apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos**, em maio de 1891.p.16.

[6] Estatutos da Academia das Bellas Artes referentes ao Decreto No 1630 de 14 de maio de 1855. s/p.

[7] Estatutos da Academia das Bellas Artes referentes ao Decreto No 1630 de 14 de maio de 1855. s/p.

classe de matemáticas aplicadas,[8] responsável por ensinar estereotomia, trigonometria e perspectiva, obrigando os alunos a realizarem exercícios práticos e gráficos; exercícios de levantamento de plantas e nivelamento de terrenos. Somente após os referidos estudos o aluno poderia escolher entre pintura, escultura, arquitetura e gravura.

O segundo passo na formação do aluno que pretendia cursar, por exemplo, pintura histórica era frequentar a classe de desenho figurado. Conforme a Seção VIII, o desenho figurado era dividido em duas séries: a de cópia de estampas e a de cópia do natural, ou seja, do claro escuro. O professor deveria empregar todos os seus esforços para o aluno aperfeiçoar "a arte do bem contornar e do exprimir com perfeições as formas por meio da luz".[9] O ensino dessa matéria não tinha tempo limitado, ou seja, não tinha duração específica, ficando dependente da aptidão do aluno a sua passagem para as outras aulas, que seria determinado pelo corpo acadêmico. Seus pré-requisitos: matemáticas aplicadas e desenho geométrico.

Assim, para seguir para a classe de pintura histórica bastava o aluno ter sido aprovado nessas três disciplinas: desenho geométrico; matemáticas aplicadas e desenho figurado. Para seguir para a classe de pintura de paisagem o processo era ainda mais simples, bastava à aprovação na classe de matemáticas aplicadas e desenho geométrico. O aluno não se via obrigado a cursar desenho figurado para fazer essa disciplina, embora pudesse cursar as duas ao mesmo tempo, caso o desejasse.

E onde entram as aulas de história da arte? Ainda que presentes no currículo da Academia desde 1855, sabemos que elas só passaram a funcionar, e de forma precária, em 1879, tendo o pintor Pedro Américo de Figueiredo e Melo, Bacharel em Ciências Sociais pela Sorbonne e Doutor em Ciências Naturais pela Universidade Livre de Bruxelas, como professor. Alfredo Galvão nos explica, de forma breve, em um texto de 1954,[10] que Félix-Émile Taunay, quando diretor da Academia, entre outras medidas de grande alcance, pediu ao Governo, a 14 de fevereiro de 1848, o estabelecimento do ensino da história das belas artes, para melhor preparo dos futuros pensionistas. Entretanto, só em 1854 foi criada a cadeira de história por decreto de 23 de setembro, do qual resultou a reforma dos Estatutos orientada por Manuel de Araújo Porto Alegre.

A cadeira, que teve o nome de história das belas artes, estética e arqueologia, só foi provida 15 anos depois com a transferência, a pedido, de Pedro Américo da de desenho, por decreto a 15 de setembro de 1869 (posse a 18 de fevereiro de 1870). As aulas tiveram início em março. Em 1871, foi essa cadeira transposta para o curso noturno, na esperança de ter maior número de alunos. Ou seja, ela não era obrigatória e somente poderia ser cursada, segundo a Seção XIII dos Estatutos de 1855[11], pelos alunos que estivessem cursando a Academia a três anos completos - portanto, já no final do curso.

---

[8] Informação retirada de: GALVÃO, Alfredo. **Subsídios para a história da Academia Imperial e da Escola Nacional de Belas Artes**. Rio de Janeiro, 1954. S/p.

[9] Estatutos da Academia das Bellas Artes referentes ao Decreto No 1630 de 14 de maio de 1855. s/p.

[10] GALVÃO, op.cit. s/p.

[11] Estatutos da Academia das Bellas Artes referentes ao Decreto No 1630 de 14 de maio de 1855. s/p.

Embora a compreensão de que as disciplinas teóricas eram importantes já estivesse presente na Academia, podemos verificar que ela só foi reforçada após a Reforma de 1890. Uma mudança fundamental foi a introdução da disciplina de história da arte no então criado curso geral e a sua obrigatoriedade a todos os alunos, diferentemente do que ocorria na velha Academia.

Para compreendermos a maior relevância atribuida à historia da arte no novo currículo adotado em 1890, vejamos como passou a ser o ensino ministrado na instituição. Ressaltamos o significativo preparo cobrado dos alunos antes destes terem acesso ao curso de pintura. A primeira etapa do ensino era o curso geral - obrigatório a todos os alunos, com duração de três anos e com disciplinas teóricas e práticas. Somente após a sua conclusão o aluno poderia chegar aos ateliês do cursos especiais, no qual optava entre escultura, pintura, gravura e arquitetura. Grande parte das disciplinas que foram colocadas como obrigatórias nos Estatutos de 1890, podia, na antiga Academia, simplesmente não ser cursada. Por exemplo, desenho figurado passou a ser obrigatório durante três anos consecutivos. Além disso, disciplinas que eram cursadas, na Academia, simultaneamente às classes de pintura histórica e de pintura de paisagem, passaram, na Escola, a anteceder o ensino nos ateliers de pintura e escultura.

Foi somente após a Reforma de 1890 que a disciplina de história da arte passou a ser obrigatória para todos, devendo ser cursada no 3º ano do curso geral. Uma continuidade da antiga Academia? Sim, sem dúvida, mas foi também uma mudança significativa. Trata-se da afirmação de que o artista deveria não somente ter o domínio do *savoir-faire*, mas ser igualmente uma pessoa culta.[12]

QUADRO 2 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE A FORMAÇÃO OBRIGATÓRIA DO PINTOR NA ACADEMIA DAS BELAS ARTES E NA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES

[12] Certamente que o conceito de cultura aqui adotado é aquele de finais do século XIX, quando a cultura era pensada como uma qualidade que poderia ser adquirida. O debate sobre o conceito de cultura é bastante longo e denso. Sugerimos a leitura do livro que se segue para uma maior profundidade sobre o tema: GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

SIMULAÇÃO DAS ESTAPAS OBRIGATÓRIAS DO ENSINO NA ACADEMIA APÓS 1855	ESTATUTOS DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES DE 1890
1º Etapa (1 ano de duração) I. Matemáticas aplicadas II. Matemáticas aplicadas **2º Etapa (sem tempo delimitado)** Desenho figurado **3º Etapa** Pintura histórica Anatomia e fisiologia das paixões (obrigatória) Modelo vivo (não obrigatório)	**1o Ano do curso geral** História natural (noções concretas) Mitologia Desenho linear Desenho figurado (estudo elementar) **2o Ano do curso geral** Química e Física Geometria descritiva. Trabalhos gráficos e correspondentes Arqueologia e etnografia Desenho figurado **3o Ano do curso geral** História das artes Perspectivas e sombras. Trabalhos gráficos e correspondentes Elementos da arquitetura decorativa e desenho elementar de ornatos. Desenho figurado **1º Ano do curso especial de Pintura** Anatomia e fisiologia artísticas Modelo vivo **2o ano e 3o Anos** Pintura (duas cadeiras)

FONTE: Estatutos de 1855 e Estatutos de 1890. Acervo do Museu D. João VI/EBA/UFRJ.

É interessante destacarmos que o nome da cadeira também sofreu modificaçoes. Na antiga Academia era intitulada historia da arte, estética e arqueologia. Com a Reforma de 1890, no entanto, a estética foi abolida e a arqueologia se tornou uma cadeira independente. São com estas palavras que Rodolpho Bernardelli, em seu relatorio de 1891 justifica a ausência de uma cadeira dedica à estética:

> Também foi condenado o ensino especial da esthetica [presente na Academia]. O critério do bello formar-se-ha na consciência do alunno, si for um espirito capaz de synthese [...] formar-se-ha espontaneamente com a summa das doutrinas que professores habilitados lhe forem ministrando em cada matéria; nascerá como uma opinião individual da simples convivencia e pratica com o alto objecto de sua estudiosa applicação.[13]

A passagem justifica a ausência do ensino da estética, apontando o critério do "que é ou não belo" como algo individual. Não deveria haver, portanto, nenhum pressuposto. Na nova Escola não existia espaço para um pensamento como aquele registrado por Ernesto Gomes Moreira Maia, Diretor da Academia antes da Reforma de 1890, que em 1888, declarou que a missão da instituição não devia ser "outra

[13] BERNARDELLI, Rodolpho. op. cit. p. 18.

mais do que a de exclusivamente votar-se ao verdadeiro culto da pureza estética da arte clássica e da sua propagação".[14]

Mas se o ensino da estética, tal como compreendido naqueles anos por Bernardelli, foi "banido" da Instituiçao, por outro lado um destaque significativo foi dado a novas cadeiras teóricas. A introdução de novas disciplinas, como mitologia e arqueologia, bem como a obrigatoriedade dos alunos em cursá-las, evidencia que a nova formação do artista exigia que os mesmos fossem eruditos e possuíssem conhecimentos amplos em domínios complementares para que executassem obras de qualidade superior: deveriam, em suma, estudar história, arqueologia, ter um conhecimento perfeito da história da arte e noções de literatura. Ou seja, a análise dos Estatutos de 1890 revela o reconhecimento, nos anos finais do século XIX, de que o aluno precisava de um significativo cabedal de conhecimentos teóricos antes de chegar de fato às aulas de escultura e pintura. Existia, portanto, uma eminente preocupação com o preparo intelectual daqueles que se destinavam à profissão artística. O artista deveria não somente adquirir o perfeito domínio técnico, mas também possuir uma cultura excepcional: "L'artiste doit être un homme cultivé".[15]

O quadro abaixo apresenta quais foram as cadeiras teóricas obrigatórias aos alunos após a Refroma de 1890, bem como os professores que nelas lecionaram.

QUADRO 2 - PROFESSORES E CADEIRAS DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES ENTRE 1891 E 1894.

CADEIRA	**PROFESSOR**	**PERMANÊNCIA**
Mitologia	Raul Pompéia	Permaneceu na cadeira até 1895, sem ser substituído. Faleceu em dezembro do referido ano.[16]
História da arte	Medeiros e Albuquerque Gonzaga Duque Estrada Henrique Coelho Netto Urbano Duarte de Oliveira	Medeiros e Albuquerque foi designado para a cadeira por decreto de 30 de dezembro de 1890. Permaneceu em licença por diversos períodos ao longo de 1891, 1892, 1893 e 1894. Pediu exoneração em junho de 1894, sendo substituído por Urbano Duarte de Oliveira, que, logo em seguida, pediu exoneração da cadeira, a qual foi assumida por Henrique Coelho Netto. Gonzaga Duque serviu interinamente em 1891; foi exonerado a pedido em 26 de maio desse mesmo ano.
Arqueologia e etnografia	Charles Gustave Paille	Nomeado em Paris,[17] em março de 1892, teve o contrato renovado em 1893. Foi dispensado da

[14] MOREIRA MAIA, Ernesto Gomes. **Relatório da Diretoria da AIBA apresentado ao Ministro Antônio Ferreira Vianna**, em 26 de março de 1889, referente ao ano de 1888. s/p.

[15] SEGRÉ, Monique. **L'Art comme institution:** l'École des Beaux-Arts, 19ème-20ème siècle. Paris: Editions de l'ENS-Cachan, 1993. p.116.

[16] Em 1895, Raul Pompéia passou a ocupar o cargo de diretor da Biblioteca Nacional. Nesse mesmo ano, após proferir um discurso inflamado junto à tumba de Floriano Peixoto, foi demitido do cargo. Suicidou-se com um tiro no peito na noite de Natal de 1895, no escritório da casa onde morava com a mãe.

[17] Arquivo do Museu Dom João VI/EBA/UFRJ. Livro de correspondências referente a 13 abr. 1892. Contrato de 8 mar. 1892. p. 32A e B.

		cadeira por visto de 24 de novembro de 1893. A cadeira não foi ocupada posteriormente, sendo extinta.

FONTE: Documentos do Acervo do Museu D. João VI/EBA/UFRJ e GALVÃO, Alfredo. Subsídios para a História da Academia Imperial e da Escola Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro, 1954.

Ao pesquisarmos os Livros de correspondência e as Atas referentes aos primeiros anos de funcionamento da Escola, foi possível verificar a dificuldade encontrada pela Escola para ter um professor de história da arte. Foram constantes as trocas: José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque foi designado para a cadeira por decreto de 30 de dezembro de 1890. Permaneceu em licença por inúmeros períodos ao longo de 1891, 1892, 1893 e 1894. Pediu exoneração em junho de 1894, sendo substituído por Urbano Duarte de Oliveira, que, logo em seguida, pediu exoneração da cadeira, a qual foi assumida por Henrique Coelho Netto. Gonzaga Duque serviu interinamente em 1891; foi exonerado a pedido em 26 de maio desse mesmo ano.

Cabe aqui destacar que nenhum dos professores que assumiram a cadeira de história da arte tinha formação em arte: eram todos “homens de letras”, conhecidos, sobretudo, por suas atuações como jornalistas. As suas formações, no entanto, não impediam que os mesmos fossem conhecedores de arte. É notório, por exemplo, que Gonzaga Duque foi um dos mais significativos críticos de arte no Brasil do século XIX. Em um Relatório ao Ministro, datado de 1895, Rodolpho Bernardelli comenta com as seguintes palavras as conferências extraordinárias ministradas pelo professor de história da arte, muito possivelmente Coelho Netto.

> Os professores de História das artes, de História e theoria da architectura realizaram conferências extraordinárias sobre assumptos de suas cadeiras. O primeiro realizou nos dia 27 de outubro e 14 de novembro, sendo assumpto "A influência da Virgem Maria na arte" e da segunda " A arte sob o ponto de vista sociológico" [...].[18]

Também escritor e jornalista foi o professor da cadeira de mitologia, Raul Pompéia, conhecido autor de *O Ateneu* (1888), um dos exemplos máximos do Realismo em literatura. Pompeia foi, dos professores teóricos, o mais ativo e presente na instituição ao longo da implementação dos Estatutos de 1890, nela permanecendo de 1891 até 1895.

Já a cadeira de arqueologia e etnografia passava por uma dificuldade mais específica: a ausência, no Brasil, de profissionais qualificados nestas áreas. Para ocupar a cadeira foi necessária a contratação de um professor estrangeiro, o arqueólogo Charles Gustave Paille, em Paris,[19] em março de 1892. Paille foi a segunda opção do Diretor da Escola Nacional de Belas Artes, depois de o italiano

[18] BERNARDELLI, Rodolpho. Anexo P. FERREIRA, Antonio Gonçalves. **Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores ao Vice-Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil**, em abril de 1895. P. 5.

[19] Arquivo do Museu Dom João VI/EBA/UFRJ. Livro de correspondências referente a 13 abr. 1892, Contrato de 8 mar. 1892. p. 32A e B.

Manfredo Manfredi, que por uma série de motivos relatados no Livro de correspondências, não poder aceitar o convite.[20] Isso não significa, no entanto, que Paille fosse menos capacitado: formado pela École du Louvre, ele é conhecido pelas escavações que realizou na "na necrópole de Narce, no Mazzano Romano, e na Etrúria meridional, na Itália, no território de Nepi, Castel Sant'Elia, Monterosi e Calacata a serviço da Casa Imperial do Brasil e posteriormente do Príncipe del Drago".[21] Seu currículo assegurava ser ele possuidor dos conhecimentos necessários para ocupar a cadeira.

Além de não haver profissionais aptos no Brasil para ocupar a cadeira de arqueologia, e a precariedade com que funcionava a cadeira de história da arte, havia ainda a dificuldade de alcançar os avanços tecnológicos necessários para o bom andamento destas disciplinas. Um desses avanços era a instalação de luz elétrica no antigo prédio da Academia, um pedido que partiu dos professores das disciplinas teóricas, que desejavam usar em suas aulas projetores de imagens. A instalação de luz elétrica no prédio da Escola significou um avanço para a boa realização das aulas teóricas, que ocorriam à noite justamente devido ao uso de projetores de luz.

Rodolpho Amoêdo, então vice-diretor da Escola, em seu relatório sobre o ano letivo de 1893 elucidou como ocorriam as aulas noturnas:

> Attendendo à falta de capacidade no actual edifício da Escola e à necessidade absoluta de funccionarem a noite as aulas de **Archeologia e Ethnographia** e **Historia e Theoria da Architectura**, nas quaes se teriam de fazer **projecções com luz electrica**, necessaria ao desenvolvimento dessas materias, em solução ao officio desta directoria, n. 504 de 19 de abril [de 1893], foi autorisado, por aviso n. 372 de 29 desse mez do Ministerio a vosso cargo, o funccionamento nocturno daquellas aulas, como medida provisoria, assim como das de desenho de modelo-vivo**, mythologia e historia das artes**; ficando assim atendido um dos reclamos que a directoria desta Escola teve occasião de dirigir ao Governo no relatorio de 1891.
>
> Em maio começaram os trabalhos desses cursos. [...] os cursos theoricos na [sala] n. 3, onde se montaram os aparelhos para as alludidas projeções. Tanto esta sala, como a galeria foram illuminadas a luz electrica.
>
> Nos cursos de Archeologia e Ethnographia e Historia e Theoria da Architectura os respectivos professores realisaram interessantes e instructivas demonstrações com auxílio da luz electrica.[22]

---

[20] Arquivo do Museu Dom João VI/EBA/UFRJ. Livro de correspondências referente a 24 dez. 1891. Rio de Janeiro. p. 24A e B, 25A e B.

[21] SANTROT, Jacques; BLAIN, Hugues-François. Gustave Paille, un archéologue «à façon» en Basse Bretagne (1898 1905). **Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest**, Année 2000, Volume 107, Numéro 107-3.p. 101.

[22] AMOÊDO, Rodolpho. Anexo Q. NASCIMENTO, Alexandre Cassiano do. **Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores ao Vice-Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil**, em março de 1894. p. 5-7.

Mas a adequação da instituição às novas cadeiras teóricas criadas, bem como à importância a elas atribuída no currículo da Escola, significou não só mudanças físicas, como a instalação de luz elétrica, mas, igualmente, a percepção de que os alunos não estavam preparados para os conteúdos ministrados. Esta percepção levou os professores da instituição a proporem algumas mudanças na grade aprovada nos Estatutos de 1890.

A principal mudança proposta foi a transferência das três cadeiras teóricas do curso geral para os cursos especiais. Ou seja, os alunos só teriam acesso as disciplinas teóricas após três anos de estudos na instituição. Tal proposta parece se explicar, em parte, pelo baixo nível de conhecimento dos novos alunos da Escola.

Um dos problemas eminentes gerados pela presença das disciplinas teóricas nos primeiros anos de estudo era o necessário domínio do idioma francês, que era, inclusive, cobrado dos alunos quando se matriculavam na Escola. Ainda que seja senso comum que, no século XIX, o francês era a segunda língua dos brasileiros, devemos considerar que era a segunda língua daqueles que tinham acesso a uma boa formação - e boa formação, no Rio de Janeiro de finais do século XIX, era regalia de uma minoria.[23] No entanto, na Escola, o domínio do idioma francês era fundamental, pois havia uma boa possibilidade de o aluno vir a cursar disciplinas com professores que não falavam português, como foi o caso de Charles Gustave Paille. Além disso, o aluno deveria dar conta de uma bibliografia que incluia uma série de livros em francês.[24]

A própria ordem na qual as disciplinas teóricas de história da arte, mitologia e arqueologia e etnografia deveriam ser cursadas após a transferência delas para o curso especial foi motivo de debates. Por fim, foi aprovada pelo conselho escolar a proposta do professor de arqueologia e etnografia, o francês Charles Gustave Paille, que classificava as disciplinas de arqueologia, história da arte e mitologia na ordem que se segue:

> 1º A mitologia indispensável para compreender tanto obras antigas como uma grande parte das obras modernas onde domina a alegoria ou a imitação do antigo.
> 2º A história das artes [...] é necessária para que os alunos tenham uma ideia geral antes de abordar as questões de detalhe que são do dominio da arqueologia.
> 3º A arqueologia supõe o conhecimento da mitologia e das grandes épocas da arte; ella é mais complicada e mais difícil que as outras; as lições de costumes, dentre outras [...].[25]

Nos Estatutos de 1890, no entanto, a ordem era: mitologia no primeiro ano, arqueologia e etnografia no segundo ano e história da arte no terceiro ano, todas disciplinas do curso geral.

Não poderia passar desapercebida uma tentativa de valorização das cadeiras

---

[23] DAZZI, Camila. op. cit. p. 277.

[24] Esse dado pode ser verificado no: **CATÁLOGO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES – COM INDICAÇÃO DAS OBRAS RARAS OU VALIOSAS**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Belas Artes, 1957.

[25] Arquivo do Museu Dom João VI/EBA/UFRJ. Ata de 21 out. 1892. p. 15B.

teóricas, que nessa nova proposta estariam quase no mesmo patamar de importância das disciplinas de ateliê. Elas seriam cadeiras comuns aos quatro cursos que compunham a etapa final do ensino da Escola: pintura, escultura, arquitetura e gravura.

QUADRO 7 - QUADRO COMPARATIVO DA ESTRUTURA SERIADA DOS ESTATUTOS DE 1890 COM A ESTRUTURA QUE FOI APROVADA EM 1892 PELO CONSELHO ESCOLAR DA ENBA.

ESTATUTOS DE 1890	**MUDANÇAS PROPOSTAS EM 1892**
1º ano do curso geral	***1ª série do curso preparatório***
História natural (noções concretas)	História natural (noções concretas)
Mitologia	Desenho linear
Desenho linear	Desenho figurado (estudo elementar)
Desenho figurado (estudo elementar)	Geometria descritiva
2º ano do curso geral	***2ª série do curso preparatório***
Química e física	Anatomia e fisiologia artísticas
Geometria descritiva	Química e física
Arqueologia e etnografia	Desenho figurado
Desenho figurado	***3ª série do curso preparatório***
3º ano do curso geral	Perspectiva e sombras
História da arte	Elementos da arquitetura decorativa e desenho elementar de ornatos
Perspectiva e sombras	Desenho figurado
Elementos da arquitetura decorativa e desenho elementar de ornatos	**CURSOS SUPERIORES**
Desenho figurado	**Disciplinas comuns**
CURSOS ESPECIAIS	Mitologia
Disciplinas comuns	História da arte
Anatomia e fisiologia artísticas	Arqueologia e etnografia
Modelo vivo	Modelo vivo

FONTE: DAZZI, C. “Pôr em prática a reforma da antiga Academia”: a concepção e a implementação da reforma que instituiu a Escola Nacional de Belas Artes em 1890, 2011.p.275.

Não localizamos na documentação consultada entre 1892 e 1895 qualquer parecer positivo por parte do Ministro, o que nos leva a deduzir que as propostas não foram implementadas. De fato, era um momento de instabilidade política e, de ano para ano, o ministério mudava de condutor: em 1891, João Barbalho Uchôa Cavalcanti; em 1892, José Hygino Duarte Pereira; em 1893, Fernando Lobo; em 1894, Cassiano Castro do Nascimento. Agravando esse quadro, ocorreu a extinção do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, passando a pasta da Instrução Pública a ser alçada do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Ainda que essas modificações pensadas pelos professores em 1892 não tenham sido implantadas, são de grande importância para verificarmos que os primeiros anos de funcionamento da Escola ocorreram sob um clima de mudanças e reforma dos Estatutos que tinham sido aprovados há menos de dois anos.

No que tange aos conteúdos ministrados nas disciplinas, só foi possível localizarmos nas Atas da Escola o “Programma para a aula de Mythologia”, que abaixo reproduzimos.

> O Symbolo. O Mytho e a Mythologia. Mythologia clássica. Os doze deuses: Jupiter, Juno, Minerva, Aapollo, Diana, Mercurio, Marte, Venus, Vulcano, Vesta, Nepturno, Ceres. As divindades dos céus; As divindades da agua; As divindades da Terra; As divindades da Morte

> e do Inferno; As divindades da vida. Evolução do zodíaco. Os symbolos na renascença. O symbolismo moderno.[26]

A ausência dos programas nas Atas da Escola pode ser justificada, no caso da cadeira de história da arte, pala constante ausência de seu professor Medeiros e Albuquerque, ao longo dos primeiros anos de funcionamento da Escola, de 1891 até 1894, bem como a constante troca de professores que o sucedeu. Já Gustavo Paille não estava na Escola no seu primeiro ano de funcionamento, período no qual os programas das aulas foram registrados nas Atas, tendo lecionado somente em 1892 e 1893. É necessária, no entanto, uma pesquisa mais detalhada nos arquivos do Museu D. João VI com a finalidade exclusiva de localizar os programas de aula das disciplinas teóricas, que podem perfeitamente constar estre os documentos avulsos e não necessáriamente nos livros de Atas.

À guisa de considerações finais, gostaríamos apenas de ressaltar que embora o texto tenha sido formulado com base na tese de doutoramento *"Pôr em prática a reforma da antiga Academia"*[27], a mesma não tinha como um de seus objetivos analisar como as disciplinas teóricas eram ministradas na Academia Imperial de Belas Artes e na Escola Nacional de Belas Artes. As informações constantes no presente texto estão na tese de modo disperço, em diferentes capítulos, ao longo de mais de 300 páginas. É certamente necessário o aprofundamento da investigação sobre o ensino da teória na Academia e na Escola, em especial no que diz respeito ao conteúdo ministrado pelos difentes professores que ocuparam as cadeiras teóricas. Não obstante, acreditamos que o artigo aprasenta algumas significativas contribuições para a compreensão de como era o ensino das disciplinas teóricas na instituição, e, mais amplamente, de como ocorria o ensino artístico como um todo, uma vez que tais disciplinas faziam parte da formação dos jovens pintores e escultores.

Camila Dazzi
Pós-doutorado (bolsista CAPES) junto à Università degli Studi di Napoli Federico II/Itália (2013). Doutora em Teoria da Arte pela Escola de Belas Artes da UFRJ (2011). Mestre em História da Arte pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP (2006) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Professora do CEFET/RJ, no Mestrado em Relações Étnico-raciais e na Graduação do campus Nova Friburgo.

Arthur Valle
Pós-doutorado (bolsista CAPES) junto ao Instituto de História da Arte da Universidade Nova de Lisboa/Portugal (2014). Doutor em Teoria da Arte pela Escola de Belas Artes da UFRJ (2007). Mestre em História da Arte pelo pela Escola de Belas Artes da UFRJ (2002) e graduada em Pintura Escola de Belas Artes da UFRJ (1998). Professor Adjunto do Departamento de Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DArtes/UFRRJ).

Referências

---

[26] Arquivo do Museu Dom João VI/EBA/UFRJ. Ata de 08 jun. 1891. p. 5A.

[27] DAZZI, Camila. op. cit.

AMOÊDO, Rodolpho. Anexo Q. NASCIMENTO, Alexandre Cassiano do. **Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores ao Vice-Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil**. Março de 1894.

BERNARDELLI, Rodolpho. Anexo H. **Relatório Apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos**. Maio de 1891.

BERNARDELLI, Rodolpho. Anexo P. FERREIRA, Antonio Gonçalves. **Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores ao Vice-Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil**. Abril de 1895.

BOIME, Albert. The teaching of fine arts and the avant-guarde in France during the second half of the nineteenth century. **Las Academias de Arte** (VII Coloquio Internacional de Gaunajuato). D.F.: Universidade Autónoma doMéxico, 1985.

BONNET, Alain. **L'enseignement des arts au XIXe siècle**. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006.

CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. Anexo I do Relatório Final ao CNPq. **O Conceito de Modernidade e a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2004.

DAZZI, Camila. "**Pôr em prática a reforma da antiga Academia**": a concepção e a implementação da reforma que instituiu a Escola Nacional de Belas Artes em 1890. Tese (Doutorado em História e Crítica da Arte), UFRJ, Escola de Belas Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, PPGAV, 2011. Orientadora: Sonia Gomes Pereira.

GALVÃO, Alfredo. **Subsídios para a história da Academia Imperial e da Escola Nacional de Belas Artes**. Rio de Janeiro, 1954.

MOREIRA MAIA, Ernesto Gomes. **Relatório da Diretoria da AIBA apresentado ao Ministro Antônio Ferreira Vianna**, em 26 de março de 1889, referente ao ano de 1888.

SANTROT, Jacques; BLAIN, Hugues-François. Gustave Paille, un archéologue « à façon » en Basse Bretagne (1898 1905). **Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest**. Année 2000, Volume 107, Numéro 107-3.p. 101.

SEGRÉ, Monique. SEGRE, Monique. **L'Art comme institution** - l'École des Beaux-Arts, 19ème-20ème siècle. Paris: École Normal Sup. de Cachan, 1893.

SQUEFF, Letícia Coelho. **A Reforma Pedreira na Academia de Belas Artes (1854-1857) e a constituição do espaço social do artista**. Cad. CEDES, Campinas , v. 20, n. 51, Nov. 2000.

VALLE, Arthur Gomes. **A pintura da Escola Nacional de Belas Artes na 1ª República (1890-1930): da formação do pintor aos "modos" estilísticos**. Tese (Doutorado em História e Crítica da Arte), UFRJ, Escola de Belas Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, PPGAV, 2007. Orientadora: Angela Âncora da Luz.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
Tema: Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL, GT – ARTES VISUAIS

EIXO TEMÁTICO: HISTÓRIAS: DOCUMENTAÇÕES, ACERVOS E NARRATIVAS.

TRAMAS DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE MULHERES QUE TECEM REDES DE DORMIR EM SÃO BENTO – MA

Beatriz de Jesus Sousa (COLUN/UFMA)

RESUMO

Análise das relações sociais de gênero a partir da produção de redes de dormir em São Bento-MA. Abordam-se os principais elementos que definem o município, percebendo-se a existência de uma comunidade de prática voltada para a fabricação artesanal de redes de dormir. Apresentam-se conhecimentos compartilhados pelas artesãs de São Bento no tocante aos saberes e fazeres da rede de dormir. Identifica-se o artesanato enquanto categoria e se salienta a importância da atividade manual, investigando seu fundamento histórico e aspectos legais correlacionados à regulamentação da profissão do artesão. Discute-se a constituição social das identidades de gênero, os significados da abjeção e os marcadores de gênero relacionados às redeiras do município estudado. Percebe-se o gênero como uma *performance* constituída no tempo a partir da matriz de inteligibilidade heteronormativa, mas que é também produtora dessa matriz, renovando-a e/ou negando-a. Para tanto, recorre-se às noções de dispositivos e tecnologias de gênero por meio das contribuições de Judith Butler, Michel Foucault e Teresa de Lauretis. Examinando os sentidos e as representações de gênero a partir do ponto de vista das redeiras, explora-se a constituição dos seus corpos associados ao trabalho e às implicações de uma profissão que não é reconhecida legalmente. Constata-se que suas expectativas e marcadores de identidade se relacionam à dinâmica do artesanato no capitalismo, como os estudos de Walter Benjamin, Nestor Canclini e Helena Hirata sugerem. Nesse sentido, enfoca-se o artesanato das redes de dormir no contexto capitalista cuja inserção de mulheres no mundo do trabalho sofre os impactos da informalidade, invisibilidade, precarização e baixa remuneração.
Palavras-chave: Gênero; Artesanato; Mulheres; Rede de dormir.

ABSTRACT

Analysis of the social relations of gender from the production networks of sleep at Sao Bento-MA. It addresses the main elements that define the municipality, realizing the existence of a community of practice focused on the manufacture of small-scale networks of sleep. Present knowledge is shared by artisans of St Benedict in the knowledges and

practices of network of sleep. Present knowledge is shared by artisans of St Benedict in the knowledges and practices of network of sleep. It identifies the crafts as a category and emphasizes the importance of manual activity, investigating their background history and legal aspects related to the regulation of the profession of the artisan. It discusses the social constitution of gender identities, the meanings of servility and the markers of gender related to redeiras the municipality studied. It is clear that the gender as a performance consists in time from the matrix of intelligibility heteronormativa, but who is also a producer of this matrix, renewing and/or denying it. For both, it is the concepts of devices and technologies of gender through the contributions of Judith Butler, Michel Foucault, and Teresa de Lauretis. Examining the senses, and the representations of gender from the point of view of redeiras, it explores the constitution of their bodies associated with the work and the implications of a profession that is not legally recognized. It is noted that their expectations and markers of identity relate to dynamic crafts in capitalism, as the studies of Walter Benjamin, Nestor Canclini offered and Helena Hirata suggest. In this sense, the study focuses on the craft of networks of sleep in the context capitalist whose inclusion of women in the world of work is suffering the impacts of informality, invisibility, insecurity and low pay.
Key words: Gender; Crafts; Women; Network of sleep.

1 Introdução

A análise das experiências sociais de gênero a partir das mulheres que trabalham na produção das redes de dormir[1] em São Bento se configurou como um interessante e desafiador trabalho, na medida em que possibilitou contextualizar a investigação, fazendo-nos mergulhar na nossa própria cultura e, a um só tempo, observá-la por meio de um olhar de estranhamento e desnaturalização dos comportamentos aceitos como normais[2].

O gênero, como categoria de análise explicitada por Scott (1999a), mostrou-se um instrumento fundamental para as interpretações dos relatos e depoimentos das mulheres pesquisadas. Esta categoria contribuiu para que entendêssemos os sujeitos do gênero não como portadores de uma essência interior, mas como sendo constituídos "por um ritualizado jogo de práticas que produzem o efeito de uma essência interior. [...] O gênero é vivido como uma interpretação, ou um jogo de interpretações do corpo, que não é restrita a dois, e isso, finalmente, é uma mutável e histórica instituição social" (BUTLER, 2006).

Buscando compreender como o efeito do gênero é naturalizado em noções pressupostas do masculino e do feminino, recorremos ao conceito de matriz heteronormativa, desenvolvido por Judith Butler (2003), para nos referir às práticas

[1] No contexto deste trabalho usamos a expressão **rede de dormir** como uma forma de evidenciar o objeto produzido pelas artesãs embora no uso comum seja mais frequente empregar apenas a palavra **rede,** o que também ocorre neste texto. Acerca desta denominação, Cascudo (2003) esclarece que no primeiro documento escrito sobre o Brasil houve o registro da rede de dormir. Apesar de não ser possível localizar a sua origem, ele sugere que a trama de lianas e cipós deve ter inspirado a confecção da rede de pescar, possibilitando, posteriormente, a criação da rede de dormir pelos ameríndios. A carta de Pero Vaz de Caminha empregou a palavra "rede" para descrever o objeto – conhecido por hamaca – atado nos esteios das casas, que servia para os indígenas dormirem. Segundo Cascudo, esta foi a primeira vez que se utilizou a palavra "rede" para denominar esse objeto cuja responsabilidade pelo ato de fiar e tecer era das mulheres tupinambás, mas que já possuía várias denominações, de acordo com o local e o grupo étnico em que era produzido, podendo ser chamado de ini, maquira, quisáua, pité. Contudo, Cascudo adverte que "foi uma *ini* que os olhos europeus de Pero Vaz de Caminha viram, em 27 de abril de 1500, numa maloca de Tupiniquim no Porto Seguro" (CASCUDO, 2003, p. 72, grifo do autor).

[2] A escolha por este local recebeu significativa influência da nossa infância e adolescência em Pinheiro, município vizinho de São Bento, na Baixada Maranhense, onde há presença do comércio das redes de dormir que desde cedo nos impressionaram pela sua beleza e conforto.

reguladoras que constituem identidades por meio de normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas, em um movimento cujo poder cria o gênero, ao mesmo tempo em que é gerado na sua performance produtiva. Essas regras são reiteradas no tempo e limitam desejos, condutas e identificações através de oposições discriminadas e assimétricas entre feminino e masculino, compreendidos como atributos do macho e da fêmea. A matriz heteronormativa exige que certos tipos de identidade não possam existir por serem associadas a falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural. Tais identidades são vistas como incoerências materializadas em corpos que não parecem humanos por se desviarem das normas e se constituírem nos domínios da abjeção. Para Butler, essas vidas que não parecem vidas são corpos que não contam, corpos vistos como sem importância, são corpos abjetos. Por outro lado, gêneros inteligíveis "são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantém relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo" (BUTLER, 2003, p. 38 – 39).

Para compreender a força reiterativa e performática do gênero, recorremos a Foucault (1988) e percebemos a existência de dispositivos de poder e de saber diferentes da repressão e que são produto da sua própria economia. Reconhecer o gênero como um tipo de mecanismo que se constitui na norma e que constitui a norma, como um poder produtivo e mutável que se reconstrói permanentemente por meio de nomeações discursivas atribuidoras de comportamentos a homens e a mulheres, significa superar as perspectivas analíticas que limitam as identidades ao pensamento dicotômico e que reificam as noções de "masculino" e "feminino" como dados imutáveis da natureza. Portanto, a noção de identidade de gênero está relacionada à percepção subjetiva de ser masculino e/ou feminino, conforme as convenções estabelecidas ou rompendo-as e constituindo outras identidades que ultrapassam os limites da binaridade heterossexual.

Contudo, suplantar o jogo das polaridades representa um verdadeiro desafio às pesquisas de gênero, o que talvez tenha se evidenciado como uma das maiores dificuldades encontradas nesta análise. Louro (2004, p. 31) ajuda a elucidar a problemática em questão ao salientar que "aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples". Mas, para progredir e consubstanciar novas possibilidades de leitura do gênero, a dificuldade que vivenciamos na pesquisa nos impulsionou a continuar tentando desconstruir certas formas de olhar tão solidamente ancoradas na oposição. Assim, percebemos que a "proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento" (LOURO, 2004, p. 31).

Assumindo a possibilidade da desconstrução como uma questão pessoal e política, buscamos compreender as práticas que legitimam a atuação de mulheres na produção das redes de dormir e os modos de participação de homens nesse contexto, analisando as relações sociais de gênero nos termos da matriz de inteligibilidade que instituímos e na qual nos constituímos. Assim, percebemos que o fiar e o tecer, relativos ao trabalho das artesãs de São Bento, caracterizam-se pela repetição de técnicas de fabricação de redes e de corpos, associadas a uma tradição secular e familiar, transmitidas por mulheres que se dedicam a esse trabalho e que atualizam as expectativas do gênero relacionadas à imagem da esposa, da mãe e da dona de casa. Esse processo de constituição das artesãs é materializado através de costumes, posições, valores e técnicas, que são

reproduzidos de geração em geração, no ambiente familiar, de modo a se naturalizarem como sinônimos de mulheres.

Nessa perspectiva, cabe salientar que no Brasil o fiar e o tecer se fixaram principalmente no interior e na zona rural a partir do desbravamento de terras pelos bandeirantes que mantinham na sua bagagem tecidos feitos em tear manual. Enquanto os colonizadores realizavam atividades como a agricultura e a pecuária, as mulheres permaneciam no espaço doméstico, ocupando-se também da fiação e da tecelagem, que acabaram se tornando uma extensão dos seus afazeres e, pela reiteração no tempo, materializaram o efeito de gênero nessas práticas. No tocante às comunidades do Norte e do Nordeste do Brasil, a rede de dormir funcionava como uma importante peça de uso doméstico (FUNARTE, 1983).

2 Objetivos

De modo geral, visamos compreender alguns dos processos sociais que se configuram através de experiências de gênero, produção, comercialização e estratégias de sobrevivência na confecção de redes de dormir, feitas por mulheres, em São Bento.

Para tanto, propusemo-nos a identificar *modos de fazer* das mulheres na produção das redes de dormir, assim como algumas transformações que tenham ocorrido nesse processo a partir de suas trajetórias nessa atividade. Também objetivamos destacar os significados atribuídos por essas mulheres à importância da articulação entre gênero e estratégias de sobrevivência e buscamos relacionar os espaços de produção, comercialização e reprodução com as experiências vividas por essas mulheres. Além disso, buscamos possibilitar visibilidade às mulheres que produzem as redes de dormir, contribuindo para os estudos de gênero.

3 Metodologia

Para que pudéssemos compreender melhor os significados que as artesãs atribuíam ao seu fazer no contexto das relações de gênero, recorremos ao estudo teórico e à pesquisa de campo em São Bento- MA. Entretanto, a insurgência dessas significações em momento algum ocorreu pacificamente, posto que exigia uma sensibilidade para a escuta, para o desprendimento de nós e para o encontro com o outro. Ao certo, promover um encontro exige a predisposição para o novo, para todas as possibilidades de desenlace. E nós não nos sentíamos preparadas para esse momento, embora soubéssemos que a valorização das narrativas das redeiras seria um trabalho profícuo, tanto porque a valorização de falas já implementada pela História Oral havia deixado provas da sua aproximação com a história das mulheres desde a década de 1960, como também pela sua relevância atual no âmbito dos estudos de gênero.

Jamais imaginamos que precisaríamos aprender a ouvir e a falar, criando uma esfera de sociabilidade onde os sentidos fossem desvelados. Além disso, no desconforto provocado pela exiguidade do tempo proposto para a pesquisa e disponível para a nossa preparação enquanto pesquisadoras, sofremos momentos de angústia por não conquistarmos uma aproximação afetiva e cronológica em relação às artesãs, no sentido de encontrarmos o caminho das representações não evidentes, das lembranças reprimidas e dos sentimentos mais íntimos que nos propiciassem a compreensão dos processos de constituição das suas identidades de

gênero. Nós não sabíamos como chegar até lá e esta dificuldade metodológica impôs-se como o primeiro momento da experiência no campo de pesquisa.

Intentando transpor esse obstáculo, realizamos oito visitas ao município de São Bento em diferentes meses dos anos 2010, 2011 e 2012, onde tivemos contato com onze artesãs e um artesão que se dispuseram a conceder entrevista e/ou dialogar informalmente. Também fizemos contatos com outras pessoas e frequentamos instituições, objetivando aprofundar o conhecimento sobre o contexto local. Em todos os contatos, foi evidenciada a participação de mulheres na produção das redes de dormir como um dado “natural”, ao passo que a presença de homens nesse fazer apresentava-se como algo “risível”.

Além disso, no decorrer da pesquisa de campo, constatamos o receio (acompanhado por um certo temor) que as redeiras expressavam diante da possibilidade desta pesquisa identificá-las como artesãs, haja vista que, por falta de regulamentação jurídica da profissão, elas buscavam aposentadoria através da agricultura ou da pescaria, burlando o processo legal que asseguraria os benefícios oferecidos pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Buscando respeitar sua preocupação e ao mesmo tempo realizar a pesquisa, comprometemo-nos em não mencionar os seus nomes, o que nos levou a fazer a citação das suas falas de forma anônima através de um código com letra e número. Optamos por não utilizar pseudônimos, tendo a convicção de que esse problema deva ser ressaltado, visto que constitui um forte marcador social para as artesãs entrevistadas,.

Com o passar do tempo, aos poucos fomos nos apropriando da técnica necessária para obter depoimentos que superassem os limites das respostas prontas e imediatas, mas ainda permanecíamos incomodadas diante da falta de elementos sobre as questões de gênero. Ledo engano! Depois de muitas análises e leituras, constatamos que, de fato, o problema não residia nas ausências de respostas consistentes; a dificuldade era nossa, visto que não possuíamos a preparação metodológica e a propriedade conceitual necessárias para realizar a análise pretendida. Objetivamente o gênero estava lá, havia se apresentado para nós, exibira-se como efeito no jogo de reiterações vivenciadas pelas artesãs, ainda que não reproduzido oralmente como esperávamos encontrar. Obstava-nos o despreparo metodológico. Assim, aprendemos de novo. A segunda lição duramente apreendida no campo dirigia-se à nossa sensibilidade enquanto pesquisadoras para ouvirmos os não ditos e enxergarmos no escuro.

No tocante aos bloqueios e silêncios das artesãs, Pollak (1989) nos ajudou a compreender que as dificuldades apresentadas por algumas mulheres ao se manifestarem poderiam resultar de uma reflexão sobre seu passado, sobre a utilidade de falar, de transmitir a sua vivência. Segundo Pollak, o silêncio pode ser necessário para a comunicação. Um passado mudo pode não ser o esquecimento, mas a gestão da memória de acordo com as possibilidades de comunicação.

Nós havíamos percebido que os saberes relativos à produção da rede de dormir eram evocados pelas artesãs, que se prontificavam em socializá-los, ao passo que as subjetivações relativas às experiências desse fazer, principalmente às concepções de gênero, expressaram-se de modo silencioso, nos ditos e não ditos de uma matriz heteronormativa. Nesse sentido, insistir no uso de alguns procedimentos da metodologia da história oral representou um desafio constante e um ensejo para a construção de uma pesquisa comprometida com o questionamento da assimetria de gênero e com o avanço nos estudos desse campo (SALVATICI, 2005, p. 35). Assim, na busca pela compreensão da pluralidade de experiências das mulheres envolvidas nesse trabalho, empregamos técnicas da história oral, como

entrevistas de longa duração com recortes de histórias de vida e depoimentos sobre o fazer das redes de dormir, constituindo textualmente os significados atribuídos a essa atividade e analisando as expressões de sociabilidade que a permeiam.

Pautamos a análise no conceito de experiência apresentado por Scott (1999b) quando se refere a uma posição do sujeito que se constitui na experiência, bem como é constituído por ela, a partir das suas condições de existência no diálogo com as questões sociais, culturais, históricas e lingüísticas. Com base nessa concepção, esforçamo-nos por pensar como as mulheres se constituem na experiência da tecelagem das redes de dormir em São Bento, atentando para as variações que se destacaram na escolha das entrevistadas, tais como diferenciações nas ocupações e gerações. Neste momento, estamos propensas a acreditar que inicialmente nós operamos com uma concepção de experiência limitada, tendo em vista que é substancial a análise da forte relação entre artesanato e pobreza entre aquelas mulheres. Nós estávamos trabalhando com essa evidência como um fato, mas vemos agora que precisamos compreender e explicar como essa relação ocorre. Esta foi a terceira aprendizagem: às vezes o que eu víamos não representava o ponto nevrálgico da proposta, apenas mascarava. Sobre isto, Scott (1999b, p. 27) afirma que

> Não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la, assim como as identidades que ela produz.

Nessa perspectiva, ancorando-nos em Sousa (2006, p. 16), percebemos que “o trabalho parece ser o elemento fundamental que organiza os demais componentes da vida social de pessoas para quem ‘não há dia preguiçoso”, tomando como parâmetro a correlação entre continuidade do trabalho e condição de pobreza das redeiras, o que nos indica a necessidade e a permanência da produção das redes de dormir como oriundas da condição de classe das artesãs.

4 Resultados

Verificamos a especificidade do trabalho das mulheres nessa seção do artesanato, que vem sendo reiterado desde a produção da ***ini***, realizada pelas indígenas, até a produção atual das redes de dormir no interior do trabalho doméstico contemporâneo, em que se naturalizou como uma atribuição de mulheres e se reproduz no campo da linguagem e das práticas, conforme observado em afirmações do tipo “eu já disse para ela que homem que bate rede é bicha”, enunciada pelo marido de uma das artesãs entrevistadas.

Sob esta ótica, há um sistema de classificação de gênero que se fundamenta na matriz heteronormativa e se reflete na divisão do trabalho artesanal. Esta divisão foi se sustentando por meio da representação de que “mulher é que faz rede”, portanto, “quem faz rede é mulher”, ou se aproxima dela através da abjeção[3]. As índias faziam as redes, as mulheres portuguesas faziam as redes, então o

[3] Para Butler (2003), abjetos são todos aqueles que não se enquandram na matriz de inteligibilidade heteronormativa.

comportamento tomou forma de regra e se naturalizou de modo a engendrar as identidades de gênero a partir dessa premissa. Acerca desta questão, Judith Butler propõe que a construção do sujeito seja vista como um processo de reiteração onde sujeito e atos aparecem, numa "materialização que se estabiliza ao longo do tempo para produzir o efeito de fronteira, de fixidez e de superfície" (BUTLER, 2001, p. 163). Para ela a questão principal a ser discutida não é a constituição do sujeito como uma interpretação do sexo visto que, antes, devem ser questionadas as normas regulatórias que materializam o sexo. Essa perspectiva de análise nos coloca diante da compreensão do gênero como um ato, uma performance repetida que requer a reencarnação e a nova experiência de significados estabelecidos socialmente. Portanto, ao mesmo tempo em que os significados são legitimados na ação individual dos sujeitos, há também um caráter público, de dimensões temporais e coletivas, que objetiva manter o gênero em uma estrutura binária.

O gênero passa a ser concebido como "uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*". A estilização do corpo produz o efeito do gênero através da ilusão de um eu permanente que se materializa nos gestos, movimentos e estilos corporais. Desse modo, desloca-se a ideia do gênero como um modelo substancial de identidade e é introduzida a sua concepção como uma "temporalidade social constituída", uma "aparência de substância", "uma identidade construída, uma realização performativa em que a platéia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença" (BUTLER, 2003, p. 200).

Assim, uma das observações mais significativas acerca da constituição do gênero é a produção da identidades de mulheres a partir do seu envolvimento com o fazer da rede de dormir, ao mesmo tempo em que a matriz normativa é burlada pela experiência de alguns homens que se envolvem na atividade, desestabilizando a norma e abrindo fissuras nesse efeito de gênero que restringe a produção das redes às mulheres, mas que admite a participação de "certos" homens, vistos como se fossem corpos abjetos. Tal efeito parece ter sido constituído ao longo dos anos, visto que em certos locais do Maranhão as mulheres vêm participando ativamente na produção das redes de dormir, tanto no âmbito de fábricas, que industrializam redes, como também nas oficinas domésticas, que funcionam no intervalo das ocupações principais, inclusive dos afazeres domésticos. Nessa produção, nota-se a presença de várias etapas, podendo se iniciar com o plantio do algodão e se prolongar no tingimento dos fios, na elaboração da trama do tecido e no acabamento da rede. Esse trabalho foi vem sendo transmitidos há anos, por gerações de redeiras, no ambiente familiar, que ensinam e aprendem as etapas de produção e se encarregam de providenciar os fios, bater o pano, confeccionar os cadilhos, varandas, franjas e borlas (BAESSE, 2006, p. 70 - 82). Acerca desse processo, uma artesã de aproximadamente 65 anos descreve como sua filha ia desenvolvendo sua *performance* de gênero:

> Aí eu via todo mundo batendo rede... Porque aqui na rua quase todo mundo fazia, né? E eu achava bonito assim... Aí eu pedia pra mamãe me ensinar e ela não queria. Aí eu ia pra casa da minha tia e olhava. E também eu casei logo muito cedo, também veio logo o filho, eu não terminei meus estudos também. Quando eu comecei mesmo a bater rede..., que a moça veio me convidar pra armar rede com ela, eu realmente
>
> Fonte: Pesquisa de campo.

> não sabia direito botar a rede... Eu não sabia direito... Eu errei a banda da rede todinha. Depois que eu já tava na metade da rede que ela me procurou 'tu não sabe armá rede, né?! Eu digo: 'não! Mas eu tava vendo ela botando e eu ia botando do lado e ela do outro... Aí a mãe dela foi ajeitar pra mim... Aí até quando eu aprendi... Graças a Deus ta aí, ó! Se eu não tivesse me botado... Porque a gente não tem um emprego, não tem nada, o emprego daqui é esse. Quando a pessoa não se bota pra estudar, né? Porque até estudando, a pessoa estudando... Mas não tem um serviço... E eu nunca quis trabalhar em negócio de casa de família assim, porque eu via sempre o que os outros passando... Porque mesmo minha mãe nunca quis... E na época vendia muito, vendia mais, porque hoje em dia já tem muita, quase toda casa tinha um tear de rede... Aí a gente já tá despachando, já vem muita gente procurar a gente... Aí tem essa concorrência das redes... Que são feita na fábrica... São mais estreita... É uma máquina que a pessoa trabalha sozinha. Quando eu fui embora pra são Luís, não tinha companheiro, eu encontrei uma senhora de Outra Banda. Lá pro Sol e Mar eu vi essa máquina que a pessoa faz sozinha. Teve um moço que quis fazer um tear desse pra mim, mas eu não quis porque eu não sabia... Aí dona Maria pediu pra eu buscar o tear dela... Nós fomos fazer rede dessa aqui. Aqui é tudo mais fácil... Lá não vende desse fio, só linha... Às vezes tinha que comprar o fio aqui pra levar pra lá... Diziam que tinha o fio no mercado central, mas era só do antigo, que ainda tinha que tinturar... Tem pouco fio... Depois que as senhoras viram desse tear de dois, elas não queriam mais usar o tear que a pessoa trabalha sozinha. Eu acho que antigamente o serviço era mais valorizado. Eles acham que é fácil (V, 18/10/10)

No seu depoimento, tanto podemos perceber o prazer e o interesse de aprender o processo, como a preocupação da mãe em não introduzir a filha nesse ciclo de reprodução de um trabalho exaustivo e com pouco retorno financeiro. Além disso, a introdução de uma nova técnica, associada à produção fabril, funcionou como fator de desmotivação ao trabalho devido à concorrência gerada por essa produção. Sob este viés, cabe salientar também que a técnica de bater redes, além de ser complexa, passou por algumas mudanças que facilitaram a sua execução (como na feitura do fio que hoje é comprado já colorido), embora continue exigindo um grande esforço físico das artesãs que sofrem de problemas físicos gerados pela inadequação ergonômica do tear utilizado, como é descrito por outra artesã ao afirmar que "não demora parar de bater", porque faz muito esforço físico, subindo, descendo e tecendo, sozinha. Ela sente dor nas costas e na coluna, haja vista que o trabalho deve ser feito por duas artesãs, mas ela costumeiramente trabalha sozinha pela dificuldade em encontrar alguém que bata rede com ela, afinal "com dois é difícil, imagina só". Além disso, explica:

> Eu aprendi a tingir com a minha mãe... Tudo fazia em casa... Tem gente que sentia demais... Porque pegava às vezes o fio molhado, pra botar na goma, pegava e saia do calor do fogo e ia pegar água fria [...] Dá um trabalhão... Aí tinha que tingir... a gente não fazia o fio, comprava o fio mesmo já cru, depois 'ensarilhava', depois molhava e botava pra tingir, aí botava pra cozinhar o fio, aí depois que tivesse tingido deixava esfriar um pouco, botava na goma e tornava botá no sol, se ele tivesse enxuto já, da goma, aí ia pegar de novo a

> ‘adubadeira?’, que é aquilo que enrola [...] demorava. A duração dependia do tempo e do sol, no inverno demorava dias (J, 15/10/10).

Notamos que a significação atribuída pelas artesãs à sua experiência varia de acordo com as suas condições de trabalho, envolvendo tanto a estrutura, material e equipamentos utilizados quanto as possibilidades de reconhecimento, retorno financeiro e valorização profissional. Contudo, essa significação traz em si as marcas de um processo que vai se relacionar especificamente a grupos sociais reconhecidos como agentes importantes no processo de composição das culturas populares. Nesse sentido, embora o trabalho artesanal tenha sua origem em um distante tempo histórico, ainda hoje a profissão do artesão não é regulamentada no Brasil, de modo que só existem projetos de lei tramitando no Congresso Nacional (Câmara e Senado Federal), o que impacta diretamente nos sentimentos e representações das artesãs sobre o seu trabalho, configurando sua identidade a partir da negação de toda vivência com essa prática no processo de aposentadoria e do desejo de reconhecimento e valorização financeira[4]. Além disso, enquanto o artesão ou a artesã não podem se identificar profissionalmente desta maneira no Brasil, cabe salientar que o resultado da sua produção tem ocupado lugar de relevância nas diferentes sociedades, manifestando-se, em um primeiro momento, no ambiente familiar através da transmissão oral de seu fazer e, posteriormente, organizando-se através de outras formas de produção e transmissão. De fato, as artesãs de São Bento nos revelaram que sua aprendizagem ocorreu por meio da observação do trabalho de suas mães, avós, tias ou vizinhas, ocorrendo desde a infância, por meio da imitação e da brincadeira, no ambiente familiar. Desse modo, a permanência das artesãs em condições de exploração e subvalorização do seu trabalho é uma constante na realidade do município pesquisado, inviabilizando possibilidades de melhoria financeira e transformação social, num ciclo que envolve gerações e que vê no artesanato tanto uma alternativa para incremento da renda familiar quanto um jogo de perpetuação da pobreza e de reprodução social.

Ao trabalharmos na pesquisa com estas questões, reafirmamos a necessidade de compreendermos a complexidade envolvida na formação das identidades de gênero, cumprindo o papel de descortinar a assertiva essencialista do gênero como uma permanência e dos papeis sociais como inquestionáveis no estabelecimento daquilo que se acredita ser uma identidade “feminina”, especialmente no âmbito da esfera familiar. No que concerne à especificidade desta pesquisa, o artesanato é representado como uma atividade das mulheres para complemento da renda familiar, onde o tempo destinado ao trabalho alterna-se com os afazeres domésticos. Nesse sentido, sabemos que a ideologia das esferas separadas constitui a percepção de que o espaço privado da família é o local da mulher, enquanto o espaço público do emprego remunerado seria reservado ao homem, mas cabe questionarmos esse modelo e investigarmos a dinâmica de provisão do lar, no universo da atividade artesanal, visto que, de modo geral, os parceiros das artesãs, ou filhos, tendem a incentivá-las a deixarem o trabalho pelos problemas físicos que vão desenvolvendo, pelo pouco retorno financeiro ou pela extensa carga de trabalho. Entretanto, necessitam da renda gerada, vivenciando uma tensão entre a expectativa social idealizada e as condições concretas de

[4] A impossibilidade de se aposentarem como artesãs lhes impulsiona a buscar outros meios, como através dos sindicatos de pescadores e agricultores. Por isso, tivemos dificuldades no início do contato e resistência por parte de algumas artesãs que temiam serem prejudicadas se seu nome fosse revelado, o que nos motivou a não indentificá-las no texto.

existência da família. No depoimento abaixo, a artesã expõe sua rotina e explica que alterna suas atividades:

> Depois que eu pego a rede, o acabamento eu faço sozinha... É muita coisa pra fazer na rede... Tem as franjas, faz as franjas e depois faz o crochê nas franjas, enche a varanda, faz as bolota ... Levo um dia para bater o cariel de uma rede. Faço as coisas de casa também. Trabalho todo dia, quando tem quem bata a rede (G, 15/10/10).

Ela afirma que continua nesse trabalho, apesar do pouco dinheiro e das dores na coluna e nas pernas porque não tem outro meio “Aqui o meu marido e eu, nós, ninguém somos empregado. Ele não tem pra me dar, ele vive também do dinheiro que ele faz um servicinho aqui, um servicinho ali, aí eu tenho que fazer também. Com esse pouquinho que eu ganho também já ajuda pra mim comprar alguma coisinha pra mim mesma” (G, 15/10/10). Assim, percebemos que o seu trabalho é potencializado pela busca da autonomia financeira, mas não emocional (SAFFIOTI, 2004). A necessidade financeira parece sustentar o trabalho, de modo que o que vem junto pode ser compreendido como a satisfação de algumas necessidades e não como independência simbólica.

5 Considerações

Examinando as possibilidades e os limites das contribuições deste estudo, percebemos que tivemos a oportunidade de reconhecer o gênero nas suas interfaces com variados marcadores de identidade a partir da experiência de mulheres pertencentes a camadas populares, que dedicam grande parte do seu tempo aos trabalhos relacionados à produção e comercialização de redes de dormir, integrantes do processo de reprodução social que garante as condições necessárias para que esse saber/fazer seja renovado.

Identificamos modos de fazer, transformações e significados, constatando uma poderosa articulação entre gênero e estratégias de sobrevivência a partir do trabalho realizado por elas. Nessa perspectiva, ao escrutinarmos narrativas, expressões, entretenimentos e silêncios das redeiras, pudemos captar alguns enfoques na relação com o trabalho que parecem estar inter-relacionados e que se mostram importantes do ponto de vista da realização subjetiva, na medida em que estão conectados às implicações de um trabalho solitário ou daquele significado por um grupo, com as potencialidades da distensão propiciada pelo encontro, narrativas e rememorações, numa espécie de terapia por meio da produção artesanal. Assim, de modo geral, verificamos que as mulheres envolvidas apresentam dois eixos de significações atribuídas ao seu trabalho: por um lado penoso e cansativo (exaustivo pela continuidade e esforço físico) e, por outro, gratificante e libertador (pois possibilita uma relativa independência financeira, além de entretenimento e satisfação). Talvez o primeiro eixo, somado às novas oportunidades de emprego (ainda que precarizado) e às baixas condições de capitalização das artesãs, bem como à insignificante remuneração recebida, esteja interferindo negativamente no interesse das novas gerações que progressivamente vêm se afastando da apreensão dos conhecimentos relativos a esse trabalho e promovendo um processo de descontinuidade na transmissão dos saberes/fazeres da rede de dormir. Logo, diante dos sinais corporais marcados pela dor resultante das posições, da repetição e do desconforto no uso contínuo do tear, bem como da permanência em uma condição econômica desprivilegiada, muitas meninas e mulheres mostram-se

desinteressadas em relação a esse trabalho. Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de que as concepções das artesãs também são afetadas pela presença de redes produzidas em outros estados a partir da produção fabril, envolvendo a problemática do mercado, a presença de intermediários, a concorrência e a dificuldade para realizar vendas, ou seja, os conflitos do artesanato no contexto local e global, permeado por relações de poder, disputas desiguais e ausência de políticas voltadas para o desenvolvimento do setor artesanal.

Sob esse prisma, há alguns avanços na política nacional relativa ao artesanato e que se refletem na tramitação de vários projetos de lei voltados para a regulamentação da profissão do artesão, para a organização do artesanato e para a definição institucional desse setor tão complexo e importante para milhões de brasileiros. Dessa forma, como parte de uma política nacional que vem se desenvolvendo lentamente e que tomou fôlego nos últimos anos, dentre algumas conquistas do setor, podemos apontar a aprovação recente do dia 19 de março como o "Dia Nacional do Artesão" e a elaboração da "Base Conceitual do Artesanato Brasileiro", mas fazendo as devidas ressalvas acerca das diferenças entre os vários contextos de produção nacional e da distância entre o discurso sobre o artesanato, a realidade de trabalho e a ausência concreta de apoio institucional à produção artesanal. Além disso, vale lembrar que, se podemos reconhecer avanços, devemos observar que também há descaso em relação ao artesanato e aos artesãos, mascarando problemas sociais gravíssimos e legitimando a exploração desses(as) trabalhadores(as). Dentre esses problemas, enfatizamos a falta de reconhecimento do artesão, como trabalhador, do ponto de vista legal, e o impacto desta ausência para a aposentadoria das redeiras de São Bento, anônimas nesta pesquisa por medo de se assumirem dessa forma e terem problemas com a previdência social, quando, na realidade de suas condições concretas, elas estão inseridas em um perfil de trabalhadoras que têm o envelhecimento como característica geracional e a pobreza como elemento de reprodução social. Posto dessa forma, sentimos uma indignação impossível de descrever ao verificar que um saber de valor inestimável, importante enquanto processo artístico, mas sobretudo enquanto elemento de caracterização da histórica étnica do nosso estado nação, está sendo vilipendiado pela ausência de políticas públicas de apoio cultural, que garantam um ambiente salutar para a multiplicação desse saber e para a dignidade das pessoas que dedicam o seu tempo a esse trabalho. Acreditamos que impossibilitar a aposentadoria a essas mulheres como artesãs é negar toda uma história de vida a centenas de famílias que há anos dedicam-se ao trabalho manual, representando um elemento importantíssimo para a economia local e para a sobrevivência desses grupos.

Outra questão relevante a ser destacada é a relação entre artesanato, trabalho e provisão do lar, que reproduz concepções internalizadas a partir do viés da assimetria nas relações de gênero, em que o trabalho doméstico é associado às mulheres e a remuneração recebida através das redes é vista como ajuda no contexto familiar, reforçando a autoridade dos homens enquanto provedores e chefes de família, a despeito de, na prática, o trabalho das mulheres ser indispensável. Sobre isto, parece-nos importante lembrar que a relações de gênero são marcadas pela sua transversalidade no tocante às diversas dimensões que nos constituem enquanto sujeitos sociais. Portanto, as artesãs de São Bento refletem relações de gênero mais amplas inseridas em um contexto de hierarquia social que privilegia os homens em detrimento das mulheres e que se reflete na organização do trabalho e na produção artesanal. Logo, ocorre uma associação entre o trabalho

artesanal e o âmbito da domesticidade, que está diretamente influenciada pela hierarquia de gênero. Assim, o trabalho executado em casa sofre o efeito da reverberação do gênero que desqualifica e invisibiliza as atividades domésticas, fazendo com que o trabalho artesanal realizado por mulheres seja representado como de pouca importância e dispensável.

Entretanto, do ponto de vista das conquistas das mulheres em relação a direitos sociais e à sua inserção no mercado de trabalho, podemos vislumbrar cenários mais positivos para as artesãs de São Bento, apesar das suas representações serem fortemente marcadas pela subordinação e subvalorização do seu trabalho em relação à provisão familiar. Segundo as análises de Hirata (2012), podemos asseverar que houve muitas conquistas realizadas por mulheres e que se refletem nos sentimentos positivos que nutrem pelo seu trabalho, na capacidade de agenciamento das suas decisões, na garantia de certa autonomia e independência em relação aos seus parceiros e na indispensabilidade dos seus rendimentos para a manutenção da família. Contudo, há bastante a ser feito, afinal, ainda são muitas as desigualdades e situações de opressões que não se restringem ao gênero, mas abarcam também questões de classe, etnia, política, trabalho, artesanato e tantas outras.

Nesse sentido, as implicações das diferenças entre homens e mulheres são políticas porque o pessoal é político e a relação entre homens e mulheres oculta uma hierarquia social a partir da qual os homens são considerados superiores e as mulheres ainda recebem menores salários, desempenham um trabalho invisível (que é somado ao trabalho remunerado, sobrecarregando-as), responsabilizam-se pelos cuidados com a família e se realizam na maternidade e no casamento, reproduzindo os efeitos do gênero que dificultam a superação das desigualdades e obscurecem outras formas de realização pessoal e profissional.

Portanto, diante de todas as questões levantadas, percebemos que as mulheres a que nos referimos nesta pesquisa comungam histórias de vida em que o trabalho é um marcador do tempo e do gênero. Elas, enquanto sujeitos de sua época, aparentam realizar-se nas condições possíveis e determinadas pela reiteração das normas que tornam seus corpos inteligíveis a partir da produtividade, do casamento, da maternidade e da dor. São donas de casa, mães, esposas, artesãs. São mulheres materializadas nos termos do gênero!

REFERÊNCIAS

BAESSE, Deborah. Artesanato. In: ANDRÉS, Luiz Phelipe de Carvalho Castro et al. **Perfil cultural e artístico do Maranhão.** São Luís: AMARTE, 2006.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Problemas de Gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **O gênero é uma instituição social mutável e histórica**. Net. IHU On-Line. Entrevista concedida a Revista IHU On-Line. Disponível em: <http://www.unisinos.br/ihuonline/index.php?/> Acesso em: 28 de outubro de 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Rede de dormir:** uma pesquisa etnográfica. 2ª ed. Rio de Janeiro: FUNARTE/INF, UFRN – Natal, 2003.

FUNARTE. Instituto Nacional do Folclore. **Artesanato brasileiro**: tecelagem. Rio de Janeiro, 1983.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. Cadernos Pagu, n. 17/18, p.139-156, 2001/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a06.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Socióloga discute o desemprego e a questão de gênero no mundo do trabalho. Inovação Uniemp, Campinas, v.2, n.5 , nov./dic. 2006a, **entrevista concedida a Patrícia Mariuzzo.** Disponível em: <http://inovacao.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-23942006000500002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2012.

_____. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 1, p. 199-203, 2006b. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r134.pdf>. Acesso em: 14 ago 2012.

_____; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de **Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>. Acesso em: 14 ago 2012.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero e Patriarcado: violência contra mulheres. In: VENTURI, Gustavo; RECAMAN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (org.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALVATICI, Silvia. **Memórias de gênero:** reflexões sobre a história oral de mulheres. In: História Oral, v. 8, n. 1, p. 29 – 42, jan-jun, 2005.

SCOTT, Joan. “Experiência”. In: DA SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Falas de Gênero:** Teorias, Análises, Leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999a.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**: mulher e educação. Volume 15, nº 2, jul/dez de 1999b.

SOUSA, Beatriz de Jesus. **Mulheres que tecem histórias**: uma abordagem sobre a produção da renda de bilro na Raposa a partir do trabalho feminino. Monografia de Especialização em História do Maranhão. São Luís: UFMA, 2006.

BEATRIZ DE JESUS SOUSA

Mestra em Cultura e Sociedade (2012, possui graduação em Educação Artística (2003) e pós-graduação em História do Maranhão (2006). É professora de Arte do Colégio Universitário da UFMA e atualmente ocupa a coordenação de Ensino Fundamental dessa instituição. Integra o grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Memória e Identidade - Geni (UFMA), o grupo de pesquisas em Pedagogias do Teatro e Ação Cultural (UFMA) e a Rede de Pesquisa da Baixada Maranhense (REBAX).

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4755712T6

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT Artes Visuais
Eixo Temático: Histórias: documentações, acervos, narrativas

FONTE SECUNDÁRIA: DÚVIDAS E EQUÍVOCOS NA ABORDAGEM CRÍTICA DO MODERNISMO PAULISTA

Eliane Honorata da Silva (PMJP, PB, Brasil).

RESUMO:

nos anos de 1920, o grupo inicial de escritores modernos paulistas, acreditou que Monteiro Lobato foi o carrasco de Anita Malfatti, considerando o texto A Propósito da Exposição Malfatti (1917), responsável pelo retrocesso na obra de Malfatti. No ano de 1958, Mario da Silva Brito, publicou o livro História de Modernismo Brasileiro: antecedentes da Semana de Arte Moderna, retomando os equívocos dos escritores modernos e, citando diretamente, o texto de Lobato (1917), com vários problemas. A partir de pesquisa bibliográfica, abordamos textos sobre a gênese do modernismo paulista, publicados no período de 1958 e 2011, com objetivo de tentarmos compreender se as citações de Lobato (1917), foram retiradas de fonte primária ou secundária. Por meio da comparação, foi possível compreender que grande parte das citações do texto de Lobato (1917), foram retiradas de fonte secundária, o que comprometeu a interpretação da obra de Anita Malfatti.
Palavras-Chave: Arte Brasileira; Modernismo Paulista; Monteiro Lobato; Anita Malfatti.

SECONDARY SOURCE: QUESTIONS AND MISTAKES IN CRITICAL APPROACH OF MODERNISM PAULISTA

ABSTRACT:

in the 1920s, the initial group of São Paulo Modern writers believed Monteiro Lobato was the executioner Anita Malfatti, considering the text of The Purpose Exhibition Malfatti (1917), responsible for the setback in the work of Malfatti. In 1958, Mario da Silva Brito, published the book History of Brazilian Modernism: a history of the Week of Modern Art, resuming the misconceptions of modern writers, and directly quoting the text of Lobato (1917), with various problems. From literature, we approach texts about the genesis of modernism São Paulo, published between 1958 and 2011, with the aim of trying to understand if the citations of Lobato (1917), were taken from primary or secondary source. Through the comparison, it was possible to understand that most of the quotes from the text of Lobato (1917), were taken from a secondary source, which compromised the interpretation of the work of Anita Malfatti.
Keywords: Brazilian Art; Paulista modernism; Monteiro Lobato; Anita Malfatti.

Introdução

Durante muitas décadas, Monteiro Lobato, foi retratado pela historiografia de arte moderna brasileira, como pessoa intratável e rancorosa. Tal estigma foi determinado no início dos anos de 1920, apoiado na ideia da suposta frustação de Lobato, gerada pela não concretização do desejo de ser reconhecido como pintor acadêmico. Sendo assim, muitos estudiosos de arte afirmaram que quando o crítico viu os quadros expressionistas de Anita Malfatti, não conseguiu se conter e, por meio de crítica mordaz decidiu destruir a mulher indefesa.

Segundo os narradores de tal "lenda", tudo se passou nos distantes anos de 1917. A frágil mulher, que era corajosa pintora, sentiu-se ferida pelas palavras maldosas do crítico e, dominada pelo desânimo, parou de fazer pintura moderna, retrocedendo à técnica acadêmica.

Durante muitos anos essa versão dominou a historiografia do modernismo paulista e, sobre Monteiro Lobato – que foi atuante escritor, crítico de artes, empresário do ramo editorial e diretor de revista cultural, entre outras ocupações –, a única menção positiva que sobressaía, era a habilidade de encantar crianças com deliciosas narrações sobre a infância mágica no *Sítio do Pica-pau Amarelo.*

Crianças não sabem mentir e, mesmo depois de crescidas, as boas lembranças que entorpecem os sentidos, permanecem ligadas ao mundo das verdades e, Monteiro Lobato do *Sítio*, era a verdade que não se podia escamotear. Então, adultos, compravam os livros sobre o *Sítio*, para os filhos, sobrinhos, netos e para bibliotecas escolares ou públicas.

Assim, Monteiro Lobato permaneceu vivo em nossa cultura, como um grande paradoxo: o querido escritor das deliciosas aventuras do *Sítio* e, por outro lado, o crítico mesquinho e covarde que atacava, de preferência, mulheres indefesas.

Durante longas décadas, grande parte dos estudiosos da cultura e da arte, brasileiras, que abordavam fatos relacionados a terceira[1] exposição de Anita Malfatti, repetiam a terrível versão do carrasco e da covardia, divulgada pelos primeiros escritores modernos paulistas, Menotti del Picchia, Mario de Andrade e Oswald de Andrade, que ao emitir suas opiniões deixaram de considerar a trajetória artística e as características estéticas das obras de Anita Malfatti e, dessa forma, concretizaram um equívoco na historiografia da arte moderna paulista, como ficou comprovado pelas pesquisas de Marta Rossetti Batista, que resultou no livro *Anita Malfatti no Tempo e no Espaço* (1985) e de Tadeu Chiarelli, *Um Jeca nos Vernissages* (1995).

Contudo outro equívoco histórico, sobre a trajetória crítica de Lobato, encontra-se no livro *História de Modernismo Brasileiro*: antecedentes da Semana de Arte Moderna, de Mário da Silva Brito, cuja primeira edição é de 1958. Neste estudo, o autor transcreveu o texto completo da crítica *A Propósito da Exposição Malfatti*, de Monteiro Lobato (1917), em citação direta, completamente diferente do que havia sido publicado por Lobato em 1917 e 1919.

Adotando a postura teórica que confere a possibilidade de revisão crítica em textos que abordaram equivocadamente as ideias críticas de Monteiro Lobato, este estudo, partindo de pesquisa bibliográfica e por meio da comparação de textos citados, analisou estudos que abordaram a gênese do modernismo paulista durante os anos de 1958 a 2011, com o objetivo de tentar compreender se a crítica de Lobato publicada nos anos de

[1] Segundo, Carvalho Pinto, (2007, p. 206), Tadeu Chiarelli (1995), chama a atenção para o fato de que essa, na verdade, foi a terceira exposição individual de Anita Malfatti. A segunda fora realizada meses antes, em junho de 1917, divulgada em nota pelo jornal *O Estado de São Paulo* no dia 08 de junho, na Casa Garroux.

1917 e 1919, teve citações retiradas de fonte primária ou secundária, quando abordada em estudos concluídos após a publicação da primeira edição do livro de Brito (1997).

1 Lobato: o crítico de arte na história

Durante as décadas que se seguiram de 1917 até aos nossos dias, grande parte dos estudos que abordaram os anos iniciais da trajetória de Anita Malfatti afirmaram que depois que Monteiro Lobato publicou a crítica *A Propósito da Exposição Malfatti,* em dezembro de 1917, a pintora retrocedeu à técnica acadêmica.

Contudo, tal afirmação foi baseada em artigos publicados em jornais por Menotti del Picchia, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, que tinham o objetivo de provocar determinadas pessoas ligadas à cultura e às artes a se pronunciarem na imprensa sobre a planejada *Semana de Arte Moderna de 1922.*

> [...]. A escrita adota modelos variados – da explanação serena ao ataque demolidor, da persuasão à ironia e ao sarcasmo – e o ápice de uma ou de outra forma é determinado pelo objetivo em vista. Às vésperas da Semana de Arte Moderna, por exemplo, Oswald de Andrade cria conscientemente um fato polêmico com seu artigo contra Carlos Gomes, no intuito de provocar um debate necessário ao êxito do evento. [...]. (FABRIS, 1994, p. 21-22).

No caso da polêmica relacionada com Lobato, além de promover a *Semana* por meio da imprensa, os primeiros textos objetivavam também conquistar o apoio do crítico de arte para o lançamento do programa cultural da *Semana de 22*, como evidencia o artigo *Uma Palestra de Arte*, de Menotti, publicado em dezembro de 1920 e, que revela a intenção de permitir que Lobato se defendesse, pois o escritor admitiu "que o artigo de Lobato foi um ataque aos 'futuristas' e não à Anita" (CHIARELLI, 1995, p 25), o que demonstra a clareza dos argumentos que Lobato direcionou contra a arte moderna derivada do ideário da vanguarda europeia.

A necessidade do apoio de Lobato para os modernistas, era suscitada pelo prestígio que o crítico havia conquistado desde o surgimento do artigo a *Velha Praga*, na imprensa nacional em 1914. A partir daquela publicação, Lobato, que já colaborava com jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo, passou a escrever sistematicamente no jornal *O Estado de São Paulo* e, em 1916, na recém fundada *Revista do Brasil*, onde publicou contos e críticas de artes. Em 1918 comprou a *Revista,* e passou a dirigi-la, além de começar a comandar grande movimento editorial, lançando novos autores de todo e, em todo o país.

> A importância de Monteiro Lobato era tão grande para os modernistas que muitas outras pressões deve ter sofrido para que fizesse a revisão de seus conceitos sobre arte moderna, para poder integrar o grupo. Essa impressão fica nítida num artigo de Oswald de Andrade, escrito em defesa da Semana de arte Moderna, dias antes do seu início. (CHIARELLI, 1995, p. 26).

Sendo assim, provocar a reação de Lobato significaria dar início a um debate, onde o crítico poderia se posicionar favoravelmente em relação as obras de Anita Malfatti, afirmando a modernidade da pintora.

Considerando o prestígio intelectual de Lobato e os veículos de imprensa que tinha em mãos, é muito natural compreender que jovens escritores que buscavam projeção

intelectual, procurassem o apoio do importante crítico de arte e bem sucedido empresário do ramo editorial.

Entretanto, Lobato não aderiu à causa dos modernistas e, passada a *Semana de 22*, os jovens escritores passaram a acusá-lo, ostensivamente, de ter sido o carrasco de Malfatti.

Mário de Andrade "Em 1924 – já fazendo a história do movimento do qual foi um dos fundadores" (CHIARELLI, 1995, p. 28), ainda não podia compreender a ruptura na obra de Malfatti. Tampouco poderia registrar, que o grupo moderno, sem analisar as telas de Malfatti, admitiu que a principal representante da pintura moderna na *Semana*, tinha retrocedido, anos antes, à técnica acadêmica. Portanto, a solução foi continuar acusando Lobato de ser o defensor da estética passadista e culpá-lo pelo que o grupo moderno compreendia como "retrocesso", na obra de Malfatti.

Entretanto, um fato curioso chama a atenção: ora, Lobato nunca se defendeu das acusações!

O silêncio de Lobato foi justificado pela crença de ser perda de tempo procurar se defender de acusações lançadas na imprensa, pois, "Para o público só vale a acusação, a calúnia inicial. Se vem defesa, todos pulam por cima, não a leem" (LOBATO, 1959, p. 259) e, ainda desfazem-se do caluniado. Sendo assim, a suposta polêmica *Lobato versus Malfatti*, não foi exatamente um debate de ideias, já que foi caracterizada somente pelas vozes dos acusadores.

1.1 Brito 1958

No ano de 1958, no livro *História de Modernismo Brasileiro*: antecedentes da Semana de Arte Moderna, Mário da Silva da Brito abordou a dita "polêmica" *Lobato versus Malfatti*, retomando todos os equívocos emitidos pelo grupo de escritores modernos e, acrescentando, mais dúvidas à história já tão confusa do início do modernismo paulista.

No quarto capítulo do livro, *Anita Malfatti O Estopim do Modernismo*, Brito (1997), analisou brevemente a trajetória da pintora sob a ótica dos primeiros modernistas paulistas, que justificaram o que chamaram "retrocesso técnico" na obra de Malfatti, como sendo consequência negativa da crítica de Lobato, publicada em 20 de dezembro de 1917.

Sendo assim, Brito (1997) retomou todas as acusações feitas a Lobato pelos primeiros modernistas paulistas e, subestimando a independência intelectual e capacidade crítica de Lobato, sugeriu que este poderia ter escrito a crítica a pedido de Nestor Pestana, pois, "em dadas passagens, permitam supor, na pena de Lobato, 'o dedo' do velho jornalista, que era reacionário" (BRITO, 1997, p. 51) e, por não ter gostado das obras que Malfatti expôs, desejava passar-lhe um pito.

Na continuidade da argumentação, Brito (1997), se valendo das teorias de Sérgio Milliet, descreve Lobato como possuidor de ideário contrário às inovações em artes, cuja teoria crítica tinha o embasamento emprestado ao academicismo tradicional, defensor da pintura fotográfica.

Quanto à Anita Malfatti, que tinha sido descrita em páginas anteriores como corajosa e talentosa antes de dezembro de 1917, Brito (1997, p. 53) passa a descrevê-la – referindo-se as impressões de Mário de Andrade – como possuidora de triste fragilidade psicológica, que permitiu que as palavras conservadoras de um mero "capacho" de

Pestana a afetassem, ao ponto de na exposição seguinte, a pintora passasse a ideia de alguém que havia perdido a própria alma.

Entretanto, a mais equivocada ação de Brito (1997) na contribuição com o processo de negação do valor crítico de Lobato, foi a citação direta do texto da crítica *A Propósito da Exposição Malfatti* (1917), com várias modificações.

1.2 Citação direta

A citação direta é definida na *NBR 10520*, da *Associação Brasileira de Normas Técnicas* (2002, p. 2), como "Transcrição textual de parte da obra do autor consultado". Ora, Brito (1997), apesar de declarar que transcrevia o texto de Lobato na integra, não manteve a estrutura original. Pois, foram suprimidos pontos parágrafos e palavras. Também, foram acrescentadas algumas frases que contribuíram para reforçar conclusões equivocadas, afirmadas no texto de Brito (1997). Como exemplificação do que estamos afirmando, citaremos dois trechos dos textos em questão. O primeiro foi publicado por Lobato no *Estado* em 1917 e, reeditado em 1919 no livro *Ideias de Jeca Tatu.*

> Arte Moderna, eis o escudo, a suprema justificação de qualquer borracheira.
> Como se não fossem moderníssimos esse Rodin que acaba de falecer, deixando após de si uma esteira luminosa de mármores divinos: esse André Zorn, maravilhosos virtuose do desenho e da pintura, [...]. (LOBATO, 2008, p. 75).

Já o próximo é parte da citação direta retirada do livro de Brito (1997).

> Arte Moderna, eis o escudo, a suprema justificação de qualquer borracheira. *Na poesia também surgem, às vezes, furúnculos desta ordem, provenientes da cegueira nata de certos poetas elegantes, apesar de gordos, e a justificativa é sempre a mesma: arte moderna.* Como se não fossem moderníssimos esse Rodin que acaba de falecer, deixando após de si uma esteira luminosa de mármores divinos: esse André Zorn, maravilhosos virtuose do desenho e da pintura, [...]. (LOBATO apud BRITO, 1997, p. 48, grifo nosso).

No trecho grifado conta-se 156 caracteres, sem espaço, que incluem a frase "certos poetas elegantes, apesar de gordos", que Brito (1997) sugeriu estar direcionada a Oswald de Andrade por Lobato.

Mas, vejamos ainda outro trecho da crítica de Lobato publicada nos livros supracitados.

> Os homens têm o vezo de não tomar a sério as mulheres *artistas*. Essa é a razão de as cumularem de amabilidades sempre que elas pedem opinião.
> Tal cavalheirismo é falso; e sobre falso nocivo. Quantos talentos de primeira água não transviou, não arrastou por maus caminhos, o elogio incondicional e mentiroso? Se víssemos na senhora Malfatti apenas a "moça prendada que pinta", como as há por ai às centenas, calar-nos-íamos [...]. (LOBATO, 2008. p. 77, grifo nosso).

No mesmo trecho citado por Brito (1997, p. 50), a palavra *artistas* foi suprimida, o que pode contribuir para provocar contra Lobato, a opinião das mulheres em particular e, das pessoas em geral.

2 Interpretações posteriores a 1958

Mário da Silva Brito é reconhecido e festejado historiador e, sua história do modernismo de 1958, tornou-se importante fonte secundária de consulta, para estudiosos que abordaram os primeiros anos do modernismo paulista.

Tal constatação foi confirmada durante a pesquisa bibliográfica, pois grande parte dos estudiosos consultados, citou trechos ou retomou conclusões do livro de Brito (1997), quando abordou a crítica de Lobato de 1917, ao enfocar questões relacionadas com a história do modernismo paulista. Possivelmente, tal recorrência foi determinada pela dificuldade em se localizar a crítica de Lobato (1917), pois após a década de 1920 *Ideias* não teve muitas edições.

Somente em meados da década de 1980 começou-se a perceber que havia algo de errado com a versão heroica da história da arte moderna em São Paulo, que vinha sendo contada há tantas décadas.

Foi por meio da investigação criteriosa, procedida por Marta Rossetti Batista (1985), que resultou no livro *Anita Malfatti no Tempo e no Espaço*, que ficamos sabendo que na verdade Monteiro Lobato – como Menotti já havia concluído em *Uma Palestra de Arte* de 1920 – não havia falado negativamente da obra de Anita Malfatti, mas sim da pintura moderna que se remetia à tradição europeia.

Batista (1985), ainda chegou à importante conclusão de que a pintora havia mudado a forma e a temática de sua obra em 1916 e, portanto, a crítica *A Respeito da Exposição Malfatti* de 1917 não havia causado uma reviravolta na obra da pintora, como afirmaram os primeiros modernistas na década de 1920 e Mário da Silva Brito em 1958.

Contudo, mesmo essa autora ao falar da crítica de Lobato, utilizou a citação de Brito (1997), que podemos consultar na página 70 do seu livro de 1985. Em outra página, grifou a frase “poeta elegante, apesar de gordo” (BATISTA, 1985, p. 74), explicando que foi escrita por Lobato na crítica à exposição de 1917.

Outra importante investigação efetuada no século XX, foi a que resultou no livro *Um Jeca nos Vernissages* de Tadeu Chiarelli (1995), que abordou a crítica de arte de Lobato no intuito de melhor compreender a trajetória do crítico no cenário artístico paulista das primeiras décadas do século XX.

A pesquisa efetuada por Chiarelli (1995, p. 55), revelou que contrariamente ao que era afirmado até aquele momento, a cidade de São Paulo nas décadas de 1910/20 comportava diversificado mercado de artes, que a despeito de não contar com espaços específicos para exposições, realizava mostras regulares de artes visuais, com representações de pintores estrangeiros, paulistas e cariocas, que vendiam muito bem, pois, na cidade havia muitos capitalistas, cujos nomes eram constantemente citados nas listas de compradores de obras de arte, publicadas em jornais.

Chiarelli (1995, p. 21), também compreendeu que Malfatti estava empenhada no processo de transformação do seu trabalho desde agosto de 1916, quando passou a evidenciar a preferência estética pela temática nacionalista e forma naturalista e, portanto, a crítica de Lobato em 1917, quando muito, poderia ter contribuído para reforçar as convicções da pintora.

Contudo, Chiarelli ao examinar a crítica *A Propósito da Exposição Malfatti,* utilizou a versão publicada por Brito (1997), como pode ser verificado abaixo, pois Chiarelli (1995), citou uma frase que só aparece na versão transcrita por Brito (1997) e, portanto, não foi publicada por Lobato.

> Porém, mesmo sem sentido, mesmo sendo produto do 'cansaço e da decadência', as tendências modernas de arte, no exterior, vinham sendo '*zabumbadas pela imprensa e absorvidas por americanos malucos*', e agora irrompiam na cena artística local através de uma artista brasileira que há pouco participara de uma exposição nacionalista. (CHIARELLI, 1995, p. 199, grifo nosso).

No texto publicado por Lobato está escrito que as tendências de arte moderna europeia no Brasil eram "zabumbadas pela imprensa partidária mas não absorvida pelo público que compra" (LOBATO, 2008, p. 74). Portanto, a frase "zabumbadas pela imprensa e absorvidas por americanos malucos" (1997, p. 47), foi retirada do texto citado por Brito.

> A ciência vive em torno de uma sucessão de paradigmas, ou seja, em torno de um conjunto de teorias coerentes entre si e que não se contradizem. Os cientistas que trabalham em épocas em que existe uma estabilização, credibilidade e não contestação desse conjunto de normas, fazem o que Kuhn chamou de ciência normal, ou, resumidamente, eles tornam-se solucionadores de quebra-cabeças, e nunca alguém testa os paradigmas. Principalmente nessas fases eles são inatacáveis, pois a própria comunidade científica de forma organizada trabalha a todo custo para preservá-los [...]. (ZAMBONI, 2006, p. 32).

Nos anos seguintes à 1995, o livro de Brito editado em 1958, continuou sendo a alternativa de consulta para muitos estudos que abordavam o modernismo paulista, pois mesmo destroçados os velhos paradigmas ressurgiam em novos trabalhos, alimentando teorias que concordam com a perspectiva que considera que Lobato em 1917, foi responsável pela ruptura que aparece na obra de Anita desde agosto de 1916.

Carlos Zílio, ao escrever *A Querela do Brasil*, consultou o texto de Lobato (1917) no livro de Brito (1997), como admitiu na nota de rodapé (ZÍLIO, 1997, p. 41) e, apesar de afirmar que considerava irrelevante à sua abordagem, enfrentar os fatos referentes aos anos anteriores a 1922, não se furtou a dar opinião que reforçasse a ideia de Anita ter sido "atacada pela crítica de Monteiro Lobato" (ZILIO, 1997, p. 41), afirmando a condição de oposição à arte moderna na crítica de Lobato.

Maria José Justino comentando os fatos de 1917, no livro *O Banquete Canibal*: a modernidade em Tarsila do Amaral (2002), afirmou que segundo Lobato, "A senhorita Malfatti deixou-se emballer pelas extravagancias dos chamados futuristas..." (JUSTINO, 2002, p. 14). Contudo, foi impossível localizar o trecho na bibliografia de Lobato. Batista (1985, p. 170), em nota de número 75, informa que não é possível identificar o autor do texto supracitado e, acrescenta que Brito (1997), identificou Nestor Rangel Pestana, como autor da crítica em questão.

No ano de 2007, Sônia Maria de Carvalho Pinto defendeu a tese de doutorado *A Controversa Pintura de Anita Malfatti*. No capítulo 3, *O caso Malfatti x Lobato*: a criação de um mito, a autora comenta a crítica de Lobato sem revelar sua fonte e, apesar de compreender que a opinião de Lobato "parecia dirigir-se mais à arte moderna do que a figura de Malfatti" (CARVALHO PINTO, 2007, p. 216), a autora manteve a velha opinião, concordando que depois de dezembro de 1917 a obra de Malfatti, "parece trazer o estigma dessa crítica, como se ela nunca tivesse se recuperado de tal ataque" (CARVALHO PINTO, 2007, p. 216). Tal pensamento dá continuidade aos equívocos

projetados pelo grupo de escritores modernos ligado à *Semana de 22* e reforçados pelo livro de Brito (1997).

3 Outros paradigmas

Um sinal de mudança paradigmática foi o estudo de Francisco Alambert, *A Semana de 22:* a aventura modernista no Brasil (2002), cujo autor consultou o texto de Lobato (1917) em fonte primária, demonstrando independência em relação ao trabalho de Brito (1997).

A arte brasileira em 25 quadros de Rafael Cardoso de 2008, é outro estudo que abordou a obra de Malfatti e citou o texto escrito por Lobato em *A propósito da Exposição Malfatti* a partir da fonte primária, reconhecendo que "A eleição de Monteiro Lobato como bode expiatório do modernismo brasileiro durou quase setenta anos" (CARDOSO, 2008, p.174), pois, a trajetória crítica de Lobato foi recuperada pela pesquisa de Chiarelli (1995), sendo possível reconhecer que Lobato não foi o carrasco de Malfatti e, por isso, a tal polêmica Lobato versus Malfatti foi alimentada apenas pela publicação de alguns artigos de Menotti e Mário.

Eliane H. da Silva (2011) também consultou a crítica de arte de Lobato em fonte primária e, portanto, no estudo *O Capítulo Esquecido*: a obra de Anita Malfatti e a crítica de arte militante de Monteiro Lobato, chegou a interessantes conclusões, que não seriam possíveis, considerando-se a perspectiva de Brito (1997):

> [...] o mito que alimenta a teoria do "retrocesso" permanece em estudos críticos contemporâneos. Tais estudos, limitados pelo não aprofundamento nas questões históricas e controversas, desperdiçaram a oportunidade de tentar compreender que a obra de Anita Malfatti – que deixa um enorme ponto de interrogação na história da arte moderna brasileira –, não sofreu "retrocesso", mas uma ruptura intencional com a criação de telas naturalistas de temática nacional, respaldada no arcabouço teórico e ideológico do crítico de arte Monteiro Lobato. (SILVA, 2011. Não paginado).

Tal compreensão, de que Lobato foi um crítico militante com reputação exemplar, comprovada pelo fato de ter exercido influência sobre artistas contemporâneos, só poderia ser alcançada a partir do distanciamento da atitude que Zamboni (2006), denominou ser a dos que escolhem resolver quebra-cabeças, tentando dar sentido aos paradigmas consagrados, mesmo sem compreender como podem ser possíveis, já que os fatos convergem para posições que antagonizam com conclusões guiadas pelos "paradigmas inatacáveis".

Conclusão

Durante várias décadas os escritos de Mário de Andrade, Menotti dell Picchia e Oswald de Andrade, a respeito dos anos iniciais do modernismo paulista, nos faziam acreditar que Anita Malfatti foi uma pobre e inocente vítima da agressividade rancorosa do pintor fracassado, Monteiro Lobato.

A pesquisa bibliográfica comprovou que a partir do ano de 1958, tal versão foi respaldada pela idoneidade do estudo de Mário da Silva Brito, *História do Modernismo Brasileiro*: antecedentes da Semana de Arte Moderna, que contém a transcrição equivocada da crítica de Lobato *A Propósito da Exposição Malfatti* (1917), contribuindo para reforçar as "verdades" emitidas pelo grupo de escritores modernos paulistas desde o ano de 1920.

Na comparação dos estudos verificamos que, Marta Rossetti Batista (1985) e Tadeu Chiarelli (1995), apesar de terem citado Lobato (1917) a partir do texto de Brito (1997), contribuíram com perspicazes conclusões para a compreensão de que Malfatti, corajosamente, mudou o conteúdo formal e temático de sua obra, a partir de agosto de 1916, portanto, antes da crítica de Lobato.

Entre alguns estudiosos que citaram Lobato a partir de fonte primária, estão, Alambert (2002), Cardoso (2008) e, Silva (2011), que constatou que ao contrário de ser o carrasco de Malfatti, Lobato foi o norte seguido pela pintora na produção de arte brasileira entre 1916 e 1918.

Os equívocos que desde os anos de 1920 se acumulam no registro historiográfico do início do modernismo paulista e o uso da fonte secundária na citação da crítica de Lobato (1917), desde 1958, dificultaram a compreensão de importantes lacunas que ajudam a decifrar essa tão confusa história do modernismo em São Paulo.

Portanto, a consulta à fonte secundária, na abordagem da obra de Lobato (1917), foi um recurso utilizado por boa parte dos estudiosos e, contribuiu, para que aspectos relevantes relacionados à história da gênese modernista, ficassem ocultos por várias décadas, propiciando interpretações excessivamente equivocadas e, dificultando o conhecimento da obra crítica de Lobato e artística de Malfatti.

Contudo, o principal mérito deste estudo, foi tentar contribuir com a melhor compreensão da importância de Monteiro Lobato para o surgimento do modernismo paulista. Esperamos que este estudo possa estimular outros pesquisadores, a abordarem esta fase de nossa história da arte, para que possamos tentar corrigir os equívocos passados e, assim, tentarmos compreender melhor o passado artístico do Brasil.

Referências

ALAMBERT, Francisco. *A Semana de 22:* a aventura modernista no Brasil. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2002. (Coleção História em Aberto).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS*. NBR 10520:* informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BATISTA, Marta Rossetti. *Anita Malfatti no Tempo e no Espaço:* São Paulo: IBM, 1985.

BRITO, Mário da Silva. *História do Modernismo Brasileiro*: antecedentes da Semana de Arte Moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

CARVALHO PINTO, Sônia Maria de. *A Controversa Pintura de Anita Malfatti. São Paulo*: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - USP, 2007. (Tese de doutoramento) Disponível em: <http://www.ffich.usp.br/df/site/posgraduacao>. Acesso em 02/06/2009, 11h31.

CARDOSO, Rafael*. A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930).* Rio de Janeiro: Record, 2008.

CHIARELLI, Tadeu. *Um Jeca nos Vernissages*. São Paulo: Edusp, 1995.

FABRIS, Anateresa*. Modernidade e vanguarda*: o caso brasileiro. In: FABRIS, Anateresa (org.). *Modernidade e Modernismo no Brasil.* Campinas: Mercado das Letras, 1994.

JUSTINO, Maria José. *O Banquete Canibal*: a modernidade em Tarsila do Amaral. Curitiba: UFPR, 2002.

LOBATO, Monteiro. *Ideias de Jeca Tatu.* São Paulo: Globo, 2008.

_____ *A Barca de Gleyre*. 9. ed. 2º tomo. São Paulo: Brasiliense, 1959.

SILVA, Eliane Honorata da. *O Capítulo Esquecido*: a obra de Anita Malfatti e a crítica de arte militante de monteiro Lobato (1916-1918). In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 07, 2011, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2011.

ZAMBONI, Sílvio. *A Pesquisa em Arte:* um paralelo entre arte e ciência*.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 59).

ZÍLIO, Carlos. *A Querela do Brasil*: a questão da identidade na arte brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

Eliane Honorata da Silva
Graduada em Educação Artística (Artes Plásticas), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2005. Especialização na área de Arte, Educação e Sociedade, pela Faculdade Nossa Senhora de Lurdes, em 2013. Professora de artes visuais do Município de João Pessoa. Atua principalmente nos temas. Arte Brasileira. Modernismo na Pintura. Educação.
http://lattes.cnpq.br/1240683272654497

Modalidade: Comunicação oral, a ser apresentada no formato slides GT: Artes Visuais
Eixo Temático: (5) Histórias: documentações, acervos e narrativas

ARQUIVOS IMAGINÁRIOS: ARTE, FOTOGRAFIA E PROCESSOS INVESTIGATIVOS

Rubens Venâncio (URCA | IFOTO | CE, Brasil)

RESUMO:
A partir de questões colocadas pelas discussões entre documento e ficção no âmbito artístico, pedi a estudantes de artes visuais que investigassem suas narrativas familiares e artísticas: que visitassem gavetas, pastas, armários, em busca de seus álbuns de família. A partir das fotografias selecionadas e após uma apresentação e discussão do que foi encontrado, eles desenvolveriam formas de modificar o original fotográfico, tendo em vista seus percursos poéticos. Os experimentos fotográficos resultaram em uma exposição fotográfica realizada nas dependências do curso de Artes Visuais da URCA.
Palavras-chave: fotografia; arquivos fotográfico; arte.

IMAGINARY FILES: ART, PHOTOGRAPHY AND INVESTIGATIVE PROCESSES

ABSTRACT:
From issues raised by discussions between documented reality and fiction in the artistic sphere, i asked visual arts students to investigate their family and artistic narratives: they would pay a visit to drawers, folders, closets, searching for their family albums. From selected photographs and after an exhibit about the collected material - and a discussion about it -, they would develop ways to modify the original photograph, having in mind their poetic journeys. The photographic experiments resulted in a photographic exhibition held in the premises of Visual Arts course at URCA.
Key words: photography; photography archives; art.

> A foto é muito mais um produto que questiona o visível do que um objeto que o dá. (SOULAGES, 2010, p.105).

Imagens iniciais

A provocação: pedi aos estudantes[1] que visitassem gavetas, pastas, armários, em busca de seus álbuns de família. O encontro com esses arquivos fotográficos, independentemente da natureza do contato – surpresa,

[1] Estudantes do curso de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri, durante a disciplina Fotografia 2.

alegria, susto, desagrado –, é que daria o tom à criação e desencadearia as narrativas.

A partir das fotografias selecionadas e após uma apresentação e discussão do que foi encontrado, os estudantes desenvolveriam formas de modificar o original fotográfico, tendo em vista seus percursos poéticos, seguindo um roteiro imaginário criado para entrelaçar suas memórias às suas trajetórias, dentro da fotografia e da arte. Além da consideração das seguintes questões levantadas em sala de aula: como modificar os álbuns de família tirando-os de seu contexto original a partir da prática artística? Entre o documento e a ficção: que modulações a fotografia permite? De que forma a fotografia constitui-se um material para a arte?

As atividades de modificação dos arquivos fotográficos foram realizadas em sessões agendadas para que os alunos trouxessem todos os materiais e instrumentos necessários – encontros que na verdade funcionaram mais como detonadores, tendo em vista que os trabalhos de alguns se prolongaram para além das aulas, orientando-se pela intensidade da criação.

Ao final do semestre, os trabalhos produzidos foram apresentados numa exposição coletiva pensada e organizada pelos alunos e por mim, onde tanto o momento da edição do material a ser exposto como o da escolha do suporte foram fundamentais para compreender o momento da exposição como espaço para a construção de significados que, de uma forma ou de outra, permeiam toda a experiência fotográfica.

Quando os retratos são os personagens...

A forma particular como se deu a aproximação com os álbuns de família foi um importante momento para entender os aspectos de criação, na medida em que estes eram influenciados pelas lembranças que iam surgindo. Um momento particular que me fez entender que a forma de reencontro com essas imagens da intimidade familiar deixa transparecer aspectos, traços das intervenções artísticas efetuadas. Acreditando que os tipos de contato (da ordem do afetivo, emocional) estabelecidos são importantes dentro do

processo investigativo, valho-me momentaneamente do álbum de Elisa Lispector e de seu trabalho de “encenação da memória”.

Nesse livro (2012), Lispector tem relatado com especial sensibilidade, uma história interrompida sobre seus antepassados: um dia decidiu escrever a história do álbum de fotografia de sua família e apresentá-los, “Esta é a história que conta: a história do ‘ver o álbum de família” (GOTLIB, 2012, p. 59).

O título escolhido para essa empreitada íntima e imaginativa foi “Retratos antigos”. Nas vinte e oito páginas datilografadas que restaram, Elisa, ao mesmo tempo narradora e pessoa que habita as histórias – ou habitadas por elas –, cria uma narrativa onde o fluxo das lembranças é dado pela visualização das imagens, pelas intensidades da experiência do olhar e da imaginação, que faz Elisa chegar ao ponto de evocar pensamentos e histórias a partir de imagens ausentes:

> Entretanto, estranhamente a primeira pessoa que ocupa o meu pensamento nem figura no álbum. E não apenas eu não tenho fotografia dele, como ninguém a possui. Seu retrato simplesmente inexiste. Mas é a personalidade dele que me fascina.
> Trata-se do meu avô Shmuel. O avô Shmuel jamais permitiu ser retratado, em observância ao preceito religioso que proíbe a reprodução da figura humana. (LISPECTOR, 2012, p. 87).

Os retratos vão se conformando como atores principais de uma “memória encenada” (GOTLIB, 2012, p. 61) página a página, personagens de uma narrativa que só se deixa aparecer pela fabulação de quem conta história, repleta de concretude e da encenação do contar-lembrar.

Ao contemplar uma plasticidade diferente desse álbum de família russo e ler sobre as tramas dessas memórias, fui influenciado e tive algumas ideias aqui organizadas que me ajudam a pensar a produção pictórica dos estudantes, bem como a figuração dos arquivos fotográficos na experimentação artística. O que há entre o biográfico e o ficcional? Onde o primeiro se dilui no ficcional e vice-versa? As possíveis visualidades surgem do descompasso entre ambos? Permuto aqui – com respeito à coerência de argumentação – biografia por história e ficcional por arte, da reflexão de Entler sobre os arquivos na arte contemporânea:

> Não é necessário anular as especificidades que separam a arte e a história, mas a imagem não reconhece essa fronteira. Diante dela, essas dicotomias apenas existem como uma espécie de moralismo, o mesmo que nos impede de falar em realismo quando estamos no território da arte, ou de poesia, quando estamos no território da história. (2008, p. 9).

Talvez, dizer que arte e vida estão sempre juntas não me deixe avançar, ou pelos menos gerar mais perguntas. Prefiro considerar os tensionamentos que ambas as dimensões produzem nos produtores de imagem e naqueles que se aventuram pelo exercício do pensar.

Entre a imagem original e aquela oriunda da apropriação estética, existe um trânsito que deixa ver além da trajetória de modificação da fotografia. Um lugar ou entre-lugar é estabelecido: aquele que remete ao documento fotográfico (indicial, plástico, alterável); ao estatuto do arquivo; e aquele que remete ao realizador: suas intencionalidades e sua imaginação capaz que se processam dentro de uma articulação entre "a emoção, investigação, sensibilidade e reflexão" (PIMENTEL, 2013, p. 99). Um entre-lugar, também, para os questionamentos: essas fotografias modificadas podem desempenhar o papel de memória de/para alguma coisa?

Arrisco-me afirmando que essas fotografias aqui analisadas podem ser uma forma de entender uma maneira de narrar da arte, uma fonte para compreender o relato artístico e não mais uma imagem cujo valor de documento expressa, apenas, um tempo passado.

> A fotografia é a *arte do arquivo*, não tanto porque permite arquivar o passado quanto porque aproveitar uma foto é, sempre, aproveitar um arquivo e porque o mesmo arquivo terá usos e recepções diferentes segundo momentos e perspectivas de utilização diferentes. (SOULAGES, 2010, p. 55).

A ideia de "repertório" tecida por Godoy (2010) ao refletir sobre os arquivos de artistas é pertinente para compreender os desdobramentos oriundos da reprogramação das fotografias de família:

> Esses arquivos formam, então, um espécie de repertório imagético, mas não apenas imagético, um repertório também composto de conceitos, de narrativas, de sons... elementos que combinados constroem uma narrativa que se estabelecem não exatamente dentro da obra, mas em suas adjacências – a eles o artista invoca quando constrói a narrativa que lhe dá sentido à sua criação, é ele a própria matéria-prima desta narrativa (GODOY, 2010**,** p. 1312)

Algumas instâncias que criam repertório tendo em vista o processo de criação dos estudantes: a busca dos álbuns (muitas vezes esquecidos ou até localizados em outras cidades); a discussão sobre eles; a impressão da memória familiar na prática pictórica. A narrativa assim delineia-se: a partir da foto – enquanto material base –, dentro da foto (o espaço bidimensional que abrigará o trabalho de modificação – observar as imagens de Dinho Lima) e fora da foto (quando está é inserida em outros materiais – ver as imagens de Ariane Morais e Geraldo Júnior).

Fotografia: sem título.



Fonte: álbum da família de Dinho Lima

Fotografia: "Tramas".



Fonte: Dinho Lima

Uma ficcionalização do ver

Dinho Lima, um pintor experimentado da região do Cariri, não só aceitou a provocação, mas se emocionou ao criar essas fotos e mergulhou em sua infância no Riacho do Meio[2]: dos dias na serra, caminhando entre as

[2] Um geossítio que faz parte do Parque Ecológico Riacho do Meio, no município de Barbalha.

folhas secas, cujas pisadas facilmente tomavam de conta das suas lembranças. Ainda não sabendo onde encaixar no trabalho, Dinho coletou essas mesmas folhas, uniu-as com cola, secou e posteriormente gravou o retrato de sua mãe por meio do estêncil.

Um protocolo de trabalho que, mesclando ampliação fotográfica, estêncil, matérias orgânicos, deu forma a uma nova imagem, visualidade surgida entre a técnica e o lembrar, entre uma fotografia-base de autoria desconhecida, e as tramas da realização artística. Seus dois últimos trabalhos são um mistura de estêncil com camadas circulares recortadas e a inclusão da cor; e uma fotografia recortada e depois entrelaçada manualmente, como que uma metáfora dos agenciamentos entre memória e arte.

Fotografia: Tramas



Fonte: Dinho Lima

Fotografia: Tramas



Fonte: Dinho Lima

Ariane no deixar-se tocar pela desafio do pensar-fazer arte, valeu-se do seus álbuns de família e da sua trajetória profissional no campo da moda e bordou suas lembranças no tecido. As felizes, de um tempo de criança, e aquelas que a vida nos impõe, como a morte precoce de sua irmã, retratada

no espaço fotográfico, que tantos outros do nordeste brasileiro fizeram como uma última memória do familiar.

Fotografia: Ariane Morais



Fonte: “Colcha de memórias”.

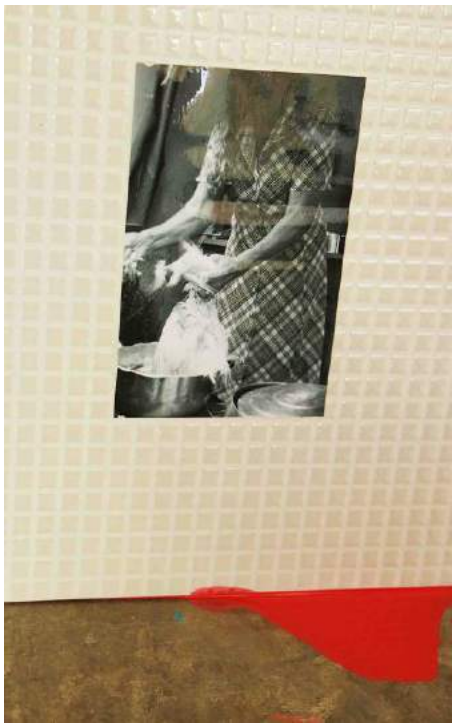
Da dificuldade em encontrar as antigas fotos e não saber como mudar aquele visível que se impunha no documento, Geraldo Júnior, ao distraidamente olhar para azulejos que sobravam da reforma em sua casa, imaginou uma forma de reavivar as memórias curtidas na cozinha de sua avó ao trazer o sangue do animal abatido para o discurso fotográfico, colocando atrás do suporte bolsas com líquido vermelho gotejando lentamente – como que aludindo ao tempo das lembranças que se dilata ao executar o trabalho. Memórias, imagens e cheiros habitaram sua imaginação.

Fotografia 2: “Flor da Carnificina”



Fonte: Geraldo Júnior

Fotografia 2: “Flor da Carnificina”



Fonte: Geraldo Júnior

O trabalho de Verônica foi uma superação: ir além da emoção de encontrar fotos e antigos sentimentos, arraigados. Ela conseguiu ao criar uma ponte entre um hábito de outrora e a fotografia: os diários escritos desde os tempos de adolescente até hoje forneceram trechos que adentraram a fotografia por meio da arte da caligrafia à bico de pena. Ao tentar ler “Manuscritos de memória”, depois de todo o processo de criação que acompanhei, me vem à tona, tocado por essa visão recente, sobre a imersão de Verônica nessas fotografias, ao seu mover-se entre as difíceis memórias, a fotografia e a caligrafia.

> Habitar a imagem na contemporaneidade é abrir-se à experiência do deslocamento que ela pode provocar e reagir à sua presença tendo sempre em conta que a imagem que habitamos, guarda em grande medida muito do que somos (CAMPOS, p.38)

Fotografia: “Manuscritos de memória”



Fonte: Verônica Leite.

Será que a mudança no estatuto do arquivo torna-se perceptível quando a foto modificada passa a apontar para outros lugares e sentidos diferentes do original? A partir da possibilidade de existência de um outro olhar-leitura para a imagem? Ou a partir das operações com o objeto fotográfico e das relações subjetivas entre o artista e a fotografia? Após a poética, fica a pergunta: essas fotografias ampliadas, que saltam o espaço do enquadramento, tornam-se arquivo para alguma coisa: a narrativa construída se torna narrativa para outras interpretações?

Soulages, em longo esforço de pensar que o que é mais intrínseco à imagem a fotográfica deve partir de sua estética, deixou-me um sugestão sobre a possibilidade da obra fotográfica caminhar entre diferentes estéticas: “Toda fotografia pode ser considerada sob o ângulo do documento ou sob o ângulo da obra de arte. Não se trata de duas espécies de foto. É o olhar de quem a considera que decide” (SOULAGES, 2010, p.159).

Como a objetividade e veracidade inerentes à fotografia não é mais um ponto aceito indiscriminadamente entre aqueles que as estudam e produzem, podemos deixar para trás o “isso existiu” e problematizar a realidade a partir do “isso foi encenado” (SOULAGES, 2010). Entendendo, assim, que tal forma é uma maneira de colocar em outros parâmetros o real,

que subjetividade, intimidade, poética, são instâncias cabíveis ao lidar com documentos fotográficos.

Ao conjunto de ações que foram se articulando no percurso de criação de cada um, integrei um trabalho conceitual que teve como orientação: a posição central da imagem na observação de fenômenos artísticos e sociais e sua característica de despertar a criticidade. Duas condições de existir da imagem fotográfica que nos proporcionaram uma "rememoração produtiva", subvertendo a lógica da cegueira que permeia os tempos da abundância e excesso de imagens que, perigosamente, vêm mediando a percepção da realidade.

> Se nós estamos, de fato, sofrendo de um excesso de memória, devemos fazer um esforço para distinguir os passados usáveis dos passados dispensáveis. Precisamos de discriminação e rememoração produtiva e, ademais, a cultura de massa e a mídia virtual não são incompatíveis com esse objetivo. Mesmo que a amnésia seja um subproduto do ciberespaço, precisamos não permitir que o medo e o esquecimento nos dominem. (HUYSSEN, 2000, p.37).

Fotografia...afetos pictóricos...

Os arquivos fotográficos vêm sendo solicitados cada vez mais pelo mundo da arte. Não se sabe se pelo medo da perda, ou pelas incertezas da fotografia na atualidade – ou ainda, dos afetos que eles guardam. Sabe-se que esse material, nada morto, é carne viva.

Um tecido que vai se transformando em proporção aos novos significados ganhos ao longo do tempo, curtido aos poucos e conduzidos pelo esquecimento – no caso, o esquecimento produtivo, que reserva um lugar para a imaginação habitar os arquivos, criando texturas feitas de silêncio.

Essa experiência com os arquivos fotográficos possibilitou tecer importantes reflexões acerca da relação entre o campo da arte e a fotografia, quais sejam: tencionar o *fazer e o ver*, onde a produção das imagens parece operar entre formas de visibilidade, modos de fazer e modos de pensar (RANCIÈRE, 2005); e problematizar/investigar a memória como material da

arte. Tais reflexões nos ajudam a apontar possíveis lugares ocupados pela fotografia nesse cenário da atual cultura visual.

Se é verdade, quando fala Ecléa Bosi (2003) - uma encantada pela memória - que o objeto biográfico pode se incorporar à vida das pessoas, os arquivos nunca permanecem os mesmos, criam formas de falar, de sentir – afetos pictóricos. O ato de descortinar o passado visual é uma forma de expandir os espaços do observar e da ação poética, capturando o que escapa à bidimensionalidade fotográfica.

Termino esse artigo falando sobre os álbuns de família, em sua materialidade mais imediata. Em todos os relatos de criação com os quais trabalhei, nenhum apontou para sua utilização como material da arte ou objeto da imaginação artística – mas sim, apenas as fotografias que habitam os álbuns. Como não propus essa atividade e nenhum dos estudantes apresentou proposta similar, fica a sugestão para devaneios futuros. E enquanto a poesia não chega, vamos fotografando com o vento e lendo, quase que tateando, as palavras de Lispector:

> Passo a mão sobre o álbum antes de abri-lo. Talvez tenha ele próprio uma história que eu desconheça. Em todo caso, direi que é um álbum aristocrático. Capa e contracapa trabalhadas em alto-relevo sobre almofadas forradas de puro couro da Rússia. Sobre a capa, fino e caprichado desenho em metal dourado, lembro-me, mas que, com o tempo, se foi fragmentando e se desprendendo aos pedaços. Também as folhas, em grossas cartolinas, estão gastas [...]. (2012, p. 87).

Referências

AMARAL, Elisa Martins Campos do. **Observatório**: por uma materialidade da imagem na arte. 2011. 367 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ENTLER, Ronaldo. Memórias fixadas, os arquivos abertos de Chris Marker. **FACOM**, São Paulo, n 19, 2008, p. 4-15. Disponível em: <http://www.faap.br/revista%5Ffaap/revista%5Ffacom/facom_19/index.html>. Acesso em: 11 fev. 2013.

GODOY, Vinícius de Oliveira. Arquivos de arte: entre a subjetividade e a objetividade históricas. *In*: Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte, 30., 2010, Rio de Janeiro. **Anais**...Rio de Janeiro: Museu Nacional.

GOTLIB, Ndia Battella (org.). **Retratos antigos**: (esboços a serem ampliados). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

HUYSSEN, Andreas. **Seduzidos pela Memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LISPECTOR, Elisa. Retratos antigos: (esboços a serem ampliados)**.** In: GOTLIB, Ndia Battella (org.). **Retratos antigos**: (esboços a serem ampliados). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Exo, 2005.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac, 2009.

SOULAGES, François. **Estética da Fotografia**: perda e permanência. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêia. Cognição Imaginativa. **Pós**, Belo Horizonte, v. 3, n.6, p. 96-104, 2013.

Rubens Venâncio

Fotógrafo, possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará e mestrado em Sociologia pela UFC. É membro-pesquisador do NERE (Núcleo de Estudos Regionais - URCA), diretor do Instituto da Fotografia (IFOTO) e professor da URCA. Atualmente é doutorando em Arte e Tecnologia pela UFMG.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4742494Z5

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.
Modalidade: Comunicação oral, apresentação slides GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Histórias: documentações, acervos e narrativas.

HISTÓRIA DA ARTE COMO HISTÓRIA DA CIDADE: LEITURA DE IMAGEM NA OBRA DE ADRIANA VAREJÃO

Ane Beatriz dos Santos Reis (UFPE/PE/BR)
Luciana Tavares (UFPE/PE/BR)
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE/PE/BR)

RESUMO*:*
O planejamento pedagógico da escola é uma proposta documental que sinaliza o que o professor de Artes precisa pesquisar e discutir com seus estudantes. Quando a opção for trabalhar a História da Arte, este planejamento pode ser formatado como um mapa cronológico da História da Arte e seus estilos ou baseado em projetos interdisciplinares ou ainda organizado sobre temas discutidos com os estudantes. Tal planejamento, diante de tantas possibilidades que a História da Arte apresenta para problematização, não cabe ser fechado em nomes de artistas ou títulos de obras. Sendo assim, recai sobre o professor/pesquisador escolher que artistas pesquisar a cada conteúdo abordado e que obras discutir. Como escolher? Como definir obras e artistas que serão pesquisados? Considerar apenas a bibliografia disponível? Livros, revistas, sites? Esse é o ponto principal desse artigo. Iremos abordar, portanto a possibilidade de pesquisa e problematização da narrativa da história da Arte a partir das relações "Arte e cidade". Teremos como referência principal os escritos de Giulio Carlo Argan, a partir dos anos 60 do século XX, (ARGAN, 2010), que trazem em diversos aspectos as relações entre Arte e cidade e suas implicações. A artista escolhida nesse artigo é Adriana Varejão e sua obra "Linda do Rosário, 2004", da série Ruína de Charque. Acrescentaremos aos textos de Argan a bibliografia disponível (livros, sites, entrevistas, revistas, etc) sobre a artista e sua trajetória e questionaremos se essa obra de Adriana conta a história da cidade e que relações podemos tecer a respeito disso?
Palavras-chave: História da Arte; leitura de imagem; cidade

HISTORY OF ART AS A CITY HISTORY: IMAGE READING IN THE WORK OF ADRIANA VAREJÃO

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
The pedagogical plan of a school is a proposal document that signals what the Arts teacher needs to research and discuss with your students. It can be formatted as a chronological map of art history and its styles or based on interdisciplinary projects or even organized on topics discussed with students. Such planning, with so many possibilities that art history presents for questioning, could not be closed in artist names or titles of works. Therefore, depends on the teacher/researcher choosing which artists should be researched for each covered topic as well as which works should be discussed. How to choose? How to set works and artists that will be researched? Consider only the available literature? Books,

magazines, websites? This is the main point of this article. We will address, therefore, the possibility of research and questioning of the narrative of art history using the relations "art and the city". We will have as main reference the writings of Giulio Carlo Argan, from the decade of sixties of the twentieth century (Argan, 2010), which bring in many respects the relationship between art and the city along its implications. The selected artist within this article is Adriana Varejão and her work known as "Linda do Rosário, 2004," from the Ruin of Jerky series. Will add to the texts of the Argan available literature (books, websites, interviews, magazines, etc) about the artist and his career and shall question whether the work of Adriana tells the story of the city and which relationships can we weave about it?
Key words: *History of Art; image reading; city*

1 Introdução

Problematizar a História da Arte na escola, tanto no Ensino Fundamental (EF) quanto no Ensino Médio (EM), é uma tarefa desafiadora e motivadora. Especificamente, a docência no EM, nos últimos anos acompanhou transformações não só didáticas e metodológicas, mas também nas avaliações, em face às mudanças ocorridas nos processos de ingresso nas universidades brasileiras. Como exemplo podemos citar, no estado de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que até 2013 realizava o processo seletivo com provas vestibulares em duas etapas, a partir de 2014 aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação (MEC) que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo levantamento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), realizado em 2013, das 63 universidades federais brasileiras, 54 adotaram o Sisu, parcial ou totalmente.

Não é nosso objetivo principal analisar neste artigo as questões de Artes ou também as interdisciplinares que caíram nas provas anteriores do ENEM, mas é relevante sinalizar que o formato da prova do exame nacional traz uma abertura a novas discussões e problematizações em Artes. Tal formato aproxima os conteúdos elencados nos projetos pedagógicos das instituições de ensino aos conteúdos de outros componentes curriculares, aos contextos históricos/sociais de cada época e também a uma leitura de imagem crítica das obras de arte. Nesse sentido quando Argan (2010, p. 19) afirma que

> (...) Uma História da Arte só é possível e legítima se explicar o fenômeno artístico em sua globalidade; não se pode fazer uma História da Arte se não se admite a existência de uma relação entre todos os fenômenos artísticos, qualquer que seja a dimensão espaço-temporal em que foram produzidos.

O autor nos provoca a repensar as narrativas e as histórias da Arte que pesquisamos em livros e reproduzimos em sala de aula sem discutirmos tais relações? Isolamos a discussão na obra, ou no estilo, ou apenas no contexto histórico? Também, como podemos instigar os nossos estudantes a fazerem essas relações? E que relações nossos estudantes podem fazer com tais obras, mesmo àquelas de tempos remotos ou às da contemporaneidade e que estão bem próximas do seu cotidiano? Ou ainda nos processos artísticos da Arte contemporânea, que por vezes são difíceis de serem entendidos até mesmo pelo professor, como aproximar e explicar tal fenômeno artístico em sua globalidade? O tema presente nos escritos de Argan a partir dos anos 60 do século XX, “arte e cidade” e reunidos no livro “História da Arte como história da cidade” (ARGAN, 2010), será o fio condutor dessa pesquisa.

Propomos discutir sobre Arte contemporânea, com foco nos adolescentes do Ensino Médio (EM), e escolher um artista e uma de suas obras ou uma série de obras, que tenham ou sinalizem, de alguma forma, essa relação arte-cidade. Essa proposta contempla pesquisar sobre História da Arte sim, mas não somente realizar um recorte sobre a obra e seu autor ou sua estética, mas tecer relações sobre a mesma e seu processo criativo com o contexto em que ela foi produzida; com as pessoas e histórias que fazem parte de sua narrativa; com a cidade ou cidades em que essa narrativa se desenvolveu. Nesse texto, a artista escolhida é Adriana Varejão e sua obra "Linda do Rosário, 2004", da série Ruína de Charque. Para esmiuçar e constatar ou não que "Linda do Rosário" tem uma relação obra-cidade-história da arte-história da cidade, (considerando aqui "cidade", local onde ela foi produzida ou qualquer outra cidade que a artista tenha pesquisado), se faz necessário a leitura de imagem e discutir suas complexidades. Para tanto buscaremos em Terezinha Losada (LOSADA, 2011) em oficina do olhar sincrônico, as orientações para a interpretação da imagem, a partir das abordagens linguísticas de Roman Jakobson.

A metodologia, direcionada para o ensino de Arte no EM, é baseada sob as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes do MEC (PCN/Artes). Para as Artes Visuais no EM os PCN/Artes requerem do estudante "adquirir competência para perceber homens e mulheres enquanto seres simbólicos e sociais que pensam e se expressam através de signos também visuais e audiovisuais" "(PCN/EM, 2000, p. 55). Acreditamos que nessa percepção pessoal e/ou coletiva do ser simbólico não se passa por uma História da Arte não vivenciada e experimentada.

Conhecer histórias sem conexões com sua realidade ou sem tecer relações com suas vivências, mesmo àquelas dos tempos mais remotos, se torna uma experiência sem trocas, sem conhecimento da dimensão espaço-temporal que Argan defende. Ou ainda, como nos aponta Paulo Freire[1], repetição de um formato de "educação bancária" da História da Arte, com descrições, informações sobre o artista e seu estilo ou também sobre a obra em si. Um pacote de informações que muitas vezes parece um pacote vazio, sem sentido para os estudantes, sem relação com o seu contexto, seu entendimento, seus anseios.

Na prática pedagógica, pensar em uma História da Arte como troca de conhecimentos e experiências é o princípio para a elaboração de um projeto pedagógico da escola. A Resolução nº 2/2012[2], do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) insere o componente curricular Arte na área de conhecimento "Linguagens" e no Artigo 15 traz orientações para a elaboração do projeto político-pedagógico das instituições de ensino.

> Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político-pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida (Resolução CNE/CEB 2/2012, p. 6)

1. Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. O principal livro de Freire se intitula Pedagogia do Oprimido e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra (http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml).
2. Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31/01/2012, Seção 1, p. 20.

Nessa pesquisa discutiremos a disciplina Arte apenas na linguagem Artes Visuais. Propomos, para o projeto pedagógico do componente Artes Visuais, uma proposta educativa construída coletivamente, em que suas práticas metodológicas não somente configurem um mapa cronológico da História da Arte ou reduza seus conhecimentos a descrições formais sobre os movimentos artísticos. Tal planejamento, diante de tantas possibilidades que a História da Arte apresenta para seus pesquisadores e problematizadores na escola, não cabe ser fechado apenas em nomes de artistas ou títulos de obras, devendo nesse contexto aguçar o senso crítico dos estudantes e tecer relações entre essas histórias e suas implicações em épocas passadas e na atualidade.

Destacamos ainda nos PCN/Ensino Médio/Linguagens Códigos e suas Tecnologias – Artes, as orientações quanto a competências e habilidades para "ler e interpretar produções artísticas e culturais"

> (…) compreender as linguagens artísticas como manifestações sensíveis, cognitivas e integradoras da identidade. Em outras palavras, saber ler produções artísticas significa fazer apreciações críticas de trabalhos de arte, com atribuição de significados e estabelecimento de relações com variados conhecimentos. (PCN+ Ensino Médio/Linguagens Códigos e suas Tecnologias – 2001, p. 186[3].)

Compreender as linguagens artísticas como manifestações sensíveis, cognitivas e integradoras da identidade requer entre outras ações, muita pesquisa sobre tais linguagens e suas produções, acompanhado de senso crítico aguçado. E pesquisa não somente nos livros de artes, revistas ou sites de instituições culturais, mas também pesquisas sobre a cidade, sobre a sociedade e sua complexidade.

Sugerimos para o planejamento pedagógico para Artes Visuais no EM discutir, entre outros conteúdos, as vanguardas artísticas e a arte contemporânea, por abrirem espaço para leituras mais subjetivas do que se quer mostrar através da imagem em questão. O objetivo neste período da Arte não era reproduzir somente de forma fiel a natureza e sim suscitar outras possibilidades de leitura do que se mostrava. Portanto, as vanguardas e arte contemporânea proporcionam ao estudante uma atitude mais crítica e reflexiva de leitura de imagem, como sugerem os PCN's. Nesse sentido, discutiremos como estabelecer relações com variados conhecimentos e buscar elementos integradores de identidade, a partir da produção artística contemporânea na obra da artista Adriana Varejão. E na escolha de um recorte da produção de Adriana, propomos problematizar o processo criativo, a narrativa e a leitura de imagem da obra Linda do Rosário, 2009, da série Ruínas de Charque. A essa proposta acrescentamos outros questionamentos: essa Arte conta a história da cidade? O que conta e como conta? A referência principal são os textos sobre crítica e História da Arte, a partir dos anos 60 do século XX, que problematizam Arte e cidade de Giulio Carlo Argan, (ARGAN, 2010). Tais escritos trazem sob diversos aspectos as relações entre Arte e cidade e suas implicações.

2 Um pouco da artista Adriana Varejão

Pesquisar sobre a artista Adriana Varejão através da internet não é uma tarefa difícil. Numa pesquisa aleatória com seu nome no site de busca www.google.com encontramos, aproximadamente, 239.000 resultados relacionados

3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens.pdf

com o nome Adriana Varejão na rede mundial. Entre estas, informações sobre sua trajetória, há entrevistas, artigos publicados por graduandos e pós-graduandos em Arte e centenas de fotos da artista, imagens de suas produções e exposições temporárias e permanentes de suas obras. Outra fonte de pesquisa é o site da própria Adriana[4], muito bem estruturado e com informações biográficas, exposições, textos e publicações, imagens e vídeos sobre sua trajetória artística.

Adriana Varejão nasceu no Rio de Janeiro em 1964, cidade onde atualmente mora e trabalha, no mínimo, oito horas por dia, em um grande ateliê. Seu mergulho no universo da arte acontece no centro nervoso da Arte contemporânea no Rio de Janeiro dos anos 1980, o Parque Laje[5]. Em 1985, com colegas dessa época, monta um ateliê e inicia sua carreira como artista plástica. Sua primeira exposição individual acontece em 1986, e as primeiras coletivas, da trajetória meteórica, em 1989 no Stedelijk Museum, Amsterdam, Holanda e Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal.

No período de agosto à outubro de 2014, a artista mostra sua primeira vídeo instalação, “Transbarroco” no Instituto Oi Futuro/RJ. Em entrevista divulgada no site do Instituto, em julho de 2014, a artista falou sobre seu processo de criação comparando-se a uma criança curiosa, com se resgatasse a percepção infantil não moldada pela educação escolar, livre de preconceitos. E ainda preconizou sobre a importância da pesquisa como fonte inspiradora para suas criações, “(...) Quando estou entre uma série e outra costumo folhear livros, ver imagens, absorver o máximo possível de informação. Isso estimula a minha criatividade” (entrevista para o site oifuturo.org, divulgada em 24/07/2014[6]).

As inúmeras referências da História da Arte, especialmente o Barroco e as imagens e informações que a artista absorve em suas pesquisas são degustadas e transformadas no seu processo criativo, resultando em séries de trabalhos e obras cada vez mais instigantes e elaboradas. Desafio para os amantes da Arte contemporânea, para os professores de Arte nas escolas e espaços não formais e também para todos que vislumbram a Arte de Adriana Varejão e sua pesquisa artística sobre o Barroco.

> O interesse pelo Barroco, por temas da colonização do Brasil e por azulejaria vieram logo depois, e a acompanham até hoje. A eles se somou a representação da carne como elemento estético, a visceralidade e a investigação do corpo humano (PESSANHA, Luciana. Adriana Varejão e o gosto pelo eterno, publicado no site www.adriana.net. Acessado em 15/08/2014).

3 Linda do Rosário, 2004, Adriana Varejão

> As ruínas servem de metáfora para um tempo inacabado. Indicam a fragilidade da tradição, a precariedade da noção de projeto e a instabilidade dos valores em países como o Brasil, onde o descontínuo é a regra. Representam o tempo iminente da decomposição da carne. (Adriana Varejão).

Na pluralidade das obras de Adriana Varejão não é fácil escolher apenas uma ou até mesmo uma série de um determinado período da trajetória da artista. O

4. adrianavarejão.net

5 Escola de Artes Visuais do Parque Lage, vinculada à Secretaria de Estado de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, espaço aberto às mais diversificadas experiências artísticas.

6. Disponível em: http://www.oifuturo.org.br/noticias/adriana-varejao-e-as-multiplas-influencias-de-sua-obra/

primeiro critério a ser definido é a questão relacionada à estética. Entre tantas obras qual escolher? As que remetem ao belo, mas que também intrigam? Pois nos figurativos de Adriana Varejão nenhuma imagem é simplista. Ou optar pelo grotesco que inibi, afasta o olhar e por vezes causa desconforto? Pressupondo que a segunda opção é mais desafiadora. Esta será a escolha e entre tantas obras que a artista já produziu nesse aspecto, a selecionada é Linda do Rosário, 2004, da série Ruínas de Charque.

Imagem 1 – Linda do Rosário, 2004
(alumínio, poliuretano e tinta a óleo, 195 x 800 x 25 cm, Instituo Inhotim/Galeria Adriana Varejão)



Fonte: http://www.adrianavarejao.net/pt-br/category/categoria/pinturas-series

Imagem 2 – Linda do Rosário, 2004, vista superior
(alumínio, poliuretano e tinta a óleo, 195 x 800 x 25 cm, Instituo Inhotim/Galeria Adriana Varejão)



Fonte: http://www.inhotim.org.br/blog/tag/inhotim-escola-2/

Uma parede em escombros, revestida de pintura que remete a azulejos brancos, recheada de vísceras que estão à mostra. Essa é Linda do Rosário, 2004 (alumínio, poliuretano e tinta a óleo, 195 x 800 x 25 cm), exposta no Instituto Inhotim, Galeria Adriana Varejão, Brumadinho/MG. Em diversos textos em blogs especialmente sobre viagens, há relatos de visitantes que não aguentam ficar muito tempo na sala, onde está essa obra, por sentir o cheiro forte de carne fresca. A

parede não só enche os olhos, mas também embrulha o estômago das pessoas mais sensíveis.

Charque é uma série produzida entre os anos 2000-2004, composta das obras Linda da Lapa, 2004, Linda do Rosário, 2004, Ruína de charque Penha, 2002, Ruína de charque Santa Cruz (quina), 2002, Ruína de charque Cordovil, 2002, Ruína de charque São Paulo, 2000, Ruína de charque Chacahua, 2000, Ruína de charque Caruaru, 2000. Nos processos criativos de cada obra, uma história, pesquisas, referências e imagens que a artista transforma e corporifica a seu modo peculiar.

Conheceremos então o que há por trás das carnes de Linda do Rosário.

A imagem não é agradável aos olhos, nem aos outros órgãos do sentido. Em Linda do Rosário, Adriana inspira-se em Goya (Nature morte à la tête de mouton, 1808-1812 e Saturno devorando um filho, 1819-1823) e Rembrandt (Lição de Anatomia do Dr. Tulp, 1632). Como referência na Arte contemporânea buscamos também Artur Barrio (Livro de carne, 1979), esse não citado pela artista, mas trazido para o contexto pela sua força imagética.

Imagem 3 – Nature morte à la tête de mouton, Francisco de Goya, 1808-1812
(óleo sobre tela, 45x62cm, Museu do Louvre, Paris, França)



Fonte: http://cartelfr.louvre.fr/cartelfr/visite?srv=car_not_frame&idNotice=2122

Imagem 4 - Lição de Anatomia do Dr. Tulp, Rembrand, 1632
(óleo sobre tela, 169,5x216cm, Museu Mauritshuis, Haia, Holanda)



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Li%C3%A7%C3%A3o_de_Anatomia_do_Dr._Tulp

Imagem 5 – Saturno devorando um filho, Francisco de Goya, 1820-1823
(pintura mural transferida para tela, 143,5x81,4cm, Museu do Prado, Prado, Espanha)



Fonte: https://www.museodelprado.es/goya-en-el-prado/obras/

Imagem 6 – Livro de carne, Artur Barrio, 1978-1979
(carne bovina fatiada e exposta em formato de livro)



Fonte: http://arturbarrio-trabalhos.blogspot.com.br/

Nas obras que foram referências para a artista temos somente “carne”. Em Linda do Rosário, por que carne e parede se unem para contar uma história ou suscitar tantas outras? E o que essa obra pode ser relacionada com a história da cidade do Rio de Janeiro?

“Folhear livros, ver imagens, absorver o máximo possível de informação”. Essa máxima de Adriana é também o processo para quem quer entender, degustar, ler por completo suas obras. Encontramos, então, uma música:

Conversa de botas batidas, Los Hermanos, 2003

- Veja você onde é que o barco foi desaguar
- a gente só queria o amor…
- Deus parece às vezes se esquecer
- ai, não fala isso, por favor
Esse é só o começo do fim da nossa vida
Deixa chegar o sonho, prepara uma avenida
que a gente vai passar…
- Veja você, quando é que tudo foi desabar a gente corre pra se esconder…
- E se amar, se amar até o fim, sem saber que o fim já vai chegar

Deixa o moço bater que eu cansei da nossa fuga
Já não vejo motivos pra um amor de tantas rugas não ter o seu lugar
Abre a janela agora, deixa que o sol te veja
É só lembrar que o amor é tão maior que estamos sós no céu
Abre as cortinas pra mim que eu não me escondo de ninguém
O amor já desvendou nosso lugar e agora esta de bem

Deixa o moço bater que eu cansei da nossa fuga
Já não vejo motivos pra um amor de tantas rugas não ter o seu lugar
Diz quem é maior que o amor?
Me abraça forte agora, que é chegada a nossa hora
Vem, vamos além. Vão dizer que a vida é passageira
Sem notar que a nossa estrela vai cair.

Uma história de amor ou ficção? Onde aconteceu? O que será que aconteceu? O que essa música fala sobre Linda do Rosário? “Folhear livros, ver imagens, absorver o máximo possível de informação”, acrescentaremos a frase de Adriana: vasculhar sites, blogs, jornais impressos. E descobrir quem é Linda do Rosário.

Tesouros, informações encontradas durante a pesquisa começam a desvendar as minúcias do processo criativo da artista e aquela parede de carne que não agrada a muitos, se transforma em outros significados.

A letra da “música” a mesma história que a obra das Artes Visuais condensa em uma parede recheada de vísceras. Fotografias tiradas de um canteiro de demolição foram o estopim para a criação de Linda do Rosário. Das ruínas de um prédio, na Rua do Rosário, centro da cidade do Rio de Janeiro, nasceu a obra exposta no Instituto Inhotim.

No dia 25 de setembro de 2002, no interior do Hotel Linda do Rosário, um prédio de cinco andares no centro da cidade do Rio de Janeiro na hora do almoço, ouve-se estalos. O porteiro alerta aos funcionários e hóspedes para saírem do prédio imediatamente. Antes de deixar o local, lembra de duas pessoas que ocupavam um quarto. Bate na porta, interfona, mas não recebe retorno. Dois dias depois, os bombeiros que trabalhavam na retirada dos escombros, localizaram duas vítimas do desabamento. Dois corpos nus e abraçados, foram encontrados sobre os restos de uma cama. Era um professor, 71 anos, e uma bancária, 47 anos. Amantes secretos que não acreditaram nos argumentos do porteiro e preferiram aguardar, quem sabe, se amando como se fosse a última vez.

Ler a parede com vísceras de Linda do Rosário, como apenas uma representação dos corpos esmagados pelas toneladas de concreto e outros materiais andares abaixo, nos escombros do prédio ruído, é uma conclusão simplista e não cabe na complexidade que envolve o tema cidade, o tema amantes ou ruínas é contado tanto na música quanto nas Artes Visuais.

O fato ocorrido no centro da cidade carioca, um hotel que desabou e suas ruínas, é apenas o começo da pesquisa da artista para sua materialização e conclusão do processo criativo que é a parede. Nesse sentido vamos inverter a lógica; história contada e imagem produzida para contar uma história a partir da imagem, como nos indaga e logo depois nos afirma Argan (2010, p. 51), citando o grande mérito de Erwim Panofsky[7], "é possível proceder a uma história das imagens? (...) é possível fazer uma História da Arte como história das imagens. E o que pretendemos nessa pesquisa não é desvendar a história por trás da parede exposta no Instituto Inhotim, mas como essa parede conta essa história e ainda, se há essa relação, como que essa parede se relaciona com o tema Arte e cidade?

Então vamos primeiro responder a questão proposta para pesquisar a História da Arte: Linda do Rosário conta a história da cidade do Rio de Janeiro?

Não somente conta, mas ressignifica essa história, não é apenas uma casal que escondia seu amor proibido e foi descoberto por um fato trágico. Linda do Rosário une o casal às quatro paredes, refúgio dos amantes, desfruta da estética do grotesco para contar uma história de amor e também discute a cidade e suas ruínas.

Richard Sennett, em Carne e pedra (SENNET, 2014), traça uma narrativa rica em imagens e conceitos sobre a relação corpo-cidade, as implicações do corpo humano e o espaço urbano, da Grécia antiga à moderna Nova York. No capítulo oito, intitulado "Corpos em movimento", explica a relação das descobertas do homem moderno sobre o corpo humano de William Harvey[8] e as transformações das cidades baseadas nos novos entendimentos sobre a circulação sanguínea.

Carne e pedra poderia ser o título da obra Linda do Rosário. É o que vemos, é o que representa: carne e pedra. Essa simbiose entre corpos e espaços urbanos é uma ligação muito mais antiga do que percebemos e Sennet conta em várias épocas como ela se procedeu ao longo da história ocidental.

> Por mais de dois mil anos a ciência médica aceitou os princípios relativos ao calor do corpo que governaram a Atenas de Péricles. (...) Com o surgimento da obra de William Harvey, *De motu cordis*, em 1628, essa certeza foi abalada. Por meio de suas descobertas sobre a circulação do sangue, Harvey deu início a uma revolução científica que mudou toda a compreensão do corpo.
>
> (...) A revolução de Harvey favoreceu mudanças de expectativas e planos urbanísticos em todo mundo. (...) No Iluminismo do século XVIII, elas começaram a ser aplicadas aos centros urbanos. Construtores e reformadores passaram a dar maior ênfase a tudo que facilitasse a liberdade do trânsito das pessoas e seu consumo de oxigênio, imaginando uma cidade de artérias e veias continuas, por meio das quais os habitantes pudessem se transportar tais quais hemácias e leucócitos no plasma saudável. (SENNETT, 2010, p. 261-262)

7. Erwim Panofsky (1892-1968), historiador de arte alemão, professor de História da Arte na Universidade de Hamburgo, entre 1921 e 1933. Com a ascensão dos nazistas ao poder, ele se mudou para os Estados Unidos, onde lecionou no Instituto de Estudos Avançados em Princeton e na Universidade de Harvard. Para Panofsky a História da Arte é uma ciência em que se definem três momentos inseparáveis do ato interpretativo das obras em sua globalidade: a leitura no sentido fenomênico da imagem; a interpretação de seu significado iconográfico; e a penetração de seu conteúdo essencial como expressão de valores.

8. William Harvey (1578-1657), médico inglês pesquisou sobre o funcionamento do coração e a circulação do sangue pelas artérias e veias, tais descobertas revolucionaram a medicina.

Vermelho sangue, vísceras expostas, parede de azulejos, compõem um mesmo corpo ou dois corpos unidos pela eternidade, pelo abrigo de um segredo, pela força de um amor proibido e que ninguém mais poderá separar.

> (...) Valorizada tanto pela medicina como pela economia, a circulação criou uma ética da indiferença. O corpo errante cristão, exilado do Paraíso, tinha pelo menos a promessa feita por Deus de que se tornaria mais unificado com o ambiente e com outro seres humanos sem lugar. É assim que John Milton, contemporâneo de Harvey, relata a *Queda, em Paraíso perdido*. O corpo leigo em infindável locomoção corre o riso de ignorar essa história, ao perder suas conexões com outras pessoas e com os lugares através dos quais se move. (SENNETT, 2010, p.263)

Locais, aqui, entendidos como espaços urbanos. E espaços urbanos não somente os traçados que compõem uma cidade mas também como nos apresenta Argan (2010) os ambientes das casas particulares, a decoração do quarto de dormir ou da sala de jantar, até o tipo de roupa e de adornos com que as pessoas andam, representam seu papel na dimensão cênica da cidade (ARGAN, 2010, p. 43).

Um casal que nutre um amor proibido, conforme as convenções sociais, circula pela cidade e seus espaços secretos. Os amantes são recebidos na recepção de um hotel por funcionários atenciosos que desconhecem suas histórias. O espaço urbano contemporâneo, o hotel, seus ambientes, seus personagens priorizam a individualidade e a privacidade de seus frequentadores. Em Linda do Rosário, os amantes são expostos em uma sala, com toda liberdade que a arte lhes oferece, unidos pela morte trágica, pela imagem poética agora são vistos sem preconceitos, sem rodeios, sem segredos.

4 Leitura de imagem, Linda do Rosário, 2004

Descobrimos a história que envolveu o processo criativo de Linda do Rosário, e comprovamos sua relação com a história da cidade. Partiremos agora para visualizar somente a obra em si, mas não distanciando do que ela representa e suas relações com a história dos personagens e da cidade. Discutiremos sobre a leitura da obra, exposta no Instituto Inhotim, apropriando-nos dos estudos de Terezinha Losada e seus caminhos, pontos de parada e reflexão na leitura de imagem (LOSADA, 2011). Um conjunto de oficinas didáticas – olhar sincrônico e olhar diacrônico[9], em que a autora lança mão de teóricos como Ernest Gombrich, Roman Jakobson, Samira Chalhub e Hannah Arendt para esmiuçar imagens, sejam elas obras de Arte, propagandas, fotografias, ou qualquer imagem produzida com as mais diversas intenções.

9. Em seu livro A interpretação da imagem, subsídios para o ensino da arte (LOSADA, 2011), a professora Terezinha Losada propõe a leitura de imagem, seja essa uma obra de arte, uma fotografia publicitária, ou qualquer outra imagem produzida para variados fins, a partir de duas propostas de oficinas pedagógicas: olhar sincrônico e olhar diacrônico. A primeira, olhar sincrônico, baseia-se em conceitos oriundos das teorias da linguagem, e o eixo enfatizado é o da "recepção". A interpretação da imagem é realizada a partir das próprias referências culturais dos estudantes. Para essa oficina a autora fundamenta suas pesquisas nos teóricos Roman Jakobson e Samira Chalhub. A segunda, olhar diacrônico, prioriza o eixo da emissão. Aqui propõe, na leitura das obras de arte, um afrontamento entre a arte contemporânea e a arte produzida no período renascentista a partir de conceitos e características da arte ocidental hegemônica classificados por teóricos como Ernest Gombrich. Nas duas oficinas, a autora não oferece leituras prontas, mas instiga, com conceitos-chaves, o estudante a refletir, junto com os teóricos, sobre as produções artísticas e os demais signos da cultura visual.

Nesse artigo faremos a leitura sugerida por Losada, a partir dos estudos sobre o processo comunicativo do linguista Roman Jakobson. Para compreender as os elementos da comunicação Jakobson especifica seis funções de linguagem e relaciona cada uma com um dos componentes do processo comunicativo. Seus estudos utiliza certas características gerais no universo das mensagens que articulamos para estabelecer critérios objetivos para a atividade interpretativa. Nesse aspecto, Jakobson influenciou o desenvolvimento da critica literária e também da Arte.

Losada (LOSADA, 2011), propõe a leitura de imagem, baseada em Jakobson e as seis funções da linguagem, e suas relações com os componentes do processo comunicativo: referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e a função poética. Na leitura da imagem, com base no processo comunicativo, o objetivo primeiro é desvendar a função poética: como os elementos foram selecionados e combinados na obra, gerando diferentes ênfases nas demais funções e para concluir a leitura, identificar em qual delas está a ênfase da imagem analisada.

O quadro abaixo, apresenta os conceitos das funções da linguagem propostas por Jakobson. Faremos, portanto, a leitura da obra Linda do Rosário sob tais conceitos, segundo as orientações da oficina do olhar sincrônico de Losada (LOSADA, 2011).

Funções da linguagem (Roman Jakobson e Samira Chalhub)			
Função da Linguagem	**Fator Comunicativo**	**Questão**	**Relação**
Referencial	Referente	Do que se fala? De quem se fala?	Arte e realidade
Emotiva	Emissor	Quem fala?	Arte e autoria
Conativa	Receptor	Com quem se fala?	Arte e público
Fática	Canal	Onde se fala?	Arte e tecnologia
Metalinguística	Código	Com o que se fala?	Arte e estilos
Poética*	Mensagem	Como se fala?	Arte e criatividade

* A função poética já foi descrita quando abordamos sobre o processo criativo da artista, sua pesquisa, escolha de narrativa, seleção de materiais e finalização estética da obra Linda do Rosário.

Portanto temos em “Linda do Rosário”:

Função Referencial: “Linda do Rosário” fala de uma parede revestida de azulejos brancos. Mas essa parede não é nada comum, está recheada de carne fresca, bem vermelha e vísceras expostas. Quem não conhece a história trágica ocorrida no centro da cidade do Rio de Janeiro e o processo criativo da artista até chegar a parede exposta em uma das salas do Instituto Inhotim, não vai concluir que parede com carne expressa uma história de amor. A relação Arte e realidade que encontramos em Linda do Rosário, está implícita na resolução poética da obra.

Função Emotiva: quem conta e da forma que conta é a própria artista. O seu olhar sobre o acontecimento e a combinação escolhida para contar essa história é singular nas obras da artista Adriana Varejão. Um casal eternizado nos escombros de um hotel, agora exposto como arte contemporânea, é uma nova forma de contar.

Função Conativa: a obra dirige-se diretamente ao público visitante. Choca, causa náuseas, incomoda. Reações que poderiam ocasionar, com a descoberta do amor proibido, nas pessoas mais próximas do casal de amantes. Varejão põe em crise a sociedade e suas relações, seus princípios, suas hipocrisias, suas ruínas de carne e pedra.

Função Fática: a artista apropria-se de materiais tradicionais da pintura como tinta à óleo e outros menos tradicionais como espuma e alumínio para criar uma imagem inusitada.

Função Metalingüística: as pessoas olham para "Linda do Rosário" e perguntam o que é isso? O que isso representa? Além de contar uma história de forma singular, a artista traz referencias a História da Arte em Rembrandt, Goya e também Artur Barrio, artistas que, cada um a seu tempo e em sua poética, expuseram as entranhas do corpo humano e também do animal. Nessa função a artista reúne seus conhecimentos em Arte, sua busca pelo tema, sua pesquisa de materiais e a finalização do processo criativo, portanto é aqui que está a ênfase da obra Linda do Rosário.

5 Conclusões

Provocação, vontade de conhecer, atração, curiosidade, intolerância, alívio, ignorância. Todas estas sensações estão alí contidas naquela ruína.

Mas, estão também saltando dela para o interior de cada um que a observa, desconfiado, desafiado. Saltam também para fora dos espaços pré-definidos, pela escola, pelo professor, pelos expectadores. As ruínas não estão somente em Inhotim, estão nas ruas, dentro de cada um de nós, pelas ruas do Recife, de Amsterdã, dentro de Rembrandt, de uma Varejão, Goya, Zé de Mandacaru artista popular. Estão lá e aqui. É uma parede? E para que servem paredes? São invólucros? O que querem esconder? Podemos transpô-la, mas queremos isto mesmo? Pertence a que época? É feita de que material? Por quem? isso realmente importa? É uma imagem? É uma imagem! Sabemos que não é somente isso e que imagens são muito mais que algo representado de forma bidimensional, policromada, exposta. Estudantes do Ensino Médio quando oportunizados, diante dessas paredes param! Param para refletir, para perguntar e se interessam não só pelo artista, mas pela obra, pelo material utilizado, pela cidade, pelo gênero, pela contemporaneidade, pelo professor, pela aula, pela Arte. Esta é só uma obra de uma leitura imediata? Certamente não! Ficará retida neste espaço temporal? Na limitação física da escola onde foi apresentada aos estudantes pelo professor? Relações construídas em salas de aula, em espaços expositivos, ultrapassam muros.

A cada dia a quantidade de questões que tratam de Arte nos exames seletivos de vestibulares têm aumentado. No último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2013, somente no segundo dia de prova, na prova de Códigos, linguagens e suas tecnologias, tivemos uma questão de leitura de imagem que versava sobre o trabalho infantil e utilizava para isto uma imagem do artista gráfico polonês Kuczyuskiego de 2008, cobrando do estudante uma interpretação da imagem ali representada, outra que tratava de música no período da ditadura militar brasileira e relacionava trechos de música a movimentos artísticos e culturais como o Tropicalismo relacionando Arte e história do Brasil

Enfim, leituras de imagens, Arte contemporânea, música, Arte na ditadura militar, performances, formas de se produzir e trabalhar Arte como conhecimento. Pode parecer pouco de uma prova de quarenta e quatro questões, mas, torna-se significativo se pensarmos que nos vestibulares da década de noventa, não havia nenhuma questão sobre Arte. E por que isto tem mudado? Porque as relações de conhecimento construídas entre estudantes e escola, obra de arte e fruidor, artistas

e pessoas comuns, o mundo lá fora e nosso mundo mudaram. As distâncias diminuíram, todas! Não somente as físicas.

Arte e vestibular, estudante e professor, público e artista, óbvio e intrínseco. Histórias são contadas, histórias da cidade, das pessoas, da história da Arte. As pessoas querem ouvir. Adrianas e ruínas, gente e azulejos, construção de processos artísticos, de aulas, de conhecimento, de apropriações e principalmente reflexões. Ainda há um longo caminho a percorrer tanto em pesquisas, metodologias em sala de aula, legislações de ensino. Contudo acreditamos que se conhecer, conhecer a cidade, ouvir histórias, deixar envolver-se por elas é um formato interessante para experimentar, vivenciar Arte no contexto escolar, na produção de pesquisas em História da Arte e também na produção da Arte. Assim, livros, aulas, revistas, sites, pessoas, paredes, acabam por nos contar muitas histórias, de gente, de coisas, de amores, de vida.

Referências:

ARGAN, Giolio Carlo, História da Artecomo história da cidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

LOSADA, Terezinha, A interpretação da imagem, subsídios para o ensino da arte. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011

SENNETT, Richard, Carne e pedra, o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: BestBolso, 214.

Adriana Varejão: metáforas da memória/Instituto Arte na Escola; autoria de Luciano Buchmann ; coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. – São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005.

http://www.andifes.org.br/

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens.pdf

http://www.adrianavarejao.net/pt-br/

http://www.oifuturo.org.br/

Ane Beatriz dos Santos Reis
Graduanda de Artes Visuais Licenciatura/UFPE, 8º período; professora de Artes Colégio Santa Emília, Olinda/PE, Ensino Médio/3º ano; bolsista do PIBID/UFPE Artes Visuais, 2012-2013; voluntária no grupo de pesquisa PIBIC/UFPE coord. pela Professora Doutora Maria Betânia e Silva; mediadora em oficina no "Arte na Escola", nov/2011; arte/educadora na exposição "Pernambuco em mini-quadros" Centro Cultural Correios/Recife, jun-ago/2011.
http://lattes.cnpq.br/3107392190306783

Luciana Tavares
Mestranda em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco na linha de pesquisa do Ensino das Artes Visuais. Atualmente é professora de Ensino da Arte no Ensino Médio nas redes privadas e pública na Região Metropolitana do Recife.
http://lattes.cnpq.br/7282555558301402

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Inst. de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, 2012. Doutora em Artes, Universidade de São Paulo, 2005. Mestre em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2000. Graduada em Educação Artística, Universidade Federal de Pernambuco, 1987. Atualmente é professora adjunto e coord. do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco.
http://lattes.cnpq.br/3317479462307817

Modalidade: (Comunicação Oral) GT: (Artes Visuais)
Eixo Temático: (7. Histórias: documentações, acervos e narrativas.)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS: EXPERIÊNCIA NO MUSEU DE ARTE VICENTE LEITE

Joseph da Silva Olegário (URCA, Ceará, Brasil)
Fábio Tavares da Silva (URCA, Ceará, Brasil)

RESUMO:
Este artigo tem como objetivo apresentar experiência vivida em um museu de arte a partir do Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais. O estágio supervisionado é componente curricular obrigatório e assim sendo é de fundamental importância para a formação do arte/educador. Diante disso vivenciamos uma experiência no museu de arte Vicente Leite em Crato, Ceará, Brasil. A experiência foi realizada de abril a julho de 2014. Durante o estágio foi possível refletir sobre o que é um museu e como se organiza um museu de arte, percebemos as dificuldades enfrentadas para se manter um museu em atividade, visto que o museu Vicente Leite vem a mais de cinco anos em um processo de reforma que impossibilita a realização de exposições permanentes ou temporárias.
Palavras-chave: Estágio, Museu, Artes Visuais, Exposição.

SUPERVISED IN TEACHING VISUAL ARTS:
MUSEUM OF ART EXPERIENCE IN VICENTE LEITE

ABSTRACT:
This article aims to present lived experience in an art museum from the Supervised Teaching in the Visual Arts. The supervised training is mandatory curriculum component and therefore is of fundamental importance for the formation of art / educator. Thus we experience an experience in art museum Vicente Leite in Crato, Ceará, Brazil. The experiment was conducted from April to July 2014 During the internship was possible to reflect on what a museum is and how it organizes an art museum, realized the difficulties to maintain a museum in activity since the museum Vicente Leite comes more than five years in a reform process that prevents the achievement of permanent or temporary exhibitions.
Keywords: Internship, Museum, Visual Arts, Exhibition.

1. Introdução

Este artigo é resultado de uma experiência vivida durante a disciplina de *Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais II*, do sexto período do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri– URCA. O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório e assim sendo é de fundamental importância para a formação do arte/educador. Diante disso, a realização deste artigo é uma possibilidade de refletir e compreender o lugar do estágio na formação e como compreender as experiências vividas durante sua prática. Portanto escrevo sobre a experiência no Museu de Arte Vicente Leite em Crato, Ceará, Brasil. Experiência que foi realizada de abril a julho de 2014.

Na busca de entender a importância do estágio na formação do professor de Artes Visuais realizamos várias leituras. O referencial teórico analisado nos fez compreender que a realização de estágios na graduação é de grande importância para a formação do arte/educador, por isso ele é requisito obrigatório. É no momento do estágio que o estudante põe em prática aquilo que vem sendo apreendido durante o período de formação.

Sobre a importância do estágio como componente curricular, OLIVEIRA (2006, p. 60) diz que ele "é a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar." Ainda sobre o estágio, Oliveira diz que "este é o momento da formação que objetiva preparar o estagiário para levar sua proposta de prática educativa – o projeto de estágio, a este novo ambiente." (2006, p. 60).

Na licenciatura somos cotidianamente incentivados a estabelecer relações entre arte e ensino e por vezes acabamos por generalizar o ensino de arte, acreditando que o estudo de artes só pode ocorrer em sala de aula. No entanto, através do estágio em museus, galerias e centros culturais é possível notar que o ensino de arte está para além da sala de aula na escola, que o conteúdo oferecido por um museu e outros espaços que abrigam e difundem arte também são de uma enorme importância. O desafio vivido no Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais II mostrou-me como os espaços de educação não formal se constituem em importantes espaços de atuação do profissional formado em artes visuais.

Sabendo que espaços como museus, galerias e ambientes não formais de educação são de extrema importância no desenvolvimento cultural e artístico de um povo ou lugar, é que os cursos de graduação veem possibilitando oportunidades para o seus estudantes vivenciarem experiências de ensino/aprendizagem nestes ambientes. É possível dizer que os museus além de servir como arquivo real de nossa história nos trazem informações que muitas vezes não temos acesso por meio dos currículos escolares, são fragmentos de tempos que não vivemos e que precisamos entender para melhor compreender nosso presente.

2. Estágio Supervisionado em museus de arte

O Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da URCA é disciplina obrigatória a partir do quinto período com carga horária de 126 horas aulas. Divididas em tempo universidade, encontros com o orientador do estágio, e tempo no campo de estágio, atuação prática.

Sobre o estágio na formação do professor de Artes Visuais, LAMPERT (2006, p. 149) lembra que este "é o começo de toda uma trajetória profissional, em que fusionamos nossos referenciais teóricos à nossa prática cotidiana".

Minha primeira experiência com o estágio aconteceu no quinto período. Durante o Estágio Supervisionado I, nos foi proposto trabalhar em espaços não formais de educação, assim me direcionei a ONG "*Nosso lar"* em Juazeiro do Norte, lá pude desenvolver com as crianças que participavam do projeto diversas atividades que possibilitassem uma experiência artística as crianças e uma experiência de ensino/aprendizagem para mim enquanto estagiário. Os resultados desse estágio me trouxeram experiências enriquecedoras.

No sexto período, agora na disciplina de Estágio Supervisionado II, nos foi proposto trabalhar novamente em espaços de educação não formal, desta vez a proposta era que nos direcionássemos a museus, galerias ou centros culturais. Dentre as várias possibilidades eu optei por viver uma experiência ao estagiar no "Museu de Arte Vicente Leite" em Crato-CE.

Para entendermos o que é um museu buscamos a definição do Estatuto de Museus, instituído pela Lei nº. 11.904, de 14 de janeiro de 2009, onde estão indicados os conceitos e princípios definidores e orientadores dos museus no Brasil:

> Art. 1º Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.(CHAGAS, NASCIMENTO JUNIOR, 2009, p.13).

O mesmo estatuto ainda diz quais instituições podem ser entendidas como museus. Consta na lei em parágrafo único que:

> Enquadrar-se-ão nesta Lei as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e sócio econômico e à participação das comunidades. (IDEM, 2009, p.13)

De acordo com a lei, o museu é esse espaço de preservação, troca, estudos, pesquisas, etc., além de tudo o museu é um espaço educativo de formação, diferentemente da realizada nas escolas de ensino formal. O museu é um espaço para a preservação da memória e história de um povo e aberto ao público.

Em nossos estudos aprendemos que é necessário um educador em um museu, sobretudo museus de arte, pois este profissional auxilia o público para uma melhor compreensão do acervo exposto. É ele quem desenvolve atividades que possam ajudar na aproximação do público aquilo que está sendo apresentado.

Sem uma formação adequada e especializada na área seria muito difícil estabelecer relações coesas ao que é proposto para o funcionamento ideal de um museu.

Na graduação, o estágio obrigatório nos mostra que espaços como museus e galerias também podem ser lugares de atuação do profissional de arte. Aprendemos que são muitas as possibilidades de realização de atividades educativas em museus e é no estágio supervisionado que somos desafiados a planejar e executar ações educativas nestes espaços.

3. Museu de Arte Vicente Leite.

O Museu de Arte Vicente Leite foi idealizado por Raimundo Pinheiro Pedrosa, (figura 1) nascido em 11 de janeiro de 1950 na fazenda *Catingueira* em Crato interior do Ceará, mais conhecido como Bruno Pedrosa, é um grande artista cratense que tem uma vasta produção com grande destaque no Brasil, Europa e diversos países do mundo. Juntamente com as artistas Sinhá D'Amora (1906 - 2002) natural de Lavras da Mangabeira Ceará (figura 2), e Celita Vaccani (1913 – 2000) do Rio de Janeiro – RJ (figura 3), artistas que além de doarem trabalhos se engajaram na busca por obras de outros artistas que viessem compor o acervo do museu.

Figura 1: Fotografia Bruno Pedrosa (R. Pedrosa)



Foto: Alessandro Tich
Fonte: http://cultura.bassanonet.it/mostre/12641.html

Figura 2: Autorretrato de Sinhá D'Amora



Fonte: http://www.onordeste.com

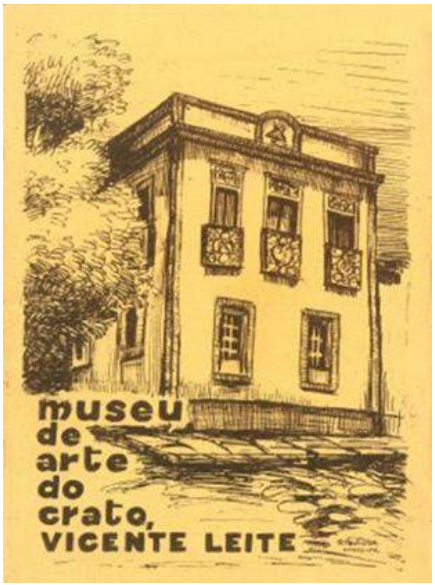
Figura 3: Fotografia Celita Vaccani



Fonte: http://www.dezenovevinte.net

O museu teve sua fundação no ano de 1972, durante a gestão do prefeito Miguel Soares, sendo instalado em um casarão da segunda metade do século XIX que teve sua construção concluída em 1883, o prédio que está localizado em frente a praça da Sé na centro da cidade do Crato, antes de ocupar o museus havia abrigado por muitos anos a prefeitura, casa de câmara e cadeia pública da cidade. Foi somente durante a década de 1970 que o edifício passou a abrigar o Museu Histórico do Crato e posteriormente o Museu de Arte (figura 4).

Figura 4: Gravura de R. Pedrosa da Fachada do Museu



Fonte: Arquivo do museu

Sobre o nome dado ao museu, R. Pedrosa em carta escrita a João Pierre diz que:

> Para preencher então esta lacuna existente na formação cultural do Crato, tivemos a ideia de fundar o “MUSEU DE ARTE DO CRATO VICENTE LEITE”, prestando, assim com o nome, uma homenagem a este artista cratense, de grande talento, que morreu no Rio de Janeiro, em 1941. (PEDROSA. R in PIERRE, 2009, p. 28)

Vicente Rosal Ferreira Leite nasceu em Crato, dia 6 de agosto de 1900, filho de Felix Ferreira Leite e Maria Rosal Ferreira Leite. Vicente morreu no Rio de Janeiro em 14 de outubro de1941. No fim da década de 1910 foi contemplado com bolsa de estudos pelo Presidente da Província do Ceará e transferiu-se para o Rio de Janeiro onde estudou no curso de Pintura Livre na Escola Nacional de Belas Artes (1920-1926). Teve como mestres: Lucilio de Albuquerque, Rodolfo Chambelland e João Batista Costa de quem recebeu influencia e é considerado por muitos seu fiel seguidor. Teve como companheiros de turma Roberto Rodrigues, Lula Cardoso Ayres, Oswaldo Teixeira, Orlando Teruz e Candido Portinari, este ultimo inclusive retratou Vicente Leite em 1923 (figura 5).

Figura 5 Vicente Leite retratado por Candido Portinari



Fonte: http://culturaeartefa7.blogspot.com.br

Vicente Leite (figura 6) tem obras nos acervos do Museu Nacional de Belas Artes, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Pinacoteca do Estado do Ceará, e no Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará.

Figura 6: Vicente Leite



Fonte da imagem: http://artesvisuaiscariri.blogspot.com.br

O museu na época de sua fundação contava com mais de 225 obras de artistas como: José Reis de Carvalho, Sinhá D'Amora, Vicente Leite, Celita Vaccani, R. Pedrosa, Pino della Selva, Francisco Mazza, Jair Picado, dentre outros.

O museu possui dois acervos, o acervo histórico e o acervo artístico formado na época de sua fundação e posteriormente com outras doações. Em seu acervo artístico podemos encontrar peças valiosíssimas como a aquarela do início do século XIX de José Reis de Carvalho (1800-1872), aluno do grupo de 21 alunos da classe de pintura da

Academia Imperial de Belas Artes (1826) e discípulo de Jean Baptiste Debret (1768-1848). A imagem abaixo de uma aquarela de José Reis mostra a vista da cidade de Crato em março de1860.

Figura 7: “Vista da Cidade do Crato, 1860”, José Reis de carvalho.



Fonte da imagem: acervo do museu.

A imagem seguinte trata-se de uma pintura a óleo de Sinhá D’Amora, uma das fundadoras do museu onde observamos a representação de uma jovem fiando numa roca, objeto este que também pertence ao acervo do museu.

Figura 8: “A Roca”, óleo em tela de Sinhá D’Amora



Fonte da imagem: acervo do museu.

Na sequência podemos observar a imagem de um desenho feito a carvão pelo artista Vicente Leite em 1921.

Figura 9: “A estudante”, carvão, de Vicente leite, 1921.



Fonte da imagem: Acervo do museu.

O museu fechou suas portas no ano de 2009. Por ser uma construção secular o tempo foi desgastando sua estrutura, fragilizando-o ano após ano até que em 2009 uma forte chuva derrubou parte de seu telhado causando um dano imenso às obras artísticas e a infraestrutura do prédio, por causa desse incidente a administração municipal atendendo ao apelo da população iniciou a reforma do prédio.

A restauração das obras ficou na responsabilidade da artista Edilma Saraiva Rocha natural de Crato e residente em Fortaleza-CE. No total foram restaurados quase 70 quadros a partir de 2009. Sobre o processo de restauração Edilma Rocha diz em entrevista a Vicelmo que:

> Hoje, as restaurações buscam intervir menos nas obras e com o cuidado de utilizar materiais reversíveis. Em momento algum se pode modificar o trabalho do artista, em cor, desenho, técnica e procedimentos empregados. Para isso é necessário um estudo de detalhes passo a passo, com toda a cautela para ter uma finalização exatamente igual à pintura original. (VICELMO, 2009)

A artista Edilma Rocha (figura 10) teve um motivo a mais para dedicar-se a esse restauro, pois mantinha uma relação de amizade com Sinhá D’Amora, uma das fundadoras do museu, que pouco antes de seu falecimento fez um apelo a Edilma para que cuidasse do museu de arte do Crato, e foi com esse sentimento que a artista executou o restauro.

Figura 10: Edilma Rocha durante restauro de pinturas.



Foto: Antônio Vicelmo
Fonte: http://diariodonordeste.verdesmares.com.br

Muitas das informações apresentadas sobre o museu, datas e demais informações, coletei durante a realização do o estágio através do depoimento de funcionários que me ajudaram imensamente, aos quais sou muito grato, em especial Rick Seabra atual diretor do museu, também a Cícera e Tânia que a muitos anos trabalham no museu.

4. Experiência no Museu de Arte Vicente Leite.

Ao iniciarmos a disciplina de Estágio Supervisionado, ficamos tomamos conhecimento que teríamos que desenvolver nossas vivencias em exposições de arte em museus, galerias e/ou centros culturais, assim nos foi sugerido pelo orientador da disciplina que escolhêssemos qual instituição gostaríamos de realizar nossa experiência. Então partimos na busca por instituições que pudessem nos acolher para podermos desenvolver nossos trabalhos em um desses ambientes. Nesse percurso os colegas que faziam parte da turma de Estágio Supervisionado II se dividiram entre exposições realizadas no Centro Cultural do Banco do Nordeste – CCBN. Eu, que já havia trabalhado como Mediador Cultural no CCBN, preferi direcionar meu estágio para um museu, nessa busca me veio à ideia de poder estagiar no Museu de Arte Vicente Leite em Crato, assim o fiz.

Quando cheguei ao museu fui muito bem recepcionado pelas pessoas que ali trabalhavam, inicialmente levei a carta de apresentação do estagiário e logo fui aceito, assim fui conhecer as instalações do museu e o que estava sendo realizado, o atual diretor do museu Rick Seabra me mostrou todo o prédio e foi me revelando como estava se dando os processos reforma no museu Vicente Leite (figura 11). Foi então que pude perceber o quão o museu estava sendo negligenciado, pois o prédio onde ficavam expostas as obras do acervo artístico ha muito tempo vinham sofrendo com o desgaste do tempo e em 2009 devido a rigorosas chuvas o prédio acabou por ser desativado e todo o acervo artístico foi levado a restauro. Dessa maneira, hoje boa parte das obras já não se encontram mais no prédio onde funciona o museu pelo fato de suas instalações não

oferecerem condições de segurança a essas obras nem tão pouco um acondicionamento adequado, até então não imaginava que iria me deparar com um caso tão grave de descaso ao patrimônio artístico, ainda assim continuei o estágio na esperança de poder aprender sobre o museu e até poder fazer algo pelo museu.

Figura 11: imagem da fachada do Museu Vicente Leite



Fonte: http://www.encontracrato.com.br/sobre-crato

Por estar ali pela primeira vez como um estagiário e com tantas coisas pendentes no lugar perguntei em que eu poderia ser útil naquele momento. O museu se divide em dois acervos o acervo histórico e o acervo artístico, o acervo histórico do museu ainda se encontra no prédio já o acervo artístico foi retirado para restauro em 2009 e desde então não retornou ao prédio do museu.

Quando me propus a fazer algo pelo museu o diretor me falou que todas as peças do acervo artístico já estavam catalogadas e guardadas e que naquele momento necessitaria de um auxilio no acervo histórico que se encontrava sucateado e precisando ser recatalogado, assim me submeti a catalogação do museu histórico. Ao passar dos dias de estágio consegui ouvir dos funcionários e pessoas que conheciam a história do museu muitos casos que ocorreram naquele lugar, isso foi fundamental no meu aprofundamento sobre o museu e sua história, mesmo assim meu foco naquele estágio teria que estar voltado ao museu de arte e não ao museu histórico, comecei então a ver a possibilidade de visitar o acervo artístico do museu onde ele estivesse e por fim consegui ter acesso as obras e pude dar um novo direcionamento ao meu estágio.

Voltando a universidade expus ao orientador e a turma de estágio o que estava acontecendo no museu. Diante disso tentamos propor algo que pudesse ser desenvolvido no museu, pensamos em desenvolver um material educativo que fosse possível de ser

compartilhado com o público, pensando na elaboração de materiais educativos Rejane Coutinho diz que:

> Entendemos que as ações educativas propiciadas pelas instituições culturais não devem se limitar a ações internas, mas têm potencial de reverberação para além dos espaços instituídos, fazendo com que os visitantes das exposições levem consigo questões para refletir sobre as experiências vividas, questões que teçam relações com a vida, que busquem estreitar as relações com a arte, que possam se transformar em conhecimentos significativos. (COUTINHO, 2008, p.26)

Nesse sentido pretendíamos elaborar um catálogo, materiais para educadores e um catálogo com a as obras do acervo artístico do museu, porém tínhamos que localizar e registrar em fotografia as obras e reunir informações sobre seus respectivos artistas, assim parti em busca de poder encontrar as obras do acervo artístico.

Retornando ao museu consegui agendar com uma das funcionárias um dia em que pudéssemos visitar o local onde se encontravam as obras, e foi ai que pude perceber a situação em que se encontrava o museu e todo impasse que havia naquele lugar, as coisas foram naturalmente tomando rumos diferentes, consegui localizar o acervo e meu espanto foi maior ainda, o acervo artístico do museu se encontrava em uma pequena sala em um dos prédios da prefeitura, lá estavam amontoados uns sobre os outros e cobertos por um tecido que os protegia da poeira, todas as obras de pintura e desenho se encontravam nesse local, as peças de pintura passaram por um restauro em 2009 e desde então foram guardadas nesse local sem o menor padrão de acondicionamento por falta de uma infraestrutura ideal como podemos observar nas figuras 12 e 13.

Figura 12: Fotografia do acervo artístico do museu



Foto: Joseph Olegario

Figura 13: Fotografia do acervo artístico do Museu de Arte Vicente Leite



Foto: Joseph Olegario

Ainda assim perseverei no estágio em busca de poder contribuir com o museu de alguma maneira, e mantive a ideia de tentar produzir um catálogo que pudesse me servir de exercício mesmo com todas as problemáticas e obstáculos encontrados. Nessa busca consegui reunir um muitas informações que me serviram para o desenvolvimento desse artigo, pude ter acesso a imagens de registros das obras pertencentes hoje ao acervo artístico do museu, livros e matérias de revistas que me ajudaram a entender o museu, apesar de todo o esforço dedicado ao estágio não consegui realizar o catálogo, mas creio que a experiência e a finalização desse processo através desse artigo foi algo que me mostrou um retrato sobre a situação do Museu de Arte Vicente Leite e me fez refletir sobre a situação dos museus no Cariri, sobretudo a triste situação do único museu de arte dessa região.

5. Considerações finais.

Tudo que vivi durante o tempo de meu estágio no museu Vicente Leite foi e é de grande importância em minha formação acadêmica, lá pude perceber como as burocracias e divergências políticas podem interferir de forma catastrófica no funcionamento dos espaços públicos. Nos dias atuais o museu passa por um processo triste de sucateamento e abandono, são muitos os projetos para sua reitalização, mas nenhum sai do papel.

É visível que o museu precisa de uma solução na estrutura física do prédio para receber seu acervo, em seguida seria importante a qualificação de profissionais que possam dinamizar o educativo e mediações nas salas de exposições.

É importante que haja projetos que chamem a atenção da população em relação ao museu, que eles possam tomar conhecimento das ações do museu, assim como participar das atividades que possam vir a serem desenvolvidas.

Apesar do tempo que estive no museu não foi possível realizar muitas das ações educativas que me foram sugeridas pelo orientador da disciplina de estágio. Muitas das dificuldades se deram por conta do não funcionamento real do museu, ainda assim sei que enquanto estudante de graduação em artes visuais tenho que contribuir muito mais com as atividades do museu, nossa formação nos permite e nos direciona a atuar também nesses espaços, essas escolhas foram as que tomamos para nós como profissão por isso é nossa oportunidade de exercer essa função, e desempenhá-la da melhor maneira possível.

Gostaria de rever o museu de portas abertas acolhendo a todos e todas que queiram entender o Crato, seus artistas, sua gente, o povo do Cariri cearense e sua história, não podemos admitir que as obras de revitalização e reabertura do museu se adiem mais, o que mais me entristece é saber que como o museu de arte Vicente Leite podem existir muitos outros pelo Brasil sofrendo tanto quanto o museu do Crato. Mesmo assim não podemos deixar que a negligência destrua nossa memória, precisamos preservar nossos costumes, nossos bens materiais e imateriais.

6. Referências.

COUTINHO, Rejane Galvão; *Desenhar materiais para educadores: uma experiência e desafio.* In PINHEIRO, Anderson. **Diálogos entre arte e público**. Recife, 2008.

CHAGAS, Mário de Souza; NASCIMENTO JUNIOR, José do (org.). **Subsídios para a criação de Museus Municipais**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Cultura/ Instituto Brasileiro de Museus e Centros Culturais/Departamento de Processos Museais, 2009. 40p.

LAMPERT, Jociele. *Estágio Supervisionado: andarilhando no caminho das Artes Visuais.* In OLIVEIRA, Marilda Oliveira.; HERNANDEZ, Fernando (org.)**. A Formação do Professor no Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria, RS, UFSM, 2006.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira.; HERNANDEZ, Fernando (orgs). **A Formação do Professor no Ensino das Artes Visuais.** Santa Maria, RS: UFSM, 2006.

PIERRE, João Teófilo. **Museu de Arte do Crato,** Vicente Leite e outros temas. Premius, 2008, p.192.

ARAUJO, Theresita. **Vicente Leite -** Exposição Individual na Galeria da Fa7**.** Disponível em: http://culturaeartefa7.blogspot.com.br, acesso em 11/08/2014.

HÖFKE, Tathyane Ferreira, **Cronologia de Celita Vacanni.** Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_cv.htm acesso em 11/08/2014.

NORDESTE, O Nordeste. **Sinhá D'Amora.** Disponível em: http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Sinha+d%C2%B4Amora&ltr=s&id_perso=1419 acesso em 11/08/2014.

PEDROSA, Thereza. **Biografia Bruno Pedrosa.** Disponível em: http://www.brunopedrosa.com/biografia-2/, acesso em 08/08/2014.

RAFAEL, Armando Lopes**. A restauração da antiga casa da câmara do Crato.** Disponível em: http://blogdocrato.blogspot.com.br/2009_06_29_archive.html, acesso em 21/07/2014.

TICH, Alessandro. **United Colors of Bruno Pedrosa.** Disponível em: http://cultura.bassanonet.it/mostre/12641.html acesso em 27/07/14.

VICELMO, Antônio.**Obras de restauro preservam acervo do Museu Vicente Leite.** Disponível em: http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/obras-de-restauro-preservam-acervo-do-museu-vicente-leite-1.353026, acesso em 21/07/2014.

VIEIRA, J. Flávio. **José Reis de carvalho os olhos do cariri.** Disponível em: http://cariricult.blogspot.com.br/2007/09/grandes-baixos-relevos-servem-de-friso.html, acesso em 27/07/2014.

http://www.encontracrato.com.br/sobre-crato/ . Acesso em: 15/08/2014.

Joseph da Silva Olegario

Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6209579418658420

Fábio Tavares da Silva

Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA em 2012. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA. Professor de Artes das Escolas de Ensino Médio Adauto Bezerra e Virgílio Tavora em Barbalha - CE. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Estuda e desenvolve trabalhos na área de Ensino de Artes Visuais e de Histórias em Quadrinhos. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0547320284932092

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral - slides** GT: **Artes Visuais**

Eixo Temático: **Histórias: documentações, acervos e narrativas**

O CONVENTO DE SÃO FRANCISCO DE VITÓRIA: HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA NA AULA DE ARTE

Andrea Aparecida Della Valentina (PMV; UAB - Artes Visuais/UFES, ES, Brasil)

RESUMO*:*

O conjunto de edificações dos franciscanos em Vitória foi inaugurado em 1594 e em 1924 foi quase inteiramente demolido para a construção de um orfanato, com exceção da Capela de N. Sra. das Neves. Do convento, restou de pé o frontispício, o alpendre e as paredes da igreja dos Terceiros. Com as demolições, perdeu-se um importante registro da história capixaba. Durante seus mais de 335 anos de funcionamento, o convento desempenhou importantes papéis, para além do religioso, oferecendo aulas, servindo de enfermaria durante as epidemias, fornecendo água de sua fonte e cedendo área de seu terreno para um cemitério público. Propusemos uma visita ao local com alunos, unindo o contexto histórico do convento e sua importância enquanto bem cultural. Também destacamos os recentes achados arqueológicos, notadamente as ossadas humanas. Aproveitando o encanto dos alunos com a visita, e buscando aguçar seu imaginário em uma multiplicidade de sentidos, realizamos oficinas de arqueologia nas aulas de Arte.

Palavras-chave: História; patrimônio cultural; arte-educação

LE COUVENT DE SAINT FRANÇOIS DE VITÓRIA: HISTOIRE ET ARCHÉOLOGIE EN CLASSE DE L'ART

SOMMAIRE:

Le complexe des bâtiments franciscains à Vitória-ES a été inauguré en 1594 et en 1924 il a été presqu'entièrement détruit pour construire un orphelinat. Sont restés debout la chapelle de Notre-Dame des Neiges et, de l'église des Tertiaires, son frontispice, son porche et trois murs. Avec ces démolitions, on a perdu un témoignage important de l'histoire de la ville, une fois que, au cours de ses plus de 335 ans de fonctionnement, le couvent a joué des rôles importants, au-delà du religieux, en offrant des cours,en servant d'abri pendant les épidémies, en fournissant de l'eau et en abritant un cimetière public. Nous avons proposé une visite au site avec des élèves, pour leur fait connaître le monument et son importance du point de vue du patrimoine historique et artistique local. Nous leur avons montré aussi les récentes recherches archéologiques,qui ont notamment mis à découvert des ossements. Nous avons profité de leur émerveillement avec la visite pour proposer des ateliers d'archéologie dans les classes d'art à l'école.

Mots-clés: Histoire; patrimoine culturel; l'éducation artistique.

1 Os franciscanos inseridos na História

Nosso trabalho nas turmas dos quartos anos do ensino fundamental, resultou em trabalhos artísticos e numa oficina arqueológica durante as aulas de artes, ansiando “escavar” e “encontrar” os ossos de frei Pedro Palácios. E para isso, iniciamos com a parte teórica, destacando os aspectos históricos presentes em nossa cidade. Em seguida, fizemos uma expedição pelo Centro Histórico de Vitória, finalizando com uma visita no antigo Convento de São Francisco de Vitória, localizado na Cidade Alta.

Este monumento, ou melhor, o que restou dele, nos ligam com o restante do Brasil, não somente pelo seu aspecto religioso, (que aqui não iremos destacar), mas, pela sua presença enquanto Patrimônio Cultural, dotado de memória e significado, e que funcionou por mais de 330 anos atendendo os moradores de Vitória, que é a terceira cidade mais antiga do país, além de enfrentarmos o desafio que também nos é proposto pelo IPHAN, quando relata que as ações educativas no Brasil devem valorizar a diversidade cultural e fortalecer a identidade local, fazendo uso de estratégias e situações de aprendizagem, isto porque, nem sempre a população se identifica ou se vê nos patrimônios que por sua vez, são reconhecidos nacionalmente[1], então, acreditamos nas ações que aqui descrevemos.

Afinal, a história dos franciscanos no Brasil se inicia com a chegada de Pedro Álvares Cabral ao então novo continente, em 22 de abril de 1500, pois coube a frei Henrique de Coimbra a incumbência de dar assistência religiosa à fragata. No entanto, os franciscanos somente se instalaram de forma efetiva em 1584, quando foi solicitada ao ministro geral da Ordem Franciscana, em Portugal, a criação de uma Custódia no Brasil[2].

Antes disso, houve apenas por missões esporádicas às terras brasileiras. Em 1589, foram enviados dois religiosos ao Espírito Santo para a fundação do convento de São Francisco de Vitória. Com a ocupação holandesa no nordeste, e o saque de alguns conventos nessa região, a Ordem franciscana passou a investir na criação de novos conventos mais para o sul do Brasil[3].

Ao longo do Brasil, acerca dos conventos franciscanos, é-nos possível apreciá-los em parte, graças aos quadros do holandês Franz Post, que embarcou para o Brasil com Mauricio de Nassau, e registrou em suas pinturas os conventos franciscanos. No entanto, eles não aparecem em primeiro plano, estando sempre ao fundo. Para um olhar distraído, não é possível diferenciá-los de outras igrejas.

2 A fundação do convento de São Francisco de Vitória e frei Pedro Palácios

---

[1] Educação Patrimonial. *Histórico, conceitos e processos*. IIPHAN. Brasília, Distrito Federal, p. 20.

[2] Custódia é o conjunto de conventos antes da formação de uma Província, tendo o custódio como superior; e Província é o conjunto de conventos cujo superior é o provincial e o primeiro conselheiro é o custódio.

[3] WILLEKE, Venâncio. *Antologia do Convento da Penha.* Vitória: CEC, 1974, p. 73.

O primeiro franciscano de que se tem notícia na então capitania foi o irmão laico Pedro Palácios, que chegou à atual cidade de Vila Velha em 1558[4]. Frei Pedro levou uma vida ao mesmo tempo contemplativa e evangelizadora pelas terras capixabas, e construiu uma capela dedicada a São Francisco em 1562, que também lhe serviu de moradia. Embora ele esteja nas origens da fundação do convento da Penha, este estabelecimento só teve sua construção iniciada de fato em 1650. Até então, havia apenas uma ermida também levantada por frei Pedro de 1566 a 1570.

Fotografia 1 – Convento de Nossa Senhora da Penha - Vila Velha - ES.
Tombado pelo IPHAN em 21/9/1943.



Fotografia de Andrea Della.
Abril de 2014.

Neste ano, frei Pedro realizou a primeira festa da Penha[5], e faleceu, sendo sepultado no entorno desta capelinha. A pedido do donatário Vasco Fernandes Coutinho Filho, dois franciscanos foram enviados para Vitória, frei Melquior de Santa Catarina e Antônio das Chagas[6], e, não mais encontraram vivo o donatário, sendo acolhidos por sua viúva D. Grimalda[7].

Provisoriamente, os dois freis organizaram um pequeno recolhimento no começo de uma ladeira, na vila de Vitória. Tratava-se de um lugar inculto e pedregoso, hoje chamado de Fonte Grande, na época local de difícil acesso com vista para a baía de Vitória. Alguns séculos mais tarde, em 1818, quando Auguste de Saint-Hilaire visitou Vitória e o convento de São Francisco, elogiou sua localização"[8]; a grande vantagem daquele sítio era a proximidade de uma fonte de água de qualidade, no morro da

[4] BAHIENSE, Norbertino. *O convento da Penha*. Vitória: IHGES, 1951, p. 35.

[5] BAHIENSE, 1951, p. 37.

[6] RÖWER, 1957, p. 28.

[7] RÖWER, Basílio. *A Ordem Franciscana no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 1947, p. 57.

[8] SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem ao Espírito Santo*. Vitória: SMC, 2002, p. 41.

Fonte Grande[9]. Para o início das construções, os freis contaram com auxílio da população local e a mão de obra escrava[10]. Até que finalmente em 2 de agosto de 1595 celebrou-se a primeira missa[11].

Fotografia 2 – Frontispício do Convento de São Francisco de Vitória-ES.
Tombado pelo Conselho Estadual de Cultura em 1984.



Fotografia de Andrea Della
Vitória – Março de 2014.

Aqui destacamos importante fato ocorrido em 1609, e que também motivou nossos estudos junto aos alunos, despertando nossa investigação. Aconteceu que os ossos do frei Pedro Palácios, como dito anteriormente, morreu em 1570, foram transladados, da ermida de Vila Velha para o convento franciscano de Vitória. Para a época, século XVII, o prestígio daquele frei, considerado santo pela população local, era assim agregado ao convento e contribuía mesmo para sua legitimação. E ali, na parede da igreja conventual, a ossada de frei Palácios permaneceu. Com o passar do tempo, o Convento de Vitória se firmou junto a comunidade local e por consequencia, as contribuições dos freis foram para além do religioso.

Sendo responsáveis, por exemplo, pelo abastecimento de água para a população, graças a construção de um novo ramal subterrâneo do aqueduto já existente, que conduzia água boa da fonte do Morro da Fonte Grande para a cozinha conventual[12], e que também alimentava um chafariz no muro situado na rua Coronel de Monjardim para abastecimento da população[13]. O convento também

[9] RÖWER, 1957, p. 29.

[10] NOVAES, Maria Stella. *História do Espírito Santo.* Vitória: Fundo Editorial do ES, 1969, p. 53.

[11] RÖWER, 1947, p. 58.

[12] *Catálogo de Bens Culturais Tombados* , 1991, SECULT, p. 141.

[13] MAIA, Luciane Musso. *Preservação do Convento de São Francisco*. Monografia (Graduação em Arquitetura) Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 1987, p. 35.

desempenhou funções educativas: antes de 1740, oferecia aulas de artes e ofícios e de filosofia. E quando da visita do imperador D. Pedro II à Vitória, em 1860, as aulas do Lyceo foram transferidas para um salão de suas dependências[14].

Outra atuação importante, ocorreu durante a epidemia de cólera na cidade, quando instalou-se uma enfermaria em suas dependências conventuais[15]. Uma medida necessária em favor da saúde pública foi a proibição de enterramentos nas igrejas, o que significou também ausência de esmolas para o convento, que dependia delas para sua manutenção, agravando o estado de pobreza em que estes já se encontravam[16]. O convento de Vitória, que possuía cemitério para os irmãos, cedeu espaço do seu terreno, para a instalação de um cemitério público em 1856, até a inauguração, em 1912, do cemitério municipal mais afastado da cidade[17], no bairro de Santo Antônio.

3 O abandono de um patrimônio e sua consequente demolição: a memória que sobrevive.

Quando da já mencionada estadia de D. Pedro II em Vitória, o imperador visitou o convento e, perguntando pelos livros pertencentes à biblioteca, ouviu como resposta que tinham desaparecido, “S. M. não ficou satisfeito com a resposta”[18]. Ele escreveu em seus relatórios a respeito da decadência de ambos os conventos, da má escolha do local para cemitério e da excessiva despesa que se fez com ele. Ele ainda escreveu a respeito da “velha casa já arruinada”, que “a torre e parte das paredes do fundo, em pé na área de devastação assinalam o local das extensas acomodações da casa conventual, cozinha, enfermaria e aposentos dos hóspedes seculares”[19].

As impressões registradas pelo imperador nos apontam que a secular edificação já estava necessitando de novas reformas, degradada pelo tempo e pelo uso constante – isso não era, no entanto, uma particularidade do convento de Vitória. Por todo o Brasil a crise nos conventos se entendia.

O último guardião do convento da Penha, frei Teotônio de Santa Humiliana, viveu na Penha até 1867, quando, aos 84 anos faleceu[20]. Ficando frei João do Amor Divino Costa a viver entre o convento São Francisco de Vitória e o da Penha, que só se calou com sua morte, em 1909 aos 80 anos, e também das devoções e irmandades lá sediadas.

---

[14] *Correio da Victoria*, Vitória, n. 96, ano XI, 3 dez. 1859, p. 4.

[15] *Correio da Victoria,* Vitória, 5 jan. 1856, p. 2. Isso ocorreu também em Angra dos Reis.

[16] RÖWER, 1951, p. 274.

[17] FRANCO, Sebastião Pimentel. *A República e o Espírito Santo*. Vitória: Multiplicidade, 2005, p. 58.

[18] OLIVEIRA, José Teixeira. *História do Estado do Espírito Santo.* Vitória: ES. 1975, p. 383.

[19] Ibid., p. 383.

[20] RÖWER, 1957, p. 57.

Em 14 de março de 1898, as edificações franciscanas foram entregues à Mitra Diocesana pela Santa Sé[21], conforme Edital sob título “Os Conventos”[22] divulgado na época pela imprensa.

Durante todo esse período o convento de São Francisco, que já havia sido requisitado inúmeras vezes pela administração da cidade, continuaria sendo visto como uma possibilidade de novas e futuras adaptações, instalações e usos.

4 A edificação demolida - resquícios da sua história

O convento seguia em ruínas, até ter parte de suas instalações demolidas para a construção de um orfanato inaugurado em 1926, incluindo a completa destruição da igreja de São Francisco.

Para o escritor frei Röwer, além de desmontar todo o convento e sua igreja, não foi poupada nem a sepultura dos ossos de frei Pedro Palácios[23]. De fato, iniciadas as obras de demolição do convento - igreja e dependências, somente depois de 1924 é que são abertas as sepulturas localizadas dentro da igreja, sendo removidos os ossos das urnas localizadas nas laterais do altar da igreja conventual, bem como das ossadas do claustro. E para isso, a prefeitura construiu um ossuário geral no pátio do antigo convento. Foram então removidas para esse local os ossos dos freis enterrados na igreja, dentre eles frei Pedro Palácios[24], como dissemos.

Em dezembro de 1940, quando frei Basílio Röwer esteve em visita ao convento, para redigir um de seus livros, ele relata que encontrou apenas ruínas.[25]

Conectamo-nos a estes relatos históricos, acreditando que, testemunhas do passado, os remanescentes da arquitetura do convento de São Francisco de Vitória nos mostram a trajetória da Ordem franciscana em uma cidade fortemente marcada pelo desmonte de igrejas e com parte de seus patrimônios culturais enterrados no esquecimento. Essa tendência demolidora se iniciou com a instalação do bispado e foi aliada a interesses do governo do Estado, ambos comungando de pensamentos e ações em comum.

Mas, felizmente, o Frontispício da secular edificação permaneceu de pé, bem como parte da torre sineira, além de um belo alpendre e a Capela de Nossa Senhora das Neves, que fica diariamente aberta para visitação. Local este, que também visitamos durante nossa expedição com nossos alunos do ensino fundamental de uma escola pública do municipio.

Com relação a Capela dos Terceiros, esta, teve todo seu interior desmotado, restando de pé suas paredes,espaço que, atualmente, recebeu a instalação de um museu de alfaias que foram doadas à Mitra ao longo dos anos.

---

[21]A Mitra Diocesana em Vitória foi criada a 15 de novembro de 1895.

[22] *O Estado do Espírito Santo,* Vitória, 17 mar. 1899.

[23] RÖWER, 1957, p. 68.

[24]Também foram levadas para esse ossuário geral, as ossadas que restaram do cemitério desativado.

[25] RÖWER, 1957, p. 68.

Fotografia 3 – Vista da Capela de Nossa Senhora das Neves - Vitória – ES.
Tombada pelo Conselho Estadual de Cultura em 1984.



Fotografia de Andrea Della.
Vitória, 2008.

5 Arqueologia na aula de arte: a busca pelos ossos de frei Pedro Palácios

Como dissemos antes, após uma expedição pelo Centro Histórico de Vitória, conhecendo suas ruas, escadarias e monumentos, e também de conhecer de perto o que restou do cenóbio franciscano, tendo estudado seu contexto de criação e de usos, nossos alunos se apropriaram da sua importância para a história da cidade atentando para seus aspectos construtivos. Então, abarcarmos também a arqueologia, e isso de maneira prática.

Conhecemos durante esta visita, uma urna funerária, que está aos cuidados da cúria metropolitana, (instalada atualmente na área do antigo convento). Nessa urna, contém os ossos de uma pessoa identificada como “Catharina”; que foi retirada do ossuário localizado no pátio da edificação, que citamos anteriormente, e que, provisoriamente está guardada a espera de análises arqueológicas.

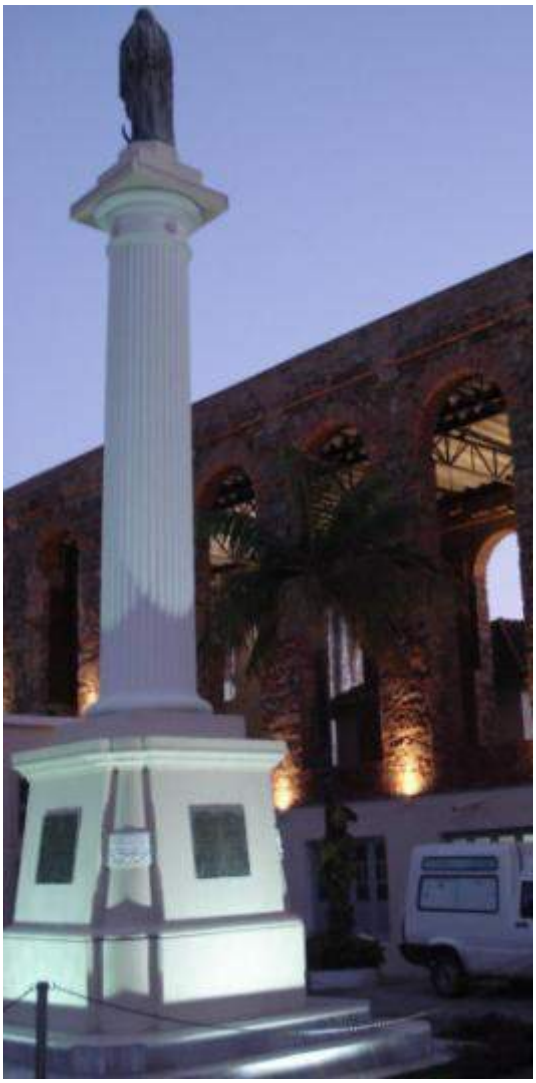
As escavações[26] na área do antigo convento se iniciaram em 2012, com abertura do ossuário geral em busca dos ossos do frei Pedro Palácios, e a notícia saiu na impressa local. Este ossuário possui cerca de 1,5m de profundidade, e nele, está amontoada uma pilha de ossos humanos, e, possivelmente entre eles, os ossos de frei Palácios.[27] Os trabalhos arqueológicos cessaram temporariamente, sem que a

[26] A empresa Empório Capixaba é a responsável pelo projeto de arqueologia junto de especialistas.

[27] Disponível em: AGAZETA ONLINE, 31/03/2012. Vestígios de cemitério antigo em convento. Restos mortais de frei Pedro Palácios podem estar em ossário. Acesso em 10 de maio de 2012.

ossada fosse encontrada ou identicada, e o local novamente fechado com uma tampa de concreto no piso do referido pátio.

Fotografia 4 – Monumento aos mortos localizado no pátio do Convento de São Francisco sob o ossuário geral.



Fotografia de Andrea Della
Vitória, dezembro de 2008.

Ainda acerca dos achados arqueológicos, destacamos que em 2008 durante uma reforma na Capela de Nossa Senhora das Neves, localizada nos terrenos do convento, foram encontradas ossadas humanas em nichos localizados na sua parede do altar, que hoje estão protegidos por vidro para visitação e que também aguardam análises arqueológicas. Em nossa visita, os alunos ficaram intrigados com este “depósito” de ossos nas paredes, e fizeram diversas leituras e suposições após observação dos nichos.

Fotografia 5 – Parede de pedra do altar da Capela de Nossa Senhora das Neves.
Alunos observam os nichos na parede de pedra com as ossadas humanas.



Fotografia de Andrea Della.
Vitória, julho de 2014.

Concordamos com Lucia Pimentel, quando diz que a arte/educação contemporânea busca novos paradigmas para o Ensino da Arte, se a considerarmos em seus aspectos cognitivos implicados com reflexão, crítica, compreensão histórica, social e cultural nas sociedades[28], com essas considerações, acrescentamos algo novo no conteúdo regular do quarto ano do ensino fundamental, onde o aluno estuda a cidade onde vive, na prática.

Essa democracia de acesso a informação de diferentes contextos e culturas é relatado por Ana Mae Barbosa (2012, p.4), quando nos lembra que sem o conhecimento de arte e história não é possível construir a consciência de uma identidade nacional e acreditamos que, iniciar pela valorização dos costumes e da cultura que nos cerca, para em seguida ampliarmos novos horizontes é um caminho possível.

Nesta perspectiva, seguimos traçando nossos estudos centrados no aprendizado em arte, ao lado do contexto histórico.

E ainda, conseguimos alimentar o questionamento das crianças sobre o enterramento dos entes queridos. Analisamos através de imagens e vídeos, os rituais de enterramento dos mais variados tipos de cultura, pois, quando o assunto é a morte, a curiosidade é despertada naturalmente entre eles.

Alguns alunos ficaram tristes em saber que aquelas ossadas foram lançadas de qualquer forma, entulhadas e lacradas em um buraco, que recebe nome de ossuário geral. Outra pergunta feita - será que existe ossos humanos misturados e esquecidos em outros locais da cidade? E completaram a ideia - ainda bem que foram procurar frei Palácios, do contrário, nunca iriam abrir este ossuário e saber o que tem de verdade lá dentro. E ainda, “por qual motivo, suas famílias não vieram

[28] Barbosa, 2010. p. 211.

retirar os ossos de seus parentes, deixando-os de qualquer jeito, mas, eles estão junto com o frei.” Ainda não temos as respostas, mas, suposições.

Fotografia 6– Alunos iniciando a oficina de arqueologia na aula de Arte: Encontre os ossos de frei Pedro Palácios



Fotografia de Andrea Della. Vitória, 2013.

A fotografia acima mostra o início da realização da oficina de arqueologia, separados por grupos, os alunos tiveram as mãos protegidas por luvas, aventais e usaram instrumentos como pá, rastelinho e um pincel, o colega auxiliou iluminando com a lanterna e na outra mão a lupa, em busca de “vestígios”. Cada caixa possuindo uma parcela de “ossos” e esqueletos, em partes, ou não. A medida em que o tempo de escavação se estendia, os “achados” eram separados para serem posteriormente “identificados”. Assim, com Fusari e Ferraz, atendemos ao objetivo de uma educação escolar em arte que favoreça aos estudantes uma melhoria dos seus saberes práticos e teóricos.[29] E ainda, aprendendo a atuarem em grupos.

Aguçamos a percepção dos alunos desde o estudo teórico acerca da cidade de Vitória, bem como sua relação com os monumentos visitados. Em especial, deslocamos os alunos de seu contexto cotidiano para dar novo sentido ao que chamamos de Patrimônio, culminando com a arqueologia, que nos remete também à proteção do passado, a preservação e a guarda da memória.

Não sabemos quem são as “pessoas” que no cemitério público de São Francisco foram enterradas, e mais ainda, por que não tiveram seus ossos transladados para o cemitério público municipal, inaugurado em 1912 no bairro vizinho de Santo Antônio.

Na verdade, testemunhamos que as ossadas ficaram ali, despejadas e esquecidas na memória, mas agora, o assunto acerca desses restos mortais vieram a tona e esperamos por respostas, pois, para Le Goff, devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de

[29] FUSARI, Maria; FERRAZ Maria. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1993, p. 56.

documentos[30]. Somente com levantamento e análises arqueológicas saberemos quem foram aquelas pessoas. E aguardamos pela retomada das pesquisas em busca de respostas.

Fotografia 7 – Alunos analisando e relacionando os "achados" arqueológicos após escavação.



Fotografia de Andrea Della
Vitória, 2013.

6 CONSIDERAÇÕES

Os fatos históricos e o que restou da edificação dos franciscanos, possui um importante significado para os moradores de Vitória. Localizado na cidade alta, o antigo convento encontra-se restaurado e tombado pela Secetaria de Cultura do Estado, e tem se tornado alvo de constantes estudos e pesquisas, sempre na tentativa de trazer a tona sua hsitórica presença na capital capixaba.

Acreditamos ter alcançado nosso objetivo, afinal, como já dissemos, nosso estudo proporcionou aos estudantes a descoberta de traços importantes da história e da cultura da cidade. Caminhar pelo centro histórico, vivenciar suas escadarias e conhecer as edificações, nos mostra que toda a trajetória de um monumento é o que lhe dá a voz, onde unimos os aspectos históricos e a vivência pelos passos dados.

E mais especificamente sobre o convento de São Francisco de Vitória, o apagamento de suas origens é tão eloqüente quanto o local onde ele está no presente. Neste sentido, nosso trabalho contribuiu para trazer à tona, além de curiosidades, lacunas que são, elas também, dotadas de sentidos.

Como por exemplo, onde de fato estão os ossos de frei Pedro Palácios? As crianças acreditam que será muito difícil encontrá-lo, pois ao caminhar naqueles

[30] LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: UNICAMP, 2003, p. 109.

espaços observamos as obras inacabadas, o concreto lançado encima do forte aterro que sufocou a igreja da Ordem, e quase acabou também com a história dos franciscanos na capital. No entanto, nos aguça pensar sobre o quê de fato aconteceu naquele lugar, porque há tantas ossadas amontodas sem identificação.

Do outro lado do mar, na cidade vizinha, Vila Velha, o convento da Penha, em parceria com o antigo convento de Vitória, não nos deixa esquecer a chegada e a história de frei Palácios, seu legado deu origem ao monumento que é um dos referenciais turísticos do estado.

A experiência histórica, arqueológica e artística que aqui destacamos, desenvolveu o pensamento artístico, a apropriação da história e o envolvimento com os bens culturais da cidade para além da observação, conseguimos mostrar para as crianças o quanto é importante a preservação do patrimônio que nos circula, e que faz parte da nossa vida. A ilustração dos fatos históricos, a produção de desenhos de memória, o recorte e as colagens, nos permitiram aperfeiçoar e ajustar nossa prática docente, tornando-a cada vez mais inovadora.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHIAMÉ, Fernando. *Memórias do Passado: A Vitória através de meio século*. Vitória: Florecultura, 1999.

BAHIENSE, Norbertino. *O convento da Penha*. Vitória: IHGES, 1951.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ . A *imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção, uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.* São Paulo: Cortez, 1996.

BURUCÚA, José (org). *História de las imágens e historia de las ideas. La escuela de Aby Warburg.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.

Catálogo de Bens Culturais Tombados no Espírito Santo. Vitória: Massao Ohno, 1987.

Catálogo de Educação Patrimonial. *Histórico, conceitos e processos.* IIPHAN: Brasília, DF.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ante el tiempo:* historia del arte y anacronismo de las imágenes. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

FREIRE, Mário A. *A Ordem Terceira da Penitência em Vitória*. Revista *Vida Capichaba*, ano 32, n. 645, mar. 1954.

FUSARI, Maria; FERRAZ Maria. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

HAUCK, João Fagundes**.** *História da Igreja no Brasil, Tomo II/2.* Petrópolis: Vozes, 1980.

KERN, Maria Lucia Bastos; FABRIS, Annateresa, *Imagem e Conhecimento.* São Paulo: Edusp, 2006. p.15-29.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* São Paulo: Edunicamp, 1994.

MAIA, Luciane Musso*. Preservação do Convento de São Francisco*. Monografia (Graduação em Arquitetura) Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 1987.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais.* São Paulo: Perspectiva, 1979.

PEREIRA, Maria Cristina Correia Leandro. A imagem e seu lugar: Nossa Senhora da Penha na geografia simbólica capixaba. *Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte.* Belo Horizonte: C/Arte, 2007. p. 434-444.

RÖWER, Basílio. *Santo Antônio Vida, milagres, culto.* Petrópolis: Vozes, 1980

_____. *Páginas de História Franciscana no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1957.

_____. *A Ordem Franciscana no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 1947.

WILLEKE, Venâncio. *Missões franciscanas no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 1978.

Andrea Aparecida Della Valentina

Graduada em Educação Artística pela UFES e mestre em Artes na linha Patrimônio e Cultura - UFES. Professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória desde 2002 e tutora do curso de Artes Visuais a Distância da Universidade Aberta do Brasil - UFES desde 2009.

http://lattes.cnpq.br/7096301955460670

Modalidade: Comunicação oral GT: Histórias: documentações, acervos e narrativas
Eixo Temático: Artes Visuais

CONCEPÇÕES EM PROCESSO DOS CONFAEBS DE 2001 A 2010

Adriana Carla deAquino/SEDUC/PE/Brasil

RESUMO:
Este trabalho versa sobre os temas mais discutidos nos Congressos Nacionais da Federação de Arte/Educadores do Brasil – CONFAEBs nos anos de 2001 a 2010 e que foi fruto de uma pesquisa de Mestrado do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, defendido em setembro de 2014. Neste artigo discuto principalmente os temas tais como: História do Ensino de Arte no Brasil, Diversidade, Ensino/aprendizagem, Estudos Culturais, Políticas Públicas, Arte/Educação Contemporânea. Para chegar nessa discussão dos temas nos ConFAEBs de 2001 a 2010, abordo o processo de como cheguei a esses temas. Mapeio os temas através de análise das programações dos ConFAEBs ocorridos em Campinas em 2001; Goiânia em 2003; Rio de Janeiro em 2004; Ouro Preto, MG em 2006; Florianópolis em 2007; Crato e Barbalha, CE em 2008; Belo Horizonte em 2009 e Goiânia 2010 e das entrevistas com os coordenadores gerais dos ConFAEBs. A pesquisa está ancorada teoricamente em autores como Richter, Barbosa, Nascimento.
Palavras-Chave: Concepções, ConFAEB, Ensino, Arte.

CONCEPTIOS IN PROCESS OF CONFAEBS 2001 TO 2010

ABSTRACT:
This work is about the most discussed topics in the National Congress of the Federation of Art / Educators Brazil - CONFAEBs in the years 2001-2010 and was the result of a research Master's Graduate Associate in Visual Arts Program of the Federal University of Paraíba - UFPB and the Federal University of Pernambuco - UFPE, defended in September 2012, this article mainly discuss topics such as : History of Art Education and Art History / Education in Brazil , multiculturalism , teaching / learning , " Cultural Studies " Public Policy , Arts/Contemporary Education . To get this discussion of topics in ConFAEBs 2001-2010, approach the process of how I came to these issues . I map the themes through analysis of schedules of ConFAEBs occurred in Campinas in 2001; Goiânia in 2003; Rio de Janeiro in 2004; Ouro Preto, MG in 2006; Florianópolis in 2007; Barbalha and Crato, CE in 2008; Belo Horizonte in 2009 and Goiânia in 2010 and the interviews with the general coordinators ConFAEBs. The research is grounded in theory as authors Richter, Barbosa and Nascimento.
Key-Words: Conceptions; ConFAEB, Teaching, Art.

Introdução

Em 2010 fui aprovada na seleção do Mestrado Associado em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Apresentei um projeto de que dizia que eu pesquisaria sobre a Federação de Arte/Educadores do Brasil. Porém, ao longo dos estudos, mais especificamente durante as aula de metodologia com o professor Erinaldo Alves do Nascimento e com a ajuda das colegas da linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais, resolvi pesquisar sobre os ConFAEBs e suas concepções em processo de 2001 a 2010.

Para chegar à conclusão de seis temas mais estudados, analisei anais, programações dos ConFAEBs dos anos escolhidos e as entrevistas dos coordenadores de cada ConFAEB, com exceção da coordenadora do congresso de 2001, que ocorreu em Campinas.

Eu faço um recorte da minha dissertação "ConFAEB e Suas Concepções em Processo de 2001 a 2010" e minha ênfase é justamente no final da dissertação, quando concluo com as concepções encontradas e que na defesa a Professora Vitória Amaral me disse que eu deveria focar mais nos temas mais estudados que foram: História do Ensino de Arte ou História da Arte/Educação no Brasil, Diversidade, Ensino/Aprendizagem, Estudos Culturais, Políticas Públicas e Arte/Educação Contemporânea.

Neste artigo, eu inicio falando sobre os teóricos que embasam minha dissertação e este recorte que faço da mesma.

Abordo o caminho metodológico que percorri para construir o texto da dissertação, tais como: a abordagem qualitativa e os instrumentos de pesquisa como: questionário e entrevista com roteiro semi-estruturado. Instrumentos metodológicos utilizados para entrevistar os organizadores dos ConFAEBs de 2001 a 2010.

Apresento e desenvolvo sobre as seis concepções mais estudadas nos ConFAEBs estudados, já citadas acima e finalmente faço minhas considerações finais sobre este artigo.

Referencial Teórico

O principal referencial teórico desse artigo é minha dissertação com o título "ConFAEB e Suas Concepções em Processo de 2001 a 2010". Porém, penso ser importante assinalar o quanto foi difícil encontrar livros, artigos que discorressem sobre esse tema ConFAEB, FAEB e mesmo sobre o movimento associativo em arte/educação. Porém, a partir da pesquisa, foram se apresentado documentos que possibilitaram a construção do texto sobre as concepções mais estudadas nos ConFAEBs de 2001 a 2010.

Nascimento, 2005 foi uma das bases teóricas que me auxiliou a pensar os nomes que o Ensino da Arte foi recebendo ao longo da história da Educação e da Arte:

> Compreender a relação entre as mudanças de denominação, as práticas escolares e as concepções que lhe servem de embasamento é condição essencial para qualquer docente e demais interessados pela educação escolar. Tal enfoque permite visualizar os componentes ideológicos que guiam as decisões curriculares, suas próprias concepções e ações da sala de aula (NASCIMENTO, 2005, p. 5).

Richter, 2008 fala sobre a História da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB, relatando como os arte/educadores criaram essa entidade com o objetivo de reunir as associações de arte/educadores existentes nos anos de 1980. A criação da FAEB ocorreu em 1987. A narrativa de Ivone Richter abrange o período da comissão Pró-Federação até o ConFAEB que ocorreu em 2007 em Florianópolis, Santa Catarina.

A partir do texto de Richter 2008, conclui na minha dissertação que:

> A FAEB foi criada da necessidade que se tinha de congregar as associações de arte/educadores estaduais e regionais que já existiam desde 1982. Em 1987, quando a FAEB foi criada, havia quatorze associações em todo o Brasil. A organização existe para representar os profissionais da área de arte/educação diante do poder público, lutar por melhores condições de trabalho e discutir, conceitualmente, sobre temas da área (AQUINO, 2012, p. 45).

Depois de a FAEB ser criada seus membros sentiram a necessidade de se reunir anualmente no CONFAEB que:

> É o grande momento de encontro dos arte/educadores de todo o Brasil. É ele quem sustenta a FAEB em sua luta política e oportuniza o conhecimento e as discussões teóricas, a pesquisa, os relatos e a troca de experiências sobre o ensino da arte. (RICHTER, 2008, p.333).

O primeiro Congresso da Federação de Arte/Educadores aconteceu no ano de 1987, porém só recebeu o nome de CONFAEB em 1993 na cidade de Recife, pela equipe liderada por Fernando Azevedo e Solange Costa Lima.

Porém, Minha pesquisa analisou os anais dos CONFAEBs de 2001 a 2010. Também analisei as respostas ao questionário enviado aos organizadores desses CONFAEBs.

O CONFAEB de 2001 foi realizado na Pontifícia Universidade Católica da cidade de Campinas sob a coordenação da Professora Roberta Puccetti P. Bueno. “O tema deste congresso foi “O Ensino da Arte: História e Perspectivas”, e foi realizado conjuntamente com o Primeiro Festival Sul-Sudeste de Artes sem Barreiras” (AQUINO, 2012, p. 90).

O site Sentidos explanou de forma clara o objetivo desse congresso:

> Os objetivos do XIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil foram promover debates e intercâmbios de experiências metodológicas, pesquisas, políticas educacionais e

> culturais, referentes à arte-educação e contribuir para a formação continuada dos profissionais da área, apresentando-lhes novas alternativas de ação pedagógica. O público-alvo composto de arte-educadores, professores de educação especial e regular, vinculados ao ensino público, privado e a instituições educacionais para pessoas com necessidades especiais, artistas, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, estudantes, etc. (IBES, 2001).

Portanto, por ter sido organizado juntamente com a entidade Artes sem Barreiras, o congresso teve um enfoque grande na educação para pessoas com necessidades especiais.

Como em 2002 não foi possível a realização do evento, o CONFAEB seguinte ao de 2001 foi o de 2003 que foi organizado pela Professora Irene Tourinho e ocorreu na Universidade Federal de Goiás – UFG. De acordo com a Profª Irene Tourinho, os pontos considerados na organização desse CONFAEB foram "questões atuais e emergentes sobre arte educação; necessidade de congregar, através das temáticas, as diversas artes e histórico temático dos eventos da federação" (TOURINHO, 2012, questão 1).

O tema do ConFAEB de 2003 é assim apresentado por sua organizadora:

> "Culturas do ensinar e culturas do aprender" – tema geral do XIV Congresso Nacional da FAEB – lança olhares diferenciados sobre relações entre arte, sujeitos, contextos, aprendizagem e ensino. Os Anais mostram a produtividade e as tensões especulativas advindas das experiências em curso na área de arte-educação no Brasil, levantando questões para professores, pesquisadores e alunos de artes. Fruto da colaboração de profissionais de diversas regiões do país, os textos aqui publicados apresentam um cenário vivo do trabalho dos arte-educadores (TOURINHO, 2003, p. 278).

Portanto, após discutir Ensino-Aprendizagem no XIV congresso em 2003 em Goiânia, a FAEB organiza em 2004 o XV ConFAEB sobre Políticas Públicas com o tema "Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil". Evento que foi realizado na cidade do Rio de Janeiro.

Foi um congresso grande com o apoio do Ministério da Educação – MEC, com a participação de representantes do órgão nacional. O secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC explicitou de forma clara a trajetória da entidade:

> Desde sua criação em 1930, com o nome de Ministério de Estado da Educação e da Saúde Pública, o MEC sofreu quatro grandes mudanças. A primeira ocorreu em 1937, quando o Ministro Capanema estabeleceu a estrutura funcional que perdurou por décadas. A segunda data de 1953, com o desmembramento da área da saúde para constituir ministério próprio, quando o Ministério da Educação ganhou a sigla que até hoje conserva. A terceira ocorreu em 1985, quando foi extinta no MEC a Secretaria de Assuntos Culturais e suas funções e os órgãos a ela vinculados foram transferidos ao Ministério da Cultura. A quarta e última, mais recente, ocorreu com a criação do Ministério de Esporte, que levou para si responsabilidade até então atribuída à área educacional. (HENRIQUES, 2009, p. 23).

Assim, como um evento repleto de figuras políticas do cenário nacional e de debates sobre políticas públicas prosseguiu o XV ConFAEB que foi

organizado pelo Professor José Mauro Barbosa Ribeiro que era presidente da FAEB.

O tema do XVII ConFAEB foi “Unidade na Diversidade: Tendências, Conceitos e Metodologias no Ensino da Arte”. O congresso foi realizado em Ouro Preto, MG e foi organizado pela presidente da Associação Mineira de Arte/Educadores, AMARTE.

O programa desse ConFAEB apresenta assim o evento:

> O XVI ConFAEB “Unidade na Diversidade: tendências, conceitos e metodologias no ensino da arte” propõe-se a discutir, ampliar, debater e mostrar as diferentes propostas sobre o ensino da arte no país e as tendências percebidas a partir dos encontros do CLEA (América Latina) e da INSEA. Busca contextualizar a arte-educação em escolas regulares e outros contextos onde o ensino da arte se faz presente, através do debate sobre o pensar, refletir, fazer e fruir arte. Refletir politicamente sobre a busca da “Unidade”, é tecer algo novo, posturas, documentos, propostas a partir do indivíduo, educador, artista, arte-educador, sua realidade e o contexto que o envolve. Do singular para o coletivo. Criar um movimento que possa somar e se articular como um todo, “um mais um é sempre mais que dois” (Beto Guedes) e como diria Paulo Freire acreditar sempre que é possível, sem deixar de lado a nossa história, ou a trajetória do Ensino da Arte no Brasil, buscando a consciência do momento presente (CONFAEB, 2006).

Segundo a organizadora, houve discussões entre membros da equipe que produziu o evento acerca da temática a ser abordada no congresso. Um grupo gostaria de abordar uma tendência mais prática da arte/educação, enfatizando no trabalho dos artesãos de Ouro Preto. Enquanto que outro grupo queria enfocar mais na teoria, enfatizando a abordagem triangular com Ana Mae Barbosa e na sua história de arte/educadora.

E analisando a apresentação do programa percebemos que a equipe organizadora conseguiu vislumbrar a todos os membros, inclusive no tema geral que aborda a diversidade.

O tema do XVII ConFAEB foi “FAEB: 20 Anos de História”, realizado em Florianópolis em 2007, e que:

> Os palestrantes da mesa de abertura foram a Dr.ª. Ana Mae Barbosa (USP), o Ms. José Mauro B. Ribeiro (UnB) e a Dr.ª Ivone Mendes Richter (UFSM). A Prof.ª Ana Mae Barbosa falou sobre “FAEB 20 anos de interculturalismo”, homenageando, com seu texto, Laís Aderne (Primeira Presidente da FAEB), que faleceu em 2007, e Ivone Mendes Richter (Presidente da FAEB, após Laís Aderne) (AQUINO, 2012, p. 124).

E quando perguntei à Professora Maria Cristina Rosa se o congresso que ela organizou, debateu o tema geral, ela respondeu que “de alguma forma sim, pois os GTs viraram do avesso as problemáticas da área. Embora como já houvesse apontado, poucos estudos se detém nessa problemática” (ROSA, 2012, q. 7).

O XVIII ConFAEB ocorreu nas cidades do Crato e Barbalha, no Cariri Cearense em 2008. O tema foi “Arte/Educação Contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes”. Esse congresso apresentou características interessantes na trajetória dos ConFAEBs:

1) Foi o primeiro ConFAEB realizado no Sertão Nordestino.
2) As reuniões foram realizadas em duas cidades: Crato e Barbalha.
3) A Professora Ana Mae Babosa não participou desse congresso por motivos de saúde.

Diante dessas características, o XVVIII ConFAEB envolveu seus participantes com uma atmosfera diversa sem relação aos outros congressos. E como esse foi o único ConFAEB que a Professora Ana Mae Barbosa não participou, o presidente da FAEB na época José Mauro Barbosa Ribeiro leu uma carta de Ana Mae Barbosa na abertura do congresso.

E sobre tal congresso a conclusão na minha dissertação é abordada que "diante dos dados demonstrados do XVIII CONFAEB, percebemos que houve a discussão do tema geral e dos temas que os arte/educadores levaram com suas comunicações" (AQUINO, 2012, p. 134).

O XIX ConFAEB foi realizado em Belo Horizonte, MG, em 2009 e foi organizado pela Professora Lúcia Gouveia Pimentel. O tema desse congresso "Concepções Contemporâneas" foi discutido de forma plena em conjunto com o congresso do Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte – CLEA.

Em 2010 foi realizado o XX ConFAEB em Goiânia, GO, organizado pela Professora Leda Guimarães e teve como tema "Indivíduos, Coletivos, Comunidades e Redes".

E sobre o tema, a organizadora do XX ConFAEB falou que:

> INDIVÍDUOS/COLETIVOS/COMUNIDADES/REDES - procurou refletir sobre essa trajetória de vinte anos: sobre as lutas, conquistas, desilusões, batalhas, representações identitárias, políticas, enfim, uma trajetória que tem a ver, as associações, crescimento e expansão e diversificação do campo de trabalho, políticas de formação de professores, diversificação e interritorialidade das áreas ou das linguagens da arte, reflexões sobre a própria concepção do que seja arte, o papel das tecnologias de informação e comunicação – TICs (GUIMARÃES apud AQUINO, 2012, p. 69).

Portanto, o XX ConFAEB debateu sobre individualidades em rede, respeitando a diversidade existente no mundo.

Metodologia

A metodologia utilizada na minha pesquisa que resultou na dissertação "ConFAEB e Suas Concepções em Processo de 2001 a 2010" foi a qualitativa que "costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos, geralmente, não emprega instrumental estatístico" (NEVES, 1998).

Durante a redação da dissertação, utilizei dados quantitativos como o levantamento do número de vezes em que alguns temas foram utilizados, tabelas, números de ConFAEBs, porém, a abordagem metodológica central da pesquisa é a qualitativa no sentido que o objetivo da dissertação é mostrar as motivações dos organizadores em produzir os ConFAEB e em fazer uma reflexão sobres pontos levantados sobre os eventos que envolve cerca de mil arte/educadores todo ano.

Segundo minha dissertação "os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram: questionário estruturado, com respostas abertas e entrevista com roteiro de perguntas" (AQUINO, 2012, p. 2).

Uma das etapas da pesquisa foi justamente entrevistar a Professora Ivone Mendes Richter, que era portadora de alguns documentos da FAEB e

participou ativamente desde a criação da entidade. Entrevista que ocorreu em outubro de 2010.

Outra etapa foi o envio do roteiro estruturado para os organizadores dos ConFAEBs de 2001 a 2010. E como o Professor José Mauro não teve condições de responder, preferiu responder as perguntas do roteiro pessoalmente. Entrevista que ocorreu no ConFAEB em São Luis, Maranhão, em 2011.

A análise das questões respondidas pelos organizadores dos ConFAEBs foram analisadas de forma comparativa e ressaltando as diferenças apontadas por cada sujeito da pesquisa em relação aos temas do evento que organizaram.

A partir dessas escolhas metodológicas, o texto da dissertação foi sendo construindo de forma natural e apresenta registros indispensáveis para futuras pesquisas sobre a trajetória da FAEB e dos seus congressos.

> Segundo Godoy (1995), existe três possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnográfica. Desta forma, esta pesquisa é documental, por se tratar de uma investigação das concepções da FAEB, cujo material de análise são os anais dos CONFAEBs e as respostas do roteiro de perguntas enviado aos organizadores, a respeito das concepções que nortearam a discussões nos CONFAEBs realizados no período de 2001 a 2010 (AQUINO, 2012, p. 22).

Portanto, ainda acerca desses documentos, alguns ConFAEBs não tiveram receita suficiente para produzir anais, podendo oferecer apenas programas, folders que estavam com organizadores ou com presidentes da FAEB. Tivemos acesso a esses programas e disponibilizei informações importantes sobre esses ConFAEBs na minha dissertação.

Resultados: As Concepções Mais Debatidas nos ConFAEBs de 2001 a 2010

Os resultados principais da pesquisa que culminou na dissertação intitulada “CONFAEB e Suas Concepções em Processo de 2001 a 2010” foram o levantamento das concepções mais estudadas nesses congressos: História do ensino das Artes; Diversidade; Ensino/Aprendizagem; Estudos Culturais; Políticas Públicas e Arte/Educação Contemporânea.

A História do Ensino da Arte é um tema sempre recorrente nos ConFAEBs devido sua importância e é apresentada da seguinte forma:

> Uma área de estudos sem História é facilmente dominada e manipulada. Todo discurso cientifico... Acredito que consciência histórica é muito importante no ensino das Artes e Culturas Visuais. Os alunos de Cultura Visual hoje merecem conhecer o trabalho da arte/educadora Mariazinha Fusari, que analisou criticamente os desenhos animados do Pica-pau em sua tese de doutorado. Juntas organizamos muitas oficinas de leitura de imagens de televisão em vários eventos e cursos de atualização de professores. Os trabalhos de Analice Dutra Pilar, Maria Helena Rossi, Sandra Ramalho, Nilza de Oliveira, Dulcília Buitoni, estão entre os melhores. Elas começaram antes do boom da Cultura Visual em todo o mundo. Os alunos de Cultura Visual também deveriam conhecer o trabalho inteiramente experimental que se fazia na Escolinha de Arte de São Paulo (1968 a 1971), orientado por Paulo Freire a distancia no qual

> se examinava a moda, o design de objetos, o design gráfico em ambiente interdisciplinar incluindo música, dança e teatro sempre tendo em vista a critica social. (BARBOSA, 2010, p. 46).

Devido a importância da História da Arte para a FAEB, no ConFAEB de 2011 na assembleia da entidade, seus membros decidiram criar um Grupo de Trabalho, GT para receber artigos durante os próximos congressos afim de discutir comunicações nessa área.

A Diversidade na Arte/Educação garantiu seu lugar na trajetória dos ConFAEBs de 2001 a 2010 a partir de discussões sobre multiculturalidade e interculturalidade que além de reconhecer a existência de várias culturas, prever a inter-relação entre elas. E como esses termos apontam para discussões mais específicas, resolvi adotar o termo Diversidade por orientação da Professora Vitória Amaral que foi uma das examinadoras da minha banca de mestrado, pelo fato de ser um termo mais abrangente do que os dois citados anteriormente.

Porém, na dissertação, tratamos do tema “multiculturalidade” que:

> Segundo Richter (1999), a preocupação contemporânea com a educação multicultural surgiu inicialmente na Inglaterra, com a finalidade de integrar crianças imigrantes do pós-guerra na sociedade. Nos anos sessenta, a educação multicultural provocou um movimento de reformulação curricular direcionado à questão da igualdade de oportunidades, dos direitos humanos e da segregação racial, articulando-se no sentido de possibilitar nas escolas um ambiente que estimulasse a aceitação e reconhecimento da diversidade valorizando a herança cultural e étnica. Dessa forma, pretendia-se desenvolver a compreensão, valorização e aceitação de outras etnias. Tomemos como exemplo o movimento negro por direitos iguais, *equal opportunity*, nos Estados Unidos, que buscava uma educação que contemplasse as diferenças das minorias raciais (AQUINO, 2012, 33).

A partir da multiculturalidade foi desenvolvido o termo “interculturalidade” que para Richter:

> Atualmente, vem sendo utilizado o termo “interculturalidade”, que implica sua inter-relação de reciprocidade entre culturas... Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizado em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais (RICHTER, 2005, p. 19).

Tomando a multiculturalidade e a interculturalidade como aspectos da Diversidade Cultura Ana Mae diz que:

> A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores (BARBOSA, 2007, p. 15).

Diante dessa discussão, a Diversidade em todas as categorias não só culturais, foi um dos temas discutidos amplamente nos ConFAEBs de 2001 a 2010.

O binômio Ensino/Aprendizagem foi outro tema que descobrimos ter sido discutido nos ConFAEbs pesquisados. Inclusive, o congresso realizado em Goiânia em 2003 teve como tema geral “Arte e Educação: culturas do ensinar e culturas do aprender”.

O evento é apresentado da seguinte forma por sua organizadora:

> “Culturas do ensinar e culturas do aprender” – tema geral do XIV Congresso Nacional da FAEB – lança olhares diferenciados sobre relações entre arte, sujeitos, contextos, aprendizagem e ensino. Os Anais mostram a produtividade e as tensões especulativas advindas das experiências em curso na área de arte-educação no Brasil, levantando questões para professores, pesquisadores e alunos de artes. Fruto da colaboração de profissionais de diversas regiões do país, os textos aqui publicados apresentam um cenário vivo do trabalho dos arte-educadores (TOURINHO, 2003, p. 278).

O tema geral se desdobrou discutindo outros temas que se relacionam com a cultura do ensinar e a cultura do aprender.

As discussões de Ensino/Aprendizagem no XIV ConFAEB em Goiânia refletiram também sobre outro tema bastante discutido nos congressos de 2001 a 2010, que foi o dos Estudos Culturais. Que mais uma vez a organizadora sobre o tema, dessa vez, relacionando-o aos Estudos Culturais:

> Como se poderia dar conta do tema-problema culturas do ensinar e culturas do aprender... Vou me movimentar naquele terreno que me é mais familiar – o dos Estudos Culturais (EC)... Os EC não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento... Eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas... Se quisermos localizar um ponto de convergência nos EC, certamente encontraremos no epicentro o conceito de cultura (TOURINHO, 2003, p. 19-20).

Portanto, a concepção Ensino/Aprendizagem se relaciona com a concepção dos Estudos Culturais que na dissertação sobre os ConFAEBs de 2001 a 2010 aborda assim os Estudos Culturais:

> Os Estudos Culturais surgiram no meio acadêmico contra o elitismo de seus objetos de estudo, mais precisamente através dos estudos de crítica literária de Raymond Williams e Richard Hoggart, que fundaram o Center for Contemporary Cultural Studies, na Universidade de Birmingham, que seguiu liderado por Stuart Hall. Para a Prof.ª Marisa Vorraber Costa, os estudos culturais surgiram na Inglaterra, a partir dos movimentos sociais, nos meados do século XX, período em que havia uma luta contra as tradições elitistas, que exaltavam uma diferença hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura operária e cultura popular (AQUINO, 2012, p.97).

Diante desses conceitos sobre Estudos Culturais, palestrante faz suas escolhas em relação ao tema:

> ... É, então, a essa concepção elitista – em que a cultura é certo “estado cultivado do espírito”, que estaria em oposição “à exterioridade da civilização” – que os EC vão se contrapor... Quando falamos em culturas do ensinar e culturas do aprender estamos implicados de corpo e alma nas arenas do significado... De um ponto de vista, há uma crítica à escola que persistiria ministrando saberes

> desencarnados, próximo daquilo que Paulo Freire denominava de educação bancária... A contribuição dos Estudos Culturais às análises da educação introduz muitos elementos importantes para refletir sobre este ponto – o descompasso com seu tempo – decorrendo daí muitas discussões e possibilidades interessantes para professoras e professores (COSTA, 2003, p. 21-25).

Portanto, os Estudos Culturais e as definições de Cultura foram tomados com base de reflexão para o Ensino/Aprendizagem no XIV ConFAEB e que tem recorrências em outros congressos.

Políticas Públicas também foi uma concepção estudada nos ConFAEBs de 2001 a 2010. Além de ter sido discutido amplamente no XV ConFAEB, é um tema bem recorrente nos congressos dessa época.

O organizador do XV apresenta assim o evento e seu tema:

> A pauta do debate situa-se entre dois olhares passado e presente não como tempos estanques, mas como a trama histórica que sustenta o entendimento do contexto contemporâneo, em suas múltiplas dimensões, fundamentando, por conseguinte, a ação educativa e a formulação de políticas públicas para o ensino. (RIBEIRO, 2004, p.17).

O próprio José Mauro Barbosa Ribeiro, organizador do XV ConFAEB, pediu-me durante a entrevista que fiz com ele que incluísse Políticas Públicas como uma das concepções mais estudadas nesses ConFAEbs, pois na sua visão, realmente se discutiu bastante sobre esse assunto nos congressos de 2001 a 2010. Fato que se confirmou na pesquisa que fiz.

A sexta e última concepção relacionada na dissertação aqui apresentada foi Arte/Educação Contemporânea que teve a seguinte constatação:

> O tema geral do XVIII CONFAEB foi “Arte/Educação Contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes” e o tema geral do XIX CONFAEB foi “Concepções Contemporâneas”, debatendo temas como novas tecnologias, Estudos Culturais, Artes como disciplina, a imagem no ensino das artes e dentre outras que estão expostas nos programas dos CONFAEBs, sem falar que a própria estrutura dos Congressos da FAEB aponta para concepções contemporâneas, com equipe organizadora diversificada, palestrantes de várias partes do Brasil e do mundo, uso de tecnologia contemporânea e discussões contemporâneas, com a finalidade de responder a anseios de professores e arte/educadores, que estão construindo condições para uma melhor qualidade do Ensino de Arte no Brasil (AQUINO, 2012, p. 146-147).

Então, além de ser uma discussão presente nos ConFAEBs de 2003 e 2009 diretamente no tema geral, Arte/Educação Contemporânea é percebida nas discussões registradas nos Anais de todos os ConFAEBs analisados. É uma questão de construção de identidade da FAEB e de seus membros. Há uma orientação de construir uma Arte/Educação contemporânea aos nossos dias, em que possamos refletir sobre a arte e seu ensino atual, suas problemáticas e desdobramentos.

Considerações Finais Por Hora

Essa experiência de escrever um artigo, fazendo um recorte da minha dissertação intitulada “CONFAEB e Suas Concepções em Processo de 2001 a

2010” é bem interessante pelo fato de necessariamente ter que revisitar esse texto para fazer as análises.

Neste artigo, o meu foco é nos resultados, escolhi abordar e discutir as concepções relacionadas na dissertação a partir da pesquisa. Como disse, segui as orientações da Professora Vitória Amaral que sugeriu que eu deveria ter enfatizado mais os resultados na minha apresentação durante minha defesa no Mestrado de Artes Visuais da UFPB/UFPE.

No entanto, para chegar à apresentação das concepções discutidas aqui, tive que fazer uma construção de como cheguei à conclusão das seis concepções relacionadas na dissertação.

Todo texto é uma construção de pensamentos, de reflexões, de análises. E no caso específico da dissertação que é um produto construído a partir das pesquisas, fui auxiliada pelos documentos dos ConFAEBs de 2001 a 2010 para construir esse texto.

O referencial teórico aponta para um tema ainda pouco explorado que é a FAEB e seus congressos, os ConFAEBs. Porém, há nos anais desses eventos teóricos que vem construindo a identidade da FAEB e da arte/educação. Tais como: Richter, Nascimento, Barbosa, Tourinho, Costa, entre outros.

Os instrumentos metodológicos me deram uma direção na feitura do texto sobre as concepções mais discutidas nos congressos do período escolhido. A abordagem qualitativa é a abordagem para mim mais adequada para mostrar as subjetividades existentes numa pesquisa.

Utilizei questionário e entrevista com roteiro semi-estruturado, analisando assim as respostas dos organizadores dos ConFAEBs a fim de chegar às conclusões necessárias, coerentes com os objetivos da pesquisa e com a construção do texto nos sentido de seu estilo. Acredito que todo texto que se constrói, vai adquirindo uma identidade, que como autores devemos estar atentos às suas características e deixá-lo existir de forma natural.

Porém, para se descobrir essa identidade do texto, muito trabalho deve ser feito anteriormente como todas as etapas da pesquisa que apresentamos aqui neste artigo.

E finalmente, apresento as seis concepções que considerei mais discutidas nos ConFAEBs de 2001 a 2010.

A dissertação que escrevi sobre esse tema pode ser inserida no GT História do Ensino da Arte e seus documentos e História do Ensino da Arte é justamente o primeiro tema mais discutidos nos congressos de 2001 a 2010. A história é memória e se apagarmos a trajetória da FAEB e de seus ConFAEBs, estaríamos minando a luta construída pelo arte/educadores brasileiros.

Contudo, seu contrário também é verdadeiro. Quando trazemos à nossa memória as discussões dos ConFAEBs passados através de sua trajetória, fortalecemos a luta da categoria por um Ensino de Arte de qualidade.

As discussões de temas como “multiculturalidade” e “interculturalidade” me fez concluir que o tema Diversidade abrange todas essas reflexões. Segundo Barbosa, a discussão não deve ficar restrita à diversidade cultural no sentido das etnias, mas estendê-las à diversidade de gêneros, de classes, de religiões.

A Professora Adriana Valéria Pessoa, organizadora do XVI ConFAEB, em Ouro Preto, em 2006 narrou uma discussão da equipe organizadora em relação a ênfase que daria na proposta do tem geral. E a partir das discussões,

seus organizadores escolheram o tema “Unidade na Diversidade: Tendências, Conceitos e Metodologias no Ensino da Arte”.

Portanto, esse é um exemplo de diversidade de pensamento, de visão de mundo em prol de um objetivo maior que é da Arte/Educação e de suas melhoras em nosso país.

Apresento as concepções Ensino/Aprendizagem e Estudos Culturais quase que de maneira simultânea, pois o XIV ConFAEB discutiu o tema “Arte/Educação: culturas do ensinar e culturas do aprender” sob a ótica dos Estudos Culturais em oposição às ideologias que privilegiam às elites, lutando pela identidade de um população que necessita construir um ensino/aprendizagem partindo da sua realidade e ampliando sua cultura de acordo com suas necessidades.

As Políticas Públicas é um tema que não apenas tem sido discutido nos ConFAEBs de 2001 a 2010, bem como tem uma relação estreita e intensa com a FAEB desde a sua criação. Que segundo a Professora Ivone Mendes Richter “a FAEB esteve comprometida com duas ações complementares: a atuação política e a pesquisa e discussão conceitual sobre o ensino da arte” (RICHTER, 2008, p. 327). Há uma relação forte entre luta política e políticas públicas, principalmente quando essa luta é propositiva.

É acreditando no diálogo com a sociedade, representantes dos governos de todos os níveis e outros setores da sociedade que planejam e realizam as políticas públicas que devemos utilizar das Políticas Públicas como instrumento de transformação da sociedade e da Arte/Educação brasileira.

Portanto, em vez de litígios e violência contra o poder público, sou da opinião que devemos como FAEB nos apropriar das mudanças positivas que as políticas públicas nos oferecem, sem, no entanto, deixarmos de ser coerentes com a luta política que vemos empreendendo côa membros da FAEB.

E por fim, apresento neste artigo a concepção Arte/Educação Contemporânea que aponta para uma atualidade do Ensino de Arte no Brasil, considerando as problemáticas dos estudantes, professores e de todos os envolvidos.

O ConFAEB é realizado anualmente num esforço de reunir os membros da federação a fim de lutar politicamente por novas conquistas na área da Arte/Educação e discutir conceitualmente sobre Arte. Trouxe aqui um recorte sobre alguns eixos temáticos estudados nos ConFAEBs de 2001 a 2010. Porém, ainda existe muito que se pesquisar na história da FAEB e dos seus congressos.

Referências

AQUINO, A. CONFAEB e suas Concepções em Processo de 2001 a 2010. 12 de set. 2012. 162 fls. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 12 de set. 2012.

BARBOSA, A.M. Artes e Culturas Visuais. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 20, 2010, Goiânia. Anais do XX CONFEB. Goiânia: FAV/UFG, 2010.

_____. FAEB 20 anos de interculturalismo. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 17, 2007, Florianópolis.

Anais do XVII CONFAEB. Florianópolis: UDESC, 2007. Disponível em: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/main.php>. Acessado em: 2012.

CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 13, 2001, Campinas. Caderno de Comunicações do XIII CONFAEB. Campinas: PUC, 2001

_____, 14, 2003, Goiânia. Anais do XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Goiânia: FAV/UFG, FAEB, 2003.

_____, 15, 2004, Brasília. Anais do XV CONFAEB. Brasília: SECAD, 2009.
_____, 16, 2006, Ouro Preto. Programação do XVI CONFAEB. Ouro Preto-MG: Associação Mineira de Arte/Educadores, 2006.

_____, 17, 2007, Florianópolis. Anais do XVII CONFAEB. Florianópolis: UDESC, 2007. Disponível em: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/main.php>. Acessado em: 2012.

_____, 18, 2003, Crato. Livro de Resumos do 18º CONFAEB. Crato: URCA, 2008.

_____, 18, 2003, Crato. Anais do 18º CONFAEB. Crato: URCA, 2008. 1 CD-ROM.

_____, 19, 2009, Belo Horizonte. Anais do XIX CONFEB. Belo Horizonte: UFMG, 2009. 1 CD-ROM.

_____, 20, 2010, Goiânia. Anais do XX CONFEB. Goiânia: FAV/UFG, 2010.

COSTA, M V. Culturas do Ensinar e Culturas do Aprender – Quando o Desencontro, a Incerteza, o Imprevisível São Bons para Pensar. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 14, 2003, Goiânia. Anais do XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Goiânia: FAV/UFG, FAEB, 2003.

HENRIQUES, R. Arte e Educação: cezir fronteiras, enunciar territórios. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15, 2004, Brasília. Anais do XV CONFAEB. Brasília: SECAD, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL – Caderno IBES. XIII Congresso. In: Sentidos. Disponível em: <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=1258&codtipo=2&subcat=32&canal=mercado>. Acessado em: 16 Jun. 2012.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Mudanças nos Nomes da Arte na Educação: qual infância? qual ensino? quem é o bom sujeito docente? 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Artes Plásticas) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. In: de Pesquisas em Administração. São Paulo, V.1, Nº 3, 2º SEM./1996.

RIBEIRO, J. M. B. Apresentação da Federação de Arte-Educadores do Brasil. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15, 2004, Brasília. Anais do XV CONFAEB. Brasília: SECAD, 2009.
_____. FAEB e CONFAEBs: entrevista. [novembro, 2011]. São Luís. Entrevista concedida a Adriana Carla de Aquino

RICHTER, I. M. Histórico da FAEB, uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Ensino de Arte: memória e história**.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

RICHTER, I. M. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. FAEB e CONFAEBs: entrevista. [outubro, 2010]. Porto Alegre. Entrevista concedida a Adriana Carla de Aquino.

ROSA, M.C. Respostas a Questionário com roteiro semi-estruturado enviado a Adriana Carla de Aquino. 2012.

TOURINHO, I. (Org.). In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 14, 2003, Goiânia. Anais do XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Goiânia: FAV/UFG, FAEB, 2003.

_____. Respostas a Questionário com Roteiro Semi-estruturado Enviado a Adriana Carla de Aquino. 2012.

Adriana Carla de Aquino: Mestre em Ensino das Artes Visuais pela UFPB/UFPE. Especialista em Arte/Educação pela UNICAP. Licenciada em Educação Artística: Artes Plásticas e Artes Cênicas pela UFPE. É professora de Arte da SEDUC/PE e trabalha atualmente na Biblioteca da Escola João Paulo I e auxilia os estudantes e professores no Ensino de Arte.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Histórias: documentações, acervos e narrativas.**

ESPECIALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE: MUDANÇAS NO PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE ARTE NO PARANÁ (1949-1976)

Rossano Silva (UFPR, Paraná, Brasil)

Adriana Vaz (UFPR, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo discute a formação de uma classe profissional de professores de arte a partir da transição do Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE) para a Licenciatura em Educação Artística vinculada à Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP). Tal mudança significou a alteração de um curso de aperfeiçoamento destinado aos egressos do curso normal – CAPE – para uma formação em nível superior, especializada no ensino de arte – Licenciatura em Educação Artística. Adota como principal referencial teórico Pierre Bourdieu (1996) no que diz respeito à profissionalização do ensino de arte em Curitiba no final da década de 1940, outro teórico é André Chervel (1990) que trata da história das disciplinas, com ela, e a inserção da arte como livre-expressão no currículo escolar. Conclui-se que a nova configuração do ensino de arte é decorrente das condições institucionais para estruturação do mercado de bens simbólicos em Curitiba, com base nas regras do campo artístico delineadas por Bourdieu, destacando a importância do ensino superior nessa fase inicial de constituição do campo.
Palavras-chave: Ensino de Arte; Formação de Professores; História da Educação.

ART EDUCATION SPECIALIZATION: CHANGES IN THE PROFESSIONAL PROFILE OF ART TEACHERS IN PARANÁ (1949-1976)

ABSTRACT:
This article discusses the education of a professional class of art teachers from the transition of the Course of Visual Arts in Education (CAPE) to the Bachelor of Arts Education linked to Paraná College of Music Education (FEMP). This change meant an alteration of a refresher course designed for graduates taking the teaching degree - CAPE - for a Higher Education degree specialized in art education - Art Education Degree. It adopts as its main theoretical reference Pierre Bourdieu (1996) regarding the art teaching professionalization in Curitiba in the late 1940s, another theoretical reference is André Chervel (1990) who deals with the history of disciplines, with it, and the insertion of art as free expression in the school curriculum. We conclude that the new configuration of art teaching is a result of institutional conditions for structuring the symbolic goods market in Curitiba, based on the rules outlined by Bourdieu in the artistic field, highlighting the importance of Higher Education in this initial phase of development as a field.
Keywords: *Art Education; Teacher Education; Education History.*

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar as mudanças decorrentes a especialização do trabalho do professor de arte, avaliando dois momentos distintos: a criação dos cursos de aperfeiçoamento para professores normalista em artes nas décadas de1950 e 1960, e as alterações resultantes da Lei 5692/71 que institui a Educação Artística como atividade obrigatória nos curriculos escolares no ensino de 1º e 2º graus, que acarretou mudanças na habilitação para a nova disciplina que seria ocupada pelos egressos do curso de Licencitura curta e longa em Educação Artística e não mais por professores normalistas.

Como objeto de estudo será abordado à transformação do Curso de Artes Plásticas na Educação – CAPE, em um curso de Licenciatura em Educação Artística. Promovido pelo governo estadual, o intuito do CAPE era aperfeiçoar professores normalistas para o exercício da disciplina de arte nas escolas.

Para efetuarmos tal análise partiremos das considerações teóricas de Pierre Bourdieu sobre campo.

> [...] Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo, artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2005, p 60).

Para Bourdieu uma das condições de existência do campo é a sua autonomia e a luta por autoridade. De acordo com ele,

> Um campo, ainda que do campo científico se trate, define-se entre outras coisas definindo paradas em jogo e interesses específicos, que são irredutíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos [...] Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotados do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, etc. (BOURDIEU, 2006, p. 120).

Conforme o autor, as paradas ou interesses do campo filosófico não são os mesmos do campo geográfico, por exemplo. Isso confere grande autonomia aos campos, fazendo com que cada agente perceba as disputas de seu campo sem considerar os demais. Fernandes (2006, p. 58-59) destaca no conceito de campo dois aspectos centrais: o primeiro, diz respeito à "estrutura de relações objetivas entre posições de força. O estudo de relações de força entre essas posições conduz à definição da estrutura do campo"; o segundo, é que "o campo é também um campo de lutas pela conservação ou pela transformação da configuração dessas forças [...] Porque em todo o campo existem lutas e, por isso, uma história".

Conjuntamente com o aporte teórico para a realização dessa pesquisa histórica, foram utilizadas fontes de tipologias variadas como: documentos oficiais, periódicos e documentos não publicados pertencentes ao Arquivo do Museu Alfredo Andersen (MAA), situado na cidade de Curitiba-PR.

2 Corpo profissional *versus* o Sistema de Ensino e a Escola

Ligado ao campo educacional e ao campo artístico o ensino de arte no Brasil,

a partir do final da década de 1940, inicia um processo de profissionalização e busca de pressupostos teóricos para se firmar como um campo com maior autonomia. A institucionalização de cursos de formação de professores específicos para o ensino de arte que culminaram, na década de 1970, com os cursos de graduação em Educação Artística foram gradualmente formando especialistas em ensino de arte.

Conforme Antonio (2008, p. 9) o interesse pela junção entre educação e arte foi uma das metas defendidas por educadores, após a segunda grande Guerra Mundial, nessa perspectiva com a criação de organismos internacionais como a UNESCO vinculada a Organização das Nações Unidas, houve o entendimento de que a paz só poderia ser alcançada a partir da promoção do entendimento entre diferentes culturas. Como estratégia a UNESCO passa a apoiar iniciativas que busquem aproximar crianças de diferentes nacionalidades e culturas, especialmente se valendo das mostras de arte infantil.

> A partir de bases teóricas que associavam o grafismo da criança aos princípios da psicologia, pedagogia e arte moderna (READ, 1959; LOWENFELD, 1961), populariza-se a expressão "arte infantil", que designava o produto de atividades que tinham o propósito não de formar artistas, mas sim de proporcionar experiências que desenvolveriam a criatividade e a individualidade da criança. A associação entre a arte e a educação foi defendida como o fator que propiciaria o desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo, ou seja, seus sentimentos e sua capacidade perceptiva, considerados fundamentais para o desenvolvimento de sua capacidade criadora [...] A atividade artística da criança passou a ser interpretada como a manifestação de uma pureza quase edênica, remédio para um mundo adulto fracassado que produziu duas grandes guerras. Baseada em uma visão próxima da criança idealizada por ROUSSEAU (1999) — um ser com qualidades inatas que, uma vez auto-reguladas, conduziriam à Virtude, à Verdade e à Beleza — os especialistas dessa área centraram a atividade pedagógica na brincadeira e no trabalho criativo livre (ANTONIO, 2008, p. 9-10)

Partindo desses pressupostos a educação tradicional foi considerada como não adequada para o desenvolvimento da sensibilidade da criança, o que inclusive dificultaria sua relação com o meio e com outro. Assim apoiado por uma concepção teórica que tinha na arte um meio para o desenvolvimento da criança, especialmente de sua expressão e sensibilidade, Read lança as bases da Educação Através da Arte, proposta que incentivaria em contexto nacional a criação da Escolinha de Arte do Brasil, em 1947.

Fundada no Rio de Janeiro pelo artista plástico Augusto Rodrigues, a Escolinha de Arte do Brasil retoma as discussões sobre a natureza e finalidade do ensino de arte e seu papel no desenvolvimento da criança, iniciadas na década de 1920 e 1930 por alguns educadores ligados ao Movimento pela Escola Nova e por artistas modernistas, afirmadas como a concepção mais "adequada" para a formação artística da criança e linha mestra da formação de professores especialistas. Para Barbosa (1988, p. 14), a livre expressão refletia "o clima de reafirmação expressionista que dominava o pós-guerra". Conforme a autora o processo de redemocratização do ensino não havia até aquele momento:

> [...] alcançado a arte-educação; portanto a iniciativa de Augusto

> Rodrigues foi recebida com entusiasmo não somente pelos artistas de vanguarda da época (Clóvis Graciano, Alcides Rocha Miranda e outros), mas pelos educadores envolvidos no processo de revitalização educacional como Anísio Teixeira e Helena Antipoff (BARBOSA, 1988, p. 15).

Com a necessidade de formar educadores versados na concepção de arte como livre-expressão, em 1962, a Escolinha de Arte do Brasil inicia um curso de formação de professores denominado de Curso Intensivo de Arte na Educação - CIAE. A proposta do curso era atender professores, artistas, estudantes de arte, artesões, psicólogos e pedagogos de todo Brasil e de outros países interessados na prática das escolinhas de arte e em seus pressupostos teóricos. Conforme Noemia de Araújo Varela, colaboradora e professora da Escolinha de Arte do Brasil, a diversidade do corpo discente e do corpo docente formado por arte-educadores, pedagogos, psicólogos, artistas e críticos de arte serviu para motivar:

> [...] o impacto e a descoberta do outro, em sua originalidade e poder criativo, em seus condicionamentos e pobreza de expressão simbólica. Na verdade, o Curso Intensivo é apenas o começo de um longo processo de preparação do professor criativo [...] É um curso, também, de autodescoberta jamais completo, estimulando atitudes e reavaliação de experiências (VARELA, 1986, p. 17).

Para Varela esse processo inicia uma mudança no campo do ensino de arte com a abertura de uma nova classe profissional o “artista professor”.

> [...] por muitos anos, o CIAE foi o único curso destinado a professores de todos os graus de ensino – o que nos permitiu, de certa forma, incentivar e descobrir a criatividade do educador brasileiro [...] foi criado um novo mercado de trabalho para o educador. O artista transformado no artista professor, inserido numa outra forma de trabalho criativo, capaz de captar sua sensibilidade, pensamento e ação criadores para a renovação da escola (VARELA, 1986, p. 18-19).

O CIAE foi um divulgador do ideal das Escolinhas de Arte, ex-alunos, professores e colaboradores da Escolinha de Arte do Brasil começaram a criar outros núcleos de Escolinhas, os quais, apesar de manterem independência administrativa, compartilhavam dos mesmos ideais, mantendo uma filosofia de ensino baseada na *Educação Através da Arte* do filósofo e poeta inglês Herbert Read, cujos pressupostos concluem que a “[...] base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador” (FERRAZ e FUSSARI, 2000, p. 15). Nesse sentido a *Educação Através da Arte* é:

> [...] um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizando ao grupo social ao qual pertence (FERRAZ e FUSSARI, 2000, p. 15).

O ideal de formação inspirada no ideal democrático levou a uma consonância com os princípios do campo educacional especialmente de seus principais agentes como Anísio Teixeira. Nesse sentido a recepção das ideias das escolinhas de arte e a concepção de Educação através da arte, eram figurações que se ajustavam bem as regras do campo educacional nesse contexto. No Paraná esses pressupostos teóricos ganham um caráter oficial com a gestão do professor Erasmo Pilotto na Secretaria de Educação e Cultura – SEC, entre os anos de 1949-1951. Nesse curto intervalo Pilotto estabelece no currículo oficial dos cursos pré-primários e primário uma concepção de desenho apoiada na ideia de arte como fator de desenvolvimento espiritual da criança. Com a colaboração da artista Emma Koch, a SEC inicia a criação de Escolinhas de Arte em grupos escolares o que amplia a divulgação das ideias de arte como Livre-expressão. Tendo em vista esse panorama, a SEC procura especializar o professor normalista para as disciplinas de desenho e trabalhos manuais através de cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo Instituto de Educação do Paraná, que nesse contexto se caracterizava como o principal polo formador de professores no Estado.

Nesse sentido a formação do professor de artes se dá como uma especialização do professor normalista, ainda nessa direção, em 1952 o artista plástico e professor Guido Viaro conjuntamente com Eny Calderia, Emma Koch, Lenir Mehl e Odette de Mello Cid criaram o Curso de Aperfeiçoamento em Desenho, realizado sob a coordenação do Centro Juvenil de Artes Plásticas, com o auspicio do Instituto de Educação. De acordo com a autora o curso procurava:

> [...] contemplar uma formação básica artística e sintonizar os participantes com as ultimas teorias a respeito do desenho infantil e da expressividade da criança, esse curso misturava conteúdos típicos das escolas de Belas Artes com outros, mais familiares do campo da pedagogia. Uma parte significativa das alunas provinha de cidades do interior do Estado, vindo a Curitiba, onde muitas vezes residiam especialmente durante aquele ano, para frequentar suas aulas (OSINKI, 2006, p. 282).

Na linha dessa ação, em 1964, se dá a criação do Curso de Artes Plásticas na Educação – CAPE, mantido pela SEC e ligado a Escola de Artes da Casa[1] de Alfredo Andersen. O curso se destinava ao "[...] ensino e aperfeiçoamento artístico-pedagógico dos professores normalistas no ramo das Artes Visuais" (MOREIRA, 1965, s/p.).

Ao investigarmos a atuação do CAPE no campo educacional paranaense evidenciamos que o mesmo foi responsável, durante o período de 1964 a 1974, pela formação de vários professores especializados no ensino de arte, formados nos pressupostos da *Educação através da arte* e dos princípios da Livre-expressão. O

[1] A Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen foi fundada conjuntamente com a criação da Casa de Alfredo Andersen, e tinha por objetivo realizar a formação artística em desenho e pintura como realizado por Alfredo Andersen em seu ateliê. Conforme Antonio (2001 e 2008), com a criação da EMBAP, a Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen precisou justificar sua existência tendo em vista que o Estado já possuía uma instituição de formação artística. Com isso, a partir de 1962, houve à aproximação da instituição da arte e da educação, iniciativa que buscava adequar a Escola de Artes da Casa Alfredo Andersen as diretrizes do governo de Ney Braga. Para Antonio (2008, p. 101-102) com a indicação de Ivany Moreira, para direção da instituição, artista ligada ao movimento de integralização das artes plásticas paranaense ao contexto nacional, não mais cabia as disputas que procuravam firmar a permanência de Andersen na esfera local. E reconhecendo a Casa de Alfredo Andersen como um espaço institucional, e não como um campo de batalha entre vertentes tradicionais e modernistas, Moreira institui a aproximação entre educação e cultura organizando o Curso de Artes Plásticas na Educação e o Curso livre de desenho e pintura.

CAPE assim como CIAE considerava as Escolinhas de Arte espaços privilegiados para o ensino de arte.

O CAPE formou 205 professores especializados no ensino de arte. Para ser aceito como aluno os professores deveriam ter a formação no curso normal e preferencialmente atuar no ensino estadual. O Curso tinha duração de um ano, em período integral, totalizando cerca de 1440 horas. Durante a formação os professores estaduais eram dispensados de suas atividades docentes. E depois de formados deveriam retornar preferencialmente as suas escolas de origem para montar uma Escolinha de Arte e atuar como professores especialistas. As disciplinas como no curso de Aperfeiçoamento em Desenho, mantinham conteúdos ligados às áreas de artes plásticas e de educação, que conforme nossa análise o currículo do curso buscava discutir a aplicabilidade destas práticas e teorias no ensino de arte (SILVA, 2002). Segundo Antonio a concepção de não interferência no trabalho da criança, estabelecida pelo CAPE e pela Escolinha de Arte do Brasil, encontrou resistências das próprias normalistas que frequentaram o curso:

> [...] uma vez que sua aceitação envolvia uma mudança de conceitos ligados ao ensino tradicional de arte e da idéia do professor como detentor de um saber a ser ensinado. O currículo do CAPE oferecia tanto as práticas artísticas tradicionais quanto fundamentos da história da arte e conteúdos associados aos novos conceitos acerca da arte infantil. Portanto, o conhecimento erudito de arte não era excluído da formação do especialista, muito embora os procedimentos tradicionais da prática artística fossem excluídos da prática das escolinhas de arte. A contradição aqui presente revela um currículo híbrido, formado tanto por procedimentos tradicionais da formação de professores, como por processos alternativos que, até aquele momento, eram estranhos às práticas artísticas adotadas pela escola primária (ANTONIO, 2008, p. 191).

O que mostra que apesar da especialização e da constituição de um corpo teórico, a prática instituída nas Escolas configurava-se como um fundamento educacional. E ainda, mesmo com essa resistência, o CAPE juntamente a Divisão de Atividades Culturais na Educação – DACE, ligada a SEC, promoveu a divulgação do ideal das Escolinhas de Arte no Estado que se tornaram a referência metodológica para o ensino de arte.

A prática pedagógica desenvolvida nas Escolinhas baseava-se principalmente na Livre-expressão divulgadas pela Escolinha de Arte do Brasil. Na prática de Livre-expressão as crianças eram levadas a experimentar um grande número de técnicas artísticas como modelagem, desenho com cera e com anilina, pintura, colagem, entre outras, visando a exploração das qualidades expressivas desses materiais e nessa exploração, as crianças deveriam descobrir a sua expressão pessoal livre de qualquer conceito ou comparação. Conforme Herbert Read (2001, p.253) a expressão pessoal[2] não pode ser ensinada, e o professor de arte tem o papel de ser

[2] Herbert Read, que defendia a expressão infantil e a centralidade da arte no processo educativo. Para o autor o ensino da arte era composto pela articulação de três atividades distintas: a autoexpressão, a observação e a apreciação. Cada uma delas, apesar de incluídas na categoria pedagógica de ensino da arte, deveria manter métodos e abordagens diferenciadas, sendo definidas da seguinte forma: "A) atividade da auto-expressão – o inato no indivíduo precisa comunicar seus pensamentos, sentimentos e emoções a outras pessoas. B) atividade da observação – o desejo do indivíduo de registrar suas impressões sensoriais, de esclarecer seu conhecimento conceitual, de construir sua memória, de construir coisas que auxiliem suas atividades práticas. C) atividade da apreciação – a resposta do individuo aos modos de expressão que outras pessoas dirigem ou dirigiam a ele, e,

“um auxiliar, guia, inspirador”; as alunas sempre eram orientadas a não interferir diretamente sobre o trabalho das crianças, mas que atuassem como orientadoras que deveriam auxiliar a criança a desenvolver suas capacidades expressivas. Sobre a proposta metodológica do CAPE Icléa G. Rodrigues comenta:

> A teoria da arte-educação, ela sempre seguiu uma linha expontaneista, uma linha de criatividade a partir do objeto da percepção. Então a teoria é: percepção através dos cinco sentidos: percepção visual, percepção tátil, percepção auditiva. Percepção do objeto, depois introjeção do objeto e interpretação do objeto e reflexão e depois a expressão como um resultante, uma catarse do processo interno ele nem sempre vinculado à interpretação da obra de arte (RODRIGUES apud SILVA, 2002, p. 40).

O comentário de Rodrigues demonstra como era a estratégia de ensino do CAPE, no qual era trabalhada a percepção da criança, a reflexão e a posterior expressão, onde o aluno deveria buscar a sua própria expressão e é por este motivo que essa prática não fazia uso da obra de arte, ou seja, o aluno deveria ter contato apenas com a sua produção e de seus colegas. Essa metodologia baseada na percepção e nos sentidos entra em consonância com a proposta de Lowenfeld que afirma:

> Todas as experiências artísticas são percebidas em primeiro lugar, por intermédio dos nossos sentidos. Por isso é da maior importância a sensibilidade que ajudamos a desenvolver em nossos filhos desde a primeira infância, para as coisas que vêem, tocam, ouvem ou sente seu próprio corpo (LOWENFELD, 1977, p. 40).

Como demonstramos anteriormente, Pilotto se aproxima das concepções de Read e Lowenfeld no sentido de sua concepção para o ensino de arte valorizar a expressão infantil e a observação, embora sua proposição como a de Dewey preveja que juntamente a auto-expressão esteja vinculada a apreciação artística. Questão que pode ter afastado Pilotto do campo do ensino de arte após a década de 1950, quando as propostas de autores como Read e Lowenfeld tornaram-se o discurso hegemônico no campo.

Outro ponto para o afastamento de Pilotto do campo educacional é a própria especialização do campo artístico, que a partir da criação dos cursos de aperfeiçoamento para professores de arte, na década de 1970, com a implantação das primeiras Licenciaturas em Educação Artística, em 1973[3], tem-se afirmado cada vez mais a figura do professor especializado em arte. Tal fato se comprova especialmente porque após a implantação das licenciaturas em Educação Artística, o curso normal deixa de ser um pré-requisito para a função de professor de arte.

A formação desse novo profissional, o professor especializado em arte, graduado para atender uma demanda oficial da disciplina escolar de Educação Artística, altera os elementos da cultura escolar propondo novos conteúdos e novas formas de organização do espaço. Como Bittencourt (2003, p. 10) acredita-se que as disciplinas escolares são frutos dos diversos movimentos sociais, pois as normas e

---

geralmente, a resposta do individuo aos valores do mundo dos fatos - a reação aos resultados quantitativos das atividades A e B” (READ, 2001, p. 230-231).

[3] No Paraná em 1975 a UFPR inicia a Licenciatura Curta em Educação Artística, e em 1976 a Faculdade de Educação Musical do Paraná – FEMP (atual Faculdades de Artes do Paraná – FAP), inicia a Licenciatura em Educação Artística com a habilitação plena em Música e Artes Plásticas, esta resultado da parceria com o CAPE.

as práticas escolares não podem ser analisadas sem que se considere o corpo profissional encarregado de aplicá-las no contexto escolar. Dessa forma, a "cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, em cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular" (JULIA apud BITTENCOURT, 2003, p.10).

É o corpo profissional que atua diretamente na interface entre sistema de ensino e a escola, frente aos alunos, incumbido de transmitir os saberes determinados pela e para a escola. Nesse sentido, Chervel (1990, p.192) aponta que na relação entre professor e as metas educacionais duas tensões estão em jogo: os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional e o papel do docente, que "é forçado a lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhes são aconselhadas". Sendo assim, os cursos de formação de professores teriam essa função de "aconselhar" os docentes, ao mesmo tempo em que se assinala que eles também são responsáveis pela construção de um novo saber.

Neste sentido, a mudança do CAPE (Curso de Artes Plásticas na Educação) para um curso de licenciatura em nível superior procurava afirmar a ação de especialistas em "arte-educação" ou de professores especializados em arte, numa fase em que novas concepções artísticas eram articuladas por outras instâncias de consagração além da escola – como a família e o campo de produção.

Na relação entre ensino e mercado de bens simbólicos, os dois polos devem ser considerados em função das leis que regem cada campo: de um lado, a formação de licenciados é desmembrada, os professores que irão atuar no ensino de 1º e 2º graus e os que irão atuar no ensino superior; e de outro, a formação em bacharelado é direcionada a moldar a conduta do artista plástico de acordo com as leis que regem o mercado de bens simbólicos, ou seja, o sistema de ensino também é responsável pela gênese do artista e do campo de produção da arte – configuração que se vislumbra no modelo de ensino vigente na área de artes visuais atualmente.

Segundo Bourdieu, a mobilidade individual é fruto do sistema de ensino que é o responsável em formar os agentes para o mercado de trabalho. Para o autor "é o jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do sistema de ensino que está na origem das defasagens entre os *habitus* e as estruturas" (BOURDIEU, 1998, p.130). Essas defasagens devem ser compreendidas considerando a relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção. Assim a posição social é relativamente independente da capacidade propriamente técnica, pois "o sistema de ensino depende menos diretamente das exigências do sistema de produção do que das exigências da reprodução do grupo familiar".

O sistema de ensino, mesmo que não acompanhe o mercado profissional ou forme profissionais em defasagem às necessidades reais, é um aparelho jurídico formador de produtores competentes, essa competência simboliza a massa de agentes que irão atuar no mercado, ou seja, "o valor no mercado de trabalho depende da garantia escolar", sendo assim, "tende a constituir-se uma força social cada vez mais importante" (BOURDIEU, 1998, p. 131). Garantia escolar, possibilidades de melhores cargos, que a área de artes plásticas em Curitiba começava a oferecer aos seus ocupantes a partir da década de 1970.

Independente das diferentes trajetórias que cada agente percorre no campo da arte, entre os profissionais que optam pela produção artística ou pela carreira de professor. Os cursos de licenciatura, a priori, têm a função de atender a demanda do

ensino básico. Isso acontece mesmo com a consciência e em concordância com BOURDIEU (1998, p. 132), que menciona que "o tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma".

O sistema de ensino desempenha um papel importante na luta entre diplomas e cargos, e "é em grande parte, por desempenhar um papel determinante nessa luta, que o sistema de ensino constitui um objeto de luta política: luta que pode tomar a forma, aqui também, de estratégia individual" (BOURDIEU, 1998, p. 136). No contexto curitibano, a problemática do sistema de ensino superior sempre teve como referência a EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná), desde sua criação em 1948 até a década de 1970, pois a instituição manteve até esse período o monopólio do ensino superior em artes. A partir da metade da década de 1970, paralelo à formação de bacharéis pela EMBAP, a UFPR (Universidade Federal do Paraná) e a FEMP[4] (Faculdade de Educação Musical do Paraná) passam a compor o sistema de ensino superior.

Em sua origem, o curso de Educação Artística da UFPR tinha como objetivo formar professores de Educação Artística, inicialmente com licenciatura curta e posteriormente com licenciatura plena – que coincide com o período de abertura do primeiro vestibular da FEMP. Antes da criação da disciplina obrigatória de Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus e, portanto, dos cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística, as aulas de arte eram divididas em trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico, as quais eram ministradas por bacharéis formados nas Academias de Belas Artes e Conservatórios de Música. Logo, ao modificar a estrutura educacional alteram-se também as práticas no campo, essa nova conformação educacional em nível superior contribui para que as artes plásticas concretizem, em partes, sua "autonomia" – entre as trajetórias possíveis, a formação do professor em artes é uma delas, ou seja, perfil que condiz com a criação da FEMP.

3 A LEI 5692/71 E AS MUDANÇAS DO CAPE

Em 1971 é sancionada a reforma educacional que estabelece as novas diretrizes educacionais através da aprovação da Lei 5692/71, que em seu artigo 7º torna obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º grau. Com essa nova lei o ensino de arte torna-se obrigatório nas escolas brasileiras através de uma nova disciplina a *Educação Artística*.

Essa nova disciplina foi amplamente discutida e criticada por diversos arte-educadores e ensaístas de educação[5] principalmente no quis diz respeito

[4] A FEMP inicia suas atividades em 1956 sob o nome de Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, e em 1967 passa a se designar de Faculdade de Educação Musical do Paraná, sendo dirigida pela professora Clotilde Espínola Leining. Em 1971, além do curso de Licenciatura em Música era oferecido à especialização em musicoterapia. Em 1989 tornou-se Fundação, recebendo, por meio da Portaria Ministerial 1062, de 11/90, a denominação de Fundação Faculdade de Artes do Paraná. Em 16/07/1991 com o retorno à situação jurídica de Autarquia, passou a ser denominada Faculdade de Artes do Paraná - FAP. Em 1997, após funcionar em várias sedes provisórias, a FAP conquistou sua sede própria onde mantém vários cursos de graduação nas áreas de dança, música, artes visuais, artes cênicas e de pós-graduação (especialização).

[5] BARBOSA (1988, p. 19-20) comenta que no I Congresso Nacional de Arte-educação, realizado em Salvador, houve uma divisão entre os remanescentes das Escolinhas e os professores universitários. Os professores universitários exigiam "mais seriedade no ensino da arte, embasamento teórico, pesquisa e uma preparação de professores interdisciplinar, mas não polivalente". Já os remanescentes das Escolinhas eram a favor da

à prática polivalente das linguagens artísticas, na qual um mesmo professor trabalharia com seus alunos, música, artes plásticas, artes cênicas e desenho geométrico. O objetivo dessa pesquisa não é efetuar uma crítica sobre a Lei 5692/71 e a metodologia empregada na disciplina de Educação Artística, nos interessa a referida lei pela mudança provocada na questão da profissionalização do professor de arte, que agora deveria ser habilitado em um curso de nível superior, e como as mudanças exigidas para a formação desse novo professor afetam o CAPE.

Com o Parecer Nacional nº 1284 oficializado em 9 agosto de 1973 foi aprovado o currículo mínimo do curso de Licenciatura em Educação Artística[6], que teve como autor o conselheiro do Ministério da Educação Valnir CHAGAS. A Licenciatura em Educação Artística se separava em duas habilitações a de curta duração com 1500 horas/aula e a de longa duração (ou plena) com 2500 horas/aula. Para o ensino de 1º grau os professores deveriam possuir habilitação de licenciatura de curta que tinha em média 2 anos, onde o aluno tomaria contato com várias linguagens artísticas como as artes plásticas, música e artes cênicas (a prática polivalente); já para o ensino de 2º grau, os professores deveriam ter licenciatura plena e específica, ou seja, após os dois primeiros anos de licenciatura curta os professores que desejassem continuar seus estudos deveriam o fazer, por mais dois anos, uma linguagem específica como: artes plásticas, música, desenho e artes cênicas.

O currículo mínimo determinado para o Curso de Licenciatura em Educação Artística é o seguinte: Parte comum (licenciatura curta) – Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas; Elementos de Estética e História da Arte; Folclore Brasileiro; Formas de Expressão e Comunicação Artísticas. Parte diversificada (licenciatura plena): *Habilitação em Artes Plásticas* – Evolução das Artes Visuais; Fundamentos da Linguagem Visual; Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos; Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais. *Habilitação em Desenho* – Evolução das Técnicas de Representação Gráfica; Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (desenho geométrico, geometria descritiva, perspectivas); Técnicas Industriais; Introdução ao Desenho Industrial. *Habilitação em Artes Cênicas* – Evolução do Teatro e da Dança; Expressão Corporal e Vocal; Encenação; Coreografia; Técnicas de Teatro e Dança. *Habilitação em Música* – Evolução da Música; Linguagem e Estruturação Musicais; Técnicas de Expressão Vocal; Práticas Instrumentais; Regência.

De acordo com projeto de resolução a matéria *Formas de Expressão e Comunicação*, da parte comum do curso, "compreenderá pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, desdobrada ou não, será ministrada com uma visão integrada do fenômeno artístico" (BRASIL, 1973, p 12).

---

polivalência "dizendo que o que interessa é a expressividade, mantendo-se atados à corrente expontaneista da arte-educação".

Além das disciplinas especificas para parte comum e diversificada são obrigatórias às disciplinas de formação pedagógica como: Didática Geral e Especifica, Prática de Ensino, Psicologia da Educação, e Estrutura e Funcionamento de ensino de 1º e 2º graus.

Mesmo com a criação da licenciatura em Educação Artística as professoras formadas pelo CAPE continuavam com direito a lecionar no ensino de 1º grau, mas com as mudanças ocorridas o CAPE não poderia se manter alheio às novas necessidades impostas pela nova lei, buscando então a criação de um curso de nível superior em arte-educação.

4 Reestruturação do CAPE em Curso Superior

Após a aprovação da Lei 5692/71 inicia-se no CAPE as discussões sobre a reestruturação do curso para um curso de nível superior. As primeiras adaptações do CAPE acontecem em 1973 quando o curso altera a denominação de suas disciplinas para se aproximar de uma licenciatura em desenho e plástica.

Já as discussões para reestruturação do CAPE em um curso de nível superior acontecem a partir de 1972. A primeira iniciativa a ser discutida foi à associação do CAPE com uma universidade federal, provavelmente a UFPR, mas de acordo com o trecho do relatório abaixo essa proposta foi abandonada pela complexidade em passar uma estrutura estadual para outra federal, como é comentado:

> [...] que, em contato com o Conselho Estadual de Educação, recebeu a sugestão de colocar o Curso em um sistema já organizado – seria então na Faculdade Estadual que tem interesse num curso de licenciatura de 1º grau. Já em Faculdade Federal seria mais complicado, tendo que se ajustar a uma série de quesitos (CAPE, 17 fev. 1972, p 3).

Outra tentativa foi a criação do curso de Licenciatura Plena na própria estrutura do CAA, de acordo com relatório redigido em 30 de janeiro de 1972, a nova licenciatura seria um curso de dois anos também em sistema integral e voltado para professoras normalistas, conforme cita o trecho abaixo:

> [...] Foi dito aos professores pela Presidente da reunião que a carga horária atual é de 1440 horas-aula e que a exigida para licenciatura plena é de 2700 horas-aula, portanto, faltam apenas 1260 horas aula que o total será dividido sendo cada metade para um ano [...] Para as alunas-professoras que virão do interior do estado para fazer o curso, o professor Mário dará aulas de desenho geométrico no período da manhã a noite [...] ano integral (CAPE, 30 jan. 1972, p 3).

Essa proposta de curso foi estudada antes da oficialização do currículo mínimo do curso de licenciatura em Educação Artística, baseando assim no currículo mínimo do curso de licenciatura em desenho e plástica, o que explicaria a nota mencionando a disciplina de desenho geométrico que não faz parte da habilitação em Educação Artística – artes plásticas. Outro ponto que impossibilitaria a execução do projeto seria à distribuição da carga horária, que de acordo com o currículo mínimo do curso de Educação Artística estabelecido pelo parecer nacional número 1.284/73, a licenciatura curta deveria ser ministrada em no mínimo um ano e meio e no máximo em quatro anos com tempo médio de dois anos e a licenciatura plena

deveria ser ministrada em no mínimo três anos e no máximo em sete anos com tempo médio de quatro anos letivos, o que foge a proposta do CAPE que pretendia desenvolver a licenciatura plena em dois anos.

Posteriormente à aprovação do currículo mínimo do curso de Educação Artística, o CAPE procurou estabelecer uma parceria com uma faculdade estadual, sendo escolhida a Faculdade de Educação Musical do Paraná - FEMP, para receber o curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em artes plásticas. Em outubro de 1974 é assinado pela diretora da FEMP Clotilde Espínola Leining, pelo diretor da CAA João Osório Brzezinski e pela diretora da Escola de Artes da CAA Icléa Guimarães Rodrigues, o convênio entre as duas instituições, que transfere para a FEMP a estrutura do CAPE, bem como o seu corpo docente.

A escolha da FEMP para a transferência do CAPE acontece principalmente por esta ser uma instituição estadual de ensino superior e que desde 1971 já oferecia um curso de licenciatura em música. Com a aprovação da nova lei 5692/71 a instituição passaria a oferecer a Licenciatura curta em Educação Artística e a habilitação plena em Música. De acordo Icléa Guimarães Rodrigues, houve um grande interesse de Clotilde Espínola Leining para a criação da habilitação em artes plásticas, motivada provavelmente pelo fato de que os cursos de licenciatura curta deveriam fornecer ao aluno experiência em mais de uma linguagem artística.

O convênio assinado em 1974 entre a as duas instituições estabelece os seguintes termos:

> Utilização, a partir desta data, por parte da Faculdade de Educação Musical do Paraná, do espaço físico da Escola de Artes da Casa de Alfredo Andersen, que funciona junto à Diretoria de Assuntos Culturais [...[à rua Ébano Pereira – 240, bem como da estrutura pedagógica em aplicação no Curso de Artes Plásticas na Educação [...] O presente convênio tem por finalidade dar condições de pleno funcionamento ao Curso de Licenciatura em Educação Artística (Plena) com habilitação em Artes Plásticas, a ser implantado pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (BRZEZINSKI, J. O.; LEINING, C. E. e RODRIGUES, I. G. 31 out. 1974).

Não há informações precisas confirmando quanto tempo a FEMP continuou usando a estrutura da CAA, documentos do Museu Alfredo Andersen indicam que em 1978 havia o atendimento ao quinto período do curso de Educação Artística - artes plásticas. É provável que a utilização do espaço da Escola de Artes da CAA tenha se mantido pela FEMP até a aprovação do curso em 1980, pois, “após a aprovação definitiva do curso, a Faculdade necessitou implementar mais uma vez, as oficinas de cerâmica, fotografia e gravura. Um forno de cerâmica foi instalado em dependência exclusiva” (BANDEIRA, 2001, p. 48-49).

Em 1976, acontece o primeiro vestibular para os cursos de Educação Artística com habilitação em música e artes plásticas, com 60 vagas ofertadas divididas entre as duas habilitações, o acesso para as duas habilitações era livre aos candidatos portadores do curso de 2º grau. Com isso a formação do professor de arte em Curitiba deixa de ser um aperfeiçoamento do curso normal passando a uma profissão independente.

A habilitação curta em Educação Artística tinha uma duração de dois anos divididos em quatro semestres e para conseguir a licenciatura plena em música ou artes plásticas o aluno deveria cursar mais quatro semestres totalizando assim quatro anos de curso.

A habilitação plena em artes plásticas tinha o seguinte currículo: Estética e História da Arte; Folclore Brasileiro; Fundamentos da Expressão e Comunicação Artística; Formas de Expressão e Comunicação Artísticas; Estudos dos Problemas Brasileiros; Educação Física; Análise e Exercício de Materiais Expressivos; Evolução das Artes Visuais; Fundamentos da Linguagem Visual; Técnicas de Expressão e Comunicação Visual; Psicologia da Educação; Didática e Prática de Ensino; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

O corpo docente dos cursos era formado pelos professores do quadro da FEMP e pelos professores do CAPE transferidos para a FEMP, após o inicio das atividades do curso em 1976. O corpo discente da primeira turma do curso de Educação Artística – artes plásticas foi formado por muitas ex-alunas do CAPE, que procuravam aprimorar sua formação.

5 Considerações Finais

As adaptações ocorridas no CAPE, em decorrência a lei 5692, promovem duas mudanças principais na formação de professores e no campo artístico no contexto paranaense da década de 1970. A primeira mudança foi a modificação dos elementos da cultura escolar do CAPE, que abandona seu perfil de especialização para professores e adota um perfil de curso superior; já que com a criação da Licenciatura em Educação Artística, não há mais a necessidade de que o aluno seja formado no curso normal, essa característica leva a criação de um professor que é formado especificamente para a trabalhar com a área de artes no currículo escolar. Analisar essa mudança na cultura escolar seria uma possibilidade de continuidade desta pesquisa, buscando observar como esse novo professor de arte atua na cultura escolar.

Outra mudança foi promovida no âmbito das disciplinas acadêmicas, pois com a criação da Licenciatura em Educação Artística temos um novo campo acadêmico em formação, que age nos limites das disciplinas de arte e educação. Tal separação ocorre em nível institucional, caracterizando as duas faculdades estaduais destinadas ao ensino de arte a EMBAP e a FEMP, a perfis específicos, no qual a EMBAP passa a ocupar no campo artístico o papel de formadora de artistas plásticos e musicistas ao passo que a FEMP, que a partir de 1980 passa a se chamar Faculdade de Artes do Paraná (FAP), destina-se a formar os profissionais que atuarão como professores da disciplina de educação artística, realizando a interconexão entre o campo artístico e educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação:** Conflitos/acertos. 3º. ed. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1986.

_____. **Recorte e Colagem:** A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

ANTONIO, Ricardo Carneiro. A **Escola de Arte de Alfredo Andersen** – 1902-1962. Curitiba, 2001, Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

_____. **Arte na educação:** o projeto de implantação de Escolinhas de Arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960 - 1970). Curitiba: 2008. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In.: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs). História das disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n 1.284/73.** Mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Educação Artística. Autor: Valnir Chagas. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – Conselho Federal de Educação, 1973.

BRZEZINSKI, J. O; LEINING, C. E. e RODRIGUES G. I. Convênio entre a Faculdade de Educação Musical do Paraná e a Casa de Alfredo Andersen. Curitiba: 31 out. 1974.

BOURDIEU. Pierre. **Escritos de educaçã**o. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Ciências sociais da educação)

_____. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Ed. Fim de século, 2006.

CAPE. Ata de reunião do dia 13 fev. 1972. Curitiba, 1972, Arquivo do Museu Alfredo Andersen, caixa: CAPE 1972.

CAPE. Ata de reunião do dia 17 fev. 1972. Curitiba, 1972, Arquivo do Museu Alfredo Andersen, caixa: CAPE 1972.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, p. 177, 1990.

FERNANDES, António Teixeira. Campo Político. **Revista de Sociologia. Faculdades de Letras**, Universidade do Porto. Vol. XVI, Porto, 2006, p. 41-85.

FERRAZ, M. H. C. de T. e FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

LOWENLD, V. **A criança e sua arte:** Um guia para os pais. 2 ed. português. Tradução: Miguel Maillet. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Rossano. **O CAPE e a formação do professor de arte nos anos de 1964 a 1975 em Curitiba**. Curitiba: 2002. Monografia (Especialização em Fundamentos do Ensino de Arte). Departamento de Pós-graduação, Faculdade de Artes do Paraná.

VARELA, Noemia de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M (org.). **História da arte-educação.** Curitiba: Ed. Max Limonad, 1986.

Adriana Vaz
Doutora e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, especialista em História da Arte do Século XX pela EMBAP e graduada em Educação Artística com Habilitação em Desenho pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Expressão Gráfica, em Curitiba.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4162416E0

Rossano Silva
Doutorando em Educação e Mestre em Educação na Linha de História e Historiografia da Educação pela UFPR. Especialista em Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná e graduado em Licenciatura em Desenho pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2001). Professor titular da UFPR no departamento de expressão gráfica.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4230716T7

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral / pôster
GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Histórias: documentação, acervos e narrativas

RECRIANDO ESPAÇOS POR MEIO DE NARRATIVAS: A POTÊNCIA DA MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DE BENS CULTURAIS

Luciana Fortes Félix (Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campo de Poesia e Literatura, São Paulo, Brasil)
Vivian Legname Barbour (Programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*
A partir de um arcabouço teórico que visa discutir criticamente as atividades de mediação e de educação patrimonial, o presente artigo apresenta a experiência desenvolvida pela equipe educativa no âmbito da ***Casa Modernista****, bem cultural pertencente ao acervo do Museu da Cidade de São Paulo / Secretaria Municipal de Cultura. As inquietações vividas no cotidiano de educação não formal específico desse bem cultural, associadas a um aprofundamento teórico nas noções de mediação e de patrimônio cultural, levaram à concepção e realização do* ***Projeto Memória Presente – Construindo um arquivo modernista****. A mediação, enquanto instrumento de educação não formal, ao romper com os modelos tradicionais de ensino fundados na escola, acaba também por descontruir os próprios papeis tradicionalmente postos para os personagens que compõem os processos de aprendizado. Em se tratando de uma educação não formal no contexto de um patrimônio cultural, essa afirmação ganha ainda mais força, à medida que o objeto de conhecimento, neste caso específico, tem o seu valor e significado reformulados a todo instante como fruto das relações sociais. Tal constatação é fruto da experiência educativa vivida com o Memória Presente, o qual se apoiou em discussões do âmbito da História Oral para propor uma mediação forjadora de reapropriações e ressignificações do público para com o bem cultural que estava sendo mediado.*

Palavras-chave: bem cultural; educação patrimonial; história oral.

RECREATING PLACES THROUGH NARRATIVES: THE POWER OF MEDIATION ON THE CULTURAL HERITAGE RESSIGNIFICATION PROCESSES

ABSTRACT:
From a theoretical outline that critically discuss mediation and cultural heritage education activities, this article presents the experience gained by the educational team of ***Casa Modernista****, a cultural heritage that belongs to Museu da Cidade de São Paulo / Secretaria Municipal de Cultura. The daily concerns lived by Casa Modernista, associated to designated theoretical studies on mediation and cultural heritage, has led to the conception and realization of the project* ***Memória Presente – Counstruindo um arquivo modernista****. The mediation, as an instrument of non-formal education, breaks the traditional models of*

teaching inside schools and, thus, ends up deconstructing the roles that are conventionally set for those who are part of the learning processes. In the case of non-formal education activities held in a cultural heritage context, this statement becomes even stronger as the object of study holds its value and meaning from the social relations that are continuously born around such space. The above stated is what the educational team learnt from the ***Memória Presente*** *experiment, which supported itself on concerns brought by the Oral History outline in order to let the public once again appropriate and give new meanings to the cultural heritage that they relate to.*
Key words: cultural heritage; heritage education; oral history.

Mediação e patrimônio cultural como espaços de potência

A mediação é um espaço privilegiado de atuação nos processos de reflexão acerca das vivências, experiências e percepções que as pessoas estabelecem com o universo cultural. Dentro do meio artístico – este compreendido pelas produções visuais, cênicas, musicais, performáticas, entre outras – esse exercício se mostra importante à medida que permite que o público, inicialmente tido como espectador, possa reconhecer e perceber o estímulo ao qual ele está exposto, de modo que este exercício possa redundar numa experiência que o marque e o modifique. A arte-educadora Rejane Coutinho, distinguindo as noções de *reconhecimento* e de *percepção*, descreve esse processo de apreensão, apropriação e transformação do universo artístico de modo bastante elucidativo:

> O ato do reconhecimento é um momento anterior à percepção. Quando entramos em uma exposição de obras de arte, olhamos as obras expostas, lemos suas etiquetas, identificamos o artista, o título da obra, as dimensões e as técnicas empregadas. É o momento do reconhecimento do que nos é dado a perceber. Daí pode acontecer ou não o desenvolvimento de um processo de percepção mais denso, onde passamos a absorver e a interagir com as obras. Pode então se estabelecer uma atividade de reconstrução, de interpretação, onde estabeleceremos relações com as nossas experiências anteriores. (COUTINHO, 2004, p. 155).

Além de a autora estabelecer uma importante distinção entre os atos do reconhecimento e da percepção, a noção de *experiência* tem relevante papel na aproximação do indivíduo com o universo artístico. Em verdade, ela é a balizadora daquilo que será absorvido e resignificado. No entender da autora, o papel da mediação é justamente estabelecer um laço entre aquilo que está colocado pela obra e o repertório individual daquele que a recepciona.

Importante na mediação voltada ao universo artístico, o movimento acima descrito é também muito caro àquilo que podemos chamar de educação patrimonial, entendida como uma mediação voltada a um bem ou patrimônio cultural ou, nas palavras de Evelina, como “o ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica; que considera os bens culturais como fonte primária de ensino” (GRUNBERG, 2000). Ainda que bastante elucidativo do ponto de vista pedagógico, conforme poderá ser observado ao longo desse artigo, o conceito desenvolvido por Evelina de certa forma será relativizado no caso concreto que se pretende apresentar, uma vez que a experiência educativa que aqui se explorará

experimentou um processo no qual o público acabou por *ensinar* o patrimônio, e não o contrário.

De todo modo, em se tratando de mediação e/ou educação patrimonial, o patrimônio cultural é o intrínseco ponto de partida. Se na reflexão de Coutinho partíamos do universo artístico e estético[1], em se tratando de patrimônio cultural esse campo irá se alargar para abarcar bens que remetam também à ideia de memória e história.

O termo "patrimônio cultural" é polifônico e produto de reflexões sobre o que inicialmente era conceituado como "patrimônio histórico e artístico nacional". De fato, essa ideia inicial encontrou contundente respaldo na significação trazida pelo Decreto-lei 25 de 1937, primeiro texto legal federal, ainda vigente, que normatizou o campo do patrimônio no Brasil. Segundo ele, "constitue o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens moveis e imóveis existentes no país cuja conservação seja de interêsse do público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da historia do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico" [2].

Vê-se que as ideias de identidade nacional e de excepcionalidade eram as norteadoras do processo de identificação do que seria considerado, naquele momento, como patrimônio histórico e artístico. Apresentando importante crítica à experiência institucional do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico, no seu cinquentenário em 1987, o sociólogo Sérgio Miceli destaca, ainda, como tais parâmetros, em conjunto com a formação intelectual e profissional daqueles que compunham o órgão, redundaram, na prática, em uma "agência de política cultural empenhada em salvar do abandono os exemplares arquitetônicos considerados possuidores de valor estético significativo para uma história das formas e dos estilos da classe dirigente brasileira" (MICELI, 2001, p. 363). Assim, a experiência patrimonial federal, além de se fundar em noções restritivas de nacionalidade e excepcionalidade, na prática traduzia escolhas fundadas em valores intrinsecamente estéticos e exclusivos de determinados setores da sociedade brasileira.

No campo teórico, a discussão sobre patrimônio teve diversos avanços desde sua institucionalização nos anos 1930, notadamente a partir dos anos 1970 com o recém-criado CONDEPHAAT[3], onde foi realizado um movimento de revisão do projeto conceitual do campo patrimonial. Um dos pontos marcantes deste período foi o entendimento de que o patrimônio cultural não deveria ser símbolo de representação de uma ideia de nação, mas sim representação da própria sociedade, marcada pela pluralidade cultural. É nesse âmbito que o autor Ulpiano Bezerra de Meneses irá propor uma nova forma de se pensar e se praticar o patrimônio, de modo a desvencilha-lo das tradicionais ideias de nacionalidade e excepcionalidade. Para tanto, ele irá se valer da ideia de patrimônio enquanto fato social, ou seja, não

---

[1] Coutinho assim diferencia os termos 'artístico' e 'estético': "O artístico se refere ao ato de produção e o estético ao de percepção e apropriação. Segundo Dewey, 'Para ser verdadeiramente artística, uma obra tem também de ser estética – isto é, feita para ser gozada na percepção'. Aquele que produz uma obra de arte tem incorporada em si a própria dimensão da percepção e da recepção e essas dimensões vão influir no trabalho que está em vias de produzir." In COUTINHO, Rejane, *Vivências e experiências a partir do contato com a arte,* in TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; e HONÓRIO, Thiago, *Educação com arte. Ideias 31.* São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2004, p. 155.

[2] Artigo 1º, *caput*, in BRASIL, Decreto-lei n. 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm.

[3] O Conselho de Defesa do Patrimônio Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo foi previsto pelo artigo 128 da Constituição Estadual no ano de 1968. Sua organização e competência foi então estabelecida pela Lei Estadual 10.247 de 1968.

como mero objeto, mas como produto que só pode ser entendido no contexto de sua produção. Nesse entender, patrimônio cultural é produto da cultura[4].

A partir do entendimento do autor, o patrimônio somente pode ser compreendido quando reconhecido seu caráter em constante reelaboração, uma vez que ele não emana valor, mas, ao contrário, tem valor à medida que lhe é atribuído pelas pessoas que com ele se relacionam[5]. Essa concepção opõe-se àquela que entende o patrimônio como objeto uníssono, excepcional e de valor intrinsecamente estético. Colocá-la em prática no âmbito cotidiano dos bens culturais, no entanto, é desafio que ainda se coloca tanto nos campos institucionais de preservação como na percepção de tais bens pela sociedade.

Foi a partir desses questionamentos, e da vivência cotidiana do trabalho educativo dentro da Casa Modernista, que esse entendimento ainda respaldado nos ideais dos anos 1930 pôde ser aos poucos desconstruído, de modo a situar o patrimônio cultural mediado não no âmbito de uma cultura e identidade impostas e/ou atribuídas, mas como fruto das relações sociais que ele estabelece com a sociedade. A seguir, será exposta a experiência vivida na Casa Modernista, bem cultural pertencente ao Museu da Cidade de São Paulo/MCSP, ligado à Secretaria Municipal de Cultura, que culminou com a realização do projeto *Memória Presente – Construindo um arquivo modernista* e que permitiu um processo reflexivo acerca das potencialidades de desconstrução da noção de patrimônio enquanto instrumento que permite a reapropriação e ressignificação dos bens culturais existentes na cidade pela sociedade que lhe atribui valor.

A Casa Modernista e sua *Memória Presente*

O trabalho educativo desenvolvido na Casa Modernista entre fins de 2013 e início de 2014 se deparou com uma série de questões, tanto as tradicionalmente afetas ao campo da mediação cultural como outras oriundas do próprio espaço que estava sendo mediado, as quais provocaram a equipe educativa a pensar e propor novas formas de educação não formal para serem desenvolvidas naquele bem cultural.

Inicialmente, havia uma preocupação em desconstruir a noção de ação educativa como um lugar muitas vezes exclusivamente comprometido com a exposição e transmissão de conhecimento, no qual se reforça e pressupõe a existência de um discurso oficial único. No caso da Casa Modernista da Rua Santa Cruz, ele se ateria sobremaneira ao período de construção da Casa e de seu pertencimento à história do movimento modernista que passou a se consolidar em São Paulo e no Rio de Janeiro a partir dos anos 1920. Tendo o epíteto de “primeira construção de arquitetura moderna do Brasil”, o discurso institucional sobre o espaço se centrava na ideia de origem daquele bem e nos seus fatos consequentes. Neste processo, cometia-se uma ação bastante sintomática do modo como os bens culturais são tratados na prática: como espaços ou objetos atemporais, que não acumulam historicidade e, por isso mesmo, são dotados de um valor estético intrínseco e imanente.

---

[4] EMPLASA, *Comunidade em debate: Patrimônio Ambiental Urbano*. Centro de Documentação e Informações Técnicas, 1979.

[5] MENESES, Ulpiano Bezerra de, *O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas*, in IPHAN, I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Ouro Preto / MG, 2009. Anais, vol. 2, tomo 1. Brasília: IPHAN, 2012, p. 33.

Os painéis dispostos ao redor da Casa são bastante significativos de como o discurso institucional pode se consolidar ignorando e/ou se fechando para outras facetas da história que contribuíram para a atual condição da edificação. O material exposto na Casa Modernista em caráter permanente apresenta dados da época em que o espaço era habitado pela família Warchavchik, dados que relacionam a construção e a família ao movimento modernista paulistano[6] e informações bastante sucintas sobre o processo de restauro que a Casa sofreu antes de sua abertura ao público, em 2008, como parte integrante do Museu da Cidade de São Paulo.

O público que frequentava a Casa, no entanto, tinha uma série de outras memórias com relação àquele espaço, tanto memórias que remetiam a uma experiência individual como relatos que faziam parte da própria historia da preservação daquele lugar. Ficou então uma questão para o trabalho educativo: em que medida os espaços reconhecidos como bens culturais estão abertos para ouvir aqueles que os frequentam? Esse ponto se mostrou bastante sensível na construção de uma arte-educação voltada para um patrimônio cultural, porque se entendemos que ele não emana valor *per se* e que ele não deve ser assinalado por um critério puramente estético, faz-se necessário abrir espaços para que as mais diversas percepções e valorações sobre ele sejam expostas para que elas mesmas possam reverberar na compreensão do bem.

A partir dessas inquietações, o educativo se propôs a elaborar um canal de diálogo no qual pudessem ser coletadas e registradas as várias formas de representação que a Casa Modernista vinha adquirindo desde a sua construção, em seus diversos períodos de interação com a sociedade, seja como espaço de moradia, seja como espaço de cultura, entre tantas outras faces e possibilidades. Buscava-se, assim, ativar um espaço de troca com os atores sociais responsáveis pela criação do arcabouço simbólico que justificava a manutenção da Casa como patrimônio cultural.

O Projeto *Memória Presente – Construindo um arquivo modernista* surgiu, então, como resultado de uma práxis, onde algumas inquietações teóricas dos próprios educadores, somadas ao contexto prático no qual o trabalho educativo era desenvolvido, serviram de base para a elaboração de uma atividade que pudesse dar conta de abarcar a noção de patrimônio cultural como "significante para*"* e "significado pelas*"* relações sociais que o rodeiam e o tecem.

Importante pontuar que, dentre as experiências práticas vividas no cotidiano educativo, é de se destacar o quanto ainda reverberava em algumas pessoas que visitavam aquele espaço as mobilizações que ocorreram nos anos 1980 e que culminaram na sua preservação e tombamento. Isso porque, após a morte de Mina Klabin e Gregori Warchavchik, donos da casa, os filhos decidiram vendê-la. Naquele momento, ao contrário de quando a Casa foi construída nos anos 1920, um terreno de mais de doze mil metros quadrados na Vila Mariana não representava mais um espaço distante da "cidade" – modo como as pessoas se referiam ao que hoje representa o bairro central de São Paulo – mas um espaço de grande potencialidade econômica devido ao seu tamanho e boa localização[7].

---

[6] Para maiores informações sobre a Casa Modernista e Gregori Warchavchik, cf. LIRA, José, *Warchavchik: Fraturas da* vanguarda. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

[7] Importante destacar que a Casa Modernista se situa em uma travessa da Avenida Domingos de Moraes, que por sua vez é continuação da simbólica Avenida Paulista. Ademais, próxima à Casa há toda uma rede de infraestrutura como metrôs, terminais de ônibus, serviços diversos e museus, como é o caso do Museu Lasar Segall.

Peça gráfica de divulgação das sessões de coleta realizadas pelo “Memória Presente”



Fonte: acervo do Projeto Memória Presente – Construindo um arquivo modernista

Sua venda logo atraiu os olhares do mercado imobiliário, que ali pretendia construir algumas torres residenciais, demolindo a casa e destruindo os jardins. Tudo isso só não foi levado a cabo por conta da articulação e da mobilização dos moradores do bairro. Em meio ao processo de redemocratização com o fim da ditadura militar, a população se articulou, tanto nas ruas quanto nos meios de comunicação, com o intuito de preservar aquele espaço que era tido como um dos poucos verdes remanescentes do bairro[8]. Esse capítulo da historia da Casa Modernista, portanto, é essencial porque permitiu sua sobrevida até os dias atuais. Apesar disso, não há nada na Casa que remeta a essas memórias, e a equipe educativa só pôde acessá-las pelos moradores que participaram do movimento e que ainda frequentavam o espaço e por meio de uma bibliografia específica.

Essa situação da Casa Modernista serviu de aditivo à inquietação do trabalho educativo no sentido de se pensar quantas estórias a Casa possuía e que, no entanto, permaneciam à margem do discurso institucional e, portanto, inacessíveis aos demais visitantes. Ademais, o educativo se perguntava o quanto que um patrimônio cultural que não se abre para as memórias e significados que provocou ou provoca pode se transformar num espaço estéril, tomado por uma simples

[8] Sobre as mobilizações que permitiram a preservação da Casa Modernista, cf. ASSOCIAÇÃO MUSEU LASAR SEGALL, *O Parque Modernista: uma luta comunitária*. Catálogo da exposição organizada com a colaboração do Movimento Pró Parque Modernista. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1984.

contemplação ou um *voyeurismo cultural*, onde o *"voyeur*, com efeito, restringe sua gratificação essencialmente à visão e não se expõe, não se compromete, em suma, não muda" (MENESES, 2012, p. 28). Deste modo, por meio do Projeto *Memória Presente* buscava-se permitir uma reaproximação, reapropriação e ressignificação daquele bem cultural pelo público que com ele se relacionava e, com isso, ensejar uma retomada do protagonismo da Casa Modernista como espaço de memória presente, que nos remetesse tanto a estórias passadas quanto a possibilidades futuras de interação.

Apresentação de abertura do "Memória Presente*"*, no teatro ao ar livre da Casa Modernista, em 25 de janeiro de 2014



Fonte: acervo do Projeto Memória Presente – Construindo um arquivo modernista

Em parceria com o Circo Marambio e artistas circenses convidados, a abertura do Projeto foi pensada no intuito de construir um espaço em que memórias pudessem ser reavivadas e ressignificadas para que então, num segundo momento, elas pudessem ser coletadas e compartilhadas. Realizou-se, assim, uma apresentação circense e uma roda de conversa no jardim da Casa Modernista, rememorando as sessões teatrais e circenses que a família Warchavchik oferecia aos seus filhos e convidados no teatro ao ar livre. Foi realizada uma atividade que era típica da família, não de modo saudosista no sentido de recompor um passado que se perdera, mas no sentido de propor novas apropriações daquele lugar. Isso porque, nos idos dos anos 1930 e 1940, essas festas e apresentações eram fechadas e exclusivas para alguns seletos e/ou notórios convidados. A apresentação realizada pelo *Memória Presente*, ao contrário, era aberta ao público e podia ser acessada por qualquer um que quisesse acessar aquele lugar. O espaço do teatro ao ar livre, povoado de memórias do período em que a construção era habitada pela família Warchavchik, serviu, nesse sentido, como suporte de estímulo e convite para que o público também pudesse trazer suas memórias, estórias e relatos ao momento presente.

À abertura, seguiu-se uma temporada de coletas, relatos, memórias e materiais que qualquer pessoa quisesse oferecer, tendo como única exigência que a

Casa Modernista estabelecesse qualquer ponto de contato com eles. Para realizar tais coletas, o educativo se deparou com uma série de limitações, as quais fortaleciam ainda mais a noção de que se tratava de um projeto-piloto e, portanto, provocador. Não havia na própria Casa Modernista um suporte físico, como um acervo, para que pudessem ser devidamente arquivados os materiais recolhidos (tanto os físicos quanto as mídias), de modo que realizar as coletas implicava também em se pensar estratégias para salvaguardar o material levantado. Ademais, alguns excessos burocráticos, como o recortado diálogo que era estabelecido entre a Secretaria Municipal de Cultura – administradora de toda a parte construída – e a Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente – administradora das áreas verdes – fez com que alguns passos para a consecução do Projeto fossem mais arrastados do que se esperava.

A despeito desses contratempos, foi possível contar com a participação de um público bastante diversificado, o qual pôde traduzir a multiplicidade de espaços que aquela construção ocupava no imaginário daqueles que a frequentam e/ou frequentavam. No total, foram treze pessoas que se dispuseram a compartilhar suas memórias ao longo do mês de fevereiro de 2014. Desse número estão excluídas aquelas pessoas que, a despeito de não terem compartilhado suas memórias individuais, participaram das sessões de coleta escutando os relatos que estavam sendo colocados e dialogando com eles.

Por meio das coletas, foi possível acessar memórias dos meios diversos períodos vividos pela Casa. Houve relatos de moradores do bairro, que tinham memórias ou bastante recentes e atuais ou memórias que remetiam a um período posterior ao tombamento da Casa, no ano de 1984. Houve, ademais, relatos de pessoas que participaram das manifestações que culminaram com a preservação do local nos anos 1980. Ao mesmo tempo, essas pessoas disponibilizaram uma série de materiais, entre cartas, recortes de jornais, fotos, entre outros, que documentavam minuciosamente todo o movimento. Houve quem relatasse sua experiência como fruto de um vínculo de trabalho com a Modernista e quem relatasse experiências que ainda estavam relacionadas ao período em que a família Warchavchik ali habitava.

Como se pode perceber, portanto, não se buscava escrever uma historia linear daquele espaço, mas antes propor a noção de que ele é construído pelas vivências e experiências que estabelecemos com ele, as quais não são articuladas em qualquer espécie de hierarquia. Dado o caráter de projeto-piloto – uma vez que o ideal seria que tais espaços de coleta pudessem compor o cotidiano daquele bem cultural, tendo em vista que ele está em constante transformação e ressignificação – o *Memória Presente* se colocou como uma ação provocadora, no sentido de pensar e propor novas formas de se trabalhar com arte-educação enquanto método de mediação de um bem cultural.

Frutos da escuta: descobrindo a história oral

Diversas foram as percepções que permearam o educativo ao longo dos trabalhos de coleta. Num primeiro momento, interessante destacar o modo como as pessoas se dispunham, ou não, a se colocar no espaço criado na Casa Modernista para que elas se abrissem. Dada a escassez de espaços como esse nos bens culturais espalhados pela cidade, não raro observava-se uma sensação de

estranhamento e euforia por parte das pessoas que tomavam conhecimento do Projeto.

Tanto para a abertura do *Memória Presente*, como para o período de coletas, o convite feito pelo educativo se propunha o mais extenso possível. A ideia era tanto permitir a criação de novos laços com e por meio da Casa – válida para pessoas que, na abertura, frequentavam a Casa pela primeira vez –, como também se abrir para os mais diversos relatos ou memórias que tivessem qualquer ponto de contato com a Casa Modernista. Para tanto, a equipe educativa abordou os moradores do bairro em suas próprias casas para convidá-los a participarem do Projeto, levantou diversos materiais da Modernista para identificar e convidar pessoas cuja relação com ela ficou de alguma forma registrada, convidou atuais e antigos funcionários do espaço enquanto parte do acervo do Museu da Cidade de São Paulo e mesmo novos públicos que frequentaram o espaço nos períodos de divulgação.

Fruto dessa abertura proposta pelo *Memória Presente*, o que se percebeu ao longo dos trabalhos de coleta foi a multiplicidade de espaços e significados que um patrimônio cultural pode ocupar no universo daqueles que lhe prestam valor. E conforme as sessões de coleta foram ocorrendo, o educativo pôde perceber quão valioso era aquele exercício de identificação e compartilhamento de memórias, uma vez que aquele espaço de escuta valorizava a experiência que cada um tinha para dar. Se este processo era forte para quem compartilhava as memórias e para o próprio educativo, a Casa Modernista ela mesma era dia a dia enriquecida com uma diversidade de experiências que a situavam como protagonista da história. O excerto abaixo, extraído de uma das coletas, é bastante significativo da potencialidade do processo de compartilhamento e escuta como um espaço de valorização do ser histórico e de alargamento dos valores que tradicionalmente são atribuídos a um bem cultural.

> Teve um momento na minha vida que aconteceu, acho que vocês talvez nem se lembrem – na época da eleição presidencial de 1989: Lula e Collor. Na época eu apoiei Lula porque eu não queria que a direita tomasse conta do Brasil. E foi aquela decepção – vocês acho que sabem o histórico do que aconteceu aquele ano. E pra esquerda, naquele momento foi um baque, um baque terrível. E ai a Casa me acolheu no meu momento de tristeza profunda. Foi uma depressão que era muito comum na época dos militantes de esquerda. Eu me lembro que eu comecei a andar por esse parque, entrei pela Casa e comecei a andar por esse parque e fui em direção às arvores e fui descendo, desnorteado, sem rumo, sem perspectiva. De repente, me deu vontade – agora não me recordo qual árvore, abracei. Comecei a abraçar uma árvore e chorei[9].

Do mesmo modo, percebeu-se como a relação que a pessoa estabelece com o local pode ser definidora do tipo de memória e experiência que será consolidado. Um sintoma dessa afirmação é o fato de, a despeito dos convites, nenhum funcionário terceirizado ter se disposto a compartilhar suas memórias sobre aquele espaço, talvez porque elas poderiam ser bastante distintas daqueles que enxergavam na Casa Modernista tão somente um espaço de cultura e lazer. O silêncio dessas pessoas e, portanto, a não-coleta desses relatos insinua a fragilidade do discurso institucional, que costuma focalizar as valorações positivas

[9] Coleta com Wilson Torres, em 29 de janeiro de 2014, nos fundos da Casa Modernista. Acervo do Projeto *Memória Presente – Construindo um arquivo modernista.*

do bem, as quais são colocadas como justificadoras de sua importância para uma coletividade. Deste modo, o discurso institucional acaba obscurecendo as outras experiências que não necessariamente contribuem para a sua conformação. O silencia observado na Casa Modernista pode ser atribuído à possibilidade que as experiências desses trabalhadores teriam de confrontar o entendimento daquele lugar como patrimônio segundo o discurso institucional.

Essa reflexão dialoga com a problemática trazida pela noção de História Oral, que foi um ponto chave para o amadurecimento do Projeto. Conforme propõe Karen Worcman:

> Articular pessoas por meio da produção e conhecimento de suas experiências é fundamental para romper o isolamento de alguns grupos sociais e impulsionar processos de mudança das relações sociais, politicas e econômicas. Ouvir o outro é o primeiro passo para respeitá-lo. Além disso, acreditamos que a pessoa, a comunidade, o grupo que conta sua história, percebe a dimensão do que realizou e reafirma sua capacidade de decidir e participar. (WORCMAN, 2006, p. 11)

Abrir um espaço para que as pessoas compartilhem suas memórias, portanto, é projeto educativo que transcende o objetivo de se repensar e revalorar um bem cultural, porque também é um exercício que provoca no público um processo de despertar para o seu pertencimento e sua capacidade de transformação na sociedade em que vive. Identificar os fatos que constituem a memória e transformá-los em linguagem e em narrativa para expô-los é o próprio exercício de se escrever a história. Do ponto de vista do patrimônio cultural, esse processo permite um rompimento com a atitude de *voyeurismo cultural*, já citada, para que então o público se identifique como agente que produz história e, nesse sentido, se reaproprie e ressignifique os bens culturais que muitas vezes são impostos com valores que lhes são alheios.

Este exercício pôde ser observado ao longo das coletas realizadas pelo *Memória Presente.* Com relação às mobilizações que ocorreram nos anos 1980 para a preservação da Casa Modernista, por exemplo, interessante observar o relato de dois moradores do bairro, no qual o Poder Público é questionado pela ausência de qualquer menção sobre o movimento nas informações institucionais espalhadas pelo local: “Acho que deve ser mencionada naquela placa que fala da Casa Modernista (...), que apareça essa informação de que em 1983 se iniciou uma campanha pra defender isso aqui, senão não tinha. E quem fez isso foi a população do bairro” [10]. E, mais adiante: “Porque puseram esses totens aí que falam do Warchavchik, falam da importância da Casa, e não fala nada, mas nem uma linha, do movimento, entendeu? (...) Se está de pé é por causa do movimento e como não falam?” [11].

O obscurecimento desse movimento se torna ainda mais problemático quando levado em conta o fato de que a partir dele se criou a Associação Pró Parque Modernista, que iria cuidar voluntariamente do espaço por mais de cinco anos, enquanto o imbróglio envolvendo o Estado de São Paulo e a família Warchavchik não se resolvia na justiça. O fato é que, uma vez tombada a Casa em 1984, a família sentiu-se frustrada no seu direito de vender seu bem e exigiu então

[10] Coleta com Pranciskus Algimantas Zibas, em 12 de fevereiro de 2014. Acervo do Projeto *Memória Presente – Construindo um arquivo modernista.*

[11] Coleta com Dagmar Zibas, em 12 de fevereiro de 2014. Acervo do Projeto *Memória Presente – Construindo um arquivo modernista.*

que a Casa fosse desapropriada pelo Estado, de modo a receber uma indenização indireta pelo ocorrido. Nesse ínterim, a Associação, por meio de um comodato com os herdeiros, tornou-se gestora da Casa e passou a organizar uma série de eventos e discussões, sempre no intuito de alcançar aquilo que considerava ser seus três principais objetivos: a preservação jurídica, a preservação física e o uso público em definitivo[12].

Coleta com Ayrton Camargo e Silva, em 15 de fevereiro de 2014,
nos fundos da Casa Modernista



Fonte: acervo do Projeto Memória Presente – Construindo um arquivo modernista

O questionamento com relação à ausência de qualquer menção a todo esse processo, portanto, evidencia uma crítica à hierarquia que muitas vezes se estabelece com relação às informações e relatos que compõem a história de um bem cultural. Por que mencionar apenas a passagem da família Warchavchik, quando a Casa acumulou diversas outras experiências que igualmente lhe atribuíram valor e significado? Relativizar essas hierarquias é compreender que as relações que estabelecemos com o bem cultural também produzem história. E este exercício permite que as pessoas compreendam que são seres históricos e, nesse sentido, atuantes e transformadores do meio em que vivem. Do ponto de vista do cotidiano de um patrimônio cultural, isso permite que ele não fique congelado em valorações estéreis, mas que ele se atualize, ganhe novos significados – ainda que isso possa significar uma releitura dos que já existem -, ou mesmo se relativize ou desvalorize como bem cultural.

Conforme colocado no início, o trabalho de mediação tem uma enorme potencialidade no sentido de permitir e provocar espaços em que possa ser desenvolvido esse exercício de pertencimento e mudança social. Esse potencial está descrito de forma bastante elucidativa a seguir:

> Em um mesmo grupo podem conviver vários tipos de “narrativas históricas”, mas certamente algumas “narrativas” dominam os principais meios de comunicação e transmissão de valores. Ampliar o

[12] Informações detalhadas das atividades que envolveram e se seguiram às mobilizações de 1983 foram compartilhadas na coleta com Ayrton Camargo e Silva em 15 de fevereiro de 2014. Acervo do Projeto *Memória Presente – Construindo um arquivo modernista.*

> número de “autores” da história abre espaço para a construção de múltiplas narrativas históricas e cria a possibilidade de revisão de tais valores. Nesse sentido, destacamos o potencial que a história oral tem como ferramenta de inclusão social. Fortalecer o senso de pertencimento e de autoria de cada um, somado à possibilidade de fazer-se “ouvir” é o grande sentido social que um projeto de memória pode adquirir. (WORCMAN, 2006, p. 204)

Considerando que valor é um exercício de atribuição, cabem as seguintes questões: “quem o atribui? Quem cria o valor?” (MENESES, 2012, p. 33). Ao se desenvolver a partir de noções da história oral, o *Memória Presente* pretendeu que o público, por meio de suas histórias e memórias, atribuísse valores à Casa Modernista. Abrir esse espaço para a escuta significava assumir o fato de que o bem abarca diversos valores, os quais não possuem hierarquia entre si e entre aqueles valores já difundidos sobre o espaço. Por fim, o exercício de atribuição de valor corresponde ao que Worcman aponta como ampliação do número de autores da historia desse patrimônio cultural, que por sua vez contribui em repertório para esses próprios autores.

Tendo em vista que a mediação busca potencializar a relação do público com a obra ou com o espaço visitado, a experiência vivida no Projeto *Memória Presente* revela como essa vivência é rica quando se percebe o público como construtor de um arcabouço simbólico a partir da sua relação com o bem. A relevância deste Projeto está em propor a desconstrução das hierarquias dos discursos que orbitam em torno de um bem cultural. Assim, cabe ao educador estimular o público visitante a se ver e se colocar no papel de agente transformador do espaço.

Referências

AGUIRRE, Imanol, *Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio*, in AGUIRRE, Imanol; FONTAL, Olaia; DARRAS, Bernard; RICKENMANN, René, *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Cadernos da Cátedra Jorge Oteiza: Universidade Pública de Navarra, Espanha, 2008.

ASSOCIAÇÃO MUSEU LASAR SEGALL, *O Parque Modernista: uma luta comunitária*. Catálogo da exposição organizada com a colaboração do Movimento Pró Parque Modernista. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1984.

BRASIL, Decreto-lei n. 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm.

COUTINHO, Rejane, *Vivências e experiências a partir do contato com a arte,* in TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; e HONÓRIO, Thiago, *Educação com arte. Ideias 31.* São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2004.

EMPLASA, *Comunidade em debate: Patrimônio Ambiental Urbano*. Centro de Documentação e Informações Técnicas, 1979.

GRUNBERG, Evelina, *Educação Patrimonial — Utilização dos Bens Culturais como Recursos Educacionais*, in Museologia Social. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 2000.

LIRA, José, *Warchavchik: Fraturas da* vanguarda. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MENESES, Ulpiano Bezerra de, *O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas*, in IPHAN, I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Ouro Preto / MG, 2009. Anais, vol. 2, tomo 1. Brasília: IPHAN, 2012.

MICELI, Sérgio, *SPHAN: Refrigério da cultura oficial* in MICELI, Sérgio, *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAOLI, Maria Célia, *Memória, história e cidadania: o direito ao passado*, in DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO/ SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA, *O Direito à Memória. Patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

WORCMAN, Karen, PEREIRA, Jesus Vásquez (coords.), *História falada: memória, rede e mudança social*. São Paulo: SESC-SP / Museu da Pessoa / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

Fontes documentais

Acervo do Projeto *Memória Presente – Construindo um arquivo modernista*. Peças gráficas e fotos, vídeos e material recolhido entre os meses de janeiro e março de 2014.

Luciana Fortes Félix

Graduada em Comunicação Integrada com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2000-2004), especialista em Produção e Crítica Cultural pela mesma instituição. Graduanda do curso de Pedagogia em Licenciatura Plena pela Universidade de São Paulo (2014 -). Foi arte-educadora da Casa Modernista, equipamento ligado ao Museu da Cidade de São Paulo/Secretaria Municipal de Cultura, onde concebeu e desenvolveu, em conjunto com a equipe educativa, o Projeto Memória Presente – Construindo um arquivo modernista.

Vivian Legname Barbour

Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (2007-2012) e mestranda em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo pela mesma instituição (2014-), com o apoio de Bolsa de Mestrado concedida pela FAPESP. Foi arte-educadora da Casa Modernista, equipamento ligado ao Museu da Cidade de São Paulo/Secretaria Municipal de Cultura, onde concebeu e desenvolveu, em conjunto com a equipe educativa, o Projeto Memória Presente – Construindo um arquivo modernista. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6140056539456251.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: iniciação científica GT: Artes visuais
Eixo Temático: Histórias: documentações, acervos e narrativas.

COLEÇÃO GEORGE EASTMAN: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A FOTOGRAFIA DO NU NA POÉTICA ARTÍSTICA

Celina Woytecken de Carvalho (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
O objetivo primordial desta pesquisa é compreender como se deu a legitimação da fotografia como arte e na proposição do nu fotográfico na poética artística. Por tanto, esta pesquisa possui um caráter histórico e documental. Como objeto de estudo elegeu-se a "Coleção George Eastman House", comunicada no catálogo A História da Fotografia (2005). Desta forma agrupou-se uma série fotográfica de nus femininos com recorte em fotografias de estúdio. Derivada destas fotografias e por meio de análise comparativa constatou-se que, a práxis fotográfica foi variando ao longo do tempo, desta maneira os nus femininos produzidos em estúdio se dividem em percentuais, sendo, 45% de linguagem pictórica, 35% exploram o corpo como forma, 15% são de caráter documental e por último 5% são fotografias contemporâneas. A partir destes números verificou-se que existe uma predominância pela fotografia de visualidade pictórica, ou seja, existe uma construção técnica entre fotografia e pintura que se controem por meio de algumas especificidades como enquadramento, pose, encenação, artefatos e adereços.
Palavras-chave: Arte; Fotografia; Nu; Coleção.

COLLECTION GEORGE EASTMAN: ANALYSIS AND CONSIDERATIONS IN NUDE PHOTOGRAPH OF POETIC ARTS

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
The primary objective of this research is to understand how was the legitimization of photography as art and photographic naked proposition in artistic poetic. Therefore, this research has a historical and documentary character. As an object of study elected to "George Eastman House Collection", reported in the catalog The History of Photography (2005). Thus teamed up a photographic series of female nudes with cutout studio photographs. Derived from these photographs and by comparative analysis it was found that the photographic practice has varied over time, thus the female nude produced in the studio is divided into percentage being 45% pictorial language, operating body 35% like shape, 15% are of documents, and last 5% are contemporary photographs. From these numbers it was found that there is a predominance of photography pictorial visuality, ie, there is a construction technique between photography and painting that controem through some specifics as framing, pose, staging, props and artifacts.
Key words: Art; Photography; Nu; Collection.

Introdução

A investigação sobre a representação do nu artístico na fotografia está permeada por questões referentes à legitimação da fotografia como arte e na proposição do nu na poética artística. Apesar de o nu artístico ser um tema recorrente no universo das artes, o nu fotográfico ainda foi pouco investigado. Suas possibilidades são variantes como, o nu pictórico, nu fotográfico, escultura de nus, entre outros.

Nesta pesquisa investigou-se o nu fotográfico e para desenvolver essa investigação no campo das artes, elegeu-se como objeto de estudo a "Coleção George Eastman House", comunicada no catálogo A História da Fotografia (2005). Para tal, agrupou-se uma série fotográfica de nus femininos com recorte em fotografias de estúdio, conforme apresentadas nesta pesquisa.

A trama fotográfica: técnica e arte

Para iniciar o estudo do nu fotográfico é necessário antes compreender como se deu a legitimação da fotografia como arte, para tanto, iniciaremos o estudo comunicando quais foram as divergências e convergências que permearam o aceite da fotografia. Para isso, é pertinente abordar a questão técnica e artística da fotografia, tendo como base a observação de Francesca Alinovi.

> O nascimento da fotografia assim como toda a sua história – afirma Francesca Alinovi – "baseia-se num equívoco estranho que tem a ver com sua dupla natureza de arte mecânica: o de ser um instrumento preciso e infalível como uma ciência e, ao mesmo tempo, inexato e falso como a arte". A fotografia, em outras palavras, encarna a forma híbrida de uma "arte exata" e, ao mesmo tempo, de uma "ciência artística" [...]. (ALINOVI, 1981, p. 15 apud FABRIS, 1998, p. 173).

Assim, como Allinovi (1981) afirmou, a fotografia possui limitada interação humana no momento criador. Inicialmente, isto levou à sua marginalização no contexto das artes visuais. Os argumentos eram que a tecnologia era responsável pela maior parte do ato criador, diferente das demais técnicas artísticas, como a escultura, pintura e gravura, desta forma, a fotografia foi compreendida como um ato que não dependia de criatividade.

Rouillé (2009, p. 35) apresenta de forma didática o processo de fabricação da fotografia:

> Enquanto o desenhista ou o pintor depositam manualmente uma matéria bruta e inerte (os pigmentos) sobre um suporte, sem que ocorra nenhuma reação química, enquanto suas imagens surgem no decorrer de seu processo de fabricação, com a fotografia acontece de maneira diferente. A imagem fotográfica surge de uma só vez, e ao final de uma série de operações químicas, no decorrer das quais as propriedades da luz interferem com os dos sais de prata. A imagem latente (invisível) torna-se visível somente depois de ter sido tratada quimicamente, segundo um conjunto de procedimentos precisos, que necessitam de um espaço adaptado: o laboratório.

Essas operações químicas, os procedimentos técnicos e a inesistência da ação de composição do fotógrafo, apresentará a fotografia como um "espelho do real", cabendo ao fotógrafo apenas o manuseio do instrumento. Assim, todo o processo restante é entendido como resultado da ação mecânica e de reação química, contudo, ao mesmo tempo em que a fotográfica é intitulada como espelho do real, verifica-se que na história da prática fotográfica ocorreram tentativas de aproximação com as artes visuais.

Isso ocorre, pois a fotografia oferecia benefícios, que até então, nenhuma arte tinha alcançado. Por proporcionar exatidão, baratear os custos, diminuir o tempo da pose, entre

outros fatores positivos advindos da nova técnica, é que a fotografia vai ganhando espaço no campo criador. Desta forma, ela propaga-se no espaço das artes visuais (FABRIS, 1998). Apesar disto, seu reconhecimento não é total, a fotografia é apenas catalogada como uma ferramenta mecânica que auxilia os pitores, portanto, a sua fidelidade e exatidão em representar as coisas, dificultava a sua inserção e reconhecimento na arte.

> a separação entre "espírito" e "matéria", latente nesse discurso, levará a catalogar a fotografia entre as artes mecânicas: ao fotógrafo não se reconhece a capacidade de selecionar, de distinguir belo do vulgar, de organizar a composição, de modificar a aparência do real. (FABRIS, 1998, p. 175).

Como aponta Fabris (1998) é importante novamente frisar que a fotografia foi catalogada como arte mecânica, sendo ela um recurso capaz de intervir e facilitar a poética dos processos, utilizando-se de outras técnicas artísticas. Porém, o processo criativo tinha dificuldades em ser reconhecido.

Logo, a sociedade vivia uma época moderna. O contexto sugeria admiração pelas máquinas, pelo automatismo e pela precisão. Nesta "sintonia" da sociedade com a modernidade, os pintores temiam a forte concorrência em termos de rapidez, fidelidade e custo[1]. Fabris (1998, p. 183) explica as relações:

> Um dos primeiros a defender a utilidade da fotografia tanto para o artista quanto para a documentação da obra de arte é, sem dúvida, Talbot, que assim se expressa em O Lápis da Natureza:
>
> todo tipo de gravura pode ser copiado por meios fotográficos; é esta aplicação da arte é muito importante, não só por produzir, em geral, cópias quase fac-símiles, mas porque nos habilita a alterar a escala à vontade e a fazer as cópias maiores ou menores que os originais, como desejarmos. [...] mesmo artistas perfeitos valem-se agora de uma invenção que delineia em poucos instantes os detalhes quase infinitos de uma arquitetura gótica que seriam dificilmente desenhados de forma correta na maneira habitual, mesmo durante um dia inteiro. (TALBOT, 1969, apud FABRIS, 1998, p. 183).

Assim Talbot, apresentou um novo olhar sobre o mecanismo fotográfico, essa perspectiva, fez com que a fotografia fosse consagrando-se no campo das artes visuais, tanto pelo seu valor mágico quanto pela sua exatidão, ou seja, capaz de captar detalhes imperceptíveis ao pintor ou aos gravadores da época.

Através desta lógica, a fotografia conquista maior reconhecimento, ainda que limitado. Aos poucos a fotografia e a pintura vão se aproximando. A fotografia vai gradativamente conquistando os pintores da época, que passam a ver no recurso fotográfico uma nova maneira de se superarem em termos de técnica. Rouillé aponta (1985, p. 131-132 apud FABRIS, 1998, p.183-184):

> A fotografia não possibilitaria apenas a decodificação das obras dos grandes mestres. Permitiria rivalizar com elas e até mesmo superá-las por proporcionar uma nova percepção da natureza em seus aspectos cambiantes e fugidios. E ainda mais: contribuíndo para a educação visual do público, a fotografia propiciaria o estabelecimento de uma escala de valores entre os artistas, graças à qual os

[1] Uma pintura possuía um custo maior, pois, o pintor levava muito mais tempo para fazer um quadro, já a fotografia era mais fiel e mais rápida.

> profissionais se distinguiriam dos amadores, se estabeleceria um sistema de livre concorrência, que levaria o pintor a se superar e a se aperfeiçoar continuamente.

Portanto, a fotografia vai fomentar a necessidade da superação técnica de pintores, escultores e gravadores. Tornado-se assim, um estímulo para que os artístas desenvolvessem e aperfeiçoassem seus estudos e composições.

Com esta apresentação percebe-se que a fotografia era uma linguagem polêmica dentro do universo das artes. Alguns fotógrafos insatisfeitos com tais apontamentos buscavam novos meios de reconhecimento. Um deles será através da prática do pictorialismo, que surgiu em 1860, e foi reconhecida como uma das primeiras tentativas de elevar a fotografia como arte. Freitas (2009, p. 33) exemplifica:

> Influenciado pelo Impressionismo, Simbolismo e pelo Naturalismo, esse movimento buscava unir os objetivos [...], que se caracterizavam, respectivamente, por um desejo de expressar os sentidos na tela, por um desejo de evocar sensações a partir da realidade – compreendendo-a enquanto símbolo e buscando significados eternos – e por um comprometimento com temas ligados à paisagem, à natureza e à vida no campo – no que diz respeito às manifestações fotográfica e pictórica.

Com base nesta citação, a fotografia, através dos pictorialistas passa a se aproximar das especificidades da pintura. Desta maneira, os fotógrafos buscavam desconfigurar a realidade impressa na fotografia, ou seja, tirá-la da função de “espelho do real”. Para isso, a fotografia era “aperfeiçoada” e recebia acabamentos que eram aplicados na pintura. Assim, esta linguagem abria mão de suas especificidades com o objetivo de se aproximar da estética da pintura. Pode-se dizer que a fotografia dissimulava sua própria identidade.

“O auge do pictorialismo na Europa foi de 1890 a 1914. Os ideais românticos do movimento não resistiram às agruras da Primeira Grande Guerra”. (COSTA, 1998, p. 264). Mas, com a queda dos pictorialistas surgiram outras tentativas no sentido de fortalecer a fotografia como linguagem artística.

Nesta linha de ação, é notória a história do “The Linked Ring”, “criado em 1892 e que buscava produzir trabalhos de beleza poética através da fotografia”. (FRIZOT, 1998, p. 306 apud FREITAS, 2009, p. 33).

Então, a fotografia começa a ser impulsionada no cenário artístico, o grupo “The Linked Ring”, possuí significativa representatividade por apresentar e defender a fotógrafia como arte e como um genêro artístico repleto de poética.

O Foto-Cine Club Bandeirantes, criando em São Paulo em 1939, representa outra forte contribuição para a elevação da fotografia enquanto linguagem artística, pois, disseminou novas poéticas e técnicas na fotografia, oportunizou a circulação das fotografias em salões e em revistas. Além disso, a fotografia brasileira, através do Foto-Cine Club Bandeirantes, ficou difundida no exterior.

> Enquanto os fotógrafos pictorialistas entendem os processos técnicos como a natureza artística da fotografia, os “bandeirantes” defendem que os processos técnicos são o meio de expressão do artista (COSTA & SILVA, 2004, p.39).

Com base nestas defesas e argumentos em prol da fotografia é que a sua trajetória e os discursos até aqui apresentados contribuirá para a elevação deste mecanismo tecnológico como repleto de espírito no ato da criação.

Devido às discussões sobre fotografia, à evolução da tecnologia e da relação da arte com o mundo, a partir de 1980, a fotografia torna-se ainda mais valorizada para as artes visuais, passando assim, a estabelecer-se como arte-fotografia. (ROUILLÉ, 2009).

> [...] a fotografia acabou contribuindo com a liberação da pintura e da arte, de um modo geral, do dever de representar o mundo visível, abrindo caminho para novos movimentos surgidos ainda no final do século XIX e inicio do século XX, como o Impressionismo, o Fauvismo, o Cubismo, o Futurismo, o Surrealismo, o Dadaísmo, entre outros. (FREITAS, 2009, p. 34).

Assim, esses novos movimentos utilizaram-se da fotografia como arte, ademais a fotografia oportunizou novas perpectivas para os artístas vanguardistas, permitindo que as composições destes, introduzissem novas formas, técnicas e poéticas.

No Surrealismo, a fotografia valoriza a utilização de formas, porém distanciando-se cada vez mais da realidade. Em suas fotografias, os artistas procuravam explorar o subentendido. Também passaram a trabalhar com outra técnica fotográfica que já era utilizada no dadaísmo: a fotomontagem. O surrealismo elevou a fotografia como linguagem artística, compondo-se de várias interpretações e diversos significados. (FREITAS, 2009).

Já no abstracionismo, um artista brasileiro que abalou o conceito de fotografia como "espelho do real" foi José Oiticica Filho (1906-1964), em suas fotografias decorrentes do abstracionismo sobre influências geométricas. Ele buscou interferir no processo de revelação e ampliação. Este artista utilizou-se, também, da técnica de fotomontagem, (participou do Photo Club Brasileiro e do Foto Cine Club Bandeirantes).

Os movimentos de vanguardas oportunizaram transformações na fotografia, dando espaço para experimentações, porém outros aspectos do século XX ocasionaram mudanças artísticas e culturais como, o desenvolvimento tecnológico, social e econômico. Desta maneira com as novas técnicas fotográficas, os artistas desvinculam a imagem da fotografia como representante fiel da realidade, pois, os aparatos tecnológicos oportunizam a manipulação da imagem. (FREITAS, 2009).

Com a trajetória da fotografia, até aqui apresentada, nota-se que já era previsto por fotógrafos que seu embrião se desenvolveria nas artes visuais. Atualmente, denominada fotografia-artística ou fotografia-expressão, as críticas a respeito dessa expressão só serviram para que a mesma fosse conhecida e aclamada pela sociedade, uma vez que ela oportunizou recursos nunca antes dominados pela pintura, além de "exibir" um poder de magia que poucas artes atingiram. As palavras de Benjamin (1985, p. 93) resumem isso: [...] a técnica mais exata pode dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós.

Coleção fotográfica

Para desenvolver a investigação do nu fotográfico no campo das artes visuais, elegeu-se como objeto de estudo a "Coleção de George Eastman House" comunicado no catálogo A História da Fotografia (2005). Portanto, a pesquisa documental foi escolhida para a realização deste estudo. Partindo de um levantamento sobre a coleção fotográfica apresentada no catálogo elaborou-se gráficos de estudos que possibilitaram análises e discussões sobre a representação do nu fotográfico[2].

[2] Segundo o dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (2005, p. 52) compreende-se como coleção: "conjunto de documentos com características comuns, reunidos intencionalmente".

Desta maneira o catálogo foi ilustrado e fundamentando de forma cronológica com base em fotografias de mestres, abordando temáticas e técnicas diversificadas. Tais obras estão localizadas em Rochester - Nova York no George Eastman Casa Internacional - Museu de Fotografia e Filme.

Para entendermos a relação da coleção com a figura de George Eastman (1854-1934) e perceber a relevância deste estudo é necessário traçar um breve panorama da vida de Eastman. Dentre os pesquisadores e apreciadores da fotografia é notória a sua participação, além de ser o fundador da Eastman Kodak Company, o mesmo contribuiu para os estudos e o desenvolvimento técnico da fotografia.

Inicialmente George Eastman era um amador, um aficionado pela fotografia, porém para ajudar sua família financeiramente passou a ver na fotografia uma fonte de renda, produzindo e incentivando pesquisas técnicas sobre a câmera fotográfica.

> [...] em 1888, o fotógrafo George Eastman (1854-1934) passou a comercializar seu mais novo invento: a Kodak. Esse primeiro aparelho fotográfico portátil, por ele chamado de instantâneo, continha um rolo de filme que permitia fazer até 100 imagens. Desde então as imagens fotográficas tornaram-se objeto de comercialização em larga escala. (BORGES, 2003, p. 58).

Portanto, Eastman representa um marco para a difusão da fotografia. Entre 1902 e 1905, George Eastman construiu sua mansão, quando veio a falecer doou sua residência para a Universidade de Rochester. Sua admiração pela fotografia e seus estudos oportunizaram avanças tecnológicos, sua contribuição para a fotografia foi reconhecida, e consequêntemente a casa de Eastman foi destinada para a consolidação de um museu que passou a abrigar materiais e obras que possuíssem relação com a fotografia e o cinema.

Atualmente a George Eastman House - Museu de Fotografia e Filme recebe visitas de apreciadores e pesquisadores do mundo todo. Abriga uma das maiores coleções sobre cinema e fotografia, contando com biblioteca, obras fotográficas de mestres, filmes e livros sobre cinema com ênfase ao cinema mudo. Além disso, possuí uma coleção com aparatos tecnológicos próprios do cinema e da fotografia.

Resultados e análises

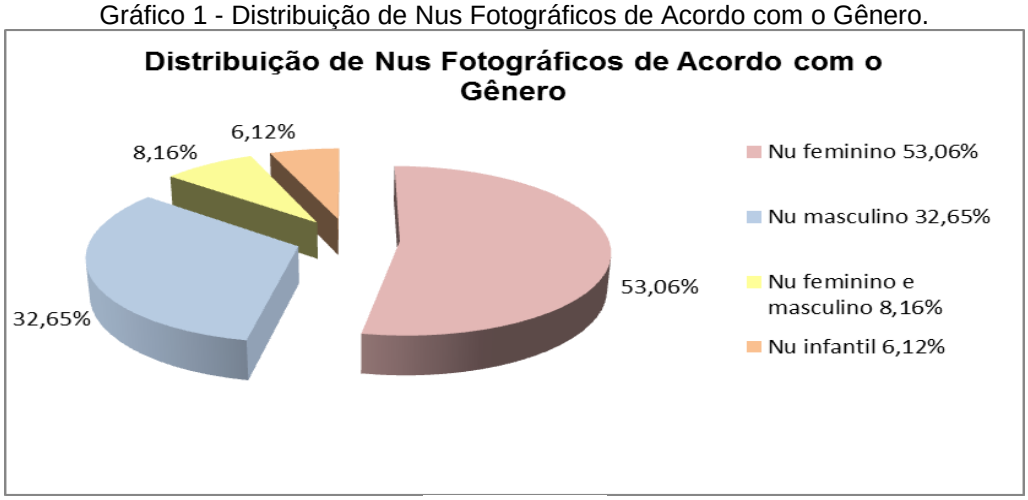
Um dos objetivos primordiais desta pesquisa é o estudo sobre a representação do nu fotográfico em poéticas artísticas, partindo deste contexto e sobre a relevância deste tema para a difusão do conhecimento em fotografia é que iniciaremos uma análise comparativa sobre a percepção visual das fotografias de nu, para tal, agrupou-se uma série fotográfica de nus femininos com recorte em fotografias de estúdio.

Antes de seguirmos com a análise do objeto de estudo, é necessário compreendermos de forma abrangente como se constituí a coleção fotográfica apresentada no catálogo A História da Fotografia (2005).

O catálogo foi ilustrado com 743 fotografias que abordam temas diversificados. A partir da escolha do objeto de estudo traçou-se seu levantamento. Verificou-se que, das 743 fotografias apresentadas neste catálogo, 49 fotografias envolvem a temática do nu, ou seja, 6,59%.

Entre os nus fotográficos, têm-se, 26 fotografias de nu feminino, 16 fotografias de nu masculino, 04 fotografias de nu feminino com a presença masculina e 03 fotografias de nu infantil. O gráfico (01) mostra como se dá essa distribuição em percentuais.

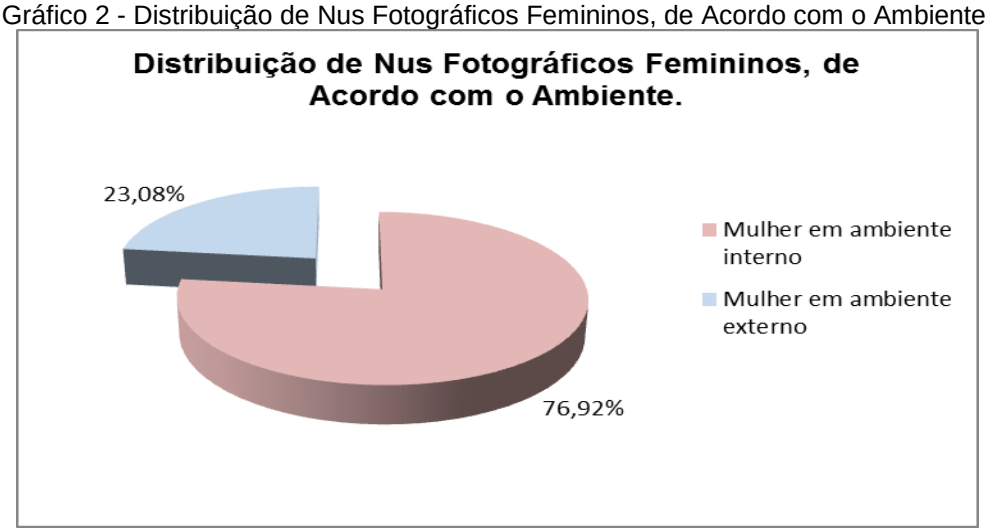
Gráfico 1 - Distribuição de Nus Fotográficos de Acordo com o Gênero.



Fonte: A autora

A partir do gráfico (01) elaborou-se o gráfico (02). Este apresenta a distribuíção do nu feminino no catálogo, de acordo com a condição espacial em que foram concebidas, ou seja, 20 fotografias de nus femininos em ambiente interno e 06 fotografias de nus femininos em ambiente externo.

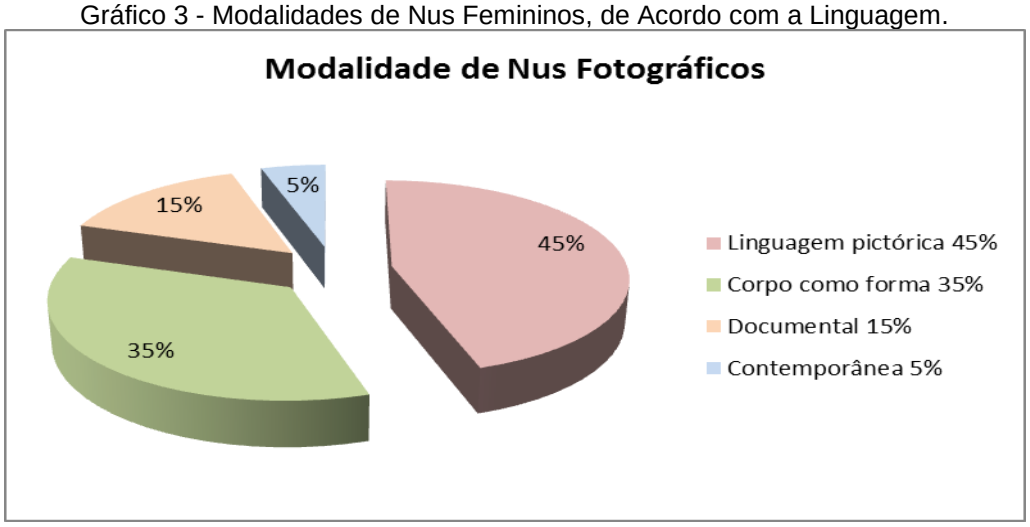
Gráfico 2 - Distribuição de Nus Fotográficos Femininos, de Acordo com o Ambiente.



Fonte: A autora

Logo, o gráfico (03) é o resultado extraído com base no gráfico (02), ou seja, sobre os 76,92% de nus fotográficos femininos elaborados em estúdio. Neste último gráfico é que se concentram as análises e discussões. Para tal, os nus femininos elaborados em estúdio foram subdivididos em 04 conjuntos. Nestes conjuntos, têm-se, 09 fotografias de linguagem pictórica, 07 fotografias de corpo como forma, 03 fotografias de caráter documental e 01 fotografia de caráter contemporânea.

Gráfico 3 - Modalidades de Nus Femininos, de Acordo com a Linguagem.



Fonte: A autora

Assim, de acordo com o gráfico (03) a fotografia de nus artísticos de visualidade pictórica é a mais recorrente na coleção de nus femininos elaborados em estúdio, com um percentual de 45%.

Esta modalidade de nus fotográficos se aproxima da visualidade de nus pictóricos, onde os enquadramentos, as luzes, poses, artefatos e outras especificidades possuem relação com a pintura de nus. Como evidencia Borges (2003, p. 45):

> A combinação do nu e ou/seminu com as dobras irregulares dos tecidos, somada ao jogo de claro/escuro, ressalta a expressão vaga e melancólica do olhar ao mesmo tempo em que mostra, esconde e sugere a sensualidade do corpo e o mistério da alma feminina. É assim que a fotografia ressalta os atributos femininos já consagrados pela literatura e pela pintura [...].

Assim, os atributos valorizados são os mesmos que se utilizaram nos nus pictóricos do Renascimento, que valorizam a ideia de representação da mulher evidenciando a sutileza, a sensualidade e a delicadeza da figura feminina.

Vale destacar que, esse gênero fotográfico ficou conhecido como nu artístico, clássico ou acadêmico, devido a relação visual que possui com pinturas de nus, prática consagrada nas artes visuais. Segue alguns exemplos de fotografias decorrentes da visualidade pictórica apresentadas na coleção George Eastman House.

Figura 01 - Estudo a partir da Natureza (História Natural), Louis-Camille d'Olivier, (1853-1855).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 353

Figura 02 - Nu Reclinado, Eugène Durieu (1855).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 355.

A segunda modalidade mais recorrente na coleção é o nu artístico fotográfico que evidência o corpo enquanto forma, correspondendo a 35% dos nus femininos elaborados em estúdio. Essa prática passa a ser explorada no início do século XX, ou seja, a partir do modernismo que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos.

Interessante observar que diferente da fotografia de nus artísticos de caráter pictórico, onde a câmera deveria ficar praticamente imóvel devido as suas limitações, é que no século XX os fotógrafos munidos de equipamento mais precisos, passam a ter maior liberdade de experimentação. O resultado apresenta fotografias de nus artísticos em ângulos que evidenciam as formas do corpo. Lula (2000, p. 52) exemplifica:

“É frequente a utilização dos mais variados recursos na concepção da imagem. Retoques, distorções, espelhos, ângulos inusitados são postos em ação pelos fotógrafos de vanguarda”.

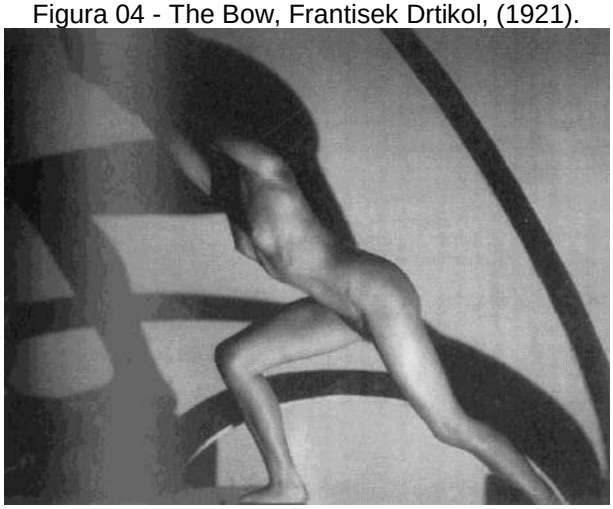
Além disso, dessas especificidades os fotógrafos abrem mão do uso de artifícios quem remetem à pintura. Portanto, nas fotografias de nus artísticos do século XX que exploram o corpo nu como forma, acontecerá em algumas obras o rompimento com a poética visual praticada na pintura. Seguem alguns exemplos:

Figura 3 - Nu, Edward Weston, (1936).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 495.

Figura 04 - The Bow, Frantisek Drtikol, (1921).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 527.

Já a fotográfica de nu documental ocupa um percentual de 15% na coleção. Referente à fotografia documental Soulages (2010 p. 159) atesta que: “toda fotografia pode ser considerada sob o ângulo do documento ou sob o ângulo da obra de arte. Não se trata de duas espécies de foto. É o olhar de quem a considera que decide”. Assim a fotografia (05) pode ser atribuída como fotografia documental ou artística.

Referente a fotografia documental, vale destacar que, o fotógrafo valoriza uma espontaneidade, onde não se posa e não se olha para o fotógrafo. Assim, nessa fotografia, encontramos a pose, mas a troca de olhar entre o referente e o fotógrafo é inexistente.

Nesta análise, optou-se pela escolha da representação fotográfica dos negros, o que era um acontecimento raro até a popularização da fotografia. Com a difusão da fotografia alguns negros eram registrados em meio à família a que pertenciam, como no caso das amas-de-leite. (KOUTSOUKOS 2006, p. 83). Com a popularização da fotografia esta situação foi mudando.

> [...] o ex-cativo e o negro nascido livre, tentaria construir a sua imagem, a princípio, a partir de códigos de representação e comportamento tomados inicialmente "emprestados" dos ditos brancos da sociedade. Uma das formas dessa representação era o retrato posado em estúdio de fotografia. (KOUTSOUKOS 2006, p. 83).

Contudo "a pele mal tratada e o semblante cansado, combinados com a rigidez do corpo, não desapareciam sob os disfarces sociais e acabavam por denunciar sua posição subalterna na estrutura social". (BORGES, 2003, p. 52). Contudo, esta prática era uma convenção da época. Temos como exemplo:

Figura 5 - E. Thiesson, Mulher Nativa de Sofala (Moçambique), 30 anos de idade, de cabelos brancos, (1845).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 54.

Por último temos a fotografia contemporânea com um percentual de 5%, decorrente desta modalidade a figura (06) apresenta um caráter performático, onde a mulher é representada seminua, fazendo uma bolha de sabão, remetendo ao corpo em performance artística. Esse gênero fotográfico foi frequentemente utilizado em fotografias dos anos de 1960 e 1970, contudo, estas fotografias de caráter performático nem sempre foram consideradas como fotografias artísticas, pois, com frequência as mesmas serviam apenas como registro documental de uma ação performática, para em seguida ser transposta para museus e galerias de arte.

Figura 06 - Mulher grávida que faz grande bolha de sabão, Les Krims, (1969).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C. **A History of photography**. Hohenzollerning: Taschen, 2005. (The George Eastman House Collection).

Desta forma, com base no gráfico (03) percebe-se que a fotografia de nus artísticos de visualidade pictórica é a mais recorrente entre todos os gêneros de nus fotográficos femininos elaborados em estúdio.

A fotografia de nus artísticos com visualidade pictórica surge no século XIX, logo após o invento da fotografia. Esse gênero estabelece diálogo com a pintura. Isto é, notado de algumas especificidades, como enquadramento, olhar, encenação, pose, utilização de artefatos e adereços que, com frequência, eram utilizados na elaboração da pintura. Desta maneira existe uma construção da técnica fotográfica, como veremos a seguir.

> No decorrer da segunda metade do século XIX, a fotografia [...] tornou-se um meio privilegiado para revelar o corpo nu e a sua sexualidade. Inicialmente ligada aos modelos da pintura e da escultura, as fotografias acabaram por reproduzir algumas das poses femininas dos ateliês dos artistas [...]. (LULA, 2010, p.47).

Desta forma, devido ao fato dos fotógrafos terem sido pintores, é que suas fotografias de nus se aproximarão de uma visualidade pictórica, utilizando-se dos mesmos enquadramentos, luzes e sombras, ângulos, poses, entre outras especificidades da pintura de nus. Além disso, certas fotografias eram encomendadas a estes fotógrafos por pintores e escultores com a finalidade de serem utilizadas para estudos. Daí justifica-se tal aproximação da fotografia com a pintura. Assim, pode-se dizer que a encenação e a pose remetem à pintura conforme aponta Borges (2011): “[...] a busca da sensualidade feminina se faz presente a partir da combinação dos mesmos elementos que, na pintura, constroem a estética da nudez”. (BORGES, 2003).

Portanto, na fotografia de visualidade pictórica a encenação e a pose são elementos herdados da pintura, uma vez que, era a prática mais conveniente para retratar o ser humano até o surgimento da fotografia, como descreve Lula (2010, p. 44):

> Desde a sua invenção, a fotografia esteve ligada a representação do corpo, encontrando no retrato um tema privilegiado. Até o surgimento da técnica fotográfica, recorria-se a pintura, normalmente dispendiosa, quando se queria retratar alguém. O registro fotográfico, pouco acessível nos primórdios da produção, passou a ser cada vez mais difundido e barateado, com a aparição de novas técnicas fotográficas entre 1830 e 1860.

Entre estas técnicas "o daguerreótipo[3] foi o primeiro procedimento fotográfico a autorizar uma grande difusão do retrato". (LULA, 2000, p. 44). Em 1840 o aparelho já era utilizado para registar pessoas, porém, era limitado em termos de técnica, sendo incapaz de captar com imediatez, desta forma, registrar o ser humano, era uma tarefa penosa, não só para o fotógrafo, mas para o modelo que estava sendo retratado. Na busca da precisão e de contornos nítidos a pose assim como na pintura é a alternativa encontrada para burlar o tempo.

Mediante a esta condição é que móveis e outros utensílios são incorporados no cenário, prestando apoio aos modelos, Benjamin (1985, p. 98) aponta:

> Os acessórios desses retratos, com seus pedestais, balaustradas, e mesas ovais evocam o tempo em que devido, à longa duração da pose, os modelos precisavam ter pontos de apoio para ficarem imóveis. No início os fotógrafos se contentavam com dispositivos para fixar a cabeça ou o joelho. Depois vieram outros acessórios, como nos quadros célebres, e, portanto, tinham que ser "artísticos".

Assim, a fotografia de nu artístico de visualidade pictórica, também, incorporou ao cenário móveis e outros utensílios, prestando apoio aos modelos, assim como aconteceu na prática pictórica. Já os artefatos e adereços dispostos ao longo do corpo feminino são utilizados para representar e evidenciar a beleza, a sensualidade, o corpo e as curvas da mulher, assim como na pintura.

Já os artefatos e adereços dispostos ao longo do corpo feminino são utilizados para representar e evidenciar a beleza, a sensualidade, o corpo e as curvas da mulher, assim na pintura. (BORGES, 2003). Portanto, "o fotógrafo-artista quer, fundamentalmente, exprimir uma tese corrente no mundo da pintura, na qual o retrato artístico mais que informar, deveria representar." (BORGES, 2003, p. 44).

Quanto ao enquadramento aplicado por fotógrafos, este era o mesmo utilizado por pintores, sendo, o retrato a meio-corpo ou o retrato de corpo inteiro, isso se justifica, devido ás limitações decorrentes dos aparelhos fotográficos, uma vez que, os primeiros aparelhos eram difíceis de serem manuseados, ou seja, a câmera era fixada em um suporte, limitando assim o manuseio da mesma pelo fotógrafo.

Com base nestas considerações pode-se concluir que, na presente coleção, existe uma predominância sobre a fotografia de nu feminino assemelhando-se com a visualidade pictórica, ou seja, existe uma linguaguem decorrente da pintura. Essa construção da técnica fotográfica remetendo à pintura se dá pelo fato de que, a fotografia em seus primórdios herdou características específicas da pintura, uma vez que ambas serviram para representar o homem.

Apenas com a invenção de aparelhos mais ágeis é que os fotógrafos passam a representar o corpo com ângulos inusitados, como na fotografia que explora o corpo enquanto forma, como na fotografia documental e na fotografia contemporânea, onde já

[3] Consiste em: "Uma chapa de cobre, coberta com uma fina camada de prata, que emulsionada e exposta, gravava uma imagem positiva. Uma imagem única. O que significa que o daguerreótipo não permitia reproduções, não gerava cópias a partir de um negativo". (LIMA, 2011, p. 04).

não existe uma preocupação de retratar o ser humano por meio de poses tradicionais e adereços que evocam as especificidades da pintura.

Referências:

AUMONT, J. A parte da arte. In. ____. **A imagem**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 259-314.

BANNON, Anthony. Prefácio. In: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C. (Org.). **A History of photography:** from 1839 to the present. Hohenzollerning: Taschen, 2005. p. 6-7.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTOLUCCI, J. **Reflexões sobre a fotografia e a arte**: um olhar sobre os trabalhos fotoformas e sobras de Geraldo Barros. 2010, 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BORGES, M. **História e fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, H.; SILVA, R. **A Fotografia Moderna no Brasil**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

Id. Pictorialismo e imprensa: o caso da revista o cruzeiro. In: FABRIS, A. (Org.). **Fotografia**: usos e funções no século XIX. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 261-292.

Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. Tradução de Marina Appenzeller. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

EASTMAN FUNDOU a. Disponível em: < http://www.eastman.org/collections/eastman/biography.php>. Acesso em: 09 ago. 2014.
FABRIS, A. A fotografia e o sistema das artes plásticas. In. _____. **Fotografia**: usos e funções no século XIX. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 173-198.

Id. **Identidades Virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FREITAS, Gabriela d. **Dos bancos de imagem às comunidade virtuais: configurações de linguagem fotográfica na internet**. 2009, 197 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C. **A History of photography:** from 1839 to the present. Hohenzollerning: Taschen, 2005.

KOSSOY, B. **Origens e expansão da fotografia no Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos. 3. ed. rev. atual. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

ROUILLÉ, A. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. Tradução de Constancia Egrejas. 1. ed. São Paulo: Senac, 2009.

KOUTSOUKOS, Sandra s. **No estúdio do fotógrafo. Representação e auto-representação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX**. 2006, 260 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOULAGES, F. **Estética da fotografia:** perda e permanência. Tradução de Iraci D. Poleti e Regina Salgado Campos. São Paulo: Senac, 2010.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Mediações culturais - fundamentos, práticas e políticas.**

O ACESSO À ARTE COMO FORMAÇÃO CONTINUADA CULTURAL PROPORCIONADA PELO PROGRAMA EDUCULTURA

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL, APRESENTAÇÃO SLIDES OU PÔSTER

Fulvio Frederico Pacheco dos Santos (Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo tem a finalidade de apresentar, descrever e refletir à respeito das ações do programa Educultura da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Esse programa desenvolve ações com o objetivo de oportunizar o acesso à diversas manifestações artístico-culturais, visando a formação continuada cultural dos profissionais da educação.

Palavras - chave: ConFAEB; Educultura, Educação, Cultura, Arte, Formação Continuada, Curitiba.

ACCESS TO ART AS A CONTINUING EDUCATION PROGRAM PROVIDED BY CULTURAL EDUCULTURA

ABSTRACT:
This article aims to present, describe and reflect on respect of the shares of Educultura program of the Municipal Education Curitiba. This program develops programs aimed at the opportunity for access to various artistic and cultural events aimed at cultural continued training of education professionals

Key words: ConFAEB; Educultura, Education, Culture, Arts, Continuing Education, Curitiba.

Introdução

O programa Educultura surgiu como uma intercessão entre as secretarias de educação e cultura, por intermédio de ações voltadas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que ampliam seu repertório cultural por meio da fruição de espetáculos, publicações, eventos, cursos e outros programas. Dessa forma as relações entre cultura e educação conduzem um efeito assertivo na aprendizagem dos estudantes tutoreados por estes profissionais.

O programa é substancial ao potencializar repertórios que continuadamente difundem nas escolas, amplificando competências, que no âmbito artístico-cultural muitas vezes se resumem à indústria cultural e à grande mídia.

A cultura no contexto do Educultura

Neste relato de experiência do programa Educultura, discorremos a cultura a partir do conceito de Laraia, no livro *Cultura: um conceito antropológico*, que a traz como o desencarceramento de um conceito ampliado do campo das artes visuais, dança, literatura, comunicação, teatro, música e outras modalidades relacionado à tradições, erudições, cidadania, sustentabilidade, ao patrimônio cultural e outros campos que podem adentrar as escolas, inserindo as suas especificidades nas mais variadas questões pedagógicas.

Julgando manifestações artístico-culturais como embriões do Programa de Formação Continuada Educultura, para a concepção de uma sociedade de maior apreço, citamos o papel destas segundo Coelho (2004), que declara que a ampliação intelectual e depois dela as preferências e gostos, estão coligados a cultura que o indivíduo adquiriu ao longo de sua vida. Esse acervo intelectivo conforme Coelho, precisa estar em constante construção, através das mais variadas fontes, muitas apresentadas no ambiente educacional, como no caso do ambiente educacional da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba na qual o programa Educultura está contribuindo gradativamente.

Assim voltamos a Laraia (1995) que nos tráz a problemática da falta deste processo de construção cultural e como ele pode ser nocivo. O autor exemplifica que indivíduos sem contato com culturas diversificadas, costumam ter opiniões restritas e engessadas de pensamento, voltadas ao preconceito relacionado a diversidades, como necessidades especiais, étnicas, religiosas, sexuais. Laraia reforça sua conjectura do preconceito como falta de acesso ao produto artístico-cultural, exemplificando, positivamente, as culturas como a indiana e as tribos indígenas norte-americanas, que através da educação e das tradições culturais, consideram homossexuais pessoas dotadas de propriedades mágicas e, desta forma, muito respeitadas. Alfons Martinell Sempere (TEIXEIRA, 2011) lista outras questões prejudicadas em sociedades com déficit de cultura, como a criação, a identidade, a participação, a prática e a inovação.

A cultura que prevalece, em grande parte da sociedade brasileira, é a cultura imposta pela mídia, como aponta a pesquisa *Públicos de cultura: hábitos e demandas*, realizada pelo Sesc em 2013, em parceria com a Fundação Perseu Abramo, o brasileiro não tem o costume de frequentar espetáculos culturais, como dança, música e teatro. Ainda segundo a pesquisa, 58% dos entrevistados gastam o tempo livre durante a semana ficando em casa, dos quais 40% apenas assistem TV. Isso reforça o que Jimenez (COELHO, 2011) nos traz, que a falta de formação do gosto faz com que a sociedade fique limitada ao âmbito do mercado: repertórios oferecidos pela pirataria nas ruas, novelas, filmes de ação hollywoodianos. Muitas vezes essa cultura comercial é supervalorizada pela maior parte das pessoas e o preconceito cultural é com a própria cultura local, sendo que estranhamento vem em relação à sua própria raiz. Podemos exemplificar essa supervalorização da cultura globalizada norte-americana e o preconceito quanto às culturas de raiz, através do relato do professor guarani Algemiro Poty, que, segundo Freire (2003), faz um trabalho de auto-valorização com os indígenas guaranis do Rio de Janeiro e tem seu trabalho destruído quando o índio, orgulhoso de ser Guarani, é tratado com preconceito e seu artesanato desprezado pela sociedade branca que valoriza geralmente as manifestações estrangeiras. O programa Educultura busca alterar essa realidade, enriquecendo o repertório cultural dos profissionais da educação, geralmente com repertório local. Esse professor pode ser um multiplicador desta cultura e inclusive da própria valorização do acesso a manifestações artístico-culturais.

Segundo Marchesi (2008), a atitude inicial de todos os professores deve ser o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos alunos a partir das suas raízes. “Esse reconhecimento exige sensibilidade e respeito às diferenças culturais (...) é preciso incorporar isso no olhar, na atenção, nas relações sociais e nas ações educativas.” (MARCHESI, 2008, p. 91). Voltando à pesquisa do Sesc também vemos o enfraquecimento da arte erudita no Brasil, pois das 2.400 pessoas entrevistadas em setembro de 2013, em 25 estados, mais da metade (61%) nunca havia assistido a uma peça teatral. O índice chega a 89% quando se trata de concertos de ópera ou música clássica; 75% em dança; e 71% em exposições de pintura e escultura em museus (SESC/FPA , 2013).

Uma outra pesquisa, realizada pela UNESCO em 2004, aplicada em todo Brasil, mostra a necessidade de projetos públicos de ampliação cultural de docentes,

como o Educultura. Essa pesquisa levantou informações sobre o consumo e as preferências de atividades culturais. Ou seja a paticipação de docentes em eventos e atividades culturais: 62,1% nunca foram a um concerto de música erudita; 17,4% nunca foram ao teatro; 14,8% nunca foram a um museu; 8,6% nunca visitaram uma exposição em centros culturais e 8,6% nunca foram ao cinema. Segundo Botelho (2001, p.14). " basta que haja o encontro entre a cultura erudita e o público, para que haja desenvolvimento sociocultural. A preocupação é garantir que cada vez mais pessoas das classes menos favorecidas possam frequentar teatros, galerias e salas de cinema..."

O legado do programa Educultura é a fruição artístico-cultural dos professores e educadores com a ideologia da multiplicação, pois segundo Zhou Nanzhao (1996, pág. 61) "A Educação é o vetor que transmite a cultura, ao passo que a moldura educacional da educação ocupa o espaço essencial em seus conteúdos". A história nos mostra que a coesão entre cultura e educação realizada pelo estado foi grandiosa. Segundo Gemma Riburgent (COELHO, 2011), a Espanha aproveitou essa sinergia entre educação e cultura de forma negativa, mas muito eficaz durante a ditadura de 1939 até 1976, "a música, durante a ditadura franquista, foi usada como um instrumento doutrinário, ensinada nas Frentes de Juventudes, organizações criadas pelo ditador Francisco Franco para formar jovens que seguissem sua doutrina."(ABRÃO , 2010, p. 77).

Riburgent diz "a escola deve ser defendida como espaço de formação de futuros trabalhadores, onde é indiscutível que a prática cultural e artística contribui para potencializar a capacidade criativa vinculada à inovação, que é tão requisitada. hoje pelo mundo dos negócios e das empresas.

Origem, desdobramentos e operacionalização do Programa Educultura

No início de 2013, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba (FCC), criou o programa Educultura com o objetivo de ampliar culturalmente o repertório dos profissionais da Rede Municipal de Ensino. O planejamento deste programa como uma ação de formação continuada não foi concebido apenas como um agrado aos professores, mas como uma política pública de desenvolvimento cultural da sociedade. A melhor forma de fomentar o desenvolvimento cultural da população deve ser, segundo Canedo

(2013) a preocupação com as políticas culturais, ou seja, ampliar o acesso aos bens, serviços e equipamentos culturais ou incentivar a participação e a organização autogestiva da população. O professor é um formador de opinião e por isso ponto-chave como fomentador. Ações concretizadas através do programa Educultura.

O ponto de partida do programa, no início de 2013, foi uma série de dez projetos culturais da SME, criados pela coordenação do atual Educultura, para viabilização de uma empresa privada, no início da nova gestão municipal, no departamento de Tecnologia e Difusão Cultural / ETD, da SME. Os projetos inicialmente ficaram no papel, mas posteriormente, a maior parte deles, como a realização de graffitis nas escolas, a idealização de gibitecas e de vários cursos, como os de violão, cinema e concertos para professores, acabaram acontecendo através do próprio Educultura ou de outras ações do setor gestor do programa, a Difusão Cultural. Um desses projetos se chamava *Ampliação cultural para profissionais da Rede Municipal de Ensino*, e já continha as linhas gerais e os conceitos do atual programa Educultura, e se concretizou à partir do convite da Fundação Cultural de Curitiba - FCC com o objetivo de firmar parceria com a Secretaria Municipal da Educação. Dessa interlocução adaptou-se e definiu-se os atuais objetivos do programa: promover a qualidade de trabalho aos profissionais a partir da ampliação cultural; incentivar o acesso a espaços culturais; fomentar a valorização da cultura local; estabelecer relações entre as práticas em sala de aula e o movimento cultural da cidade; entre outros.

O programa, desde sua eclosão, disponibiliza ingressos, publicações e cursos para fruição de atividades artístico-culturais. Também busca formar plateias e cultivar o interesse de todos os profissionais que atuam nessa secretaria, por meio de subsídio de ingressos para espetáculos. Pretende, dessa forma, cultivar o interesse e incentivar essas pessoas a usufruírem desses eventos.

A FCC é o órgão municipal responsável pela política pública municipal de cultura, atuando com os setores privados e as organizações não governamentais com atividades voltadas para atender às demandas sociais, promovendo a produção e o acesso a bens e equipamentos culturais. A FCC, também órgão municipal de Curitiba, é a maior parceira do programa, pois disponibiliza produtos culturais por ela subsidiados por meio de leis de incentivo fiscal, fundos para investimentos diretos. A FCC também fornece o acesso aos seus espaços culturais, como museus, cinemas, teatros. Pode-se citar como os locais mais frequentados: Teatro Paiol, TUC (Teatro

Universitário de Curitiba), Cleon Jacques (Teatro do Centro de Criatividade de Curitiba), Capela Santa Maria (Espaço de espetáculos voltados à música erudita), Circo da Cidade, Dr Botica (Teatro de bonecos), Antônio Carlos Kraide (Teatro do Portão Cultural). Além de ingressos para espetáculos teatrais, musicais e filmes, a FCC disponibiliza livros, CDs, workshops também produzidos por meio de programas de incentivo. *Completar com curso da FCC*.

O programa também possui parcerias com outros órgãos afins como: Museu Oscar Niemeyer (MON), o Sesc Paço da Liberdade, o Teatro Guaíra, a Biblioteca Pública do Paraná (BPP), Centro Guido Viaro, o Teatro Regina Vogue, o Centro Cultural do Boqueirão e a Faculdade de artes do Paraná (FAP).

Beneficiam-se do programa Educultura, todos os profissionais da SME: educadores, professores, pedagogos, dirigentes escolares, apoios administrativos, secretários escolares e auxiliares de serviços escolares que recebem seus ingressos a partir da inscrição no link educultura, no Portal Cidade do Conhecimento, o portal da secretaria Municipal da Educação, ou diretamente em suas escolas, no Centro de Formação Continuada ou, ainda nos eventos da Secretaria da Educação.

O endereço virtual: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/educultura/3865 , divulga, realiza inscrições e promove interações dos profissionais com a programação cultural da cidade de Curitiba. Considera-se como interações: a divulgação da programação cultural, as notícias e informações relacionadas a ações do programa, a divulgação de relatos das práticas culturais dos professores em sala de aula, muitas vezes resultado da própria ampliação cultural e os contatos com a equipe que gerencia o programa e demais detalhes do programa.

Cursos:

O grande objetivo do programa Educultura é o aprimoramento cultural como formação continuada dos profissionais da educação. Simonian (2009, p. 47) cita que a qualidade na formação dos professores é um fator condicionante da qualidade da formação dos estudantes. Assim, o programa desenvolveu e ofereceu através da coordenação da Difusão Cultural, cursos artístico-culturais nas mais variadas linguagens: gravuras, fotografia, serigrafia, quadrinhos, cerâmica, técnica vocal,

violão popular, violão erudito, narração, leitura dramática, teatro de bonecos, dança circular e dança contemporânea.

Dessa forma, os cursos, oferecidos aos profissionais da rede, não foram necessariamente criados com o objetivo de viabilizar o uso na unidade escolar, mas, de certo modo, subsidiam os profissionais na criação de projetos alternativos de trabalhos, por meio das linguagens oferecidas pelo programa como recurso didático. Os cursos do programa são finalizados com produtos culturais, como curta-metragens, audiolivros e exposições de gravuras. No decorrer de 2014, acontecerá o Festival Educultura vinculado à Bienal de Artes da Rede Municipal de Ensino, reunindo e apresentando todos estes produtos finais.

A Semana Cultural e a Semana Literária Cultural

A Semana Cultural é um desdobramento do programa Educultura, idealizada pela coordenação do programa no ETD/SME, a partir do orçamento estabelecido em gestões anteriores, de apresentações musicais que aconteciam como aberturas das palestras nas semanas pedagógicas da Rede Municipal de Educação. Estas apresentações musicais não eram devidamente valorizadas, por não serem o real motivo da presença dos professores nas palestras. Elas eram oferecidas aleatoriamente e muitas vezes não interessavam aos profissionais.

Dentro do contexto do programa Educultura, o profissional assiste à apresentação cultural, ao longo de uma semana, na Semana Cultural. Esse evento não atinge apenas os professores, mas também, esses profissionais inscrevem-se de acordo com a agenda organizacional de sua unidade de trabalho, em consonância com a programação das atividades.

A Fundação Cultural de Curitiba organiza a programação da Semana Cultural, disponibilizando os seus espaços e alguns espetáculos gratuitamente viabilizados por parcerias, e seus editais. O restante dos eventos e espaços da programação são viabilizados pelo orçamento da Secretaria Municipal da Educação.

A Semana Cultural contou com 265 eventos: espetáculos, exposições e oficinas que envolvem a música, o teatro, a dança, as artes visuais, o patrimônio histórico, o circo, os quadrinhos e a literatura, em 45 espaços culturais. Segundo relatos de produtores culturais envolvidos nessas ações, alguns profissionais, que constituíram

as plateias da Semana Cultural, retornaram fora da agenda do evento para assistir a outros espetáculos, que foram divulgados durante a Semana Cultural.

A Semana Cultural, assim como o Programa Educultura como um todo, pretende fortificar hábitos que fortaleçam os profissionais da SME enquanto plateia, que usufrui da vida cultural da cidade.

A Semana Cultural repercutiu de forma muito positiva na Secretaria Municipal da Educação, tanto que, em 2014, foram organizadas duas semanas culturais, a segunda edição da Semana Cultural e uma edição focada em eventos literários, a Semana Cultural Literária, que disponibilizou 36 mil ingressos aos profissionais da Educação.

Arte Por Toda Parte

O programa de promoção da cultura entre os profissionais da RME repercutiu de tal maneira, havendo a necessidade de ampliação para os estudantes da RME. Devido à isso foi criado o Projeto **Arte por Toda Parte**, que visa ampliar o capital cultural dos alunos da RME, por meio da disponibilização de atividades culturais tais como idas a espaços culturais, participação em oficinas e a vinculação de vídeoaulas no Portal Cidade do Conhecimento, por onde os estudantes apreendem as mais variadas modalidades artísticas.

Criando Arte Vídeos

Para promover experiências lúdicas de ampliação cultural para os servidores municipais da educação e seus alunos, as equipes dos programas EduCultura e EduTecnologia se uniram na produção e divulgação de vídeos com práticas artísticas. Os vídeos curtos oferecem, pela internet, opções tanto para iniciantes quanto para aqueles já acostumados à produção artística. Os vídeos são vinculados pelo site da Secretaria Municipal da Educação, no endereço <www.cidadedoconhecimento.org.br> e no YouTube pelo perfil: https://www.youtube.com/user/fulviopacheco. Os vídeos apresentam dicas para a produção de personagens no estilo *toy art*, técnicas de stencil, quadrinhos, fantoche, marionetes, origami, mosaico, xilogravura e instrumentos musicais com sucata. Os vídeos apresentam e indicam os materiais e os moldes os necessários, além de

indicar os moldes necessários para as produções. Os temas para a série foram selecionados entre as mais procuradas nas oficinas oferecidas pelo EduCultura .

O Educultura como política públicas de fomento cultural de Curitiba:

A preocupação do programa Educultura, enquanto difusor público de cultura, é ser o intercessor entre a educação e Cultura garantindo que cada vez mais pessoas, principalmente das classes menos favorecidas, possam frequentar teatros, galerias e salas de cinema. O programa surgiu com o intuito de impulsionar o desenvolvimento cultural da população, o que, segundo Daniele Canedo (2013), é a preocupação com as políticas culturais, com a ampliação do acesso aos bens, serviços e equipamentos culturais, a melhor forma de difusão cultural para sociedade.

A Fundação Cultural é o órgão municipal que em Curitiba apoia e mapeia a produção de expressões culturais diversas, através de leis de incentivo fiscal, fundos para investimentos diretos e outros mecanismos de transferência de recursos. O Educultura tornou-se sendo uma forma da Fundação Cultural de Curitiba beneficiar artistas em situações como a remuneração por serviços prestados na Semana Cultural. O Educultura, muitas vezes, também já foi responsável por aumentar o público em peças e demais eventos culturais que tinham pouca ou nenhuma procura. A Secretaria Municipal da Educação através do programa Educultura controla uma sólida política de formação de plateias ao subsidiar ingressos para os espetáculos, oferecendo ao público a oportunidade de assistir à ação cultural.

Segundo Botelho (2001, p.14), políticas de redução dos preços ou a gratuidade não são capazes de alterar as desigualdades culturais. Conforme a autora a experiência da aplicação das políticas de formação de plateia, mostrou que tais ações não são eficientes se consideradas isoladamente. A questão da transversalidade da cultura com a educação, sempre deve ser pensada na elaboração das políticas culturais, que pretendam aperfeiçoar a construção cultural dos docentes da cidade e consequentemente, a qualidade de vida da população na construção da sua cidadania, na escola. A fruição proporcionada pelo Educultura e a valorização dos artistas locais levam ao estudo e incorporação destes no cotidiano do docente, nos planejamentos do professor e em seu trabalho em sala de aula. Pois, segundo Herbert José de Souza, o Betinho “Um país não muda pela sua

economia, sua política e nem mesmo sua ciência; muda sim pela sua cultura" (Gazeta do Povo, 2010).

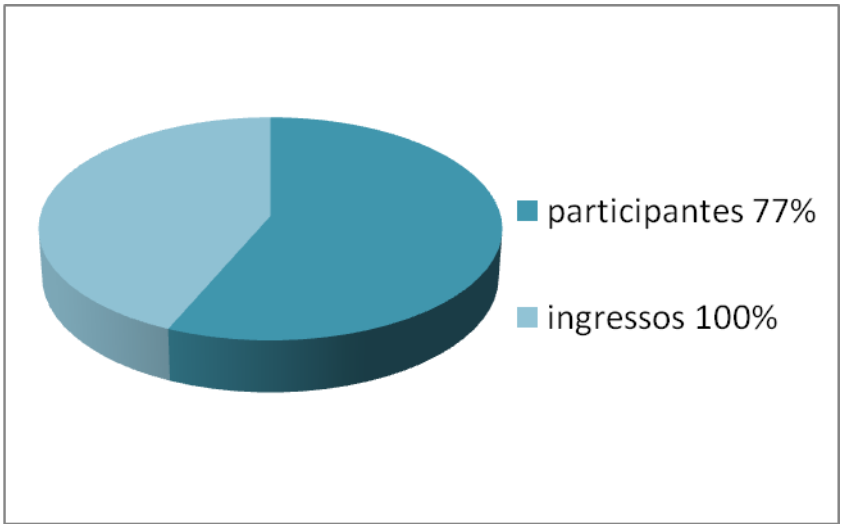
Resultados do Programa

As ações de acesso à cultura, desenvolvidas pelo programa, mesmo antes do seu lançamento em abril de 2013 até o presente momento, contemplaram, com aproximadamente 100.000 ingressos profissionais da Secretaria Municipal da Educação e seus acompanhantes, conforme números abaixo:

Tabela 1 – Números do Educultura até agosto de 2014

Fatores	números
Convites ofertados pelo *site* da SME	12.000
Profissionais inscritos pelo *site* da SME	9.100
Pessoas que realmente foram dos eventos	5.500
Profissionais que frequentaram a Semana Cultural - 2013	30.000
Ingressos ofertados na Semana Cultural Literária	36.000
Profissionais presentes na Semana Cultural Literária - 2014	18.880
Ingressos ofertados na Semana Cultural - 2014	28.523
Alunos participantes do Projeto Arte por toda Parte: 2.860	
Professores participantes dos cursos Educultura: 510	
Visualizações nos vídeos aula: Site SME: 5000 - YouTube: 900	
Total de ingressos disponibilizadas:	100.860
Total de professores e alunos participantes nos eventos:	77.240

Fonte: Secretaria Municipal da Educação – ETD - Difusão Cultural



Em relação a estes números, fica claro um dos maiores problemas do programa: a quantidade de profissionais que se inscrevem através da página virtual do Educultura para receber os ingressos e não comparecem aos espetáculos. Mas

esta porcentagem de perda dos ingressos que era em média de 50% a 60% no início do programa, gradualmente diminui, conforme o programa se populariza entre os profissionais da rede.

Porém, constatamos, através de um vídeo institucional do programa com depoimentos dados pelas professoras contempladas pelo programa Educultura com ingressos diversas vezes, e pelas frequentadoras dos cursos do Educultura, que o programa tem contribuído de maneira significativa para a melhoria do ensino em Curitiba, subsidiando experiências culturais. Segundo a professora Simoni dos Reis da Escola Municipal Profª Carmem Salomão Teixeira: "...Trazer estas coisas legais e diferentes e engraçadas para sala de aula porque nosso aluno também pode e deve ver o conteúdo e as aulas da gente de uma forma diferente" (VÍDEO Educultura, 2014) Essa fala reforça os benefícios das contribuições culturais do Educultura, nas salas de aulas. A professora Lucimara Lopes da Escola Municipal Albert Schweitzer nos traz que "... O professor como fomentador de cultura tem que ter acesso e conhecer estes espaços, além disso tem que frequentá-lo, pois como ele irá estimular no aluno o gosto pela leitura, cinema, pelo teatro, balé, música erudita, música popular, se ele não os conhece, Você só dá o que você tem..." (VÍDEO Educultura, 2014). Isso confirma que a formação cultural é essencial para o repertório dos professores. A professora Gisele Leôncio Mucke da Escola Municipal Profª Maria Marly Piovesan se refere ao programa da seguinte forma: "O programa Educultura é um incentivo e uma valorização para nós professores, que somos naturalmente consumidores de cultura. Eu vejo esse programa como um acesso, uma valorização e uma bagagem cultural no nosso currículo" (VÍDEO EDUCULTURA, 2014). Essa idéia representa a valorização que o programa tráz para esses profissionais da educação.

Os depoimentos acima, uma parcela de vários depoimentos positivos colhidos, comprovam a satisfação dos contemplados pelas ações do Educultura que está em constante crescimento, buscando viabilizar a continuidade das ações com novos convênios com órgão produtores de cultura como museus, fundações e outros.

O reconhecimento do programa também ficou claro, por meio dos profissionais da educação, através da avaliação anual da gestão realizada em todas as unidades municipais. O programa Educultura foi reconhecido, em junho de 2014, com o selo ODM (Objetivos do Milênio) articulado pelo SESI-PR.

Referências

ABRÃO, J. (Org.) **Espanha**: política e cultura [recurso eletrônico] / Dados eletrônicos – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010

FREIRE, J. R. B. Maindi e Axi´já: esboço do mapa da educação indígena no Rio de Janeiro. In: BELLO, D.; FARIA, L. (Orgs.) **Desafios da Educação Municipal**: DP & A, 2003.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte**. do ensaio à Encenação. Campinas SP, Papirus, 1999.

BOTELHO, I. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo: Perspectiva, Abril./Junho 2001, vol.15, n.2, p.73-83.

CANEDO, D. **democratização da cultura políticas culturais em revista in**. <http://www.cult.ufba.br/wordpress/>, 2013.

COELHO, T. **Cultura e educação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.

CUÉLLAR, J. P. de (Org.) **Nossa diversidade criadora**: relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento. Brasília: Unesco/Papirus, 1997.

DEMOCRACRIA. Serve para todos ou não serve pra nada. Gazeta do povo, Curitiba, 2010. Disponível em: < http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/giro-sustentavel/democracia-serve-para-todos-ou-nao-serve-para-nada/ >. Acesso em: 4 maio 2014.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Dresden. Verlag der Kunst, 1959.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARAIA, R de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

MARCHESI, A. **O bem estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NANZHAO, Z. “Interacciones entre educacion y cultura para el desarrollo econômico y humano. Um punto de vista asiático” in Delors, J. Educación: um tesoro escondido. Madri: SM/Unesco, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros***:* **o que fazem, o que pensam, o que almejam***.* Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.
MEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. SEF, 1997.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SESC FPA. **Pesquisa - Públicos de Atividades Culturais**. Disponível em: < https://www.evernote.com/shard/s151/sh/3bbea53e-8779-4013-ac62-951331899256/024257580d3d522bf5d58abe96528078/res/eb729ab1-cebb-40c0-b773-45cad6746bf2/FPA_Pesquisa_PublCultura.pdf > Acesso em 3 de maio de 2014.

SIMONIAN, M. **Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem:** elementos reveladores da experiência de professores da educação básica. 2009. 162f. Dissertação e mestrado. PPGE – UFPR: Curitiba, 2009.

VÍDEO EDUCULTURA. Produção de Fulvio Pacheco. Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2014.

Autor: Fulvio Frederico Pacheco dos santos
(Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Paraná, Brasil)
Coordenador do programa Educultura e professor da Secretaria Municipal da Educação.
Professor de Pedagogia das Faculdades Expoente e FAMEC e das pós Graduações das Faculdades Opet e Bagozzi. Autor de Revistas em Quadrinhos e Curta-metragens.

Modalidade: Apresentação Oral (slides) - GT: Artes Visuais - Eixo Temático: Mediações culturais: fundamentos, práticas e políticas

ACORDES: OFICINAS MUSICAIS COMO MEIO DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

Flora Alves Ruiz (IF Baiano, Bahia, BR)

RESUMO*:*

Vivemos em uma época de troca de conhecimentos. O desenvolvimento dos meios de comunicação, a facilidade de acesso à internet, entre outros fatores oportuniza essa troca de forma dinâmica. Sendo assim, o perfil dos estudantes da atualidade mudou. Muitos chegam às salas de aula com conhecimentos prévios em diversas áreas. Contudo esse conhecimento, adquirido fora dos muros escolares e trazido pelo estudante para seu interior, nem sempre é devidamente valorizado e aproveitado. Identificamos essa ocorrencia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Teixeira de Freitas. Uma grande quantidade de estudantes com habilidades musicais veio a minha procura, como professora de Arte, solicitando ações nessa área. Existia também no *campus* um acervo considerável de instrumentos musicais. No entanto, como minha formação é em Artes Visuais, a escola não dispunha de professor com formação na linguagem de música. Foi então que decidi pela implantação do Projeto de Extensão “Acordes: oficinas musicais como meio de socialização e aprendizagem”. O objetivo principal desse projeto foi concientizar o público interno do instituto, principalmente seus dirigentes, da necessidade da inclusão desse profissional no quadro doscente, uma vez que tínhamos um número considerável de estudantes habilitados na área, ávidos por maiores ensinamentos e um bom acervo de instrumentos musicais. Além disso, o projeto poderia promover ações de valorização do conhecimento que esses estudantes detinham. Nesse texto procurarei descrever como ocorreu essa experiência.
Palavras-chave: IF Baiano, projeto, extensão.

ACORDES: TALLERES MUSICALES COMO MEDIO DE SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE

RESUMEN

Vivimos en una era de intercambio de conocimientos. El desarrollo de los médios de comunicación, la facilidad de acceso a Internet, entre otros factores proporciona oportunidades de este cambio de forma dinámica. Por lo tanto, el perfil de los estudiantes ha cambiado hoy en día. Muchos vienen a las aulas con el conocimiento previo en varias áreas. Sin embargo este conocimiento adquirido fuera de los muros de la escuela, y la trajo al alumno en el interior, no siempre se ha valorado y utilizado correctamente. Identificado esta ocurrencia en el Instituto Federal de Educación, Ciência y Tecnología Baiano (IF Baiano), campus de Teixeira de Freitas. Una gran cantidad de estudiantes con habilidades musicales vino a mí como profesor de Arte, solicitando acciones en esta materia. También había instrumentos musicales en el campus. Sin embargo, como mi formación es em las Artes Visuales, la escuela no tenía ningún profesor com formación en lenguaje musical. Se decidió entonces que la implementación del Proyecto de Extensión "Acordes: talleres musicales como medio de socialización y aprendizaje". El objetivo principal de este proyecto era concientizar grupos de interés internos de la instituición,

especialmente sus líderes, la necesidad de la inclusion de este profesional doscente ya que teníamos un número considerable de estudiantes calificados en el área, más grandes enseñanzas ansiosos y una buena colección de instrumentos musicales. Además, el proyecto podría promover acciones para valorar el conocimiento de que estos estudiantes llevan a cabo. Prueba este texto describe cómo se produjo esta experiencia.
Palabras clave: IF Baiano, proyecto, extensión.

Em 2010 quando assumi a vaga como professora de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Teixeira de Freitas, participei de uma audiência pública na Câmara de Vereadores da cidade juntamente com outros colegas da instituição. Os organizadores afirmavam que a audeiencia teria a finalidade de consultar a população sobre os cursos que gostariam que fossem implantados no IF Baiano, Instituição com foco na educação profissionalizante de nível médio técnico e superior.

O Estado da Bahia possui hoje dois Institutos Federais criados em 2008, no bojo da expansão da Rede Federal de Ensino. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), originado a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET). E o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), que passou a existir a partir da integração das antigas Escolas Agro técnicas Federais da Bahia, compreendidas pelas unidades de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim. Conforme texto da Lei 11.892/08, citado abaixo:

> LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.
>
> Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
>
> CAPÍTULO II
> DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.
> Seção I
> Da Criação dos Institutos Federais
> VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;

Em 2010 foram incorporadas ao IF Baiano mais três unidades, as Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC). Conforme texto citado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Baiano: “Além da integração das Instituições

da Rede Federal de Educação Tecnológica, está prevista a inserção das escolas criadas e mantidas pela Comissão Executiva do Plano de Recuperação da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), órgão vinculado ao Ministério da Agricultura." Essas unidades foram criadas de forma diferenciada e administradas, até o ano de 2009, pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), órgão pertencente ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Diante da necessidade de formação de mão de obra especializada para atender as necessidades do setor agropecuário do sul da Bahia e da importância de implantação de programas de pesquisas agrícolas e de extensão rural da CEPLAC foi criado um centro de treinamento de mão de obra e formação de nível médio. Em 1965 teve início o Programa de Educação Profissionalizante da CEPLAC através da criação da primeira Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira, EMARC, no município de Uruçuca. A partir de 1980 foram incorporadas mais três escolas a este programa. Essas instituições estavam localizadas nos municípios de Itapetinga, Valença e Teixeira de Freitas com base no mesmo modelo educacional da EMARC - Uruçuca, ampliando, desse modo, as ações educacionais da CEPLAC. Conforme dados fornecidos através do Parecer Homologado CNE/CEB nº 26/2005.

> Em 1980, por meio de contrato de comodato, firmado entre o governo do Estado da Bahia e o Ministério da Agricultura, foi transferida para a CEPLAC a responsabilidade pedagógica, administrativa e financeira de três escolas então pertencentes ao sistema estadual de ensino, localizadas nos municípios de Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença, que passaram a funcionar nos moldes da mencionada EMARC de Uruçuca, oferecendo também cursos técnicos de nível médio, reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CNE/CEB nº 26/2005).

Portanto, o *campus* Teixeira de Freitas provinha de uma dessas Escolas Médias Agrotécnicas da Região Cacaueira (EMARC) com 30 anos de existência.

Indepedente da finalidade real da audiência pública ocorrida naquela ocasião, a participação nela foi primordial para perceber o quanto a população local anciava por ações na área de Artes. Após minha apresentação como professora de Artes houve uma manifestação geral, por grande parte da população presente, solicitando não só a implantação de cursos nas quatro linguagens artísticas, Dança, Música, Teatro e

Visuais, como também pela construção de espaços culturais como museus, galerias e teatros, até então inexistentes no município. Naquele momento, tanto eu como meus colegas de trabalho, ficamos surpresos com a euforia que o assunto causou na população presente. Tal fato despertou-me para a necessidade de investigar melhor essa demanda. Surgiram questionamentos como: o público específico, integrantes do IF Baiano, comunga do mesmo desejo que a população local? Os estudantes do IF Baiano detinham conhecimentos artísticos? Em que linguagem das artes Dança, Música, Teatro ou Visuais?

É evidente que, por se tratar de uma instituição com propensão agrícola, seria praticamente impossível, pelo menos naquele momento, pensar na criação de um curso profissionalizante na área de Arte. Mas existia a possibilidade de que o conhecimento artístico pudesse ser ampliado por meio de projetos de extensão, satisfazendo em parte a ansiedade de todos pelo aprendizado. Em meio a investigação constatei que grande parte dos estudantes eram portadores de saberes na área de música, tanto instrumental quanto vocal. Participavam, em sua maioria, de grupos musicais e corais em instituições religiosas na região.

Outro acontecimento ocorrido na instituição, e que julgo importante ser citado para melhor compreensão do leitor, foi o fato de que o IF Baiano dispunha, naquele momento, de uma verba federal destinada à compra de instrumentos musicais. E, como professora de Arte lotada no campus, fui incumbida de determinar a escolha dos instrumentos a serem comprados. Como tenho formação em Artes Visuais e não em música, não estava apta a fazer essa escolha. Sendo assim, entrei em contato com professores de música de outras instituições para receber orientação e efetuar a compra dos instrumentos. Após a chegada dos instrumentos, intensificaram-se as solicitações, tanto por parte de servidores como de estudantes, pela formação de grupos de música instrumental, coral, banda marcial ou simplesmente aulas de conhecimento musical. Por mais que explicasse que minha formação era em Artes Visuais e, sendo assim, não estava apta a assumir a função de um profissional com formação na linguagem artística adequada, as cobranças continuavam. Diante desse quadro percebia que havia necessidade de implantação de uma ação prática que pudesse conscientizar o público interno, inclusive a direção, sobre a necessidade de contratação de um profissional com

formação específica em música para compor o quadro docente da instituição. Mesmo porque, tínhamos ainda uma Lei, a 11.769/2008, a ser cumprida pelo IF Baiano.

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26. .....

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Em 2011, quando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC-EM) em convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com o IF Baiano, lançou edital para submissão de projetos de pesquisa e extensão direcionado aos alunos do ensino médio técnico. De acordo com o CNPq, o referido programa de bolsas tem como finalidade despertar a vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos e centros de pesquisas.

> A bolsa de Iniciação Científica é uma modalidade concedida pelo CNPq desde sua fundação em 1951. O principal objetivo da bolsa era, inicialmente, despertar jovens talentos para a ciência. Ao longo do tempo, os objetivos dessa modalidade foram ampliados e diversificados. Atualmente, a Iniciação Científica é concedida por meio de programas institucionais via Chamadas Públicas de propostas lançadas periodicamente (acessível em www.cnpq.br).

Foi então que o estudante, Gustavo Ramos, do terceiro ano de nível médio, solicitou que o auxiliasse na elaboração de um projeto de extensão que envolvesse atividades musicais. Este aluno já havia atuado como estudante/pesquisador em um projeto de pesquisa na área de artes no ano de 2010. O projeto anterior envolvia pesquisas sobre a produção artística-cultural dos índios Pataxó residentes no Monte Pascoal. Gustavo tinha conhecimentos na área musical e era atuante em um coral evangélico da cidade. Também havia utilizado suas habilidades e saberes com a criação de uma música envolvendo os conhecimentos adquiridos sobre a cultura Pataxó para participar de um concurso musical do instituto, envolvendo os dez campi do IF Baiano existentes no Estado da Bahia.

Para implantar o projeto era necessário um professor coordenador que orientasse as atividades. O ensino de música seria ministrado por estudantes que tinham domínio sobre o assunto. Percebi que essa seria a oportunidade para mostrarmos a instituição o quanto necessitávamos de um profissional da área em nosso *campus,* além disso seria um forma de valorizar os conhecimentos que os estudantes traziam em sua bagagem. A certeza de estar trabalhando com um grupo de estudantes focados naquilo que estão pesquisando e com liberdade de opção e de expressão torna o resultado qualitativo de ensino muito maior. Cabe ao professor acompanhar e monitorar individualmente as atividades relativas ao projeto, supervisionando e orientando para que os estudantes/pesquisadores obtenham os melhores resultados. Função que, segundo Dewey, é de fundamental importância no trabalho com projetos.

> O papel do professor é de fundamental importância no trabalho com projetos: a ele cabe orientar todas as fases do projeto, esclarecendo dúvidas, sugerindo melhores estratégias, procurando a participação de todos, realizando sínteses integradoras. O trabalho com projetos é altamente enriquecedor para toda a escola. Os projetos podem propiciar o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares de modo efetivo (DEWEY apud BARBOSA, 2002:10).

Diante disso desenvolvemos um projeto, cujo objetivo principal foi concientizar o público interno do IF Baiano da necessidade desse profissional com formação específica em música, para compor o quadro docente. Outra ação necessári seria identificar, no corpo discente, os estudantes com conhecimentos em música, e oportunizar aos mesmos possibilidade de atuação como instrutores musicais. E ainda oportunizar o aprendizado em música aqueles que desejassem participar, fossem eles professores, estudantes ou

outros servidores do *campus*. A implantação do projeto possibilitaria a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, que atuariam como instrutores e ainda proporcionaria maior integração entre o público participante.

Elaboramos o projeto, que foi denominado “Acordes: oficinas musicais como meio de socialização e aprendizagem”, enviamos para concorrencia e, infelizmente, o projeto não foi contemplado, ficando como excedente. No entanto o interesse dos estudantes por atividades envolvendo a linguagem musical não cessou. No início do ano de 2012, por ocasião do lançamento de novo edital PIBIC – EM, decidi encaminhar novamente o projeto elaborado no ano anterior para nova concorrencia. Neste momento o estudante, Gustavo Ramos, já havia concluído o ensino médio e se retirado da instituição, portanto não pôde participarar do projeto que haviamos idealizado.

Desta vez fomos selecionados, teríamos sete meses para desenvolver as ações. Iniciamos as atividades com o grupo formado por mim, professora de Arte, dois bolsistas, os estudantes do segundo ano do Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária de Nível Médio, Alef Oliveira e Iago Meireles Tigre, e uma voluntária, Scarllet Lins, estudante do segundo ano do Curso Técnico Profissionalizante em Florestas de Nível Médio, que doravante serão denominados estudantes/pesquisadores.

A primeira atribuição do grupo de estudantes/pesquisadores foi requisitar junto a direção do campus a liberação das salas de aula para serem utilizadas durante o horário de intervalo para almoço. Programamos dessa forma, pois como a instituição não possuia laboratório específico na área de artes, precisávamos de um espaço que se adequasse às atividades propostas. Uma vez que, as aulas produziriam sons que poderiam atrapalhar outras atividades em espaços próximos. A única opção que surgiu, naquele momento, foi a possibilidade de utilização das salas de aulas em horários alternativos, que não estivessem sendo ocupadas pelas disciplinas dos cursos do *campus*. Era necessário não só o espaço físico mas também a disponibilidade de horário do público envolvido. Pensamos, então, de sugerir a ocupação de parte do tempo destinado ao horário de almoço, que no campus era de duas horas, das onze horas e trinta minutos as treze horas e trinta minutos. Precisávamos de apenas quarenta e cinco minutos desse tempo. Após pesquisa chegamos a conclusão que, em geral, estudantes e servidores que almoçam no restaurante institucional, ficam ociosos durante parte desse

tempo, e mostraram interesse em preenchê-lo com atividades consideradas prazerozas, como as aulas de música. Conseguimos apoio da direção do *campus* para a liberação das salas, o primeiro passo havia sido alcançado, já tinhamos o espaço físico disponível para as aulas.

Na segunda etapa das atividades o grupo de estudantes/pesquisadores fez um levantamento para identificarar entre os estudantes do campus, aqueles que tinham aptidão, dominavam algum conhecimento e tinham desenvoltura na área musical. Além disso, precisavam estar dispostos a atuar voluntariamente como ministrantes das aulas de música em diferentes áreas: instrumentos de corda, sopro ou vocal. Acredito que, ao atuar como instrutor, monitor ou oficineiro em atividades artísticas, o estudante poderá, em primeira instância, ter seus conhecimentos valorizados pela comunidade educacional. Durante as aulas puderam partilhar seus conhecimentos musicais com colegas e servidores da escola, inclusive alguns professores de seus cursos que, durante essa experiencia, tornaram-se estudantes de música em suas aulas. Tais ações podem gerar maior sensibilização e afetividade entre os envolvidos, aumentando, inclusive, a auto-estima do grupo atuante. O número de cadastrados interessados em ocupar as vagas como instrutores musicais foi de vinte e oito estudantes, nos seguintes seguimentos: batería, guitarra, baixo, teclado, violoncelo, violino, violão, instrumentos de percursão, flauta doce, flauta transversal e canto. Por não termos espaço físico fixo adequado para as aulas decidimos não oferecer práticas em instrumentos eletrônicos ou de difícil montagem e transporte, como guitarra, baixo, bateria e teclado. Ficou definido que teríamos aulas de violão, violino, flauta transversa, flauta doce e canto.

A terceira etapa foi marcada pelo levantamento, entre o público interno do campus, corpo discente, docente, técnico e outros servidores. Todos que mostraram interesse em participar como aprendizes das aulas de musicalização, nas modalidades selecionadas foram listados. A repercussão na comunidade interna foi tamanhã que fomos obrigados a fazer uma lista de espera para ingresso futuro nas aulas, conforme surgissem vagas. Uma vez que, o número de interessados em participar foi bem maior do que nossa capacidade de atendimento. Isso nos levou a criar critérios avaliativos para a seleção dos primeiros integrantes. Os estudantes participaram da seleção levando em conta a maior média geral das notas obtidas nas disciplinas cursadas em seus respectivos cursos no semestre anterior. Naquele momento parecia ser o melhor que nos ocorreu,

uma vez que era o mesmo critério utilizado pela instituição para que o estudante ingressar como bolsista em projetos de pesquisa e extensão. Por outro lado, isso serviu como incentivo de maior dedicação aos estudos, para aqueles que desejavam ingressar no Acordes futuramente. Havia uma lista de espera publicada no *campus* e, sempre que surgia uma vaga, o próximo candidato da lista era convidado para participar.

A partir desse levantamento, agendamos reuniões diárias com o grupo de instrutores selecionados e os estudantes/pesquisadores com os objetivos de organizar um cronograma de aulas, formar grupos específicos nas diferentes modalidades musicais, determinar locais, horários, enfim, os procedimentos necessários para implantação de aulas semanais nas diferentes áreas de música. Preparação de apostilas e outros materias que seriam distribuidos aos alunos, orientações sobre a postura comportamental dos instrutores diante da turma e criação de normas para os integrantes do projeto foram alguns dos pontos de palta dessas reuniões. Ficou definido que formaríamos grupos de no máximo oito componentes para as turmas de música instrumental e trinta para a turma de canto. Cada turma teria dois instrutores em sala, pois o trabalho desenvolvido em dupla se tornaria mais facil e produtivo. Além do que, dessa forma as aulas não seriam canceladas caso um deles estivesse ausente em alguma ocasião. Também ficou definido que o integrante com mais de três faltas consecutivas ou cinco esporádicas seria automaticamente desligado do Projeto Acordes. Nesse caso, sua vaga seria cedida ao próximo candidato da lista de espera.

Os estudantes/pesquisadores ficaram com a responsabilidade de organização e distribuição das funções aos instrutores. Além disso, de distribuiam e guardavam adequadamente os instrumentos no início e final das atividades diárias. As duplas de instrutores por turma ficaram incumbidos de pesquisarem quais seriam os materiais básicos necessários para ministrarem suas aulas, bem como, da elaboração de apostilas básicas que seriam impressas e distribuidas no primeiro encontro com as turmas. Foram formadas, inicialmente, uma turma de canto com três instrutores, quatro turmas de violão e uma de flauta doce, todas com dois instrutores cada, uma de violino e uma última de flauta transversal, com apenas um instrutor cada. Ficou definido que haveriam aulas de segunda-feira a quinta-feira no horário das doze e trinta as treze e quinze, pois as treze e trinta o turno diário escolar era retomado e as salas ocupadas. O mesmo horário das sextas-feiras foi dedicado à reuniões envolvendo a equipe executora

e os instrutores musicais. A principal finalidade dessas reuniões era integrar o grupo e discutir problemas e soluções surgidos durante as atividades semanais, além de estudar sugestões de novas ações propostas.

As estudantes, Scarllet Lins, que já atuava como estágiária voluntária e também como instrutora de violão e flauta doce no Acordes, e Camila Melgaço, estudante do Curso Técnico Subsequente em Florestas, que também atuava como instrutora de violão, solicitaram que encontrássemos um meio de dar continuidade as atividades que vinham sendo desenvolvidas, pois faltavam ações primordiais para que os objetivos fossem alcançados e o projeto estava prestes a chegar ao prazo final de excussão. Ainda no primeiro semestre de 2012 foi lançado um novo edital da Pró-Reitoria de Extensão do IF Baiano (PROEX/IF 03/2012). Escrevemos, então, outro projeto para submissão ao atual edital. Dessa vez a verba financeira era maior, bem como o tempo de execussão que era de dez meses, enquanto que o primeiro era de sete meses. O professor Joab Jobson, coordenador de extensão do campus, apoiou o Acordes desde sua fase inicial e incentivou muito para que lançassemos essa nova proposta que daria continuidade as atividades já iniciadas. O novo edital trazia uma diferença fundamental do anterior, o fato de poder incluir outros profissionais no projeto. Foi então que convidei a professora Laikui Lins, com formação em letras/português, para compôr a equipe e auxiliar na coordenação. A interação entre profissionais com diferentes formações poderia enriquecer o trabalho, além de facilitar as funções de coordenação.

O trabalho educacional através de projetos tem proporcionado um aprendizado mais dinâmico e comprometido. Pois, centrado na pesquisa e auto/aprendizagem, permite maior atuação do estudante numa perspectiva de construção do conhecimento. O professor passa a atuar como um orientador e não como um transmissor de conhecimentos. A teoria passa a ser estudada em paralelo com a prática. O conhecimento fica integrado à realidade vivida pelo estudante. A aprendizagem é desenvolvida através da investigação de um problema identificado, que leva à busca de novas informações, seleção de procedimentos adequados à pesquisa e o processar dessas informações para construção de novos conhecimentos que serão processados no decorrer dos trabalhos. Concordando com a afirmação de Sung (2006)

> [...]. A vida e o viver não consistem em obter informações, mas na capacidade de processar informações, o que chamamos de conhecimento. Essa diferenciação entre informação e conhecimento é fundamental tanto para compreensão do que é a vida quanto para uma

> educação realmente comprometida com o bom viver das pessoas (SUNG, 2006:19).

A atuação da primeira etapa do projeto Acordes, evidenciou necessidade de implantação de ações que proporcionassem maior interação com o público interno com a comunidade e essa poderia ser a oportunidade de concretização desse objetivo. No entanto o objetivo principal continuava sendo o mesmo: conscientizar a comunidade interna da necessidade de termos em nosso quadro docente um profissional da área, uma vez que dispunhamos de um bom acervo de instrumentos musicais e de um grupo de estudantes com aptidão e muito interesse pela música. Acrescentamos então, aos objetivos desse segundo projeto a possibilidade de interação com grupos e profissionais da área musical da comunidade externa.

O projeto foi contemplado com a aprovação e iniciamos as atividades com bem mais facilidade que no primeiro Projeto Acordes. O grupo de estudantes/pesquisadores estavam bem integrados, interados das ações necessárias e com objetivos bem definidos. Além de dar continuidade as atividades que já vinham ocorrendo no projeto Acordes inicial outras diferenciadas foram implantadas nesta etapa. Um exemplo disso foi o contato com o maestro da cidade, Orley da Silva, que nos contemplou com algumas visitas as aulas onde eram trocadas experiências com estudantes e instrutores. Além disso, o maestro possibilitou o contato com a Camerata Paz e Bem, grupo musical sob sua regência. O grupo é formado por estudantes integrantes do Educandário Paz e Bem, que é coordenado por uma entidade filantrópica administrada pela Congregação das Irmãs Franciscanas do Senhor, localizada em Teixeira de Freitas. A primeira apresentação da Camerata Paz e Bem no *campus* ocorreu no dia quatorze de março de dois mil e doze. Alguns estudantes envolvidos com o Projeto Acordes participaram integrando-se aos músicos com seus respectivos instrumentos. O evento marcou a finalização da primeira etapa do Projeto Acordes e o início da segunda por meio do novo edital.

Em outubro de 2013 o Projeto Acordes foi selecionado para participar do Projeto de Internacionalização da Extensão do Instituto Federal Baiano no *I Congreso Extensión y Sociedad.* Organizado pela *Asociación de Universidades Del Grupo Montevideo,* realizado no período de seis a nove de novembro de 2013, em Montevideo, Uruguai.

A coordenadora do Projeto de Internacionalização da Extensão do Instituto Federal Baiano, Cristiane Brito, organizou e acompanhou a ida dos estudantes/pesquisadores ao congresso. Cristiane enfatizou a importância desse tipo de trabalho educacional no argumento declarado no site do IF Baiano e citado abaixo.

> Em quase todas as mesas, houve tempo para um amplo debate e a troca de experiências; desta forma, permitiu, que mesmo quem não tinha trabalho aprovado para apresentação, pudesse socializar sua vivência na Extensão: muitos alunos e os professores tiveram oportunidade de falar um pouco do trabalho desenvolvido no IF Baiano". Além da experiência de conviver e compartilhar com outros profissionais, o grupo também destacou a felicitação por eles serem os únicos pesquisadores dos Institutos Federais presentes no evento. "Não observamos nenhuma participação de outro Instituto do Brasil, apenas o IF Baiano". Desta forma, representamos não só a Bahia, mas todos Institutos do Brasil". Cristiane Brito

Alef Santos, bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação em Extensão (PBIEX), participou como representante do Projeto de Extensão "Acordes – Oficinas Musicais como meio de Socialização e Aprendizagem". No texto a seguir, publicado no site da instituição, Alef expressa sua visão após a participação no congresso internacional em Montevideo, Uruguai.

> O evento foi muito construtivo, todos compartilharam seus conhecimentos de forma ampla e objetiva. Chamou minha atenção: as vestimentas, a culinária, a limpeza das ruas e das praças, a educação das pessoas e a moeda local etc. Essa viajem marcou a minha vida acadêmica no Instituto; ela me incentivou para produzir mais projetos voltado para a Extensão. Alef Santos

O texto citado a seguir, foi um relatado da estagiária Camila da Luz Melgaço, referente à sua atuação no Projeto Acordes, ela sintetiza, em poucas palavras, o aprendizado adquirido por e compartilhado por outros componentes da equipe.

> Antes de trabalhar, como voluntária e em seguida como estagiária no Projeto Acordes, sentia uma certa dificuldade em me apresentar em público, o fato de entrar em uma sala de aula como instrutora, saber que aquelas pessoas estão ali porque querem aprender o que eu tenho a passar para eles me fez mudar, perder aquela timidez que me atrapalhou de mostrar o que eu sei por muito tempo. Outra grande dificuldade que consegui superar foi aprender a trabalhar em grupo sempre fui muito individualista não acreditava na capacidade de outras pessoas, como um projeto é movido por ideias e trabalho de um grupo não foi muito difícil de

> me acostumar naturalmente. Foi o Projeto Acordes que me tornou capaz de enxergar o que sempre esteve diante de meus olhos e que, por algum motivo, eu não reconhecia. Camila da Luz Melgaço.

Gustavo Ramos, o estudante que foi o primeiro idealizador do Projeto Acordes, reside hoje nos Estados Unidos da América. Atualmente aguarda o resultado dos exames de audição para ingressar como estudante no *Berklee College of Music*, em *Boston, Massachusetts*, uma vez que já está aprovado nos exames iniciais. Segundo ele, é considerada uma das melhores universidades de música contemporânea da atualidade.

A equipe executora do Projeto Acordes atuou também na produção e organização de registros fotográficos e bibliográficos, folders, cartazes informativos, crachás, certificados e outros materiais necessários para o bom andamento dos trabalhos. Esse material deu corpo a um *portfólio*, de modo a figurar como parte do acervo do futuro laboratório de Arte e da biblioteca do *campus. Servindo*, inclusive, como registro histórico institucional e material bibliográfico para ser consultado por futuros pesquisadores. A partir da implantação do Projeto Acordes, o grupo participante, passou a ser convidado frequentemente para efetuar apresentações musicais em diversos eventos do *campus*. Tornado-se rotina ver estudantes nos corredores, pátios e salas de aulas do *campus* portando instrumentos musicais, formando grupos ou ensaiando músicas para serem apresentadas publicamente em eventos internos e externos. Mesmo aqueles que não estavam integrados ao Projeto Acordes, mas eram músicos, passaram a trazer seus instrumentos e participar dessas ações.

Com a finalização das atividades do Projeto Acordes estudantes do campus manifestaram-se solicitindo continuidade, mas isso só será possível com a contratação de professor com formação específica na área. Hoje o campus dispõe de um laboratório de artes com trezentos metros quadrados de área construída e adaptado ao desenvolvimento de atividades nas quatro linguagens, Dança, Música, Teatro e Visuais. Fator que possibilita o desenvolvimento de um trabalho com maiores resultados do que o já alcançados durante a implantação do Acordes.

As atividades foram concluídas com bastante exito, uma vez que ficou evidente a participação ativa e prazeroza dos estudantes, o envolvimento de professores, técnicos e outros servidores do *campus*. Além disso, a interação entre estudantes de diferentes

cursos e professores de formações diverssificadas e a demostração de valorização dos saberes musicais dos envolvidos ficou evidente na comunidade interna e externa do IF Baiano. O Projeto Acordes foi reconhecido e valorizado tanto pela direção do *campus*, quanto pela Reitoria, uma prova disso foi o fato de ter sido selecionado para representar o instituto no Projeto de Internacionalização da Extensão do Instituto Federal Baiano no *I Congreso Extensión y Sociedad,* em Montevideo, Uruguai, em Novembro de 2013. Ainda não conseguimos atingir nosso principal objetivo, a contratação de um profissional de Arte na linguagem de música, mas continuamos empenhados em alcançar esse propósito.

A integração do grupo, quando chegamos à fase de conclusão dos trabalhos, foi notória e se estendeu à comunidade interna e externa ao *campus*. Concordando com Sung (2006) o processo educacional deve ajudar o estudante a construir um conhecimento que faça sentido em sua vida de forma mais humanitária, caso contrário à própria educação perde o sentido.

> Quando um processo educacional não ajuda o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização, esse mesmo processo educacional acaba por não oferecer o sentido da sua própria ação educativa. Estabelece-se assim uma circularidade dialética: educação tem sentido dentro de um horizonte de sentido que deve ser aprendido e/ou construído pelo processo educacional. Se um processo educacional não é capaz de gerar o conhecimento desse sentido mais profundo e amplo da vida – que vai além do mero “passar de ano”-, a própria educação perde o sentido e passa a ser uma mera obrigação sem sentido (SUNG, 2006:43).

A resignificação do espaço ensino/aprendizagem pode proporcionar maior humanização e valorização dos conhecimentos prévios dos envolvidos bem como a ampliação de novos conhecimentos e do tempo destinado às pesquisas na área de artes. E eu, como Arte/educadora, preciso perceber que o conhecimento em Arte, ao qual me proponho a trabalhar com os estudantes tenha um sentido para a vida deles, principalmente em sua formação, sem isso não vejo sentido em estarmos todos os dias reunidos em um espaço educacional.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2006

Meios eletrônicos

BRASIL, 2008. *Lei nº 11.892, de dezembro de 2008*. *Acessível em:* http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

CNPQ, 2012. Acessível em: http://www.cnpq.br/web/guest/piict

CEB/CNE. Parecer Homologado CEB/CNE disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb026_05.pdf

IF Baiano. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Disponível em: http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/?p=24806

Flora Alves Ruiz

Mestranda em Artes Visuais (UFPE/UFPB). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Sergipe e Pós-Graduada em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Atualmente é Arte/educadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Teixeira de Freitas.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral, apresentação slides ou pôster GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Mediações culturais: fundamentos, práticas e políticas

A MEMÓRIA DA CERÂMICA DE ICOARACI: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES CULTURAIS

Larissa Gabrielle Mendes Cavalcante (Prefeitura Municipal de Belém, Pará, Brasil)
Tamires Almeida do Vale (Prefeitura Municipal de Belém, Pará, Brasil)

Resumo:
O presente artigo configura-se como um relato das experiências parciais do projeto "Memória, identidade e patrimônio: a cultura no bairro do Paracuri", que vem sendo executado desde fevereiro de 2014 no Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, localizado no distrito de Icoaraci em Belém, Pará. Este é um projeto interdisciplinar que envolve Educação Patrimonial, Artes, e Grafismo em Cerâmica, realizado por meio de oficinas semanais ministradas no Núcleo de Artes Laís Aderne, parte integrante da escola. Seu objetivo é a formação de mediadores culturais oriundos do 8º e 9º ano do ensino fundamental, que venham a ser multiplicadores do conhecimento adquirido nas oficinas e protagonistas no processo de conservação e valorização da cultura ceramista de Icoaraci, que tem seu principal pólo na comunidade onde está inserida a referida escola.
Palavras-chave: Educação Patrimonial. Patrimônio Cultural. Mediação Cultural. Arte.

THE MEMORY OF THE POTTERY OF ICOARACI: AN EXPERIENCE IN THE FORMATION OF CULTURAL MEDIATORS

Abstract:
This article is a report of the ongoing experience of the project "Memory, identity and patrimony: culture in the Paracuri district", which has been implemented last February at the Lyceum School of Arts and Crafts Mestre Raimundo Cardoso", located in Icoaraci, Belém, Pará. This is an interdisciplinary project involving Heritage Education, Arts, and Graphics in Pottery, which is being carried out by means of weekly workshops in the Arts Department Laís Aderne, inside the school grounds. Its objective is the continued training of cultural mediators among students of 8th and 9th grade, who might become multipliers of the knowledge they gain in the workshops and leaders in the process of conservation and preservation of the pottery culture of Icoaraci, which has its main center in the community where the school lies.
Keywords: Heritage Education. Cultural Patrimony. Cultural Mediation. Art.

1 AS ORIGENS DESTE RELATO

O objetivo principal do presente artigo é fazer um relato parcial de experiências vivenciadas durante a execução do projeto de ensino “Memória, identidade e Patrimônio: a cultura no bairro do Paracuri”, no Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso em Belém (PA), no período de fevereiro a agosto de 2014. O projeto, construído de forma interdisciplinar pelos professores Tamires Vale de educação patrimonial, Larissa Cavalcante de artes visuais, dos Mestres Guilherme Santana e Josué Pereira de decoração e grafismo em cerâmica, visa a formação de um corpo de mediadores culturais composto por alunos do 8º e 9º ano do ciclo de formação IV do ensino fundamental do Liceu Escola.

Este projeto surgiu a partir da preocupação gerada pelo processo de desvalorização que a cultura e o ofício do ceramista vêm sofrendo nos últimos anos dentro da comunidade do Paracuri, resultando na escassez de mão-de-obra, no fechamento de olarias, e na crescente dificuldade no escoamento da produção de cerâmica.

O projeto teve início em fevereiro de 2014, com um processo de seleção que reuniu vinte alunos do 8º e 9º ano, sendo dez do turno da manhã e dez do turno da tarde, que passaram a frequentar oficinas semanais com duração de duas horas, ocorrendo sempre às segundas-feiras. Além de capacitar os alunos para receber os visitantes, tanto da comunidade em geral quanto de outras instituições de ensino, que frequentemente vêm até a galeria de artes do Liceu, o projeto visa a atuação destes mediadores como multiplicadores do conhecimento adquirido, a fim de que possam, em sua convivência com o resto da comunidade, contribuir para a conscientização de todos a cerca da importância da cultura ceramista como elemento fundamental na construção da identidade do bairro do Paracuri.

O Liceu Escola de Artes e ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” faz parte do projeto “Sistema de Educação para um Desenvolvimento Sustentável” da Rede Municipal de Ensino de Belém, que foi implementado através do Decreto N° 29.205/96, da Prefeitura Municipal de Belém, de 13 de setembro de 1996, cujo Art. 3° apresenta o projeto da seguinte maneira:

> A Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável está ligada à noção de desenvolvimento humano sustentado, voltada ao enfoque integrado e culturalmente assentado do processo de desenvolvimento, no qual a educação aparece como estratégia primordial da capacidade inovadora e humanizadora do progresso. Destaca-se, nesse processo, a inserção política e econômica do alunado, atendendo anseios e perfil socioeconômico-cultural das comunidades na geração de renda. (BELÉM, 1996).

Amparada nesse Decreto, a Prefeitura Municipal de Belém criou cinco Unidades Integrantes da Rede de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, dentre elas o Liceu Escola.

Em consonância com a concepção de desenvolvimento sustentável, a proposta pedagógica inicial do Liceu baseia-se numa visão sistêmica, sem perder de vista as articulações com a cultura local, representada logo a partir da escolha de seu Patrono, Mestre Raimundo Cardoso.

No memorial de gestão que compreende o período de 2010 a 2013, a diretora Janice Lima apresenta o histórico de fundação da escola:

> O nome da escola é uma homenagem ao Mestre Raimundo Saraiva Cardoso, nascido em Vigia (PA) no dia 29 de julho de 1930 e falecido em Belém (PA) em 2007, herdeiro das técnicas da arte ceramista de sua mãe, descendente direta dos Aruã, último povo marajoara.[...] Em 1996, Icoaraci era considerada um polo de produção artesanal de cerâmica do Estado do Pará. Na travessa da Soledade concentravam-se muitas olarias, e nas margens do rio Paracuri e do igarapé Livramento havia abundância de jazidas de argila, que proporcionavam matéria-prima para a produção ceramista. O conhecimento sobre a produção do artesanato em cerâmica era transmitido de pai para filho e a escola veio acolhê-los para a educação formal sem perder de vista essa formação familiar para o trabalho com a cerâmica. Com o passar dos anos essa área foi sendo impactada pelo aumento populacional, com incidência de: invasões, violência, tráfico de drogas; pela macro-drenagem da bacia do Paracuri, que ainda hoje ocasiona enchentes na área; poluição do igarapé Livramento, e consequentemente: diminuição das jazidas de argila, fechamento de olarias e diminuição da produção do artesanato em cerâmica. (Memorial de gestão 2010-2013, 2013, 4-5).

O plano de ensino e as atividades desenvolvidas com os alunos ao longo do período aqui relatado foram fundamentados no conceito de educação patrimonial de Horta (1999), que define a educação patrimonial como

> Um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que rodeia”, caracterizado por ser um “processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-o a um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação natural. (HORTA, 1999, p.6).

Sendo assim, considera-se as ações de Educação Patrimonial como ferramentas através das quais podemos investigar e conhecer o nosso passado, compreender o presente e construir a nossa história, daí a importância da mesma dentro do processo educacional, como intermédio na construção do sentimento de pertencimento, no qual o aluno passa a se sentir parte do patrimônio cultural da comunidade em que vive.

Este trabalho também está amparado segundo o conceito de memória do historiador Michael Pollack (1992), que afirma que

> “A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” (POLLAK, 1992, p. 201).

Como exemplo, podemos observar elementos primitivos da cerâmica marajoara que mostram formas mais rústicas. Com o passar do tempo os artesãos foram imprimindo a estas peças primitivas formas e cores diferenciadas, de acordo com sua visão individual, com influência de sentimentos, de conhecimentos e misturas de outras memórias coletivas.

Neste artigo discutiremos as ações de educação patrimonial realizadas durante a execução do projeto, o processo de aprendizagem dos alunos, as dificuldades enfrentadas no cotidiano das aulas e os resultados parciais obtidos até agora.

2 AS OFICINAS DO LICEU E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Desde as primeiras discussões para a elaboração do projeto, nosso principal objetivo era trabalhar a cultura ceramista da comunidade do Paracuri como patrimônio cultural material e imaterial que, como tal, deveria ser valorizado como parte fundamental da identidade dos moradores da comunidade.

Considera-se Patrimônio Cultural, além dos feitos arquitetônicos-artísticos construídos pelo homem e para o homem, que necessitam ser tombados e resguardados para o conhecimento das futuras gerações, os bens de contexto natural, que são cenários das memórias e identidades sociais, e os bens imateriais como danças, tradições, rituais religiosos e profanos; tudo, enfim, que faz parte da construção da história do indivíduo. Com o decorrer do tempo, a legislação brasileira modificou-se no que diz respeito ao patrimônio cultural, visando a necessidade que se tem de preservação, por meio do tombamento, de todos os bens, sendo estes tangíveis ou intangíveis, que se referem à memória dos diferentes segmentos da sociedade, conforme descrito no Decreto n° 3551, de 4 de agosto de 2000. Portanto, a nova política de Educação Patrimonial do IPHAN encontra-se estruturada em três eixos de atuação:

> **a) Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal.** É de essencial importância levar a reflexão sobre a preservação do patrimônio à rede formal de ensino. Assim, duas principais estratégias vêm sendo utilizadas por meio de parceria com o Ministério da Educação: na educação superior, a aproximação se deu por meio do *Programa de Extensão Universitária* – ProExt, que dispõe de uma linha temática voltada ao Patrimônio Cultural; no âmbito da educação básica, o *Programa Mais Educação* possibilitou a incorporação da atividade de Educação Patrimonial na perspectiva da educação integral.
>
> **b) Gestão compartilhada das ações educativas.** A principal estratégia é o fomento à Rede Casas do Patrimônio, que busca reconhecer o protagonismo local das ações educativas de valorização do Patrimônio Cultural, articulando agentes e instituições que possuam envolvimento com o tema e com os bens culturais. Procura-se ainda, ampliar a capilaridade e privilegiar ações descentralizadas de uma política pública de Educação Patrimonial, em uma perspectiva de construção coletiva que envolva as três instâncias de governo.
>
> **c) Instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial.** Em razão da ampliação do conceito de patrimônio e da multiplicação de ações educativas em todo o país, há necessidade de normatizar e garantir o cumprimento de diretrizes mínimas da Política Nacional de Educação Patrimonial. Essas diretrizes foram consolidadas nos seguintes documentos: *Carta de NovaOlinda* (2009), *I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural* (2009) e *Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial* (2011). (IPHAN, 2014, p. 29)

A escola aonde o projeto vem sendo executado está localizada na periferia, mesma situação em que se encontram muitas escolas brasileiras. Sendo assim, a maior parte dos nossos alunos encontra-se em situação de risco, com baixa renda familiar, ausência de políticas públicas que atendam às suas necessidades básicas, e mais distantes ainda de estratégias que lhes possibilitem o acesso livre à cultura. Muitos alunos são oriundos de famílias desestruturadas e enfrentam, além de problemas financeiros, a exposição constante à violência e aos problemas gerados pelo tráfico de drogas e outros problemas sociais.

No início do processo de elaboração do projeto, havia entre os membros da equipe a preocupação de que nos deparássemos com os problemas freqüentes de falta de interesse e compromisso com o projeto por parte dos alunos. Por isso decidimos realizar um processo de seleção que permitisse que os alunos interessados em participar, se inscrevessem espontaneamente nas oficinas, que funcionariam no horário de contra-turno, evitando com isso a interferência no horário regular das aulas formais. Obtivemos assim uma resposta muito positiva por parte dos alunos e grande procura pelas oficinas.

No Liceu, as oficinas do Núcleo de Artes Laís Aderne estão presentes no currículo escolar desde a Educação Infantil, permitindo que os alunos entrem em contato com a cultura ceramista desde muito cedo; soma-se a isto a convivência diária na comunidade do Paracuri, em meio às olarias – que frequentemente pertencem às famílias dos próprios alunos da escola – e todos os outros elementos do cotidiano que estão envolvidos direta e indiretamente com a produção da cerâmica icoaraciense, como a figura constante dos barristas (profissional responsável pela extração da argila nas jazidas naturais) transportando a argila para as olarias, as peças que secam ao sol em frente às casas do bairro, os grafismos presentes nas fachadas de residências e lojas. Tudo isto contribui para um cenário no qual a cultura ceramista, se não valorizada de maneira consciente e sistemática, é no mínimo um elemento reconhecido pelos alunos como tendo valor para a comunidade em que vivem. O processo seletivo foi feito através de uma redação, na qual o aluno deveria responder à pergunta “porque você gostaria de participar do projeto?”. Encontramos nas respostas, relatos nos quais já podíamos entrever uma preocupação com a realidade em que se encontra a produção de cerâmica no Paracuri e com o declínio desta atividade, que por vezes faz parte do sustento das famílias destes mesmos alunos.

A partir daí, confirmamos a relevância do projeto, visto que o contato com a cultura e manifestações locais, e ações de Educação patrimonial buscam levar crianças e adolescentes a um processo ativo de conhecimento, de valorização e preservação da sua herança cultural, neste caso, a cerâmica, capacitando-os para melhor usufruto deste bem (HORTA, 1999). O trabalho educacional centrado no patrimônio cultural, de acordo com Horta; Grunberg; Monteiro (1999) é um processo permanente e sistemático e envolve procedimentos interdisciplinares em torno dos objetos culturais, que são fontes primárias de conhecimento e transformação individual e coletiva.

3 METODOLOGIAS

Iniciamos o trabalho com a unidade “A atividade ceramista e seu legado na história de Icoaraci”. Por meio de aulas práticas e teóricas, buscamos sempre destacar o uso da oralidade, com o objetivo de aprofundar a percepção de si mesmo

e do outro, identificar e valorizar as origens pessoais e do grupo, promover a integração do mesmo e o respeito pelas diferenças. Nesta unidade, abordamos as origens da atividade ceramista no distrito de Icoaraci, trabalhando a assim denominada “cerâmica colonial”, estilo que no início da ocupação de Icoaraci produzia peças para uso utilitário, como bilhas para armazenamento de água, vasos, panelas, vasilhas, etc. Para tanto, foram produzidas pelo Mestre Rosemiro Pinheiro, que atua na escola, ministrando a oficina de Torno, coleções destas peças com exemplares em miniatura, para serem utilizadas pelos alunos durante as aulas.

Fotografia 1 – Coleções de cerâmica colonial produzidas para as oficinas do projeto



Fotografia de Larissa Cavalcante
Fonte: Arquivo do Núcleo de Artes Laís Aderne

Horta (1999), ao falar sobre objetos culturais e o desenvolvimento da habilidade de interpretá-los, afirma que, “cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão devemos aprender a *ler* ou *decodificar*” (HORTA, 1999, p. 9), e ainda que estes devem ser usados como peças chave no desenvolvimento dos currículos, ao invés de ser mera ilustração das aulas. (HORTA, idem)

Introduzimos ainda nesta primeira unidade o conceito de mediação cultural, que segundo Lamizet

> [...] representa o imperativo social essencial da dialética entre o singular e o coletivo, e da sua representação em formas simbólicas. A sociedade pode existir apenas se cada um dos seus membros tem consciência de uma relação dialética necessária entre a sua própria existência e a existência da comunidade: é o sentido da mediação que constitui as formas culturais de pertença e de sociabilidade dando-lhes uma linguagem e dando-lhes as formas e os usos pelos quais os atores da sociabilidade apropriam-se dos objetos constitutivos da cultura que funda simbolicamente as estruturas políticas e institucionais do contrato social. (...) É no espaço público que são levadas a efeito as formas da mediação, que trata-se do lugar no qual é possível tal dialetização das formas coletivas e as representações singulares. O espaço público é, por definição o lugar da mediação cultural (LAMIZET apud. COSTA, 2009, p. 2).

Sendo assim, buscamos desde o início desta experiência trazer para a sala de aula a discussão do papel que nossos alunos assumiriam não apenas dentro da escola, mas na comunidade como um todo, posicionando-se no centro desta relação entre o “eu” e a comunidade.

Na segunda unidade de ensino, intitulada “A cerâmica arqueológica e a identidade do Liceu Escola”, iniciamos o estudo da chamada cerâmica arqueológica, que melhor representa o segundo momento que a cerâmica icoraciense vive desde a década de 70, com a introdução do grafismo e consequentemente o declínio da produção de cerâmica utilitária.

Para esta unidade, foram produzidas também réplicas em miniatura de peças com motivos Marajoara para serem manuseadas pelos alunos durante as atividades em sala de aula. Um dos objetivos desta ação era possibilitar aos alunos a observação de peças originais da cultura Marajoara, que ao longo do tempo vêm servindo de inspiração para os ceramistas de Icoaraci. Estas foram de grande importância durante as aulas em que trabalhamos especificamente o estudo da simbologia dos grafismos da cerâmica, uma vez que os alunos puderam acompanhar o processo de produção das peças e tê-las em mãos para as atividades de catalogação que se seguiram.

Fotografia 2 – Atividade de desenho durante a catalogação das peças de cerâmica colonial



Fotografia de Larissa Cavalcante
Fonte: Arquivo do Núcleo de Artes Laís Aderne

Ainda nesta unidade, trabalhamos as ocupações marajoaras, sua organização social, e o significado da cerâmica nesta sociedade, utilizando como base as pesquisas da arqueóloga Denise Pahl Schaan, especialmente no livro “Marajó: arqueologia, iconografia, história e patrimônio” (2009).Vimos também a importância dos sítios arqueológicos e, através de parceria com o Museu Paraense Emílio Goeldi contamos com a presença da arqueóloga Helena Lima, pesquisadora do museu, em uma palestra com o tema “Sítios Arqueológicos como patrimônio”, no mês de junho.

Ao iniciarmos as aulas sobre a cerâmica marajoara, buscamos estabelecer com os alunos uma relação entre a formação da identidade deste povo e a construção de suas identidades enquanto alunos do Liceu Escola e moradores do bairro do Paracuri. O Liceu nasceu à sombra da influência da cultura ceramista, o que pode ser verificado não apenas através das oficinas do Núcleo de Artes Laís Aderne, mas em todo o ambiente escolar, repleto de referências aos grafismos e à estética da cerâmica de inspiração nos motivos Marajoara, que hoje é o estilo predominante na produção icoaraciense.

Fotografia 3 – Entrada do Núcleo de Artes Laís Aderne



Fotografia de Larissa Cavalcante
Fonte: Arquivo do Núcleo de Artes Laís Aderne

Stuart Hall (2005), ao falar sobre a identidade do sujeito pós-moderno, afirma que a mesma não é

> fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. (HALL, 2005, p. 12-13)

A partir desta discussão sobre suas identidades pessoais, buscarmos construir com nossos alunos um memorial pessoal feito de suas próprias experiências, e percebemos uma maior dificuldade deles em se identificar enquanto pertencentes a um grupo cultural e de se reconhecer mesmo em sua própria comunidade. Durante a atividade de construção da árvore genealógica, enfrentamos dificuldades, por parte dos alunos, na aceitação de suas realidades familiares, que em sua maioria foge à concepção tradicional da família nuclear, uma vez que muitos não conhecem ou não convivem com a figura paterna, e, quando confrontados com esta situação durante a atividade, alguns se recusaram a participar, seja de maneira aberta ou velada. Horta (1999), ao falar sobre identidade, considera que "neste processo dinâmico em que se aprende a fazer parte de um grupo social, o indivíduo constrói a própria identidade" (HORTA, 1999, p. 7), e, ao longo desta experiência no projeto que estamos executando, tivemos a oportunidade de observar outras situações além desta em que atividades realizadas em sala reverberaram na vida pessoal de nossos alunos e contribuíram de maneira significativa para alterações na maneira como estes compreendem a realidade à sua volta e seu papel nela.

A unidade de ensino que estamos atualmente trabalhando nas oficinas do é intitulada "A introdução do grafismo definindo a cerâmica icoaraciense". Nesta etapa do processo, abordamos a introdução do grafismo na cerâmica icoaraciense explorando as transformações que esta vem desencadeando tanto no processo de produção quanto no processo criativo dos artesãos. O grafismo que encontramos hoje na comunidade do Paracuri apresenta uma variedade enorme de estilos e técnicas, e, assim sendo, configura-se em um campo extremamente rico para o estudo dos elementos da linguagem visual. Durante esta unidade temos trabalhado em sala a leitura e análise dos motivos do grafismo segundo os conceitos de simetria, cor, textura, movimento.

Fotografia 4 – Alunos do projeto visitam a exposição “Memórias do Barro”,
que conta com peças produzidas pelos mestres ceramistas e alunos do Liceu Escola



Fotografia de Larissa Cavalcante
Fonte: Arquivo do Núcleo de Artes Laís Aderne

Obtivemos resultados muito positivos dos alunos nestas atividades, observando que estes já trazem muito conhecimento a respeito da cerâmica, contribuindo e interagindo durante toda a aula**.** Também Consideramos muito importante abordar durante as aulas uma reflexão sobre a maneira como o ofício do ceramista se insere no cotidiano da comunidade e por vezes dita o ritmo da vida dos artesãos e daqueles que os cercam. Após a introdução do grafismo na cerâmica, o modo de produção, consumo e demanda se alterou drasticamente, chegando a um auge na década de 80, quando a produção de cerâmica dos artesãos do Paracuri chegou a um ritmo praticamente industrial, testemunhando uma proliferação de fábricas e encomendas em larga escala, por vezes oriundas de outros estados, e também o aumento na exportação internacional.

Dentre as transformações ocorridas ao longo deste período, duas das mais importantes foram a introdução do torno elétrico e do forno elétrico. Estes foram elementos determinantes na expansão comercial acima mencionada. No Liceu, os alunos têm a oportunidade de conhecer o processo de produção da cerâmica tanto no torno artesanal quanto no torno elétrico, e verificar pessoalmente as diferenças entre um e outro na produção das peças.

Nesta unidade, nos aprofundamos na discussão sobre a salvaguarda e conservação de bens materiais e imateriais, e durante o mês de agosto trabalhamos, além das aulas teóricas, atividades de restauro de peças de cerâmica, durante a qual dividimos os alunos em duplas. A atividade consiste em três etapas; a colagem das peças quebradas, o preenchimento com gesso dos espaços vazios onde os cacos estavam danificados demais ou esfarelados, e a pintura e uniformização das partes preenchidas com gesso. Até o momento deste relato, os alunos tinham cumprido a primeira etapa, já com resultados muitos positivos em sua maioria, embora tenham apresentado dificuldades em alguns casos onde algumas peças foram coladas de maneira inadequada.

Apesar do grau de dificuldade, os alunos demonstraram grande interesse nesta atividade, e pudemos verificar um sentimento predominante de que esta atividade os ajudou a compreender melhor a importância de medidas de salvaguarda do patrimônio, pois perceberam que por mais cuidadoso que seja o processo de restauro, a peça nunca mais será exatamente a mesma.

Fotografia 5 – Alunos durante atividade de restauro de peças de cerâmica



Fotografias de Larissa Cavalcante e Tamires Vale
Fonte: Arquivo do Núcleo de Artes Laís Aderne

A culminância do trabalho realizado no ano de 2014 ocorrerá durante a Mostra Cultural do Liceu Escola, no próximo dia 14 de novembro. Durante este evento, que ocorre anualmente, são apresentados à comunidade em geral os resultados de todos os projetos da escola, com a socialização e exposição dos resultados alcançados ao longo do ano pelos professores e alunos. Durante os meses de setembro e outubro, em preparação para a Mostra Cultural, os alunos do projeto “Memória, identidade e patrimônio: a cultura no bairro do Paracuri” estarão passando por nossa última unidade de ensino do ano, intitulada “A cerâmica icoaraciense: legado e preservação”. Durante esta unidade, será abordada a elaboração de estratégias para a salvaguarda e preservação da cerâmica no Paracuri, que possam ser postas em prática no próximo ano, envolvendo a comunidade em geral. Estas propostas serão socializadas durante a Mostra Cultural, além da exposição das peças produzidas para a oficina ao longo do ano pelos Mestres Guilherme Santana e Rosemiro Pinheiro, na qual os alunos do projeto falarão aos visitantes sobre o histórico, características e influências estéticas de cada estilo. O objetivo desta ação é apresentar a cerâmica icoaraciense como patrimônio material e imaterial e elemento fundamental na construção da identidade cultural dos moradores do bairro do Paracuri.

4 Conclusões Finais

O que se almeja, com as aulas de Educação patrimonial, é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local. Levar a uma ação transformadora do sujeito no mundo, e não uma educação reprodutora de informações.

Observa-se então que as oficinas desenvolvidas pelos artesãos e professores de arte, música, artes visuais, alimentação, educação ambiental e educação patrimonial estimulam o desenvolvimento de novos conhecimentos, sendo estes, importantes para a construção do processo cognitivo dos alunos e da comunidade em torno do Liceu Escola.

Este processo promove uma interação entre alunos e professores e transforma as relações familiares, levando a um maior interesse, por parte dos alunos, em conhecerem a história familiar e a vivência pessoal de seus antepassados.

Passar para os alunos, a história do coletivo, através da cerâmica, incentiva-os a procurarem suas histórias pessoais. Não raro, foi descobrir que alguns alunos do Liceu Escola Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso” passaram a se interessar pela arte ceramista, depois de conhecer sua história (da arte) e, se saber parte dela, o que para nós professores, é um retorno muito positivo.

Deste modo, dá-se a importância das oficinas do Núcleo de Arte Laís Aderne, não só para os alunos, como para suas famílias e toda a comunidade da qual eles são parte fundamental.

Com a multiplicação de iniciativas voltadas para a preservação do patrimônio cultural, a expressão Educação Patrimonial ampliou-se em ações, concepções, métodos, práticas e objetivos pedagógicos, usados como recursos para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações.

A experiência de educadores, através de ações bem sucedidas, permite o reconhecimento e a proteção do patrimônio cultural. Trabalhar a preservação cultural do Paracuri dentro de uma escola, que esta inserida em torno deste bem, torna-se necessário para salvaguardá-lo, tendo em vista que a cerâmica é uma importante parte da história e da identidade da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOG, Liceu Escola de Artes e Ofícios “Mestre Raimundo Cardoso”. **Liceu: *Cultura eArte em Icoaraci***. Endereço: http://liceudeicoaraci.blogspot.com.br/p/o-liceu_26.html acesso em 10 de agosto de 2014 às 10h55.

COSTA, Leonardo Figueiredo. **Um Estudo de Caso sobre a Mediação Cultural**. Salvador: 2009. Disponível em http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19356.pdf acesso em 19 de julho de 2014 às 19h10

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999.

DAF – CEDUC; BEZERRA, Juliana; CLEROT, Pedro; FLORÊNCIO, Sônia Rampim; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial: *histórico, conceitos e processos***. Brasília, DF : Iphan/
DAF/Cogedip/Ceduc, 2014, disponível em http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240 acesso em 7 de agosto de 2014, às 16h

LAMIZET, Bernard. ***La médiation culturelle***. Paris: L'Harmattan, 1998.

LICEU Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. **Memorial Liceu Escola de Artes e Ofícios "Mestre Raimundo Cardoso" – *Gestão 2010-2013***. Belém, 2013.

POLLAK, Michael. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 05, nº 10, 1992.

SCHAAN, Denise Paal. **Marajó – Arqueologia, Iconografia, História**. São Paulo: Habilis Press Editora, 2009.

Larissa Gabrielle Mendes Cavalcante: Possui graduação em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem pela Universidade da Amazônia – UNAMA, no período 2008-2012. Funcionária da Prefeitura Municipal de Belém, atua como professora de Artes de 5ª a 8ª séries no Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. http://lattes.cnpq.br/8815685219367672

Tamires de Almeida do Vale: Possui graduação em História pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA, no período 2011-2014. Funcionária da Prefeitura Municipal de Belém, atua como professora de Educação Patrimonial de 5ª a 8ª séries no Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. http://lattes.cnpq.br/1245102583332474

Modalidade: apresentação oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: 8. Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas

SUBSÍDIOS PARA A MEDIAÇÃO EM MUSEU DE ARTE: A COLEÇÃO PREPARAÇÃO

Maria Helena Wagner Rossi (Universidade de Caxias do Sul, RS, Brasil)

RESUMO:
O artigo aborda criticamente o material de apoio à mediação em artes visuais – *Coleção Preparação* – concebida para subsidiar visitas de crianças a museus, especificamente a instituições museológicas de Curitiba/PR. Aborda o contexto da mediação em arte no Brasil quanto à produção de materiais de apoio, fazendo uma breve retrospectiva sobre a valorização dos educativos das instituições museológicas. Apresenta e discorre sobre os oito livros que compõem a Coleção.
Palavras-chave: Coleção Preparação; Mediação em museu; Criança em museu.

SUBSIDIES FOR MEDIATION IN THE ART MUSEUM: THE PREPARATION COLLECTION

ABSTRACT:
The article critically discusses a material that supports mediation in visual arts – Preparation Collection – designed to support children's visits to museums, specifically the museum institutions situated in Curitiba / PR. Addresses the production of support materials of mediation in art in Brazil and makes a brief retrospective about increasing of the pedagogical approach in museums. Presents and discusses about the books of this collection.
Key words: Preparation collection; Mediation in the museum; Child in museum.

Introdução

De alguns anos para cá tem sido produzida uma grande quantidade de materiais de apoio a mediadores e professores para uso em atividades de leitura estética em museus e em sala de aula. Tenho notado que a boa intenção ao produzir tais materiais não é suficiente, e está claro que a sua disseminação, por si só, não garante a melhoria da qualidade da mediação estética. A (boa) intenção seria a de que estudantes e visitantes tenham um encontro significativo com imagens e obras, tanto na escola como em espaços expositivos. Mas grande parte dos subsídios publicados não ajuda realmente o mediador ou professor, principalmente por não respeitar os modos de construção do conhecimento da arte pelos sujeitos, alunos ou visitantes. Muitos revelam concepções equivocadas sobre o assunto, desconsiderando os ensinamentos do construtivismo e priorizando um enfoque formalista ou historicista. Dentre esses estão livros didáticos, materiais educativos de exposições, *sites*, recomendações e documentos legais. Na maioria dos casos as ideias e concepções presentes em tais materiais não oportunizam orientação adequada aos professores e mediadores, ávidos de conhecimentos que possam implementar suas práticas na sala de aula ou no museu.

Já defendi que precisamos nos livrar do egocentrismo e do elitismo que têm servido de pano de fundo para a maioria dos programas de mediação (ROSSI, 2010). O egocentrismo aparece quando não nos colocamos no ponto de vista das crianças e dos leitores com pouca familiaridade com a arte, pressupondo que eles veem o que nós, profissionais da arte, vemos. O elitismo aparece quando agimos como se a arte fosse algo corriqueiro e habitual para todos; como se todos tivessem familiaridade e facilidade em consumir arte. Como resultado, muitas vezes despejamos, "bancariamente", ideias sobre arte e estética sobre o leitor – estudante, visitante, etc.

Em meio a equívocos no campo da mediação, decorrentes do egocentrismo e do elitismo, surge a *Coleção Preparação* – de Luciano Buchmann – mostrando que é possível produzir materiais para subsidiar a mediação em arte de forma adequada, frutífera e significativa para as crianças e demais envolvidos no processo.

O trabalho de Buchmann começou a ser produzido num momento de mudança do ensino das artes visuais no Brasil. Desde a década de oitenta, os estudos sobre mediação de arte e de imagens vêm aumentando em quantidade e qualidade. Nesse momento já era consenso de que a supremacia da livre-expressão – própria da Escolanova – havia prejudicado a educação estética dos estudantes. A imagem havia sido banida da escola para não causar danos à criatividade e expressividade dos alunos na produção da arte. Durante décadas não houve oportunidades para ler ou pensar sobre obras ou imagens em geral, pois elas não estavam mais presentes na sala de aula. As abordagens modernistas foram questionadas tardiamente no Brasil, enquanto que em outros países as revisões iniciaram na década de sessenta, como por exemplo, as geradas pelo Projeto Zero de Harvard nos EUA. Então, nas últimas décadas do século XX a imagem retornou à sala de aula como carro-chefe dos novos objetivos do ensino da arte, como a alfabetização estética e visual. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e a divulgação dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) para a educação infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (PCN) ficou ratificado que a apreciação estética (ou leitura) é parte indissociável da construção do conhecimento em arte. Particularmente em relação à criança pequena, dizem os RCN para a educação infantil: "várias fontes de informações poderão ser usadas, como livros, enciclopédias, trechos de filmes, análise de imagens, entrevistas com as mais diferentes pessoas, visitas a recursos da comunidade etc" (BRASIL, 1998, p. 58).

Com isso, a educação em museus começou a ganhar importância, com equipes do "educativo" se constituindo e ganhando visibilidade. As exposições investiam na mediação, principalmente para o público escolar, e isso era um modo de garantir financiamentos. Ou seja, o financeiro tornava-se a meta das ações. Quanto maior era o número de estudantes visitando as exposições, mais facilmente se garantia financiamentos. Não importava muito a qualidade das ações, mas sua visibilidade. Esse fenômeno também é mencionado por Pablo Helguera, que o identificou em museus dos EUA a partir da década de oitenta (HELGUERA, s/d).

Em recente artigo, Buchmann (2014, p. 2) identifica a notória "transformação do campo da museologia e museus no Brasil nos últimos tempos. Surgiram novos cursos, pós-graduações na área, publicações, diversas instituições, houve inclusive, a criação do Instituto Brasileiro dos Museus (IBRAM) pelo Ministério da Cultura com editais e insumos". Reconhece, também, a fragilidade da relação da educação formal com o museu. Daí a importância de divulgar iniciativas que criam estratégias

que possam, como diz o autor, facilitar, promover e vincular a escola ao museu (Ib., p. 2).

É nesse contexto que se insere a *Coleção Preparação*. O trabalho surgiu, não a partir de leituras ou de teorias, apenas, mas da experiência de Luciano Buchmann como professor de Arte nos anos iniciais e em contextos de educação em museus: o estágio no museu de Arte do Paraná durante a graduação em Artes; o estágio em pedagogia de museus no Museu Wilhelm Lehmbruck, em Duisburg, na Alemanha, e o trabalho como orientador da Linha das Artes Visuais no Projeto Linhas do Conhecimento da Fundação Cultural de Curitiba. Essa experiência lhe mostrou, em primeiro lugar, a relevância de que a vivência da arte no museu tenha sentido para o visitante e, não menos importante, a necessidade de fazer parcerias entre professores, museus e Secretarias de Educação e Cultura; duas condições que "fazem absoluta diferença no consumo e ativação simbólica do patrimônio" pelas crianças.

A proposta é perpassada pelo reconhecimento e valorização do papel dos professores que se animam a levar seus alunos ao museu:

> A perspectiva da educação com o museu que defendo tem na professora ou professor um papel fundamental: mediar o conhecimento apresentado na escola com a experiência no museu. Coisa que não é simples. Para os outros visitantes, a presença de grupos escolares desperta empatia, mas poucos atribuem o evento aos docentes. Evidentemente que os estudantes não chegaram lá sozinhos, foram levados. Quem os levou? O que houve para que isso acontecesse? Poucos imaginam que o simpático encontro de crianças com a arte seja uma conquista de guerra travada pela professora ou professor dentro da escola (2014, p. 2).

Tenho defendido (ROSSI, 2003; 2008; 2010) que a experiência da mediação é significativa quando ela é conectada com os modos de compreensão estética dos leitores. Essa é uma das qualidades da *Coleção Preparação*. Buchmann defende sua proposta com sólida fundamentação teórica, concebendo arte como "expressão, fazer e conhecimento", pois isso "auxilia a compreender coisas dos currículos, dos parâmetros e diretrizes da Arte, que nos acompanham na profissão do magistério. Ajuda ainda a compreender quais são os conteúdos específicos necessários a serem ensinados" (2013c, p. 9). Conteúdo, aqui, não se reduz um assunto que deve ser ensinado e aprendido:

> O conteúdo no Ensino da arte é aquilo que transmite a herança da humanidade, presente nos artefatos. Conteúdo é ferramenta. É como uma chave que permite a abertura de uma porta; uma lente que permite ampliar a leitura; um código que decifra determinada escrita: o conteúdo é a chave de nosso olhar! (2013c, p. 10).

Vê-se aí, um conceito de conteúdo que remete à dimensão política do trabalho do educador, coisa nem sempre evidente: "tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico faz dos professores/professoras intelectuais transformadores, nessa batalha contra o monopólio sobre o que é público e a privação do uso do museu pela maioria" (BUCHMANN, 2014, p. 6).

A Coleção Preparação

A *Coleção Preparação* objetiva “mediar a relação da criança com a arte, os museus, o patrimônio público e cultural” (BUCHMANN, 2013c. p. 5). É composta por oito livros.

Figura 1 – Capa do livro de orientações sobre a Coleção Preparação: *Com-junto*



Fotografia de Luciano P. Buchmann
Fonte: Acervo de Luciano P. Buchmann

O livro *Com-junto: subsídios ao educador na mediação do encontro da criança com a arte* (Id, 2013c) oferece a fundamentação teórica e as orientações para preparar a visita da criança ao espaço expositivo, as ações conjuntas entre escola e museu e propostas para após o retorno à escola. Além disso, incentiva os professores a proporcionarem a visitação à arte às crianças:

> É imprescindível que o Museu esteja no planejamento das professoras e professores em dois momentos: o primeiro, na aula preparatória na escola e, nos seguintes, na visita e no TSUNAMI. Tsunami?! É aquela onda, imensa onda, invadindo a aula de arte carregada de curiosidade e de descobertas, que aparece no fazer artístico das crianças depois da visita, fruto inexplicável do contato frente à frente com a Arte (Ib, p. 11-12).

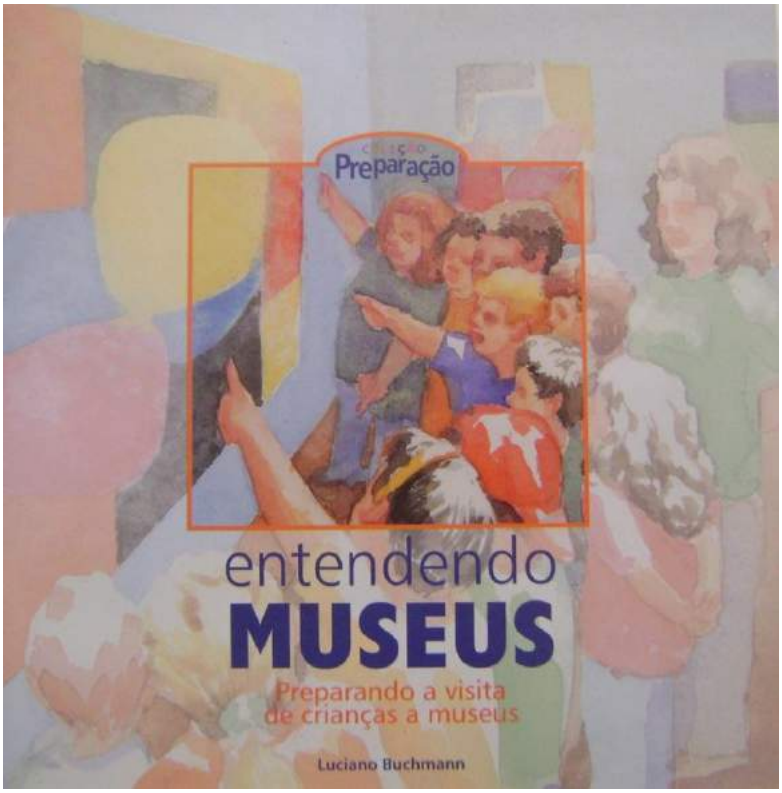
O livro *Entendendo museus* (2000a) foi o primeiro a ser publicado. Os demais livros são dedicados a artistas cujas obras podem ser vistas em Curitiba: *Miguel Bakun* (2000b), *Guido Viaro* (2000c), *Alfredo Andersen* (2005a), *João Turin* (2005b), *Leonor Botteri* (2013a) *e Helena Wong* (2013b). Esses livros têm o mesmo formato, com dois textos, sendo que o primeiro “é mais poético, narrativo, o segundo assume caráter mais informativo e biográfico” (Ib., p. 12).

Sinopses da Coleção

Nas palavras do autor[1], os livros que compõem a Coleção Preparação, são assim apresentados:

Entendendo Museus

Figura 2 – Capa do livro Entendendo Museus



Fotografia de Luciano P. Buchmann
Fonte: Acervo de Luciano P. Buchmann

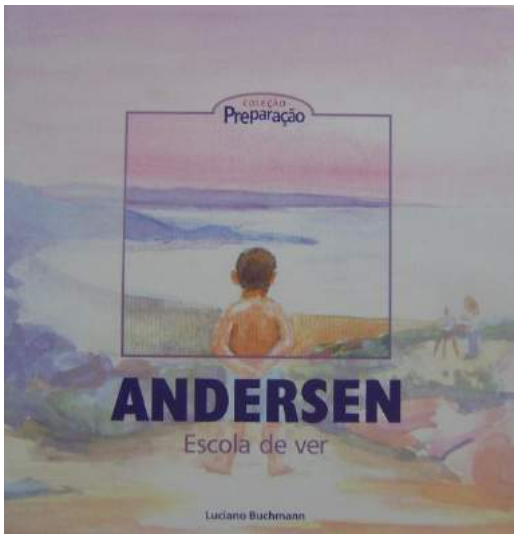
"Neste livro busco apresentar o que é um museu, quais são suas funções, procurando aproximação com os modos de compreensão da ao compará-lo com o colecionismo infantil. Contém breve histórico que pretende mostrar o museu como instituição colecionadora e pública, ou herdeiro de coleções particulares que, doadas, tornaram-se públicas. Apresento também os museus em Curitiba.

Conteúdos propostos no livro a serem aprofundados: Coleção: coleção da criança e do adulto; coleção privada e pública; valor simbólico, financeiro e cultural da coleção; antigas coleções e o colecionismo; desenvolvimento do colecionismo; Garderobes e Câmaras maravilhosas, até a abertura das coleções privadas tornando-se públicas e museus. Origem mitológica do museu como casas das musas. Funções do museu e a coleção da criança: coleta, conservação, guarda, pesquisa e exposição. Museu: relação museu e coleção, instituição e edificação, tipos de museus, cidades museu, museu e Museu de Arte, Museu Nacional de Belas Artes; No museu: o momento da visita ao museu, a mediação e seu papel, as informações das etiquetas. Museus de arte em Curitiba: quais são, suas coleções, área de atuação e endereços."

[1] Transcrevo a sinopse dos livros, valendo-me das palavras de Buchmann ao apresentá-los no livro *Com-junto (*2013c). Devido à extensão dos trechos usa-se o itálico ao invés do recuo de parágrafo.

Andersen: escola de ver

Figura 3 – Capa do livro Andersen: escola de ver



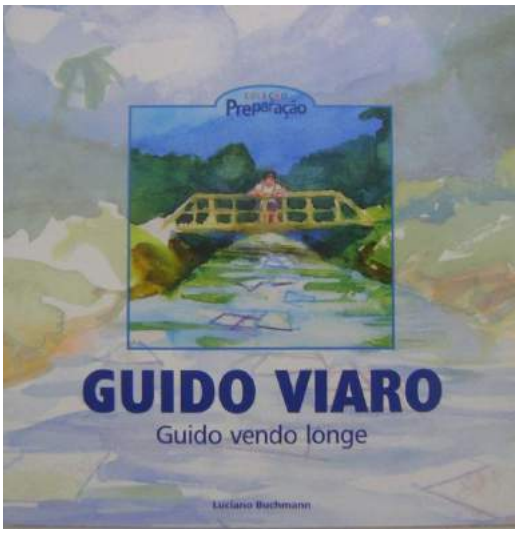
Fotografia de Luciano P. Buchmann
Fonte: Acervo de Luciano P. Buchmann

"O filho de Alfredo Andersen, Thorstein, também pintou. Imaginei que assistir ao pai pintar foi sua maior escola e, daí, veio a ideia que dá origem a este texto. O livro não traz o nome do menino e nem diz que o pai é Andersen.

Um dos sucessos de Branca de Neve e outros clássicos é não nomear os personagens, fazendo deles vestes que servem como luva em qualquer leitor. Arte e vida, arte como ofício, olhar estrangeiro sobre nossa natureza, o recorte do mundo pelo olhar do artista, o retrato, a cena de gênero, artista como professor e o museu são temas que podem ser trabalhados por meio do livro. Imagens de obras de acervo público e privado."

Guido Viaro: Guido vendo longe

Figura 4 – Capa do livro Guido Viaro: Guido vendo longe



Fotografia de Luciano P. Buchmann
Fonte: Acervo de Luciano P. Buchmann

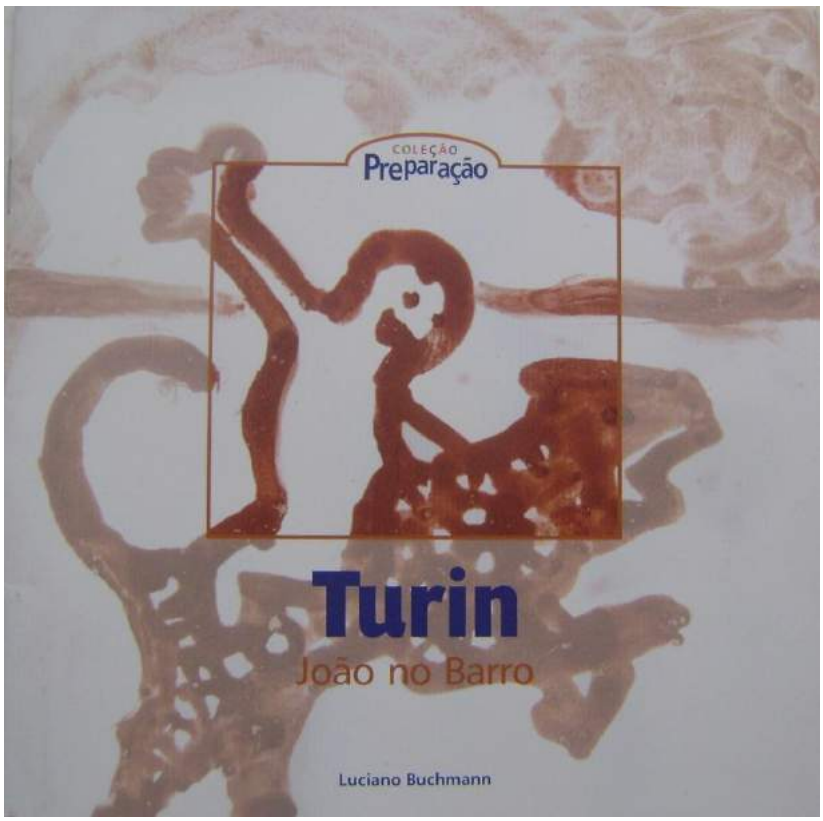
“Em uma das biografias de Guido Viaro, seu filho Constantino conta que o pai, quando menino, tomava banho no rio Ádige na Itália. Ao ver os quadros expostos na sala Viaro que o Museu de Arte do Paraná mostrava, encontrei diversos rios nas paisagens do artista e esse se tornou o filão do Começo.

A ideia de perspectiva foi uma das coisas que explorei, “montanhas azuis, casas de quem não sei, árvores que caberiam na minha mão... nuvens que chegam tocar as montanhas”. Há curiosidades da vida do artista como o encontro com a esposa.

Olhar estrangeiro para a paisagem, perspectiva, pintura da paisagem ao ar livre, cenas de gênero e realismo social, cena religiosa, retrato/ autorretrato e a representação, modalidades artísticas: gravura, cerâmica, pintura em aquarela e óleo. Imagens de obras de acervo público e privado são assuntos que podem ser explorados.”

Turin: João no barro

Figura 5 – Capa do livro Turin: João no barro



Fotografia de Luciano P. Buchmann
Fonte: Acervo de Luciano P. Buchmann

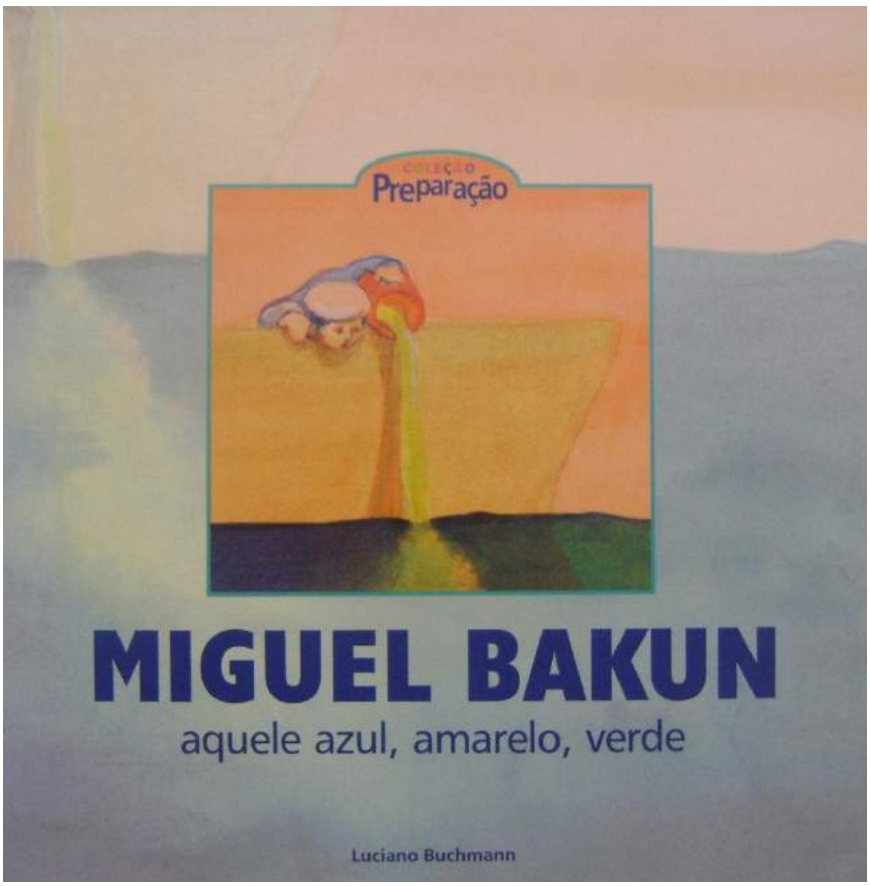
“O texto Começo desse livro é o mais distante da história. Foi um namoro com as palavras. A concepção inicial veio de um programa para crianças que eu havia imaginado propor à Casa João Turin, no qual um menino que gostava tanto de estar no barro descobria que se esconder nele era uma forma de nele continuar.

Essa ideia surgiu da história que Elizabete Turin me contou, que seu tio, o Turin, escondia dinheiro na terra para eles procurarem, tesouro que era a terra. “João no barro” é o único dos livros que apresenta a tridimensionalidade nas Artes Visuais.

No livro estão implícitos ou explícitos estes temas: fase artística (felinos) história do artista, processo de criação do artista: desenho de observação do natural para a modelagem, monumento histórico, arte enquanto profissão e arte como prazer, obras em bronze e cópias, instrumental escultórico, Casa João Turin, Museu com exposição da coleção em revezamento de peças."

Miguel Bakun: aquele azul, amarelo, verde

Figura 6 – Capa do livro Miguel Bakun: aquele azul, amarelo, verde



Fotografia de Luciano P. Buchmann
Fonte: Acervo de Luciano P. Buchmann

"O texto Começo do livro é poético. Brinco com as palavras e as letras, M de Mar e Miguel, mar em marinho, amarelo no azul é verde novo. Eu havia lido o texto de José Paulo Paes sobre as similitudes entre o pensamento da criança e a construção poética, e embarquei nessa viagem. Acredito que o resultado cativa as crianças, as repetições e o jogo que propõe uma parceria ao leitor. Como em Guido Viaro: vendo longe, primeiros livros da coleção, há mais dados bibliográficos e datas, coisa que fui eliminando dos últimos volumes.

São potentes estes conteúdos no livro: artista/pintor, artista autodidata, a pintura como invenção, retrato, Bakun retratado por diversos artistas, autorretrato, cores, misturas e seus significados no trabalho do artista, Bakun, o pintor Pancetti, a projeção de imagens nas nuvens e vegetação."

Leonor Botteri: bem te vi

Figura 7 – Capa do livro Leonor Botteri: bem te vi



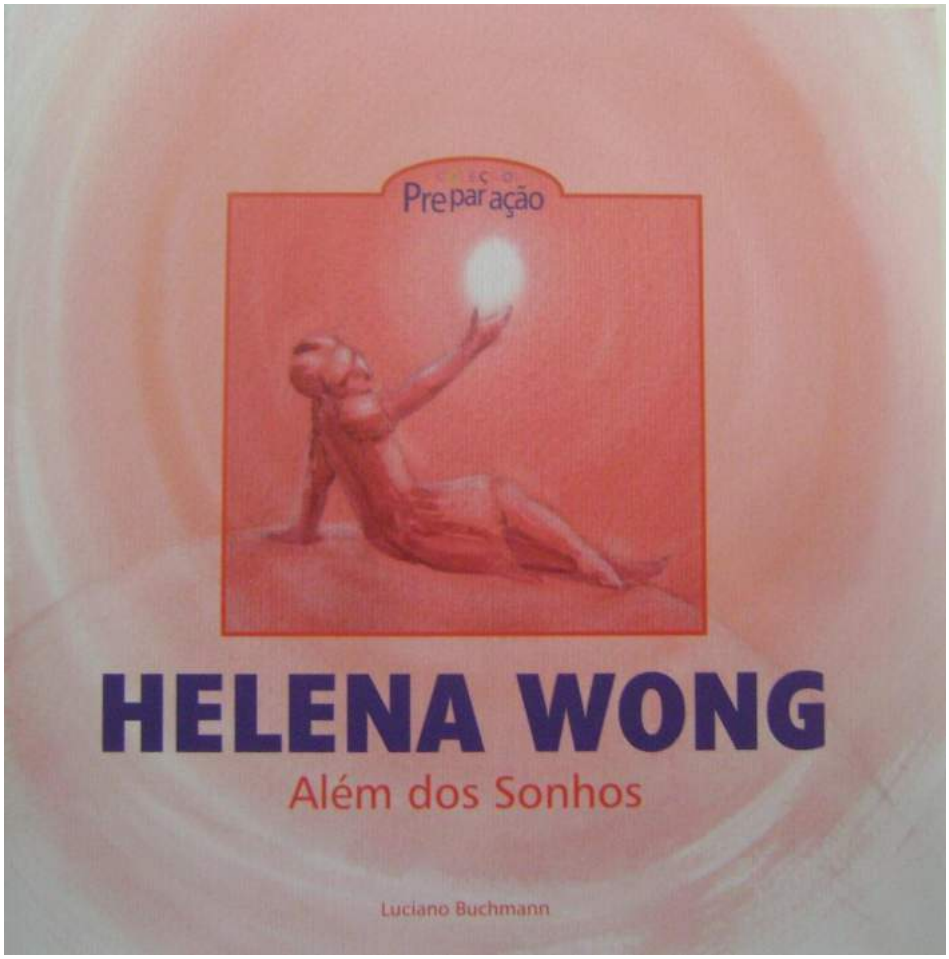
Fotografia de Luciano P. Buchmann
Fonte: Acervo de Luciano P. Buchmann

"O texto inicial procura estabelecer relação entre o espectador e o retrato, por meio do olhar destas crianças, na imagem. Esse olhar é o GRANDE mistério da obra de Botteri. A "natureza" da questão − um vértice de olhares entre a pintora, o espectador e a personagem − é muito difícil de ser tratado com as crianças. É questão de limites: da linguagem verbal sobre a imagem; da compreensão da criança sobre essas linguagens (caso da opacidade da imagem) e da linguagem da pintura. Escolhi trabalhar o mistério... Segui o caminho que os quadros sugerem — essa confusão que geram em nós, o deslocamento que provocam. Para isso, tentei colocar o bem-te-vi (o pássaro e a onomatopeia) como sujeito oculto. A ilustração da capa mostra um pouco desses cruzamentos de olhares: estamos atrás da menina que vê as maçãs sendo dispostas em uma mesa. Nesse sentido, a ilustração é cúmplice do jogo de esconde-esconde de Botteri conosco. A artista teve uma filha, Elisabethe, menina que se tornou sua modelo em muitas de suas obras, e deve ter visto muitas coisas.

São temas do livro: o gênero da pintura natureza-morta, associado à questão da mulher na esfera privada, em oposição à paisagem como espaço público, relativo aos homens; o gênero mulher artista nos tempos de Botteri; o autorretrato; o olhar mistério como característica da obra; a composição; os limites da representação."

Helena Wong: além do sonho

Figura 8 – Capa do livro Helena Wong: além do sonho



Fotografia de Luciano P. Buchmann
Fonte: Acervo de Luciano P. Buchmann

"Helena Wong é a pintora poesia. A poesia marca sua produção desde o seu aprendizado na China, talvez essa seja uma das marcas orientais em sua obra. Foi tal peculiaridade que me levou a usar dos títulos de suas obras para construir o primeiro texto do livro: Formas primaveris, Além do sonho, Lua vermelha.

A artista venceu, em cada pintura, dificuldades oriundas de sua condição física. A analogia garça/imaginação e pedra/corpo tenta, poeticamente, trazer algo que pode ser perigoso em textos destinados a crianças, ou sucintos, como estes. Talvez o motivo dessa questão não se incluir nos textos sobre ela vem do fato de a artista Helena Wong haver sido sempre livre das muletas:...ela é artista (...ponto).

As imagens no livro tentam apresentar certo panorama da riqueza da produção de Helena Wong e priorizam as obras pertencentes aos acervos públicos.

A obra de Helena traz, à coleção, a pintura relacionada a questões da modernidade, à abstração da paisagem, à interpretação do mundo e não, meramente, à representação similar, a poesia como ingrediente da criação."

Explorando o livro *Com-junto: subsídios ao educador na mediação do encontro da criança com a arte*

Após a apresentação dos sete livros, o autor aborda materiais, suportes e gêneros de pintura, oferecendo aos professores uma rica contextualização histórica e relacionando-a com a produção com aspectos biográficos dos artistas presentes na Coleção. Ainda, discorre sobre o conceito de gênero, contextualizando-o na arte contemporânea.

No capítulo *PROVOCA-ações – Desdobramentos: Implic-ações e novas dobras de seu trabalho com a arte e os estudantes* o autor formula "perguntas para problematizar a construção de projetos pedagógicos" (2013c, p. 28). Isso é feito de um modo que permite ao leitor sentir-se dialogando com o autor – como um coautor das propostas. Traz experiências vividas em mediações passadas, que ajudam os professores a pensar sobre as especificidades de seus alunos, como por exemplo:

> Quando trabalhei no MAP, recebemos, certa vez, a visita de grupo muito animado de um jardim da infância. Saímos pelo museu e as crianças, muito admiradas, sempre respondiam e até competiam por responder, algumas vezes, a mesma coisa dita pelo colega. Sobre determinada pintura fiz diversas perguntas, mostrei-lhe as formas e eles olhavam meio estranhamente, desviavam, viravam a cabeça, esforçavam-se... E eu, não entendendo, concluí que não interessou a imagem. Passados alguns dias, tive que me ajoelhar frente àquela pintura, para afixar-lhe uma etiqueta. Daquela posição, olhei o quadro e compreendi o que havia ocorrido com as crianças: elas não conseguiam vê-lo. A luz refletia no verniz e, assim cegados, não encontrando o que eu apontava na obra, concordavam comigo, sem entender nada! Foi depois desse episódio que passei a ajoelhar-me em frente às obras, para ter a perspectiva dos pequenos e, assim, refazer as escolhas, acertando a distância que os teria de posicionar para que bem vissem. Fica a dica! (Ib., p. 30).

Na sequência, discutindo sobre conceitos usados no mundo do museu e da apreciação estética, fornece informações e ideias que talvez não sejam tão triviais para os professores:

> É com essa realidade, a perspectiva da criança, de que o museu possa ser chato, que precisamos trabalhar. Não adianta disfarçá-la. É comum programas em museus animados para crianças, teatralizações, personagens ─ que até certo ponto são recursos válidos ─ mas que deixam de mostrar a verdadeira face de uma visita desta ordem: contemplativa, reflexiva. É para a necessidade de compreender o procedimento de ver arte que o ensino da arte precisa oferecer ferramentas. E mostrar seu uso: de como se vê, o que se faz e não se faz num museu.
>
> É imprescindível que a criança entenda que caso ela ou qualquer visitante, dos muitos que por lá passam, toque nos objetos, eles se deterioram; que caso corra e venha a esbarrar em algo, o estrago poderá ser eterno; que, se falar alto, perturbará outros visitantes concentrados, que conversam baixinho para não nos atrapalhar. Esse saber significa ferramenta de visita. Sem tais ferramentas, os estudantes não aprenderão a agir no museu; saberão apenas de proibições... e elas ocuparão o lugar do ensinamento. O

> reconhecimento pelo aprendizado também fica expresso em bom comportamento, disciplina... (Ib., p. 36).

O que veremos? Quem fez? Como é a obra? Do que é feita? Onde iremos? O que faz o museu? Porque o museu faz isso? Como o museu faz isso? Como chegaremos lá? O que podemos levar? Que roupa usar? Vamos demorar? Quem falará conosco? Como agiremos no museu? Tem que ficar em pé? Pode perguntar? Pode rir? Pode falar? Pode correr? Pode tocar? (Ib., p. 35-36). Perguntas com as quais os professores se deparam e talvez precisem de ajuda para responder, entre outras coisas, são abordadas com competência e humor, podendo até trazer tranquilidade àqueles que temem empreender uma visita com crianças ao museu. Sim, há "uma tensão advinda de julgamentos e da pressão institucional, que, sem afirmar, elege como seu público os conhecedores da arte" (BUCHMANN, 2014, p. 1). Nem todos se sentem à vontade no museu, mas acompanhar seus alunos é uma oportunidade de familiarização com o espaço museológico.

Juntamente com orientações de como preparar a visita das crianças de quatro a cinco anos e a das de sete a dez anos, há sugestões de atividades que se relacionam com a experiência de visitar um museu. Não é necessário dizer que o lúdico perpassa tais atividades, numa atitude de respeito à natureza da criança.

A preparação da visita dos pequenos (de quatro a cinco anos) requer estratégias e recursos específicos. Ser um "visitante" requer uma aprendizagem e nada melhor do que uma abordagem lúdica para se construir esse conhecimento, como por exemplo:

> O passeio pelo museu conta com paradas estratégicas nas quais é chamada a atenção dos pequenos visitantes para determinada sala ou ala e seu uso (sala do acervo, de esculturas, de exposições temporárias, etc) para determinada obra (das que mais pode chamar-lhes a atenção e permitir-lhes a visualização) ou, mesmo, dos equipamentos do museu – câmeras, vigilantes, sensores de movimento. Esses sensores são quase invisíveis e nos cantos, perto do teto; piscam ao menor movimento. Seu funcionamento pode desencadear deliciosa brincadeira de estátua livre, junto da informação sobre sua função: quando paralisadas, a luz apaga por não acusar movimentação das estátuas e, quando dançam, a luz acende.... Eles adoram! (2013c, p. 39).

Muitas instituições não reconhecem o papel introdutório das visitas das crianças a museus de arte, com a justificativa de que elas são imaturas. Há uma crença de que é apenas a partir dos anos iniciais que a criança pode compreender arte. Aqui cabe um questionamento sobre "o que significa compreender arte?". Entendo que a compreensão se dá de acordo com dois fatores: a cognição (ou pensamento) e a familiaridade com a arte. Então uma criança pequena compreende arte, sim! Mas é uma compreensão própria, diferente da de uma criança dos anos iniciais, que por sua vez é diferente da compreensão da criança mais velha e assim por diante (ROSSI, 2003). Essa concepção permite ampliar as ações de educação estética, abarcando um público de certa forma desprezado pelas instituições museológicas. Como diz Buchmann, "falta reflexão e informação sobre isso para a recusa desse público" (Ib., p. 39). O autor aconselha aos professores que busquem autonomia e, mesmo contrariando posturas de equipes de alguns museus, fiquem à frente da visita com suas crianças. Além disso, é preciso ter em mente que não há necessidade de que a visita abarque a totalidade do museu: "Conhecer o museu

significa, necessariamente, conhecer a arte que nele se expõe? Não... Caminhar pelas salas, os corredores, percebendo o que lá está ou lá acontece é o que fazemos, a maioria de nós" (Ib., p. 39). É preciso dar tempo para a criança reconhecer o novo espaço, com prazer, o que pode gerar a vontade de voltar. Para isso o autor propõe jogos, como por exemplo, a busca de algum personagem, elemento ou tesouro escondido, complementada por uma expedição dos grupos na busca do personagem ou de um objeto. Aconselha aos professores se inteirarem do teor da exposição para que possam exercitar sua autonomia na proposição de estratégias. Conhecer literatura para crianças ajuda nesse exercício. Enfim, as sugestões são fundamentadas em estudos sobre o pensamento infantil e dão segurança aos professores para que as usem e as ampliem ou adequem de acordo com suas necessidades e as do grupo de pequenos visitantes.

Ao orientar a preparação da visita de crianças de sete a dez anos, o autor inicia com um desejo, que é de todos nós:

> Seria ideal que as crianças que conheceram o museu, durante sua Educação Infantil, pudessem continuar com esse aprendizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visitar o museu seria valioso! Firmaria diversos conceitos a respeito da arte e da instituição. A continuidade permitiria que a segunda e outras visitas, ao longo da história do estudante, propiciassem apresentar os acervos dos museus, revestindo o trabalho pedagógico de pertencimento do bem cultural público e, por fim, das questões a respeito da diversidade da produção artística (Ib., p. 40).

Nesse capítulo as orientações para essa faixa etária enfocam noções como a de visitante de museu, exposição temporária, acervo, instalações, conservação, com exemplos de como podem ser abordadas. A seguir, há propostas de ações lúdicas, sempre embasadas pela teoria e pela experiência do autor em mediação.

À guisa de conclusão

As dimensões deste artigo não permitem abordar em profundidade esse rico material. A intenção é reconhecer a sua qualidade num contexto que carece de bons materiais, no mais das vezes. Seu mérito, além de oferecer uma adequada e primorosa orientação aos professores que pretendem levar as crianças ao museu, é defender o contato da criança com obras de arte, com espaços expositivos, com o patrimônio... O autor salienta que

> a arte não está, nem estará na escola; o lugar de ser vista frente a frente é no museu. Assim, o que desenvolvemos no Ensino da Arte depende, de certa forma, desse complemento. E isso faz toda a diferença: ensinar arte por imagens, ou ensinar arte pelas representações, como passo ao encontro da arte. São experiências de ensino e aprendizagens diferentes, complementares. O trabalho da professora e do professor, sério e comprometido, é o que altera o olhar da equipe escolar para o Ensino da Arte. É esse TRABALHO que permite ao estudante encontrar-se com a Arte, com a experiência humana que contém. É o trabalho, não é tecnologia, atelier, material de apoio, material plástico... não!
> É o Trabalho. E, se esta for sua escolha, bom trabalho!" (Ib., p. 43).

Há que se concordar com Buchmann (2014, p. 9) quando defende que usar o museu como uma extensão da escola é uma opção teórica e política:

> A proposição de aulas em museus ou nas expressões do património são ações políticas, interferem e transformam a realidade. O simples fato de quem nunca visitaria o museu por si próprio tê-lo feito pela escola, mesmo que não venha a tornar-se um consumidor cultural, implicou no uso do instrumento cultural, caríssimo, que indiretamente ajuda a manter.

Então, além de ajudar a solidificar as relações entre escola e museu, valorizando o caráter político da educação em arte, a Coleção Preparação pode prover aos professores condições para permitir uma experiência significativa às crianças, que "instaure na memória bons momentos junto à arte e, assim, encoraje as visitas que virão" (Ib., p. 39). Apesar de referir-se às especificidades da arte paranaense, dedicando-se a acervos que podem ser visitados em Curitiba, pode servir de referência para outros contextos. Em cada lugar que tenha um museu ou um espaço dedicado a preservar a arte local pode ser desenvolvido um trabalho de educação estética e patrimonial. A Coleção pode ser a inspiração para ensinar às crianças que o convívio com a arte é importante e prazeroso. E sabemos que é fundamental a todo o ser humano.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Volume Arte. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* v. 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCHMANN, Luciano P. *Entendendo museus*. Curitiba: Lei municipal de incentivo à cultura, 2000a.

_____. *Miguel Bakun:* aquele azul, amarelo, verde. Curitiba: Lei municipal de incentivo à cultura, 2000b.

_____. *Guido Viaro*: Guido vendo longe. Curitiba: Lei municipal de incentivo à cultura, 2000c.

_____. *Alfredo Andersen*: escola de ver. Curitiba: CEMIC, 2005a.

_____. *João Turin:* João no barro. Curitiba: CEMIC, 2005b.

_____. *Leonor Botteri:* bem te vi. Curitiba: CEMIC, 2013a.

_____. *Helena Wong:* além do sonho. Curitiba: CEMIC, 2013b.

_____. *Com-junto:* subsídios ao educador na mediação do encontro da criança com a arte. Curitiba: CEMIC, 2013c.

_____. Escolares nos museus: Ensaio do novo público como ato político de educadores intelectuais. *MIDAS: Museus e estudos interdisciplinares.* Coimbra, v. 3, p. 1-11, 2014. Disponível em: http://midas.revues.org/463 ; DOI : 10.4000/midas.463. Acesso em 7 set. 2014.

HELGUERA, Pablo. Bad education. In: *The Living Archive.* s/d. Disponível em: http://thepedagogicalimpulse.com/a-bad-education-helen-reed-interviews-pablo-helguera. Acesso em 19 jul. 2014.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam:* leitura da arte na escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. A leitura estético-visual no ensinar e aprender artes. In: TRAVERSINI, C. et al (Orgs.). *Trajetórias e Processos de ensinar e aprender:* práticas e didáticas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. v. 2. p. 445-458.

_____. Reflexões sobre a mediação estético-visual: como estimular o encontro com a obra? In: ENCONTRO INTERNACIONAL DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE, 2010, Porto Alegre. *Anais*... Porto Alegre, Santander Cultural, Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010.

Maria Helena Wagner Rossi

Cursou Licenciatura em Desenho e Plástica, Mestrado e Doutorado em Educação na UFRGS. É professora na Universidade de Caxias do Sul. É professora de Arte aposentada. É líder do Grupo Interdisciplinar Arte, Cultura e Patrimônio/CNPq/UCS e vice-líder do GEARTE/CNPq/PPGEDU/UFRGS. É autora do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola* (Editora Mediação, 2003; 5ª ed. 2011): http://lattes.cnpq.br/5017888754814808.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO PARQUE: O LIVRO COMO PROPOSITOR DO ENCONTRO

Camila Feltre (UNESP, São Paulo, Brasil)

RESUMO

O texto discute sobre experiências de leitura que podem acontecer em um projeto de ação sociocultural e educativa, o Espaço de Leitura. Localizado dentro de um parque no centro da cidade de São Paulo, o projeto apresenta diferentes concepções sobre livro, leitura, mediação e educação, a partir do trabalho que desenvolve desde 2010. Desta forma, com os relatos de algumas das atividades propostas pelo educativo como oficinas para famílias, atendimento a instituições públicas e o Clube de leitura, o texto irá apresentar uma forma de olhar e trabalhar a relação ensino-aprendizagem em um espaço de educação não-formal, em que o livro, em diferentes situações, atua como propositor de encontros imprevisíveis.
Palavras-chave: Leitura; Livro; Encontro.

EXPERIENCES OF READING IN THE PARK: THE BOOK AS A PROPONENT OF THE MEETING

ABSTRACT

The text discusses experiences of reading that can happen in a project of cultural and educational action, the Espaço de Leitura. Located in a park in the center of the city of Sao Paulo, the project has different ideas about books, reading, mediation and education, from the work that has developed since 2010. In this way, with the reports of some of the activities proposed by educational area such as workshops for families, care to public institutions and the "Clube de leitura" the text will present a way to look at and work the teaching-learning relationship in an area of non-formal education, in what the book, in different situations, acts as a proponent of unpredictable encounters.
Key-words: Reading; Book; Meeting.

1 Como narrar uma experiência compartilhada?

Um encontro com o livro em uma biblioteca pode ser diferente de uma sala de aula? E em uma varanda aberta? E na calçada de um bairro distante de bibliotecas, frente a um ônibus cheio de livros? E ainda num parque, repleto de árvores e animais que circulam pelo espaço?

Desde o início de 2013, venho participando e propondo oficinas que propiciam conversas, explorações e vivências com livros, e que fazem parte do objeto de estudo da pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo. Os livros, colocados em roda para serem investigados pelos participantes, apresentam na sua constituição características materiais que instigam os sentidos daqueles que os exploram. Durante o encontro, conversamos, brincamos, tocamos, lemos e criamos relações com o livro. Nessas oficinas, cada pessoa é muito importante para o que vem a acontecer. As histórias são partilhadas e as descobertas também, de modo que cada um contribui para que o encontro se constitua em uma "experiência *singular*[1]" (DEWEY, 2004, p.109).

Considerando esse lugar dos participantes essenciais para que a experiência aconteça, como posso trazer essa vivência para um texto? Como materializar em palavras o que pertence ao fugaz e efêmero? Como transformar em linguagem o que é imaterial e invisível? Como narrar uma experiência compartilhada?

Nesta busca por presentificar o que foi e está sendo vivenciado com as pessoas, me descubro em alguns lugares, não distintos como descrevo, mas que se misturam e se complementam. Como pesquisadora, observo o que acontece às crianças e adultos durante as oficinas, estando presente e vivenciando suas descobertas, criações e comportamentos; como mediadora, me situo no lugar daquele que propõe as atividades, criando ambientes de troca e afeto; e como pesquisadora e mediadora também me encontro em situação de risco, daquele que é interpelado pelas experiências do outro, que se fluem com as minhas e que me afetam como ser humano.

As percepções que surgem a cada oficina contribuem para muitas reflexões, incluindo diferentes formas de olhar para o livro, que pode estar relacionado a muitos fatores, como o ambiente, o contexto e o seu acesso. A postura e o conceito que cada participante constitui do objeto vem à tona durante os diálogos, leituras e criações.

Percorrendo diferentes espaços em que o livro está presente como objeto vivo, que acende discussões e propostas educativas, encontrei um lugar que dedica atenção sensível a ele e que há quatro anos vem desenvolvendo um trabalho tendo como missão a descoberta pelo prazer da leitura. O Espaço de Leitura, localizado no Parque da Água Branca, apresenta por meio das propostas desenvolvidas: atendimentos a grupos escolares e outras instituições sociais, feira de trocas de livros, oficinas para famílias, apresentações culturais aos finais de semana, disponibilização de acervo de livros, exposições, etc., um olhar diferenciado ao livro, e que será o principal foco deste texto. A minha aproximação com o Espaço de Leitura, o acompanhamento das atividades e o ingresso para a equipe como educadora trazem visões, vivências e relatos de experiências do que está sendo percebido e vivenciado nesse espaço, peculiar e repleto de afeto, e que podem contribuir para formas de pensar a educação, a leitura e de como tornar o conhecimento acessível à população.

Como experiência compartilhada, a narrativa que compõe o texto não é construída por uma fala solitária, pelo contrário, ela está acompanhada por muitas vozes; tanto de frequentadores como de funcionários do Espaço[2]. Destaco as narrativas dos educadores, que por partilharem angústias, experiências, descobertas, expectativas e

[1] Grifo do autor.

[2] Espaço refere-se a Espaço de leitura.

olhares sobre muito do que perpassa o dia a dia do trabalho, se presentificam em palavras, expressões, percepções e relações criadas, que dão vida e existência a esse texto.

2 Era uma vez um parque

O parque da Água Branca, como é conhecido o parque Dr. Fernando da Costa, compõe um espaço muito particular dentro da cidade de São Paulo. Com atmosfera rural, seu processo de formação se iniciou em 1904, com a Escola Prática de Pomologia e Horticultura. Em 1928, o parque passou a abrigar as antigas dependências do Posto Zootécnico de São Paulo e o Recinto de Exposições de animais da Mooca, motivo pelo qual ainda hoje habitam animais pelo espaço. Em 1950, ele foi batizado como o conhecemos hoje e em 1996 foi tombado como bem cultural, histórico, arquitetônico, turístico, tecnológico e paisagístico pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado (Condephaat) [3].

Em meio a todo esse ambiente, que apresenta trilhas, árvores centenárias, lagos, uma casinha de caboclo que serve café fresco e bolo quente, bambuzais e um coreto, nasceu um projeto de incentivo à leitura, o Espaço de Leitura. Uma ação sociocultural e educativa, do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo (FUSSESP) e administrada pelo Instituto Poiesis de Apoio à Cultura, à Língua e à Literatura, o Espaço fica em uma área onde existiam viveiros de pássaros desativados pelo Instituo Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) na década de 90[4].

Situado em uma área demarcada por pedrinhas no chão, oito quiosques dão corpo ao Espaço de Leitura, a maioria compostos de livros divididos por temas: literatura infantil e infanto-juvenil; literatura brasileira; literatura estrangeira; revistas, jornais e gibis; artes; livros e brinquedos educativos para bebês, espaço expositivo e atendimento ao público. Além das mesas, cadeiras, pufes e ombrelones, os animais que habitam o parque também compõe o Espaço: gatos, galos e galinhas circulam livremente entre as pessoas, os quiosques e os livros. Todo esse cenário, sob imensas árvores, criam um ambiente aconchegante para a leitura. Mas como se dá essa experiência de leitura um espaço tão peculiar?

[3] Retirado do site da Secretaria do Meio Ambiente do Governo do Estado de São Paulo.
[4] Retirado do livro: FRAGA, Tatiana (Org.) *Por que ler? Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura.* São Paulo: 2013.

Fotografia 1: Espaço de Leitura



Fotografia de Sigmar Bueno
Fonte: Espaço de Leitura

3 Espaço de Leitura: Reino da *despalavra*[5]

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidade de sapo.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvore.
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.
Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas.
Que os poetas podem pré -coisas, pré-vermes, podem pré-musgos.
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.[6]
Manoel de Barros

No Espaço de Leitura, as atividades propostas tendem para o lúdico, para o jogo e para a fantasia. O livro é apresentado e colocado em meio à brincadeira, sutilmente. Ele não tem o valor daqueles que ficam nas prateleiras de uma sala de leitura de algumas escolas ou o silêncio dos que habitam uma biblioteca, e nem a organização que apresentam em uma livraria. Aqui ele é tipo bicho ou como diria Manoel de Barros: "Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros. Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de sapo" (2013, p.354). Do Espaço de Leitura, *reino da despalavra*, onde o mundo se refaz por imagens, eflúvios e afetos, os livros podem ter qualidades de animais: pássaros, sapos, galinhas ou gatos, que circulam pelas mesas, tapetes coloridos, quiosques e pessoas livremente, sem pudor. E se algum criar asas e fugir, ele pode ter um bom uso fora dali.

[5] Palavra criada pelo poeta Manoel de Barros.
[6] O poema "Despalavra" (BARROS, 2013) foi proposto para discussão em um Clube de leitura pela educadora Aline Monfredini.

As propostas no Espaço de Leitura acontecem como qualquer outra atividade no parque: como a senhora que vende coco, como o moço que faz sorvete, como aqueles que correm pelo parque ou como quem procura por um passeio. O saber não é colocado no pedestal, distante de nós que estamos entre as pedrinhas e os galos do Espaço. Ele está bem ali, no quiosque mais próximo, de vidro transparente e pufes coloridos que nos convida para um encontro. E o inesperado acontece: encontros com outras pessoas, com um livro, com um momento íntimo de leitura ou com uma história, lida sem pretensão.

Os encontros podem acontecer entre pessoas que passeavam pelo parque e se sentiram atraídas por uma apresentação musical, ou entre frequentadores assíduos que a cada dia, buscam uma nova descoberta. Uma peça teatral, uma oficina educativa, uma intervenção artística ou uma mediação de leitura podem oferecer prazer e diversão como o tanque de areia e o balanço que fica logo em frente. Mas seria o mesmo tipo de prazer?

Para Michèle Petit, a leitura pode construir algo que está além do prazer: “um espaço interior, um pais próprio” (2009, p.39), a criação de um mundo particular composto por fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam parte oculta de nós. Mas estas não representam uma ilusão ou uma válvula de escape; é, sobretudo uma fuga para um lugar em que não se depende dos outros e que dão a ideia de que é possível uma alternativa.

> E esse espaço íntimo nos dá um lugar. A partir daí, dessa outra maneira de ocupar o tempo que nos é dado quando lemos, temos uma outra percepção do que nos cerca. E podemos dar sentido às nossas vidas, construir um sentido. Como o construiremos? Com as histórias, diz Salman Rushdie[...] (PETIT, 2009, p. 40).

Assim, a leitura possibilita uma sensação de pertencimento; a esta humanidade ou de outros tempos, daqui ou de outros lugares. “Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal” (PETIT, 2009, p.43). No Espaço de Leitura, as pessoas podem estar construindo uma aproximação, um encantamento com o livro e descobrindo um outro universo, muitas vezes sem que tenham consciência.

No *reino da despalavra*, tudo pode ser possível, porque somos transportados dos lugares que ocupamos fora dali. Todos têm permissão pra se transformarem em meninos e meninas encantados pelas leituras que acontecem nesse universo; pessoas que querem aprender de outro modo, como o Ernesto, personagem de Margarite Duras citado por Jorge Larrosa; aquele que não quer aprender o que não sabe, ele quer aprender diferente:

> Ernesto quer conservar a infância e essa porosidade sem determinação que vai permitir-lhe aprender de outro modo: permanecendo no exterior dos lugares do saber, passeando pelas portas e pelos corredores dos institutos e das universidades, grudando a orelha nas paredes das aulas, errando sempre pelos espaços intermediários, ali onde o conhecimento ressoa com a vida e se encontra com o desconhecido, com uma curiosidade insaciável que não é ativa mas receptiva, passional, Ernesto aprenderá sem resistência tudo o que se pode saber[...] (LARROSA, 2010, p.59).

Os que se arriscam a entrar nas pedrinhas estão sujeitos a um aprender que acontece em segundo plano, sem a intenção de alcançar algo com esforço, mas que os mantém curiosos e dispostos a receber aquilo que o ambiente lhes oferece. Descobrimos um saber que se encontra nas entrelinhas, quase ao pé do ouvido daqueles que conversam, nos “espaços intermediários” (LARROSA, 2010, p.59) do conhecimento, entre um passeio ao lago e uma leitura no quiosque. O ambiente, a mediação calorosa dos educadores e o silêncio/clima do Espaço constroem um tempo e um espaço que permitem que a experiência da leitura aconteça de forma significativa e verdadeira.

4 Silêncio: ruído dentro do parque

Dentro do parque, o tempo é outro; o ritmo, o olhar e o caminhar não mais pertencem à frequência dos movimentos da grande metrópole, ele pertence a um lugar em que é possível pausar, ou pousar. Esse tempo, ao qual me refiro, pode se dar pela existência de um eterno silêncio que ali se instaura e principalmente pela não obrigação de mantê-lo. Afinal, estamos em um parque, qualquer barulho é possível. É um silêncio que percorre todo o ambiente: o vento, o som das árvores que balançam e das águas que correm, as pessoas caminhando e o virar das páginas. Na capital, esse ruído se torna silêncio, que se encerra ao chegar ao portão e se aproximar da avenida, onde o ouvido retorna a música habitual da cidade.

Ao mesmo tempo em que guarda esse silêncio propiciado pela natureza, pelas árvores que protegem o espaço e que permite que vejamos pedaçinhos do céu, ele também é composto pelo som das vozes das crianças.

Esperamos cerca de 30 crianças para visitas de uma escola e elas chegam entusiasmadas. Muita curiosidade e perguntas sobre a exploração do desconhecido. Mas tudo isso em um parque, que não pede pelo silêncio de outros espaços culturais; nele o barulho pode fazer parte. Caminhamos animados para conhecer cada pedaço daquele universo; ver os cavalos, ir até o lago, procurar o macaco com muita atenção na trilha, e ver nos bambuzais a marca de um nome. Tentar passar a mão no gato mesmo, ou tirar fotos de tudo isso; torcer para o pavão abrir suas asas e o espetáculo começar.

Tudo isso faz parte do encantamento de estar em um parque. E o mais surpreendente, dentro dos programas da escola. O que guarda esse lugar? Devem pensar inúmeras crianças ao chegar no Parque da Água Branca.

Fotografia 2: Portal mágico



Fotografia de Fernanda César
Fonte: Espaço de Leitura

Depois de caminhos de subidas, descidas, tijolos, terra e um cansaço físico e descanso mental, chegamos ao Espaço de Leitura. Sem paredes, sem muros, sem catracas. Ele está ali, entre a barraquinha do coco, o coreto que abriga os galos e o caminho que chega à trilha do Pau-Brasil. Poderíamos ter escolhido qualquer outro lugar, ele não é mais especial que os outros, por isso, vamos pra lá!

Nos E.V.A.s coloridos, em mesas e cadeiras, ou circulando pelos quiosques, as atividades propostas pelos educadores acontecem. Com diferentes roteiros, que são elaborados e adaptados ao grupo que recebem, eles mantém o estímulo à curiosidade, imaginação e autonomia, para a descoberta do prazer da leitura.

A relação entre os educadores e as crianças no Espaço de Leitura também é diferente da maioria dos espaços culturais. Os três encontros que acontecem durante uma semana permitem uma maior aproximação entre os sujeitos e um aprofundamento ao tema explorado, fundamentais para uma experiência completa. No primeiro dia acontece a visita à instituição, e mais que isso, ao universo das crianças. Os educadores podem conhecer como é o bairro que provavelmente moram, a estrutura da escola, as salas de aulas, de leitura e lazer e como se comportam dentro do ambiente ao qual pertencem, que é de seu domínio. É o momento para o educador de risco, em que se encontra receptível ao que os professores e estudantes estiverem dispostos a oferecer. Geralmente, escolhem algum espaço da instituição para apresentar, um olhar que se volta para o próprio mundo. Pode acontecer alguma descoberta aí?

Na instituição, a aproximação se constrói por meio de jogos, brincadeiras e diálogos para que as crianças tenham uma ideia de como serão os dias que seguem. A expectativa para conhecer o parque é grande, elas perguntam sobre os animais e os espaços, e uma mistura de parque, fazenda e zoológico começa a povoar o imaginário da maioria. As orientações para um passeio sobre leitura são atípicas: protetor solar, tênis e calças.

No segundo dia acontece a vivência no parque e a aproximação com o Espaço de Leitura. As atividades fazem parte do roteiro elaborado pelos educadores, tendo o livro como provocador das propostas. No terceiro e último dia de encontro acontece a consumação da visita, geralmente com a construção de algo que se possa compartilhar: um trabalho plástico, uma expressão corporal ou algo que revele as percepções e sensações do grupo.

Assim, o trabalho com as crianças de instituições públicas pode permitir, pela vivência que com um tempo maior, além de uma experiência mais significativa, a criação de vínculos afetivos. Ou seja, ao final do terceiro dia, o educador pode saber qual estudante é o mais levado, ou qual é o mais tímido, e lembrar o nome da maioria. Também pode descobrir qual é o livro preferido de um, ou que outro ganhou um irmãozinho, o nome da professora preferida, e o que mais gostou do parque: uma relação que se constrói pelos caminhos do afeto.

Fotografia 3: Visita ao parque durante atendimento escolar



Fotografia de Camila Feltre
Fonte: Espaço de Leitura

Além das visitas das instituições, outras atividades convidam os livros a participar. Eles entram sem pressa, sem tempo e sem peso. E a leitura flui como qualquer outra atividade. Pode ser a leitura coletiva de um livro, a criação de um jogo ou a produção de um livro, a metodologia de ensino tem como principal mote o lúdico, a brincadeira e o prazer que a leitura possibilita. Essa forma de aprendizagem, não menos importante, propicia que a criança tenha contato com o conhecimento de forma orgânica e prazerosa. Um livro que vira peças de um dominó, ou então, paredes de uma casa, ou ainda, que permita dedicar a sua leitura a alguém, parece pertencer a um aprendizado menor?

5 Perambulando pelo espaço, atividades e pessoas: o livro como propositor do encontro

No Espaço de Leitura, o livro passa a vaguear entre as pessoas, as atividades e o espaço. Ele passeia livremente entre mãos pequenas que buscam por uma história inventada, entre aquelas que procuram uma informação ou por quem prefere um momento de silêncio e sossego. Movimenta-se entre as diferentes atividades que compõe a programação, perambulando como um atrevido entre famílias, funcionários e frequentadores assíduos. Assim, o livro no Espaço de Leitura atua como propositor de muitos encontros, imprevisíveis e surpreendentes.

Encontro entre crianças e adultos

Propostas pelo educativo, durante as manhãs de sábado e domingo, as famílias frequentadoras do parque são convidadas a um encontro com o livro, por meio do programa “maiúsculos & MINÚSCULOS” (m&M). Como uma brincadeira entre a relação das letras do alfabeto e o público participante, o título criado pelos educadores Marília Carvalho e Filipe Monguilhott Falcone expressa a proposta principal da atividade: “integrar o público dos finais de semana do parque, proporcionar um espaço de interação entre famílias, pais e filhos, adultos e crianças, através de uma aproximação lúdica com a literatura, o livro e a ideia expandida de leitura de mundo, e o Espaço de Leitura” (Marília Carvalho). Assim, o livro tido como propositor para esse momento da leitura pode provocar além do conhecimento de uma nova história, um momento singular, de intimidade e de afeto entre a criança, minúsculo, e o adulto, maiúsculo.

Fotografia 4: Leitura de livros durante m&M



Fotografia de Camila Feltre
Fonte: Espaço de Leitura

Durante a atividade, pais, mães, avós ou aqueles que acompanham a criança são também mediadores nesse processo de descobertas. Os educadores proporcionam o encontro, criam a proposta e dividem o papel de mediar com o adulto, permitindo que construam algo com e em relação à criança, na horizontalidade, e que vai além do conteúdo do livro.

Uma das atividades propostas no “m&M” é o jogo dominó de livros, criado pelos educadores do Espaço. Com adjetivos que instigam a imaginação como: estranho, leve, terror e enrugado, as famílias buscam nos quiosques livros que tenham alguma relação com a palavra. Segundo Yukie Matuzawa, educadora do Espaço, o objetivo das

palavras escolhidas é despertar uma curiosidade ao universo infantil, e complementa: “acho que foi importante ter um certo contraste na escolhas destas palavras, não é só o bom, o belo, o bonito; tem o feio, o pegajoso, o terror e isso traz uma maior diversidade de escolhas”. Rafael Ribeiro Lúcio, educador, considera a atividade um exercício importante: “é um estímulo para a criança construir um raciocínio, e para o adulto também; de pensar o porquê destas escolhas, de pensar que elas não são tão simples assim” [7].

Depois das famílias compartilharem suas escolhas, os educadores propõem o jogo, que desafia os participantes a criarem relações entre as capas dos livros, ou de alguma página que o contém; unindo um livro a outro e formando um grande labirinto. As relações podem ser diversas, partindo de elementos como a cor, o tema, um detalhe, ou uma palavra, envolvendo várias camadas de relações. A atividade que trabalha o livro como objeto, peças de um jogo, traz uma forma diferente de olhar para ele; estando presente o criar, imaginar, interpretar e compartilhar as leituras pessoais de cada um. A partir dessa brincadeira, em que cada participante tem uma interpretação diferente, eles contribuem para a construção de alguma coisa que vai pertencer a todo o grupo (Marília Carvalho).

Fotografia 6: Proposta dominó de livros realizado pelos educadores Marília e Rafael



Fotografia de Sigmar Bueno
Fonte:Espaço de Leitura

[7] Retirado do vídeo produzido pelas equipes do Espaço de Leitura, do Fussesp (Fundo Social de Solidariedade do Espaço de São Paulo) e do Centro de Referência em Educação Mário Covas/ EFAP da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.

Fotografia 7: Entre os E.V.As coloridos e a sombra do parque acontece a proposta do m&M pelas educadoras Taís e Camila



Fotografia de Camila Flora
Fonte: Espaço de Leitura

O encontro com o outro: o texto literário como princípio para a partilha

Esse livro continua a perambular até chegar ao Clube de leitura, encontros que acontecem semanalmente no Espaço de Leitura. Aberto ao público, conta com funcionários do Espaço, um frequentador assíduo e algumas pessoas que por vezes comparecem para a vivência. A leitura de um texto literário é assunto que será discutido em roda. Embaixo dos ombrelones, as conversas dão origem a percepções, interpretações e relatos pessoais: um partilhar que estimula a criação de relações de afeto entre aqueles que se permitem ao encontro. As descobertas acontecem em muitas camadas: com o outro, com o texto literário e consigo mesmo. É como a palavra, proposta por Mario Quintana, escrita em uma página em branco, que abre espaço para o devaneio e para a imaginação do leitor.

> O leitor ideal para o cronista seria aquele a quem bastasse uma frase.
> Uma frase? Que digo? Uma palavra!
> O cronista escolheria a palavra do dia: "Árvore", por exemplo, ou
> "Menina".
> Escreveria essa palavra bem no meio da página, com espaço em branco para todos os lados, como um campo aberto aos devaneios do leitor.
> Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página.
> Sem mais nada.
> Até sem nome.
> Sem cor de vestido nem de olhos.
> Sem se saber para onde ia...
> Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor![8] (O leitor ideal, 2008, p.802)

Em cada encontro do Clube de leitura, uma pessoa é responsável por propor a leitura de um texto, mas o que acontece a partir dele só pertence aos que partilharem daquele momento. Como uma palavra solta na página em branco, o texto literário surge como provocador de possibilidades, mote para a partilha de interpretações, lembranças,

[8] O poema "O leitor ideal" foi proposto durante um Clube de leitura pelas educadoras Camila Flora e Taís Mathias.

pensamentos e experiências pessoais. Como uma escola de atenção delicada ao outro, o Clube de leitura é um lugar para compartilhar e para estar com os livros, sem pudores. (PETIT, 2009, p.47).

Para Seu Jorge, frequentador assíduo do Espaço e do Clube de leitura, o encontro representa a "dinâmica de raciocínio, a renovação de conceitos, o complemento de formação e o aprimoramento de qualidades". Com participação livre, espontânea e plural, é um momento de conhecer o que o outro pensa, se expressar e criar vínculos afetivos.

Encontros que vão além: o educador no Espaço de Leitura

A leitura é uma arte que mais se transmite do que se ensina

Michèle Petit

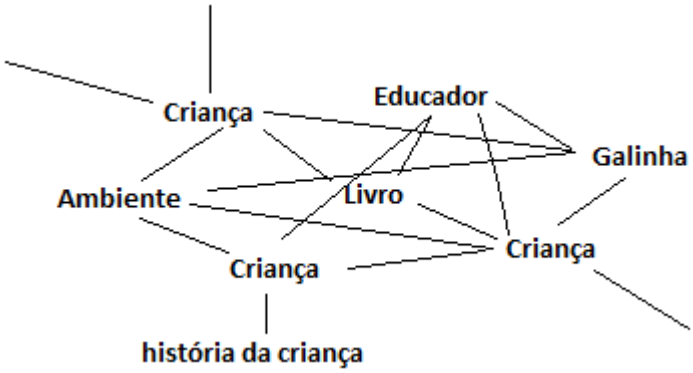
No Espaço de Leitura há muitos caminhos para a leitura acontecer. O educador, segundo Paula Yurie, coordenadora do educativo, "não é um ser empoderado de todo o saber que vai fazer uma ponte entre o livro e o educando, mas alguém que procura costurar seu conhecimento e sua vivência com o livro, com as crianças e com o que está em torno". Assim, a mediação no Espaço de Leitura não estaria em uma relação somente composta por educador, educando e livro, pois a costura dos elementos desta mediação pode passar por muitos pontos, muitas camadas.

> Nas atividades que realizamos, levamos em conta as interferências que podem haver dentro do parque (um galo ciscando e cacarejando), as histórias de vida de cada criança e demais elementos que podem entrar na proposta educativa. Tudo é mediação, tudo que vivemos, perdemos, ganhamos viram fatores para a relação com o objeto. (Paula Yurie, 2014.) [9]

E a tentativa de representação deste pensamento poderia ser expressa dessa forma:

[9] Retirado do material produzido pela equipe do Espaço de Leitura para curso à distância, parte das ações do Fórum *Brasileiro Lê*, realizado em junho de 2014.

Esquema de mediação criado por Paula Yurie



O educador nesta composição seria mais um dos caminhos possíveis para uma experiência de leitura prazerosa acontecer. Além das atividades que ele realiza, a maneira que apresenta o livro a alguém, com uma indicação ou em uma conversa informal, pode estimular a aproximação das pessoas com o universo da leitura. Nesse sentido, tornar o livro acessível é algo que vai além do objeto material; se constitui em possibilitar o acesso ao imaterial que o contém e que tornam possíveis os encontros com a leitura. Ou seja, diminuir a distância entre as pessoas e esse universo pode estimular a aproximação da leitura como relação de intimidade e possibilidade.

Para Michèle Petit, essa aproximação com o livro ou apropriação efetiva com um texto começa com uma recepção, em que as pessoas tenham tido contato com alguém a quem os livros são familiares; “alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito” (PETIT, 2009, p.48). E acrescenta em relação a experiências de vidas de quem mantém o livro como companheiro próximo: “tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultural, social, uma ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis” (PETIT, 2009, p. 48). No Espaço de Leitura, o educador encontra caminhos para a leitura acontecer; seja por meio das atividades propostas, de um diálogo informal ou acompanhando uma pessoa até o quiosque que lhe possa interessar. Essa forma que o livro pode chegar até o outro é possível, já que a pessoa é reconhecida em sua singularidade, chamada pelo nome. E também pelo fato de isso ser feito por alguém que não pertence a alguém de seu mundo, ele é feito por alguém de fora, o mediador. Para Petit, precisamos do outro pra revelar e é graças a mediações sutis, calorosas e discretas, em vários momentos do percurso, que a leitura entra na experiência de cada um (PETIT, 2009, p.48). Como se por meio das atividades propostas pelos educadores e das qualidades que possuem de presença e escuta, pudessem traçar esse caminho, que muitas vezes, sem ele não seria possível.

6 Considerações finais

Os relatos apresentados e a metodologia do trabalho desenvolvido pelo Espaço de Leitura contribuem para pensarmos o quanto importante é essa forma de olhar

e trabalhar com a educação, que possibilita o acesso ao saber, ao conhecimento e à literatura.

Hoje em dia, notamos essa preocupação nos lugares que se dispõe a transmitir um conhecimento? A maneira que ele é proporcionado pode provocar uma verdadeira experiência educativa ou cultural?

Para o Espaço de Leitura, essa é uma preocupação primordial; “O ventinho, o silêncio” que possibilita uma leitura, palavras de um aluno sobre a experiência de ler pela primeira vez um livro no Espaço de Leitura, nos trazem a importância de projetos como este para o aprendizado. Dentro de um parque, um espaço que propicia uma leitura prazerosa, que estimula a criatividade, a imaginação e a autonomia é tão importante quanto um respiro de fantasia no meio de tanta realidade.

Para Antônio Cândido (2004), não há povo e não há homem que possa viver sem a literatura, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação: “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CÂNDIDO, 2004, p.174). Desta forma, afirma que a literatura, como necessidade universal, constitui um direito; é ela que traz humanização ao homem. Para o autor, não há equilíbrio social sem a literatura, ela “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CÂNDIDO, 2004, p.176).

A leitura pode representar o espaço de “abertura para o campo do imaginário, o lugar de expansão do repertório das identificações possíveis” (PETIT, 2009, p.74). Assim, se a literatura é um direito, projetos como o Espaço de Leitura são fundamentais para esse caminho. Percursos que tornem possíveis o acesso ao imaterial que a literatura possibilita, aquela que, segundo Petit, se constitui como “oportunidade de encontrar um tempo pra si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito critico” (2009, p.56). Desta forma, o Espaço de Leitura possibilita o saber acessível, por meio de um trabalho que expressa o quanto importante é a leitura para o ser humano: “a busca de si mesmo, o encontro consigo mesmo, é a coisa mais importante para um ser humano, um individuo” (PETIT, 2009, p.32).

Fotografia 8



Fotografia de Fernanda César
Fonte: Espaço de Leitura

Referências Bibliográficas

BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos.* Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

DEWEY, John. *Arte como experiência***.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Editora, 2010. 648p.

FRAGA, Tatiana. (Org.). *Por que ler?* **–** Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura. São Paulo, 2013.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____.*Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUINTANA, Mario. *Porta Giratória*. [Org: Italo Moriconi]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

Outros

Secretaria do Meio Ambiente do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://parqueaguabranca.sp.gov.br/o-parque/> Acesso em: 15 jul. 2014.

Material produzido pela equipe do Espaço de Leitura para curso à distancia, parte das ações do Fórum *Brasileiro lê*, realizado em junho de 2014. Acesso em: 20 jun. 2014.

Vídeo produzido pelas equipes do Espaço de Leitura, do Fussesp (Fundo Social de Solidariedade do Espaço de São Paulo) e do Centro de Referência em Educação Mário Covas/ EFAP da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=f4e8H3XEwJU>. Acesso em: 15 jul. 2014.

.

Camila Feltre

Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes e Mestranda em Arte Educação pela UNESP- Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho. Atua desde 2008 como arte educadora em instituições culturais, como Centro Cultural São Paulo, Casa das Rosas e Espaço de Leitura. Pesquisa na área de experiências educativas com livros em espaços de educação não formal.
http://lattes.cnpq.br/7470535858414999

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: Artes Visuais
Eixo Temático:Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas

AS NARRATIVAS NA MEDIAÇÃO CULTURAL: ESTUDOS DE UM CASO NO PRÊMIO BRASIL FOTOGRAFIA

Radamés Alves Rocha da Silva (USP, São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*
A mediação entre a arte e o público, em espaços expositivos, alicerçada nas experiências desencadeadas pelas narrativas, define, o *corpus* da presente pesquisa e conduz este estudo no universo do ensino e aprendizagem da arte. A pesquisa analisa as atividades curatoriais e de mediação do Prêmio Brasil Fotografia – SP. Para abordamos a problemática em questão, realizamos como caminho teórico estudos de um caso (André, 2005), fundamentados com base na história de vida (Josso, 2010), na memória empresarial (Nassar, 2007), nos prêmios corporativos para as artes (Wu, 2006), nos contos de tradição oral (Machado, 2004) e na interpretação da imagem fotográfica (Boris Kossoy, 2007, 2009, 2012). O texto propõe reflexões sobre a mediação cultural em espaços expositivos com base na experiência realizada na abertura da 10ª edição do Prêmio com a exposição "Ensaio - Estrada Nova S/N" do fotógrafo paraense Luiz Braga. Quatro elementos são essenciais neste trabalho: a formação de um acervo fotográfico,o espaço expositivo dentro da empresa, o olhar do fotógrafo e o trabalho do mediador.
Palavras-chave: mediação cultural; arte-educação; narrativas; fotografia.

THE NARRATIVES OF CULTURAL MEDIATION: STUDIES OF A "BRAZIL'S PHOTOGRAPHY PRIZE" CASE (AS NARRATIVAS NA MEDIAÇÃO CULTURAL: ESTUDOS DE UM CASO NO PRÊMIO BRASIL FOTOGRAFIA)

ABSTRACT:
The mediation between the art and the people in expository places, based on the experiences originated from narratives, defines the corpus of the current research and leads this study through the universe of the learning and the teaching of Arts. This research analyses the curatorial and mediation activities of The Brazil's Photography Prize" – SP. In order for us to find a solution for the referred to subject matter, we used one of the cases (André, 2005) as a way of our theoretical studies, based upon a life story (Josso, 2010), a business memory (Nassar, 2007), the corporative prizes for arts (Wu, 2006), the tales of oral tradition (Machado, 2004), and also upon the interpretation of photographic images (Boris Kossoy, 2007, 2009, 2012). The text proposes some reflections over the cultural mediation in expository places based on the experience made in the opening of the Prize's 10th Edition with the exhibition named "Essay – New Road No number" by the photographer Luiz Braga from Pará state. Four elements were essential in the composition of this work: the formation of a new photo collection, the expository place in a company, the view of the ´photographer, and the work of the mediator.
Key words: *cultural mediation; art-education; narratives; photography.*

1 Introdução

A pesquisa analisa as atividades curatoriais e de mediação do Prêmio Brasil Fotografia – SP. Para descrever seus percursos, dividimos o caminho em trajetos que se cruzam no foco do problema central: as diversas narrativas na mediação cultural, presentes no estudo de um caso, por meio de uma abordagem qualitativa com perspectivas etnográficas, advindos de relatos autobiográficos.

O objeto a ser estudado é a Exposição Estrada Nova S/N que marcou o lançamento do edital com o regulamento para as inscrições na 10ª edição do Prêmio Porto Seguro Fotografia 2010, encontra "ecos" em minhas histórias de vida e experiência, torna-se a questão fundamental a produção do conhecimento derivado do mesmo, pois segundo Stake (1994) *apud* André (2005, p.16): "Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado".

As técnicas de coletas de dados foram a observação participante das ações educativas no espaço expositivo pelo próprio pesquisador, entrevistas semiestruturadas com curadores e produtores de artes, e as minhas histórias de vida. As fontes documentais utilizadas foram: análise de documentos, gravações e anotações de campos, registros fotográficos das atividades, os questionários propostos para os visitantes e mediadores, materiais disponíveis na base de dados da Porto Seguro S/A e a Reserva Técnica do Instituto Cultural Porto Seguro.

Abordamos reflexões sobre a indústria cultural, as ações culturais, a privatização da cultura nos espaços culturais corporativos e institucionais fundamentados nas contribuições de Theodor Adorno e Chin-Tao Wu. Apresentamos as mediações no Prêmio[1], suas relações com a história e memória institucional da Empresa Porto Seguro S/A e o espaço cultural como praça de *marketing.* Conceitos apreendidos na obra de Kotler (2000) e Nassar (2007); e autores como Obrist (2010) e Ramos (2010) sobre o papel do curador referente às exposições de artes dentro das corporações.

Situamos a experiência das atividades do educativo e o estudo de caso a ser pesquisado nos espaços de aprendizagem e a análise teórico-prática no espaço expositivo. Discorrendo sobre as Histórias de Vida e Experiências, objetivando a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação na obra de Josso (2010) Regina Machado (2004) e Hampeté Bâ (2010). Para dialogar com a fotografia como elemento disparador dos relatos autobiográficos que recuperam minhas memórias, trazemos a obra de Kossoy (2007, 2009, 2012), Martins (2011) e Soulages (2010).

Apresentando também uma pequena trajetória e percepções sobre as atividades desenvolvidas como curador pedagógico da edição do Prêmio Brasil Fotografia 2012, refletindo sobre o processo criador e as dimensões educativas do mesmo. Acreditando na premissa que uma exposição, por si só, já é educativa e que todos os agentes e ações envolvidos na relação com o público tem seu momento de criação na arte, tais como o curador-artista, o artista-educador e o mediador-artista.

Hoff (2013), ao citar como exemplos a 7ª edição da Bienal do Mercosul, em 2009, as Documentas 12 em 2007 e 13 em 2012, menciona a participação de artistas que assumiram o trabalho curatorial. Com base nessa informação, observamos o pioneirismo do Prêmio Brasil Fotografia, posto que, Cildo Oliveira,

[1] Ressaltamos que optamos por usar o substantivo próprio "Prêmio", para referirmos ao evento promovido pela Empresa Porto Seguro S/A sobre as duas denominações: Prêmio Porto Seguro Fotografia e Prêmio Brasil Fotografia.

curador e criador do Prêmio, já exercia a atividade como artista plástico e assumiu a curadoria geral do Prêmio desde 2001, até o presente. Sendo assim, sua experiência se apresenta sedimentada em mais de uma década, em uma premiação gerada dentro de um espaço cultural empresarial.

Ao pensarmos no artista sob a patente de curador, vemos que Freire em seu livro “Poéticas do processo: arte conceitual no museu”, traz o conceito de artista como curador: “A relação dos artistas com a possibilidade de exibição de sua obra ou da obra de outros artistas carrega ambivalências e, não raro, incorpora comentários ao sistema de exposição” (1999, p.155). Exemplificando, apresenta Duchamp, que ao selecionar reproduções de suas obras em uma valise, transforma-se em curador de sua própria obra de arte.

Sobre o processo criativo do mediador-educador, perguntamos: será que este sujeito se percebe como artista de uma arte, ainda com contornos pouco definidos, a arte de mediar a leitura da obra artística?

O mediador, como educador nos espaços expositivos, apresenta-se com um diferencial básico, no entanto fundamental em sua ação educativa: o caráter de pesquisador. Assim como os artistas e, principalmente, nas artes contemporâneas que, em sua maioria são trabalhos em processo, ao produzirem suas obras de arte, não conseguem mais “escapar” da reflexão sobre sua produção, o mediador também necessita dessa visão laboratorial.

Pensando assim, observamos que a atividade de mediação cultural em sua configuração contemporânea revela-se como um exercício transdisciplinar, de renovação constante, onde as trajetórias já percorridas em uma ação educativa apresentam percursos com direções em movimento, isto porque, o mediador também se encontra envolvido neste movimento.

Então, ao trazer o assunto da mediação sobre o ensino e aprendizagem da Arte, pensamos: *“existem mediadores artistas? Ao promover situações de contato na leitura da obra de arte, seria situação semelhante ao processo criativo no domínio artístico?”.*

Quando descrevemos as estratégias desenvolvidas nas ações educativas do Prêmio Brasil Fotografia, tendo o estudo de um caso como nascedouro, a exposição “Ensaio – Estrada Nova S/N” do fotógrafo Luiz Braga, em síntese, a estratégia educativa experimentou algo que fez sentido tanto para mim, como mediador, como também para o ouvinte, deu-se dentro de um exercício de percepção criativa, imerso em ideias, em imagens, em narrativas orais de histórias de vida que provocaram mudanças, convites à observação, à reflexão, à fruição e à contemplação para ambos.

Sem repetir um discurso pronto, sem ficar em um diálogo superficial e sem produzir questões que não atingissem a obra, vejo que minha autonomia criativa proporcionou diálogos, interações que fizeram sentido e diferença naquele momento. Encontramos um pensamento similar sobre essa autonomia criativa em Hoff (2013) ao referir-se à atuação da mediação em uma zona de autonomia poética.

Observamos, também, que no processo criativo como mediador cultural do Prêmio, fomos envolvidos por escolhas, construção de narrativas, conhecimento da obra dos artistas e da linguagem fotográfica. Sendo assim, podemos entender o nosso trabalho também sob o olhar de um processo curatorial?

E ainda nos perguntamos: *“existe esse lugar do mediador criador?”, “como isso pode acontecer?”, “qual é o lugar de quem faz a mediação?”, “as narrativas orais de histórias de vida pode ser um caminho?”.*

Descrevemos na pesquisa que, em geral, o perfil do público visitante do Prêmio é composto por alunos oriundos de instituições públicas, na faixa etária a partir dos seis anos de idade até uma média da adolescência.

Portanto, a visita assume um formato no qual se coleciona uma série de ideias ou dinâmicas, mediadas por materiais concretos como a câmera escura[2], os monóculos (*vide* figura 01), visto que a tecnologia da fotografia propicia emergir questões desse tipo, como também vimos as possibilidades de contação de histórias aliada ao processo de interpretação iconológica, como vemos nas figuras 02 e 03.

Figura 01: Grupo de visitantes manipulando os monóculos



Fotografia de Christina Rizzi
Fonte: arquivo pessoal, 2010.

[2] Câmera Obscura: expressão latina que designa um princípio que já fora descrito por Aristóteles na antiguidade grega e pelo cientista árabe Alhazen no século X, mas que só teve utilização prática a partir de 1558, quando Giovanni Battista Della Porta aconselhou seu uso aos artistas, conselho seguido entre outros por Leonardo da Vinci. As primeiras câmeras obscuras eram constituídas por simples caixas dotadas de um pequeno orifício para deixar entrar a luz num dos lados, de modo a produzir uma imagem invertida, na superfície oposta. Posteriormente, surgiram modelos mais complexos, dotados de objetivas e vidro despolido para facilitar o controle e a visualização da imagem. O matemático Johann Strumm aperfeiçoou a caixa e, em 1676, criou o modelo portátil que iria inspirar mais tarde Niépce e Fox Talbot para a confecção das primeiras câmeras fotográficas. Atenção: não se deve confundir câmera obscura, em sua forma original latina, com câmera escura, que é sinônimo para laboratório fotográfico – sala especial à luz na qual são processados os materiais fotossensíveis, podendo designar ainda o compartimento das câmeras fotográficas, igualmente vedado à luz, no qual são colocados os filmes virgens para possibilitar a tomada de fotografias. Referência: Itaú Cultural. Ação Educacional Itaú Cultural - Caderno do Professor. São Paulo: Itaú Cultural,[s.d], p.56

Figura 02: Mediação e leitura das fotografias



Fotografia de Christina Rizzi
Fonte: arquivo pessoal, 2010

Figura 03: *Feedback* e bate-papo ao final da visita



Fotografia de Cildo Oliveira
Fonte: arquivo pessoal, 2010.

Para os grupos com idades maiores, como os adolescentes e juvenis, esse conjunto de ideias possibilitou uma mediação, com estratégias educativas em questões mais abertas para debates, em torno dos contextos registrados nas fotografias em relação aos dos visitantes. Esclarecendo que, para ambas as faixas etárias, o processo é circunscrito ao período de visitação, correspondendo, em geral, uma hora e meia de duração.

Podemos dizer que nos paradigmas da contemporaneidade, tanto o artista, o curador, o mediador, a obra de arte, o público visitante e as instituições patrocinadoras assumem, em conjunto, funções de propositores para uma democratização da arte, pois de certo modo são aprendizes e questionadores da sociedade atual em que vivemos.

2 Dimensões Educativas e Formativas do Prêmio

Por conseguinte, ao chegarmos ao final das trajetórias descritas na pesquisa, pudemos perceber e considerar que todo o processo gerador do Prêmio é uma ação com dimensões educativas e formativas para todos os sujeitos envolvidos. As estruturas do Prêmio se apresentam como organismos vivos, em transformação, a exemplo das categorias para os premiados e a entrada de novas tecnologias, revelando uma intersecção entre o trabalho curatorial, educativo e institucional, cada vez mais sem estratificação ou segmentação.

O Prêmio, desde seu nascedouro, a partir da visão de seu criador, o curador e artista Cildo Oliveira, não impõe regras rígidas. Inicialmente, propôs a categoria Brasil, para registros fotográficos de todo o território nacional, a categoria São Paulo, para fotografias da cidade de São Paulo e a categoria de Pesquisas Contemporâneas, visando o advento de pesquisas sobre as questões da imagem como reflexo da sociedade. Vemos, em sua trajetória, aberturas para novas mídias como as fotografias registradas em celular, em suportes e linguagens como o vídeo, a gravura, as instalações e arte eletrônica.

Um exemplo significativo dessa natureza observamos no edital de lançamento do Prêmio Brasil Fotografia 2013[3], ao apresentar categorias inéditas tais como: a categoria Prêmio para *site*, voltado para *sites* nacionais de fotógrafos; a categoria Prêmio para *blog*, voltado para premiar o *blog* nacional com conteúdos sobre fotografia e a categoria Prêmio-Bolsa para desenvolvimento de projeto, na qual o fotógrafo deveria enviar um projeto contendo objetivo, justificativa e cronograma de trabalho de, no máximo, seis meses e o vencedor seria premiado e acompanhado por um dos membros da Comissão de Seleção, na função de tutor. Categorias essas que priorizam e enfatizam, ainda, a valoração quanto à pesquisa formativa dos projetos apresentados, e os posteriormente selecionados e premiados.

Outro perfil dinâmico é a rotatividade das curadorias partilhadas, assim como as cadeiras da Comissão de Seleção e Premiação que, além de legitimar o prêmio, são renovados a cada edição. Como também o da ação cultural quanto à formação de um acervo de fotografia, por meio dos prêmios aquisitivos, tornando-se, este acervo, um referencial para pesquisadores e os demais públicos interessados, e, por último, sua ação sócio-educativa no atendimento do público nas visitas mediadas.

Desse modo, podemos pensar que o Prêmio Brasil Fotografia seria um exemplo de promoção da arte, no qual observamos que as estruturas modificam constantemente e por isso podemos colocar questões como: “o mediador é criador?”, “o curador é artista?”. Todavia, que momento da contemporaneidade é este que as fronteiras se rompem? Parece haver um hibridismo entre os papéis dos sujeitos envolvidos, que antes eram muito rígidos e fechados, para um sistema em que um precisa do outro para o Prêmio acontecer? Dentro dessa reflexão, podemos também pensar no conceito de alteridade com características de metamorfoses na contemporaneidade para esta premiação.

E quanto ao educativo? Qual o lugar dele dentro destes fenômenos que são os prêmios, os quais se propõem às exposições? Que tipo de educativo é possível dentro de uma natureza como essa? No estudo de caso proposto nesta pesquisa, o educativo aparece como o sujeito que traz a pausa e a reflexão, pois ele é quem

[3] Prêmio Brasil Fotografia. Disponível em: <http://www.premiobrasilfotografia.com.br/>. Acesso: 02 jul. 2013.

sempre estará presente no espaço expositivo para fazer o contato com o público visitante, na pessoa do educador-mediador.

Questionamos também, se a estratégia de leitura da obra de arte a qual mediei com as narrativas de minhas histórias de vida e experiência, dentro de uma interpretação iconológica, teria sobreposto a própria obra de arte. Essa sobreposição seria ainda um problema dentro dessa dinâmica, em que a visão hierárquica se desfaz? Como pesquisador e educador, vejo o Prêmio Brasil Fotografia com possibilidades de um trabalho sem hierarquias, do contrário, “as vozes” da minha experiência no educativo não teriam vindo à tona.

Essa natureza dinâmica e em transformação que o Prêmio Brasil Fotografia desponta, me fez pensar sobre o modelo rizomático defendido por Deleuze e Guattari (2000), posto que neste conceito identifiquei pontos análogos para as tendências e dimensões aqui discutidas.

No sentido da palavra mediação, como aquilo que está entre meios, um rizoma também se encontra sempre no meio, entre as coisas, diluído entre as margens de um sistema, não só o sistema da arte. Dentre os princípios enumerados no pensamento de Deleuse e Guattari (2000), alguns se aproximam da dinâmica em que o Prêmio se abre nas suas dimensões.

> [...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. [...] o rizoma é feito também de linha de fuga ou de desterritorialização. [...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.31-32)

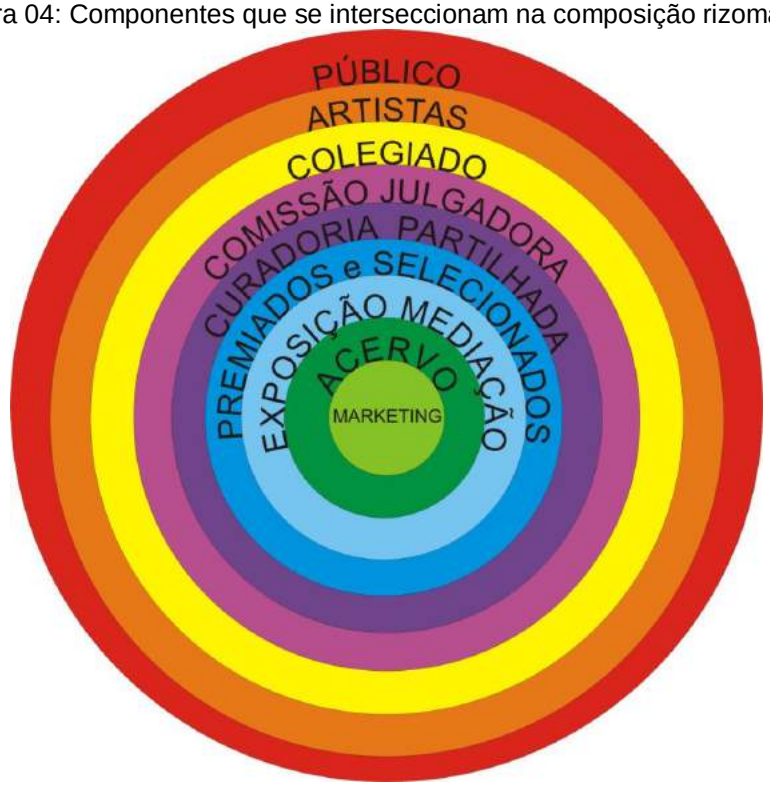
Podemos pensar então, em uma analogia entre o rizoma, como um mapa configurável, em modificação constante, e as categorias do Prêmio às quais também se encontram em construção acordando com as necessidades da sociedade atual?

Sendo o rizoma esse conjunto de linhas, entre meios, desterritorializável e reterritorializável, seria a forma em que os sujeitos mediadores do Prêmio operam? Isto é, sem regimes exclusivos, mas abertos a novas dimensões, quando vemos a permeabilidade entre a curadoria e a comissão de seleção?

Ao considerarmos essa natureza rizomática, podemos visualizar, a partir da figura 01, esse hibridismo entre as camadas que dão as dimensões educativas e formativas mencionadas anteriormente, ao seccionarmos o “nó” do rizoma, ou melhor, o seu platô.

> Um rizoma é feito de platôs. [...] uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p.32)

Figura 04: Componentes que se interseccionam na composição rizomática.



Arte Gráfica em Corel Draw
Fonte: ROCHA, Radamés. Arquivo pessoal, 2013.

Aos construirmos o platô seccionado, demos a ele uma forma circular, pensando na definição, já mencionada anteriormente, de organismo vivo e, assim, orgânico, no qual as cores são meramente ilustrativas para verificarmos também que as camadas se comunicam umas com as outras, dentro de uma conexão em expansão e retração.

3 Síntese dos Grudados

> O pesquisador deverá ter:
>
> "'O **coração de uma pomba'** para nunca se zangar nem se inflamar, mesmo se lhe disserem coisas desagradáveis. Se alguém se recusa a responder sua pergunta, inútil insistir; vale mais instalar-se em outro ramo." [...] "**'A pele de um crocodilo'**, para conseguir se deitar em qualquer lugar, sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias. Por último, '**o estômago de uma avestruz'**, para conseguir comer de tudo sem adoecer ou enjoar-se." (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.218) [grifo nosso]

Durante o desenrolar da disciplina "As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas – CAP 5615-2", no primeiro semestre de 2012, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP com a Prof.ª Dr.ª Regina Machado , um dos exercícios realizados foi a proposta do Caderno de

Grudados. Em minhas anotações de aula, registrei que o mesmo se tratava de prepararmos um tipo de bloco de anotações, caderno de rascunhos, ou, como eu comumente já faço, na minha agenda, um espaço onde guardássemos nossas experiências vividas durante o curso.

A proposta era que colássemos ressonâncias das experiências de trabalhos que vivenciássemos, estabelecendo relações entre essas atividades e a pesquisa que ora desenvolvíamos ou ainda, de situações que tivéssemos no nosso cotidiano. E, quem sabe, também, de modo subjetivo e pessoal, que essas situações ou ideias oferecessem outras contribuições para o trabalho de cada um dos alunos participantes.

Assim sendo, coloco aqui como resultados ou considerações finais, uma "síntese dos grudados", isto é, um resumo do processo de construção do conhecimento que realizei até aqui, de tudo que aprendi e que está guardado em mim durante esse período de estudos e pesquisas, o qual está intrinsecamente ligado à minha vida.

Muito importante para me ver como pesquisador foi encontrar nos teóricos e nas experiências da arte-educação, sentidos para minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Achar-me, situar-me no mundo e ver no que ainda posso contribuir, alimentando o sentido para continuidade dos meus estudos.

Mas até se configurar esse horizonte, descobrir-me como contador de histórias, dentro de uma experiência educativa, em um espaço expositivo, ao promover para um público basicamente infanto-juvenil o encontro com a arte da palavra, sem demais pretensões em meio aos espetáculos divulgados pelas novas mídias (WU, 2006), por exemplo, foram as primeiras "ancoragens" dessa trajetória.

Ao longo do tempo em que desenvolvia a pesquisa, fui ressignificando essa primeira experiência no Educativo do Prêmio Brasil Fotografia, acrescentando, as leituras e reflexões das disciplinas do programa de pós-graduação, e da observação e prática de experimentação de contos, teatros, saraus e outras narrativas, como professor da escola em que trabalho atualmente.

No entanto, a maior dificuldade que aparentemente enfrentei, foi assumir a pesquisa com um caráter biográfico, devido às contribuições pessoais e autodescobertas ao mediar a leitura das fotografias com as minhas histórias de vida e experiências. Transpor para a escrita e organizar o pensamento revelava-se o grande desafio.

E assim, pudemos refletir como a narrativa construída pela empresa Porto Seguro, patrocinadora do Prêmio, desencadeou a formação da sua memória empresarial, sendo esta, possivelmente, materializada na construção do acervo fotográfico; observamos que as narrativas das histórias e experiências de vida, no qual a imagem fotográfica foi o elemento disparador, fomentou a construção de uma memória pessoal. Como também, pudemos dimensionar as diversas camadas que envolveram os trajetos analisados, as quais se apresentam com uma natureza dinâmica e híbrida.

Sobre as práticas de formação do educador, ou do mediador de espaços expositivos, observo que a concepção de ensino e aprendizagem não se sustenta apenas na leitura ou na repetição de modelos já fundamentados, posto que o tempo de gestão e formação dos projetos, como no Prêmio Brasil Fotografia são curtos e, por conseguinte, insuficientes.

Entendo assim, que a mediação cultural ou estratégias educativas efetivadas, nascem das intersecções entre os sujeitos envolvidos, sejam eles o curador, o artista, a obra de arte, o público visitante, mas também, as experiências e os

conhecimentos das histórias de vida pessoal, das oportunidades de aprendizagens adquiridas em cada contexto, da sua imaginação e autonomia criativa.

Ao realizar os relatos aqui expostos e construir os processos educativos que configuraram esta pesquisa, compreendo que o meu envolvimento com Arte e a Educação sempre estiveram presentes em minha vida e, agora, com contornos muito mais claros, advindos das experiências em sala de aula e na mediação cultural em espaços expositivos.

O exercício de construção deste estudo de caso no Prêmio Brasil Fotografia foi um percurso que exigiu muita responsabilidade e compromisso, na tentativa de tornar presente todos os elementos envolvidos e as contribuições de cada um para o desenvolvimento do mesmo. O rememorar das experiências educativas foi "facilitado" para a produção e interpretação dos conhecimentos produzidos a partir da organização da narrativa na primeira pessoa.

Ao apresentar a narração das minhas histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, encontrei na formulação, explicitada em Machado (2010) nas ações verbais do conceber, perceber e concretizar, o processo criativo de ensino e aprendizagem da arte.

A propósito da obra artística, contemplamos que os elementos culturais do regionalismo brasileiro, presentes no repertório do fotógrafo paraense Luiz Braga, no meu contexto paraibano como mediador e nas referências paulistanas do público visitante no espaço expositivo dentro de uma corporação, assim como as linguagens técnicas da fotografia, promoveram a curiosidade, aproximaram as diversas narrativas, fomentando situações de aprendizagens caracterizadas pelo perceber, conceber e concretizar. Tais procedimentos do ensino da arte estiveram presentes na leitura da imagem, ao construir um conhecimento coletivo com experiências significativas, com naturalidade, mas fundado em um sentido pessoal para cada envolvido.

Poderia até sugerir ao final deste estudo, uma proposta educativa para o Prêmio, mas haveria necessidade de definir uma ação mediadora dentro do Espaço Cultural Porto Seguro? Pelos sujeitos envolvidos nessa premiação, entendo que a cada edição, os papéis assumidos, assim como o próprio Prêmio, devem repensar sua atuação dentro de uma relação baseada no contexto das obras e no contexto cultural dos visitantes, sem hierarquização dos lugares de fala e escuta de cada um, encontrando, em conjunto, a melhor maneira para desenvolver a ação educativa.

Como diz Siqueira, sobre a mediação cultural em espaços expositivos nas instituições contemporâneas:

> Deparamo-nos com um cenário bastante complexo: ao mesmo tempo em que a mediação cultural passa a ser o espaço de proposições para a diluição das barreiras simbólicas – incentivando a ocupação pública dos espaços culturais e contribuindo para a diluição de barreiras no interior das curadorias e setores de programação [...] a atribuição mais importante de uma instituição cultural – que é a de dialogar com o público, pressupondo as tensões e os diálogos que nascem das negociações simbólicas e concretas no interior da produção cultural [...] para que, de fato, o espaço cultural seja democrático e seja gerido com isonomia, a mediação cultural e a figura do mediador devem ser absorvidas por todos os gestores e curadores. (SIQUEIRA, 2013, p.105,106,107)

A ação educativa, calcada nas narrativas de histórias e experiências de vida, permitiu desafiar o universo imaginário dos visitantes, mobilizando-lhes a buscar conexões entre os lugares do contador, os lugares dos registros fotográficos e o seu próprio lugar.

Nessa perspectiva, o conto de tradição oral tornou-se estratégia primordial para o mediador, porque fez sentido para o ouvinte, despertando estímulos e criações de imagens mentais. Percebemos também, que as dinâmicas propositoras das estratégias educativas, como a manipulação das câmeras escuras e dos monóculos, possibilitaram, por meio da ludicidade do material concreto, compreender as expressões da linguagem fotográfica, favorecendo as situações de aprendizagem com a arte.

Tais ações educativas reverberaram e impactaram o público visitante, fosse ele, estudante, professor ou funcionário da empresa. Em alguns, durante o processo de construção do conhecimento, puderam se reconhecer nas narrativas, ou interpretar e dialogar com a realidade do contexto de vida de cada um.

Esse momento de reverberação, geralmente ocorria no momento final do roteiro de visita, pois este era caracterizado como um processo coletivo de socialização. Foi, então, que me aguçou e me inquietou, se as relações construídas durante a ação educativa seriam efetivadas e como isto se sucederia. De tal forma, então, visitei algumas instituições dos grupos atendidos para averiguar decorrências da pós-visita, surgindo, consequentemente, a construção desta pesquisa, a partir das indagações das experiências e dos processos educativos edificados.

A experiência como curador pedagógico do Prêmio na edição de 2012, trouxe contribuições que abrem a possibilidade de um trabalho contínuo junto às diversas camadas do Prêmio, já referidas anteriormente, para ações do projeto educativo. No entanto, é importante deixar claro que todas as contribuições efetivadas e outras que provirão, só terão sentido, se torná-las em um processo permanente que fomentará em um acervo com documentos, reflexões e registros de práticas educativas.

Propusemos um encontro de formação com os professores ou responsáveis pelos grupos de visitas, objetivando por meio desse, uma familiaridade com o espaço expositivo dentro da empresa, facilitando a visita posterior com os alunos, como também, a promoção de diálogos e corresponsabilidades ao construir em conjunto as dinâmicas do roteiro de mediação.

Outra sugestão, seria oferecer uma sensibilização para os funcionários da empresa com visitas agendadas em horários específicos, como também, montar roteiros temáticos dentro da mostra e rodas de conversar com debates nos espaços de convivência à exemplo do prédio da biblioteca da Empresa Porto Seguro S/A.

Sabemos que o atual espaço cultural expositivo é provisório, e sobre os anseios do Instituto Cultural Porto Seguro na construção de um espaço mais amplo. Nestas condições, acreditamos que em um futuro bem próximo, possamos oferecer junto às ações educativas do Prêmio, atividades práticas, concatenando-as com os desdobramentos em sala de aula.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BRAGA, Paula. O curador e a galeria. In: RAMOS, Alexandre Dias (org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. p. 65-74.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol.1 Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

FREIRE, Cristina. **Poéticas do processo: Arte Conceitual no Museu**. São Paulo: Iluminuras, 1999. p.155

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (editor). **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010. p.181-218.

HOFF, Mônica. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela "aparentemente" não está. **Revista Eletrônica Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.4, n.1, 2013, p.69-87.

Itaú Cultural. **Ação Educacional Itaú Cultural - Caderno do Professor**. São Paulo: Itaú Cultural, [s.d], p.56

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio, Júlia ferreira. São Paulo: Paulus, 2010.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

_____. **Realidades na trama fotográfica**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

_____. **Fotografia & História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KOTLER, Philip. **Administração de Marketing**. São Paulo: Pearson Elt, 2000.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

_____. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p.64-79.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da Imagem.** 2.ed. São Paulo; Contexto, 2011.

NASSAR, Paulo. **Relações Públicas na construção da responsabilidade histórica e no resgate da memória institucional das organizações**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2007.

OBRIST, Hans Ulrich. **Uma breve história da curadoria**. Tradução Ana Resende. São Paulo: BEI Comunicação, 2010.

Prêmio Brasil Fotografia. Disponível em: <http://www.premiobrasilfotografia.com.br/>. Acesso: 02 jul. 2013.

SIQUEIRA, Giuliano Tierno. Mediação Cultural: entre a tensão e o diálogo a favor da existência dos espaços públicos. **Revista Eletrônica Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.4, n.1, 2013, p.99-109.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia: perda e permanência**. Tradução Iraci D. Poleti e Regina Salgado Campos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

WU, Chin-tao. **Privatização da cultura: a intervenção corporativa na arte desde os anos 1980**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006.

Radamés Alves Rocha da Silva
Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV/ECA/USP, extensão em Mediação Cultural pela FESPSP, pós-graduação em Especialização em Design da Informação pela UFPE, graduação em Design Industrial pela UFCG, graduado em Licenciatura em Artes pela CEUCLAR. Atua como Professor de Artes e Infoeducador no Ensino Infantil e Fundamental I. http://lattes.cnpq.br/7569441053088350

A OBRA DO ARTISTA LASAR SEGALL NO ACERVO DO MUSEU CASA DA XILOGRAVURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Cristina Blanco[1]

Universidade de São Paulo

Resumo

Este trabalho tem por finalidade estudar a importância da obra do artista Lasar Segall dentro do contexto da História da Arte Brasileira, para colaborar com os estudos que visam construir um material para a formação dos professores de Artes Visuais para o Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão. Acredita-se que este estudo será importante para a construção das ideias que fomentarão as estratégias educativas para a criação de um curso de modalidade *on line*, para o museu pesquisado. Elaborou-se uma reflexão sobre o que se concebe em "ensino com tecnologia", uma contextualização História e Estética da obra do artista Modernista Lasar Segall, com vistas em especial à obra gráfica (xilográfica), que faz parte do acervo expográfico deste Museu, e indicou-se as futuras aspirações que este trabalho propiciou.

Palavras-chave: Educação em museus, Estética, História da Arte, Ensino com tecnologia, Formação de professores.

Abstract

This work has the purpose of studying the importance of Lasar Segall's works within the context of the History of the Brazilian Art, in order to collaborate with studies that aim for the construction of a material, which will aid in the training of teachers in the field of Visual Arts for the Casa da Xilogravura Museum, from the city of Campos do Jordão. We believe that this study will be important for the construction of ideas, which will implement the educational strategies necessary for the creation of an on-line course revealing researches for the museum. We elaborated a reflection on what we conceive in "education with technology", a contextualization of History and Esthetics of the modernist artist Lasar Segall, giving a particular attention to graphical works (xylographic works), that compose the expographic collection of the museum, indicating the future aspirations that this work has provided us with.

Keywords**:** Education in Museums, Esthetics, History of Art, Education with Technology, Teacher Training.

[1] Aluna do Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, sob orientação da Profª Drª Maria Christina de Souza Lima Rizzi.

Introdução

A obra do artista modernista Lasar Segall representa acalorada significância para a Arte Moderna brasileira. Segall nasceu na antiga Rússia, na cidade de Vilna, cresceu em um gueto de bairro judeu no final do século XIX, e durante sua infância circundou entre crianças e adultos, que lhe propiciaram diversas vivências com a arte (IAVELBERG, 2005; BECCARI, 1984). Entre essas vivências o contato com o próprio pai, que era escrivão do Torá, Abel Segall, propiciou-lhe sua primeira experimentação com a arte através dos ensinamentos do "desenho" das letras hebraicas: "Esse contato com os rolos do Torá, necessariamente através de movimentos precisos que não lhe ferissem a pureza, despertaram, em Segall, o gosto pelo traço limpo." (BECCARI, 1984, p. 35).

Apesar de não ser muito apropriada para a comunidade judaica da época a representação da forma humana, o pequeno jovem acreditava em sua arte e desenhava e pintava todas as formas da natureza, assim como as formas humanas.

Este artista que apareceu "russo", mas que "abrasileirou-se" de tal forma após duas viagens ao Brasil, aconchegou-se em território brasileiro, abraçado por diversos colegas modernistas. Aqui, juntamente com Anita Malfatti e Victor Brecheret, dão os primeiros indícios de manifestações modernas antes mesmo da importante Semana da Arte Moderna de 22 (ALMEIDA, 1976; AMARAL; 1988; BECCARI, 1984). Quando em regresso ao Brasil, em 1923, encontra-se com os modernistas no conhecido "Pavilhão Moderno" de dona Olívia G. Penteado. Já no ano de 1932, volta ao Brasil por definitivo e organiza juntamente com Paulo Prado, Sérgio Milliet, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, Rubens Borba de Moraes o grupo SPAM – Sociedade Pró Arte Moderna.

Acredita-se oportuno produzir um texto que possibilite a ilustração de como foi essa vinda e permanência do artista Lasar Segall, e de que forma sua carreira desenvolveu-se e colaborou para o desenvolvimento moderno de São Paulo e os desdobramentos de suas relações artísticas com os demais brasileiros como Cândido Portinari, entre outros (A. P. D'Horta, 1972: Apud ALMEIDA, 1976).

No bojo das questões que diz respeito ao desenvolvimento artístico de Segall, pretende-se apontar neste trabalho a forte presença da representação do sofrimento humano, que marca desde a obra "Pogrom"[2], óleo sobre tela, 1937, até a série xilográfica denominada "Mangue", em especial um olhar para a obra "Casal no mangue"[3], xilogravura em papel de 1929.

Deve-se levar em conta que o sofrimento ali representado serve de guia para compreender a natureza humana, como uma "declaração visual" dos transtornos sociais e suas reflexões diante desta amostragem artística, na qual a arte-educação é tão interessada em estudar. Sendo considerada a ***leitura da obra de arte*** (BARBOSA, 1999) a responsável por esta tarefa de interpretação de trabalhos artísticos nos espaços expositivos como museus e instituições culturais. Pretende-se, dessa forma, escrever um texto que anime as mais sensíveis formas de apreensão do "ensinar e aprender arte".

Assim, permeando todas as questões dentro do contexto da Formação de Professores de Arte, essa discussão também irá refletir sobre as novas abordagens nomeadas como: "ensino com tecnologia nos museus", que em diversos termos encontrados entre a bibliografia consultada, leva em conta a supremacia nos novos meios de ensinar e aprender arte nos museus e rechaça, ou mesmo diminui, a condição presencial de visitar e aprender no espaço expositivo.

1.1 As novas perspectivas educativas nos museus: Ensino com tecnologia?

Acredita-se que ainda há os materiais denominados como de "apoio ao professor", pois muitos museus o produzem para divulgação feita em "meio físico". Certamente supõe-se que esta forma de divulgação da informação didática é ainda a única passível de produção. Sendo o meio *on line,* ainda muito caro e de difícil elaboração para os pequenos e médios museus. Sabe-se que em 60% dos casos dos museus paulistas (ou seja, geridos por verbas estatais), opera-se em sua capacidade mínima de trabalho, pelo fato de possuírem um quadro de funcionários muito estreito, que

[2] Obra pertencente ao Museu Lasar Segall, São Paulo- São Paulo.
[3] Obra pertencente ao Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão, São Paulo.

oscila entre cinco a dez pessoas. (OLIVEIRA, 2011[4]). Dessa maneira, o setor de conservação, restauro de documentação, arquivística e o setor educativo sofrem com tais transtornos. Em especial o setor educativo, que por vezes é o mais desguarnecido entre a distribuição de verbas. E esse "desguarnecimento" dá-se devido ao fato de que o administrativo; podendo ser a direção, coordenação ou curadoria, considera em muitos casos, o setor educativo, como sendo o "primo pobre" do museu, quando na verdade ele deveria trabalhar em consonância com os demais setores.

A proposta a ser ofertada ao Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão é a elaboração de um material de apoio ao professor, que conste em linguagem digital, e possibilite a compreensão da funcionabilidade do Museu como um todo dentro dos seus aspectos expográficos, além de contemplar também atividades fundamentadas na Arte-educação que possibilite reflexões acadêmicas sobre a proposta triangular no ensino das Artes, elaborada pela Profª Ana Mae Tavares B. Barbosa, com ênfase na leitura da Obra de Arte[5].

Parte-se do princípio que os recursos instrumentais e financeiros existentes são escassos, resultando assim em um trabalho da web site[6] a ser apenas sugerido como ferramenta didática para o Museu pesquisado.

Em pesquisa desenvolvida durante a disciplina História da Arte Brasileira (na Escola de Comunicações e Artes da USP – cód. EHA-5713), assim como na disciplina do Prof. Luiz Guilherme Radfahrer, Comunicação Digital e Educação à Distância[7], (código da disciplina: CRP-5215-1), houve o contato com leituras que dizem respeito aos princípios da educação à distância e outros termos também referidos, como por exemplo: ensino através de novas tecnologias. Interessante notar que em muitos

[4] Pesquisa quantitativa e qualitativa realizada dentro da pesquisa de mestrado de: OLIVEIRA, Renata de Almeida; Memórias da Ocupação Indígena no Estado do Rio de Janeiro: Um Estudo de Caso do Museu de Arqueologia Sambaqui da Tarioba, Ano de Obtenção: 2011.

[5] Para esta proposta foram sistematizadas as três ações básicas para o Ensino da Arte: ***Leitura da obra de arte:*** corresponde à ação a ser realizada e inclui necessariamente as áreas de Crítica e Estética da Arte. A interpretação da obra de arte deve incluir o observador no processo de percepção da obra ou objeto a ser estudado. ***Contextualização*** – Diz respeito à forma como a História da Arte e outras áreas do conhecimento são incluídas no processo de desvelar o contexto da obra e a ***Produção***: é determinada pela ação do domínio artístico, ou seja, a prática artística. Nesse caso, pode considerar-se tanto o trabalho de ateliê como outro trabalho prático de natureza diversa. (BARBOSA, 1999)

[6] Possivelmente será elaborado o *design* do site no aplicativo denominado *Word press*, com inserção gratuita na internet.

[7] Disciplina cursada no segundo semestre do ano de 2013, com objetivo de cumprimento dos créditos e apoio conteudístico com vistas ao Exame de Qualificação.

casos os textos estão preocupados com a “inovação”, com o sentido positivista das mudanças tecnológicas, mas um aspecto muito importante levantado durante a disciplina do Professor Radfahrer: “o fato de que o ensino com “novas tecnologias” é um novo elemento entre a nomeada ‘vida digital’ e possui uma natureza diferente, ou seja, construir um curso de Educação à Distância- EaD, ou inserir material didático em um site de um museu mencionado em aula pelo Professor Radfahrer, justificando ser esse tipo de ensino “ser *outra coisa*, ou mesmo um ensino de outra natureza”. Debruçou-se sobre esta afirmação e buscou-se na literatura algo que diz respeito à natureza comportamental desta atividade digital.

Crê-se que é muito interessante pensar nestes termos, pois mesmo dentro da Academia, localiza-se diversos artigos e livros que defendem a ideia de uma nova “cultura digital” como sendo suplantada aos modos antigos de aprender, e percebe-se quão fortemente é defendida entre a indústria de maquinários digitais, softwares, novos aplicativos, provedores, entre outros. Porém, como trabalho acadêmico, que este se destina, há uma necessidade de reflexão crítica sobre estes termos e conceitos dados através de uma atitude “marqueteira” dos interessados mencionados acima.

As Ciências Sociais e a Psicologia interessaram-se por este assunto, no final dos anos noventa e início do novo milênio foi criado, por estes especialistas, o termo “inteligência artificial”, sendo o termo também conhecido como:

> Reinforcement Learning - is learning what to do - how to map situations to actions so as to maximize a numerical reward signal the learner is not told which actions to take, as in most forms of machine learning, but instead must discover which actions yield, the most reward by trying them. In the most interesting and challenging cases, actions may affect not only the immediate reward but also the next situation and through that, all subsequent rewards. (SUTTON; BARTO: 1998, p.3-4).

Porém, estes mesmos estudiosos viram na mudança de comportamento entre o “aprender em meio físico” e aprender em “meio digital”, um grande “filão” para a desenvoltura de estudos no campo do chamado “behaviorismo” e também no assunto do desenvolvimento cognitivo; o que traz à tona uma discussão que traduz um diálogo entre: o que se aprende no mental (digital) e como isso funciona ou mesmo se

encaminha para o desenvolvimento no mundo que eles chamaram de “real”, e vice-versa, sobre estes termos nos coloca Winn:

> Mental images look to the mind’s eye like the perceive phenomena from which they were first created. There is both a physical and phenomenological separation between the mental and the physical world, that is, perception of the world translates objects and events representations that mental operations can work on, and the altered represenations are in turn translated into behaviors and their outcomes that are observable in the external word. This separation applies to the timing as well to location of cognitive action. (WINN, 2004, p. 79-80).

O autor preocupa-se com as ações internas das ações educativas que ocorrem no ato de busca ou estudos na internet que dizem respeito a “buscar/ou pegar e inserir” que está implícito no ato de aprender nos meios digitais. Segundo WINN, 2004, de certa forma, o ato de buscar e inserir, está diretamente ligado ao ato de resolver problemas, assim como se dá no procedimento atitudinal da educação por meio físico. A defesa do autor é, neste caso, que pesquisar o uso dos meios tecnológicos na educação básica e na formação de professores vai além das questões de “ensinar tecnologicamente”. Ele sugere que deve existir a consciência, tanto por parte de educadores, como gestores para determinar “o quê” será aprendido em meio dito “tecnológico” e como será aprendido. E o que importa também é como esse “aprendizado” tecnológico vai colaborar para o desenvolvimento cognitivo dos jovens estudantes para que, na sua vida real, eles possam aproveitar isso de forma significativa.

Convém também destacar, dentro dessa pesquisa, as preocupações com o comportamento social, na educação tecnológica, sendo que uma nova ordem no âmbito das relações sociais é estabelecida a partir do “ensinar” e “aprender” através dos meios tecnológicos.

Encontra-se também, na literatura, a pesquisa do Professor David H. Jonassen, e seus demais colaboradores, presentes no livro ***Handbook of research on Educational Communications***[8], que parece um sério trabalho de pesquisa, datado dos anos oitenta sobre Educação através de meios Tecnológicos, o qual busca de

[8] JONASSEN, David H.; ***Handbook of research on Educational Communications.*** Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Pliblishers. Library of Congress. Mahawah , New Jersey. 2004. Este livro foi desenvolvido dentro do projeto que denominou-se: *“A Project of the Association for Educational Communications and Technology”.*

certo modo, “enfrentar” a forte ação, norte-americana, da indústria da informática, e dos meios de comunicações digitais, que impulsionaram a inserção massiva dos primeiros *softwares* nas escolas de ensino básico, no início dos anos oitenta, com a pretensão, entre outras coisas, de divulgar tais produtos com o intuito apenas “educativo”, mas que tinha como panorama de fundo o alcance de valiosos montantes financeiros nestas ações.

Acredita-se que este trabalho destina-se a mostrar como os meios tecnológicos da educação em museus podem auxiliar em um processo de socialização dos saberes, de maneira que estes meios não sejam utilizados com o intuito de uma visão positivista que ressalta a inserção deles e diminui os meios antigos de divulgação cultural do museu. A divulgação e as ações educativas presenciais nos museus de artes devem ser mantidas e respeitadas assim como as mais avançadas e ditas “tecnológicas” formas de ensinar. Acredita-se que um meio não anula o outro, pois que estes poderiam trabalhar em consonância.

1.2 Princípio para compor a ideia de material de apoio ao professor para o Museu Casa da Xilogravura

Quando foram iniciadas as investigações a respeito do componente da proposta do projeto de doutoramento no ano de 2012, consultou-se o material disponível na internet, entre os museus nacionais, que possuem cursos *on line*, e notou-se a presença de somente cinco museus[9], que disponibilizam este serviço[10]. Na ocasião a pesquisa deu-se de forma ainda inicial, e para a apresentação do texto do Exame de Qualificação está sendo preparado um levantamento mais minicioso, baseado no banco de dados disponível nos documentos em formato PDF, presente no site do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM (pesquisa em andamento, texto ainda incompleto). Este levantamento irá nortear de maneira mais adequada no sentido de localização de todos os museus brasileiros, sendo que o interesse gira em torno daqueles possuem *web* sites disponíveis e se neles há a contemplação do Gabinete de Estampas, e a sua disponibilidade *on line* e suas ofertas de cursos, ou mesmo

[9] Material ainda em estudo, o levantamento foi feito, mas existe a necessidade de formatação da parte digital, reflexão teórica, para inserção no texto para o Exame de Qualificação.
[10] Texto apresentado para compor a proposta do Projeto de Doutoramento na qual concorri para o ingresso neste curso (material não publicado).

material de apoio ao professor. Fez-se também o levantamento de seis museus localizados no hemisfério Norte, para refletir e criar uma reflexão sobre as condições, digitais, nos sites dos museus brasileiros, no qual notou-se certo diferencial em relação aos museus dos países do hemisfério Norte. Existe sim um grande diferencial no que diz respeito à qualidade dos sites, talvez devido ao aporte financeiro que sustentam estes sites museológicos dos grandes e médios museus europeus e norte-americanos.

A reflexão inicial notou que os sites estrangeiros que disponibilizam o acervo do gabinete de gravuras *on line*, são os museus de grande porte. Sendo que alguns deles não o fazem como, por exemplo, o Museu do Pardo. De certa forma, este estudo vale para perceber "quais são as possibilidades digitais", com a curta oferta de recursos financeiros que se tem, e saber que se tem apenas o tempo e a força de vontade. Em outras palavras, é possível realizar algum projeto simples, mas com fundamentação teórica e metodológica, para a formação de professores de Artes Visuais e demais áreas afins.

1.2.3 Estudos para material de apoio ao professor sobre o artista modernista Lasar Segall

Para iniciar a apresentação da obra xilográfica de Lasar Segall e compor este projeto para o Educativo *on line* do Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão, vale situar aqui a obra no contexto expográfico que se localiza no Museu. Ela faz parte da Sala denominada "1ª Sala dos Brasileiros" [11], na qual também encontram-se expostas as gravuras de xilógrafos como Oswaldo Goeldi, Lívio Abramo, Marcelo Grassmann, Axel Leskoschek, Fayga Ostrower, Hansen Bahia, Renina Katz Gilvan Samico e Danúbio Gonçalves.

Esta sala está representada pelos "primeiros xilógrafos" do movimento modernista brasileiro. E entre as xilogravuras está presente uma das gravuras que faz parte da série "Mangue", denominada "Casal no mangue", do artista Lasar Segall (Figura 1):

[11] Dissertação da pesquisadora Maria Cristina Blanco, que possui toda a planificação das salas e objetos do Museu Casa da Xilogravura, até o momento da entrega do trabalho de mestrado, datado em agosto de 2011 e disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-12032013-163146/en.php>



Figura 1- “Mangue”, 1929, xilogravura sobre papel,

de Lasar Segall[12]

O papel que assume a gravura, mostra que ela esteve “colada” à História da Arte, em todo seu tempo de existência. E, em cada período, distingue-se a forma como a gravura relaciona-se com a Arte e, por vezes, ela encontra-se em estado também de certa subserviência ao universo dos processos gráficos. Segundo D’Horta Beccari, (1988), quando a gravura assume seu espaço dentro do movimento expressionista:

> Esse caráter panfletário de função eminentemente política – presente na origem da gravura – que o Expressionismo alemão irá recuperar. Muitos dos expressionistas deram às suas obras gravadas, intencionalmente, o “status” de panfletos, deselitizando-as ao máximo, ao mesmo tempo em que desenvolviam uma linguagem simplificada e veemente, permitindo a imediata apreensão dos conteúdos. Essa linguagem incisiva mostrou ser o meio mais apropriado e contundente para narrar o drama existencial europeu vivendo sob o regime falido, e para divulgar as ideias políticas e sociais de esquerda, que permearam aquele movimento. (BECCARI, 1988: p. IX).

Existem opiniões diversas a respeito da posição da obra de Lasar Segall em relação ao movimento que ele pertenceu, sendo debatido por outros historiadores

[12] Obra pertencente ao acervo do Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão, e fotografada no espaço expositivo do mesmo. Foto de Maria Cristina Blanco.

e/ou críticos de arte como pertencente às ideias que rementem ao “realismo” (CHIARELLI, 2008). Texto/estudo elaborado por ocasião da exposição realizada na Galeria do Serviço Social da Indústria – SESI, Av. Paulista, no ano de 2008[13], denominada “Segall Realista”.

A obra gráfica de Lasar Segall, assim como toda sua trajetória de artista da pintura a óleo, desenho e projetista de cenografia, assume um papel importante em seu conjunto. Destaca sobre este aspecto Maurício Segall:

> O desenho representa a essência da obra plástica. Ao lhe acrescentar qualidade particular, através da matriz pela corrosão do ácido ou do traço entalhado e burilado na madeira ou metal, a gravura desenvolve uma linguagem específica e se torna assim forma de arte com identidade própria. (SEGALL, 1988: p. VII).

Vincent Van Gogh declarou sobre o ato de gravar: “O que é desenhar, ou gravar, senão a ação de abrir-se uma passagem através de um muro de ferro invisível, que parece encontrar-se entre o que se sente e o que se pode?”. Segundo Vera D’Horta Becccari, (1988):

> É nesse embricamento da linguagem gráfica expressionista que se insere Lasar Segall. Sua produção não se aproxima nunca de ilustração ou do ornamento. Carregadas de significação expressiva, as gravuras de Segall – como os ideogramas japoneses – colocam o preto e branco com a decisão do impulso caligráfico. (BECCARI, 1988: p. X).

Acredita-se que a colaboração de Lasar Segall para a arte brasileira tem uma substancial importância, em especial sua participação no Movimento Modernista brasileiro que juntamente com Anita Malfatti, os dois artistas “enfrentaram” a sociedade conservadora com as suas exposições no início do Século XX (ALMEIDA, 1976). No ano de 1913, Segall realizou sua “primeira exposição”, denominada “Origens da Crítica”, após sua estada na Holanda, no final de 1912, quando o pintor fez sua primeira viagem ao Brasil, na qual o artista veio por ocasião da mostra e também para visitar sua irmã Luba, que já morava no País (MATTOS, 1997).

Sobre esta exposição ocorrida no ano de 1913 ressalta Almeida (1976):

[13] A exposição esteve em cartaz entre 29 de janeiro a 16 de março de 2008.

> O certo é que a exposição de Segall, em 1913, não produziu aquele impacto que as inovações subversivas sabem provocar. A própria crítica indígena, conservadora como era, e reconhecendo, embora, o que havia de diferente em sua pintura, foi-lhe tolerante, compreensiva. (ALMEIDA, 1976: p. 10).

Já na opinião de Mário de Andrade[14], um "efeito maior" viria com a exposição de Anita Malfatti, que deu-se quatro anos mais tarde, afirma o crítico de arte: "A presença do moço expressionista, era por demais prematura para que a arte brasileira, então em plena unanimidade acadêmica, se fecundasse com ela". (ANDRADE, Apud: ALMEIDA, 1976).

A obra de Segall evoluiu de forma intensa, por oportunidade de instalar-se aqui no Brasil, por definitivo no ano de 1923, na cidade de São Paulo. (IAVELBERG, 2005). Por este período viaja para outras cidade, inclusive ao Rio de Janeiro, quando começa sua produção gráfica da série denominada "Mangue". O artista sempre preocupado com a temática do sofrimento e as causas humanas sensibiliza-se com a pobreza e a miséria instaurada na cidade carioca e produz essa série de uma fina sensibilidade que representa a vida das mulheres prostitutas da região do Porto e do Mangue. Segundo Vera D'Horta Beccari, (1988), esta série, "Mangue":

> Sereniza seus traços e vai dando à figura humana uma generosidade de curvas e de amplidão no espaço gravado, que nunca tivera antes. Há um extremo sensualismo nessas gravuras do *Mangue*, mas não há nenhuma condescendência com o tema. Na ambivalência dessas cenas são introduzidos elementos de tensão e por trás de persianas, cortinados, ou de dentro dos casebres, a mulher surge, como apontou Geraldo Ferraz, como símbolo de uma humanidade sem amor. As *Erradias*, em pintura e gravura, virão muitos anos depois, ainda como sequência da mesma constatação trágica. (BECCARI, 1988: p. XII).

Segue inserida neste trabalho a imagem sobre a qual tratar-se-á daqui por diante e sobre sua respectiva leitura da obra de arte, que fará parte do material de apoio ao professor a partir deste início de estudo aqui escrito.

[14] Segundo Aracy Amaral (1998), apesar de que a sociedade e críticos como Mário de Andrade aceitam muito bem a exposição de Anita Malfatti, outros como, por exemplo, Moteiro Lobato, que neste caso era escritor e crítico na sessão "Estadinho", da época, elaborou dois textos (artigos) contundentes a respeito da obra, como da própria exposição de Anita Malfatti.



Figura 4 – Casal no Mangue, xilogravura, impressa sobre papel,

1929, Lasar Segall[15]

2.0 A leitura em si[16]

O casal retratado na obra representa apenas uma faceta da série denominada “Mangue” realizada pelo Artista Lasar Segall, no final dos anos vinte, época que representa a sua mais singela maneira de exprimir o sofrimento e as dificuldades humana. Em virtude de sua visita ao Rio de Janeiro, onde o artista teve a oportunidade de ver estas humildes moradias, as quais tratavam-se de casebres onde viviam as mulheres da “vida”, termo este popular da época, e de onde Segall extraiu belas imagens feitas entre diferentes técnicas que ele operava.

O par aqui representado exigiu a tarefa de transmitir em preto e branco a expressividade local, escolhida neste caso a técnica xilográfica e monocromática (o preto). O ambiente que abriga a mulher parece colocá-la de costas a uma parede arcaica, com uma disposição de janelas bem abundante, onde percebe-se o fato da necessidade do artista de avisar que a luz reina ali. A moça que se apresenta em trajes magistralmente representados com técnica xilográfica de forma “transparente”, para criar a forte característica das vestimentas dessas profissionais, parece ser uma figura humana de cor negra que é expressa de maneira bem à vontade, localizada à frente de seu cortejador. O desenhista quis certamente colocar em primeiro plano a

[15] Fonte da imagem: <http://www.moma.org/collection/artist.php?artist_id=5317> Acesso em 24/06/2014. Imagens destas obras constam no site, por motivo da exposição realizada pelo Museum of Modern Art - MoMA, por fazerem parte, algumas delas, do acervo do Museu e por ocasião de uma exposição por eles realizada.

[16] Leitura baseada parcialmente em Teorias da Psicologia da Gestalt. ARNHEIM, Rudolf. Arte & Percepção Visual: Uma teoria da Visão Criadora. Pioneira, São Paulo, 1986.

figura feminina como caráter e ressaltar o brilho que ela tem, mesmo sendo e estando onde está! É interessante notar que o homem que ali está, possui suas vestes um tanto elegantes para a humildade local, talvez pelo fato de que nesta época (1929), o terno era de “uso obrigatório” para os todos os homens comuns, humildes ou não.

Observa-se que o equilíbrio no qual a construção da composição organiza-se, coloca a figura da mulher em um peso/proporção maior do que a do homem. Não há diagonal que divide o quadro, mas sim formas de peso e equilíbrio que se organizam em verticais e horizontais. A iluminação das vestes do tal homem é dada pelo efeito rajado dos cortes da madeira feitos com diferentes tipos de goivas. Enquanto que as luzes das roupas da mulher são organizadas em uma técnica de transparência de nos estarrecer, principalmente para aqueles que operam com a técnica da xilogravura. Completa-se a imagem assumida e organizada em um retângulo de configuração vertical de proporção dois para um, em um todo capaz de transmitir a mais simples cena de ação que se pausou em um instante de equilíbrio que encerra em símbolos da humanidade: as relações humanas e suas representações sociais.

3.0 Considerações finais

O presente trabalho tentou refletir sobre a importância da obra do artista modernista Lasar Segall, contextualizando sua inserção na história da Arte Brasileira. Sabe-se que tanto este artista como diversos outros colaborou para o desenvolvimento da Arte Moderna no início do século vinte em São Paulo, além de que, sua obra teve papel importante para o futuro das artes de modo geral, sendo a xilogravura uma das linguagens desenvolvida por Lasar Segall, como um forte componente que dialogava diretamente com o restante de sua obra (pintura, escultura, entre outros).

Destacamos a maneira poética como este artista representou o sofrimento humano em sua obra. Discutiu-se também o futuro destas reflexões dentro da nossa pesquisa acadêmica, que visa elaborar um site com fins a formação de professores que possa mostrar e capacitar o acervo expográfico do Museu pesquisado, em modalidade *on line* e presencial, colaborando assim para a divulgação da Arte-

educação dentro do espaço museológico. Dessa forma tentou-se com esta pesquisa colaborar ainda mais com a democratização dos “saberes”, presente no Museu Casa da Xilogravura, sendo que esta instituição possui esse papel há mais de vinte anos dentro da comunidade jordanense e demais público frequentador.

Referências:

ALMEIDA. Paulo M.; **De Anita ao Museu**. Ed. Perpesctiva. São Paulo.

AMARAL, Aracy A. **Artes Plásticas na Semana de 22**. Ed. 34. São Paulo. 1988.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção Visual: Uma teoria da Visão Criadora**. Pioneira, São Paulo, 1986.

BARBOSA. Ana Mae T.B. **A imagem no Ensino da Arte**. Ed. Perspectiva. 1999.

BLANCO, Maria Cristina. **Arte-Educação no Museu Casa da Xilogravura da Cidade de Campos do Jordão: Uma Proposta Poética.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo – Escola de Com. e Artes. São Paulo. 2011.

BECCARI, Vera D’Horta. **Lasar Segall e o Modernismo Paulista.** Ed. Brasiliense. São Paulo. 1984.

BECCARI, Vera D’Horta. ***Preto no Branco***. IN: ***A Gravura de Segall***. São Paulo- Museu Lasar Segall. Ministério da Cultura/ SPHAN – Fundação Nacional Pró-memória, 1988.

IAVELBERG, Rosa**. Lasar Segall – Material Didático Museu Lasar Segall.** Ministério da Cultura - MinC. São Paulo 2005.

JONASSEN, David H.; ***Handbook of research on Educational Communications.*** Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Pliblishers. Library of Congress. Mahawah, New Jersey. 2004.

MATTOS, Claudia V.; **Lasar Segall**. Coleção Artistas Brasileiros. Editora da Universidade de São Paulo- EDUSP. São Paulo. 1997.

OLIVEIRA, Renata de Almeida; Memórias da Ocupação Indígena no Estado do Rio de Janeiro: Um Estudo de Caso do Museu de Arqueologia Sambaqui da Tarioba, Ano de Obtenção: 2011. Dissertação de Mestrado.

SEGALL, Maurício. **Texto de introdução**. IN: ***A Gravura de Segall***. São Paulo- Museu Lasar Segall. Ministério da Cultura/ SPHAN – Fundação Nacional Pró-memória, 1988.

SUTTON, Richard S.; BARTO, Andrew G.; **Reinforcemente Learning, an Introdution. Bradford Book.** Library of Congress**. MIT –Press -Massachussets Institute of Technology.** 1998.

WINN, Willian. **Cognitive Perspective in Psychology**. IN: JONASSEN, David H.; ***Handbook of research on Educational Communications.*** Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Pliblishers. Library of Congress. Mahawah , New Jersey. 2004.

Currículo da autora

Maria Cristina Blanco – Doutoranda e Mestre em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Sua área de investigação consiste em Arte-educação, educação em museus, história da gravura e formação de professores. Investiga, na sua pesquisa de doutorado, aprofundamentos da Leitura da obra de arte e estruturação de material didático para formação de professores *on line*, para o museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão. A pesquisadora faz parte do projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Atualmente leciona a disciplina de Artes na Rede Estadual de São Paulo e ensino superior.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **8. Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas**

PRÁTICAS CULTURAIS DA MODERNIDADE NA AMÉRICA LATINA: PÚBLICO NÃO ESCOLAR DO MUSEU OSCAR NIEMEYER (2009)

Adriana Vaz (UFPR, Paraná, Brasil)

Rossano Silva (UFPR, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
O estudo do Museu Oscar Niemeyer (MON) e o perfil do visitante mostra a coexistência do culto com o massivo, resultante da ação do poder público. Essa convivência gera uma tensão que permite classificar o MON como um espaço cultural "híbrido" nos termos de Néstor García Canclini (2008) que é visitado pelo "grande público dos mídias" conforme define Jürgen Habermas (2003). De modo didático, divide-se o público do MON em função do tipo de mediação: escolar e não escolar. No caso do segmento não escolar, discussão apresentada neste artigo, utiliza-se como fonte de pesquisa: a bilheteria e os livros de assinatura do MON ambos referentes ao ano de 2009. Conclui-se que a relação do público não escolar com o MON acontece de forma espetacular, modelo teorizado por Guy Debord (1997), e que as práticas culturais da modernidade na América Latina não estão atreladas apenas as organizações sociais como a família e a escola, mas sofrem a interferência dos meios de comunicação e da ampliação dos canais de distribuição cultural.
Palavras-chave: Poder Público; Visitante; Museu.

CULTURAL PRACTICES OF MODERNITY LATIN AMERICA: THE PUBLIC SPONTANEOUS OF THE MUSEUM OSCAR NIEMEYER (2009)

ABSTRACT:
The study of the Museu Oscar Niemeyer (MON) and the visitor profile shows the coexistence of the cult with massive, resulting from the action of the government.This interaction generates a voltage that enables the classification of MON as a "hybrid" cultural space in terms of Néstor García Canclini (2008) is visited by the "public of the media" as defined by Jürgen Habermas (2003). Didactic mode, it divides the public from MON depending on the type of mediation: school and non-school. In the case of non-school segment, the discussion presented in this article, used as a research: the box office and the books signature MON of the year 2009. It is concluded that the ratio of non-public school with MON happens in spectacular fashion, model theorized by Guy Debord (1997), and cultural practices of modernity in Latin America are not only linked to social organizations such as the family and school, but suffer the interference of the media and cultural expansion of distribution channels.
Keywords: Government; Visitor; Museum.

1 Introdução

A discussão perpassa os processos de hibridação que o Museu Oscar Niemeyer (MON) e seu público figuram no contexto político, social e cultural do Paraná, no período de 2002 a 2011; no entendimento que o MON é um museu híbrido e que o alto índice de visitação resulta da política cultural do Estado durante a gestão de Maristela Requião. Por meio de uma análise sociológica adota-se como principais téoricos Néstor García Canclini (2008) e Jürgen Habermas (2003), o primeiro contextualiza a cultura latino-americana na relação entre a modernização socioeconômica e a modernidade cultural, o segundo categoriza o público de cultura na atualidade.

Para Canclini (2008), o acesso aos bens culturais na América Latina difere do modelo europeu, problemática que se aplica ao Paraná e a gestão do MON, no impasse entre o modelo neoliberal de mediação cultural promovida pelo Estado e os canônes artísticos ditados pela elite cultural local. De acordo com Habermas (2003), a categoria público esta associada ao grande público dos mídias e a ação do poder público, que elucida o comportamento do público ao visitar o MON e define o seu perfil.

O artigo apresenta os segmentos de público mediados pela bilheteria e pelos livros de assinatura no ano de 2009, com o intuito de compreender quais os segmentos de público que visitaram o MON, suas motivações e seu entendimento sobre museu – excetuando o segmento escolar. O conceito de “híbrido” está correlacionado aos “processos de hibridação” teorizados por Canclini (2008), os quais rompem com a delimitação entre as classes sociais e dissolvem as categorias associadas ao tipo de arte produzida: elitista, massiva e popular.

2 Cultura latino-americana entre a modernização socioeconômica e a modernidade cultural

O público do MON evidencia a mescla entre o massivo e o culto, como cita Canclini (2008, p. 136) sobre Gombrich, "dessacralizou-se o santuário, diz Gombrich, substituiu-se a peregrinação pela excursão turística, o objeto pelo *souvenir*, a exposição pelo *show*", o importante Gombrich não debate: "como podem coexistir as instituições cultas com as tendências massificadoras" (CANCLINI, 2008, p. 137). Contradição pontuada por Canclini (2008, p. 70) no que diz respeito à cultura latino-americana entre a modernização socioeconômica e a modernidade cultural.

Segundo o autor, a análise da modernização latino-americana não deve ter como referência o modelo europeu, pois, assim, parte-se da prerrogativa do nosso atraso já problematizado.

> Se o modernismo não é a expressão da modernização socioeconômica, mas o *modo como as elites se encarregam da intersecção de diferentes temporalidades históricas e tratam de elaborar com elas um projeto global*, quais são essas temporalidades na América Latina e que contradições seu cruzamento gera? (CANCLINI, 2008, p. 73).

Nossa história é híbrida, consequentemente os impulsos secularizadores e renovadores da modernidade foram mais eficazes nos "grupos cultos" que, por sua formação, agora entram em conflito pela expansão da cultura massiva. Os campos científicos e humanísticos autônomos foram criados pelo desenvolvimento da

educação, porém essa profissionalização de artistas e escritores se choca com o analfabetismo da maioria da população, bem como com estruturas e hábitos pré-modernos. Somado ao fato de que as contradições entre o culto e o popular, em sua maioria, se limitam a registrar o que essas obras no contexto da história da arte e da literatura significam para elite.

Primeiramente há que se considerar essa incongruência, com base numa teoria livre da ideologia do reflexo, sem partir da correspondência entre base material e representações simbólicas. Segundo, nas artes plásticas é visível a inadequação entre os princípios concebidos nas metrópoles (Europa) e a realidade local (América Latina), que se traduz num recurso ornamental de exploração. A modernização cultural na América Latina mostra o interesse em contribuir com a transformação social, numa atitude contrária ao mundo esteticista das vanguardas europeias, independente dos seus entraves aponta Canclini (2008).

O modernismo não foi uma cópia de modelos importados, nem a busca de soluções apenas formais, embora esses projetos de inserção social tenham se transformado em academicismos em prol de uma elite e do mercado. Mesmo assim, suas frustações não se resumem ao problema de desajuste socioeconômico, muito menos no destino fatalista da arte (CANCLINI, 2008).

Entre 1950 e 1970, vários fenômenos indicam mudanças estruturais e sedimentam a modernização socioeconômica na América Latina, desde o desenvolvimento econômico mais sólido ao crescimento urbano, bem como a ampliação de mercado de bens simbólicos, a introdução de novas tecnologias comunicacionais, e por fim, os movimentos políticos que contribuíram na distribuição de bens básicos – interferindo, assim, nas relações entre modernismo cultural e modernização social, na autonomia e na dependência das práticas simbólicas.

Nesse processo de modernismo cultural ocorre o crescimento da educação superior, embora, as primeiras instituições culturais surgem na década de 1940 como a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e o Salão Paranaense de Belas Artes (SPBA), somente em meados da década de 1970 é que Curitiba se desenvolve a ponto de propiciar a circulação de bens simbólicos, com a criação do primeiro museu de arte: o MAC/PR e a abertura de outras instituições de ensino superior (VAZ, 2004).

E, ainda nesse processo, a constituição do mercado artístico que contribui para profissionalizar as funções culturais, no caso de Curitiba também ocorre durante as décadas de 1970 a 1989, período em que se instituem as galerias de arte de modo efetivo. Já que até o final da década de 1960, a maioria dos espaços de recreação, cultura e esportes era de iniciativa privada, federal ou estadual, dentre os quais se destacavam a Universidade Federal do Paraná, o Teatro Guaíra, os Grandes Clubes e Sociedades de Bairro, o Museu Paranaense, o Ginásio de Esportes no Tarumã. As primeiras iniciativas propostas pela Prefeitura de Curitiba ocorreram em 1971, com a criação do Teatro Paiol, e em 1972, com a interdição do trânsito da Rua XV para dar lugar ao calçadão de pedestres conhecido como Calçadão da Rua das Flores. Em 1973 foi criada a Fundação Cultural de Curitiba (FCC) e a Constituição Federal de 1988 alterou o seu funcionamento, que passou de uma entidade pública de Direito privado para uma entidade pública de Direito público (VAZ, 2004).

Independente do contexto paranaense no que diz respeito a institucionalização do mercado de bens simbólicos, Canclini (2008) afirma que a partir da crise da década de 1980, as tendências neoconservadoras que fragilizam o Estado transferem às empresas privadas a responsabilidade de promover cultura,

tanto para as elites quanto para a massa, tal é o caso da Rede Globo no Brasil. Para Canclini, há um conflito entre a cultura moderna que nas artes surge por meio da autonomia do campo artístico e o mecenato artístico que ao estar ligado à vontade empresarial tende a neutralizar essa autonomia. Tanto a Lei Sarney (1986-1990) quanto a Lei Rounaet (1991), cujas iniciativas de promoção e incentivo cultural são viabilizadas por meio de parcerias com empresas privadas e órgãos públicos descentralizando a responsabilidade do Estado, manifestam esse processo de dependência.

A situação mencionada acima explicita como o perfil das empresas estatais e não estatais colocam o MON em funcionamento. O museu tendo como gestor a Sociedade dos Amigos do MON realiza suas ações sob a forma jurídica de OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (VAZ, 2011) –, logo se enquadra no perfil descrito por Canclini (2008), pois as ações realizadas pelo MON rebatem nos projetos desenvolvidos nos outros espaços culturais de Curitiba, sendo este a prioridade do Estado. Portanto, ao constatar que o mercado de bens simbólicos em Curitiba representado pelas galerias e museus de arte surge por iniciativa de grupos de intelectuais e artistas ligados às esferas de poder, e ainda que as ações da Prefeitura em ofertar bens de cultura e lazer que atenda ao crescimento populacional emergem na década de 1980, concorda-se com os apontamentos de Canclini sobre o desenvolvimento econômico e o modernismo cultural em seus estudos sobre a América Latina. Tal discussão se aplica a Curitiba, pois se adequa ao modelo neoliberal adotado pelo país em que as iniciativas de fomento as artes com o MON seguem esses padrões.

Enfim, mediante essas transformações na década de 1990 a América Latina se modernizou, sociedade e cultura, aproximando o modernismo simbólico e a modernização socioeconômica; a democratização da cultura foi realizada pelas indústrias culturais por meio quase sempre de empresas privadas e não tanto pela vontade dos produtores – embora ainda existam desigualdades na apropriação de bens simbólicos, a resposta não cabe mais na forma simples e polarizada: em dominadores e dominados. Portanto, este artigo problematiza três questões: 1. Como artistas, intermediários e públicos redimensionam suas práticas? 2. O que significa ser público da modernidade? 3. Qual o ponto de vista dos receptores?

3 O público de cultura

O tópico a seguir apresenta a categoria público conforme propõe Jürgen Habermas (2007). Essa categoria desde o início se vincula ao poder público, tanto o público que integrava a esfera pública burguesa quanto o público que consome cultura na atualidade. Como aponta Habermas, a partir da metade do século XIX as instituições que validavam a reunião do público enquanto público pensante modifica sua estrutura. As maneiras burguesas de convívio social encontraram substitutos no decorrer de nosso século, que se caracteriza pela "abstinência quanto ao raciocínio literário e político" (HABERMAS, 2007, p.193).

Mudança que se justifica pelo fato do consumo estar atrelado ao mercado de bens culturais, à propriedade e à formação cultural não é suficiente para regular o público, consequentemente, o mercado cultural também atende a massa. A cultura de massas tem essa denominação por conformar às necessidades de distração e diversão de grupos de consumidores com um nível de formação relativamente baixo, ao invés de formar um público mais amplo numa cultura com mais conteúdo. Por outro lado, o declínio de uma esfera literária só se consolida com a expansão do "público-leitor" por quase todas as classes, atingida com a difusão da leitura.

Com os novos mídias, altera-se a forma de comunicação e o comportamento do público também assume outra configuração, "o raciocínio de um público-leitor dá tendencialmente lugar ao 'intercâmbio de gostos e preferências' de consumidores – inclusive o falar sobre o consumido, 'a prova dos conhecimentos de gosto', torna-se parte do próprio consumo" (HABERMAS, 2007, p.202).

Fatores como condições profissionais, renda, formação escolar e grau de urbanização, são proporcionais ao consumo de cultura. De acordo com Habermas (2007, p.205),

> as camadas de consumidores em que novas formas de cultura de massa primeiro penetram não pertencem nem à camada tradicionalmente culta nem às camadas sociais inferiores, mas com uma certa frequência a grupos em processo de ascensão, cujo status ainda necessita de legitimação cultural.

Logo, o novo meio se expande alcançando o estrato social mais alto e depois, os inferiores. Esse contexto explica a ruptura entre uma “intelectualidade”, a parcela literariamente produtiva, e às camadas cultas burguesas. Os intelectuais que até então tinham uma missão a cumprir perante a sociedade, na posição de porta-voz da classe social, isolam-se das camadas incultas e cultas (burguesia).

Desse modo, a vanguarda corresponde a uma minoria em comparação ao grande público dos mídias.

> Restou a vanguarda como instituição; a ela corresponde a crescente distância entre as minorias críticas e produtivas dos especialistas e dos amadores competentes, que estão atualizados com os processos de elevada abstração na arte, na literatura e na filosofia, com o envelhecimento específico no âmbito da modernidade, certamente também com a mera troca de fachada e as trocas de tiros de festim conforme a moda – e o grande público dos meios de comunicação de massa por outro lado (HABERMAS, 2007, p.207).

Em resumo, o declínio da esfera pública literária se comprova pela conformação do público,

> está rebentado o campo de ressonância de uma camada culta criada para usar publicamente a razão; o público fragmentado em minorias de especialistas que não pensam publicamente e uma grande massa de consumidores por meio de comunicação pública de massa. Com isso, perdeu-se sobretudo a forma de comunicação específica de um público (HABERMAS, 2007, p.207).

Entre o público que pensa cultura e o público que a consome, resulta na perda do caráter exclusivo da esfera pública literária, "a 'cultura' difundida através dos meios de comunicação de massa é particularmente uma cultura de integração: ela integra não só informação e raciocínio, [...] a esfera pública assume funções de propaganda” (HABERMAS, 2007, p.207).

Enfim, o público que consome cultura é o grande público dos mídias, cujo acesso aos bens culturais ocorrem pelos canais de comunicação, esta forma de acesso entende a cultura como um meio de integração social; logo, cada consumidor particulariza seus gostos e preferências, sem que haja um único padrão condicionado pela escola ou pelo convívio familiar.

4 Metodologia

O artigo apresenta os dados da bilheteria do MON e dos livros de assinatura, articulando quantitativamente a visitação do MON com o Museu de Arte Contempôranea do Paraná (MAC/PR) e a Casa Andrade Muricy (CAM), com o intuito de verificar os segmentos de público do MON e a importância desse espaço cultural para Curitiba. E qualitativamente, o público que assinou os livros de assinatura do acervo MON, com o objetivo de compreender qual a afinidade do público com esse museu. Os livros de assinaturas das exposições consistem em um modo de identificar o público que frequenta o museu sem vínculo com as atividades propostas pelo setor educativo. No caso do MON, o índice de visitante é computado também pela bilheteria, porém, em casos de acesso gratuito, como o Museu Alfredo Andersen e a Casa João Turin, o Museu de Arte Contemporânea do Paraná e a Casa Andrade Muricy, não há controle de visitantes; logo, é por meio dessa fonte que se identifica a quantidade de visitantes de cada unidade museológica.

O primeiro tópico analisa os dados da bilheteria do MON referente a 2009, para definir os segmentos de público que visitaram o MON adotaram-se três critérios: a modalidade de ingresso e com ela apresenta-se as politicas públicas direcionadas a esses segmentos; a prática de visitação mensurada pelos dias da semana que o visitante foi ao museu; e o meses do ano com maior indice de visitação, para verificar se existe relação com o calendário escolar.

O segundo tópico é divido em duas partes: a primeira, analisa os segmentos de público identificados por meio dos livros de assinatura da exposição do Acervo MON; a segunda, compara a quantidade de visitantes do MON com outras duas instituições de cunho artístico no Paraná, o Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC/PR) e a Casa Andrade Muricy (CAM) – considerando o intervalo temporal de 1998 a 2009.

Os dados coletados de acordo com os visitantes que assinaram os livros de assinatura da exposição Acervo MON realizada no Salão principal: o Olho, inaugurada 20 de dezembro de 2008, totalizaram 16.311 visitantes. A escolha dessa exposição justifica-se: primeiro, por apresentar maior número de visitantes em comparação às outras exposições analisadas; segundo, pela data de abertura e término da mostra coincidir com o recorte temporal proposto na pesquisa de campo, ou seja, o ano de 2009; terceiro, por relacionar a importância do espaço arquitetônico versus o acervo da instituição.

Os livros de assinatura da exposição do acervo do MON e das outras exposições vinculadas ao MAC/PR e a CAM, permitem entender a representatividade do MON e seu público, o que implica, de um lado, perceber o fluxo de visitação nos outros espaços que, a priori, buscam o mesmo objetivo e possuem o mesmo perfil institucional que o MON. E, de outro, o tipo de gestão e investimento direcionados a cada um dos espaços.

O terceiro tópico utiliza como fonte os livros de assinaturas de diferentes exposições do MON de modo qualitativo, e com isso analisa a interlocução entre o público e o museu. Do total de 168 exposições entre 2003 a 2009, foram verificados os livros de assinaturas até julho de 2009, perfazendo 149 exposições , destas havia 93 mostras que disponibilizavam esta fonte.

4.1 Bilheteria MON

Em 2009, o público geral do MON foi de 199.776 visitantes, o que, de acordo com a modalidade de ingresso, resulta em segmentos diferentes de público conforme quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Tipo de público pela modalidade ingresso, bilheteria MON (2009)

MODALIDADE DE INGRESSO	TIPO	QUANTIDADE DE VISITANTES	PERFIL DO PÚBLICO
Inteiro	Espontâneo	72.411	Segmentos diversos (turismo)
Meio	Espontâneo e Organizado	40.585	Professores e alunos; escolas particulares e de ensino superior (setor educativo)
Isento	Espontâneo e Organizado	31.666	Segmentos diversos (1.º domingo do mês)
		53.568	Familiar (infantil = inferior a 12 anos)
			Terceira idade (acima de 60 anos)
			Visitante do setor de referência e documentação
			Escolas municipais, estaduais e federais (setor educativo)
Colônia de férias	Organizado	1.348	Familiar (setor educativo)
Abertura exposição (*vernissage*)	Espontâneo	188	Específico do campo da arte
			Elite social e classe artística
TOTAL		199.766	

Fonte: (VAZ, 2011, p.203)

Dessas modalidades, excluindo a colônia de férias realizada a partir de 2009, a menos representativa são as vernissagens que abrangem o público específico do campo da arte e uma elite social. As políticas públicas propostas pelo museu atendem diretamente a modalidade isento e meio ingresso e indiretamente os outros segmentos, são elas: o acesso gratuito no primeiro domingo para todos os visitantes, o acesso gratuito para visitantes com idade inferior a 12 anos e acima de 60 anos em qualquer dia da semana, as atividades do setor educativo, a promoção de exposições, a publicação e comercialização dos catálogos expositivos, a produção e a doação de materiais didáticos às escolas, a edição e distribuição via mala direta da publicação "Museu Oscar Niemeyer em Revista" e o material de marketing cultural.

A isenção do ingresso no primeiro domingo de cada mês se aplica a todos os segmentos de público e também ao familiar, devido as oficinas artísticas para crianças e adolescentes ministradas pelo setor educativo. Visto que apenas no primeiro domingo de cada mês a entrada é gratuita e que essa parcela de público simboliza 15,8% do total, outro modo de mensurar a prática de visitação consiste em analisar a assiduidade do público pelos dias da semana, e não apenas especificando as políticas desenvolvidas pelo MON. Dividindo a visitação pelos dias da semana, o museu permaneceu aberto 311 dias em 2009, que incluem duas

opções: a primeira, visitantes de terça a sexta-feira; e a segunda, visitantes dos fins de semana, ou seja, os sábados, os domingos normais e o primeiro domingo de cada mês – o museu não abre nas segundas-feiras.

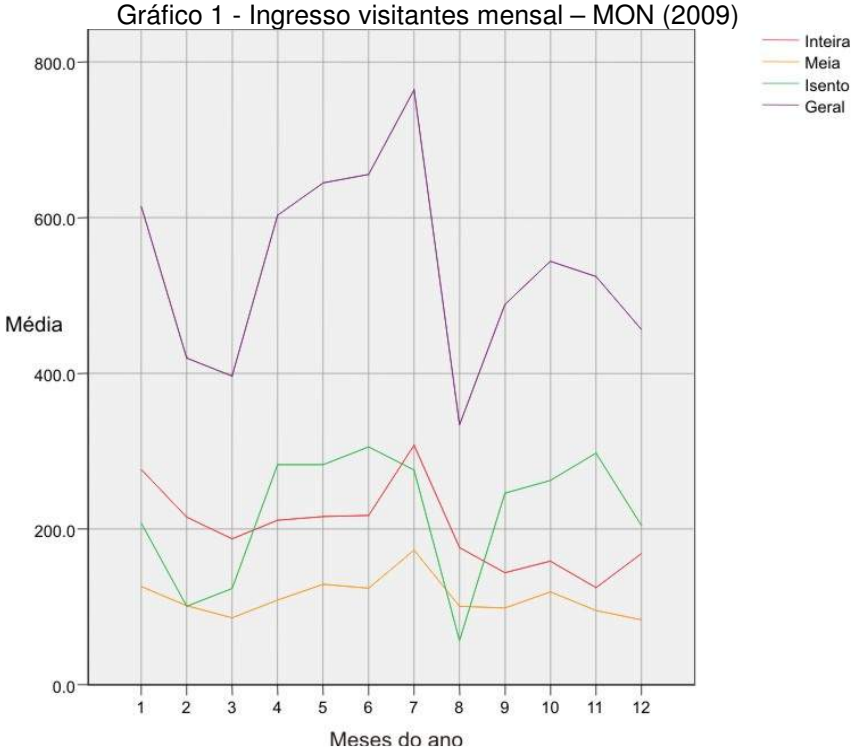
A soma geral de visitantes nos finais de semana, comparada aos dias úteis da semana, é proporcional – 53,7% para 46,3%, respectivamente. Porém, em relação à visitação mínima diária, o índice é superior aos finais de semana: nos domingos normais é de 852 visitantes (pago: 483, meio: 224 e isento: 145), nos sábados é de 782 visitantes (pago: 408, meio: 219 e isento: 154) e no domingo gratuito é de 2.638 visitantes. Já a visitação mínima de terça a sexta é de 447 visitantes (pago: 151, meio: 96 e isento: 192).

Avaliando esse índice com o público agenciado pelo educativo em função do tipo de ingresso, tem-se que: dos 53.568 visitantes isentos contabilizados pela bilheteria de terça a sexta, a maioria é agenciada pelo setor educativo, ou seja, um público de 42.109 visitantes. Isso implica em considerar que, durante os dias da semana, a isenção contemplou outros segmentos além do público escolar – representam o público familiar e o público da terceira idade, num excedente de praticamente 55 visitantes diários – categorias estipuladas pelo museu ao delimitar a faixa etária dos grupos isentos, com idade inferior a 12 anos e superior a 60 anos.

Além do tipo de ingresso e dos dias da semana, pode-se avaliar o fluxo de visitação considerando os meses do ano, o que supostamente colabora na percepção entre períodos letivos ou de férias de seus visitantes, partindo do cálculo que praticamente 47% do público MON é escolar ou mediado pela educação – inclui o meio ingresso e os isentos de terça a sexta-feira, num total de 94.153 visitantes.

Considerando a visitação geral, tem-se que abril, maio, junho e julho representam os meses de maior visitação, e fevereiro, março e agosto os de menor visitação – embora o mínimo e o máximo indiquem o intervalo de 10.102 visitantes em agosto e 23.691 visitantes em julho, respectivamente. Comparando a meia e a entrada inteira, ambas se mantiveram proporcional, sendo que o maior número de visitantes indica os meses de férias: janeiro, julho e dezembro (conforme o gráfico 1 abaixo).

Gráfico 1 - Ingresso visitantes mensal – MON (2009)



Fonte: (VAZ, 2011, p.206)

No apanhado geral, a bilheteria revela diferentes segmentos de público: o escolar e o do turismo, o familiar e o da terceira idade. E permitem as seguintes conclusões: que a visitação do domingo gratuito é significativa; que além da visita ao MON por interesses educacionais predomina a visitação por motivos de lazer e turismo, averiguado pela parcela que frequenta o MON nos finais de semana – visitantes que pagaram o ingresso inteiro e que perfazem 36,2% do total. Portanto, as políticas públicas articuladas pelo MON tiveram resultado, sendo a maioria direcionada ao "grande público" conforme teoriza Habermas.

4.2 Livros de assinatura acervo MON e outras exposições MAC/PR e CAM

Avaliando os resultados obtidos pela análise dos livros de assinatura da exposição do Acervo MON, as categorias geradas por esta fonte foram: gênero, faixa etária, procedência, período da visita e profissão. Na questão de gênero, 7.049 visitantes masculinos e 8.928 visitantes femininos, ou seja, 43,3% para 54,7%, respectivamente. No que se refere à faixa etária, 5.504 visitantes têm entre 22 e 35 anos que somados com 2.475 visitantes que têm entre 36 e 50 anos representam 48,9% do total. O público com idade inferior a 12 anos representa uma parcela de 1.590 visitantes e indica uma incidência de grupos familiares e, por fim, o público acima de 51 anos totaliza 1.539 visitantes, que se refere ao segmento da 3.a idade.

Os recortes de público são estipulados pelo próprio museu, uma vez que os livros de assinaturas continham os seguintes intervalos de faixa etária: menos de 12 anos, de 12 a 20 anos, de 21 a 35 anos, de 36 a 50 anos, de 51 a 60 anos e mais de 60 anos.

A procedência abrange 4.127 visitantes que residem em Curitiba e outros municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), e essa parcela representa 25,3% do total. Um segundo grupo, o público agenciado pelo turismo oriundo de

outras cidades representa 69% dos visitantes – 2.175 visitantes do Paraná, 8.095 do Brasil e 978 do exterior.

Pontuados estes segmentos de público, analisa-se o público do MAC/PR e da CAM. A maneira do MAC/PR sistematizar os dados sobre o público é semelhante a CAM, sendo assim, em ambos os espaços foram analisados os livros de assinaturas (L.A) das exposições que somado às monitorias indicam o público geral, embora as exposições da MAC/PR tenham sido desmembradas em duas partes, o público que visitou as mostras do Salão Paranaense (L.A Salões MAC/PR) e o público que visitou as outras exposições ocorridas ao longo de cada período (L.A Exposições MAC/PR).

A discussão a seguir se aplica ao público não mediado pelo setor educativo. Ao delinear o público do MAC/PR, percebe-se que o ano de maior visitação coincide com a abertura do MON, ou seja, 36.812 visitantes em 2002. Deste total, a maior participação do público foi na exposição do 58.o Salão Paranaense totalizando 8.447 visitantes. O público da 59.a edição do Salão Paranaense foi computado no ano de 2003, cuja visitação se manteve proporcional ao Salão anterior.

Quadro 2 – Público espontâneo e geral - MAC/PR (2000-2009) / CAM (1998-2009)

ANO	L.A SALÕES MAC/PR	L.A EXPOSIÇÕES MAC/PR	PÚBLICO GERAL MAC/PR	L.A EXPOSIÇÔES CAM	PÚBLICO GERAL CAM
1998	-	-	-	16.981	19.723
1999	-	-	-	14.386	23.069
Parcial	-	-	-	31.367	42.792
2000	3.380	18.291	28.289	10.693	16.895
2001	4.309	20.805	34.030	7.444	7.579
2002	8.447	24.737	36.812	8.318	9.248
Parcial	16.136	63.833	99.131	26.455	33.722
2003	8.474	15.333	27.086	4.869	4.869
2004	6.331	15.025	25.052	6.461	7.357
2005	2.329	18.907	25.686	5.993	7.915
2006	9.406	18.926	30.426	3.565	4.962
2007	1.897	6.833	10.120	5.439	9.518
2008	5.273	13.106	19.959	5.083	13.825
2009	2.887	10.401	13.288	4.248	8.518
Parcial	36.597	98.531	151.617	35.658	56.964
TOTAL	52.733	162.364	250.748	93.480	133.478

Fonte: (VAZ, 2011, p. 209)

De 2000 a 2002, a média do público geral do Museu de Arte Contemporânea do Paraná foi de 33.043 visitantes. De 2003 a 2009, com a abertura do MON, esse índice reduziu para 21.659 visitantes, durante esse período a visitação geral do MAC/PR oscilou entre 10.120 a 30.426 visitantes, não tendo um indicador constante. A mudança mais significativa na estrutura do MAC/PR foi no regulamento do Salão Paranaense, além das modificações nas normas que regulam a participação dos artistas a este certame artístico, os salões a partir de 2003 passam a ser bienais.

Das quatro edições realizadas nesse novo formato, três delas tiveram início em dezembro – 2003, 2005, 2007 – e a 63.ª edição foi inaugurada em 29 de outubro de 2009, estendida até 1.º de março de 2010. A indicação do público dessas edições bienais (quadro 2 acima) foi separada por ano, conforme o mês equivalente. Apesar disto, resumindo por edição, constata-se que o Salão Paranaense é o evento mais

importante do MAC/PR quanto a visitação. A 60.ª edição (2003) reuniu um público de 6.331 visitantes e a 61.ª edição (2005) acumulou 11.735 visitantes, ou seja, 2.329 visitantes em dezembro mais os 9.406 visitantes até março do ano seguinte. O destaque foi essa edição de 2005, pois o 62.º Salão (2007) teve 7.170 visitantes e o 63.º Salão (2009) teve 5.307 visitantes.

Para avaliar a média anual de visitantes da CAM, foi separado em três períodos, os dois primeiros anos com um público de 21.396 visitantes e o mesmo intervalo definido para o MAC/PR, de 2000 a 2002 e de 2003 a 2009. Constata-se que, após a abertura do MON, a média reduziu para 8.137 visitantes, embora verifica-se que, entre 2000 e 2002, já apresentava queda – no caso 11.240 visitantes. Comparando a CAM com o MAC/PR, o Museu de Arte Contemporânea tem maior fluxo de visitantes, em parte, pela realização do Salão Paranaense que incide em 21% do total das exposições realizadas pelo museu.

Em suma, o visitante quantificado pelos livros de assinatura do *Acervo MON* abrange o segmento mediado pelo turismo e os economicamente ativos. Comparando a visitação do MAC/PR e da CAM com a do MON, a quantidade de público do MON é superior. A visitação geral do MAC/PR e da CAM, de 2003 até 2009 totalizou um público de 151.617 e 56.964 visitantes, respectivamente; inferior a popularidade do MON em 2009 que somou praticamente 199 mil visitantes.

4.3 Livros de assinatura MON: interlocução do público com o museu

Para o MON, os livros de assinatura é considerada uma fonte alternativa pelo modo de armazenamento e sistematização dos dados, embora seja um veículo espontâneo de comunicação utilizado pelo público, cujos depoimentos falam sobre o imaginário que o público projeta para si mesmo, seus ídolos, seus desejos, suas angústias e expectativas. A análise apresentada na sequência foi feita a partir dos trechos extraídos do montante total dos livros de assinatura analisados na pesquisa[1], e visam compreender a relação do público com o MON.

Aparecem cantores, atores e artistas, como: "*Michael Joseph Jackson* residente em *Los Angeles* que trabalha como cantor-pop, com idade de 50 anos", a cantora "*Madonna* que reside nos USA, com idade entre 36 e 50 anos", "*Britny Spears*, da *Louisana*, *singer*, com idade entre 22 e 35 anos", que deixa seu recado "*P.S: Buy my new record! Circus*". Dentre os atores aparece: "*Richard Gere*, de *Lax, actor*"; "*Brigitt Bardot*" que mora na França, Paris e atua como "*artists*"; "*Demi Moore* de *Tampa/FL*, profissão: *actress* e idade entre 36 a 50 anos" e "o repórter *Clark Joseph Kent*, de *Smallville*".

A identificação com líderes políticos, traficantes e terroristas também é recorrente, seja "*Barack Obama*", ou mesmo, "do Afeganistão com codinome Tempa" ou apenas como escolha profissional como o caso de "Henrique Ferreira, mais de 60 anos, morador do Rio que atua como traficante". Há os que citam apenas "cafetão" ou destacam seus predicados: "Toni Bem Dotado, Curitiba, Cafetão, 21 a 35 anos". Ainda na questão do trabalho aparecem cargos políticos como a "assessora do presidente da república, que reside em Chapecó" e o "espião" com nome indecifrável com idade entre 21 a 35 anos. O termo "perigo" associado à profissão, a exemplo de Valter Jr., de São Paulo, que pode estar fazendo menção ao programa da TV "profissão: perigo", assim como Maria de São Paulo e Rafael de Curitiba. Outro sentido dado à palavra "perigo" associa a atuação como professor.

---

[1] Os trechos "entre aspas" deste tópico seguem o original conforme escrito pelo visitante nos livros de assinatura do MON (VAZ, 2011).

Das aulas de história surgem "Pedro Álvares Cabral, de Lisboa, navegador, com *muitos mais* de 60 anos" e "Napoleão Bonaparte, o imperador, que reside na França, Paris"; temos também "Joana D'arc moradora de Paris e guerrilheira". Realidade ou não, figuras fictícias povoam o imaginário do público, batizado de "Marciano Cerelepe Jurema Galvão, morador de Marte, profissão: dólar, ctb e com mais de 80 anos"; mesclando várias personalidades surge o "Tibúrcio Faustinão Pinto, da cidade de Taboquinhas, profissão perigo e com mais de 60 anos". Heróis justiceiros também são criados como personagens, "conhecido como Crypto, vindo de Cryptorydyum, sua profissão é matador de humanos". Comunicando-se em outro dialeto, "se denomina 'Il Ojo', procedente da 'Il Arte', trabalha como 'Observador', com mais de 50 anos, escreve: 'horribilis horripilantis these museum'".

O público espontâneo ao assinar com os nomes da indústria cultural comprova que a mídia interfere em sua formação cultural, nesse sentido o imaginário popular é constituído por imagens trazidas pela mídia. Guy Debord, dentre as definições de espetáculo refere a influência que as imagens exercem socialmente, "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens" (DEBORD, 1997, p.14). Em continuidade a posição do autor, "sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos –, o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante na sociedade" (DEBORD, 1997, p.14).

O modelo espetacular a que se refere Debord é vivenciado no MON, a própria imagem do museu tem valor alegórico, o que possibilita que o público se comunique de modo lúdico e particularize suas preferências. Com base nos referenciais teóricos adotados, e concordando com Canclini (2008), pode-se afirmar que ser público da modernidade, para o recorte aqui proposto, significa se posicionar e manifestar suas opiniões e gostos, ao divulgar um repertório de nomes e imagens que não estão somente nos livros de história e de arte, mas na mídia, como na valorização por igual de um mestre da pintura e do futebol, por exemplo. Seguindo o exame dos livros de assinaturas, entre os artistas, temos "Pablo Picasso, pintor de obra" e, na arte do futebol, "Edson Arantes do Nascimento, morador de Santos, (ex) jogador de futebol, idade acima de 60 anos", memorizado pela observação "PS: Sou o Rei". Dos mais recentes, "Ronaldo! Profissão: Brilha muito no Corinthians!". A fama também é um desejo vivenciado pelo público, seja atuando na TV, seja no esporte, "Cecília, estudante e 'atriz da Globo', reside em Curitiba, com idade de 12 a 20 anos"; Arthur de 12 anos idealiza ser "Piloto de Fórmula 1".

Espaço que expressa não apenas a preferência pelos artistas e ídolos, mas que também é utilizado para registrar depoimentos, recordação aos que já se foram, "Josevalda V. R., pedagoga", menciona: "precisei abrir mão de minha obra para seu valor" e "Plínio do Amaral, médico de Campinas São Paulo", escreve: "*In Memoriam*: arquiteto Paulo José Almeida Amaral, com data de falecimento em 2006".

Enfim, no pedido de uma prece, os dizeres, lidos em sequência, mostram que diferentes públicos acolheram o MON:

- Claudia Boreti, Itália, 35 a 50 anos, acha "Bellissimo!".
- Henrique Souza, São Paulo, Mendigo, Menor Infrator, de 51 anos.
- "Não te intereça. Mendigão, 1.800 anos".
- Nome Ilegível, Profissão Bundão, 700 anos de idade.
- "É nóis, idade: 100 anos".
- Ney Jr., engenheiro de Curitiba, mais de 50 anos, "Um país só existe quando tem memória. O museu deve expandir a memória nacional".

- Natalia Escribar, de Santiago do Chile, psicóloga, de 21 a 35 anos, "olheo: iluminação ruim!".
- Sebastian Castilho, de Santiago, de 12 a 20 anos, "Muito bonito de ojo".
- Lindalva, de São Paulo, professora entre 36 a 50 anos, "parabéns".
- Leandro de Curitiba, 21 a 35 anos, menciona que é fotógrafo e amante da vida.
- James Bond, New York, agente secreto.[2]

Além de mostrar o imaginário e criatividade do público, os livros são vivenciados como diários pessoais, local para deixar opiniões, recordar entes queridos, fazer pedido e manifestar suas preferências. Os times de futebol são referenciados: "o jornalista Alexandre de Porto Alegre, com idade entre 21 a 35 anos, desenha o símbolo e cita seu time: o Internacional". A conduta diante da vida expressa em manifestações de liberdade pois seu trabalho "é viver como pássaro", diz Luiz Machado, de Curitiba. Aparecem diálogos entre aquele que menciona que é "muito chato, muito chato, muito chato" e o que responde "sem cultura"; ou apenas, anunciam a falta de interesse, pois acham "uma porcaria", e mesmo, comentam sobre as obras e a postura do museu: "esculturas são para ser tocadas". Outros tecem apenas elogios: Fábio Alves professor de Educação Física, residente em Curitiba, se coloca dizendo "Obrigado MON"; "Evane e Barroso de Juiz de Fora, Minas Gerais, diz: 'Adorei'"; o professor de 64 anos do Rio também agradece: "Encantamento, Parabéns. Obrigado"; Quetin, da Inglaterra, de 43 anos, indaga: "*Is there room for commentes*?" e Luciane, de Belém do Pará, professora de 40 anos deixa o *e-mail* e pede: "gostaria de receber correspondência".

O museu divide opiniões, o aposentado de São Paulo comenta "impressão extraordinária", satisfação sentida por Ronaldo, arquiteto e urbanista de São Luis do Maranhão, com idade acima de 60 anos, ao comentar "MON: Belíssima obra curitibana". Já para a professora de Minas Gerais a expectativa era outra e desabafa "o olho frustrante, um olho no escuro", além de outros comentários de desapontamento e indagação: "Quem cegou o olho?", simbolizado graficamente com o desenho de um olho que chora. Olavo reclama deixando o recado que é "mal iluminado", no anonimato também a queixa é sobre a falta de divulgação, pela frase incompleta: "colocar placas indic...".

De um lado, os comentários sobre a vedação do olho evidenciam que a preferência do público recai sobre as características espetaculares da arquitetura. A possibilidade de ver toda a cidade ao entorno estando dentro do Olho era mais uma delas, na similitude do museu com um "mirante". O isolamento da iluminação natural que marcava o projeto original do anexo – o Olho – foi executado para abrigar a exposição "Eternos Tesouros do Japão" em 2006. A preocupação com que as obras de arte ficassem expostas ao sol se aplica as outras exposições que eram exibidas no Salão Principal, mais uma vez se ratifica diferentes pontos de vista sobre a função desse museu, na significação espetacular em oposição a um museu tradicional.

O NovoMuseu, como foi batizado inicialmente por Jaime Lerner, foi construído extrapolando a importância de outros espaços culturais de Curitiba; assim como no MON, o anexo popularmente conhecido como o "Olho" deixou em segundo plano a analogia com o pinheiro do Paraná. As anotações nos livros de assinaturas também são positivas e revelam que independente da possibilidade de apreciar a paisagem

[2] (VAZ, 2011, p.281).

ao entorno. Mesmo o Olho no escuro e sem iluminação natural, o público fica satisfeito e sente-se maravilhado com o museu, portanto o MON agrega gostos e públicos variados. E mais uma vez reitera que a visitação não resulta exclusivamente das exposições, e sim de todo o conjunto.

5 Considerações

Pelo que foi exposto, retomam-se as questões pontuadas por Canclini (2008): Como podem coexistir as instituições cultas com as tendências massificadoras? Como artistas, intermediários e públicos redimensionam suas práticas? Primeiramente, no caso do MON, a coexistência de instuições cultas com as tendências massificadoras se deve ao papel do Estado e a gestão de Maristela Requião no período de 2003 a 2010, que por meio de politicas públicas viabilizou o acesso ao museu pelo segmento popular. Segundo, a posição dos produtores de arte manteve-se igual, embora não tenha sido o foco do artigo, já que tal afirmação considera os "processos de hibridação" configurados nesse espaço social, e que, na permanência de uma elite cultural, que resiste a esse novo modelo figurado pelo MON, potencializa-se o conflito entre o culto, o massivo e o popular (VAZ, 2011). O museu como mediador cultural desenvolveu suas ações subsidiadas pela Lei Rouanet conforme modelo institucional adotado pelo MON. E o público fez uso do MON de forma plena: o dentro e o fora, ou seja, ser público da modernidade significa pluralidade de opiniões e diversidade de gostos. E ainda, o comportamento do público ao visitar o MON se adequa a definição dada por Debord, ao se referir a "sociedade do espetáculo" e a função da imagem como mediadora social.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaios Latino-americanos, 1).

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da espera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

VAZ, A. **Artistas plásticos e galerias de arte em Curitiba:** consagração simbólica e comercial. 284f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

VAZ, A. O **Museu Oscar Niemeyer e seu público:** articilações entre o culto, o massivo e o popular. 377f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

Adriana Vaz - Doutora e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, especialista em História da Arte do Século XX pela EMBAP e graduada em Educação Artística com Habilitação em Desenho pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Expressão Gráfica, em Curitiba.
http://lattes.cnpq.br/2037918966512896

Rossano Silva - Doutorando em Educação e Mestre em Educação na Linha de História e Historiografia da Educação pela UFPR. Especialista em Ensino da Arte pela Faculdade de Artes do Paraná e graduado em Licenciatura em Desenho pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2001). Professor titular da UFPR no departamento de expressão gráfica.
http://lattes.cnpq.br/3085794999573875

Modalidade:Comunicação Oral GT:Artes Visuais.
Eixo Temático: 3. Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas.

O AGENTE CULTURAL: ESTUDOS E PRÁTICAS ÉTNICOS CULTURAIS EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS.

Aline Sesti Cerutti (UFMS, MS, BRASIL)
Amanda Vieira Sandim (UFMS, MS, BRASIL)
Nathaly Gomes Tenório (UFMS, MS, BRASIL)
Pamela Aparecida Savala (UFMS, MS, BRASIL)
Soane Piuna Batista de Souza (UFMS, MS, BRASIL)

RESUMO: Em Campo Grande/MS profissionais, atuam como agentes culturais nas políticas culturais. Propõem projetos culturais, utilizam o Fundo Municipal de Investimentos Culturais/FMIC, elaboram Metas no Plano Municipal de Cultura/PMC. Objetivou-se, através deste trabalho, estudar as ações do agente cultural nos projetos culturais, no espaço formal e não formal, com a abordagem das temáticas culturais (africanidade e povos indígenas). A pesquisa bibliográfica sobre o PMC e os Projetos Culturais do FMIC. Na pesquisa de campo o estudo do projeto “Campo Grande, Meu amor”, a ação: Cine Guaikuru, na Comunidade Quilombola Tia Eva, foco africanidade. A pesquisa-ação na escola Severino de Queiroz, no projeto cultural com a questão indígena. A bolsista do PIBIC-AF como agente cultural. Concluiu-se que o agente cultural é valorizado nas Metas do PMC, nos projetos culturais, espera-se que entre nas escolas e promova os diálogos entre a arte, a cultura e a educação. A maioria dos agentes culturais dos projetos do FMIC são artistas, não tem formação em educação, propõem ações para escolas e comunidades, mas quase sempre com intuito educativo. Embora as temáticas africanidades e povos indígenas sejam importantes nas Metas do PMC, são pouco citadas nos projetos/FMIC. Na pesquisa - ação na escola foi observado no ensino médio alunos com pouco conhecimento e alguns estereótipos sobre os povos indígenas. O professor tem dificuldades com o tema. O projeto cultural com a mediação do agente cultural contribui para o diálogo entre as áreas, a dinamicidade das atividades, motivando a busca do conhecimento para promover as temáticas étnicas culturais.
Palavras-chave: projetos culturais; africanidades; povos indígenas.

THE CULTURAL AGENT: STUDIES AND PRACTICES ETHNICS CULTURES IN SPACES SOCIAL EDUCATIVE

ABSTRACT: In Campo Grande / MS professionals, act as cultural agents in cultural politics. Offer cultural projects, use the Municipal Cultural Investment Fund / FMIC, Goals elaborate on Municipal Cultural Plan / PMC. The aim, through this work to study the activities of the cultural agent in cultural projects, in formal and non-formal space, with the approach of cultural themes (Africanness and indigenous peoples). The literature on the PMC and Cultural Projects of FMIC. In field research project studying the "Great Field, My Love", action: Cine Guaikuru in Quilombo Community Aunt Eva, focus Africanness. Action research in school Severino de Queiroz, the cultural project with indigenous issues. The market PIBIC-AF as a cultural agent. It was concluded

that the agent is valued cultural goals in the PMC in cultural projects, it is expected that between the schools and promote the dialogue between art, culture and education. Most agents of cultural projects FMIC are artists, has a background in education, propose actions for schools or communities, but almost always with educational purpose. Although the thematic Africanities and indigenous peoples are important goals in the PMC, are rarely mentioned in the projects / FMIC. Action - research school was observed in middle school students with little knowledge and some stereotypes about indigenous peoples. The teacher has difficulties with the topic. The cultural project with the mediating agent contributes to the cultural dialogue between the fields, the dynamics of activities, motivating the pursuit of knowledge to promote ethnic cultural themes
Key words: *Cultures projects, africanidades, indigenous peoples.*

Introdução

No Curso de Artes Visuais da UFMS, formamos um grupo composto de docentes e discentes que participam de projetos articulados de extensão[1], ensino e pesquisa[2], O trabalho de pesquisa do PIBIC-AF que discorremos neste trabalho conta com a bolsista pesquisadora, e um grupo de acadêmicos colaboradores[3] voluntários que participaram do desenvolvimento do projeto. A investigação proposta foi estudar as ações do agente cultural nos projetos culturais, no espaço formal (escola pública) e não formal (comunidade), a partir das temáticas étnicas culturais (africanidade e povos indígenas).

Para início da reflexão sobre a pesquisa desenvolvida é importante ressaltar o papel do agente cultural e a ação cultural nos espaços sócio educativos. O agente cultural é um cidadão da esfera pública ou representante da sociedade civil que se relaciona com as práticas de ações culturais na cidade (Souza, 2009). Não é um mero fazedor de atividades artísticas culturais, tem uma função sociocultural, representando um elo entre o poder público e as comunidades. O exercício profissional como um dirigente cultural, possibilita que ele possa ocupar as esferas da administração das políticas culturais, em cargos nas secretarias e fundações de cultura. Como um representante da sociedade civil, dos colegiados setoriais, conforme sua formação e identidade cultural pode mediar os debates entre o público governamental e a sociedade civil, propondo mudanças políticas e culturais. Estimular e impulsionar as vivências e práticas democráticas nas comunidades produtoras de cultura da região. E agir como pesquisador, produtor e difusor da história e memória cultural, do patrimônio cultural material e imaterial da humanidade.

O agente cultural aparece citado nos programas e ações governamentais tais, como a Ação Agente Cultura Viva[4] promovida pela Secretaria de Cidadania Cultural- SCC/MinC que motiva a atuação da juventude nos Pontos de Cultura, e outras ações do Programa Cultural. Essas unidades são responsáveis pela produção, recepção e disseminação cultural em comunidades que se encontram à margem dos circuitos culturais e artísticos convencionais e pelo desenvolvimento de ações de impacto sociocultural. A ação cultural

---

[1] Projeto Grupo de Estudos: Diálogos Visuais, Culturais e Transdisciplinares. Edital Ext/2014-Fluxo Contínuo. CCHS/PREAE/UFMS. Coordenadora Aline Sesti Cerutti. Programa de Extensão: Arte na Escola.

[2] Projeto Institucional- Fomento Interno Edital n^0 20. Intitulado: Diálogos entre a arte e a cultura: iniciação no espaço Educativo Formal e Não Formal. (2014-2015) UFMS/PROPP. Coordenadora Profa. Ma. Aline Sesti Cerutti. Esta pesquisa que esta em andamento, foi proposta a partir dos estudos realizados na proposta do PIBIC-AF intitulado: O Agente Cultural: Estudos e Práticas Étnicos Culturais em espaços sócioeducativos.

[3] Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC nas Ações Afirmativas/ PIBIC-AF - Projeto intitulado: O Agente Cultural: estudos e práticas étnicos culturais em espaços socioeducativos. Bolsista pesquisadora Amanda Vieira Sandim. Pesquisadoras colaboradoras voluntárias: Nathaly G. Tenório; Pamela A. Savala; Alice Hellmann, Soane Piuna B. de Souza e Nelly Stéfani.

[4] Ação Agente Cultura Viva. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/?cat=15> Acesso em 01/07/2014.

reveste-se de uma dimensão política pelo caráter transformador, que visa operar mudanças na realidade social. TEIXEIRA NETTO (1986, p. 248) diz que a ação cultural é diferente da animação cultural. Desta forma seria uma intervenção sócio-cultural, uma mediação cultural entre o público e o agente cultural, segundo o autor é responsável pela mediação cultural cuja meta é "promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte". Esta aproximação é feita com o objetivo de "facilitar a compreensão da obra, seu reconhecimento sensível e intelectual", neste sentido vai favorecer a formação de apreciadores e espectadores "a formação de públicos para a cultura ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural".

O acordo de cooperação firmado[5] em 2011 entre o Ministério da Cultura/MinC e o Ministério da Educação/MEC, amplia os espaços de ação dos agentes culturais, que antes tinham como foco as comunidades, hoje tem possibilidades de ação nos espaços formais ou seja nas escolas públicas. Um dos programas do Governo Federal mais importante que conclama os agentes culturais para desenvolver ações nas escolas é o "Mais Cultura nas Escolas[6]" que tem a finalidade de ampliar o repertório de formação cultural de estudantes, professores e comunidades, através dos projetos culturais.

Novas conquistas nas políticas culturais possibilitaram a elaboração dos documentos como o Sistema Nacional de Cultura/SNC, o Plano Nacional de Cultura/PNC com as 53 Metas previstas até 2020 em prol dos avanços culturais. Estados e municípios aderiram ao SNC que estrutura, articula e organiza a gestão cultural e a aplicação dos recursos públicos destinados à cultura. O município de Campo Grande/MS, através de um amplo debate dos seus agentes culturais no Fórum[7], Conselho de Cultura elaborou o seu Plano Municipal de Cultura/PMC[8], contemplando as Metas que orientam a elaboração dos projetos culturais que se utilizam do Fundo de Investimentos Culturais/FMIC[9], contam no ano de 2014, com a destinação do 1% da arrecadação do município para a cultura.

Os agentes culturais têm elaborado projetos culturais e participado de editais, contam com o FMIC para desenvolverem ações educativas artísticas e culturais nas escolas e em bairros da periferia de Campo Grande. No entanto, não havia até esta pesquisa um levantamento de dados das ações dos agentes culturais nos projetos culturais e sobre as temáticas abordadas.

A arte tem um papel importante nas ações culturais pela possibilidade expressiva no teatro, nas artes visuais, na música e pela função estética reflexiva sobre o mundo. As questões culturais a serem abordadas nas ações artísticas e socioculturais podem ampliar reflexões sobre o problema da violência, da questão de gênero, e das temáticas étnico-culturais. As temáticas africanidades e povos indígenas são importantes, de serem tratadas tanto nas comunidades como nas escolas, reforçada no currículo após a Lei

---

[5] A cooperação firmada entre os ministérios da Cultura e da Educação (Portaria Normativa Interministerial no1 de 04/10/2007, estabelece a atuação conjunta dos dois ministérios, buscando a integração e a implantação de ações comuns e a consolidação de uma agenda bilateral entre os órgãos considerando a interface entre PNC (Lei n^0. 12.343 de 2010), PNE (Lei n^0 10.172 de 2001) e a Lei n^0. 9394 de 1996.

[6] Mais Cultura nas Escolas. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas> Acesso em: 04/08/2014.

[7] Fórum de Cultura de Campo Grande/MS. Presidente: Vitor Hugo Samúdio. Disponível em: <http://forumdeculturacg.blogspot.com.br> Acesso em 04/07/2014.

[8] Plano Municipal de Cultura/PMC de Campo Grande. Metas do PMC. Sistema Municipal de Cultura/SMC. Fonte: < http://www.pmcg.ms.gov.br/FUNDAC > Acesso: 12/07/2014.

[9] Fundo Municipal de Investimento Cultural/FMIC Disponível em: <http://capital.ms.gov.br/fundac/canaisTexto?id_can=6388> Acesso em 04/07/2014.

N^{0}11645/2008[10] que tornam obrigatória a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo, em especial relacionada às Artes. Existe uma produção de conhecimento bem generosa sobre essas duas temáticas, acessível para elaboração de projetos culturais, inclusive ótimos sites e bibliografias nas escolas, elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC.

As pesquisas sobre Africanidades realizada por Santos (2010) e de Povos Indígenas feita por Boldori (2011) nos espaços formais (escolas) relatam que os professores conhecem a Lei N^{0}11645/2008, trabalham muito esses temas através de projetos culturais relacionados a datas comemorativas do calendário escolar, mas não de forma integrada a seus conteúdos no currículo. Carecem de referências bibliográficas sobre o assunto e quando se utilizam de imagens da arte indígena ou africana na sala de aula, é tratada de forma descontextualizada e desvinculada dos outros aspectos histórico culturais, promovendo uma compreensão fragmentada da realidade.

Estes estudos não se remetem mais somente a uma noção biológica ou racial, mas a uma questão cultural, um conhecimento que dá voz e visibilidade ao passado e presente desses povos. As temáticas culturais (africanidade e povos indígenas) vão aparecer nos projetos culturais nos espaços formais e não formais, pois muitas vezes ao elaborar as ações não existe a visualidade do problema ou há consciência, mas não há conhecimento sobre a temática para realizar a mediação com a comunidade e a escola.

A primeira parte da pesquisa foi através da leitura e análise bibliográfica dos documentos oficiais governamentais o Plano Nacional de Cultura/PNC, as Metas do PNC, o Plano Municipal de Cultura/PMC, as Metas do PMC. A segunda etapa foi a pesquisa bibliografia e a análise inicial dos projetos culturais do FMIC (2012 E 2013), com a finalidade de levantar as propostas de projetos para os espaços formais (escolas) além dos espaços não formais, observando se os agentes culturais eram artistas ou educadores e quais eram as temáticas culturais. Realizamos a seleção de um dos projetos culturais/FMIC do ano 2012, que foi desenvolvido em 2013, na Comunidade Quilombola Tia Eva – Projeto “Campo Grande Meu Amor”, a ação Cinema Guaicuru, para análise dos dados, estabelecendo relação com o papel do agente cultural Andrea Freire, com o estudo da temática africanidade. A terceira etapa foi a pesquisa-ação no espaço formal, na Escola Estadual Severino de Queiroz, com a temática sobre os Povos Indígenas. A Pesquisa- ação foi realizada pela acadêmica bolsista do PIBIC-AF, no papel de agente cultural.

1. Os Projetos Culturais do FMIC

Os Projetos Culturais selecionados para estudo foram do ano de 2012 e 2013. São financiados pelo FMIC propostos anualmente e seguem um regulamento publicado pela Fundação de Cultura do Município/FUNDAC, passam por alterações sempre que necessárias para se adequar ao PMC. As áreas propostas para inscrição de projetos no FMIC (2013) são: música, artes visuais, artes plásticas, artes cênicas, artesanato, patrimônio cultural, dança, folclore, literatura, formação, debate - mostra.

[10] Lei N^0 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei N^0 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei o N^0 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A leitura, análise e seleção dos projetos foram realizadas por uma comissão composta por membros do Conselho de Cultura, metade indicada pelos Colegiados Setoriais (representantes da sociedade civil) eleitos no Fórum de Cultura e a outra parte representantes da Fundação de Cultura do Município de Campo Grande- FUNDAC. No ano de 2014, o regulamento foi alterado pelo Conselho e atualmente contrata-se pareceristas cadastrados no SNIIC/MInC para leitura e avaliação dos mesmos, que são no final, acompanhados e aprovados pelo Conselho de Cultura. Observamos que a maioria dos projetos propõe ações educativas independentes de serem propostas para o espaço formal ou não formal.

As pesquisas realizadas nos projetos culturais do FMIC apontaram temáticas culturais variadas, algumas com características sobre o regionalismo. Há ênfase na iconografia do pantanal sul mato-grossense e quando tratam sobre os povos indígenas geralmente não contemplam a diversidade cultural de MS[11] e muito menos sobre os afros descendentes. No entanto os projetos culturais devem ser elaborados para contemplar as metas do Plano Municipal de Cultura/PMC, onde são propostas ações culturais no tocante aos povos indígenas e às Comunidades Quilombolas e afrodescendentes. O Estado do MS é o segundo maior, em número de população indígena no Brasil, segundo os dados do IBGE/2012, também expressivo com relação ao movimento negro, em Campo Grande. A Meta 9 do PMC (2012, p.6) propõe que "100% das comunidades afrodescendentes e quilombolas sejam atendidas por ações de formação, fomento e valorização de suas culturas" Bem como a Meta 10 que deve ter "100% das comunidades indígenas com ações culturais de inclusão, preservação e valorização".

O artista ou o arte/educador no papel de agentes culturais no espaço formal ou não formal tem o papel de ampliar os referenciais, promover o acesso a culturas de diferentes grupos, desenvolvendo nos jovens o pensamento crítico a partir de diversos pontos de vista, culturais e étnicos, como parte importante na formação constante das identidades, reconhecendo heranças culturais étnicas e os processos interculturais.

1.1. O Papel da agente cultural no Cine Guaikuru: um cinema perto de você na Comunidade Quilombola Tia Eva- temática africanidade

Dentre os projetos culturais observados foi selecionado para análise o projeto "Campo Grande meu amor", financiado pelo FMIC, ação da agente cultural Andrea Freire, que coordena o Pontão de Cultura Guaicuru. Desenvolveu na Comunidade Quilombola Tia Eva, do dia 15 de junho a 30 de agosto de 2013, as seguintes ações culturais: oficina de audiovisual, de fotografia e o Cine Guaikuru. Freire é atriz, diretora de teatro, graduada e pós-graduada em Artes Cênicas pela UFRJ. Ela nos diz que, o Pontão de Cultura Guaicuru[12] é uma instituição civil, com finalidades não comerciais, de caráter cultural, artístico e educativo, que desenvolve ações visando o aprimoramento das habilidades dos participantes para a produção teatral, audiovisual e fotográfica.

Segundo a autora o Projeto foi formulado em torno do sentimento de amor pela cidade em comemoração aos 112 anos de Campo Grande (2012) onde foi realizada a oficina de vídeo documentário ministrado por Marinete Pinheiro e Luiz Henrique Gehlen para

[11] Povos Indígenas de MS: Guarani- Kaiowá e Terena (maioria), seguidos de Guarani-Nhandeva, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Atikun, Kinikinao. MARTINS, Gilson Rodolfo. Breve Painel Etno-histórico de Mato Grosso do Sul. 2002.

[12] Pontão de Cultura Guaicuru. Disponível em: <www.pontaodeculturaguaicuru.org.br> Acesso em: 09/07/2014. O projeto integra o Programa Cultura Viva - Ministério da Cultura- Secretaria de Cidadania.

moradores da cidade e resultou na produção do primeiro DVD “Campo Grande Meu Amor”, com cinco curtas metragens. Selecionado pelo FMIC, com três ações no centro comunitário da Comunidade Quilombola Tia Eva: o Cinema Guaikuru, onde foram exibidos filmes com curtas e longas metragens nacionais e internacionais de gêneros diversos, para as crianças, jovens e adultos moradores da Vila São Benedito. Realizado o curso de cinema *Campo Grande Meu Amor*, com 60 horas de duração, para interessados em revelar seus sentimentos pela cidade, por intermédio do cinema. Resultando no DVD “Campo Grande Meu Amor 2013”, com os filmes curtas metragens produzidos pelos participantes. A oficina de fotografia: “O olhar não natural”, foi feita pelas crianças, jovens e adultos interessados em revelar sua visão sobre o mundo por meio da fotográfica.

Andrea Freire (2013, p.3) comenta que o Pontão Guaicuru tem o compromisso de cumprir o que a Convenção da UNESCO definiu como prioridade nas ações onde “*a diversidade cultural deve ser protegida e promovida*”. Em 2012, iniciou intercâmbio com a Comunidade Quilombola Tia Eva, na Vila São Benedito, “região da cidade que com raro acesso a atividades e outros bens culturais”.

A análise dos dados confirmou que existe uma preocupação da agente cultural com as questões étnica culturais pela escolha da logomarca Pontão Guaicuru, da sua empresa cultural, que faz referência aos primeiro habitantes “índios cavaleiros e grandes guerreiros” que habitavam as terras mato-grossenses. Outro dado importante na nossa análise é a seleção da Comunidade para parceria que possui raízes afro, e por fim as reflexões propostas no projeto sobre a “diversidade cultural”, a seleção de filmes e os debates propostos nas ações desenvolvidas pela agente cultural.

A Comunidade Quilombola Tia Eva[13] é conhecida em Campo Grande, pela história e memória de sua fundadora, bem como a festa do Santo, que permanece até hoje tornando-se uma tradição ressignificada pelos seus descendentes, fortalecendo identidades culturais (HALL, 2003), cuja Vila foi nomeada de São Benedito, e a rua principal de Eva Maria de Jesus. A comunidade possui raízes afro descendentes, pois Tia Eva, era negra, devota do Santo, protetor dos negros São Benedito, reconhecem que a cultura africana é ainda pouco divulgada no local, mas é visível a preocupação em buscar suas raízes, fortalecer a comunidade. Valores e sentimentos compartilhados pela comunidade que segundo Bauman (2001) criam o senso de pertencimento a uma coletividade.

Segundo Vânia Baptista, vice-presidente da Associação Beneficente dos Descendentes de Tia Eva, vários aspectos demonstram as identidades afrodescendentes como o reconhecimento quilombola, os projetos e ações culturais que tem como o foco a temática das africanidades, reconhecer o dialeto, aprender as músicas e as danças de origem afro. Afirma que os jovens da comunidade conhecem e respeitam a história da Tia Eva e da Comunidade (CERUTTI et al., 2011).

O projeto Cine Guaikuru: o cinema perto de você consistiu na exibição de filmes curta e longa metragem nacionais e internacionais, de gêneros diversos, contemplando 30 sessões para um público adulto e infantil nos fins de semana, às 18horas no Salão Social.

[13] Comunidade Quilombola Tia Eva começou a se formar com a vinda em 1905, de Eva Maria de Jesus, que com 41 anos, saiu de Mineiros/Goiás com suas três filhas, e veio se estabelecer em uma comunidade na região da Mata do Segredo, em Campo Grande. Tia Eva, devota de São Benedito, após ter se curado de uma ferida, graça concedida pelo Santo, pagou a promessa, construindo uma igrejinha (1919) e fazendo anualmente a festa de São Benedito.

Fig.4. Andrea Freire apresenta o Projeto para a Comunidade no Salão Comunitário.
Fig.5 Apresentação fílmica da ação Cine Guaikuru.





Fonte: Andrea Freire. Pontão de Cultura Guaicuru

O espaço amplo do salão comunitário foi bem adaptado para o cinema, com cadeiras confortáveis, telão e som, e até pipoca gratuita como parte integrante da proposta do Cine Guaikuru. A participação da comunidade foi muito boa. Os filmes[14] selecionados e os debates sobre as temáticas após a sessão foram ações realizadas pela agente cultural. É possível citar alguns voltados ao público- infanto-juvenil são eles: “Direitos do Coração”, “Vida Maria”, “Uma onda no ar”, “As aventuras de Azur e Asmar”, e “Kiriku e a Feiticeira”.

Figuras 6. e 7 Cartaz do Cine Guaikuru. Detalhe do Cartaz





Fonte: Andrea Freire. Pontão de Cultura Guaicuru

Foi possível perceber um cuidado com a escolha temática dos filmes e a proposição de debates e reflexões após as sessões, sobre os direitos humanos em especial da criança, a importância dos estudos em detrimento do mundo do trabalho, o enfoque nas relações étnicas e socioculturais, ressaltando o tema das africanidades, estimulando o respeito à diversidade.

Podemos exemplificar com o filme “Kiriku e a Feiticeira” (1998) baseado em um conto popular africano, como os que compõem o livro A Gênese Africana: Contos, Mitos e Lendas da África de Leo Frobenius e Douglas C. Fox (2011).

[14] “Direitos do Coração” (2011) são 21 filmes de animação (130m) das Paulinas Multimídias. “Vida Maria’(2006) curta-metragem brasileiro criado por Márcio Ramos. “Uma onda no ar”(2002) de Helvécio Ratton. “As aventuras de Azur e Asmar”(2006) de Michel Ocelot com Hiam Abbass, Patrick Timsit , e “Kiriku e a Feiticeira”(1998)- longa-metragem de animação franco-belga dirigido por Miguel Ocelot.

Figuras 8 e 9. Imagens do filme Kiriku e a Feiticeira.



Fonte: Disponível em: http://www.kirikou.net

O filme conta a historia da aventura de Kirikú, um menino nascido na África, que enfrentou uma feiticeira muito malvada que havia secado a fonte de água, roubado o ouro da aldeia e engoliu os homens que a enfrentaram. A partir do filme podem ser explorados além dos princípios e valores humanos e outros aspectos socioculturais que compõe a história da África Tradicional a contemporaneidade, refletindo sobre os estereótipos imagéticos que compõe representações sobre o imaginário africano.

A presença da arte e da cultura africana ressignificou-se na cultura dos afrodescendentes brasileiros. São práticas culturais híbridas (CANCLINI, 2008) que nascem permeadas de mesclas diversas entre culturas distintas, entre etnias, também pela dialética do erudito e do popular, entre o tradicional e o moderno, produzindo sentido nas construções religiosas ou profanas, observadas, por exemplo: no Candomblé, na Congada, na Folia de Reis, na Festa de São Benedito, no Tambor de Criola e outras manifestações que se recriam e se multiplicam nas comunidades dos estados.

Para reflexão e compreensão da arte e cultura referentes às Africanidades, concordamos com Serrano (2008, p.16) quando diz ser necessária a “interconexão de diversas disciplinas e de campos de conhecimento. Ao lado da História, a contribuição da geografia, da sociologia, da ciência política e da antropologia”. Estes estudos não se remetem mais à questão biológica ou racial, mas a uma questão cultural, uma ligação que dá voz e visibilidade ao passado e presente desses povos.

O papel da agente cultural favorece a elaboração de projetos socioculturais e artísticos, seja ele no campo das artes visuais, teatro e outras, articulando saberes específicos da arte com os conceitos culturais e os contextos históricos sociais vividos pelas comunidades.

Importante também para promover o exercício da cidadania cultural em espaços formais ou não formais como nas comunidades, Gruman (2010, p.6) escreve sobre a importância da arte e da cultura nos espaços educativos participativos de múltiplos contextos simbólicos e compartilhamento de identidades, estratégia para a construção da cidadania cultural “expressão que diz respeito à superação das desigualdades, ao reconhecimento das diferenças existentes entre os sujeitos em suas dimensões social e cultural”.

A ideia de cidadania cultural é apontada em uma perspectiva democrática considerando os indivíduos como sujeitos políticos, com direito à cultura não só como informação e reflexão, mas também:

> (...) o direito de produzir cultura; o direito de usufruir os bens da cultura; o direito à invenção de novos significados culturais; o direito à formação cultural e artística; o direito à experimentação e ao trabalho cultural crítico e transformador. Reconhece-se que a cidadania também se constrói a

> partir do respeito às formas como os indivíduos se vêem e, mais ainda, querem ser vistos pelos outros (GRUMAN, 2010, p.6).

Ações culturais e mediação bem desempenhada pela agente cultural no espaço não formal (comunidade) através do projeto cultural financiado pelo FMIC.

2. O Papel da agente cultural Amanda Vieira Sandim na escola estadual Severino de Queiroz no projeto com a temática indígena

No Projeto Político Pedagógico da escola estadual Prof Severino de Queiroz, foram contempladas várias ações, relacionadas ao Projeto Jovem do Futuro/PJF que é financiado pelo banco UNIBANCO, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação, visa desenvolver ações interdisciplinares para melhorar o desenvolvimento os alunos que estão cursando o ensino médio, mais especificadamente dos segundos anos. Na conversa inicial do grupo de pesquisa do PIBIC-AF, com a coordenação da escola, fomos informados que a temática selecionada para o projeto PJF seria indígena, porém sem tratar sobre etnias específicas, e sim problemáticas em geral. Cada professor na sua disciplina deveria contemplar conhecimentos possíveis relacionados a questões indígenas. Por exemplo, Língua Portuguesa, trabalharia o livro "O Guarani", a Matemática buscaria dados estatísticos sobre a quantidade de povos indígenas no Brasil, a Biologia trataria sobre as plantas medicinais utilizadas pelos povos indígenas, e assim por diante.

Segundo os professores do Projeto, ao serem informados, apresentaram algumas resistências, pois sentiram dificuldades quanto ao tema e a proposta interdisciplinar, talvez por isso pode-se perceber nos relatos tanto da bolsista Amanda do PIBIC-AF (agente cultural) quanto da professora Carina[15], da disciplina de Biologia da escola a importância da proposta desenvolvida pela pesquisa-ação, ou seja, a importância da mediação realizada pela agente cultural.

A professora Carina, juntamente com a Amanda, iniciaram as atividades na turma do 2^0 ano B, selecionada para a intervenção com a proposta sobre a temática indígena do PJF. No primeiro encontro foi feito um debate para sondagem sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e houve certa resistência dos alunos para exporem suas idéias sobre o tema proposto. A Amanda conversou com os alunos e contou um pouco sobre a importância da sua experiência no projeto de pesquisa GEPPI[16]/UFMS, e da aprendizagem sobre o povo Terena. Foi solicitado aos alunos que se dividissem em grupo e escolhessem um dos temas relacionados aos povos indígenas na disciplina de Biologia, ou seja, plantas medicinais, alimentação e outros para pesquisa.

No intuito de levantar dados sobre o conhecimento prévio e adquirido dos alunos da turma do 2^0 ano B foi dado um questionário para ser respondido em grupos no início dos trabalhos na escola. A partir das respostas dos alunos podemos refletir sobre seus conhecimentos prévios sobre o tema povos indígenas. A primeira questão foi para citarem quais disciplinas propuseram o tema nas aulas, a maioria da turma entrevistada mencionou a disciplina de Biologia como principal, cujo trabalho com a professora Carina

[15] PEREIRA, Carina C. Professora da Escola Estadual Severino de Queiroz. Colaboradora do projeto PIBIC-AF.
[16] GEPPI/UFMS. Grupo de Estudos e Pesquisas em Populações Indígenas. Coordenadora: Profa. Dra. Dulce Lopes Barboza Ribas. Disponível em: <https://www.facebook.com/GrupodeEstudosemPopulacoesIndigenas> Acesso em: 09/10/2013.

e a agente cultural Amanda estava sendo realizado. Em seguida apareceram as disciplinas de Artes, História e Geografia, outras do currículo não foram citadas, embora a proposta tenha sido interdisciplinar conforme consta no Projeto PJF, também os professores não conseguiram articular os conhecimentos entre as áreas, trabalho pedagógico fundamental para compreensão de um conhecimento tão complexo como os povos indígenas.

Outra questão levantada foi sobre as referências nos livros didáticos na escola sobre os povos indígenas/etnia. Os alunos da turma pesquisada citaram apenas os livros de História e Geografia, também comentaram que as informações não estão nos livros de Ensino Médio somente são vistos no Ensino Fundamental. Um aluno escreveu que não estudou sobre o tema em livros. Ao questionar sobre quais Povos Indígenas os alunos já conheciam antes deste estudo na escola, as mais citadas foram Guarani Kaiowá, Terena e Bororo. Um aluno disse que não conhecia nenhuma etnia.

Os resultados confirmam as pesquisas apontadas por Santos (2010) e Boldori (2011) no início, e também observadas pela agente cultural na escola, sobre as dificuldades dos professores em trabalhar com as temáticas étnicas culturais (africanidades e povos indígenas). Lacunas sobre o tema são percebidas no ensino médio, onde muitos jovens apresentam pouco conhecimento sobre este assunto e alguns estereótipos. Apesar de Mato Grosso do Sul, ser considerado o segundo maior Estado em populações indígenas do país, os alunos conhecem pouco sobre os povos indígenas da região, com relação ao Brasil citaram apenas uma etnia.

Em outra questão importante sobre o tema os alunos elaborarão frases utilizando o conceito de cultura. Os resultados foram os seguintes:

> A cultura indígena está cada vez menor pela falta de interesse por parte dos índios adolescentes em aprender seus costumes (7alunos). Desde o descobrimento, o homem branco destrói a cultura indígena. Primeiro foi para salvar sua alma depois para roubar sua terra, e lançam uma reflexão: O índio só pode sobreviver dentro de sua própria cultura (8alunos). Reconhecem de certa forma a diversidade cultural dos povos indígenas e, que “devem manter suas tradições sem perder sua identidade (3 aluno). (RESPOSTA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ESCOLA ESTADUAL SEVERINO DE QUEIROZ, 2013)

A última questão solicitava que elaborassem uma pergunta sobre os povos indígena que representassem suas dúvidas sobre o assunto. Em uma turma de 26 alunos os resultados das frases elaboradas em grupo foram às seguintes:

> Você acha que o fato de se modernizar pode ser considerado como fugir e/ou não respeitar as tradições de sua tribo? Você ainda se sente reprimido pela sociedade? (8 alunos) Como eles perderam suas terras para os fazendeiros? (1 aluno) Quais são as principais características dos povos indígenas em geral? (1 aluno) Os povos indígenas são valorizados pela sociedade atual? (7 alunos).(RESPOSTA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ESCOLA ESTADUAL SEVERINO DE QUEIROZ,2013).

Pelas frases elaboradas a grande maioria dos alunos acredita que os povos indígenas estão “perdendo” suas tradições e que a sobrevivência de sua cultura só é possível no “isolamento”. Por outro lado há uma minoria que reconhece a diversidade cultural indígena, as ressignificações das tradições apesar do contato com o outro, o

fortalecimento da identidade e da auto-estima indígena. Apontam o interesse em conhecer mais sobre o tema, pois apresentam estereótipos como podemos observar as questões apontadas. O que é preciso então é estimular a reflexão através do conhecimento sobre os povos indígenas na atualidade conforme a diversidade cultural brasileira e sua transformação após a Constituição de 1988, como diz Gersem dos Santos Luciano os povos indígenas vivem hoje um momento especial na história:

> Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras. Isto é um retorno ao passado ou puro saudosismo? De modo algum. Isto é identidade indígena e orgulho de ser índio. (LUCIANO, 2006, p.39)

Apesar da promulgação da Lei N 11.645, de 10 de março de 2008, que propõe na Educação Básica trabalhar com a História e Cultura Africana e Afro- brasileira e Indígena, ainda encontramos lacunas sobre essas temáticas na escola e consequentemente nas relações socioculturais.

Afirma Amanda (2013) que ficou surpresa no primeiro contato com os alunos, pois apresentavam muitos estereótipos sobre o tema. Comenta que “somos o 2º Estado com maior população indígena, mas o índio é desconhecido, não posso mudar isso, mas posso fazer a diferença”. Portanto é urgente a intervenção com projetos para que proponham tais reflexões na educação. Na escola em estudo, o resultado dos questionários levou a professora Carina e a agente cultural Amanda a elaborar as seguintes ações: mostrar filmes sobre a temática, e solicitar um relatório sobre o mesmo. Os alunos foram levados a uma visita na aldeia urbana Marçal de Souza[17], lá foi gravado um vídeo e na volta alguns relatos sobre a experiência vivida.

Figura 10. Visita dos alunos na Aldeia Marçal de Souza
Figura 11. Aula da professora Carina no projeto PJF



Fonte: Fotos Alice Hellmann

[17] Marçal de Souza é a primeira aldeia urbana do Brasil construída em meados dos anos 1990. Localizada no bairro Tiradentes em Campo Grande- MS. Abriga famílias de diversas etnias, mas principalmente os Terena.

A Amanda e a colaboradora voluntária Alice, contam que estiveram na aldeia urbana Marçal de Souza, antes dos alunos, e que foi muito importante, pois conversando com a cacique Enir, da etnia Terena, ouviram o relato de que muitos vão a aldeia realizam as pesquisas, mas não fornecem retorno. Segundo a cacique Enir sempre são feitas as mesmas questões sobre os costumes deles como se fossem estranhos - os “outros”, diferentes dos não-índios, e que ela se sente desrespeitada com isso. Reclama que a população acha que o índio é um ser de outro mundo, mas na verdade são “gente como qualquer outro ser humano”. Esta entrevista forneceu bases para reflexões com maior profundidade para discutir as questões com os alunos quando estiveram na aldeia.

Para realizar a intervenção na escola, a acadêmica Amanda utilizou referências bibliográficas e filmes postando-os na rede social, para os alunos no endereço eletrônico criado pela professora Carina. Um dos livros utilizados como referencia bibliográfica, foi “A História do povo Terena” (BITTENCOURT, LADEIRA, 2000) e entre os filmes o brasileiro “Xingu”(2012) dirigido pro Cao Hamburger, o “Terra Vermelha”(2008), direção de Marco Bechis e o documentário “500 Almas”(2007) de Joel Pizzini. Destas intervenções obteve um bom retorno dos alunos, nas discussões com eles sobre o assunto abordado nos filmes, após assistirem os vídeos postados na rede social. A professora Carina desenvolveu ainda uma pesquisa junto aos alunos sobre plantas medicinais e comidas tradicionais tecendo relações com a temática indígena, o que resultou em uma grande culminância em sala de aula, junto aos alunos sobre o assunto, sobre as nossas influências culturais e a dinâmica das tradições indígenas.

Dentre os pontos positivos apontados, pela professora Carina o principal foi a possibilidade da troca de experiência com a agente cultural que ajudou no sentido de fazer um trabalho com mais profundidade, com embasamento teórico e a reflexão sobre o tema. Aponta como ponto negativo as dificuldades no ensino, pois na escola há uma grande demanda de projetos e ações diversificadas e uma vasta relação de conteúdos obrigatórios da disciplina, e pouco tempo para desenvolver as atividades de qualidade com os alunos e nem sempre consegue a parceria dos outros professores para trabalhar com projetos interdisciplinares.

O problema está justamente em estabelecer relações entre as disciplinas e o tema proposto, neste caso a biologia e os povos indígenas, o que poderia ser diferente se fosse realizado o diálogo entre as áreas de conhecimento. No entanto, segundo a professora aos poucos os alunos se interessaram, e foi mais tranqüilo desenvolver o tema com a ajuda do agente cultural como mediador nas ações do projeto cultural. Os alunos desenvolveram bem as atividades, demonstrando muita vontade. Para fazer render o tempo, foi utilizada a rede social facebook, como ferramenta para aumentar a comunicação e realizar as atividades online como assistir aos vídeos e ler os textos postados.

Percebe-se, que os professores na escola, têm muita dificuldade ao tratar das questões culturais. A cultura é um campo que deve promover o conhecimento multidimensional, onde as ciências como a antropologia, a sociologia, a história e a arte, devem se relacionar para propor leituras ampliadas, os referenciais para a compreensão das temáticas étnicas culturais (africanidades e povos indígenas).

> A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as praticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do

> invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUÍ,2014, p.57).

As reflexões sobre as africanidades e as questões indígenas são muito importantes nas escolas e comunidades, podem ser propiciados através dos projetos culturais. Realizamos neste trabalho alguns diálogos reflexivos entre a arte e a cultura a partir das questões encontradas na pesquisa proposta no PIBIC-AF, no intuito de promover outros discursos.

As parcerias entre as instituições educacionais e culturais devem ampliar a participação ativa tanto artistas, quanto dos professores de arte e outros profissionais no papel de agentes culturais, resultando em diálogos profícuos entre a arte, cultura e educação em espaços formais e não-formais. Campo aberto pela reformulação dos planos e metas na educação e na cultura do país, a fim de fazer a diferença na promoção da cidadania cultural brasileira. Um salto qualitativo que é possível com a participação da sociedade civil de forma organizada em espaços democráticos para propor os debates sobre as políticas culturais.

Considerações finais

As políticas culturais cunhadas nos últimos anos, com a participação intensa da sociedade civil, tem elaborado Planos, Metas, motivando programas e ações favorecidas pela parceria entre MinC e MEC, contanto com investimentos públicos para o setor. Os espaços formais (escolas) e não formais (comunidades), oportunizam lugares profícuos para os diálogos reflexivos entre a arte, a cultura e a educação. Os mediadores dessa tarefa podem ser o professor de Artes, o produtor cultural ou o artista, que no papel de agente cultural tornam-se propositores do diálogo interativo com a sociedade. Através das ações implementadas de forma criativa nos projetos culturais, as temáticas éticas culturais africanidades e povos indígenas são importantes de serem tratadas, pois os diálogos intervêm na reprodução ou ressignificação de ideias, valores e representações socioculturais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BOLDORI, Aveline Karen Tenório. *Aplicabilidade da Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. A Cultura Indígena na Escola. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei 11.645, de 10 março de 2008*. DO. da União de 11 de março de 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A história do povo Terena*. BITTENCOURT, Circe M. LADEIRA, Maria Elisa. Brasília, 2000.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.* Brasília. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. *As metas de Plano Nacional de Cultura*. Brasília, junho, 2012. Disponível em: <http://pnc.culturadigital.br/metas/page/2/ > Acesso em: 03/06/2014.
_____. Ação Agente Cultura Viva. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/?cat=15> Acesso em 01/06/2014.

_____. *Programa Mais Cultura*. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas> Acesso em: 04/06/2014.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. Fundação Municipal de Cultura*. Plano Municipal de Cultura* 2010-2020. Campo Grande: Gráfica Alvorada, 2009.

CANCLINI, Néstor G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.

CAO, Mariàn López F. *Lugar do outro na Educação Artística-olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática*. In BARBOSA. A. Mae. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais.* SP: Ed. Cortez, 2005.

CERUTTI, Aline S. LEAL, Amanda. VIRUEZ, Nelly S. C. *Descendentes de uma promessa: A Festa de São Benedito na Comunidade Tia Eva.* 2011. Disponível em: <http://www.faeb.com.br/livro/Comunicacoes/descendentes%20de%20uma%20promessa.> Acesso em: 12/10/2013.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. En: Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf> Acesso em 10/06/2014.

COELHO, T. (org.). *Políticas culturais para o desenvolvimento*: *uma base de dados para cultura*. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Usos da cultura: políticas de ação cultural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

FROBERNIUS, Leo. FOX, Douglas C. *A Gênese Africana: Contos, Mitos e Lendas da África.* Ed. Martin Claret*,* 2011.

FREIRE, Projeto Campo Grande, meu amor. Pontão Guaikuru. Campo Grande. 2013.

GRUMAN, Marcelo. *Sobre o ensino de artes no Brasil: notas para reflexão Sobre os conceitos de cultura e arte- convergências*. México, outubro de 2010. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/2010/11/08/sobre-o-ensino-de-artes-no-brasil-notas-para-reflexao/ > Acesso em 20/05/2013.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e Medicações Culturais*. UFMG, 2003.

MARTINS, Gilson Rodolfo. *Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul.* Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

SANTOS, Tiago Nelson dos. *Arte Africana Tradicional e Afro-brasileira: contexto histórico e cultural, avanços no ensino fundamental.* Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais. UFMS. 2011.

SERRANO, Carlos. WALDMAN, Maurício. *Memória D"África: A temática em sala de aula*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

Aline Sesti Cerutti.
Graduação em Artes Plásticas. Pós Graduação em Artes Visuais e Novas Tecnologias. Mestrado em História/UFGD. Professora no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Coordenadora do Projeto Institucional- Fomento Interno Edital n^0 20. Intitulado: Diálogos entre a arte e a cultura: iniciação no espaço Educativo Formal e Não Formal. (2014-2015) PROPP/UFMS. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4663625386727740

Amanda Vieira Sandim.
Acadêmica do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Bolsista do PIBIC-AF no Projeto PIBIC-AF: O AGENTE CULTURAL: estudos e práticas étnico culturais em espaços socioeducativos (2013-2014) PROPP/UFMS. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/9477021508721335

Nathaly Gomes Tenório.
Acadêmica do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Pesquisadora Colaboradora voluntária do PIBIC-AF no Projeto PIBIC-AF: O AGENTE CULTURAL: estudos e práticas étnico culturais em espaços socioeducativos (2013-2014) PROPP/UFMS. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/1589501519320362

Pamela Aparecida Savala.
Acadêmica do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Pesquisadora Colaboradora do PIBIC-AF no Projeto PIBIC-AF O AGENTE CULTURAL: estudos e práticas étnico culturais em espaços socioeducativos(2013-2014). Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7931184647470980

Soane Piuna Batista de Souza.
Psicóloga/ANHANGUERA-UNIDERP. Acadêmica do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Pesquisadora voluntária no Projeto PIBIC: Projetos culturais: iniciação do diálogo entre a arte e a cultura no espaço educativo não-formal (2014-2015) PROPP/UFMS. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5313002593556441

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral (slides)** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CASA DAS ONZE JANELAS: O JOGO LÚDICO ENTRE A OBRA DE ARTE E OS ESTUDANTES

Edi Carlos Costa Santos
(Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, Brasil)
Lucilainy do Socorro de Oliveira Sampaio
(Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, Brasil)

RESUMO*:*

Este artigo propõe apresentar relatos de duas práticas pedagogicas envolvendo a mediação cultura, localizada no Espaço Cultural Casa das Onze Janelas na cidade de Belém do Pará, como instrumento facilitador da aprendizagem em espaços não formais. O foco da pesquisa é refletir sobre duas propostas criativas, desenvolvidas para o espaço museal, estimulando a participação ativa e o interesse do estudante sobre a arte contemporânea. Refletiremos que o ensinar e o aprender também pode acontecer em outros espaços além da escola, e que a mediação cultural também pode sofrer transformações para além daquelas pré- estabelecidas pelo aluno do que seria uma visitação a um museu. Este artigo revela que propostas criativas podem provocar o estimulo dos estudantes, ao processo de aprendizagem do ensino das Artes Visuais.

Palavras-chave: Mediação; criatividade ;aprender

EDUCATIONAL PRACTICES IN THE HOUSE OF ELEVEN WINDOWS: The playful GAME BETWEEN THE WORK OF ART STUDENTS

ABSTRACT
This article aims to present reports of two pedagogical practices involving mediation culture, located in the Casa das Onze windows Cultural Center in the city of Belém do Pará, as a facilitator of learning in non-formal settings. The focus of the research is to reflect on two creative proposals, desolvolvidas for the museum space, encouraging active participation and student interest about contemporary art. Will reflect that teaching and learning can also happen in other spaces beyond the school, and that the cultural mediation can also be transformed beyond those pre-established by the student than would a visitation to a museum. This article reveals that creative proposals may cause stimulation of the students, the teaching learning process of the Visual Arts.

Key words: Mediation; creativity, learning

1. INTRODUÇÃO

A construção deste artigo foi desenvolvida a partir de duas experiências ocorridas durante a mediação cultural no Espaço Cultural Casa das Onze Janelas-COJAN, localizado no Complexo Feliz Lusitânia em Belém-Pa.

As exposições foram realizadas pelo “Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia”, que estava em sua terceira edição, logo, os mediadores detectaram que o projeto ainda não tinha uma proposta pedagógica relevante para o público estudantil. O ponto de partida inicia-se na exposição com o tema “Memórias da Imagem” e consequentemente à exposição posterior titulada “Homem Cultura Natureza”, estas reuniram artistas nacionais e paraenses, abrangendo vários suportes e linguagens diferenciadas para explorar a fotografia contemporânea.

Dessa maneira, foi preciso planejar uma ação educativa que se adaptasse a essa realidade e ao cotidiano do estudante, transformando a exposição em um espaço de desafio e conhecimento.

O salão recebia todo tipo de público, portanto, nosso foco foram os estudantes da rede pública de ensino da região metropolitana de Belém, que variava entre a faixa etária de 9 a 17 anos de idade.

O destaque da nossa proposta educativa acontece pela forma lúdica a qual a foi sistematizada, tornando o que poderia ser uma simples visitação com julgamentos pré- estabelecidos pelos estudantes, em um “jogo dinâmico”, o que foi considerado o diferencial mediante as outras exposições que ocorriam na cidade.

Essa prática vem justamente com o intuito de provocar a interação entre os mediadores, as obras e os estudantes entre si.

Ao longo da discussão serão apresentados, de forma mais detalhada, a sistematização dessas atividades contribuindo para promoção de trocas de conhecimentos e experiências, obtendo isso como resultados muito positivos.

2. O JOGO LÚDICO ENTRE A OBRA DE ARTE E OS ESTUDANTES

2.1- Ill Prêmio Diário Conteporâneo de fotografia

O espaço Cultural Casa das Onze Janelas costuma ser visitado por indivíduos de diferentes, cidades, países e culturas, com isso, o museu conta com um público local predominantemente estudantil que vai do nível infantil ao nível universitário.

A exposição acontece anualmente na casa das onze janelas e em outro espaço, o Museu da Universidade Federal do Pará - MUFPA, sendo realizado por uma empresa privada de comunicação local.

Organizada pelo “Prêmio Diário contemporâneo de Fotografia”, o evento aconteceu no ano de 2012, foi titulada como: “Memórias da imagem”, esta, será nosso ponto de partida para o desenvolvimento de nossas reflexões sobre as interferências do mediador cultural.

Os recursos pedagógicos utilizados pelo mediador tornaram o espaço museológico como algo instigante para os estudantes que realizavam a visitação.

O salão recebia estudantes da rede pública de ensino da região Metropolitana de Belém, sendo que sua maioria, com faixa etária entre 9 e 17 anos de idade, devido a essa demanda, consideramos conveniente criar uma proposta pedagógica que fosse interativa, então demoninamos de **“dinâmica pedagógica memórias da imagem**”, cuja atividade foi planejada pela equipe de Arte/Educadores e mediadores para englobar esse público estudantil em especial. Nesse contexto, os parametros Curriculares Nacionais nos afirmam que,

> “[...] As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como o exterior.”
>
> (PCN, 98, p. 19).

É evidente na informação citada pelos parametros, que os estudantes percebam que vivenciar outras experimencias além dos muros da escola também pode contribuir para sua formação cultural e pessoal.

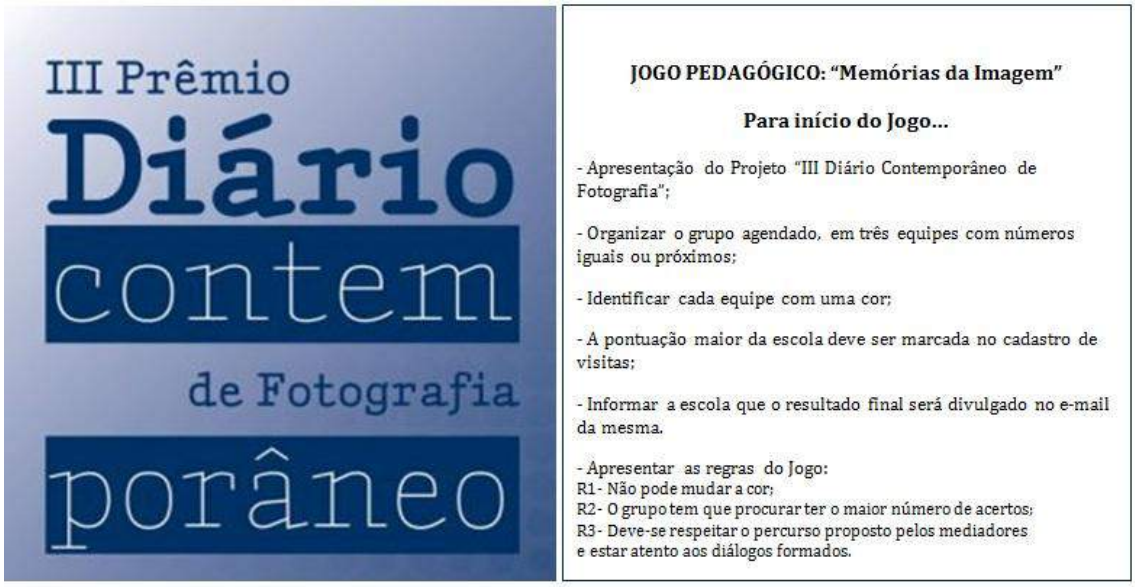
O museu é considerado por muitos autores como um espaço de comunicação, lugar que guarda muitas histórias contadas por sua arquitetura e os objetos deixados por nossos antepassados. Anny Lima, em seu trabalho sobre educação museal, define o museu como um dos locais de processo de cognição, lugar que proporciona o exercício da nossa capacidade de interpretar e observar o mundo com outra perspectiva, usando os trabalhos presentes na exposição como referêncial. “É uma instituição dinâmica, que trabalha com a preservação e a

sistematização da herança cultural mediante ao processo de salvaguarda (documentação e conservação)[...]" (BARBOSA E COUTINHO. P.233.2009.)

Na exposição que acontecia, os trabalhos relacionavam-se com nossas memórias, isso foi importante, pois todos nos carregamos bagangens culturais carregadas de nossas histórias de vida, isso, nos tornava familiarizados e ao mesmo tempo voltando ao passado durante a visitação.

A temática "memórias da imagem" transmitia um pouco dessa essência e com essa sensibilização, procuramos ajustar a nossa proposta pedagógica, transformando a exposição em um grande desafio, como uma espécie de gincana pedagógica, envolvendo os alunos em um jogo de perguntas e resposta, utilizando como recursos didáticos as obras em exposição.

Figura 1: Material didático utilizado durante a mediação, instruções iniciais.



Fonte: Acervo do autor, 2012.

As instruções iniciais consistiam em agrupar os estudantes em equipes, onde sugerimos a formação de até três grupos, cada um era identificado com uma cor, os professores que acompanhavam os estudantes eram responsáveis por cada equipe formada.

O nível das perguntas era gerenciado de acordo com as séries das turmas participantes, envolvendo raciocínio lógico, conhecimentos do universo da arte já abordados em sala de aula, interpretação, releitura, entre outros conhecimentos básicos.

A relação da memória com as fotografias funcionaram significativamente como dispositivos para instigar os estudantes a fazer uma reflexão direta associando as suas experiências.

Após o início do percurso, os estudantes eram dirigidos até as obras expostas, faziam suas leituras sobre os trabalhos na exposição, então após algum tempo destinado à reflexão, os mediadores começavam a realizar as perguntas. Foi sugerido aos grupos para se reunirem e designar um representante para respondê-las, dessa maneira estavamos percebendo o espirito de coletividade dos alunos.

Fotos 1, 2, 3: Estudantes interagindo na exposição durante a ação educativa.



Foto 1



Foto 2



Foto 3

Fonte: Acervo do autor, Ano 2012.

O “jogo pedagógico” consistiu em despertar o instinto competitivo dos estudantes, instigando a participação ativa de maneira que pudessem questionar suporte, conteúdo ou conceitos sobre os trabalhos expostos no museu.

A interatividade e o lúdico foram os elementos essências que diferenciava das exposições que aconteciam na cidade.

A estratégia enquanto mediação cultural consistia em utilizar o trabalho contemporâneo fotográfico e contextualizar com as possíveis intenções do artista e relacionar as experiências dos estudantes, considerando a bagagem cultural de cada um, mostrando para eles que na sua leitura individual já estava incluída as possiveis percepções sobre o mundo da arte contemporânea.

Nesse contexto, podemos entender o museu como um espaço de memória e conhecimento, a ele é atribuída uma carga de significados, estreitando a relação entre a obra do artista com o público, por isso, os educadores precisam se apropriar desses conhecimentos para explorar os códigos visuais, implícitos de maneira crítica e reflexiva, mostrando que o estudante também é parte integrante do sistema de arte.

Entendemos o museu também como uma invenção cultural, Gertz (1989) aponta como um espaço de memórias e reflexões, identificando seu papel social junto ao mediador cultural por meio das práticas pedagógicas apresentadas, pondo em evidencia a Arte como conhecimento, provocação e interatividade, mostrando ainda para o professor do ensino formal novas maneiras de contextualização de Arte contemporânea com o cotidiano do seu aluno.

Durante o desenvolvimento do trabalho, consideramos o espaço museológico como uma invenção cultural, espaço de memórias e reflexão, seu papel junto aos atores sociais que compõe o museu seria uma maneira de tratar a Arte como conhecimento, provocação e interatividade, contudo, nossa intenção foi despertar o instinto competitivo dos estudantes, instigando sua participação de forma lúdica e interativa, pois estrategicamente eles eram provocados a interagir e questionar sobre as obras expostas.

Ferraz e Fusari, dizem que:

> “museu será palco de uma nova aprendisagem, indicado pelo objeto. Nesse local, o aluno terá oportunidade de observar, bem como refletir sobre uma grande variedade de objetos que também serão pesquisados e analisados, em um trabalho interdisciplinar”
>
> (p.79. 2009)

Isso fica evidente durante a atividade, quando percebemos que, os papéis se invertendo, pois os alunos foram induzidos de forma inconsciente a intervir na mediação conforme as perguntas eram respondidas pelos mesmos, os mediadores já não estavam mais na sua função de comentar a obra que estava sendo

trabalhada, mais os própios estudantes estavam contribuindo e compartilhando com ou outros colegas.

Assim tivemos como resultados obtidos as trocas de conhecimentos e a participação ativa dos estudantes de maneira geral.

Ao final da visitação, a escola que conseguisse conquistar a maior pontuação no final da exposição, iria ganhar os exemplares dos catálogos anteriores para a biblioteca da escola.

2.1- IV Prêmio Diário Conteporâneo de fotografia

Figura 2: Catálago da Edição



Fonte: http://www.diariocontemporaneo.com.br/wp-content/uploads/2013/12/catalogo2013.pdf

Na exposição seguinte, o “IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia”, realizado em 2013, teve como título: “Homem Cultura Natureza”.

O setor educativo, trabalhou essa temática, partindo do princípio que cada visitante traz consigo uma carga de conhecimento para o museu, entendemos que a partir daí começa o trabalho do mediador cultural.

Para Coutinho, o aluno é considerado como, “Um tipo de aprendiz do mundo da arte” (2009, p. 172), revelando que podemos aprender e ensinar com a medição.

A proposta desenvolvida pela equipe de mediadores dessa edição do prêmio funcionava como um jogo entre grupos de alunos, estimulando o desenvolvimento

criativo de releituras das obras expostas. Fazendo a leitura da obra e posteriormente interpreta-lá, até chegar à prática, obtendo uma nova obra de arte.

Levamos em consideração para nossa ação educativa, a Abordagem Triangular, síntese proposta por Ana Mae Barbosa, apresentando conceitos que tratam a compreensão e construção do conhecimento em arte em três eixos: a Contextualização histórica (papel que deve ser muito bem desempenhado pelo mediador, para que assim o visitante/aluno tenha como formar seu pensamento em relação ao que vai ser exposto naquele momento); a apreciação artística (instante em que o visitante terá que fazer suas reflexões sobre o que está observando/apreciando); o Fazer artístico (momento onde mediador e visitante estarão em pleno contato).

A autora eplica que:

> "O educador de museu precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. É o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador."
>
> (BARBOSA, 2009, p. 18).

A exposição apresentava fotográfias contemporâneas, algo muito relevante e próximo do público estudantil que fazia as visitas, isso, facilitou a atividade, pois as obras, de certa forma, já faziam parte do cotidiano deles.

As releituras surgiam naturalmente e cada uma com seu estilo, logo, o mediador seria o fator intermediário entre o conhecimento de um mundo existente em cada aluno, com a interpretação sobre o que estava sendo proposto pela exposição.

O que podemos assim diferenciar melhor, sobre a mediação do ensino, na perspectiva de Grinspum, reflete "Costuma-se afirmar que a Escola é o espaço para a educação formal e o Museu para a educação não-formal".[1], enfatizamos que a educação formal é aquela que é considerado como a *oficial*, praticada em ambientes escolares no qual se tem um programa/conteúdo a se seguir. Já no caso da educação não-formal é aquela praticada em ambientes não escolares, realizada com mesmo empenho, só que com menor rigor.

As interpretações dos estudantes materializadas em trabalhos plásticos, foram feitas da seguinte maneira, assim como as figuras abaixo mostram:

---

[1] *Educação para o Patrimônio*: Museu de Arte e escola. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2000 (Tese de Doutorado), p.30.

Foto 4: Momento da explicação do mediador cultural



Fonte: Arquivo do autor, 2013

Foto 5: Obra de Arte[2]



Fonte: http://www.arte-sur.org/es/artistas/rafael-adorjan/

Foto 6: Releitura[3]



Fonte: Arquivo do autor, 2013

Os alunos foram divididos em grupos, realizavam a atividade prática da releitura, ao final o melhor a grupo a desempenhar essa tarefa de maneira criativa ganhava a jogo.

O trabalho desempenhado pela equipe de mediadores dessa edição do prêmio, sem dúvida alguma alcançou seu objetivo maior, pois, a mediação não foi feita apenas para explicar o que estava exposto, nem tampouco para simplismente orientar/acompanhar os alunos durante a visita, mais a mediação estava ali para fornecer novos conhecimentos para alunos, uma vez que estes julgavam a visitação ao museu, apenas como um passeio fora do espaço escolar.

Ao final da tarde, quando avisita terminava, os estudantes dirigian-se aos mediadores e com um gesto singelo de gratidão expressavam um “obrigado!”. Este pequeno gesto para um mediador em seu ambiente de trabalho, mostra que o seu papel enquanto Arte/Educação foi cumprido e absorvido de maneira positiva pelo público alvo em questão.

[2] Derreliação, obra premiada pelo IV Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia

[3] Momento em que os alunos fazem a releitura da obra Derreliação, onde cada aluno representava os destroços da foto. Tendo o próprio corpo como material para realizar a fotografia.

Foto 7: Finalização da visita



Fonte: Arquivo do autor, 2013

Deixemos algumas palavras feitas por Martins, que mensiona de maneira poética e singela sobre o contexto da realidade do mediador cultural no espaço expositivo:

> “Um estar, contudo, que não é passivo nem fixo, mas ativo, flexível, propositor. Um estar entre que não é entre dois. (...) Ultrapassando a idéia de mediação como ponte, compreendê-la como um estar entre implica em uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que as interpretam e as contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curadorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (xerox, transparências, slides ou apresentações em PowerPoint) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa humanidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural.”
>
> (MARTINS, 2005, pp.54-55).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O museu é pensado como um lugar de experimentação, verdadeiros laboratórios de conhecimento, que contribuem para a qualidade de vida, com atividades pedagógicas, no desenvolvimento de pesquisas e nas funções educativas em relação à importância do patrimônio que compõem a história de uma determinada sociedade. O espaço museológico atrai principalmente turistas e visitantes que buscam experiências diferenciadas. Com isso estes espaços, "já não são apenas instituições para a conservação e exibição de objetos, nem tampouco fatais refúgios de minorias" (CANCLINI, 2000, p. 169). Quando visitamos uma exposição de Arte contemporânea, é muito comum encontrarmos trabalhos de artistas que utilizam conceitos que se aproximam da realidade do espectador, principalmente dos estudantes.

No entanto, dentro do espaço museal, encontramos um dos responsáveis para intermediar e estreitar essa relação entre obra e o receptor da mensagem. O mediador cultural, sujeito que tem um papel semelhante ao do professor, sua principal função é tornar a visitação mais proveitosa possível, oferecendo subsídios para os visitantes interpretarem as obras.

O mediador tem função de mostrar os caminhos que os estudantes poderão percorrer, com isso, podemos considerar que "é essencial que o aluno assuma e conquiste essa nova maneira e, se transformando, torna-se agente de sua aprendizagem" (SELBACH, p.21. 2010.)

Por isso nosso estudo apresentado neste artigo, foi baseado nas experiências e trocas conhecimentos entre mediadores e estudantes da rede pública de ensino. Revelando que o ensino de Artes Visuais pode ultrapassar os muros das escolas e serem transmitidos de uma forma mais lúdica e interativa, provocando o estimulo ao processo de aprendizagem do ensino das Artes Visuais. Nesse contexto do "jogo" Ferraz e Fusari inferem que "A pratica artística é vivenciada pelas crianças pequenas como uma atividade lúdica, onde "o fazer" se identifica com o "brincar", o imaginar com a experiência da linguagem ou da representação" (FERRAZ E FUSARI, p.123. 2009). Mobilizando o instinto de competição dos alunos para estimular a participação ativa. Então,

> "À medida que a criança cresce, ela evolui no seu "brincar" e passa dos brinquedos e jogos imaginativos para circunstâncias em que são

> apresentadas as regras. No entanto, não existe uma linha divisória entre os jogos imaginativos e os jogos com regras."
>
> (FERRAZ E FUSARI. p.123. 2009).

E pensando dessa maneira, a ação educativa, movidos pela vontade de conquistar a vitória, os estudantes puderam "brincar aprendendo", tornando a visitação no espaço museológico mais interessante. Desafiando o aluno de forma saldável, pois,

> "Todo desafio de dificil alcance acaba se tornando desinteressante para o aluno e, dessa forma, cabe ao professor propor desafios de respostas possíveis de alcance viável, proposições compativeis com soluções que podem ser encontradas. O bom professor, fiel ao adagio popular. Deve sempre ensinar a pescar, jamais oferecer o peixe."
>
> (SELBACH, p.31. 2010).

Edi Carlos Costa Santos,
Graduando do curso de Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal do Pará. Campo de atuação Arte/Educação, possui algumas publicações acadêmicas apresentadas em seminários e congressos referentes à área de atuação. Teve dois projetos aprovados pelo prêmio PROEX de Arte e Cultura, sendo o projeto "Percursos Urbanos: conexões possíveis da Arte" como integrante e o projeto atual "Atelier de portas abertas para o ensino das Artes Visuais da UFPA", ambos inseridos no campo da Arte/Educação. Possui alguns trabalhos artísticos experimentais também publicados em eventos referentes às praticas Artisticas.

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4333604U8

Lucilainy do Socorro de Oliveira Sampaio

Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Pará. Seu campo de pesquisa gira em torno da educação inclusiva, formal e não formal, possui algumas publicações acadêmicas em congressos nacionais.

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4412264P3

4. Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Rita Ferreira de. **Encruzilhadas do olhar no ensino das artes**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2007.

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos e COUTIHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. 2 Arte: Ensino de 3° e 4° Ciclos do Ensino Fundamental/Arte. Brasília: MEC. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf. Acessado em: 22/07/2013.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Hibridas.** São Paulo: EDUSP, 2000.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo / FUSARI, Maria F de Rezende. **Metodologia do ensino de arte.** 2. Ed.rev. e ampli. São Paulo : Cortez, 2009.
- GEERTZ, Cliford. **Uma descrição densa, por uma teoria interpretativa da cultura.** In: a interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989
- GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio: Museu de Arte e escola.** Tese (Doutorado) -- Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: _____. Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-103.
- MARTINS, Mirian Celeste. (org.). **Mediação: provocações estéticas.** Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, Pós-graduação, v.1, n.1, out. 2005.
- SELBACH, Simone. **Arte e didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010/ (Coleção como bem ensinar/ Coordenação Celso Antunes).
- SERPA, Ângelo. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2007.
- TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de Arte e Públicos Especiais.** Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museu**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas**

ARTE PARA VER A HISTÓRIA, HISTÓRIA PARA FALAR DA ARTE: ARTE/EDUCAÇÃO EM MUSEUS HISTÓRICOS, PRÁTICAS POSSÍVEIS

Valéria Peixoto de Alencar
(Instituto de Artes/Universidade Estadual Paulista [IA/UNESP], São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*

Este artigo apresenta parte de um estudo de campo realizado no Museu Paulista a partir das avaliações respondidas por professores que levaram seus alunos à visita educativa, no qual foi feito um levantamento, especialmente, sobre as razões que os levaram a escolha desse museu, evidenciando que professores de Arte pouco o procuram e, também, discutindo as expectativas de professores diante de uma narrativa visual numa exposição histórica, questões que passam pelo “o que” e “como” ver. Terezinha Franz (2003) foi o ponto de partida para as reflexões aqui apresentadas sobre a relação entre professores de arte e pinturas históricas, bem como o olhar e as expectativas para esse tipo de acervo. Ao final, a partir das ideias de Jacques Rancière (2011) a respeito de educação para emancipação, procuro apresentar algumas considerações sobre práticas de arte/educação, narrativas visuais e história.

Palavras-chave: Mediação Cultural; Relação museu/escola; Museu Paulista

ART TO SEE THE HISTORY, HISTORY TO TALK ABOUT ART: ARTS EDUCATION INSIDE HISTORY MUSEUMS, POSSIBLE PRACTICES

ABSTRACT:

This article presents part of a field study done at Museu Paulista from evaluations answered by teachers who carried their students to the educational visit, in which a survey was done, especially on the reasons which led them to choose this museum, showing that Art teachers little demand it and also discussing the expectations of teachers with a visual narrative in a historical exhibition, questions that go through "what" and "how” to see. Terezinha Franz (2003) was the starting point for the reflections presented here about the relationship between art teachers and historical paintings, as well as the gaze and expectations for this type of collection. Finally, from the ideas of Jacques Rancière (2011) about education for emancipation I’ll present some considerations on art education practices, visual narratives and history.

Key words: Museum education, Relationship museum/school, Museu Paulista

É comum encontrar entre professores, educadores de museus e artistas, a crença de que, por exemplo, a pintura acadêmica do século passado brasileiro [...] não deveria ser utilizada com fins educativos, por vários motivos, entre eles por ter sido produzida sob a tutela de determinada elite. (Terezinha Franz, 2003, p.39*)*

Introdução

Terezinha Franz (2003) expõe, como ela denomina, um "preconceito modernista" nas práticas de ensinar e aprender artes pelo fato da não procura ou não utilização de pinturas acadêmicas por professores de arte como ela constatou em sua pesquisa a respeito da compreensão da obra de arte considerada pela sua temática histórica, no caso, *A primeira missa no Brasil* de Victor Meirelles.

A partir de suas considerações, procuro neste artigo discutir algumas questões, tais como: qual a expectativa dos professores que utilizam pinturas históricas? E, estendendo esse questionamento para a visualidade do discurso expositivo em museus: qual a expectativa de professores ao lidarem com a pintura histórica? Os professores percebem os museus e exposições históricas como possibilidades num processo de arte/educação?

Assim, aqui procuro apresentar reflexões surgidas a partir da pesquisa de Doutorado que vem sendo realizada no Instituto de Artes da Unesp, sob a orientação da professora Dra. Rejane Coutinho, que tem como tema a mediação cultural em museus e exposições históricas, sendo o Museu Paulista analisado como estudo de caso.

Considerando o trabalho de Terezinha Franz (2003) a respeito da Educação para a compreensão crítica da cultura visual, durante a etapa da pesquisa de campo, me propus a esboçar um perfil dos professores que levam seus alunos ao Museu Paulista, especificando se dentre eles podem ser encontrados professores de arte e quais suas expectativas diante da narrativa visual apresentada pelo museu.

Desta forma, apresentarei um recorte do trabalho de campo realizado no museu, referente à relação museu/escola e mais especificamente a relação entre professores e suas expectativas sobre a visualidade do museu. Também, com essas reflexões, procurarei apresentar algumas propostas de possíveis práticas na Arte/educação que levem em consideração uma "metamorfose" no binômio arte acadêmica/arte contemporânea, melhor dizendo, no "preconceito modernista" presente na formação dos professores de arte como citado na epígrafe que abre este artigo.

Narrativa do Museu Paulista

Primeiramente, gostaria de trazer algumas palavras sobre o Museu Paulista e sua narrativa visual, especialmente a expografia analisada neste estudo.

Figura 1 – Mediador durante a visita com alunos da EE Jorge Julian no Museu Paulista. 2012.



Fotografia da autora.

O Museu Paulista, que atualmente pertence à Universidade de São Paulo, inicialmente uma edificação concebida para ser um monumento em homenagem à Independência do Brasil, foi inaugurado em 7 de setembro de 1895 como um museu de História Natural. Contudo, devido à simbologia do local, considerado marco do nascimento da nação, no período do centenário da Independência, com a administração de Affonso de Taunay[1], foi reforçado seu caráter histórico.

Taunay elaborou a Seção Histórica do museu, uma exposição que conta a História do Brasil a partir do ponto de vista da historiografia paulista. Para tanto encomendou a maior parte das pinturas e esculturas que compõem essa narrativa, como comenta Ana Claudia Brefe: "sem dúvida alguma, a construção de um novo universo estético foi o grande suporte de Taunay na composição histórica do museu [...] São as imagens e a forma pela qual elas foram dispostas que reconstruíram o espaço e o dotaram de sentido" (2005, p. 102). Com a Seção Histórica o Museu Paulista foi redefinindo a sua temática, tornando-se com o passar do tempo um Museu de História.

O Museu Paulista foi escolhido como estudo de caso desta pesquisa, dentre outros fatores, por ser um dos principais museus brasileiros construídos no século XIX ao lado do Museu Nacional do Rio de Janeiro e do Museu Paraense Emilio Goeldi, estes dois, até hoje focam suas exposições em temas Etnográficos e de História Natural, enquanto que o Museu Paulista acabou por concentrar sua temática na História com a administração de Taunay e foi na exposição idealizada por ele em 1922 que este estudo se realizou.

A pesquisa de campo foi feita segundo uma abordagem qualitativa por meio de análise documental, entrevista e observação participante. Para realizar esta pesquisa procurei coletar os dados a partir de um plano flexível que foi sendo complementado a medida em que a investigação se desenrolava.

Ainda, sobre as visitas com grupos escolares, vale ressaltar que dentre as cinco opções de roteiros existentes no museu, escolhi *A História do Brasil segundo*

[1] Affonso de Taunay foi direitor do Museu Paulista de 1917 a 1945

Affonso Taunay, porque se trata da expografia idealizada por Taunay em 1922 e, também porque dentro do que havia me proposto a pesquisar, a relação entre imagem e história é emblemática neste roteiro devido a força das imagens desta exposição, tanto no museu como por sua ostensiva reprodução em livros didáticos, como é o caso da tela de Pedro Américo, *Independência ou Morte!*, por exemplo.

Além disso, este roteiro é o utilizado para as visitas do Programa Cultura é Currículo da FDE, e o Museu Paulista recebe 8º e 9º anos (13 e 14 anos) por este programa[2], isso acabou sendo uma garantia de que todos os dias propostos para a observação eu iria ter visitas para acompanhar nos dois períodos.

O processo de observação participante[3] resultou em diferentes fontes de dados para a pesquisa, além de um diário de campo extenso, a análise de material produzido pelo Serviço de Atividades Educativas (questionários e roteiros de visita) e questionários de professores avaliando as visitas foram incluídos nesta etapa para verificar ideias que surgiram a partir de minhas reflexões durante a investigação (Bogdan, Biklen, 1994).

E uma dessas ideias foi verificar nas avaliações realizadas pelos professores que agendaram visitas espontaneamente e visitas da FDE dos meses de junho e agosto de 2012, se professores de Arte procuravam agendar visitas no Museu Paulista e quais as expectativas dos professores em geral. Ao todo foram 203 avaliações, sendo 90 de professores que foram ao museu pelo programa Cultura é Currículo da FDE e 113 que agendaram a visita por iniciativa da própria escola ou professor.

Posso adiantar aqui que, realmente, professores de Arte não procuram agendar visitas neste museu. Alguns dos dados levantados a partir das avaliações respondidas mostram que, por exemplo, no conjunto de 113 avalições preenchidas por professores de escolas que não foram ao museu pela FDE nesses dois meses, apenas em 3 questionários, 2,65%, especificou-se que o museu foi procurado pelo professor de Artes.

Também, dentre as 113 avalições das escolas que agendaram a visita, 57,5% são de Ensino Fundamental I (especialmente 5º Ano, 35%). Assim, é possível supor pelas avaliações que o agendamento foi feito pelo professor polivalente ou pelo coordenador da escola, já que 53% assinalaram tal resposta à pergunta sobre quem teria agendado a visita. Mesmo se considerarmos que o coordenador pedagógico centralize essa a tarefa de realizar o agendamento a pedido do professor, dado que a avaliação não responde mas é possível argumentar pelo conhecimento do cotidiano escolar, a especificação de que apenas 2,65% das procuras pelo museu foi feita pelo professor de Arte é um dado que sobressai.

Do mesmo modo, é evidente que São Paulo é uma cidade com muitas opções de exposições e museus de arte para se planejar uma visita educativa, contudo as justificativas dos professores para sua ida ao Museu Paulista trazem à tona questões que evidenciam o desconhecimento do acervo e o desejo de ver a História ilustrada.

Arte para ver a História: aprender ou apreender?

[2] O Programa Cultura é Currículo da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), é um conjunto de ações definidas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo que disponibiliza verba para que as escolas da rede pública possam incluir em suas atividades programas culturais. As visitas a museus e exposições recebe o nome de *Lugares de aprender: a escola sai da escola.*

[3] Observação participante junto ao Serviço de Atividades Educativas do Museu Paulista, SAE/MP, foi realizada com o objetivo de entender seu funcionamento e até que ponto a História contada pelas imagens "construídas" por Taunay ecoa no trabalho dos mediadores. Para tanto, de agosto a novembro de 2012, passei a observar o trabalho de mediação cultural: as reuniões de formação da equipe, e as visitas com grupos escolares

Taunay, obviamente, não foi o primeiro nem será o último diretor, gestor ou curador que utiliza imagens para compor uma narrativia visual que conta uma certa história, mas a característica do Museu Paulista importa aqui no que se refere a criação de um imaginário ligado a Memória Nacional, como foi o caso dos grandes museus europeus criados nos séculos XVIII e XIX que serviam de modelo. Ulpiano Bezerra de Meneses, por exemplo, afirma ainda que "a fragmentação dos museus em especialidades tem também sua história que aponta para o século XVIII" (1994, p. 65) e, ainda segundo Donald Horne citado por Meneses, no século XIX, o desenvolvimento dos museus históricos está associado ao surgimento das nacionalidades.

Se tomarmos o exemplo francês, temos a abertura das grandes coleções para a instrução do povo, que em sua maioria não era letrada no século XVIII e "o museu prestava-se muito bem às necessidades da burguesia de se estabelecer como classe dirigente" (SUANO, 1986, p. 28). E, ainda segundo Marlene Suano, os museus do Louvre, de História Natural, de Artes e Ofícios e o *Musée des Monuments Français*, foram os quatro primeiros museus franceses que o movimento revolucionário abriu ao público e, "foi na esteira dessa movimentação social que, entre os fins do século XVIII e a primeira metade do século XIX, foram inaugurados aqueles que, além do Louvre, são, hoje, os maiores e mais importantes museus da Europa" (1986, p. 29).

Importância política adquirida nesse passado e que perdura na atualidade, importância que pode estar relacionada a função didática que está atrelada ao surgimento desses museus, "o novo regime [após a Revolução Francesa] criou a noção de bem cultural público, visando tornar patrimônio do povo os antigos bens da Coroa e da Igreja. E isso foi feito sob o argumento de que era preciso instruir o povo" (BARBUY, 2002, p. 67). Instruir a partir da visualidade das exposições, apresentar objetos de coleções como patrimônio público, era uma forma de consolidar a ideia de nação, ou seja, o cidadão comum "aprendia" que fazia parte daquela sociedade comandada por aquele governo que tinha conquistado ou construído aqueles bens.

Também Brefe, quando explana sobre o surgimento dos museus históricos no século XIX, apresenta a função do museu como uma instituição legitimadora de uma memória nacional recém-criada, "não apenas na França, mas em toda a Europa, foram criados museus voltados para a representação da história nacional que justificassem a nação como unidade" (2005, p. 39).

Brefe ainda cita Krzysztof Pomian, que diferencia a denominação "museu nacional" no século XIX em dois significados. Primeiramente, citando o *British Museum* e o *Louvre* como portadores de coleções não especificamente inglesas ou francesas, mas que "remetiam a algo mais amplo, àquilo que se entendia por homem civilizado no século XIX, às elites europeias e ao imperialismo", já um segundo significado, aí se inclui o *Musée des Monuments Français* e o *Musée de Cluny*, que dizem respeito "à especificidade e singularidade da nação e de seu percurso ao longo do tempo", de modo que "a escolha dos objetos expostos, bem como do lugar ideal para abrigar as coleções, não era aleatória, mas pretendia ser a encarnação da história-memória nacional" (BREFE, 2005, p. 39-40)

Cabendo aqui, ressaltar, o cenário da exposição, melhor ainda, a sua visualidade:

> A questão da visualidade da história também se funda no valor pedagógico que a imagem adquire, sobretudo ao longo do século XIX, como um dos meios mais eficazes de formar o imaginário popular, particularmente em momentos de mudança política e social e de redefinição de identidades coletivas. (BREFE, 2005, p. 84).

De modo que na relação entre Arte e História podemos ressaltar o viés educativo na construção das narrativas visuais como discurso expositivo que alimenta o imaginário acerca da história oficial. Visualidade que pode ser analisada como uma construção cultural, não apenas para uma crítica contundente de que foram “criadas sob a tutela de uma determinada elite” (FRANZ), mas para uma compreensão crítica dessa visualidade.

Arte para ver a História, História para falar da Arte

Os diferentes museus que surgiram no decorrer do século XIX tiveram como modelo os museus de História Natural, enciclopédicos, que também serviram de base para a criação dos museus escolares, inclusive oferecendo duplicatas de espécimes de seu acervo, além de receberem os estudantes para as “lições de coisas” (ALVES, 2001, BARBUY, 2002).

À época do surgimento do Museu Paulista, é fácil perceber o valor dado ao objeto na virada dos séculos XIX/XX, é a época em que foi sistematizado para o ensino o método intuitivo, inspirado nas ideias de Pestalozzi e Fröbel.

Além de Pestalozzi e Fröbel, a professora Ana Mae Barbosa (1978), por exemplo, ainda cita Rabelais, Fenelon, Lutero e Comenius como autores que embasaram o método, que ela afirma serem sempre citados por Rui Barbosa, que traduziu para o português no final do século XIX, a obra de Norman Allison Calkins, publicada pela primeira vez em 1861, *Primeiras lições de coisas*. Este livro foi “aprovado oficialmente para o uso nas escolas públicas [brasileiras] pelo aviso de 10 de fevereiro de 1882, tendo continuado a ser recomendado especialmente nas escolas normais pelo menos até 1916”. (BARBOSA, 1978, p. 57)

O Museu Paulista é o museu mais antigo de São Paulo, e desde sua inauguração recebe escolas para aprender vendo (“lições de coisas”), com exposições que pretendiam colaborar com a instrução.

Edgard Süssekind de Mendonça, em 1946, na monografia que apresentou como parte do processo do concurso para assumir o cargo de Técnico de Educação do Museu Nacional no Rio de Janeiro, ao falar da ação educativa do museu como complemento à educação escolar, apresentava o museu como o lugar do concreto, do ensino experimental, para ele, o Museu poderia “ser considerado o órgão por excelência da educação extra-escolar [...] É a fonte por excelência do ensino visualizado” (1946, p. 22).

Ainda sobre a relação museu/escola por Mendonça (1946), o método intuitivo, o ver para aprender, parecia ser uma expectativa, grande parte de sua monografia trata desse assunto.

Tal expectativa ainda existe hoje. Pude verificar, analisando as avaliações de visitas respondidas pelos professores nos meses de junho e agosto de 2012, na questão que procura investigar os motivos que levaram ao agendamento ao Museu Paulista; das 113 avaliações respondidas por professores de escolas que agendaram visita, 47,8% responderam diretamente que o motivo era “relacionar”/“ver” o conteúdo estudado em sala de aula, e mais 24%, de forma indireta, justificaram que era para “ver” ou “estudar” a História do Brasil, como uma professora disse, por exemplo: *conhecer a História do Brasil na época da Independência*, ou esta outra: *Estudar a História na prática.*

A mesma questão, respondida pelos professores que estavam com as escolas que foram através do Programa Cultura é Currículo da FDE, dentre as 90 avaliações respondidas no mesmo período 25,5% responderam diretamente que o

motivo era “relacionar”/“ver” o conteúdo estudado em sala de aula, e mais 36,6%, de forma indireta, justificaram que era para “ver” ou “estudar” a História do Brasil.

Ou seja, o “ver para aprender” ainda é esperado, então, uma preocupação seria o *que* ver. Isso contribui para outra expectativa com a qual o mediador tem que lidar: a sua própria. Esta expectativa é múltipla, está relacionada aos conteúdos que se sabe ou gostaria de saber, com a chegada da turma, com o que o grupo sabe ou ele gostaria que soubesse. Esta última passa pelo desejo, que acontece muitas vezes, de que o professor tenha trabalhado conteúdos específicos antes da visita, por isso a proposta de envio de material educativo para o professor após o agendamento, ou mesmo dos livros que a FDE produziu e destinou às escolas.

Mendonça já atentava para a necessidade de “uma visita prévia às coleções pelo professor da turma, seguida da comunicação à direção do museu dos assuntos que mais interessam à turma” (1946, p. 54) e essa expectativa ainda pode ser exemplificada por alguns trechos da entrevista de Denise Peixoto, sobre uma percepção sua sobre a relação com os professores, coordenadora so Serviço de Atividades Educativas do Museu Paulista (SAE/MP):

> *... o professor, às vezes, é a primeira vez que ele vem, junto com os alunos, ele não veio antes, ele nem conhece o museu...*
>
> *O professor não lê o material que ele recebe na mão, não se dá ao trabalho, não se pergunta: poxa, 1895 a inauguração, então, 1895, o que significa 1895? Perguntar pelo menos assim... Aí se reflete barbaramente nos alunos.*
>
> *... se a gente acredita, educação permanente, professor pesquisador, aquelas coisas todas que a gente aprende, o professor precisa se envolver de outra forma com a aprendizagem, o que é aprendizagem em museus.*

O professor foi tratado nos comentários de forma generalizada. Obviamente existem os professores comprometidos com o processo, ouso dizer que o programa *Cultura é currículo* tem sido tão útil para os professores quanto para os alunos, tem ajudado a aproximar os docentes das instituições culturais, a conhecer o trabalho de mediação cultural em seus meandros, como fazer para agendar uma visita, como é o trabalho educativo em instituições diferentes etc.

Mas, é comum nos depararmos com professores que não visitam a instituição com antecedência, que não preparam a visita, por diversas razões pessoais e/ou profissionais. As impressões a respeito da atuação, ou não atuação, do professor não é um sentimento solitário da Supervisora do SAE/MP, pude experienciar essas impressões durante toda a minha vida profissional de quase 20 anos como mediadora cultural. Também, posso citar um exemplo de depoimento que Franz utilizou para remeter à formação dos professores relacionado ao papel de mediador ao lidar com pinturas históricas:

> A explicação do educador que atua no Museu Nacional de Belas Artes, que aqui chamamos Antônio e que colaborou no estudo empírico [...] “A grande maioria dos nossos professores não conhece esses lugares de construção da pátria. A gente observa pela prática no museu que, pelo fato de os professores verem esta reprodução nos livros de história, eles associam essa imagem com o fato ocorrido e não trabalham com o conceito de que isso é uma invenção da arte. Eles pensam que o artista esteve lá, retratando isso. Confundem o fato histórico com o fato pintura. O professor não

> consegue desconstruir este conceito na cabeça do aluno porque este conceito não está desconstruído na cabeça dele enquanto educador". (2003, p. 290).

Terezinha Franz usa esse depoimento como um exemplo para, mais uma vez, falar da defasagem na formação de professores de arte, este também é um assunto de sua pesquisa, ela tangencia a história da formação do docente em Artes no Brasil. Contudo, podemos perceber também na fala de "Antônio" muitas questões relacionadas à leitura de imagem, sobre a utilização da imagem na História e historiografia e como, ainda hoje, pinturas históricas são usadas como ilustração. E, voltando ao SAE/MP, *o professor vem muito por causa da Independência, vem muito por causa do Brasil Colônia, então ele quer mostrar as telas pra ilustrar o Brasil Colônia!* (Denise Peixoto).

Figura 2 – Mediador durante a visita com alunos da EE Jorge Julian no Museu Paulista. 2012. À direita, a tela de Pedro Américo, *Independência ou Morte!*, 1888.



Fotografia da autora.

Num certo sentido, podemos até dizer que as expectativas de ver o conteúdo escolar no museu, se complementam, já que as instituições em geral, o Museu Palista em particular, estão também preocupados em aliar o que se vê no museu com o que se aprendeu antes em sala de aula – ainda que não o conteúdo estudado, mas que se tenha estudado ou introduzido assuntos relacionados à exposição, como dito por Denise Peixoto:

> *Quando a gente vai preparar a atividade do educativo, se a gente está falando de público escolar, a gente também está preocupado, minimamente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. E, veja bem, não para escolarizar o museu, como diria a Margarteh Lopes[4], a ideia não é que o museu vá andar no sentido de ser um complemento. As escolas estão lá e estão trazendo seus alunos para cá por alguns motivos. Então, eu acho que a gente tem que dizer para as escolas que tem outros motivos pra trazer para cá que não é só a tela da Independência...*

[4] LOPES, Maria Margareth. A favor da desescolarização dos museus. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 40, p. 443-455, dez. 1991.

Então, o problema agora não seria apenas o *que* ver, mas *como* ver.

Talvez não na mesma perspectiva que Mendonça em 1946 concluiu sua sugestão, citada anteriormente, para um bom momento de aprendizagem na relação museu/escola: "Daí a necessidade de pessoal próprio, de técnicos que sejam verdadeiros *intérpretes dos objetos*, juntos aos professores das turmas, que são os *instrutores de assuntos*". (p. 54).

Mas, o que Terezinha Franz propõe para "ampliar a perspectiva do olhar para a obra de arte [...] que precisamos ensinar os alunos a realizar estudos sobre as obras de arte de qualquer tempo, lugar e cultura com o objetivo de buscar elevados níveis de interpretação" (2003, p. 158).

Se há que se preocupar com o *que* e *como* ver, ou como George Hein (1999) afirma que se deve considerar no museu o que (*what*) e como (*how*) aprender, a preocupação do SAE/MP é legítima, o museu cumpriria sua função educativa e a relação museu/escola estaria garantida com o comprometimento do professor por um lado (*que*) e dos mediadores por outro (*como*); tal como propõe, inclusive, o material da FDE *Patrimônios, expressões e produções* (2008), cujo objetivo é "demonstrar a importância do objeto artístico [...] Possibilitar que jovens de 7ª. e 8ª. Séries[5] tenham a possibilidade de visitar museus nos quais estão abrigados exemplos do patrimônio artístico brasileiro" (p. 5). Dois projetos são apresentados nessa proposta da FDE: 1. Os objetos e as diferentes formas de olhá-los; 2. História e histórias: múltiplas versões. Vou me ater ao segundo projeto, História e histórias, pois é o que mais se relaciona com a proposta do roteiro *A história do Brasil segundo Affonso Taunay*. "O que está em questão não é somente 'o que aconteceu no passado' [...], mas 'como nos é contado o que aconteceu no passado'" (*Patrimônios...*, 2008, p. 25). Ou seja, para além do *que*, isto é, para além das "lições de coisas", o *como* nos é apresentado, *como* o museu conta o *que* aconteceu; o objetivo deste projeto é: "Trabalhar com a questão das versões sobre acontecimentos em geral (históricos, sociais ou artísticos) passíveis de serem estudados nas exposições organizadas pelas instituições culturais, para que os alunos possam desenvolver nuanças de como são contadas determinadas histórias e lidar com elas de maneira compreensiva e crítica" (p. 26).

Importante destacar que esses projetos têm como base, ou levam em conta, os PCN's, bem como os livros didáticos. Ainda, o livro *Patrimônios, expressões e produções* (2008), destaca o que se espera que os alunos aprendam:

> Reconhecer a *diversidade de pontos de vista* sobre um mesmo fato, sobre um personagem histórico ou *sobre a obra de um artista ou movimento artístico*.
>
> Identificar que sempre são feitos recortes, segundo pontos de vista específicos, quando se escreve, se fala, se apresenta ou se expõe sobre algo ao público.
>
> Distinguir 'pontos de vista', podendo conceber que não existe uma verdade sobre todas as coisas, e sim *verdades* parciais, provisórias, passíveis de compreensão e de crítica.
>
> Reconhecer que existem *diversas formas de 'exposição'*, desde exposições virtuais até exposições em cédulas de dinheiro, em museus e/ou em instituições culturais. (p. 26, *grifos nossos*)

[5] Atualmente, oitavo e nono anos.

Esperar que o aluno aprenda, “interpretar objetos” (MENDONÇA), “ensinar os alunos” (FRANZ), são expressões citadas anteriormente, que estão presentes no contexto do trabalho de mediação, mas que, ao mesmo tempo, parecem soar imperativas, “explicadoras”. É uma expectativa e proposta discutir na pesquisa de Doutorado, o trabalho de mediação a partir de reflexões relacionadas à ideia de “educação emancipadora” (RANCIÈRE, 2009, 2011), para pensar que outras possibilidades podem existir a partir da leitura da cultura visual em uma exposição histórica, em que a produção de significados seja tão importante quanto *compreender* algo que se espera, um compreender que parece significar “que nada [se] compreenderá, a menos que [se] lhe explique [...] quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender” (RANCIÈRE, 2011, p. 25).

Também, quando temos uma imensa maioria de professores de História ou professores polivalentes de Ensino Fundamental I esperando “ver” a História, isso pode demosntrar um problema na formação não só dos professores de Arte, como aponta Franz, mas na formação básica em si, que não se atenta para a cultura visual presente na vida escolar, desde as reproduções de imagens em livros didáticos até as exposições e, no caso das pinturas históricas especificamente, como afirma Circe Bittencourt, “‘ver as cenas históricas’ [...] objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico” (2008, p. 75).

Possivelmente, sem uma discussão mais aprofundada ao longo de sua vida escolar, ou sem uma proposta mais emancipadora, esses estudantes que estão indo ao museu histórico para “ver a história”, se professores no futuro, não iriam repetir esses mesmos modelos de ação? Ou seja, modelo que usa a cultura visual como ilustração ou o modelo que tentar “ensinar”, “explicar”, a interpretar a imagem?

Arte/Educação/História

Após o término do estudo de campo, visitei a Pinacoteca do Estado de São Paulo. A exposição do acervo foi reformulada, e eu ainda não tinha visto até então. Lá, com os pensamentos em ebulição, analisando meu diário de campo, relendo autores, especialmente envolvida pelas ideias de Rancière, percebi que por mais diálogo que o mediador do SAE/MP estabeleça com o grupo, e de fato presenciei algumas visitas bastante dialogadas, o discurso expositivo de Taunay, tão preocupado com os “menos sabedores da nossa história” (TAUNAY *apud* BREFE, 2005, p. 119), ainda é muito eficiente para seus propósitos e expectativas, ao contrário da proposta emancipadora, ele é embrutecedor (RANCIÈRE, 2009)[6].

Talvez, diferente da exposição da Pinacoteca, onde a expografia propõe para as pinturas históricas, ou de gênero histórico, outras leituras, outros olhares, pela forma com a qual a narrativa visual apresenta seu discurso, não linear, não cronológica, colocando imagens de diferentes contextos próximas para criar temas de discussão. Não cabe aqui julgar se uma é melhor que a outra, até mesmo porque essa foi uma primeira impressão sobre a expografia da Pinacoteca, um espaço que não está no meu estudo de campo.

[6] Para Rancière, “instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação” (2011, p. 11-12).

Contudo, estas reflexões apresentam uma outra questão acerca da narrativa visual, entendida como construção cultural, e passível de análise também para uma compreensão crítica da cultura visual.

Uma vez que está para além do professor interferir na expografia do museu, o que poderia o professor de arte fazer em sua prática acerca das narrativas visuais históricas?

Não questiono sobre a importância do professor conhecer o contexto de produção das pinturas históricas e narrativas visuais para percebê-las não como *a* mas sim como *uma* visão da História. Sim, isto é importante, mas também uma possibilidade, dentre outras. Se podemos depreender de alguns dados do levantamento apresentado que a ida ao museu histórico é para ver a história, deflagrando uma situação, até mesmo um problema de interpretação de imagens, que perdura por toda a vida escolar, além da, muitas vezes, difícil realidade de escolas em bairros e/ou cidades muito afastadas dos grandes centros e de seus museus, essa possibilidade pode ser irreal. Contudo, acredito, que isso pode ser encarado por outro viés, a visita ao museu pode ser o início do processo, e não o meio. Melhor dizendo, espera-se, ou anseia-se, que o professor prepare seus alunos, visite a exposição e depois encerre essa atividade na escola. Mas por que a visita não pde ser o ponto de partida, o que muitas vezes já é na prática.

Como quando iniciei minha pesquisa de campo, espiar como na Figura 1, ou melhor dizendo, observar as ações educativas do Museu Paulista, museu muito conhecido por mim, me deparei com muitas informações sobre as exposições, o trabalho de Taunay, algumas obras, que eu absolutamente desconhecia e foram pontos de partida para novas reflexões.

Assim, gostaria de concluir com uma provocação sugestionando uma atividade muito possível em sala de aula para refletir sobre a relação cultura visual/história. A construção de uma narrativa visual a partir das histórias de vida dos estudantes, talvez por temas, imagens que os estudantes postam nas redes sociais, por exemplo.

Nenhuma novidade, acredito que muitos professores já tenham feito, eu mesma utilizava essa estratégia enquanto professora de história para falar sobre fontes históricas. Porém, aqui, um novo olhar para esta ação, um olhar de fato para a visualidade como construção cultural, refletindo e provocando sobre que imagens foram excluídas? Por que? Qual a sequência das imagens? Poderia ser outra? Alguma imagem foi modificada ou manipulada? Seria interessante dar essa possibilidade. E, assim por diante. Talvez, de uma experiência do micro possa se iniciar uma compreensão maior, sem olhar para as pinturas históricas ou narrativas visuais históricas como “ver” o passado, mas sim como um olhar possível sobre o passado.

Referências

ALVES, Ana Maria de Alencar. *O Ipiranga apropriado*: ciência, política e poder: o Museu Paulista, 1893-1922. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte-educação no Brasil*: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBUY, Heloísa. Museus, exposições e cidades: cultura visual no século XIX. In: *Imagem e produção de conhecimento.* São Paulo: Museu Paulista/USP, 2002. p. 66-78.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69-90.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
BREFE, Ana Cláudia Fonseca. *O Museu Paulista*: Affonso de Taunay e a memória nacional, 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP: Museu Paulista, 2005.
FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
HEIN, George E. The constructivist museum. In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum.* 2.ed. London: Routledge. 1999. p. 73-79.
MENDONÇA, Edgar Süssekind de. *A extensão cultural nos museus*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. (Museu Nacional, publicações avulsas, 2).
MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.
_____. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*: História e cultura material, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.
_____. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História,* São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.
PATRIMÔNIOS, expressões e produções: subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos. 7ª. e 8ª. Séries – Ensino Fundamental. São Paulo: [s.n.], 2008.
RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. 2.ed. São Paulo: EXO experimental org.; ed. 34, 2009.
_____. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.
SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Valéria Peixoto de Alencar
Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (1998), Mestre em Artes pelo Instituto de Artes/UNESP (2008). Doutoranda em Artes, IA/UNESP com pesquisa sobre a relação entre a cultura visual em museus históricos e trabalho educativo. Bolsista CAPES/MEC. Experiência como professora na Educação Básica e no ensino superior. Também atua como Mediadora Cultural e Supervisora de Equipes Educativas em museus e exposições desde 1996.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT:Artes Visuais
Eixo Temático: **Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas.**

O DESAFIO DO ENVELHECIMENTO AO LONGO DA VIDA: Sociologia do corpo apresentado em obras pictóricas

ALMEIDA, Simone Aparecida Pinheiro de[1] (UEPG - Paraná - Brasil)

RESUMO*:*
Este artigo é um relato sobre uma Oficina Pedagógica realizada em julho de 2014 para Formação em Ação de professores da Rede Estadual de Educação do Paraná. Dentre as temáticas sugeridas estava "Educação para o Envelhecimento Digno e Saudável: Uma Questão Curricular". A temática foi trabalhada no primeiro momento apresentando as Leis que embasam a proteção do idoso na sociedade, bem como as Diretrizes curriculares de inserção da temática como tema transversal em todas as disciplinas da Educação Básica. Utilizou-se de slides com imagens de obras de pictóricas pintadas por artistas que se destacaram ao longo da história. A descrição sociológica e análise das pinturas objetivaram fazer uma reflexão sobre a representação de idosos em períodos diferentes. Ao final da Oficina foram apresentadas algumas questões norteadoras para reflexão do grupo. Destaca-se que a representação de um segmento da sociedade poderá ser realizada a partir da observação detalhada de obras pictóricas. Para essa reflexão adotamos a Nova História como concepção teórica que embasa a discussão por apresentar novas técnicas de pesquisa, novos métodos de descrição e interpretação da realidade e do cotidiano dos sujeitos, auxiliando assim na análise das imagens enquanto recurso de interpretação de uma determinada realidade.
Palavras-chave: Envelhecimento; Currículo; obras pictóricas.

EL RETO DE ENVEJECIMIENTO DE POR VIDA: Sociología del cuerpo se presenta en las obras pictóricas

RESUMEN:
Este artículo es un informe sobre un taller pedagógico, celebrada en julio de 2014 en Formación Acción para los maestros del Estado de la Red de Educación de Paraná. Entre los tema propuesto fue "Educación para el Envejecimiento digno y saludable: Currículo de la materia". El tema se trabajó en la presentación de la primera de las leyes que apoyan la protección de las personas mayores en la sociedad, así como los lineamientos curriculares introducir el tema como un tema transversal en todas las disciplinas de la Educación Básica. Utilizamos diapositivas con imágenes de obras pictóricas pintados por artistas que se han distinguido a lo largo de la historia. La descripción y el análisis sociológico de las pinturas destinadas a reflexionar sobre la representación de las personas mayores en diferentes períodos. Al final del taller se presentaron algunas preguntas orientadoras para la reflexión en grupo. Es de destacar que la representación de un segmento de la sociedad se puede realizar desde la observación detallada de obras pictóricas. Para esta discusión se adopta la nueva historia como un concepto teórico que subyace en el debate mediante la presentación

de nuevas técnicas de investigación, nuevos métodos de descripción e interpretación de la realidad y la vida cotidiana de las personas, ayudando así al análisis de las imágenes como un recurso de interpretación de una realidad dada.
Palabras clave: Envejecimiento; currículum; obras pictóricas.

1 Introdução

Os aportes teóricos que se pretende abordar dentro desta temática são aqui formulados a partir da perspectiva de uma formação histórica e sociológica da educação.

Em primeiro lugar é preciso lembrar que o processo de pesquisa teórica é sempre complexo, pois envolve diferentes autores com diferentes pontos de vista, ou defensores dos mesmos métodos.

Tomamos como eixo para a revisão da historiografia, a problematização do processo de construção e desconstrução da imagem e da contextualização histórica e sociológica de idosos na sociedade.

A velhice não impede que as mulheres elaborem projetos de vida, na terceira idade é que elas exponham com maior determinação suas vontades, libertando-se valores tradicionais que lhes foi cobrado durante boa parte de sua vida. A concepção de envelhecimento de reclusão da mulher em seu ambiente familiar está mudando, agora a mulher da terceira idade está inserida em espaços de educação permanente, elas têm a liberdade de exporem suas lembranças e sentirem-se valorizadas.

A presente discussão teórica pautada na Nova História tem como objetivo descrever a contribuição de alguns autores que embasam a temática história, cultura, memória e gênero na terceira idade.

A arte visual na perspectiva de obras pictóricas podem ser um recurso didático excelente para se abordar assuntos históricos e sociais. A concepção da Nova História quando enfatiza a contribuição para novos recursos de análise sociológica destaca justamente a possibilidade de novos métodos novas abordagens.

O artigo aqui apresentado refere-se a uma descrição de uma prática pedagógica realizada no momento de aplicação de uma Oficina com a temática “educação para o envelhecimento humano digno e saudável: uma questão curricular – aspectos legais”, tendo como participantes professores da Rede Estadual de Educação no momento da Formação em Ação agendada pela Secretaria de Estado

da Educação. Cada professor oficineiro recebe a temática em geral e pode montar seu material a perspectiva, o método e o material que pretenda abordar a temática.

Após a discussão dos textos sobre políticas públicas e legislação para o idoso, passou-se para a observação de obras pictóricas apresentadas em slides. Assim instigou-se a possibilidade de aprendermos algo com a pintura o que ela nos ensina? qual a mensagem educativa, social, cultural, política implícita nela? Qual a relação das pinturas com a temática velhice, idoso ou terceira idade? Como podermos tratar desta temática nos temas transversais nas disciplinas escolares?

Desta maneira ao longo deste trabalho apresenta-se a concepção teórica e os aportes que embasaram as discussões sobre a velhice ao longo do tempo.

1. A VELHICE RETRATADA EM OBRAS PICTÓRICAS: APORTES TEÓRICOS

> (...) a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele
> **Marc Bloch**

A Nova História/História Nova, cuja principal expressão é a História das Mentalidades, insere-se no contexto conturbado da década de 60, influenciada pelos acontecimentos de maio de 1968, em Paris, da Primavera de Praga, dos movimentos feministas, entre outros movimentos.

A publicação do artigo do historiador francês Jaques Le Goff, As mentalidades – uma História ambígua (1974) tornou-se um marco no pensamento historiográfico, apresentando novas abordagens, novos problemas e novos objetos.

Le Goff entendeu que o discurso filosófico desdobrou a História em dois modelos de inteligibilidade. O modelo *événementielle* correspondendo a História dos acontecimentos e o modelo estrutural remetendo à História das grandes estruturas políticas e econômicas, o que levou ao desaparecimento da historicidade. A Historicidade, portanto, permitiu a inclusão no campo da ciência histórica de novos objetos e exclui a idealização da História.

Nessa primeira fase de abertura da história a novas influências, a psicologia

foi à ciência que mais atraiu certos historiadores, inclusive Lucien Febvre. A mudança em relação ao pensamento histórico ocorreu a partir de 1929 com a criação da Escola de *Annales com* Lucien Febvre e Marc Bloc, considerados historiadores da primeira geração.

A Terceira Fase (geração) de *Annales* foi marcada pela Nova História (1960) com Le Goff (novos problemas novos objetos).

Burke (1992) destaca que a expressão "a nova história" é mais conhecida na França.

> La nouvelle histoire é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. Le Goff também auxiliou na edição de uma maciça coleção de ensaios de três volumes acerca de "novos problemas", "novas abordagens" e "novos objetos". (BURKE, 1992, p. 09).

A Nova História se afirma "história global, total, e reivindica a renovação de todo o campo da história" (LE GOFF, 1993, p. 34) ela ampliou o campo do documento histórico, ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundamentada nos textos escritos, para a ampliação de diversas fontes históricas, como oralidade, arqueologia, filme, fotos, memória etc.

De acordo com Le Goff, a história vive hoje uma "revolução documental". "uma nova concepção de documento e da crítica desse documento". (Documento/Monumento, in *Enciclopedia Einaudi*, 1978).

Le Goff destaca que não há realidade histórica acabada. A construção cientifica do documento deve possibilitar a reconstituição ou explicação do passado.

> Reconhecemos que, numa sociedade, qualquer que seja tudo se liga e se comanda mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças, as manifestações mais elementares e mais sutis da mentalidade. (LE GOFF, 1993, p. 43).

Volteire já definia o projeto de história nova, "as novas descobertas levaram à proscrição dos antigos sistemas*. "Vai se querer conhecer o gênero humano naquele detalhe interessante que constitui, hoje, a base da filosofia natural [...]*" (VOLTEIRE, 1744, citado por Le Goff, p. 50).

Le Goff ofereceu significativas contribuições analisando o tempo em diferentes espaços pontua ainda as contribuições de Karl Marx quando apresenta o modo de produção e faz algumas ressalvas criticando a história (marxista oficial) sob o viés econômico, a tendência de situar nas superestruturas as mentalidades,

causalidade, linerialidade e um só modo de evolução.

A historiografia da Nova História apresenta a contribuição de textos literários ou de arquivos que atestam a realidade cotidiana dos mais humildes. Apresenta também a aproximação entre a história e etnologia/antropologia. “Rever enfim, os hábitos cronológicos dos historiadores é uma das grandes tarefas da história nova...” (Le Goff, 1993, p.58).

O diálogo dos historiadores da longa duração com as outras ciências sociais e com as ciências da natureza só poderá ter relações frutíferas sob duas condições:

> a) não esquecer que as estruturas por ela estudadas são dinâmicas;
> b) aplicar certos métodos estruturalistas ao estudo dos documentos históricos, à análise dos textos (em sentido amplo), não há explicação histórica propriamente dita. (LE GOFF, 2003, p. 15).

Le Goff faz uma crítica a história quantitativa e enfatiza a história qualitativa, o pesquisador deverá tomar cuidado com a pesquisa quantitativa fazendo uma análise de leitura qualitativa após exposição de gráficos, tabelas, etc.

> A história nova continua sendo em grande parte, qualitativa, e sabe-se que a fecundidade da história quantitativa depende da qualidade do programa do historiador e que o essencial do trabalho histórico ainda está por fazer, depois que o computador fornece seus resultados. (LE GOFF, 1993, p. 69).

Para Le Goff a História Nova apresenta algumas tarefas tais como: Uma nova concepção de documento acompanhada de uma nova crítica desse documento. “É preciso desestruturar o documento para descobrir suas condições de produção”. (1993, p. 76); é preciso delimitar, explicar as lacunas; e ainda dar um“retratamento” da noção de tempo. O tempo não é único, homogêneo e linear. Abordar o modelo de multiplicidade dos tempos sociais. Não generalizar acontecimentos.

O estudo da sociedade torna-se um objeto de investigação a respeito do modo de vida das pessoas idosas suas vivências e aspirações, essa descrição pode ter como auxilio a análise de obras pictóricas.

A Nova História aborda a história vivida das sociedades humanas e o esforço científico para descrevê-las, defendem que a realidade é social e culturalmente construída.

1.2 Inserção da temática envelhecimento como temas transversais na Educação Básica

“Envelhecer é uma arte”. (Adoniran Barbosa)

> O corpo envelhece sem a sua permissão a alma só envelhece se você permitir.... Um coração não é capaz de envelhecer quando a pessoa que o carrega traz dentro de si o desejo de viver eternamente e eternizado no coração das pessoas.... (Patrícia Felix)

A população mundial, e particularmente a brasileira, está envelhecendo progressivamente, isso implica a emergência de novas prioridades e exigências nos diferentes níveis da organização social, resultando em novos olhares direcionados as esferas política, econômica e cultural.

O expressivo aumento de idosos na população é um dado relevante que, certamente, influenciará na elaboração de políticas públicas que assegurem a qualidade no atendimento a esse segmento.

A palavra velhice quase sempre aparece com uma conotação depreciativa, em sociedades distintas e sobretudo nos ocidentais ela esteve associada a um ser humano decadente e improdutivo.

Com o objetivo de separar a figura do idoso do estereótipo e do estigma que lhes é direcionado preferimos neste estudo compreender o envelhecimento como fenômeno intrínseco à experiência humana e ligado a ideia de continuidade de um ciclo de vida.

> A tendência contemporânea é rever os estereótipos associados ao envelhecimento, A ideia de um processo de perdas tem sido substituída pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para as novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal. As experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos que oferecem oportunidades de realizar projetos abandonados em outras etapas e estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos. (DEBERT, 2004, p. 14).

Simone de Beauvoir (p. 17), traz suas contribuições para a descrição da velhice.

> (...) A velhice não é um fato estático; é o resultado e o prolongamento de um processo. Em que consiste esse processo? Em outras palavras, o que é envelhecer? Esta ideia está ligada à ideia de mudança. Mas a vida do embrião, do recém-nascido, da criança é uma mudança contínua. Caberia concluir daí, como fizeram alguns, que nossa existência é uma morte lenta? É evidente que não. Um tal paradoxo desconhece a essencial verdade da vida; esta é um sistema instável no qual, cada instante, o equilíbrio se perde e se reconquista: é a inércia que é sinônimo de morte. Mudar é a lei da vida. (p. 17).

Beauvoir na primeira parte de sua obra, faz uma descrição histórica do pensamento em relação ao idoso desde as sociedades primitivas até o século XIX.

Salientamos que ao longo da história a longevidade era um privilégio dos mais ricos até o século XIX. Beauvoir menciona em sua obra que os idosos pobres não aparecem na história, nem na literatura em determinados períodos. As literaturas analisadas por Beauvoir mencionam que os velhos (homens); as mulheres, por terem sido inferiorizadas ao longo da história não estão em evidência nos registros mais antigos sobre o envelhecimento humano. (BEAUVOIR, 1970).

Novas definições de velhice e de envelhecimento ganharam expressão com a denominação de “terceira idade”. A categoria terceira idade surgiu na França nos anos 70 quando da implantação das *Universités du Troisième Âge*. Vale ressaltar que o primeiro modelo de universidade da terceira idade, como é conhecido, foi implantado em 1974, por Pierre Vellas, em Toullose (França).

Outra obra que contribui para estudos historiográficos relacionados a velhice ou “terceira idade”, estão presentes na obra do historiador Philippe Ariès (1981). O autor aborda a infância enquanto construção social da categoria idade inspirando novos estudos em relação a outras categorias como a velhice.

O Estado do Paraná por meio da Secretaria de Educação apresenta proposta para inserir a temática educação para o envelhecimento como tema transversal em disciplinas da Educação Básica.

A Lei 10.741/2003 dispõe sobre o Estatuto do Idoso, assegurando os direitos das pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, apontando como dever da família da sociedade do Poder Público e da Educação efetivar com qualidade o direito ao lazer, saúde, educação, alimentação, cultura entre outros direitos que deverão ser respeitados.

Conforme artigo 10, inciso III, do Decreto Lei nº 1.948/1996 da Política Nacional do Idoso, (8.842/84),

> Artigo 10. Ao Ministério da Educação e do Desporto, em articulação com órgãos federais, estaduais e municipais de educação, compete:
> I viabilizar a implantação de programa educacional voltado ao idoso, de modo a atender o inciso III do art. 10 da Lei n° 8.842 de janeiro de 1994;
> II incentivar a inclusão nos programas educacionais de conteúdo sobre o processo de envelhecimento;
> III estimular e apoiar a admissão do idoso na universidade, propiciando a integração intergeracional. (BRASIL, 1996).

Tanto no Estatuto do idoso como na Política Nacional do Idoso ambas as leis são delegadas atribuições para a educação, o que descreve-se em seu Artigo 22:

> Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria. (BRASIL, 2003).

Neste sentido a Secretaria de Educação do Paraná assume o compromisso de trabalhar com os professores, diretores e equipe pedagógica a temática sobre envelhecimento digno para que os mesmos insiram no Projeto Político Pedagógico da escola e como tema transversal a partir dos conteúdos estruturantes de cada disciplina.

1.3 Metodologia: Resultados e Análise

As Leis do Estatuto do Idoso bem como a Política Nacional do Idoso tornam-se uma contribuição teórica para a abordagem inicial da temática.

Por uma questão de tempo limitado para trabalhar a temática foram selecionadas algumas obras pictóricas.

Para descrever analisar as imagens dos quadros com os(as) cursistas recorri ao estudo de Albano (2010), em seu artigo “arte e pedagogia; além dos territórios demarcados”, a autora menciona que para desenvolver sua atividade prática pedagógica recorreu aos estudos de Jung:

> No texto Jung and the arts, ajudou-me a identificar alguns procedimentos que utilizo na orientação, enquanto método, que ainda não havia conseguido explicitar com a mesma clareza. Propõe que, diante de uma obra de arte, a atitude junguiana é fazer uma pausa, tão longa quanto for necessário, para emergir tudo que for preciso ser descoberto. Realmente o termo apropriado é “deixar acontecer”. (ALBANO, 2010, p. 30).

A orientação da autora é que existem estágios de observação de uma obra de arte, sendo a primeira a observação da obra para ver o que chama a atenção o que é mais impressionante é uma análise subjetiva instigando a sensação, emoção todo sentimento que está exposto na obra e que é transmitido para quem observa.

Após o momento de observação instigou-se a possibilidade de aprendermos algo com a pintura o que ela nos ensina? qual a mensagem educativa, social, cultural, política implícita nela? Qual a relação das pinturas com a temática velhice, idoso ou terceira idade? Como podermos tratar desta temática nos temas transversais nas disciplinas escolares?

Os professores puderam dialogar e justificar a necessidade da temática proposta pela SEED/PR “Educação para o envelhecimento humano digno e saudável: uma questão curricular – aspectos legais”.

Para a realização dos textos propostos pela SEED o grupo realizou leitura sobre Currículo Escolar e o Art. 22 do Estatuto do Idoso, o texto apresenta os aspectos legais sobre a Política do Idoso e indica as disciplinas que devem inserir esta demanda nos conteúdos, aponta também algumas sugestões de trabalhos. Foi feito a reflexão a partir de texto sobre violência contra a Pessoa Idosa, identificando os tipos de violência praticada contra as pessoas idosas o objetivo é chamar a atenção sobre os índices de violência bem como a falta de políticas sociais que rompam com esse ciclo.

Após leitura dos textos partiu-se para apresentação de algumas obras pictórica que retratam a velhice.

> A integração de alguém ao universo de uma dada cultura exige-lhe vontade de participar dela. Para aprender bem a mensagem contida em uma obra de arte, o espectador deve esforçar-se por aprimorar sua capacidade de percepção. Esse aprimoramento quando feito de modo empírico, consome um longo tempo, pois a multiplicação de tentativas característica do empirismo, torna moroso o processo. É possível porém, acelerar esse processo e abreviar o tempo necessário, desde que se obedeça a um roteiro adequado. (COSTELLA, 2002, p. 12).

O livro de Costella (2002) torna-se uma das referências para a descrição de um roteiro para apreciadores da arte. Dentre as sugestões de descrição apresentadas pelo autor optou-se pela descrição do ponto de vista estético. Destaco que não entramos na contextualização histórica e técnica dos artistas das obras apresentadas o objetivo foi destacar a presença da velhice nessas obras.

Imagem 1 – Velha senhora lendo –Gerrit Dou



Fonte: mol-tagge.blogspot.com.br

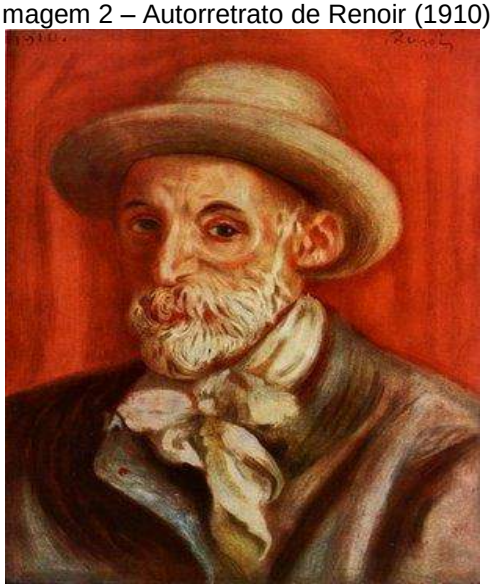
A obra pintada por Gerrit Dou em 1639 é possivelmente o retrato da mãe de Rembrandt do qual ele foi aprendiz. A obra recebe o nome de idosa lendo ou retrato de uma velha lendo.

Rembrandt foi um artista difícil de definir e por algumas vezes controverso:

> Fascinado por texturas, Rembrandt foi o mestre supremo da pintura da mais difícil de todas: a pele do rosto humano, em especial de pessoas velhas. Particularmente difícil de representar é a área frágil ao redor dos olhos, que varia entre os indivíduos – somente Rembrandt conseguiu captar de verdade essa característica. (CUMMING, 2010, p. 48).

A obra de Rembrandt selecionada para apresentação ao grupo foi o "Banquete de Baltazar", com descrição detalhada do quadro. Não a expomos neste momento por questão de limitação de espaço.

Imagem 2 – Autorretrato de Renoir (1910)



Fonte: http://5arquitetura.blogspot.com.br/2009/10/auto-retratos-de-renoir.html.Acesso em 30 de junho de 2014.

Pierre Auguste Renoir foi um artista plástico francês impressionista retratando cenas urbanas, paisagens e a delicadeza da velhice.

Nos últimos anos de vida Renoir contraiu artrite o que foi lhe impedindo de continuar suas pinturas em alguns momentos amarrava o pincel em seu braço para poder realizar as obras.

Imagem 3 - Dois velhos comendo sopa - Francisco Goya (1819-1823)



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Dois_velhos_comendo_sopa. Acesso em 01 de julho de 2014.

Imagem 4 - Misantropo, (1568)



Fonte: http://www.casthalia.com.br/a_mansao/obras/bruegel_misantropo.htm. Acesso em 26 de julho de 2014.

O quadro “Misantropo” de Pieter Bruegel, o Velho pintor holandês, é óleo sobre madeira, retrata um velho recluso em sua própria capa de uma maneira distanciada da sociedade há também uma representação de sabedoria pela barba branca o que caracteriza em algumas sociedades o respeito aos mais velhos como sábios.

Imagem 5 - *La Celestina, 1903 Retrato de Carlota Valdivia, Barcelona*



Fonte: http://arteseanp.blogspot.com.br/2012/01/pablo-picasso-fases-azul-e-rosa.html. Acesso em 24 de agosto de 2014.

Pablo Ruiz Picasso, pintor espanhol cubista naturalizado francês apresentou alguns momentos de sua vida artística retratados por fases de cores, nesse quadro La Celestina Picasso está na fase azul que é de 1901 a 1905, ele retrata os aspectos mais tristes da vida a solidão, a pobreza, mendigos, cegos os desamparados e a velhice. A descrição de La Celestina é de uma espanhola do séc. XVI, Picasso usou como modelo para posar para ele uma cafetina de Barcelona chamada Carlota Valdívia.

Outras obras pictóricas foram apresentadas no momento da Oficina Pedagógica: foram "O velho livro de leitura". “Retrato Dervish**”, “Mulher velha com óculos”, “**Homem Chinês de idade com óculos” ambas de Atanur Dogan pintor canadense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que a negação de identidades ou a discriminação por sexo, religião, idade foge aos princípios da Declaração dos Direitos Humanos. A violência física e mesmo simbólica contra a terceira idade é punível em forma de Lei.

Considerando que o envelhecimento populacional foi amplamente reconhecido como uma das principais conquistas sociais do século XX, cientistas sociais destacam, também, que o envelhecimento traz grandes desafios para as políticas públicas. Um dos mais importantes é o de assegurar que o processo de

desenvolvimento econômico e social ocorra de forma contínua, com base em princípios capazes de garantir uma vida digna tanto no setor econômico como na área de lazer e educação.

Constitui-se um desafio criar programas que fomentem a aprendizagem ao longo da vida incluindo atividades que motivem os idosos a participação efetiva nos programas de educação não formal espalhados pelo Brasil.

A contribuição das diversas Conferências mundiais tem contribuído para discussões sobre inclusão e diversidade bem como a valorização do idoso na sociedade por meio de sua inserção em espaços de educação e de lazer.

A História Nova defende que a realidade é social e culturalmente construída. A dialética da história resume-se num diálogo entre – passado/presente e/ou pressente/passado. Esse diálogo não é neutro exprime-se em uma atribuição de valores, como, por exemplo, nos pares antigo/moderno, progresso/reação, velho/novo, lembrança/memória.

Este trabalho pretendeu refletir sobre a possibilidade de se articular a temática sobre o envelhecimento tendo como aporte obras pictóricas, destacando que existe várias formas de aprender a apreciar a arte como caráter subjetivo, pois a análise de uma arte pressupõe uma interpretação pessoal com uma leitura crítica de alguma realidade apresentada pelo autor.

Desataco que o grupo participou e observou as obras descrevendo a importância de inserir o tema “educação para o envelhecimento humano digno e saudável” no currículo da Educação Básica, desta maneira os educandos construirão uma concepção mais humanista em relação aos idosos, estes que contribuíram e continuam a contribuir com a história de cada sociedade de cada família. Como foi pontuado há várias maneiras de ver a arte algumas necessitam de conhecimentos específicos, porém é possível a interpretação a partir do contexto social, cultural, político e histórico para uma análise crítica sobre aquilo que vemos.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. cad. cedes, campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.-abr. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice.** Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1990.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, 1965.

BOZAL, Valeriano. **Pinturas Negras de Goya.** Tf. Editores, Madrid, 1997.

BRASIL, **Lei n° 8.842.** Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1994.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

COSTELLA, A. **Para apreciar a arte:** roteiro didático. São Paulo, Editora SENAC, São Paulo 2002.

Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo – Alemanha): **Declaração de Hamburgo:** agendas para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CUMMING, R. **Arte em detalhes.** São Paulo: Publifolha, 2010.

DECRETO LEI nº 1.948/1996. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1948.htm. Acesso em 23 de maio de 2003.

DEBERT, G. G. **Gênero e envelhecimento:** estudos feministas. Rio de Janeiro: UFRJ, v.2, n° 3 p. 35-45, 1996.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice:** socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2004.

FLORESTA, Nísia. **Cintilações de uma alma brasileira**. [1859] Tradução do Italiano de Michele A. Vartulli. Santa Cruz do Sul: Edunisc; Florianópolis: Ed. Mulheres, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques (Dir) **A história nova.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

[1] Licenciada em História pela UEPG. Bacharel em Turismo pela UCB. Graduada em Ciências Sociais (UNIMES). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UTFPR). Especialista em Educação Patrimonial (UEPG). Especialista em Educação do Campo pela (UFPR). Mestre em Turismo e Hotelaria (UNIVALI). Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. http://lattes.cnpq.br/82192182776704

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia

DOCÊNCIA E ARTE CONTEMPORÂNEA: POSSÍVEIS ENCONTROS E APROXIMAÇÕES

Carmen Lúcia Capra (UERGS; UFRGS, RS, Brasil)
Deborah Vier Fischer (UFRGS, RS, Brasil)
Karine Storck (UFRGS, RS, Brasil)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS, RS, Brasil)

RESUMO*:*
Este texto emerge do encontro de ideias entre pesquisas em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, que tratam um tema em comum: a relação entre arte e educação, com foco ajustado à docência. Aproximações e diferentes reflexões acerca do conceito de "docência artista", lançado por Loponte (2005), são pensadas e exploradas nas investigações, cada qual a partir de seu contexto. A primeira pesquisa trata-se de uma investigação de mestrado em fase de conclusão que investiga a aproximação entre professoras e artistas em uma escola da rede privada de Porto Alegre – RS, apostando na potência de tais encontros. A segunda, apresenta o projeto de dissertação de uma professora de artes visuais de uma escola da rede pública que busca novas possibilidades para a vida na escola. Por fim, são apresentadas as inquietações provenientes da problematização das noções de arte e artista que compõem a formação docente em artes visuais. O conjunto de investigações direciona-se, assim, a uma atitude criadora que torne vivas a docência, a escola e a formação de professores de artes visuais constituindo, antes, um compromisso com a educação.
Palavras-chave: Artes visuais; Artistas visuais; Docência artista

TEACHING AND CONTEMPORARY ART: POSSIBLE CONFLUENCES AND APPROACHES

ABSTRACT:
This text emerged from the confluence of ideas from different ongoing researches in the Post-Graduate Programme in Education [Programa de Pós-Graduação em Educação], UFRGS, sharing a common theme: the relation between art and education, with special focus on teaching. Approaches and different reflections on the concept of "artistic teaching" ["docência artista"] created by Loponte (2005), are thought and explored in the research, each within its own particular context. The first research is a master's degree investigation nearing completion. It discusses the connection between teachers and artists in a private school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, relying on the power of such encounters. The second presents the dissertation project by a visual arts teacher from a public school, seeking new possibilities for life in the school. Finally, we discuss the concerns arising from the problematisation of notions of art and artist included in the training of visual arts teachers.

These investigations are aimed, thus, at a creative attitude which strengthens the process of teaching, the school, and the training of visual arts teachers, constituting, first of all, a commitment to education.
Keywords: Visual arts; Visual artists; Artistic teaching; Docência Artista

1 Introdução

A intenção de aliar docência e arte de um modo mais profundo foi um dos motes para um trabalho realizado durante alguns anos com um grupo de professoras de arte do interior do Rio Grande do Sul, envolvendo escritas e relações de amizade. Do mergulho nessa experiência, que envolveu uma relação estreita entre ética e estética, emergiu o conceito de "docência artista" (LOPONTE, 2005). Quase dez depois, os desdobramentos dessa investigação continuam fazendo pensar em outros caminhos de formação docente, não apenas especificamente para o ensino de arte[1]. Na continuidade dessas discussões, aprimorando a interlocução com autores como Nietzsche e Foucault, outros elementos passam a se agregar ao pensamento sobre "vida como obra de arte" e "estética da existência" capazes de contaminar a docência: formação estética, os deslocamentos no conceito de arte produzidos pelas práticas artísticas contemporâneas, novas e inusitadas aproximações entre arte, educação e formação.

Na esteira dessas problematizações, apresentamos questões oriundas de três investigações em andamento que procuram pensar com e além de ideias em torno das possibilidades de uma docência que seja, enfim, mais artista, indicando uma atitude ou um modo de existência impregnado por um pensamento que pode advir da arte, provocando outros olhares para a vida, para a escola, para as práticas pedagógicas cotidianas. Em um primeiro momento, apresentamos alguns movimentos de uma determinada escola e sua relação com a arte contemporânea, analisando a potência dos encontros com artistas e professoras, na perspectiva de uma formação docente artista. A seguir, pensamos através da análise de algumas práticas pedagógicas e artísticas, como é possível "viver na escola", indo além do ressentimento em relação às mazelas ainda tão comuns na educação básica, desconfiando das verdades e criando novas possibilidades. Por último, perguntamos das possibilidades e aproximações entre a docência em arte e a atuação de artistas: que atitudes diante do mundo podem ser partilhadas entre eles?

2 Movimentos da escola e da docência na relação com a arte contemporânea

A investigação de Deborah Vier Fischer, em andamento, propõe-se a analisar os movimentos de uma determinada escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), da rede privada de Porto Alegre[2], que contempla em

[1] Algumas pesquisas derivadas são as seguintes: "Arte e estética na formação docente" (financiada pelo Edital MCT/CNPq 15/2007) e "Arte contemporânea e formação estética para a docência" (financiada pelo Edital MCT/CNPq 14/2010) e "Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética" (financiada pelo Edital CHAMADA UNIVERSAL – MCTI/CNPq Nº 14/2013).

[2] O campus empírico desta investigação é a Projeto – Escola de 1º Grau Incompleto Ltda, que tem duas sedes em Porto Alegre, atendendo alunos de 1 a 11-12 anos, em média. A Projeto foi fundada em 1988 e possui , entre outros movimentos para trazer a arte contemporânea para dentro da escola, um projeto trimestral de estudo sobre a obra de um artista visual, gaúcho de preferência, para que haja a possibilidade desse artista estar mais próximo dos professores e alunos durante o período em que a escola se debruça sobre a sua obra. Há nesta escola, um professor regente para cada turma, que tem sob sua responsabilidade o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo o ensino da arte, conforme previsto na Lei nº 9.394/96, artigo 26, § 2º: *O ensino da*

seu currículo o trabalho com arte contemporânea, conduzido ou mediado por professores de educação básica, graduados, em sua maioria, em Pedagogia e que não têm, portanto, formação específica em artes. Esses professores são alimentados pelas provocações da arte contemporânea, sendo formados pela escola para que o trabalho aconteça. A pesquisa de Fischer (2013) busca pulsar o conceito de docência artista (LOPONTE, 2005)[3], na relação com a ideia de uma formação docente artista. A partir dos questionamentos da pesquisadora e na aposta nos encontros entre arte contemporânea e educação, especialmente através da presença sistemática de artistas visuais no espaço escolar, pensa-se em movimentar a docência e a escola como um todo. A questão central de pesquisa é investigar de que modo a arte contemporânea tem produzido movimentos nesta escola, a partir de conversas com artistas visuais e professoras, visando analisar os discursos que emergem em relação a esse modo de pensar e fazer arte no ambiente escolar. Ao olhar para esses discursos, busca perceber como eles vão sendo incorporados à atuação docente e que efeitos de verdade produzem, contribuindo para "esgaçar" algumas convenções, especialmente relacionadas ao modo como a arte vem sendo tratada no meio educacional, a escola em especial. Interessa então, investigar o que artistas visuais e professoras (representantes da arte[4] e da educação) pensam, expressam e aprendem com essa aproximação, pensando na ideia de uma *docência artista* alimentada pela *formação docente artista.* Algo como um movimento constante, que envolve a arte e para além dela, e que diz respeito não tanto à matéria a ser aprendida, mas à atitude diante do conhecimento e da ideia de criação. *Docência artista* e *formação docente artista* são, portanto, dois conceitos centrais desta investigação, que conversam entre si e se complementam.

A *docência artista* é tida, segundo Loponte (2006), não como modelo alternativo, nem como prática de boa docência, nem como saída para os problemas da educação, mas como exercício de modificação e criação, como ação em compartilhamento. A ideia de *formação docente artista* está relacionada a uma formação docente contaminada, acompanhada ou desafiada pelo contato muito próximo com o modo de pensar e viver da arte contemporânea. É colocada em prática através do contato com artistas e com suas proposições e também pela possibilidade de acesso a materiais diversos, físicos e virtuais, bem como visitas a espaços expositivos, que visam alimentar a relação dos professores com a arte, ampliando-a e modificando, muitas vezes, as concepções sobre ensinar e aprender, da escola e especialmente da docência. Contatos esses, variados e intensos, que envolvem estudo, esforço, disponibilidade e desacomodação diante das verdades tão caras à educação. Pensar desse modo contribui para o entendimento da formação como lugar de provisoriedade e do conhecimento como algo que não se esgota e que se dá na relação com a produção de pensamento. A *formação docente artista* se refere a uma postura de abertura e recepção à arte, com potência para modificar radicalmente o modo de exercer a docência, aproximando-se de uma *docência artista.*

Para trabalhar com esses conceitos e buscando coletar dados para dar corpo à investigação, Fischer optou pela realização de entrevistas com artistas visuais e

---

arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

[3] Termo apresentado por Luciana Gruppelli Loponte, na tese *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas,* defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2005.

[4] A palavra arte neste texto está relacionada à ideia de arte contemporânea. Como modo de evitar repetições, por vezes uso o termo arte contemporânea e outras apenas arte.

professoras[5]. Ao olhar para as respostas das entrevistas, optou por investigar a partir de dúvidas, estranhamentos, inseguranças e reticências que essa maneira de fazer arte, dita contemporânea, provoca na escola e especialmente na atuação docente. Nessa busca, interessou-se em olhar também para as muitas situações em que a arte e a docência realizam bons encontros, apontando caminhos para (re)inventar o modo de dar aulas e de pensar a educação. A Fischer (2013) importa não a desconstrução do que já se tem em educação, até porque isso seria historicamente impossível, mas a possibilidade de tornar visível e trazer à memória o que, historicamente, tentou-se apagar, borrar ou esquecer: o controle dos corpos, do tempo, das ideias, da possibilidade de criação. Algo como dar visibilidade a um modo de ser docente alimentado pelas provocações da arte contemporânea, capaz de "desalojar os nossos modos mais seguros com os quais pensamos nossas atividades docentes: planejamentos, metodologias e estratégias de ensino, modos de avaliar e registrar" (LOPONTE, 2013, p. 1).

Ao trazer à visibilidade o que pelo uso tende a se acomodar e se tornar invisível, conforme observado na contribuição dos sujeitos de pesquisa, emerge a temática do discurso como escolha metodológica desta investigação, tendo em Michel Foucault o principal referencial teórico. Olhar de modo arqueológico para o sujeito e suas relações com a verdade nos provoca a pensar o discurso, de acordo com Foucault, como "um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...], é constituído por um número limitado de enunciados para osquais podemos definir um conjunto de condições de existência." (FOUCAULT, 2014, p. 143).

Para Veiga-Neto (2007), a arqueologia foucaultiana indica um procedimento de escavação vertical das camadas de discursos já pronunciados, muitas vezes considerados desprezíveis, trazendo à luz fragmentos de ideias ou discursos tidos como esquecidos. Algo como uma análise da história "vista de baixo", que parte não das grandes narrativas, mas de pequenas partes, narrativas tidas como supostamente insignificantes ou obscuras, abandonando a ideia de totalidade, própria do pensamento moderno. Ao optar por conversar com seus sujeitos de pesquisa, professoras e artistas visuais, Fischer busca, segundo o modo arqueológico, olhar para as ações tidas como mínimas ou *basiquinhas*, conforme fala de uma de suas professoras entrevistadas, para dar-lhes estatuto de monumento, de atenção e de importância, entendendo-as como lugar de provisoriedade, de possibilidade de movimentar o pensamento e de estranhar o que é tido como verdade, neste caso, em relação à arte e à educação.

O interesse da pesquisadora em investigar sobre os movimentos que a presença da arte contemporânea provoca na escola não diz respeito à ideia de pensá-la como solução ou salvação para os problemas da educação. No entanto, procura-se pensar na contramão do que tem sido vivido no ensino da arte e na educação de maneira geral. Aposta-se, por exemplo, nas muitas possibilidades de aproximação entre artistas e professores, entre arte e educação dentro do espaço escolar, em que se pode aprender em parceria e colaboração, deixando que as dúvidas e questionamentos funcionem como alavancas para se pensar mais e agir mais na constituição de um modo artista de ser docente, ou de uma docência artista.

[5] Dez pessoas foram convidadas para, juntas, comporem o *corpus* desta pesquisa, quatro artistas visuais e seis professoras, todos com alguma passagem e relação com a Escola Projeto.

3 Arte na educação: implicações para a vida docente

Na proposta de dissertação de mestrado intitulada “COMO VIVER NA ESCOLA: Relações entre arte, educação e docência” (2014), Karine Storck também explora o conceito de docência artista. O primeiro contato da professora-aluna-pesquisadora acerca do conceito se deu quando era estudante de licenciatura em artes visuais, a partir dos escritos de Corazza (2001) em que discorre acerca das pedagogias culturais. A autora define uma “docência artística”:

> Que, ao se exercer, cria e inventa. Docência que "artista". Que, ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a "artistagem" de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas. Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado. Em uma expressão: dispersam a "mesmice". (CORAZZA, 2001, online).

Apesar do uso do adjetivo “artística”, Storck pensa que a ideia central do conceito se aproxima do que propõe Loponte (2005), que esclarece o uso de “artista” e não “artística” para problematizar “a possibilidade de uma docência artista, a partir de teorizações de Foucault sobre estética da existência, ética, escrita de si e relações de amizade, na sua obstinação pela relação sujeito e verdade” (LOPONTE, 2005, p. 9). Tal modo de docência é pensado a partir de determinadas práticas (escritas de si e relações de amizade) consideradas possíveis formas de resistência, “de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente que envolvem poder e gênero)” (LOPONTE, 2005, p. 9).

De sua tese, decorreram outras pesquisas que aprofundam “a relação entre arte e docência, apostando na dimensão estética dessa formação, incorporando nessas discussões pressupostos conceituais de autores como Michel Foucault e Friedrich Nietzsche a respeito da relação entre *estética* e *ética*, *vida como obra de arte*, *estética da existência*, a*rte* e *vida*.” (LOPONTE, 2013, p. 4, grifos nossos.). Em conversa e movimento com tais pesquisas é que se desenvolve a presente investigação.

Em diálogo entre esses e outros autores – Aquino (2012), Bishop (2012), Gallo (2008), Mosé (2013), Obregón (2007), Traversini (2012), para citar alguns exemplos – a autora coloca como questão central de seu trabalho investigar práticas educativas e artísticas que possibilitam pensar em outros/novos modos de viver na escola e buscar nelas o que as sustenta, o que as faz possíveis e o que é determinante nessa postura que assumem. Pretende-se, não esquadrinhar quais as verdades implicadas, mas tentar compreender as relações dos sujeitos com essas. Ainda como propósito da pesquisa, pretende buscar outros modos de pensar e viver a educação básica, abrir fissuras, exercitar e experimentar aquilo que ainda não fomos ou não fizemos como docentes, alunos e escola.

Essa investigação se dá basicamente em três movimentos paralelos, mas não necessariamente constantes. O primeiro está na busca por práticas educativas que Storck considera “vivas”, não por entender que as demais estejam mortas ou sem vida. A escolha em manter a definição “vivas”, é permeada pelo intuito de uma vida mais ativa e feliz, não num sentido romântico e passivo, mas sim cheio de intensidade e menos anestesiado, indiferente e pré-determinado como o que parece estar acontecendo em muitas escolas. O segundo movimento está implicado na

vivência cotidiana da pesquisadora como docente de uma escola pública. E o terceiro, se dá em relação com a arte.

A arte, especialmente a contemporânea, permeia o projeto no intento de deslocar os modos previsíveis com que estamos acostumados a ver e pensar a escola, atentos ao fato de que ela é uma invenção e, portanto, passível de reinvenção. Por outra via, a arte é adotada também como uma estratégia metodológica, implicando diretamente na postura inventiva/criadora frente à pesquisa. Ela contribui a potencializar o estudo, que tomando como impulso o pensamento de Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, já implica em colocar-se numa postura de suspensão junto com os autores. Inserir arte nesta pesquisa promove ainda uma postura ética que, como diz Foucault (2004), exige "tornar-se permanentemente capaz de desprender-se de si mesmo" (p. 247) e em relação ao trabalho que se desenvolve, é se colocar num lugar de processo, num sem fim, "é tentar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes." (p. 240).

4 Arte e artista: noções formadoras da docência em artes visuais

O panorama de investigação de Carmen Lúcia Capra é o da formação de professores de artes visuais. Desde a década de 1990, sob impulso do movimento da arte-educação no Brasil, discute-se como deve ser a formação de quem irá ensinar arte na escola.

Ferraz e Fusari indicavam na década de 1990 que para atender a um projeto educativo promotor de *reformulações qualitativas em profundidade* no ensino de arte escolar, a "prática-teoria artística e estética [docente] deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, o docente precisa *saber arte* e saber ser *professor de arte*." (2001, p. 53. Grifos das autoras.).

Iavelberg (2013), em recente entrevista[6], fala algo no mesmo sentido, indicando que na formação docente em arte é preciso que ocorra o trabalho com

> os fundamentos da arte-educação, a formação para saber dar aula, que é a coisa mais importante e tem que estar associada a estágios. E também uma formação em práticas artísticas, porque quem não tem uma experiência em práticas artísticas não vai conseguir orientar o seu aluno [nesta área].

A arte também tem sido requisitada na formação docente não apenas de professores de Arte[7], mas das mais diversas áreas do conhecimento através da figura de um *professor-artista* ou de um professor que atue *como* um artista. Encontra-se em artigos acadêmicos (disponíveis em bancos de dados online) referências àquele que disporia de um *talento artístico no exercício da docência*, que seria *capaz de associar ciência e arte em sua prática* (QUEIRÓZ, 2002) ou que teria um *empenho artístico* para ensinar (PEIXOTO *et al*., 2008), ambos na área de Ciências. Menos promissora é a proposta de que o *professor-artista, na Publicidade, será mais cedo ou mais tarde substituído por um professor-pensador, alguém capaz de deslocar o interesse dos alunos da sua própria vida-e-obra para a complexidade do mundo* (BOEIRA, 2001) e a do professor que, em se tornando artista na Engenharia, *caminharia junto ao aplicador de técnicas rumo a extremos que não atingem a maior parte dos alunos* (NITSCH, BAZZO; TOZZI, 2004). Visões bastante

[6] Programa Educação Brasileira 158. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pIV-Njbg-TQ&list=PL6CFC7D6A0E7535C6&index=7>. Acesso em: 12 jul. 2014.

[7] Esta grafia refere-se ao componente curricular escolar.

contrastantes de professor-artista apresentam-se, portanto, em campos diferentes aos da educação e da arte.

Em artigos da área da educação encontram-se menções como a de um professor-artista-*clown*, que no *sentido artístico e didático é quem atua com autenticidade* (PERISSÉ, s/d); o *par de opostos mestre-artista* que corresponde aos pares *embrutecer-emancipar* o aluno ou *transmitir-poetizar o saber* (CHALUH, 2011); a metáfora do artista para aquele professor que *ensaia com seus diferentes materiais as melhores soluções para os problemas de criação pedagógica* (LÜDKE, 2001).

E nas artes visuais, *artista-professor* é o artista que trabalha na formação dos novos artistas (CORRÊA, ISAIA, 2000; VASCONCELOS, 2007; GONÇALVES, 2002). Artista-professor também pode ser uma das variações possíveis da atuação do *artista-etc* – artista-curador, artista-escritor, artista-químico (BASBAUM, 2005), para citar alguns. No ensino acadêmico de arte, o artista-professor é a alternativa recomendada em relação ao *professor-professor*, uma vez que se considera impossível (e até não recomendável) dissociar o professor do artista ou o artista do professor nas graduações em artes visuais (VASCONCELOS, 2007).

As concepções sobre o artista aliado ao professor tornam-se ainda mais variadas ao adentrar no âmbito das licenciaturas em arte, tema merecedor de um atento detalhamento a ser feito na presente pesquisa, aqui realizado de forma sucinta. Icle (2012) pontua a entrada da arte na escola na década de 1970, mas não dos artistas. O profissional do ensino de arte, então, exerce uma função particular:

> Parcialmente informado sobre o *metier* artístico, ele irá apontar aos seus alunos o que é arte e o que não é, quem são os artistas e quem não são. No entanto, ele próprio não é artista, sequer necessita possuir uma produção artística própria. […] se esse modelo é eficiente para as outras disciplinas ele chega às raias do absurdo para o campo da arte. (2012, p. 17).

Para o autor, a não atuação artística distancia o professor do trabalho artístico feito na escola, uma vez que sendo artista "ele próprio, deveria produzir, criar no espaço da escola o seu espaço de criação, desenvolver o seu processo poético e [dele] fazer participar os estudantes dessa escola." Um professor-artista é um artista em uma escola com arte que promove "uma aula *em* arte, antes que uma aula sobre arte." (2012, p. 18. Grifo do autor). Não se trata apenas de saber arte: quem recebe formação para produzir a sua própria arte tem nesta prática a base da atuação como professor-artista na escola.

Os artistas, para Moraes (2012), são *poetas da mão*, "cujos trabalhos trazem suas marcas e revelam o pleno domínio da matéria; mestres que, além de estarem inscritos em uma determinada tradição, também ensinam seus ofícios para outras pessoas." (2012, p. 3). A autora aponta que a ausência do fazer artesanal (e de uma *pedagogia artesã* fundamentada em princípios éticos e humanos) na constituição de artistas visuais e de professores de arte no Brasil tem feito persistir "as históricas dicotomias entre arte e artesanato, arte e indústria, arte e ciência, arte popular e arte erudita, prática e teoria, razão e sensibilidade, entre tantas outras, às quais se somam repartições tais como arte e educação, artista e professor, entre outras." (MORAES, 2012, p. 3).

Certa artesania apresenta-se ainda no que complementa o pensamento da autora sobre a formação profissional em foco, uma prática reflexiva de "aprender fazendo" como "possibilidade de os professores interrogarem seu exercício, fazerem frente à racionalidade técnica [da formação docente ou da escola] e conquistarem

autonomia." (MORAES, 2012, p. 6). A formação docente defendida entende a licenciatura como o espaço de "uma práxis docente criadora e inventiva, a práxis que pode lançar o futuro professor à pesquisa, experimentação e a invenções que vão desde propostas educativas a íntimas razões para exercer a profissão." (MORAES, 2012, p. 15).

Forma-se um conjunto amplo de concepções do que viria a ser a arte e o artista aliados a diversos campos da educação. O que está sendo perguntado no desenvolvimento desta investigação é primeiramente: como as áreas constituintes do tema da pesquisa – arte e pedagogia – empregam a ideia de professor-artista? Em que bases fundamenta-se a recomendação da atuação um professor-artista na educação? De que noções sobre arte e sobre artista partem e o que pode decorrer disso na atuação docente nas escolas?

No segundo momento, focando na formação docente em artes visuais, pergunta-se: que artista e que práticas artísticas estão sendo associadas à formação docente? É do artista atuante no sistema da arte de hoje (galeria, edital, prêmio, residência) ou haveria outros entendimentos sobre a formação artística docente? A docência em artes visuais na educação básica, que é a atuação dos licenciados, deve ocorrer de forma *conciliada, partilhada, aproximada* com a de um artista contemporâneo profissional?

Atualmente algumas instituições de ensino superior ainda mantêm a realização de uma prova específica para ingresso no bacharelado em artes visuais, mas também no ingresso na licenciatura[8]. E no primeiro semestre letivo é bastante comum os fundamentos do desenho estarem no conjunto das disciplinas a serem cursadas pelos calouros. Estes dois tópicos são práticas remanescentes das academias do século XVI, época em que se instalaram as bases da arte moderna.

Duve (2012), tratando da formação do artista, avalia que as escolas de arte da atualidade deveriam prepará-los para o chamado *artworld*, em que a produção de obras e a sua legitimação, mesmo com todos os problemas que acometem o sistema das artes, especificam o lugar social do artista. De uma forma simples, diz o autor que o lugar social do artista é determinado pela sua inserção no mundo da arte, regido pelo sistema da arte. Esse mundo, entretanto, não é o mundo da educação. Não se pensa absolutamente que arte e educação sejam unidades únicas e compactas em si, mas há que se reconhecer que ambos os campos profissionais – se assim pensados – atuam com diferentes finalidades e lugares sociais. Porque o mundo da educação (e da educação básica, área de trabalho de licenciados) lida com outras regras, seu sistema é outro, requer outra atuação: a arte e o artista da formação docente em artes visuais são tramas que precisam ser – ainda ou novamente – abertas.

Para Camnitzer, a visão disciplinar sobre a arte (como um meio de produção), leva a dois erros: "O primeiro é a confusão entre a criação com as práticas artesanais que lhes dão corpo. O outro erro é a promessa, por decorrência, que um diploma em arte conduzirá à posterior sobrevivência econômica." (2012)[9]. Além disso, definir com a palavra arte uma *experiência extraordinária* que, no passado, imagina o autor, não coube em nenhuma categoria conhecida, é outro problema:

---

[8] Algumas delas são: Universidade Estadual de Campinas, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[9] Texto da conferência do artista no Museu de Arte da Universidade Nacional de Bogotá, por ocasião de sua exposição, em março de 2012. Disponível em <http://esferapublica.org/nfblog/?p=23857>. Acesso em: 15 ago. 2014. Tradução nossa.

> […] ao dar um nome à arte é que nossa profissão foi instantaneamente reificada – convertida em um objeto que já não se pode trocar. Desse momento em diante já não podemos formalizar nossas experiências do desconhecido, e em seu lugar passamos a intentar acomodar nossa produção a essa palavra, a palavra arte. Dessa maneira, o que inicialmente havia sido "arte como uma atitude" passou a ser "arte como uma disciplina", e pior ainda, "arte como uma forma de produção". A forma, que inicialmente havia sido uma consequência da necessidade de dar forma a uma experiência, agora passou a ocupar o lugar do produto. (CAMNITZER, 2012, online).

O mercado de arte faz entender facilmente que a propriedade do objeto artístico contribui para defini-lo como tal, absorvendo inclusive *as manifestações que são ou contêm material subversivo*, indica o autor.

Arte como atitude, arte como disciplina, arte como atuação profissional: eis a questão em relação à formação docente em artes visuais. Para empreender este questionamento busca-se investigar artes realizadas em processos não disciplinares, coletivos e que se aproximem de uma *arte como atitude* (CAMNITZER, 2012) feita de modos improváveis em relação à arte instituída (LADDAGA, 2012). Neste momento, além das ideias e autores aqui citados, busca-se a articulação entre: um procedimento arqueológico baseado em Foucault (2013) para rastrear a trajetória da ideia de professor-artista; o conceito de docência artista de Loponte (2005) a fim de compreender a docência na ordem da processualidade permanente; a emergência atual de práticas artísticas que não são feitas para o sistema da arte e cuja identidade é propositadamente instável em Laddaga (2012) e Bishop (2012) e os modos de partilha do sensível e as relações que definem as diferentes maneiras de participação no mundo em Ranciére (2009, 2014).

5 Considerações Finais

O que a arte diz à docência é o que perguntamos em cada uma dessas investigações, cada uma a seu modo, explorando peculiaridades distintas, inventando aproximações, criando caminhos impensados, pensando a partir de pontos de vista pouco prováveis.

O que a arte de hoje oferece – processos, visualidades, modos de pensar e de agir no mundo – tem uma tal energia que se direciona cada vez mais à vida. Essa arte – contemporânea – que às vezes confunde-se com o próprio viver, além de recriar a ideia de arte, tem força para movimentar outras noções fora dela. Escola, docência e formação docente, nas pesquisas em curso, são ideias que podem sofrer movimento ao se deixarem energizar pela forma inventiva, ativa e criadora do pensamento artístico.

Entre os encaminhamentos das pesquisas cita-se primeiramente a análise de narrativas de professoras e artistas visuais, a fim de pensar sobre que deslocamentos acontecem na docência em seu contato com o modo de pensar da arte contemporânea. Em segundo lugar, que modos de pensar e principalmente viver a educação básica podem ser inventados tendo como princípio uma vivacidade muito próxima à arte. Por fim, pensar profundamente sobre a noção de arte e de artista que compõe a formação docente em artes visuais e problematizar a atuação artística deste profissional da educação.

O que perpassa, assim, este conjunto de pesquisas, é uma atitude criadora que deixe consequências, que contamine e faça viver a docência, a escola e também as bases da formação de professores de artes visuais; uma atitude criadora

que constitua o compromisso com a educação. Empregam-se as ideias de arte e de artista (também desacomodadas quanto à sua institucionalização disciplinar), com vistas a ter subsídio suficiente para que sejam célula, potência e alavanca da e para a docência.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Disjunção, dispersão e dissensão da educação contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.) *Estudos Culturais e educação*: desafios atuais. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. In: _____. *Manual do artista-etc*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

BISHOP, Claire. Proyectos pedagógicos: "¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?". In: *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Brooklyn, Nueva York, EUA: Verso, 2012. p. 241-250. Disponível em: <http://www.taniabruguera.com/cms/files/2012_-_claire_bishop_artificial_hells_complete_pdf_-esp.pdf> Acesso em: 12 jun. 2014.

BOEIRA, Marino. Ensinar propaganda é coisa de ar tis tas ou pensadores? *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*. V. 1, n. 14, abr. 2001. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3109>. Acesso em: 22 jul. 2014.

CAMNITZER, Luis. *La enseñanza del arte como fraude*. Disponível em: <http://esferapublica.org/nfblog/?p=23857>. Acesso em: 25 jul. 2014.

CHALUH, Laura Noemi. Emancipar ou embrutecer? *Versão Beta.* V. 62, Ano IX, n. 1, p. 65-70, jan.-mar. 2011. Disponível em <http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/289/243>. Acesso em: 30 mar.

CORAZZA, Sanda Mara. *Na diversidade cultural, uma 'docência artística'*. In: *Pátio - Revista Pedagógica*. Porto Alegre, ano V, nº 17, maio/julho/2001. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69323&>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CORRÊA, Helga; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Relações entre a trajetória do artista e do professor de artes plásticas no ensino da arte em nível universitário. III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2000, Porto Alegre. *Educação e formação de professores* (anais). Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Comunicacao/02_28_50_1236.pdf>. Acesso: em 10 jul. 2014.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.

FISCHER, *Deborah Vier. Entre a arte contemporânea e a educação: a potência do encontro com artistas e professoras*. Projeto de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-

Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2013.

_____. O Cuidado com a Verdade. 1984. In: _____. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 240-251.

FUSARI, Maria Felisminda de R.; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, Sílvio. Foucault (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 253-260.

GONÇALVES, Eduarda. Artista-professor: uma operação poética. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, RS, Ano II, vol. II, n. 4, p. 51-54, jul.-dez. 2002. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/12/showToc>. Acesso em: 20 jul. 2014.

IAVELBERG, Rosa; CHIOVATTO, Mila. Programa de entrevista da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, *Educação Brasileira*, n. 158. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pIV-Njbg-TQ&list=PL6CFC7D6A0E7535C6&index=7>. Acesso em: 12 jul. 2014.

ICLE, Gilberto. O que é pedagogia da arte? In: _____. *Pedagogia da arte, entre lugares da escola*. Porto Alegre, UFRGS, 2012.

LADDAGA, Reinaldo. *Estética da emergência*: a formação de outra cultura das artes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Projeto de pesquisa *Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética*. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO. CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital CHAMADA UNIVERSAL – MCTI/CNPq Nº 14/2013. Maio de 2013.

_____. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 21, p. 1-22, 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/wiew/1145>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educ. Soc.,* Campinas , v. 22, n. 74, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2014.

MORAES, Sumaya Mattar. A formação inicial do professor de arte como lócus de gestação da práxis docente criadora: relações entre a epistemologia da prática e o processo de ensino-aprendizagem no universo artesanal. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 33ª, 2012, Caxambu-MG. E*ducação no Brasil: o balanço de uma década* (anais). Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6440—Res.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MOSÉ, Viviane (org. e apresentação). *A escola e os desafios contemporâneos*. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NITSCH, Julio Cesar; BAZZO, Walter Antonio; TOZZI, Marcos José. Engenheiro-professor ou professor-engenheiro: reflexões sobre a arte do ofício. *Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*. 2004. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2004/artigos/10_227.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.

OBREGÓN, J. S. La escuela como dispositivo estético. In: FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela (comps). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante, 2007.

PEIXOTO, Erika Cosendey Toledo de Mello. *et al*. Rompendo estereótipos: metodologia participativa no ensino da zootecnia. *Revista FZVA*. v. 15, n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fzva/article/view/3716>. Acesso: em 20 jul. 2014.

PERISSÉ, Gabriel. *Professor-Artista... ou Palhaço?* Disponível em: <http://www.perisse.com.br/artigos_e_ensaios_de_Gabriel_Perisse.html>. Acesso: em 22 jul. 2014.

PEVSNER, Nikolaus. *Academias de arte*: passado e presente. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

QUEIRÓZ, Glória. *et al*. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/ brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. V. 2, n. 2, p. 77-88, 2002. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/search/advancedResults>. Acesso: em 12 jul. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. Em que tempo vivemos? *Serrote.* São Paulo, n. 16, p. 203-222, mar. 2014.

_____. *A Partilha do sensível*: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

STORCK, Karine. *COMO VIVER NA ESCOLA: Relações entre arte, educação e docência.* Projeto de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TRAVERSINI, Clarice. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.) *Estudos Culturais e educação: desafios atuais.* Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

VASCONCELOS, Edmilson Vitória de. As poéticas pedagógicas do artista-professor. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas, 16°edição, 2007, Florianópolis. *Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais* (anais), p. 791-799. Disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/080.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Carmen Lúcia Capra
Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFRGS). Atua na Graduação em Artes Visuais: licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) com formação docente, supervisão de estágio e disciplinas de história, teoria e crítica das artes visuais. Compõe o Núcleo Educativo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). http://lattes.cnpq.br/7109666867033767

Deborah Vier Fischer
Mestranda em Educação (PPGEdu/UFRGS), na linha de pesquisa Ética, alteridade e linguagem na educação. Pedagoga, com habilitação em Pré-Escola (UFRGS) e especialização em Educação Psicomotora (FAPA). Atua como coordenadora pedagógica da Escola Projeto (POA/RS), com turmas do Ensino Fundamental I (3º, 4º e 5º anos). http://lattes.cnpq.br/5882235395774774

Karine Storck
Mestranda em Educação (PPGEdu/UFRGS), na linha de pesquisa Ética, alteridade e linguagem na educação. Atua como professora de artes visuais na educação básica da rede pública estadual, na cidade de Porto Alegre, RS. http://lattes.cnpq.br/226376568025038

Luciana Gruppelli Loponte
Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEdu/UFRGS) na linha de pesquisa Ética, alteridade e linguagem na educação. Atua na graduação com supervisão de estágio no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS. Áreas de atuação e pesquisa: formação estética docente; arte contemporânea e educação; gênero e artes visuais. http://lattes.cnpq.br/8279463652781521

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **PÔSTER** GT: **ARTES VISUAIS**
Eixo Temático: **METAMORFOSES NARRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E PEAGOGIA**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE/EM ARTE: AÇÃO SINGULAR

Elisio José da Silva Filho (Instituto Federal Baiano, Bahia, Brasil)

RESUMO:

A formação de professores é tema amplamente discutido e permanece no foco da atenção das instituições especializadas, em parte pela compreensão de que, mesmo que imersos num mundo de informação na cultura midiática contemporânea, a figura do professor não é obsoleta, pelo contrário, se faz altamente necessária no atual contexto. As informações em Arte circulam tanto quanto as informações da ciência, no entanto há uma despreocupação no tratamento desse tema e frequentemente, vê-se o ensino dessa área comprometido pela fragilidade do conceito de Arte expressado pelos professores, o que consequentemente, torna o ensino da área igualmente frágil. Este artigo descreve um relato do processo de formação continuada de professores em Arte através da Jornada Pedagógica proposta por um município no interior do Estado da Bahia e reflete sobre a necessidade de uma ação singular no ensino da Arte.
Palavras-chave: Formação de Professores, Arte, Subjetividade, Singularização.

TEACHER PREPARATION IN ART: SINGULAR ACTION

ABSTRACT:
Teacher preparation is widely discussed topic and remains the focus of attention of the specialized agencies, in part by the realization that even if immersed in a world of information in contemporary media culture, the figure of the teacher is not obsolete, however, is made highly needed in the current context. The information on Art circulate as much as the information science, however there is a lack of concern on this topic, and often sees the teaching of this area compromised by the weakness of the concept of art expressed by teachers, which consequently makes teaching the also fragile area. This article describes an account of the continuing education of teachers in Art Pedagogical Journey through the process proposed by a municipality in the State of Bahia and reflects on the need for a unique type of art education.
Key words: Teacher preparation; Art; Subjectivity, Singling.

1. Introdução

Desde a década de 1970 o espaço acadêmico e os movimentos pró ensino da Arte[1] se concentraram na ação de fazer desta, uma área com reconhecido saber e forte contribuição para o desenvolvimento intelectual do educando. Ainda é uma batalha em curso, no entanto, consideráveis avanços foram obtidos. É uma área de conhecimento presente obrigatoriamente, nas primeiras séries da educação básica de Ensino Fundamental, e há uma continuidade na luta para que a sua oferta seja ampliada a todas as séries do Ensino Médio.

Ao longo das décadas de 1970 e 80 o educando aparecia como foco essencial das pesquisas em Arte-Educação, havia uma preocupação em entender como o aluno interagia e aprendia em artes, em contraponto a figura do professor se dissolvia e pouco aparecia nas pesquisas de então. Essa pouca atenção dada a figura do professor, não despertava o interesse dos cursistas pela formação superior, que encontrava outros alvos que não fossem a Arte, em parte pelo desprezo histórico sofrido por esta de conhecimento

O desinteresse dos futuros professores pela área era, também, reforçado pela Lei. O texto da LDBN 5692/1971, definia o ensino da Arte tão somente como um elemento ligado ao lazer e a distração, desconsiderando assim qualquer possibilidade de que este ensino fosse gerador de produção de conhecimento no ambiente escolar.

Mesmo com o passar dos anos, os avanços e as conquistas alcançadas, no sentido de valorização do ensino da Arte, para além de apenas um fazer manual, ainda há um grande número de escolas cujo processo de ensino reforça a mera reprodução, desprezando assim, a natureza conceitual e crítica da Arte, que visa produção de conhecimento, fruição do objeto de Arte, e uma produção consciente. Produção, que é diferente de reprodução

Durante o mês de fevereiro de 2012, foi possível estabelecer contato com os professores de Arte no Município de Barro Alto, interior da Bahia, a cerca de 518km de Salvador, situado no Território de Identidade de Irecê. Realizada pela Secretaria de Educação do Município, a Jornada contou com 30 professores inscritos para a oficina de Arte-Educação.

A observação assistemática suscitou algumas indagações sobre a oferta dessa área de conhecimento, mais especificamente, como os professores de Arte apresentam os temas aos educandos. Ainda durante as observações e em conversa com parte dos professores tornou-se evidente que não há um projeto específico para o ensino da Arte, de maneira que caracterize as intenções do ensino dessa área para a educação básica no contexto daquele município e, por fim, a constatação de que a oferta de ensino ao professor, é feita para os profissionais sem formação específica em Arte. Em sua maioria com formação superior em Pedagogia, abraçam o ensino da Arte na sua unidade escolar, nem sempre por vontade própria.

O presente artigo descreve, a partir do relato de experiência, o momento da formação continuada, ofertada durantes a Jornada Pedagógica, vislumbrando possíveis caminhos que contribuam numa ressignificação dessa formação, compreendendo o ensino de Arte como uma tarefa singular. Ele está divido em três seções. A primeira apresenta um breve histórico do ensino da Arte no Brasil. Na segunda expões questões relativas a formação estética e traz o relato da formação

[1] Movimento Escolinhas de Arte, atuante entre as décadas de 1948 a 1980, difundido em todo o País com trinta e duas “Escolinhas”, SOBREART (1970), AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo, 1982), ANARTE (Associação de Arte-Educadores do Nordeste), AGA no Rio Grande do Sul, APAEP, no Paraná e a Federação de Arte-Educadores do Brasil (1980) congregando quatorze associações estaduais em 1988. (BARBOSA, 2005a. p. 14. grifo nosso).

continuada em Arte. Na última seção conclui com uma reflexão sobre professor inserido neste contexto de formação e aponta o aprofundamento nos estudos em História da Arte como um ponto fundamental para promover a mudança no atual cenário do ensino da Arte.

2 Ensino da Arte no Brasil e sua oferta profissional nos dias atuais

Os estudos sobre o ensino de Arte em sua maioria, se debruçam sobre o Ensino Fundamental – séries iniciais e finais –, e poucos escritos elucidam questões sobre a Arte para o Ensino Médio. Em organizações coletivas como a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), criada em 1987, o ensino da Arte é tema de frequentes debates e gerador de inúmeros documentos, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com forte contribuição dos Arte-educadores da FAEB, ele é, até o momento, a principal fonte oficial editada, no sentido de orientar a prática do ensino de Arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) tratam sobre Arte, enfatizando que conhecê-la permite ao educando, apropriar-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística, e destaca ainda que este contato pode favorecer o interesse pelo trabalho com Arte ao longo da vida. Há necessidade na educação contemporânea, em romper com modelos ultrapassados de ensino da Arte na escola, evitando o desenho pedagógico, ou a hegemonia do desenho geométrico, e despertar no aluno uma apreciação sensível da linguagem artística e seus novos códigos. (PCNEM, 2000, p. 48).

A pesquisa em ensino da Arte é algo recente, e os primeiros escritos no Brasil tiveram como base ensaios de autores estrangeiros e na análise de dissertações e teses entre os anos de 1981 a 1993 (BARBOSA, 2005a, p.09). Para Pimentel (2006, p. 311), a pesquisa em ensino da Arte é aquela cuja ênfase está no processo, seus fundamentos e reflexões, a “processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender/ensinar concomitantes, indissociáveis, integrantes e interativos”.

A literatura pioneira da Arte Educadora, Ana Mae Barbosa (2005a), descreve os momentos pelos quais passaram o ensino da Arte no Brasil e suas implicações gerais até culminar nos últimos documentos que incluem o Ensino Médio. Das análises textuais da autora, é possível perceber onde o ensino de Arte se encontrava até a década de 1980 e que avanços foram obtidos desde então. É possível às instituições de ensino se utilizarem dos estudos e metodologias, inclusive tecendo comparativos históricos da sua própria situação de ensino em Arte.

Barbosa faz um levantamento da situação do ensino da arte no Brasil, frente às discussões que eram travadas sobre o lugar da arte no currículo escolar, a autora dá um panorama conceitual do ensino da área, mostra-se preocupada com a árdua tarefa de fazer entender a arte como uma área de conhecimento que possui conteúdo próprio, sobretudo em fazê-lo na esfera governamental, quando expõe a dramática situação da eliminação da área nas escolas de 1^0 e 2^0 graus em meados da década (1986). Reforça ainda que neste mesmo ano, no mês de julho, durante o encontro dos Secretários de Educação do Brasil, realizado no Rio Grande do Sul, o Secretário de Educação de Rondônia propõe a extinção da educação artística do currículo, fato que foi aprovado pelos demais Secretários. (BARBOSA, 2005a, p. 1). Em seu relato, a autora coloca a importância da arte para o mercado, na formação profissional do artista e do técnico de arte, elencando uma série de profissões ligadas diretamente ao fazer artístico, e de como o Canadá passou a registrar um

número maior de empregos a partir de 1982 por conta da valorização do profissional de arte.

A exposição da situação do ensino da arte, frente ao quadro político nacional na década de 1980, era extremamente hostil. Havia pouco interesse das agências de fomento à pesquisa (CNPq, CAPES) para o âmbito das artes e do ensino desta, e mesmo as incursões do MEC e FUNARTE não traziam avanços reais ao cenário do ensino da Arte.

No tocante à formação do professor a autora apresenta a situação geral da formação no Brasil, ausência de cursos de graduação e pós-graduação em Arte e a fragilidade das formações independentes a exemplo do Movimento Escolinhas de Arte, que obteve grande difusão nacional, no entanto não ofertava a formação superior, exigida para lecionar nas escolas em turmas a partir de 5ª série. Em 1973 o governo do Estado de São Paulo cria o curso de licenciatura em Educação Artística, mas a generalidade do curso não permitia uma formação que preparasse um professor em todas as modalidades do conhecimento artístico em apenas quatro anos.

O cenário da formação superior em Arte pouco mudou desde a década de 1980. Os cursos continuam centrados nas Capitais, nas principais Universidades e em algumas poucas Faculdades particulares. Ao buscarmos especificamente, esta formação nas cidades interior, o cenário piora profundamente. Há um número ínfimo de profissionais com formação superior em Arte e são, quase que imediatamente requeridos pela empresa privada.

3 Um relato de uma formação continuada em Arte

O contato com os professores do Município de Barro Alto, se deu durante a realização da Jornada Pedagógica desse município durante o mês de fevereiro de 2012. Inicialmente trava-se apenas da oficina de formação continuada, com 16horas/aula. No entanto, as primeiras conversas os professores cursistas já relatavam um cenário preocupante para o ensino da Arte, o que culminou numa roda de conversa, bastante reveladora e útil. Não se tratando de um grupo focal especialmente convidado para esse fim, os registros foram feitos somente através de anotações num caderno de percurso, pelo orientador das oficinas.

Foi notado que há um número expressivo de profissionais da educação atuando como Arte-Educadores. Situação permitida pela fragilidade da regulamentação da profissão, que desobriga, nas séries iniciais, a formação específica em Arte, levando os pedagogos e mesmo profissionais de outras áreas a atuarem como professor de Arte.

A listagem de conteúdos em Arte é apontada pelos professores cursistas, como sendo o principal entrave para a efetivação do ensino da área. Alegam não conseguir visualizar os conteúdos, o que os leva a apoiarem-se em pequenas produções de fazer manual, pontuais, como sendo conteúdo de uma aula de Arte. É necessário haver uma imersão na História de Arte, com a finalidade mesmo, de compreendê-la, uma vez que a arte, diferentemente de outras áreas, não apresenta um conteúdo tácito, imutável. Ele se constrói à medida que o professor o percebe como tema gerador de produção no grupo de educandos.

Situar temas de conteúdo de Arte por série de ensino é uma tarefa impossível, uma vez que há um entrelaçamento, quase indivisível dos períodos históricos, e um mesmo tema pode ser gerador de conhecimento numa turma de pequenos educandos numa creche a um grupo de Pós-Graduandos.

O filósofo e pedagogo, norte americano, John Dewey (1859-1952), foi um estudioso da Arte e seus escritos apoiam, ainda hoje, a literatura em Arte-Educação. Dewey (2010) nos apresenta o conceito de Arte como uma Experiência. O autor nos propõe níveis de experiência do sensível, com a finalidade de compreendermos a importância da arte em nossas vidas. E para chegar a um conceito geral de arte, ele percorre pequenos conceitos que formam um conjunto fundamental. Inicialmente há uma compreensão de quem é a Criatura Viva, o próprio homem, pensante e produtor consciente da Arte.

Ao contrário da ideia apresentada por Dewey, os professores cursistas não se veem como pensadores, e menos ainda como potenciais produtores de Arte. Na perspectiva exposta por Dewey, não chegaram ainda ao primeiro ponto da Experiência em Arte. Fato que inviabiliza avançar na experiência em Arte e seu ensino. A continuidade dos estudos em Dewey vai nos conduz à compreensão de mais dois momentos que elucidam ainda mais a Experiência da Arte. Uma delas é ter uma experiência em Arte, outra é o ato de expressão. Ter uma experiência, para Dewey, suplanta a experimentação:

> A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. [...] Muitas vezes, porém, a experiência de vida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a comporem em uma experiência *singular*. (DEWEY, 2010, p. 109, grifo do autor).

A experiência comum é frequentemente interrompida pelo cotidiano, e não nos permite reflexão. Ao contrário, a experiência singular é aquela que conduz a uma conclusão satisfatória do ato, uma consumação, e é isso que faz essa experiência "carregar em si um caráter individualizador, autossuficiente". (DEWEY, 2010, p. 109, grifo nosso).

Os professores cursistas alegam não obterem contato com a Arte em condição suficiente que lhes permita ter uma experiência. Mas é perceptível nesta fala do grupo, que há um conceito de Arte ainda preso às convenções difundidas até o final do século XIX, de que o lugar da Arte e, consequentemente, da experiência em Arte seja tão somente os já consagrados espaços de Arte: museus e grandes centros expositivos. E ainda mais quando considera que a Arte só está estabelecida nos grandes mestres da pintura europeia.

A não percepção da Arte que circunda o seu cotidiano, vem apoiada numa ideia, preconceituosa, que ainda separa a Arte em erudita e popular, havendo um certo desprezo pelo segundo gênero. No entanto, a experiência colocada por Dewey, não limita o contato sensível com a Arte somente ao que está exposto em museus, ou realizada por grandes mestres. Pelo contrário, a experiência se estabelece inicialmente no ambiente de vivência da Criatura Viva, o autor é enfático ao dizer que a "existência não pode estar distinta da experiência humana." (DEWEY, 2010, p. 59, grifo nosso).

Como parte das atividades da Jornada Pedagógica, lhes foi solicitada a leitura do texto Linguagem e Arte, do filósofo e historiador da educação, João Francisco Duarte Júnior (1991). Neste ponto da oficina os professores cursistas identificaram algumas situações que os conduziam a uma compreensão inicial do fenômeno da Arte no cotidiano, contudo, a dificuldade em compreender os conceitos que intitulavam o texto se manifestou. A palavra linguagem, estava compreendida no campo linguístico, mas não aparecia com clareza no campo da Arte, e frequentemente associavam linguagem de Arte com modalidades de Arte.

É um equívoco comum a associação de linguagem com modalidade. Constantemente observa-se, mesmo entre profissionais, convencionar-se a nomear a pintura, desenho, escultura, filme, como linguagem de Arte, quando na verdade estas são modalidades do fazer artístico.

A linguagem artística é um conjunto de códigos simbólicos que visam captar o sentimento do observador, em geral esses códigos se aproximam de metáforas e trazem atitudes emocionais em relação a algo: o tema da pintura, por exemplo. Duarte Júnior (1991, p. 43) diz que a linguagem artística nomeia, classifica os sentimentos em categorias gerais (alegria, tristeza, raiva, ternura, compaixão, etc.), mas não os descreve ou os converte em objeto (pintura, escultura, fotografia).

A compreensão da Arte, como um todo, inclusive enquanto linguagem, supera a visão do produto de Arte em quaisquer das suas modalidades. Os cursistas, ao observarem uma reprodução de uma conhecida pintura da artista brasileira Tarsila do Amaral, *O Abaporu*, imediatamente tomaram por linguagem, o que era, na verdade, uma modalidade: a pintura.

Duarte Júnior (1991), chama a atenção para este aspecto por julgar de suma importância, a compreensão de que a linguagem comunica significados, mas não exprime sentidos, e que o sentido expresso na obra de arte é “intraduzível”, é um convite maior a interpretação subjetiva, do que literal (p. 49). Este fato pôs em cheque alguns conceitos preestabelecidos pelos professores cursista, um deles é o de que toda obra de arte deve ser compreendida como algo a ser interpretado. De fato, há em um grupo de obras, sobretudo no período clássico, uma possibilidade de interpretação das cenas, algumas delas inclusive, propositadamente encomendadas com um fim único de transmitir uma mensagem.

Para sanar esta lacuna conceitual foi apresentada aos cursistas a Metodologia Triangular, desenvolvida por Barbosa (2005b). Mais evidente a partir da década de 1990, sua grande difusão pelas escolas em todo Brasil ocorre depois dos anos de 2000. A metodologia apresenta um procedimento de ensino baseado na leitura de imagens de Arte, sejam elas pinturas, escultura, uma peça de teatro ou um filme, é dividida em três etapas distintas, no entanto complementares: conhecer, fruir (apreciar) e fazer. Para Barbosa a junção desses três itens, de modo a compreender a produção em arte, são essenciais para a promoção da aprendizagem e da formação crítica do educando.

> O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 2005b, p. 32).

Ao apresentar a metodologia triangular ao grupo, foi mencionado por alguns o conhecimento da existência de tal metodologia, mas não havia uma compreensão clara de como aplicá-la em sala de aula. As dúvidas expostas pelo grupo passavam pela inexistência de material de leitura disponível, mesmo em sendo relatados por alguns, que a busca do tema na internet lhes trouxe mais dúvidas do que esclarecimentos.

A partir desse relato do grupo, era perceptível que havia uma busca por maiores informações que contribuíssem para um melhor desenvolvimento das atividades em sala de aula. No entanto a leitura da informação de maneira assistemática e sem outros referenciais para complementar o entendimento, os fazia, mais uma vez, voltarem-se aos modelos de aula já existentes, disponíveis na

internet. Mesmo se utilizando de um plano de aula que incluía o uso da metodologia triangular, essa era suprimida em sala de aula, fazendo apenas uma repetição da escrita contida no plano de aula.

Essa condição de ensino relatada é extremamente preocupante. Demonstra não haver compreensão suficiente de como utilizar materiais, sejam reproduções de obras ou um trabalho de arte original, e mesmo de como inserir esta obra no contexto da metodologia triangular.

No mesmo relato, os cursistas afirmaram, terem passado, anteriormente, por uma oficina de trabalho artístico, onde a orientação do trabalho em sala de aula envolvia o uso da metodologia triangular, contudo, ao final da oficina não se sentiam seguros o suficiente para realizar essa abordagem em sala de aula. Alegando entre outros motivos, o fato de o educando não se concentrar numa atividade teórica. Por conta desse último fato, escolhia-se primeiro o tipo de atividade prática a ser ofertada ao aluno e somente depois havia uma tentativa de encaixe de um tema como conteúdo de Arte.

A insegurança, sobretudo, nos temas em história da arte revela-se como um efeito paralisante no trabalho desse professor. Os relatos indicaram a busca pela informação histórica, unicamente, na internet. O que é preocupante do ponto de vista de segurança dessa informação. Uma vez que sem domínio dessa torna-se passível de apropriar-se de informações errada, incompletas, adquiridas de uma fonte que pode não possuir respaldo artístico.

O estudo da história de arte é a base fundamental da Metodologia Triangular, sem ela não se pode definir procedimentos de leitura da imagem, uma vez que não se conhece o tempo histórico da obra.

Ao final de cada dia da oficina proposta para aquela Jornada Pedagógica, foi construído um painel com a escrita dos professores cursistas, com o intuito de coletar informações sobre o conhecimento da área, e também questões de ordem subjetiva, que conduzissem a um pensamento transformador da prática pedagógica.

A analise dos paineis dos paineis mostra dois momentos distintos: o da vivência de cursista em formação e outro da vivência enquanto professores atuantes em suas salas de aula. Sem o intuito de compara-los, são distintos e levaram em considerou a subjetividade dos professores cursistas em relação ao ato de ensinar.

Fig. 1 – Transcrição do painel construído pelo grupo de professores cursistas, com questões levantadas no primeiro dia da oficina.

PORQUE ENSINO?	PARA QUEM ENSINO?	O QUE ENSINO?	COMO ENSINO?	QUAIS RECURSOS TENHO DISPONÍVEIS?	QUAIS RECURSOS GOSTARIA DE TER?
Para despertar o interesse lúdico e motor. Porque inclui no currículo, por afinidade. Porque identificamos e a mesma ajuda na melhor formação do indivíduo. Às vezes por imposição. Para motivar a criatividade.	Crianças de 6 e 7 anos. Ensino Fundamental I e II. Em partes. Fundamental I e II e Ensino Médio. Fundamental I e alunos do 6° ao 9° ano.	Pintura, poesias, músicas, dramatizações, geometria, artes visuais, música. Contribuições da arte para abertura de novas aprendizagens. Produções, brincadeiras, releituras, artesanato.	Por meio de recursos tecnológicos, divisão de grupos, exposições, exposição oral, escrita e prática. Com teorias e práticas dentro das limitações do nosso conhecimento e dos recursos disponíveis. Através do livro didático, desenho referente o tema estudado, recursos tecnológicos, trabalhos em grupo.	Massa de modelar, lápis variados, papéis diversificados, TNT, EVA, tintas, Data-show, Cds e Dvds, teatro de fantoche, quadro, giz, aparelhos audiovisuais. Lápis de cor, papel ofício e metro, cola, guache, revistas, sucatas, produtos naturais, aparelho de som, televisão, data show. Papel, lápis de cor, giz de cera, Eva, TNT, cola, tinta guache.	Uma caixa completa de materiais diversificados. Tintas, pincéis, papéis diversos, jornais, revistas, cola, tesouras, réguas, pincéis atômicos, jogos, massa de modelar, espaço adequado, fantoches, fantasias, xerox, etc. Tela, pincel, tintas, livros, internet, caixa de materiais, materiais trazidos pelos alunos. Papel colorido, telas, tintas acrílicas, isopô, tintas alto relevo, glitter...

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira escrita solicitou dos cursistas uma visão pessoal da ideia de ensinar, para quem ensinar e o que é ensino, sempre estabelecendo como parâmetro o ensino da Arte. Os professores relacionaram com muita frequência a produção de Arte ligada ao lúdico e ao desenvolvimento motor, e também como um motivador da criatividade, neste aspecto. Outro aspecto apontado pelos professores e, certamente o mais preocupante, é o fato de muitos deles haverem assumido o ensino da área de Arte por uma imposição da direção escolar, foram relatadas necessidade de complementação da carga horária.

Na sequência do painel foi identificado o grupo de trabalho dos professores em Ensino Fundamental I e II, sendo o Ensino Fundamental II, apontado pelos professores, como o segmento que gera maior demanda do processo de ensino. Uma rápida enquete revelou que os professores cursistas consideram o Ensino Fundamental I “mais fácil de se trabalhar”, como relatou um dos professores. A profundando nessa questão, o terceiro quadro do painel mostra uma dicotomia no discurso desses professores, eles consideram que é mais fácil trabalhar Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no entanto limitam este ensino à reprodução de técnicas de artesanato, o que contrasta com a escrita no painel quando informam ensinar música, poesia, pintura, entre outros. Há ainda uma forte presença do ensino do desenho geométrico, fato aqui não analisado em detalhe junto aos professores, percebe-se que há uma tentativa de associar o uso do desenho geométrico ao cotidiano, identificando as formas em objetos ou pela arquitetura da escola e da cidade.

Embora tenham relatado que ensinam “contribuições da arte para a abertura de novas aprendizagens”, os professores não souberam dissertar nesta questão, tentam trazer o aspecto da novidade para o ensino de Arte, mas não conseguem evidenciar e trabalhar a ideia nova. Ainda nos relatos, associam com bastante frequência o novo ao uso das tecnologias de projeção, em parte, bastante úteis.

A segunda parte do painel levantou outras três perguntas voltadas para a ação direta do professor em sala de aula: como ensino, quais recursos tenho disponíveis e quais gostariam de ter? Quase de forma unânime, os professores relataram o uso de recursos tecnológicos, principalmente os de projeão, como citado.

No aspecto metodológico os trabalhos em grupo aparecem com frequência, e parte dos professores afirmaram promover exposições como meio de divulgação dos trabalhos dos alunos. Parte dos professores informou haver o uso do livro didático, no entanto não há disponibilidade destes para os alunos, o que implica num processo de reprodução do livro para o aluno através de cópias *xerox*.

Ainda como suporte metodológico, os recursos disponíveis na escola, em princípio, parecem atender às necessidades do professor em suas proposições de atividades, mas por nao haver um projeto de ensino de Arte, os materiais tem seu uso restrito às pequenas produções, que segindo relatos dos professores, culminam somente em pequenas variações de um mesmo tema, uma vez que o mesmo material é disponibilizado a todo o grupo.

As duas últimas perguntas mostram que os recursos que os professores gostriam de ter, são exatamente aqueles que já possuem, ou pelo menos em parte. É importante destacar um recurso apresentado por um dos professores: “espaço adequado”. Embora o processo educativo possa se dar na totalidade do espaço escolar, a sala de arte apresenta-se como uma necessidade para os professores, contendo nesta material adequado para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Fig. 2 – Transcrição do painel construído pelo grupo de professores cursistas, com questões levantadas no segundo dia (final) da oficina.

O QUE JÁ CONHEÇO SOBRE ARTE?	ARTE COM APENAS UMA PALAVRA	SEI DEFINIR O QUE É ARTE?	ARTES VISUAIS
Cores, dança, teatro, pintura, artesanato. Que ela expressa emoções, sentimentos... desenvolve o raciocínio e a criatividade; Faz bem para o corpo. Artes visuais. Trabalhar com Arte é libertar-se.	Movimento, amor, expressão. Sensibilidade. Criatividade. Inspiração. Expressão. Produção.	Expressão do pensamento, do corpo e da alma. Talvés. Talvez. É muito complexo. Depende do ponto de vista. Expressão.	Exploração de telas como: Tarsila do Amaral. Desenhos, gravuras, quadros, pinturas, cores, colagens, texturas. Observação, leitura de obras e artistas, desenho, pintura, mosaico, escultura, xilogravura, composição. Pinturas rupestres, desenhos, esculturas, telas.
			TEATRO
			Histórico, composição, interpretação dos textos, expressão, caracterização. Encenação de pequenas histórias e contos consagrados. Dramatização de histórias. O mundo do faz de conta.
			DANÇA
			Apreciação - sons, ritmo, melodia, letra, os sons do corpo. Coreografia, reescrita, interpretação. Ilustração, interpretação. Expressão.
			MÚSICA
			Movimento, compasso, coletividade. Confeccçaõ de instrumentos como: chocalho, criaão de passos. Coreografias, danças, ritmo. Movimento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo painel, foi proposto para o levantamento informativo da ação prática do professor com os temas em Arte. As escritas revelaram logo de início um generalismo naquilo que consideram conhecimentos em Arte, e nehuma profundidade nas questões que envolvem a história da arte ou metodologias de ensino que permitam melhor aplicação dos conteúdos, há uma sucessão de temas soltos e misturam temas técnicos com elementos como expressão ou emoção.

Foi solicitado que tentassem definir Arte com apenas uma palavra. Este momento foi deixado livre para que se expressassem em conformidade com suas vivências, materiais acessados e convívio com o grupo no qual leciona. Sensibilidade, criatividade e expressão apareceram com maior frequência, definindo assim um perfil centrado na subjetividade destes sujeitos.

Após a leitura do texto de João Francisco Duarte Júnior (1991), foi solicitada a escrita do terceiro quadro do painel, neste os registros apontaram duas possibilidades, na primiera alguns professores definiram Arte como expressão do corpo e da alma, outros descreveram como algo complexo para o nível de compreensão até aquele momento. Num dos relatos o professor não afirma compreender uma definição do seja Arte e coloca uma dependência do que chama de “ponto de vista”, quando solicitado que detalhasse tal afirmação o cursista não soube responder.

O último quadro mesclou os quatro eixos predominantes do ensino da Arte. Em Artes Visuais é notado o interesse pela pintura e o desenho, e o usos de inúmeras técnicas de produção de material artístico, contudo, o uso das técnicas nem sempre acompanha um conteúdo que envolva a história da Arte, segundo relatos dos professores. O uso da leitura de obras, apontado por alguns professores, não faz relação direta com o uso da Metodologia Triangular.

O uso do teatro em sala de aula aparece logo em seguida ao desenho, como uma das modalidades mais usadas pelos professores, seu uso em sala de aula, segundo os relatos aparecem em dramatizações e reprodução do faz de conta. Ainda nos relatos a presença do teatro aparec muito fortemente no grupo do Ensino Fundamental I, neste aspecto o uso do lúdico, a associação ao brincar de fazer e vivenciar teatro foi apontado pelos professores como sendo a atividade em que se

indentificou maior prazer em realizar por parte dos alunos. Para Santos (2006), esse brincar é uma característica vital do ser humano e pode converter-se em aprendizagem significativa.

Os dois últimos eixos apresentados aos professores cursistas foram a dança e a música, ambas fontes de grandes dificuldades em trabalhar em sala de aula, segundo os relatos. Mesmo colocados nas escritas do painel com grande ênfase, os professores afirmaram não conseguirem realizarem tais atividades. Demonstram conhecer possibilidades de ação na dança como coreografias e interpretações, mas relatam não saberem como aplicá-las em sla de aula, fato que se repete com a música.

Mesmo havendo uma obrigatoriedade legal do ensino da música nas escolas de eduação básica com a Lei nº 11.789/2008, sobretudo nas séries do Ensino Fundamental, os professores relatam não dominar nenhuma técnica em música que lhes possibilite o ensino deste eixo, o que os leva apenas a apreciação da música como ouvintes, ou leitores das letras de conação e criação de paródias. Alguns relatam a produção de instrumentos musicais a partir de sucata e materiais diversos e o uso associado da dança como possibilidade de atividade.

O conjunto da escrita do paineis revela alguma fragilidade no uso das técnicas e apropriação de conteúdos que sejam ajustados à história de Arte para um melhor ensino da Arte, contudo os professores demonstram não estarem completamente desinformados dos atuais processos e métodos existentes para o ensino da Arte.

4 Conclusão

A formação de professores em Arte no Brasil ainda é tema frequente nas pesquisas acadêmicas, e longe de esgotar-se temos uma realidade pelos interiores, em ensino da Arte que ainda se vale de métodos ultrapassados, ou de processos de ensino sem qualquer orientação que conduza o educando à aprendizagem. Menos ainda que conduza-o a construção inteligível de uma compreensão plena de Arte.

A realidade do ensino da Arte no Brasil, conforme verificado na literatura especializada, mostra as dificuldades pelas quais essa área do conhecimento passou para que houvesse um reconhecimento mínimo. Ainda assim, o avanço conseguido parece atingir apenas as grandes cidades, uma vez que as visitas aos municípios interioranos em função das Jornadas Pedagógicas, tem revelado uma realidade ainda precária do ensino da Arte.

As observações realizadas durante a Jornada Pedagógica 2012, no Município de Barro Alto-BA, mostrou um cenário dramático para o ensino da arte nos dias atuais, em que as escolas ainda não valorizam a área de conhecimento e reduzem-na a um mero fazer manual, deslocado de qualquer conhecimento estético ou sensível. E por vezes escolhem aleatoriamente o professor que ministrará essas aulas.

Os professores cursistas, em sua maioria possuem formação superior em Pedagogia, mas afirmam não se sentirem seguros na prática de sala de aula, para promover uma ação significativa no ensino da Arte. Compreendem a importância das formações continuadas, mas alegam não haver tempo que possam dedicar à continuidade dos estudos, de modo a assegurar maior domínio do conteúdo da área.

Foi constatado que o maior entrave à atividade deste profissional, é não saber montar uma grade de conteúdos em arte. Fato que ocorre, justamente, pelo pouco domínio da História da Arte. A análise dos painéis construídos durante as oficinas revelaram as impressões, angustias e desejos futuros dos professores cursistas e numa análise mais aprofundada, a necessidade de uma política de eduação no

Município que favoreça a promoção de um projeto de ensino de Arte que valorize não só a área como também o professor.

A oferta das formações continuadas realizada pelos Municípios, tornaram-se uma via de acessível ao professor, que muitas vezes não dispões de recursos suficientes para investir na própria formação, mesmo entendendo a importância de continuar o estudo e a pesquisa.

É também necessário acessar a Arte produzida no próprio Município o seu entrono como elemento presente, vivo e palpável para o aluno, evitando a mera reprodução e considerando a produção pessoal, autoral baseada em pesquisa para reconduzir o conteúdo para além do livro didático, uma vez que este á acessado somente pelo professor, e culmina por reproduzir este conteúdo com baixa qualidade, dirimindo qualquer efeito positivo que o ensino da área poderia propor.

Com isso é possível concluir que havendo maior interesse do professor em estudar e aprofundar-se nos temas em História da Arte, gerariam um ganho significativo para que este proponha, com maior segurança a sua grade de conteúdos e assim despertar o professor autor, produtor autônomo de saberes em arte, com olhar atento e eficaz na propsição do ensino em Arte.

De posse segura da História da Arte, o professor sentir-se-á mais à vontade em sala de aula na aplicação de melhores metodologias, a exemplo da metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, baseada no conhecer a história da arte, na apreciação fruitiva e no fazer artístico. Essa metodologia, tem se mostrado nas últimas duas décadas, como a que melhor permite ao educando uma familiaridade maior com a produção artística. E que, se utilizada de modo adequado, é possível a obtenção de sucesso no processo de ensino.

5 Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 11.789, de 18 de agosto de 2008. Estabelece o ensino de música como conteúdo obrigatório no ensino da arte. Brasília: MEC, 1996.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João-Francisco. **Por que arte-educação?**. 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 1991.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed. Brasília, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte I: base legal / Ministério da Educação. Brasília, 2000. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf.>. Acesso em 17 abr. 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias / Ministério da Educação. Brasília, 2000. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.>. Acesso em 17 abr. 2014.

PIMENTEL. Lúcia Gouvêa, O ensino da arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: NAZARIO, L.; FRANCA, P. (Org.). **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 310-317.

SANTOS. Santa Marli Pires dos, **Educação, arte e jogo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

Modalidade: Comunicação Oral (slides) GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia

OS DITOS E ESCRITOS ACERCA DA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES(AS): UM OLHAR PARA AS PESQUISAS ACADÊMICAS

Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE, Pernambuco, Brasil)
Clarissa Martins de Araújo (UFPE, Pernambuco, Brasil)

RESUMO*:*
As reflexões do presente artigo integram a pesquisa que estamos realizando no Doutorado em Educação (UFPE). Partimos da compreensão de que a formação estética de professores(as) contribui para a própria formação humana dos sujeitos, logo, vai além da ideia de formação voltada para a aquisição dos saberes específicos, provocando rebatimentos nas práticas, uma vez que trata-se da formação de profissionais que irão atuar nos anos iniciais da Educação Básica. Para empreender esta investigação, buscar os ditos e escritos acerca da formação estética de professores(as), nos debruçamos sobre o banco de teses e dissertações da CAPES, no período de 2000 a 2011. Destacamos a leitura de títulos e resumos como orientadoras do refinamento dessa busca. Direcionamos nosso olhar para as pesquisas que estão no entrelaçamento da formação/educação estética e/ou formação cultural de professores(as), lançando um olhar mais incisivo para os estudos que tiveram a formação inicial em Pedagogia como campo de pesquisa. A partir dos ditos e escritos é possível afirmar que a formação estética, ainda que desfrute da aceitação e consenso dos(as) estudiosos(as) da educação, surge de forma tímida nas pesquisas acadêmicas.
Palavras-chave: Formação Estética; Formação de Professores(as); Pedagogia.

CE QUI EST DIT ET ÉCRIT AU SUJET DE LA FORMATION ESTHÉTIQUE DEs ENSEIGNANTS : UN REGARD VERS LES RECHERCHES ACADÉMIQUES

RÉSUMÉ:
Les réflexions de cet article font partie de la recherche que nous réalisons dans le cadre d'un Doctorat en Éducation (UFPE). Nous partons de la compréhension que la formation esthétique des enseignants contribue pour la formation humaine des sujets qui y participent, donc elle va au-délà de cette idée de formation tournée vers l'aquisition des savoirs spécifiques, ayant des réflexes dans les écoles, car il s'agit de la formation de professionnels qui vont travailler dans les classes initiales de l'Éducation de Base. Pour entreprendre cette investigation, chercher ce qui est dit et écrit au sujet de la formation esthétique de professeurs, nous nous sommes penchées sur le fichier des thèses et de mémoires de la CAPES, pour la période de 2000 à 2011. Nous avons souligné la lecture de titres et de résumés comme étant la méthode de direction de cette recherche. Nous avons tourné notre regard vers les recherches qui sont au carrefour de la formation/éducation esthétique et/ou

formation culturelle des enseignant(e)s, en jetant un regard plus incisif vers les études qui ont eu la formation initiale en Pédagogie comme champ de recherche. A partir de ce qui est dit et écrit, il est possible d'affirmer que la formation esthétique, encore que jouissant de l'acceptation et du consensus des chercheurs et checheuses en éducation, apparaît de façon timide dans les recherches académiques.
Mots-clé : Formation Esthétique ; Formation des Professeurs ; Pédagogie.

A formação estética na/para a formação de professores(as) em Pedagogia: entre o debate legal e as contribuições de estudiosos(as)

Para iniciar a investigação que gerou o presente artigo, partimos da compreensão de que a formação estética de professores(as) contribui para a própria formação humana dos sujeitos, logo, vai além da ideia de formação voltada para a aquisição dos saberes específicos, podendo provocar rebatimentos nas práticas, uma vez que trata-se da formação de profissionais que irão atuar nos anos iniciais da Educação Básica. Esse pressuposto nos leva a formular uma questão central que mobiliza o projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Como vem se dando a formação estética na formação inicial em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco?

Essa questão nos levou a buscar os ditos e escritos acerca dessa temática, a fim de desenhar conexões e redes de saberes, uma vez que entendemos a importância de buscar os estudos e pesquisas realizadas e delas extrair elementos que podem dar continuidade e avançar nos debates e reflexões do campo que estamos inseridos(as).

Paraíso (2012, p. 35, grifos da autora) traz contribuições para pensar o Estado da Arte quando destaca que um dos elementos da construção do objeto de pesquisa está relacionado a "leitura dos 'ditos e escritos'" sobre o objeto. Nessa perspectiva, é importante "montar, desmontar e remontar o já dito", tendo em vista que as múltiplas leituras permitem "conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado, sobre o objeto que escolhemos para investigar".

Nesse exercício de busca dos ditos e escritos fizemos um esforço para "juntar – aquilo e aqueles/as que podem ser considerados comuns, semelhantes, parecidos – e separar – aquilo e aqueles/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes", para montagem de um mapa e a criação de uma teia de significados com os quais estabelecemos relações de aproximação e/ou distanciamentos "entre os diferentes 'ditos e escritos' em tempos e lugares diferentes" (PARAÍSO, 2012, p. 35, grifos da autora). Desse modo, temos a compreensão que as reflexões geradas a partir dos ditos e escritos constituem-se, portanto, uma primeira análise que nos permite, compor, decompor, recompor, desenhar uma nova escrita que pode clarear os percursos a serem seguidos e torna-se, portanto, parte fundante de um processo investigativo, por permitir uma leitura do caminho percorrido e das rotas, desenhos, mapas, que poderão ser traçados a partir deles, com eles e para além deles.

Na busca desses ditos e escritos, também destacamos que alguns(mas) autores(as) optam pela expressão "formação cultural", e ainda, "educação estética", para tratar especificamente da formação estética. Em nossas reflexões, entendemos

que isto deve-se, sobretudo, pelo próprio espaçotempo[1] em que as pesquisas foram realizadas, de forma sincrônica com o período em que os debates relacionados as culturas começaram a adentrar no campo educacional com maior intensidade e estarem, portanto, em um processo de construção, não delineando e/ou demarcando espaços e nomenclaturas, mas já apontando para a amplitude das questões imbricadas, seja pela evolução dos debates e/ou pelas afiliações teóricas com os quais os(as) pesquisadores(as) se debruçam.

Assim, nossa investigação começa a tomar corpo ao buscarmos as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação e disponíveis para consulta no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tangenciam ou que tem a formação estética de professores(as) como eixo central.

Hoje, as discussões acerca da formação cultural são mais amplas, sobretudo a partir dos debates pós-modernos relacionados às questões culturais. Desse modo, firmamos nossa compreensão de que a formação estética pode ser entendida como um dos elementos da formação cultural, e portanto, da formação humana de sujeitos humanos.

Ao começar nossas reflexões, destacamos a relação historicamente de negação, silenciamento e da forma como a Arte/Educação vem sendo tratada na educação brasileira, apresentando-se ainda nos dias atuais como campo de conhecimento de menor importância em grande parte das escolas e cursos de formação de professores(as), seja na formação inicial em Pedagogia, campo do nosso estudo, ou até mesmo nas formações continuadas.

Não podemos perder de vista o que dizem Gatti, Barreto e André (2011), ao analisarem as políticas educativas referentes à formação inicial e continuada de professores(as) tecem uma crítica a hierarquia das disciplinas e destacam que até mesmo os projetos de formação continuada ainda continuam contemplando as áreas do conhecimento tidas historicamente como mais relevantes. Isso implica afirmar que ainda são restritas as formações continuadas que privilegiam o campo da arte, além disso, as políticas públicas estão mais preocupadas com os campos de conhecimento que integram as avaliações padronizadas. Sobre esse aspecto, o estudo de Cruz (2012) além de tecer crítica sobre a ênfase dada aos conhecimentos da língua portuguesa e da matemática, revela, pela fala dos sujeitos participantes de sua pesquisa, que são escassas as formações no campo da Arte/Educação.

Um dos rebatimentos da supressão da Arte/Educação na formação dos sujeitos pode ser percebido no debate travado por Aguiar (2010, p. 13, grifos da autora) quando discute em seu estudo que os(as) professores(as) da formação inicial tiveram pouco, nenhum ou superficiais contatos com a arte em sua formação, o que traz rebatimentos para sua prática e para a própria formação estética desses sujeitos. Para a autora, “a ‘falta’ de experiências com a arte manifestada pelos acadêmicos em seus discursos demonstram pouco conhecimento artístico dando pistas sobre sua formação estética”, desde os primeiros anos da escola e até durante a formação inicial, sendo esta tratada pela pesquisadora como sendo “restrita e empobrecida” no que se refere ao aspecto em pauta.

Diante disso, podemos afirmar que desde os primeiros anos de escolarização, as experiências formativas, na maioria das vezes, não propiciam uma relação estreita, intensa ou que valide e valorize o campo da Arte/Educação. Assim, ao

[1] Tomamos Macedo (2012) como referência para escrever os termos espaço e tempo unidos, para, assim como o estudioso tentar minimizar e superar nossa formação positivista e a visão dicotomizada com as quais somos (forma)dos(as) para aprender e analisar o mundo.

chegar à vida adulta, grande parte dos(as) futuros(as) professores(as) não criaram o habitus, no sentido bourdieusiano, de perceber a formação estética como fundante para seu próprio processo de humanização, para suas ações e para ampliar sua visão crítica do mundo, isso nos leva a suspeitar que resta à formação inicial de professores(as) essa dívida. Oliveira corrobora nosso posicionamento quando afirma:

> Como a realidade do professor no ensino básico, na sua maioria, liga-se em sua origem à classe trabalhadora, muitos deles não tiveram ou não têm acesso aos bens culturais. Impõe-se assim, à instituição de ensino superior dotar cursos de condições de modo a favorecer tal contato com livros, revistas, filmes, produções culturais e os mais diversos espetáculos, exposições e manifestações populares (OLIVEIRA, 2008, p. 102).

Ao buscar compreender essas questões, tomamos como primeiro movimento a leitura do estado da arte realizado pelas pesquisadoras Bernadete Gatti, Elba Barreto e Marli André, intitulado “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte” e publicado em 2011, quando apresentam de forma clara e densa um mapeamento que nos permite entender elementos, lacunas e avanços da/na formação de professores(as), além de ampliar nossa compreensão acerca do estado da formação de professores(as) em âmbito nacional, sem perder de vista outros contextos da América Latina e Europa.

No âmbito legal, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCN/Pedagogia) que trazem orientações para a formação inicial. Em sintonia com este debate, as autoras estudadas contribuem para a reflexão sobre o campo da formação quando afirmam:

> Quanto aos cursos de graduação em pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o CNE provou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a eles a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 98).

Apenas a partir das DCN/Pedagogia é que o Ensino da Arte, pela primeira vez, passou a ser reconhecido como área do conhecimento necessária à formação inicial do(a) pedagogo(a). Esse Documento, no Artigo 5º, inciso VI estabelece que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2).

Ao direcionar nosso olhar para a Arte/Educação, o artigo quinto, no conjunto de atribuições, destaca que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a aplicar modos de ensinar Artes, dentre outras áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e adequada ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006).

No contexto local, destaco a pesquisa “A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife”, de autoria de Shirleide Pereira da Silva Cruz. Esse estudo, defendido em 2012, teve como foco a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a construção da polivalência, entendida como organização curricular de atuação do docente dos anos iniciais do

Ensino Fundamental e elemento constituinte da profissionalidade docente do(a) profissional que atua nessa etapa de escolarização (CRUZ, 2012).

Dentre as questões apontadas, a referida tese despertou um duplo interesse: por tratar as questões da polivalência, uma vez que converge para nossa forma de pensar o profissional com a Formação Inicial em Pedagogia tendo a polivalência como constituinte de sua práxis; e pela forma como aponta as questões relacionadas à Arte/Educação por parte dos sujeitos pesquisados, professoras polivalentes atuantes em diferentes escolas da Rede Municipal do Recife.

Mais especificamente, a tese revela as inquietações das professoras com relação ao campo da Arte/Educação como campo de conhecimento com o qual atuam ou deveriam atuar nas escolas. Isso fica claro no trecho de fala retirado do estudo de Cruz (2012, p. 162) e destacado abaixo:

> PR: Além disso, a gente vê uma carência muito grande até nessa formação da universidade, na formação continuada. Quantas vezes com 25 anos de rede foi me dada uma formação de Geografia? História? Ciências?
> PQ: É verdade, focam muito a questão do letramento.
> PR: Língua Portuguesa e Matemática ainda são áreas privilegiadas. História e Geografia nem pensar! Não existe. Artes... passa bem distante. Você tem que trabalhar com os meninos Artes, está lá na proposta. Eu não tenho que saber Artes, eu não fui para universidade estudar Artes. Se eu tivesse ido ainda não saberia tudo...
> (PR, Magistério e Pedagogia, pós-graduada, 25 anos de magistério, RPA 03 e PQ, Magistério, cursando Pedagogia, 08 anos de magistério, RPA 3).

Desse modo, o duplo interesse despertado aproxima-se dos elementos que movem as reflexões que estamos construindo ao longo dos anos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE-UFPE), a saber, das aproximações e distanciamentos entre o(a) professor(a) polivalente, pedagogo(a), – sua formação inicial, lacunas e avanços – e a Arte/Educação, campo de conhecimento constituinte da práxis desse profissional.

Dando continuidade, ainda vimos que o estado da arte realizado por Gatti, Barreto e André (2011) aponta elementos importantes para nossas reflexões, quando diz:

> Há uma coincidência, que acaba em redundância, que se refere à condição sociocultural dos professores e às condições de vida dos alunos das redes públicas de ensino, que, muitas vezes, apresentam alguma desvantagem social. Atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, justamente no período de alfabetização (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 28).

Essa afirmação nos levou a pensar na teia de relações, ou a ausência delas, entre a formação estética dos(as) professores(as) e as condições sociais dos mesmos, uma vez que as condições sociais e a educação básica pública, de onde advém grande parte do professorado, muitas vezes não oferece oportunidades de ampliar essa formação para além das referências que circundam esse sujeito, então, resta à formação superior suprir a lacuna deixada pela educação básica. Por um lado, isso implica inflar um currículo que a cada dia está mais sobrecarregado, acrescentando disciplinas relacionadas a esse campo e a tantos outros que são necessários à formação do(a) pedagogo(a). Mas isso de fato acontece? De que

forma? Que alternativas são possíveis e/ou realizadas? Como isso vem acontecendo?

Vidal (2011) aponta dois caminhos que levaram a inserção de pelo menos uma disciplina relacionada à Arte/Educação integrar o currículo de parte dos cursos de Pedagogia: o crescimento desse próprio campo pelas lutas políticas e históricas que vem travando, e os interesses políticos de definir o campo de atuação dos profissionais com formação em Pedagogia, evidenciado pela inserção do campo da Arte/Educação no texto das DCN/Pedagogia.

No entanto, é preciso um olhar crítico, pois quando insere na formação inicial em Pedagogia, pelo menos uma disciplina relacionada à Arte/Educação, por meio das DCN/Pedagogia, essa política pública está afirmando legalmente que o(a) profissional com formação nessa área está habilitado(a) a trabalhar com a arte na Educação Básica, desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse mesmo estudo revela que apenas essa inserção não tem dado conta de formar o(a) professor(a) para atuar com o campo da Arte/Educação na escola, pois, de um modo geral, apenas uma disciplina durante toda a formação, com carga horária de 60 horas, não vem preparando de fato este(a) professor(a) para atuar com os conhecimentos práticos e teóricos em arte. Além do mais, não podemos desconsiderar as especificidades das linguagens da arte – dança, música, teatro e artes visuais –, que se traduzem na escola a partir do Ensino da Dança, Educação Musical, Ensino do Teatro e Ensino das Artes Visuais, cada uma com campo, metodologias e formas de abordagens, leituras e vivências específicas. De um modo geral, as especificidades das linguagens não são contempladas na formação inicial em Pedagogia ou são tratadas de modo superficial.

Diante do exposto, inferimos no estudo realizado que, de um modo geral, a formação inicial apenas tem dado indicativos e, ainda de forma insipiente e, muitas vezes, equivocada, transformando a fundamentação teórica deste campo em fórmulas rasteiras para se experimentar na prática, distanciando mais uma vez os(as) futuros(as) docentes de uma formação para uma prática significativa.

Mais uma vez nos voltamos para o estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011) quando discutem a formação inicial como merecedora de atenção especial, tendo em vista que é o primeiro ponto de acesso da formação de professores(as) e por esta ter um papel fundamental na qualidade da formação docente.

Mesmo considerando a profundidade do estado da arte realizado, percebemos que as autoras não tecem considerações sobre a formação estética de professores(as), isto nos leva a entender que ainda se faz necessário direcionar o olhar para esse elemento da formação e nos instiga a (COM)(PAR)trilhar e buscar outros caminhos, na tentativa de encontrar esse debate em outras pesquisas realizadas.

A formação estética nos estudos acadêmicos: um olhar para o banco de teses e dissertações da CAPES

Partimos das inquietações apresentadas anteriormente e começamos a buscar os ditos e escritos em pesquisas já realizadas. Desse modo, recorremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e buscamos as teses e dissertações defendidas entre os anos de 2000 a 2011 que tem como eixo a formação estética de professores(as).

A partir do exposto, estabelecemos os seguintes critérios para refinar nossa busca:

- ✓ Utilizar no campo assunto as expressões exatas “Formação Estética” e “Estética Formação”;
- ✓ Selecionar os estudos nos níveis: Doutorado e Mestrado;
- ✓ Utilizar como ano base: de 2000 a 2011;
- ✓ Realizar a leitura de títulos e resumos;
- ✓ Direcionar o olhar para as pesquisas que estão no entrelaçamento da formação/educação estética e/ou formação cultural na formação de professores(as), lançando um olhar mais incisivo para os estudos que tiveram a formação inicial nos cursos de Pedagogia como campo;
- ✓ Leitura na íntegra dos estudos selecionados;
- ✓ Identificação dos temas abordados e apontamentos revelados pelos(as) pesquisadores(as).

Uma vez que entendemos que uma palavra apenas não é suficiente para rastrear os estudos que convergem para o nosso tema de interesse, ressaltamos que foi preciso a construção de um olhar caleidoscópico, para entender o emaranhado de elementos que podem constituir uma pesquisa. Desse modo, num primeiro momento, nos utilizamos das expressões “formação estética” e, em seguida, utilizamos a expressão “estética formação”, para dar amplitude a nossa busca. Percebemos que, o fato de inverter as palavras já nos reporta a diferentes estudos. A seguir, vemos os gráficos elaborados a partir dos primeiros achados, respectivamente Gráfico 1 resultante da pesquisa que tomou a expressão formação estética, e Gráfico 2, resultante da pesquisa que tomou a expressão estética formação:

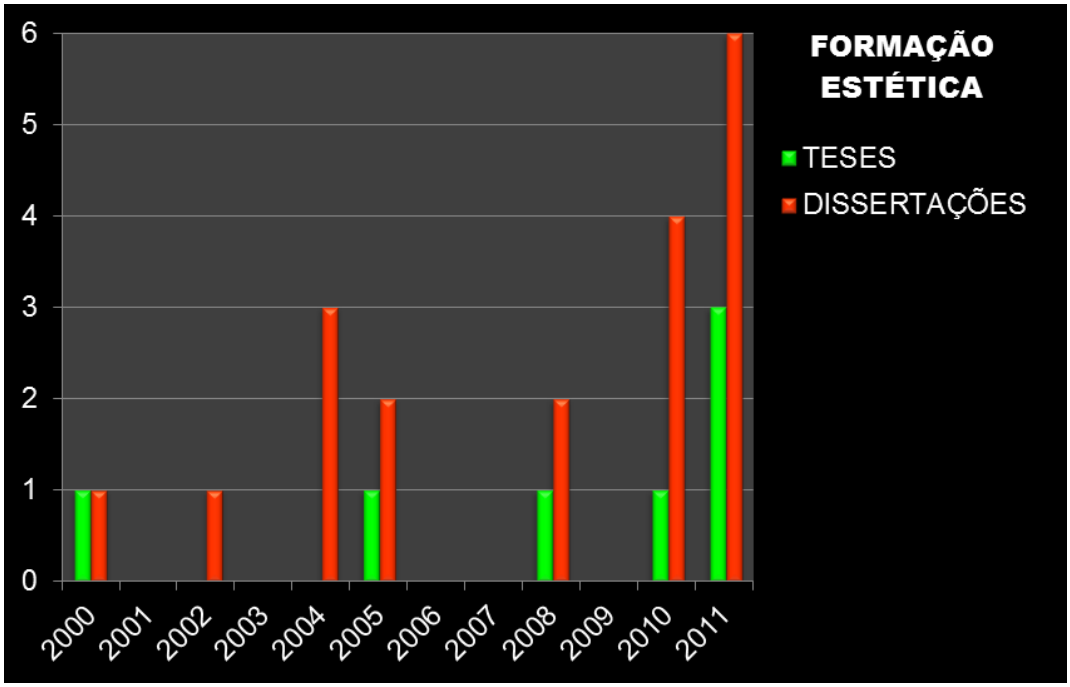


Gráfico 1 – Teses e Dissertações
Palavras-chave: “Formação Estética”

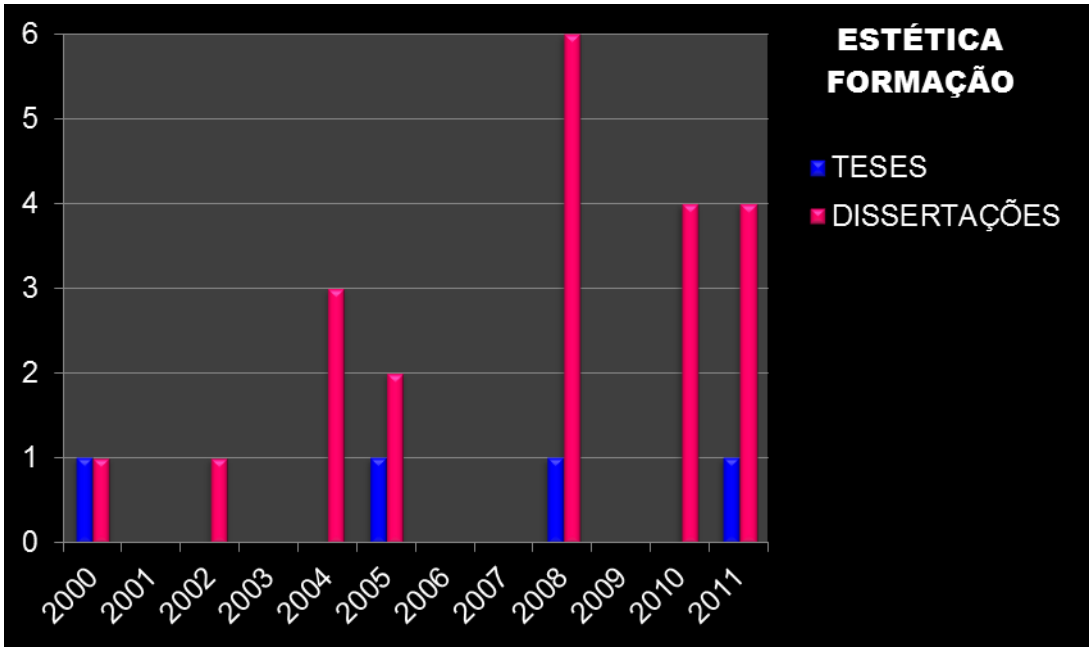


Gráfico 2 – Teses e Dissertações
Palavras-chave: “Estética Formação”

Os primeiros achados nos revela um total de 26 pesquisas encontradas a partir da primeira expressão pesquisada – Formação Estética – destas, 7 teses e 19 dissertações. No entanto, ao adentrarmos na leitura dos referidos estudos, concluímos que apenas 2 pesquisas convergem para nosso interesse de pesquisa. Já na pesquisa que tomou a expressão “Estética Formação”, encontramos um total de 25 pesquisas, destas 4 teses e 21 dissertações, no entanto, apenas 3 estudos se aproximam do nosso interesse de pesquisa, destes, 1 estudo repete-se na pesquisa anterior.

Ao final dessas pesquisas é possível afirmar que, entre 2000 e 2011apenas 4 pesquisas realizadas se aproximam do nosso interesse de estudo, a aproximação entre a formação estética de professores(as) e a formação nos cursos de Pedagogia.

Após essa análise inicial, passamos a desconfiar que a formação estética pudesse ser abordada em estudos que tivessem como tema central a “formação cultural” de professores(as), então, tomando essa expressão como norteadora, passamos a buscar no mesmo ano base, as pesquisas, nos níveis Mestrado e Doutorado, que tratam da formação estética mas, que utilizam-se da expressão formação cultural, e encontramos os resultados apresentados no gráfico abaixo:

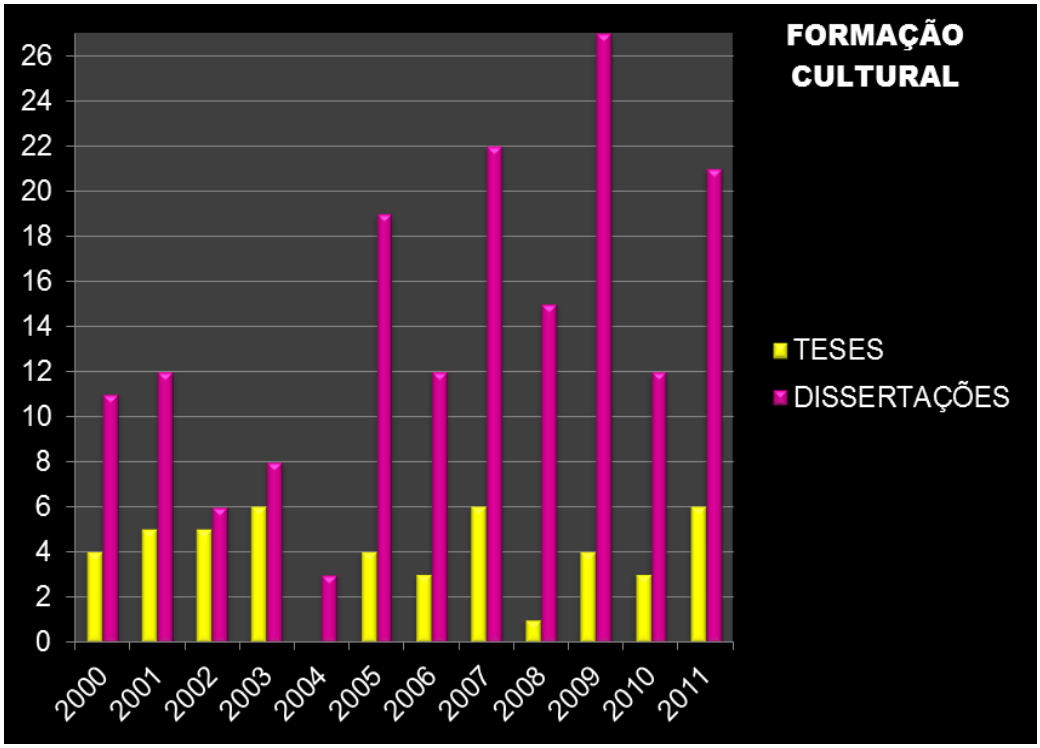


Gráfico 3 – Teses e Dissertações
Palavras-chave: “Formação Cultural”

Esta investigação nos revelou um total de 215 pesquisas, destas 47 teses e 168 dissertações. No entanto, ao adentrar na leitura dos títulos e resumos, percebemos que apenas 3 estudos aproximam-se do nosso interesse de pesquisa.

Por fim, realizamos uma nova busca de teses e dissertações a partir da expressão “educação estética” quando encontramos apenas um estudo realizado no nível de Mestrado e defendido em 2012, trata-se da pesquisa realizada por Simone Maria Scartazzini.

A partir do exposto podemos afirmar que em 12 anos de pesquisas, de 2000 a 2011, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontramos, a partir dos critérios e expressões de escolha por nós estabelecidos, um total de 267 estudos, sendo 58 teses e 209 dissertações. No entanto, com o refinamento da pesquisa a partir dos demais critérios elencados, chegamos a um total de 8 estudos que se aproximam do tema do nosso interesse, sendo, 4 teses e 4 dissertações.

Adentrando nas investigações

A leitura na íntegra dos estudos que se aproximam do nosso interesse de investigação nos permite afirmar que todas as teses foram defendidas junto a Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), destas, 3 foram realizadas na região Sudeste, mais especificamente, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e apenas 1 tese defendida na região Nordeste, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Ressaltamos que não tivemos acesso à pesquisa na íntegra realizada por Carvalho (2003) e intitulada “Formação cultural de professores de séries iniciais e suas implicações no ensino da arte”. Nosso contato com esta investigação deu-se

pela leitura do texto apresentado pela pesquisadora durante o “Seminário Estadual: O Ensino da Arte: A Prática de Ensino", realizado no Polo Arte na Escola, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de 12 a 16/12/2005, e disponível em endereço eletrônico.

Quanto às dissertações, todas realizadas no campo da Educação, sendo 3 delas defendidas na região Sudeste, Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Universidade de Passo Fundo (UPF), em Minas Gerais, e apenas uma pesquisa realizada na região Sul, pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI-SC). Logo, os critérios estabelecidos nos revelam que, na região Nordeste não encontramos nenhuma dissertação que tem como foco de estudo a formação estética de professores(as).

Ao adentrar nos estudos supracitados, podemos afirmar que Aguiar (2010) em sua pesquisa, parte de sua prática, enquanto professora de Artes e passa a questionar as formas de trabalho para a formação estética com os(as)futuros(as) docentes, estudantes de cursos de Pedagogia, uma vez que a autora, assim como nós, entende que os(as) mesmos(as) poderão trabalhar com o campo da arte na Educação Infantil e nos anos inicias da Educação Básica, o que demonstra também uma consonância com o texto das DCN/Pedagogia.

Partindo desses elementos iniciais, a autora analisa o processo de constituição do sentido estético de estudantes do curso de Pedagogia, noturno, de uma faculdade privada na região da grande Vitória - ES, tomando como objeto do estudo, a disciplina na qual é professora. A partir da análise realizada, tece considerações acerca do desenvolvimento do sentido estético como algo que vai além do campo da arte, e que, especificamente na formação de professores(as), a Arte/Educação traz contributos que podem ampliar as formas dos sujeitos de pensar, sentir, criticar e ver o mundo, conforme podemos perceber no fragmento abaixo:

> O desenvolvimento do sentido estético é também objeto do ensino de Arte na medida em que esse trabalha com ações, atividades, materiais e recursos que possibilitam ao sujeito aprimorar seus sentidos de modo a perceber de forma mais sensível, não somente a Arte como as coisas que o rodeiam. Para tanto o ensino de Arte deve oportunizar experiências estéticas significativas” (AGUIAR, 2010, p. 178).

Oliveira (2008) em seu estudo, único da região Nordeste encontrado no estado da arte realizado, também defende a mesma ideia de que as vivências com a arte, com o universo artístico local, nacional e global são contributos para uma formação de professores(as) e de uma sociedade mais humanizada. Sua pesquisa direciona-se para o espaço da dimensão estética no currículo da formação docente, no entanto, sobre a formação superior, é importante destacar que a autora escreve num período em que os cursos de Pedagogia do Brasil, e o campo no qual se insere, a UFC, começaram a passar por reformas curriculares para agregar as orientações advindas das DCN/Pedagogia, hoje, certamente este estudo apontaria para outras direções.

Já o estudo realizado por Nogueira (2002) tem como ponto de partida as vivências da pesquisadora, quando passa a perceber dois tipos de profissionais, professores(as) com experiências estéticas e culturais restritas e os profissionais com alguma experiência. Os primeiros apresentavam em suas práticas uma limitação no que se refere até mesmo ao uso de recursos didático-pedagógicos, como diz a autora:

> Falhavam eles naquilo que me parece ser fundamental no ofício de professor, que é a ampliação do universo cultural do aluno, o estímulo a estar aberto às diferentes leituras da realidade. Como suas próprias experiências culturais eram limitadas, seus recursos didático-pedagógicos sofriam da mesma penúria" (NOGUEIRA, 2002, p. 12).

Ainda a pesquisadora em suas observações destaca que situação diferente era percebida nos(as) professores(as) com experiências estético/culturais mais ampliadas, que sempre levavam para suas aulas conteúdos extraídos de fontes mais variadas, demonstravam mais disposição para o trabalho coletivo, além de serem mais sensíveis ao campo da arte.

Por outro lado, ao atuar na formação de professores(as), Nogueira começou a perceber que a maioria dos(as) estudantes possuíam experiências culturais restritas e passou a buscar em sua pesquisa a relação entre a formação cultural e a prática docente na formação de professores(as), a partir de dois cursos de Pedagogia investigados.

Vale destacar que, mesmo considerando as críticas recebidas, a pesquisadora revela que em seu estudo faz opção de enfatizar a cultura historicamente conhecida, tratada pela autora como "patrimônio que a humanidade construiu há séculos", tomando-a como referência para tratar a formação cultural.

Destacamos que, assim como Aguiar (2010) e Carvalho (2003), também nos diferimos do posicionamento da pesquisadora supracitada, que defende que as experiências estéticas se dão exclusivamente pela arte. Assim como nós, Aguiar considera "a possibilidade de que o sujeito passe por experiências estéticas em diferentes espaçostempos de sua vida estando ele em contato com a Arte ou não" (AGUIAR, 2010, p. 48). Também com esse olhar ampliado para os lugares e formas de uma aproximação com a formação estética, Carvalho (2003) afirma que nossas formas de ensinar e aprender recebe influência de várias culturas – erudita, popular, tradicional, indústria cultural – logo, aponta para a necessidade de contemplar as manifestações advindas dessas culturas no campo educacional, seja no cotidiano escolar ou nos cursos de formação de professores(as), o que nos indica a necessidade de contemplar esse aspecto em estudos mais aprofundados.

A pesquisa realizada por Carvalho (2003) teve como objetivo investigar o modo como o currículo aborda a formação cultural de professores(as) de séries iniciais e sua influência no ensino da arte, na escola. Assim como os demais estudos de tese destacados, esta autora também afirma que boa parte dos(as) professores(as), e inclusive dos(as) estudantes dos cursos de Pedagogia, estão distantes ou despreparados para uma formação e uma familiarização estética e epistemológica com o campo da Arte/Educação, mais precisamente, o olhar da pesquisadora converge para o Ensino das Artes Visuais e para os professores(as) pedagogos(as) que atuam com esse campo nos anos iniciais da Educação Básica. Em suas análises, destaca que para uma prática no campo da arte os "professores de séries iniciais precisam ter re-significada sua formação cultural por meio do resgate, problematização e compreensão das manifestações das linguagens artísticas em suas trajetórias de vida, tanto na sua formação acadêmica inicial quanto permanente" (CARVALHO, 2003, p. 2).

Começamos nossas reflexões a partir das dissertações encontradas tomando o estudo de Soares (2008) como ponto de partida. Assim como nós, a pesquisadora entende que a educação estética desempenha papel fundamental na formação de professores(as), posição esta também defendida por Scartazzini (2012), para elas a educação estética é parte constitutiva do ser humano integral. Partindo desse

pressuposto, a primeira pesquisadora desenvolveu o seu estudo a partir de grupo de 11 professoras participantes de uma formação docente, enquanto que a segunda desenvolveu oficinas de educação estética para realizar o seu estudo de caso com 4 professoras e 7 monitoras atuantes nos anos iniciais da Educação Básica. Em sua análise, apoiando-se no método indiciário Soares (2008) conclui que, ao abranger o repertório cultural pelo contato com as manifestações artísticas, as professoras passaram a assumir uma postura de maior curiosidade e observação do próprio entorno, não apenas das questões visuais, mas de outras habilidades. Já Scartazzini (2012) percebeu que as oficinas vivenciadas provocou mudanças na prática das professoras participantes da pesquisa.

Por sua vez, a pesquisa realizada por Santos (2011) teve como objeto a educação estética na formação inicial de professores(as), a partir do olhar sobre o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia na modalidade à distância da Universidade de Santo Amaro (UNISA). Para o autor, a estética na formação de professores(as) constitui-se como importante elemento para a autonomia e emancipação dos sujeitos, para formas de intervenção e de resistência a alienação atrelada à indústria cultural, pelos processos formativos na escola e na formação superior, conforme nos expõe quando toma Freire como aporte:

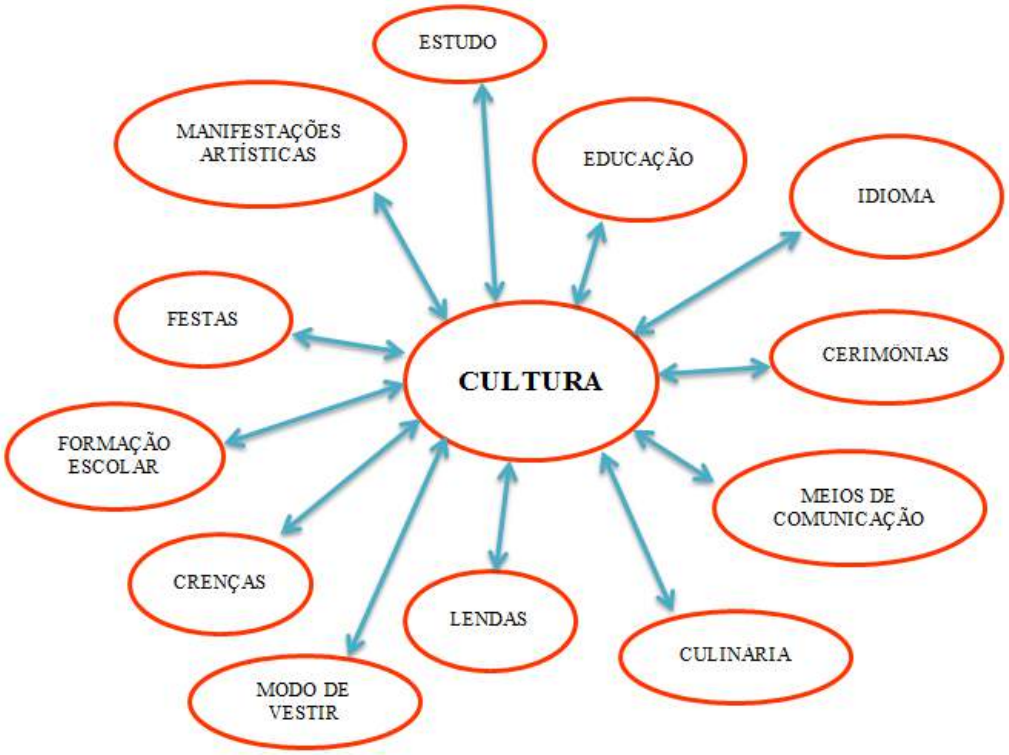
> Os indivíduos constroem uma cultura e são, ao mesmo tempo, construídos por ela. Trata-se da própria formação do indivíduo e de suas capacidades, conforme a concepção da teoria freireana: a formação ética e estética acontece, mais precisamente, na sala de aula, quando professores e alunos lutam por uma educação transformadora, dialógica e conscientizadora (SANTOS, 2011, p. 149).

Sobre a relação estreita entre a formação estética e os processos de humanização o autor afirma:

> A percepção da pertinência da formação, por via da humanização que a estética proporciona, é inegável. Viabiliza-se, por meio da humanização adquirida através da estética um crescimento humano que contribui para que se rompa o mecanismo da semiformação, imposta pela indústria cultural. Neste caminhar, o sentido valorativo representa algo que vai além de uma mera reprodução, mas passa pelo caminho da constatação de uma construção de saberes (SANTOS, 2011, p. 147).

Essas questões são essenciais para pensar um projeto de formação de professores(as) que busque superar e ir além da formação ancorada na aquisição de saberes específicos e necessários a prática, direcionando-se para uma formação integral do sujeito.

Por sua vez, Carvalho (2009) na pesquisa sobre a formação cultural dentro de um projeto de formação em serviço, faz um estudo sobre cultura, e nos leva a pensar na teia de relações que estabelecemos por meio das culturas e de como os elementos citados pelo pesquisador contribuem para a formação de sujeitos conhecedores do global e do local, conhecedores de si e do outro, sujeitos mais humanizados, conforme vemos a seguir na figura elaborada abaixo a partir das contribuições desse pesquisador:



Na análise realizada, Carvalho tece considerações mais contundentes relacionadas à formação de professores(as) no contexto analisado, o programa Pedagogia Cidadã, mas que serve para pensarmos outros contextos e nos leva a refletir sobre uma formação ampliada, apoiada em outro paradigma de formação quando afirma que, para além do que é proposto na matriz curricular, "no que se refere à questão cultural, é preciso que se realizem vivências culturais concretas no decorrer do curso, não apenas sendo mencionadas e estudadas as expressões, manifestações e questões artístico-culturais, é preciso, também que o aluno tenha participações, práticas e vivências culturais" (CARVALHO, 2009, p. 83).

Para concluir: algumas considerações

Ao final deste estudo podemos afirmar que o estado da arte realizado nas pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes nos traz aporte para entender alguns ditos e escritos acerca da formação estética de professores(as) nas pesquisas destacadas.

A investigação que serviu de base para o presente artigo nos faz perceber a importância de estudos que abram caminhos para pensar a formação estética na formação inicial em Pedagogia de diferentes lugares, contextos, realidades. Também nos faz compreender como existem aproximações entre as motivações que geraram as pesquisas, nascidas e movidas pela aproximação com o campo, com a vivência e inquietações dos sujeitos – pesquisadores(as) e professores(as) –, e de como os caminhos traçados e as escolha teóricas revelam achados que convergem para uma compreensão mais ampliada da formação de professores(as), trazendo elementos para pensar, tracejar, desenhar rotas, trilhas e percursos.

Por fim, nos valemos do fragmento do poema barroco de Gregório de Matos, quando nos diz:

O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.

Esse poema nos faz entender que, o presente estudo é parte e todo, ao mesmo tempo, é um recorte delineado pelos critérios elencados e que nos dá, portanto, alguma dimensão das pesquisas que atendem aos mesmos. E é todo, se considerarmos que o presente estado da arte ajusta-se num período de 11 anos de estudos, fecha, portanto, um ciclo, sem a pretensão de encerrar-se nele ou de tê-lo como verdade, é apenas um modo de ver, uma perspectiva de olhar para os dados e a possibilidade de abertura para outros ciclos.

Referências:

AGUIAR, Maira Pêgo de. **A constituição do sentido estético de alunos do Curso de Pedagogia.** 2010. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 Set. 2011.

CARVALHO, Alexandre Sônego de. **Formação cultural do professor no Programa Pedagogia Cidadã.** 2009. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, S. H. E.. **Formação cultural de professores de séries iniciais e suas implicações no ensino da arte.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2003.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. 2012. 280 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Edite Colares. **A dimensão estética na formação do educador:** a elaboração de um ideário coletivo. 2008. 207 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MATOS, Gregório de. **Obra poética**. Org. James Amado. Prep. e notas Emanuel Araújo. Apres. Jorge Amado. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, USP, 2002.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SANTOS, A. C. B. A. **Educação estética e formação inicial de professores da Educação Básica:** um estudo hermenêutico do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, na modalidade a distância. 2011. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCARTAZZINI, Simone Maria. **A educação estética na formação em serviço do professor de Educação Infantil.** 2012. 114 p. Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação estética – investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). 2008. 99 p. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

VIDAL, F. S. L. **A Formação Inicial de Professores e o Ensino da Arte**: um estudo em Instituições do Ensino Superior do Estado de Pernambuco. 2011. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

Fabiana Souto Lima Vidal. Professora do Colégio de Aplicação (UFPE). Doutoranda em Educação (UFPE); Mestre em Educação (2011); Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas (2005). Pesquisa Arte/Educação e Formação de Professoras(es), com ênfase no Ensino das Artes Visuais. Membro da diretoria da Federação de Arte-Educadores do Brasil (2013-2014). Pesquisadora nos grupos: Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão (GEFAI - UFPE) e Grupo Arte na Pedagogia (GPAP - Universidade Mackenzie - SP). http://lattes.cnpq.br/9258272116465693

Clarissa Martins de Araújo. Graduação em Fonoaudiologia (UNICAP, 1985), mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), Especialização em Sciences de L'education - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (1993) e doutorado em Sciences de L'education - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (2000). Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE). Pesquisadora com ênfase em estudos sobre a Educação Inclusiva e Arte/Educação. Vinculada ao Grupo Formação de Professor e Profissionalização Docente e ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores Arte e Inclusão (GEFAI). http://lattes.cnpq.br/2395569396317875

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral apresentação slides** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia

PROFESSOR CRÍTICO EM ARTES: PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

Elsieni Coelho da Silva (UFU/MG/Brasil)
Antônio Neto Ferreira dos Santos (UFU/MG/Brasil)
Apoio Fapemig/CNPq

RESUMO*:*
A pesquisa-ação está apresentada aqui como potencialidade educacional, de pesquisa na formação e atuação do professor crítico em artes, como resultado de práticas investigativas e educativas destes pesquisadores em contextos de formação docente e discente via reflexão, planejamento e pesquisa, de modo global no da formação de educadores e educandos críticos, em condições de intervir na realidade, de se assumirem como sujeito da história. Nesse momento, traremos uma abordagem teórica de fundamentação que nos ajuda a definir a concepção de *professor crítico, a discutir pesquisa-ação e suas limitações como estratégia de formação até a proposição da pesquisa-ação crítico colaborativa por Pimenta (2005) e os desafios da pesquisa-ação crítica como recurso didático pedagógico*.
Palavras-chave: Professor crítico; pesquisa-ação; recurso didático-pedagógico.

CRITICAL ARTS TEACHER: ACTION RESEARCH AS A STRATEGY FOR TRAINING.

ABSTRACT
Action research is presented here as potential educational, research on the formation and performance of critical teacher in the arts, as a result of investigative practices and educational researchers in these contexts of teaching and training students via reflection, planning and research, global mode in training of educators and critical learners, able to intervene in reality, to assume as subject of history. At that time, we will bring a theoretical approach of reasoning that helps us define the concept of critical teacher, discussing action research and its limitations as a training strategy to the proposition of critical collaborative action research by Pimenta (2005) and the challenges of critical action research as a didactic pedagogical resource.
Keywords: Critical Teacher; action research; didactic-pedagogic resource

1 Introdução

A formação crítica do docente em arte não é um constructo arbitrário: resulta de concepções elementares (de homem, educação, professor e arte) incorporadas ao modo de ser e estar do professor, cujas escolhas de caminhos que definem sua prática educativa são guiadas por princípios e condições políticas, sociais, educacionais e culturais. As nossas escolhas como formadores e pesquisadores sintetizam a concepção de pesquisa como prática pedagógica de formação e

atuação profissional docente. É dessa premissa que parte nossa abordagem sobre a pesquisa-ação como estratégia de formação, de práticas educacionais, de professor crítico em artes.

Professor crítico em artes

Pensar, formar o professor crítico implica trabalhar o sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social, em nosso caso, no campo da educação em artes. Capacitar como mediador, intelectual defensor de atitudes criativas, estéticas em ações de engajamento e participação no processo de mudança cultural. Oportunizar construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, isso demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. Formar e atuar como professor crítico em artes requer uma coerência teórico-metodológica que evidencie em seu delineamento posições claras e objetivas com base em fatos educacionais (concretos e específicos) e delimitados a determinado contexto histórico que abrigue análises e discussões. Para isso, é preciso que apresente olhares diferentes e conflitantes sobre uma mesma realidade cognoscível para superar avaliações reducionistas balizadas; sobretudo, por posicionamentos positivistas, empiristas, idealistas e/ou pelo eclético na elaboração do conhecimento científico e práticas transformadoras. Do ponto de vista dialético, tal inventário se constituiria de eventos empíricos característicos e delimitados que evidenciem elementos coerentes com a concepção de professor crítico (FRIGOTTO, 2006; FREIRE, 2011; KOSIK, 1976).

Com efeito, este estudo se desdobra no campo da constituição de um dado modo de observar e aferir a práxis docente em artes mediante uma reflexão sobre o professor na perspectiva crítica; a saber, aquela explicitada na produção de Paulo Freire, assim como na de outros teóricos que exploram o materialismo histórico dialético. Com esse propósito de refletir sistematicamente — ou seja, com embasamento teórico-metodológico — sobre o professor crítico, buscamos elaborar e explicar conhecimentos acerca dessa concepção de professor, de modo a contribuir com a formação docente e práticas pedagógicas em artes na perspectiva da teoria crítica com referência especialmente em Freire (1996).

Em Freire (1996), o professor crítico pensa e age dialeticamente; alinha o que pensa ao que faz, o “saber-fazer” ao “saber-ser-pedagógico”; apresenta um discurso competente alinhado a uma prática transformadora. Apreender essa coerência talvez seja um desafio não só de investigação, mas também educacional; e expor suas contradições à análise e à discussão talvez ajude a entender as relações de coerência entre a reflexão e a ação do professor crítico; diga-se, compreender a *unidade teoria e prática.* À luz de Freire (1996), compreender essa unidade implica uma construção epistêmica do conhecimento advinda da curiosidade ingênua, de uma realidade social historicamente vivenciada; daí não se poder falar em teoria e prática, mas sim em práxis, da qual destacamos a prática formativa e educativa reflexiva crítica.

Com efeito, o professor crítico se caracteriza pela postura dialética, pela tendência deliberada a transformar sua ação e pela procura por condições didático-pedagógicas que ajudem os educandos a perceber e a modificar — se necessário — seu ambiente de aprendizagem, sua vida suas ações profissionais. Também caracterizam essa concepção de professor a avaliação reflexiva da situação de desenvolvimento da prática educacional — para apreender o movimento dinâmico,

real e concreto entre a práxis imediata (a realidade empírica, a representação valorativa) e a práxis crítica (a realidade concreta, o conceito, a essência), (KOSIK, 1976). Enfim, outras duas características marcam o professor crítico. Uma é o desenvolvimento da pesquisa científica para ajudar a avaliar sua prática (a fim de torná-la mais compreensível em seu contexto particular em ligação estreita com o dado histórico, social, cultural e econômico, ainda que não seja um pesquisador de carreira); outra é pensar em sua prática como atitude autônoma e emancipatória (FRIGOTTO, 2006; FREIRE, 2011), propositiva e transformadora.

Entender a formação e atuação docente em artes numa perspectiva dialética implica reconhecer uma realidade dada, independente da reflexão do professor, mas que, ao ser captada por ele ganha sentido com o agir humano. Na proposta de Freire, a reflexividade se apresenta no processo da ação-reflexão-ação em prol da formação de uma consciência política cuja prática reflexiva se constrói à medida que se distancia dos fatos. Não há sobreposição da teoria à prática. Há, sim, uma ideia de unidade — muitas vezes, mais exprimível verbalmente do que na construção de uma prática de formação e de educação propriamente dita. Talvez por isso as propostas de Freire (1996) para a formação e atuação docentes se mostrem tão contemporâneas; isto é, talvez porque lidem com desafios cuja superação está longe da realidade educacional. Eis porque é importante pensar a pesquisa-ação como prática formativa, para além de um tipo de pesquisa. É uma busca pela superação dos limites educacionais no alcance da unidade entre teoria e prática na formação e atuação docente em artes, que se justifica primeiro por uma formação via pesquisa.

Pesquisa e formação na constituição docente em artes

Formar o professor de artes para essa dimensão educacional é tomar a relação pesquisa–formação como prática cotidiana numa concepção de educação e constituição do sujeito, no exercício de ir da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistêmica”, cuja essência se constrói pela reflexividade, pela capacidade indagadora e problematizadora do professor crítico. Para Freire (1996, p. 32), é da natureza da prática docente indagar, buscar, pesquisar.

> [...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade.

Essa asserção tem elementos cuja densidade sintetiza e expõe a abrangência da interface da pesquisa com a formação docente e a educação concebida como formação do pesquisador — embora este lecione. O professor é quem, antes de tudo, indaga, inquieta-se e busca descobrir vias de intervir na educação e na sociedade. Isso porque ser educador requer se aceitar como sujeito da procura para, assim, desafiar homens e mulheres a refletir, a desenvolver leituras críticas sobre a capacidade de agir e mudar o curso da história. Para nós, isso seria “estar em pesquisa” (Beillerot, 2001), vivenciar esse processo. (A vivência estimularia a incorporação.) Freire insiste nesses aspectos, mas nem sempre estes se fazem

presentes como desafio educacional, mesmo em práticas educativas pela pesquisa. No entendimento de Demo (1998, p. 38),

> É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isto, seja definido principalmente pela pesquisa. Não precisa ser um "profissional da pesquisa", como seria um doutor que apenas ou, sobretudo produz pesquisa específica. Mas precisa ser como profissional da educação, um pesquisador.

Para um autor e outro, a pesquisa na formação só faz sentido se tomada como princípio educativo, como fazer recorrente no processo formativo de um educador como pesquisador na interface da pesquisa com o ensino. É preciso que, "[...] em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador" (FREIRE, 1996, p. 32). Em sua crítica à insistência no educador pesquisador, Freire (1996, p. 32) insiste que *ser pesquisador* não é "[...] qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar [...]" de um docente; antes, *é* "[...] *da natureza da prática docente* a indagação, a busca, a pesquisa" (grifo nosso). Porém, mesmo tidos como inerentes ao fazer docente e à formação, tais atributos merecem uma educação compatível que explore sua força para superar a ingenuidade e desenvolver a capacidade criadora dos formandos.

Na concepção desse pensador, formação e prática docentes requerem considerar dois ciclos gnosiológicos: o conhecimento existente e sua produção, cuja transição exige um fazer sistematizado da "curiosidade ingênua" à "curiosidade epistêmica". Para Freire (1996), a história do sujeito e o contexto de sua inserção sociocultural determinam a origem da "curiosidade ingênua": quanto mais espontânea e consciente for sua origem, maior será a possibilidade de torná-la uma "curiosidade epistêmica". Diz ele: "O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" (FREIRE, 1996, p. 98). A curiosidade para Freire (1996, p. 35) é um fenômeno vital que assume o contorno da

> [...] inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta [...]. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fazemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Como se lê, questionar implica duvidar, perguntar — querer sempre mais e melhor. Há que "[...] fundamentar a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica própria de educar" — diz Demo (1998, p. 1). No dizer desse autor, seria fazer do "questionamento reconstrutivo" um procedimento de formação do sujeito, também de superação da condição de objeto e da passividade. (Embora esse autor não se refira especificamente à formação docente, ele alude a uma educação pela pesquisa.) Fazer tal questionamento é não só se pôr numa condição reflexiva crítica, mas ainda se conscientizar e se preparar para intervir, mudar, superar. Por reconstrução, nesse caso,

> Compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado. Oferece ao

> mesmo tempo a base da consciência crítica e a alavanca da intervenção inovadora, desde que não seja mera reprodução, cópia, imitação. Não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara, aliás. Deve, no entanto, ser reconstruído, o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender. (DEMO, 1998, p. 11).

Nessa lógica, a reflexão e o questionamento só fazem sentido se fomentados para reconstruir práticas, intervir alternativamente, elaborar propostas próprias, construir caminhos de aprendizagem. Questionamos não só porque o conhecimento é sempre um recorte provisório da realidade que exige reinterpretação constante; mas também por causa dos desafios de educar-se e educar o outro segundo princípios idênticos. Como atitude cotidiana, a reflexividade e o questionar são o desafio da pesquisa numa dimensão educativa, enquanto a elaboração e sistematização da pesquisa são princípios científicos. Para Demo, o questionamento há de conduzir à "pesquisa de resultados", formalizada em projetos, planejamentos ou produções cuja função é anteceder a aula, mais do que isso, supõe crítica contextualizada para a emancipação política e intervenção na realidade.

Pesquisa-ação como prática formativa e atuação docente em artes

Ainda que concebida diferentemente quanto a suas finalidades (BARBIER, 2002; FRANCO, 2005), a pesquisa-ação, em sua essência, constrói-se como tática numa situação social concreta a ser modificada e associada com ações coletivas inspiradas constantemente nas transformações. Na proposição do professor-pesquisador, a pesquisa-ação é tomada como estratégia educativa pelo formador, que procura situar o professor numa atividade pesquisadora relativa ao seu fazer docente (ELLIOTT, 1998; PIMENTA, 2005). O intuito é transformar a maneira como ele é formado, inserindo a pesquisa como meio formativo, sobretudo de educação em artes. Para que isso ocorra há que se refletir sobre as práticas de pesquisa-ação como meio de pesquisa e formação docente em artes, para em outros momentos podermos trazer a sua dimensão como recurso didático-pedagógico no ensino de artes.

Dados os exemplos das práticas de formação pela pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; ELLIOTT, 1998), alguns pontos merecem debate. Entre eles, está o momento dessa prática entre a fase de formação do futuro professor e do professor em exercício, da prática estabelecida entre o docente universitário ("pesquisador-professor", "especialista", "pesquisador") e o educador da escola básica ("professor-pesquisador", "prático" e "técnico da pesquisa"). Também merece reflexão quem colabora com quem nas pesquisas e na formação.

Se, como afirma Elliott (1998), a expressão "professor pesquisador" foi empregada, de início, por Stenhouse no desenvolvimento de um fazer que, mais tarde, ficou conhecido como pesquisa-ação, esta foi concebida antes da associação feita com a formação do "professor pesquisador". Segundo Barbier (2002), a pesquisa-ação se desenvolveu nos Estados Unidos nos anos precedentes à Segunda Guerra Mundial. Eis um mapeamento de sua origem:

> Costuma-se geralmente sustentar que a pesquisa-ação teve origem com Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, durante aprovação da Segunda Guerra Mundial. Alguns pensam,

> entretanto, que John Dewey e o movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial, construíram um primeiro tipo de pesquisa-ação pelo ideal democrático, pelo pragmatismo e pela insistência no hábito do conhecimento científico tanto nos educadores como nos educandos (Thirion, 1980). Georges Lapassede atribui a criação do termo pesquisa-ação ao antropólogo John Collier, que propôs que as descobertas de tipo etnológico, feitas nos EUA sobre os indígenas das reservas, fossem utilizadas no benefício de uma política favorável a estes (BARBIER, 2002, p. 28).

Segundo esse autor, no Brasil a influência maior veio da pesquisa-ação concebida na Europa e no Canadá, no fim dos anos 60, e caracterizada por uma radicalização política e existencial. Sua prática na educação se desenvolve em pesquisas participativas, em especial sobre a formação de adultos, a educação popular e a formação sindical — é raro enfocar outros níveis de ensino (THIOLLENT, 1988). Nesse caso, como atividade pedagógica, sua exploração se volta à tomada de consciência e à reconstrução de situações investigadas entre docentes e na relação entre estes e os discentes.

A proposição do "professor pesquisador", sobretudo a de Pimenta (2002; 2005), evidencia-se como prática formativa que inclui os formandos em projetos de pesquisa sobre sua formação enquanto se propõem a construí-la, também, em concomitância. Esse processo incorpora a "reflexão-na-ação", a "reflexão sobre-a-ação" e a "reflexão sobre-a-reflexão-na-ação", apresentadas como estratégia por Schön (1992) ao propor formar um "professor reflexivo". Portanto, a proposição do "professor pesquisador" no Brasil se embasa em Schön (1992) e Elliott (1998), cujas práticas se diferem, mas que se aproximam na ação do educador como ponto de reflexão e aprendizagem para redimensionar sua formação.

Se em Schön (1992) a reflexão *na* e *sobre* a ação se fecha com a "reflexão sobre-a-reflexão-na-ação", em Elliott (1998) a pesquisa-ação é desenvolvida sem focar na "reflexão sobre-a-reflexão-na-ação". No campo educacional, a pesquisa-ação "[...] pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado" (FRANCO, 2005, p. 488). A transformação social como meta se encontra referendada em compromissos éticos e políticos para emancipar os sujeitos. Como o pesquisador age de forma comunicativa, a prática da pesquisa depende mais da dinâmica, do diálogo, das problemáticas surgidas no processo.

Com efeito, diferentemente de sua apropriação numa epistemologia positivista, em que se encontra dividida em diagnóstica, participante, empírica e experimental, a pesquisa-ação tem de ser colaborativa e crítica. Na colaborativa, a inserção do docente universitário parte, em geral, do convite de um grupo para auxiliá-lo na organização sistemática e científica de um processo de mudanças a que se propõe; na crítica, conta com a intervenção do pesquisador para que o grupo compreenda e perceba a necessidade de transformação — na concepção de Franco (2005, p. 489), a pesquisa-ação crítica é "[...] uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática". Nesse caso, as ações ocorrem entre homens, o que requer fundamentalmente um modelo de agir comunicativo. Enfim, no entender de Franco (2005), a pesquisa-ação colaborativa e a crítica são práticas que têm dimensão pedagógica porque permitem que pesquisador e participantes ajam comunicativa e interativamente.

A formação docente ocorre na coletividade. Mais que isso, nela as pretensões vão além de compreender e descrever o mundo da prática porque supõem transformá-lo mediante um mergulho na práxis social (em estudo) cuja preocupação seja um processo formativo. Essas características permitem afirmar a formação, também, como processo de interação e integração. Não por acaso,

> Desde Lewin até Elliott, afirma-se que uma importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador, entre pesquisa, reflexão e ação, retomando continuamente sob forma de espirais cíclicas, dando tempo e espaço para que a integração pesquisador–grupo vá se aprofundando, permitindo-se que a prática desse processo vá, aos poucos, se tornando mais familiar, como também o tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde e ainda, por meio de tais espirais, dá-se o tempo e espaço para apreensão cognitiva/emocional das novas situações vividas por todo o grupo — práticos e pesquisadores (FRANCO, 2005, p. 493).

Nessa asserção, dois aspectos se destacam para nós: as espirais cíclicas entre pesquisa, reflexão e ação e a necessidade de considerar o tempo e o espaço na formação e na pesquisa. Segundo a autora, porém, se considerarmos a pesquisa-ação como análise *na* e *sobre a ação*, então incorremos, no mínimo, em dois equívocos: 1) transformá-la em exame de avaliação de um procedimento adotado, isto é, anular sua característica dinâmica de transformação e de ajuste progressivo à investigação da/na práxis; 2) usá-la para investigar o local e a função do trabalho, ou seja, sua própria ação profissional. Nesse caso, essa prática dificilmente pode ser tida como pesquisa-ação, porque supõe hierarquizar papéis profissionais e a presença de poderes implícitos, ações estratégicas, e não ações comunicativas.

As ações estratégicas ferem o princípio da ação comunicativa, da dinamicidade e do ajuste de mudanças às transformações imprevistas pela pesquisa. Eis por que a pesquisa-ação não pode cair na ação estratégica, na avaliação de um procedimento adotado. Franco (2005, p.496) pondera: “[...] se considerarmos a pesquisa-ação como uma pesquisa na/sobre ação poderemos cometer dois equívocos”; um deles refere “[...] ao fato de o pesquisador investigar seu próprio local de trabalho [...] apesar da relevância dessa postura, a pesquisa decorrente dificilmente pode ser considerada pesquisa-ação”.

Reiteramos a ideia de que a pesquisa-ação estratégica perde não só o essencial da participação coletiva nas observações, na proposição e na tomada de decisões, mas também sua meta como prática educativa e transformadora. Entretanto, discordamos do entendimento de que o educador não pode investigar a própria prática, pois se caracterizaria numa pesquisa-ação estratégica. Entendemos que pode — sim — recorrer à pesquisa-ação para investigar seu fazer pedagógico-docente, mas desde que estabeleça uma relação dialógica com seus alunos durante a pesquisa e faça uma reflexão individual e coletiva numa relação cíclica. Para nós, é preciso conceber a pesquisa-ação como atividade educativa cujos envolvidos participem ativamente.

Ora, assim como há pesquisa-ação crítico-colaborativa entre docentes universitários e da educação básica, também pode havê-la entre professor e aluno em sala de aula. Ela não tem de ser necessariamente entre um universitário — pesquisador — e os da educação básica — participantes; antes, cremos que pode ser tomada segundo interlocuções distintas, numa autorreflexão sobre a prática, na

participação e no diálogo entre os professores da educação básica numa abordagem da área de conhecimento ou numa relação com outras áreas, com os alunos, com a comunidade escolar, com o sindicato; mas sem possibilidade de perder a reflexão e a tomada de decisões coletivas como processo. Para nós, a pesquisa-ação pode ser uma investigação sobre a própria prática profissional sem se caracterizar como pesquisa-ação estratégica, ou seja, sem perder o sentido da questão levantada por Franco (2005, p. 492):

> Como passar de pesquisador a participante, continuando a ser prioritariamente pesquisador; ou como passar de professor sujeito de pesquisa a pesquisador de seu fazer, mantendo-se prioritariamente no papel de professor? Decorre daí que surge outra desigualdade, quase que identitária: o pesquisador estará, por certo, prioritariamente envolvido na pesquisa e nos resultados desta; o professor, por certo, está prioritariamente envolvido na ação, aguardando melhorias em sua prática.

Não vemos razão para a desigualdade. Entendemos que o pesquisador na pesquisa-ação já intervém como educador; o que necessita é apreendê-la como processo de autoformação e educar o outro mediante a pesquisa. Embora os problemas desta e da prática educativa sejam específicos — daí ser necessário discerni-los — cabe pensar como Freire (1996): ser professor não se dissocia de ser pesquisador, tampouco o educar se dissocia do educar-se.

Como Franco (2005), Elliott (1998) concebe a pesquisa-ação como agir comunicativo e não estratégico; e ambos criticam a pesquisa sobre a própria ação. Mas este autor segue perspectiva distinta quanto ao papel do pesquisador acadêmico e do educador das escolas no processo de pesquisar; ao contrário de Franco (2005), ele defende que

> [...] a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua prática (ELLIOTT, 1998, p. 142).

Ele vê na pesquisa-ação uma maneira de formar professores que têm liberdade para experimentar e construir uma prática, mas não desenvolvem a capacidade de refletir, necessária a esse tipo de pesquisa. Mesmo sob influência de Stenhouse, Elliott avança na proposição do “professor pesquisador” porque vê no docente potencial para pesquisar seu fazer e assumir a autonomia pedagógica. Para ele, conduzir a pesquisa-ação deixa de ser ação exclusiva do docente universitário para se estender ao professor escolar e seus propósitos; afinal, “[...] o principal objetivo da forma de pesquisa-ação que tenho descrito é desenvolver mais a prática que o praticante” (ELLIOTT, 1998, p. 143). Nesse caso, não é a formação do professor que importa, mas a ação pedagógica.

Mesmo com tais nuances, a pesquisa-ação colaborativa trilhada por Elliott (1998) e Pimenta (2005) adquire, segundo Franco (2005), um papel pedagógico fundamental na formação docente em prol de mudanças curriculares. Os pesquisadores assumem a postura colaborativa vagarosa, silenciosa e mansa na escuta, porém forte na tomada de decisões, sempre com o fim de contribuir para as

mudanças pretendidas pelo grupo e sem perder o caráter formativo do processo. Ao considerar a voz dos participantes num compromisso ético e político, o pesquisador busca usar a pesquisa-ação para construir a emancipação dos sujeitos participantes. Essa voz tem de compor a metodologia numa interação entre sujeito e pesquisa.

Com efeito, isso fica claro nos relatos de pesquisa-ação crítico-colaborativa apresentados por Pimenta (2005). No primeiro, o objetivo foi analisar a contribuição do curso de didática e seu significado para a realização de trabalhos de alunos egressos de escolas públicas.

> A pesquisa se iniciou a partir de uma problematização definida pela pesquisadora-coordenadora do grupo; as orientandas de doutorado nela se incluíram como pesquisadoras participantes e os professores das escolas por nós escolhidos concordaram em participar na qualidade de pesquisados (PIMENTA, 2005, p. 527).

Os docentes não se tornaram sujeitos da construção do objeto pesquisado; só participaram ativamente da pesquisa feita pelo docente universitário. Embora Pimenta (2005) tenha procurado alargar as práticas reflexivas dos professores sobre suas atividades de ensino coletivamente numa contextualização institucional e histórica à luz de Zeichner (1998), parece haver dificuldades permeando a distinção entre ser professor e ser pesquisador para o docente universitário e o professor da educação básica, tal qual diz Pimenta (2005, p. 523) sobre a pesquisa colaborativa:

> Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de colaborativa, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição, a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção.

Nomear “pesquisadores-professores da universidade” e “professores-pesquisadores nas escolas” sugere que os docentes acadêmicos *são* pesquisadores antes de ser educadores e que os docentes da educação básica *se tornam* pesquisadores após ser professores. Vê-se aí uma distinção não só no papel profissional, mas também nos níveis da pesquisa de cada um. Tal distinção de papéis e práticas — assim nos parece — dificulta concretizar uma formação docente mediante a pesquisa porque impede quem educa na escola de participar da pesquisa toda: da problematização à elaboração de projetos de investigação; da sua execução à socialização dos resultados. Logo, supomos que, num trabalho assim, dificilmente se efetivaria o objetivo de os professores criarem nas escolas uma cultura de análise de suas práticas. Além disso, é preciso superar a ideia de pesquisa-ação como estratégia de formação do outro (professor) esquecendo a de si mesmo (formador); a pesquisa é pensada pelos pesquisadores e, só depois, inclui a participação dos professores. Isso requer uma reflexão de quem são os agentes e seus lugares na concepção e no desenvolvimento da pesquisa e das práticas da pesquisa-ação, mesmo com os deslocamentos apontados por Elliott (1998).

Antes localizada nas escolas, a prática de pesquisa-ação entre acadêmicos e professores foi deslocada, nos últimos 20 anos, para a universidade, onde se

buscou formalizá-la como prática desenvolvida e apresentada como resultado de cursos de pós-graduação, o que desfez certa tensão na proposta inicial da pesquisa-ação, a exemplo do controle conceitual, metodológico, textual e de publicação. Os acadêmicos deixam a posição de agentes de mudança direta na prática escolar ao assumirem a posição de "tutores": de orientadores da pesquisa-ação, em vez de fazedores. Embora isso varie de instituição para instituição, os orientadores ora questionam o pensamento do "prático", suas crenças e suas aspirações relativas a suas práticas, ora levantam questões teóricas sobre a área principal da investigação. Esses trabalhos dos acadêmicos contêm poucas evidências de que desafiam o "prático" "[...] a questionar suas suposições sobre o que poderia ser mudado, para enfrentar os riscos, para tomar iniciativas e usar a pesquisa-ação para sondar e testar os limites de sua autonomia" (ELLIOTT, 1998, p. 148).

Ao analisar dissertações elaboradas por "práticos" e entrevistá-los, Elliott (1998) percebeu que a posição deles relativa à pesquisa-ação não influenciou nenhuma reconstrução conceitual teórica de seu fazer educativo para melhorá-lo. Enquanto amplia o papel do acadêmico como facilitador da investigação e reduz seu papel como teórico de mudança educacional, essa situação deixa o "prático" na condição de técnico, em vez de partícipe ativo da reconceituação e reconstrução de sua prática. Mesmo assim, poucos entrevistados entendem que a pesquisa-ação constitui esforço fracassado para melhorar seu trabalho pedagógico.

Mais que constatação da investigação, as considerações desse autor deixam entrever um posicionamento que distancia o docente da condição de pesquisador. Indícios disso estão, também, em Pimenta (2005), ao afirmar que o papel do pesquisador universitário consiste em "ajudar" os "professores pesquisadores" a organizar uma problematização, em situá-los em um contexto teórico mais amplo. Como se vê, a soberania do docente universitário como pesquisador nesses casos prevalece ante professores da educação básica quando a relação entre esses dois agentes deveria ser vista como parceria e troca de conhecimentos. Os docentes da educação básica deveriam — sim! — ter uma formação de pesquisador e teóricos sobre a prática de ensinar e aprender quando se escolhe a pesquisa-ação como meio. Com suas experiências, peculiaridades formativas, domínio de conteúdos, leituras teóricas e de mundo, bem como seu com seu fazer educativo, ambos os grupos de docentes poderiam, em conjunto, ajudar não só a ampliar suas práticas conceitual e teoricamente, mas também transformá-las. Vemos isso como ponto fundamental.

Os formadores precisam assumir, em seu fazer docente, o papel dialógico e uma relação horizontal com seus formandos; não podem continuar a manter uma relação vertical, hierárquica e de superioridade, como se não tivessem — também eles — de ensinar aos acadêmicos suas práticas e concepções de formação. Não queremos aqui diminuir a autoridade e importância do professor universitário na formação; só defendemos que é preciso reconhecer mais ainda o papel dos educadores no processo.

Dito isso, embora a proposição de formar o "professor pesquisador" pela pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005) signifique redimensionar a proposta em sua origem, ela demanda uma revisão que supere contradições entre discursividade e práticas. No segundo relato de Pimenta (2005) sobre sua experiência, diferentemente do primeiro — apresentado no mesmo texto —, ela se aproxima mais da perspectiva de formação de educadores como pesquisadores, e não como colaboradores de quem pesquisa. A investigação que ela descreve objetivou "[...] analisar as mudanças nas práticas e nas teorizações pedagógicas da

equipe escolar (docentes e coordenadores) num processo de intervenção pedagógica que enfatizava a construção coletiva de saberes no local de trabalho (uma escola pública estadual)" (PIMENTA, 2005, p. 527).

Em tal pesquisa, a autora procurou estabelecer uma relação de parceria, a produção de textos coletivos e individuais e a mobilização de saberes da experiência, pedagógicos e científicos. Propôs-se a um "[...] diálogo sistemático das questões cotidianas, os problemas, dilemas e dificuldades no âmbito da sala de aula (em pequenos grupos) e no âmbito da instituição escolar, dos alunos, da carreira de magistério, das políticas públicas" (PIMENTA, 2005, p. 529). Nessa experiência, o fazer de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa na formação de "professores pesquisadores" foi sendo construído pelos acadêmicos na "[...] práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças [...] negociadas e geridas no coletivo" (PIMENTA, 2005, p. 534).

Essas novas dimensões se apoiam em Zeichner (1998) — porque trazem, ao debate sobre a formação docente, saberes vinculados à prática reflexiva, a uma teoria especializada e a uma militância pedagógica; e em Nóvoa (1992) — porque mapeiam a formação crítico-reflexivo do professor como algo que abrange, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional. Mas as experiências da pesquisa-ação na formação do "professor pesquisador", ainda são mínimas. Eis por que, como Lüdke (1998, p. 31), não duvidamos

> [...] de que a dimensão de pesquisa, uma vez superado os vários obstáculos em seu caminho, viria a conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e fora dela. Espero que isso venha acontecer em um futuro não muito longínquo e que a pesquisa não corra o risco de ver substituído seu valor de uso, na escola, pelo valor de troca na careira do professor [...].

Todavia, como tarefa cotidiana de indagar sistemática e autocriticamente com base na curiosidade e no desejo do educador, a pesquisa ainda é vista no meio acadêmico como risco porque, supostamente, o conduz a uma inovação intelectual que pode potencializar a exigência de mudanças sociais (DICKEL, 1998, p. 52). Com efeito, ao se fazer sujeito da pesquisa e de sua prática, o "professor pesquisador" passa por um processo formativo que demanda mudança nas relações sociais as quais — diria Sacristán (1999) — interferem em poderes implícitos. Em parte, isso se explica como em Lüdke (2004, p. 28), para quem "[...] a prática da pesquisa e mesmo a formação para ela não foram apontadas como sendo importantes por professores formadores de futuros docentes, em cursos de licenciatura e de ensino médio para o magistério". A passagem do relato de um entrevistado transcrita por ela ilustra a questão: "[...] acho que esse assunto de professor pesquisador é muito mais nosso, da academia, do que dos professores da educação básica. Eles têm coisas mais urgentes com que se preocupar" (LÜDKE, 2004, p. 34).

Também em Miranda (2004) essa questão é suscitada ao ressaltar o uso acrítico da abordagem professor "reflexivo/pesquisador". Para ela, alguns riscos da proposta de professor "reflexivo/pesquisador" incluem: contribuir para desqualificar a universidade como instância formadora de educadores, converter seu papel em retórica legitimadora da reforma educacional e responsabilizar ainda mais docentes da educação básica por seus insucessos. Se a reflexão pode passar a ser sinônimo

de resolução de problemas na escola, negar a teoria como parte necessária da autonomia que se pretende implementar pode reduzir, em vez de aumentar, as possibilidades reais de reflexão crítica do professor. Nota-se aí, implicitamente, uma problemática da formação do "professor pesquisador": as novas relações entre formadores universitários e docentes da educação básica.

Enfim, outras evidências se mostram em Duarte (2003, p. 619; 620) ao criticar a proposição de "professor reflexivo":

> Reafirmo [...]: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feito nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário apresentado por Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao "recuo da teoria"

Esse autor entende que a proposição do "professor reflexivo" desvaloriza o conhecimento escolar e defende uma formação maciçamente reduzida ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais e a pesquisa sem suporte teórico. Isso o leva a advertir que de nada ou pouco servirá defender a tese de que a formação de educadores no Brasil deva ser feita nas universidades, por isso defende que seja feita pela transmissão, isto é, não cogita a pesquisa como outro meio. Segundo ele, "[...] esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a *transmissão do conhecimento escolar:* negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores" (DUARTE, 2003, p. 11; grifo nosso). Como se lê, ensinar supõe exclusivamente transmitir o conhecimento escolar tanto no âmbito da educação básica quanto da universidade.

Esses posicionamentos revelam indicativos de tensão, a exemplo do lugar: da universidade e da escola, da teoria e da prática, dos saberes universais e dos saberes tácitos, das pesquisas descritivas e das pesquisas explicativas, do conhecimento como objeto de transmissão e do conhecimento como objeto de construção, do docente universitário e do professor escolar. Para aliviar essas tensões, pensamos que teria de haver uma interdependência dos elementos, e não a submissão de um ao outro, e o reconhecimento da importância das especificidades e contribuições de cada um como complementaridade, e não como oposição. Numa perspectiva crítica e colaborativa, a pesquisa-ação demanda — a nosso ver — horizontalidade e interdependência entre todos os atores.

Nessa ótica, cabe ao docente universitário, numa pesquisa-ação crítico-colaborativa, não só orientar o processo de investigação e do fazer educativo dos docentes; também concebê-la como prática de educar e se educar, mantendo ativa a capacidade de criar, indagar-se, seduzir o outro e seduzir-se no prazer de construir uma consciência pedagógica, política e científica. Mais: é preciso trabalhar para construir uma cultura que "[...] configura o mapa da própria possibilidade da vida social [...]", que não é a economia e poder em si, "[...] mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e outra são possíveis" (BRANDÃO, 2002, p. 24).

A cultura está fora e dentro de nós: somos seres que sentem, percebem, lembram, sabem e agem. Nossa prática resulta do ser de sentimento, de sentido, de significado, de sociabilidade em um momento da cultura. Fazemos escolhas e aprendemos com o tempo conforme os padrões de uma cultura, isto é, uma lógica do sentir, do pensar e do agir. Tornamo-nos donos do sentido e criadores de uma vida tendo em vista o "[...] poder de escolha crescentemente livre de nossos próprios símbolos, de nossos tantos modos de vida, de nossas múltiplas identidades e das buscas de aprendizado de sentimentos e de significados a serem dados à teia de tudo isto" (BRANDÃO, 2002, p. 23).

Posto isso, fazer da pesquisa um modo de educar impõe um trabalho que exige dos formadores e dos formandos mudança de atitudes de ensino e sua incorporação como prática. Nesse sentido, entendemos que criar outra cultura pressupõe considerar a dimensão sociocultural do formando. As mudanças devem ser negociadas e gestadas coletivamente; e a pesquisa-ação, se trabalhada nessa dimensão, pode constituir uma estratégia para formar uma nova cultura: a da pesquisa na formação e no fazer docente pelo professor formado.

Considerações

Formar o professor crítico em artes requer ainda, do formador, a ação de olhar e escutar, sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história; requer levantar dados e analisá-los nessa perspectiva. Formar o professor crítico significa compreendê-lo na relação com o outro; igualmente, no esforço de quem forma numa prática reflexiva permanente. A história do outro é vista à luz de nossa história e nossa cultura, em dado momento de nossa vida. Daí a necessidade de abandonarmos a posse de nossos referenciais e pré-conceitos para ver os professores como são de fato: ver seus desejos: o porquê e a verdade destes. Tal tarefa exige prática investigativa reflexiva críticas. O caminho à emancipação e autonomia exige a formação do professor crítico para uma educação crítica defendida pelo prisma de que ensinar supõe pesquisa e de pesquisar supõe (se) educar (Freire, 1981; 1996). Se assim o for — se a prática docente pressupõe indagar, buscar e pesquisar —, então a formação permanente do professor parece oferecer mais condições para que ele se perceba e se assuma como pesquisador porque é professor, e vice-versa. Eis por que parece ser questionável a proposição de professor pesquisador. Mais que adendo, atributo, qualidade ou adjetivação; mais que uma forma de ser e atuar acrescentável à de ensinar: pesquisar é um dos vários "quefazeres" — na expressão de Freire — previstos na prática do professor (crítico), enquanto a pesquisa está intrínseca na docência.

Ao professor crítico entendido dialeticamente num movimento de continuidade e dinâmica, cabe superar o contraditório, a ingenuidade, a alienação, a visão calcada no senso comum — imediata e incompleta — e a visão composta de linhas de pensamento sem a coesão necessária à construção identitária do ser docente. Tornar-se professor num movimento mútuo necessariamente ajuda a organizar a concepção de professor crítico, que direcionará o pensar e o fazer no espaço de desenvolvimento da prática educacional em artes. E instaurar processos de pesquisa fundados na observação dos fatos sociais derivados de ações da sala de aula e inter-relacioná-los com o contexto social, histórico, cultural e econômico pode criar condições úteis para iniciar e manter uma prática reflexiva questionadora e renovadora da unidade entre teoria e prática; uma prática que se constitua na práxis de Freire à luz da dialética

materialista histórica de Frigotto e que se desdobre segundo Kosik. Parece-nos importante que uma reflexão tal seja conduzida como pesquisa e que incorpore a atitude pesquisadora para avaliar a docência de ser, estar e educar por meio de processos investigativos, como parte de um movimento crítico que abarque a avaliação de fatos empíricos da rotina escolar e acadêmica para criar práticas educacionais criativas e transformadoras em artes.

Capacitar o professor para essa realidade é, antes de tudo, oferecer condições para o desenvolvimento de sua capacidade de elaboração própria, de exercitar a criatividade permanentemente — numa palavra, exercitar a prática de quem nunca desiste de refletir, questionar a realidade, dialogar com ela, interpretá-la e intervir. Elaborar o conhecimento requer dos sujeitos potencialidades e processos criativos para dar forma a algo novo e defender ideias, apresentar e desenvolver proposições educativas originais fundamentadas em pesquisa. Como quer Ostrower (1989, p. 10), a criatividade é inerente ao homem, que "[...] cria, não porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando". Se assim o for, então é correto supor que a criatividade permeia todas as instâncias da ação humana: emocional, intelectual, individual, social, cultural, política.

Acreditamos ser necessária uma articulação dialética da pequisa e prática docente em artes ao fazer da pesquisa-ação crítica uma estratégia formativa a ser construída pelos formadores na formação docente. Esse entendimento vem, sobretudo, de nossas convicções relativas a Freire (1996), em que procuramos identificar outras aproximações de pesquisa e reflexão na formação. Vem daí, então, a tentativa de apreender a pesquisa como atitude docente cotidiana (DEMO, 1998) construída, em essência, por Freire, para quem o ato de pesquisar está na vida do sujeito que o cultiva para desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de intervir questionando por meio da arte.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BEILLEROT, Jacky. A "pesquisa": esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 71–90.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G. *et al*. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137–52.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Série Escola; v.11)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1987.

PIMENTA, Selma G.; GEDIN, Evandro. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____ (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** — gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seus significados a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521–38, set./dez., 2005.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77–91.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo; Cortez/Autores Associados, 1988. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

Elsieni Coelho da Silva doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG; professora no curso de Licenciatura em Artes Visuais, IARTE/UFU/MG; coordena o Grupo Pesquisa e Educação; participa do NUPEA; é vice coordenadora na pesquisa interinstitucional sobre professor da REDECENTRO. E-mail: elsienicoelho@fafcs.ufu.br. CV: http://lattes.cnpq.br/8643978507041015.

Antônio Neto Ferreira dos Santos é doutorando em Educação na UFU/MG, onde atua como Pedagogo no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Tem experiência na Educação Superior: didática geral, planejamento de estudos e orientação educacional.
E-mail: antonioneto@prove.ufu.br. CV: http://lattes.cnpq.br/9426559160034822.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **comunicação oral** GT: **Artes visuais**
Eixo Temático: **09**

A FORMAÇÃO NO CURSO DE ARTES VISUAIS: NARRATIVAS SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES

Dalma Persia Nelly Alves Nunes[1] – UFU/MG/BRASIL
Narciso Laranjeira Telles[2] – UFU/MG/BRASIL

Resumo

Temos como objetivo analisar e promover discussões sobre a formação do professor de educação superior no contexto da Universidade pública. O estudo apresenta considerações sobre a construção da docência em artes visuais na Universidade e foi balizado pelos seguintes questionamentos: Quais as principais lacunas formativas dos docentes que atuam na educação superior? Quais os fatores contribuem para a construção dos saberes da docência e para o desenvolvimento da identidade docente? A pesquisa compreende uma análise qualitativa de dados quantitativos extraídos de um instrumento com questões relativas à formação inicial, profissão, saberes e práticas, entre outras. O presente texto aborda discussões realizadas sobre as respostas dos professores frente a essas questões. As análises revelam como se dá o processo de construção da identidade profissional entre os professores que atuam no ensino superior. Dessa maneira, a dinâmica do estudo contribui significativamente para o enriquecimento e amplitude da discussão sobre a concepção da produção da identidade profissional do professor, relacionada aos aspectos, valores crenças e competências, como elementos constitutivos no processo de construção de sua professoralidade e de seu desenvolvimento profissional. A análise dos dados apresenta como principais lacunas formativas dos professores universitários os seguintes aspectos relacionados à dimensão didático-pedagógica: planejamento, avaliação da aprendizagem, relação professor-aluno, novas tecnologias da educação e comunicação. Apresenta-se como desafio para as universidades consolidem programas de formação e desenvolvimento profissional que oportunizem aos docentes a elaboração de saberes específicos da docência aliados ao desenvolvimento da identidade profissional.

Palavras-chaves:docência universitária no curso de artes; desenvolvimento docente; identidade profissional.

Teacher training course for Visual Arts: narratives of professional identity and knowledge of teachers

Abstract

We aim to analyze and promote discussions about teacher education in higher education in the context of the public university. The paper presents considerations regarding the construction of teaching in visual arts at the University and was marked by the following questions: What are the main gaps in training teachers who work in higher education? What factors contribute to the construction of knowledge of teaching and the development of teacher identity? The research is a

qualitative analysis of quantitative data from an instrument with issues relating to the initial training, profession, knowledge and practices, among others. This text covers discussions on teachers' responses to these issues forward. Analysis reveals how does the process of construction of the professional identity of teachers who work in higher education. Thus, the dynamics of the study contributes significantly to the enrichment and breadth of discussion about the design of production of teacher professional identity related aspects, beliefs, values and skills, as components in the construction of their professoralidade and its development process professional. Data analysis has major gaps training of university teachers the following related didactic-pedagogic dimension aspects: planning, assessment of learning, teacher-student relationship, new technologies of communication and education. Poses a challenge for universities to consolidate training and professional development for teachers oportunizem the development of specific knowledge of teaching together with the development of professional identity programs.

Keywords: university professors in the arts course; teacher development; professional identity.

Introdução/Justificativa: apresentando a temática

O presente estudo surgiu a partir dos estudos realizados no grupo de pesquisa que trata questões como desenvolvimento docente e o processo de socialização profissional. Nesse sentido, este artigo representa a continuidade dos estudos iniciados em torno das questões referentes à docência universitária.

Historicamente, a questão da formação de professores, a estrutura do conhecimento pedagógico, e os processos de constituição da docência, tem sido temas frequentes nos debates em todo o país há mais de vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores, por exemplo: ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, dentre outros espaços.

Constituem, neste sentido, como desafios à formação docente a reflexão pessoal e coletiva enquanto processo de conscientização progressiva de desenvolvimento contínuo e compartilhado, uma investigação constante como arcabouço de crenças, conhecimento e vivências de modo que o sujeito – o professor venha a encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001).

Esses desafios parecem apontar para o sentido do processo de formar professores, trata-se, portanto, de compreender os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na educação superior, a fim de abranger quais os principais desdobramentos norteadores da prática destes professores universitários, além de buscar um melhor entendimento a respeito do processo de inserção na carreira do magistério superior.

Desta forma o presente estudo emerge de inquietações suscitadas, principalmente, no que diz respeito ao pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* proporcionam aos professores. Esse problema

insere-se no antigo dilema da formação do pesquisador *versus* professor.

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual tem se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente,na educação superior (TEIXEIRA, 2009).

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. Tendo em vista esta recorrente constatação, pode-se fazer questionamos aqui: Quais as principais lacunas formativas dos docentes que atuam na educação superior no curso de artes visuais? Quais os fatores contribuem para a construção dos saberes da docência e para o desenvolvimento da identidade docente? Tendo em vista essas questões, objetivamos analisar e promover discussões sobre a formação do professor de artes visuais que atuam na educação superior no contexto da Universidade pública.

É importante apreender ainda, que há um contingente significativo de profissionais provenientes de instituições privadas de ensino ingressando em instituições públicas[1]. Esta instituição de ensino, por ser pública, pauta-se por uma cultura de trabalho[2] diferenciada da instituição privada, no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, além dos professores inexperientes, também estes professores provenientes das faculdades particulares estão passando por um processo de socialização profissional.

Considera-se que a dinâmica do estudo contribui significativamente para o enriquecimento e amplitude da discussão sobre a questão do processo de constituição da docência universitária. Do mesmo modo, revela-se uma das questões mais complexas e instigantes do campo educacional, e se mantém pertinente e atual como objeto de

[1] Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

[2] Sabe-se que o trabalho nas instituições federais diferencia-se das instituições particulares, principalmente no que se refere ao espaço para a produção do conhecimento. As Universidades federais assentam-se no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Em contrapartida, nas instituições particulares o trabalho do professor centra-se essencialmente no exercício da docência.

investigação, tendo em vista as múltiplas facetas do docente que atua na educação superior.

Neste cenário, para responder ao questionamento desta investigação, partimos da análise de referenciais teóricos de estudos já realizados sobre o tema, e delineamos um caminho investigativo levou a opção pela abordagem metodológica de pesquisa de natureza qualitativa.

Deste modo, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva e os dados obtidos são fornecidos por meio de palavras. Chizzotti (2006) também esclarece que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vinculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

A pesquisa foi desenvolvida no período de dois anos. O critério de seleção dos participantes da pesquisa foi o tempo de profissão. A prioridade foi investigar o processo de socialização de professores recém contratados, como eles se reconhecem na profissão, sua formação continuada entre outros aspectos. Além deste primeiro critério, outro foi a “adesão”, o aceite em participar da pesquisa. Os professores não foram nesse sentido, “objeto” da investigação. O objeto processo de construção da docência no decorrer da formação e da prática dos professores. Assim, puderam conhecer desde o início o projeto e optaram por aderir, ou não, à pesquisa. Utilizamos como técnica de coleta de dados um questionário contendo questões relativas à formação inicial e continuada, profissão, saberes e práticas.

Neste sentido, apresentamos aqui análises e reflexões das respostas dos docentes em artes visuais, considerando ainda os estudos teóricos no que se refere à temática em questão. Esperamos, neste sentido, que os apontamentos presentes neste artigo contribuam com as investigações no campo da formação de professores, mais especificamente da docência universitária.

Lacunas no processo de formação para a docência universitária

A respeito da formação do formação do professor universitário para o exercício da docência, vários estudos (Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2000; Cunha, 2002; Anastasiou, 2002; Morosini, 2001, dentre outros), denunciam as fragilidades no que se refere à dimensão didático-pedagógica. No Brasil os docentes são formados pelos cursos de Pós-graduação stricto sensu que se constituem em espaços privilegiados de atividades de pesquisa. Os docentes, em sua formação, tornam-se especialistas em suas áreas específicas de conhecimento.

Segundo Tardif (2002) a formação docente supõe um *continuum*, no qual, durante a trajetória docente, as etapas do trabalho do professor devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação é anterior ao ingresso na própria Universidade e perpassa pela formação inicial desdobrando-se ao longo de toda carreira profissional.

Nesta dinâmica os professores reelaboram os seus saberes iniciais em um diálogo constante com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em seu contexto de trabalho. É neste dialogo e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que estes docentes vão construindo seus saberes.

Com relação a estes aspectos, perguntamos aos professores sobre a consistência da sua formação para o exercício da docência na pós-graduação, e os professores destacaram que "*Obtive uma boa base teorico-prática na graduação que me possibilitou boa adaptação no magistério. Mas na pós-graduação, como é característico dos cursos de pós-graduação, não há exigência na formação pratica, mas sim teórica."*(sujeito 01) *"O preparo se deu através dos bons exemplos deixados por professores cujo trabalho acadêmico me supervisionavam favoravelmente, seja em aula ou fora dela."* (sujeito 02).

Quando questionamos sobre as principais habilidades enquanto professor, alguns enumeraram que seria preparação das aulas e exposição do assunto a ser abordado ou o que alguns denominaram de clareza nas explicações. Uma professora ainda afirma: "*O professor universitário tem que ter uma boa formação, tem que conhecer o que ele vai lecionar... Ser uma pessoa que vai transitar bem entre sua posição acadêmica e de professor, de trazer a informação para os alunos*." Está implícita nos depoimentos uma concepção de educação que pode reproduzir as práticas tradicionais de transmissão do conteúdo de alguém que sabe muito, que tem o domínio da disciplina a ser ensinada para

alguém que nada sabe. Apesar de haver um comprometimento com a atividade docente, observamos ainda que de forma subentendida, as concepções de que ser professor é transmitir bem os conteúdos, numa perspectiva tradicional.

Desta forma, configura-se como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da área de atuação do professor que atua no ensino superior, tendo em vista que, estes professores apresentam dificuldades de natureza didático-pedagógica, conforme relato a seguir:

> Não temos necessariamente esse preparo para entrar numa sala de aula e conduzir adequadamente. Essa é uma cobrança muito grande que temos da coordenação, da direção para manter o aluno, para poder conduzir uma boa aula. Então eu acho que o mínimo que deveria haver é uma preparação adequada para isso. Talvez muitos pensem que algum professor que vem de outras universidades já tenham uma experiência, ou saibam sobre isso, mas muitos não sabem como o meu caso, por exemplo. (sujeito 01).

Esta professora pondera que *"Em alguns momentos temos uma distância muito grande entre o que imaginamos e planejamos e o que o aluno está preparado para receber" (sujeito 03)*. Os relatos demonstram que há, por parte dos professores de modo geral, a compreensão das lacunas formativas com relação às questões próprias da docência universitária, que é entendida como uma profissão complexa, num contexto que implica movimento que é a Universidade.

A docência constitui-se como uma profissão que exige a elaboração de saberes bastante específicos para o seu exercício profissional. A construção permanente dos saberes da docência contribui para o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

Metamorfoses no processo formativo: a construção da identidade e saberes docentes

O professor é antes de tudo uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo. Os elementos constituintes da identidade docente fazem parte da vivência do professor enquanto sujeito histórico, pois como nos diz Pimenta (2002, p.59)

“a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. O espaço de aprendizagem da docência tem como objetivo o desenvolvimento de uma estrutura tanto ideológica como pedagógica que sustenta a construção da identidade profissional. De acordo com um professor, “*As minhas referências, na verdade, são os professores que me guiaram para esse caminho*” (da docência) (sujeito 01). A trajetória de vida pessoal e acadêmica, além da experiência com os antigos professores influenciam não somente a escolha da carreira docente, mas também na maneira de ensinar do professor. Dessa forma, existe uma identificação direta das práticas dos professores na formação dos seus alunos, sobretudo, no que se refere à construção da identidade profissional, isso significa que, a maneira como o aprendizado da docência é fundamentado teoricamente corrobora para a construção das práticas cotidianas e o desenvolvimento da identidade profissional destes docentes.

A identidade docente, conforme alguns professores é também a forma como o professor se relaciona com os alunos. Quando perguntamos sobre suas concepções acerca da execução das aulas, de quatro sujeitos, três professores responderam que a “*sala de aula é o lugar de interações entre professor-aluno-conhecimento”*, revelando, assim que a identidade pode caracterizar-se como um processo de mudança e alteridade, em que os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais. Esses papéis podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de interação, mas não é uma característica estática ou acabada. Desta forma, pode-se perceber que a construção da identidade não se dá apenas no campo individual, mas também no coletivo. Para a construção da identidade, portanto, concorrem dois processos que se cruzam, tais quais: um processo autobiográfico: a identidade do eu, e um processo relacional: a identidade para o outro (DUBAR, 1999). Os professores através de uma teia de relações estabelecem seus saberes e concepções acerca da profissão docente, por meio das significações que são constituídas consigo e com o outro, construindo e reconstruindo sua identidade profissional.

É na história de vida do professor e em seu processo de formação inicial que residem dimensões importantes da construção de sua identidade docente, pois segundo Farias (2008, p. 67) a formação apresenta-se como “componente central na construção da identidade profissional do professor”. Esse espaço de aprendizagem da docência tem

como objetivo o desenvolvimento de uma estrutura tanto ideológica como pedagógica que sustenta a construção da identidade profissional.

Desta forma, os professores elaboram e reelaboram diversos saberes no processo de construção da identidade profissional. Os saberes, afirma Tardif (2002), são plurais, compósitos, heterogêneos, porque envolvem, na própria atividade profissional, conhecimentos e um saber-fazer dinâmico, oriundos de diversas fontes. Não é possível compreender a natureza dos saberes dos professores, diz o autor, “sem colocá-los em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem”. (TARDIF, 2002, p. 18).

> Eu penso que a graduação sozinha não forma o professor, não te capacita totalmente para enfrentar a sala de aula. Você vai aprendendo aos poucos depois que se forma você enfrenta uma turma e na naquele momento que você tem que sentar e planejar, como organizar aquele conhecimento, interagir com aquele grupo de alunos. São vários fatores que confluem, você pensa nossa quanta coisa que eu nem imaginava que tinha,e que podia estar influenciando. (sujeito 02)

Os saberes dos professores revelam-se assim numa perspectiva coletiva e colocam-se concomitantemente, com os saberes individuais, que os docentes aliam à sua prática profissional, adaptando e transformando estes saberes (Tardiff 2002). Os saberes mobilizados por estes professores estão relacionados a uma circunstância de trabalho com outrem – discentes, colegas, etc., um saber fundamentado em uma atividade complexa que é a ação de ensinar, estabelecido em um espaço de trabalho que é a Universidade.

Podemos considerar que, as experiências constituem-se em espaços a partir dos quais o professor pode trazer a tona saberes e experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida para responder às necessidades que são postas no momento. É na história da formação desses professores que estes constroem e formulam instrumentos para produzir seus saberes, o que pode permitir ainda que estes percebam a prática atual como referência para a sua formação e nela refletir.

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2002), a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área, assim, as vivencias no lócus de atuação docente permitem a preparação ao processo de construção da identidade e de profissionalização. Desta forma, Pimenta (1997), considera os saberes

pedagógicos propondo uma articulação do conhecimento com o saber da experiência e dos conteúdos específicos sendo construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

> Eu penso que é importante você ter tanto o conhecimento técnico ou teórico quanto o conhecimento prático. O docente tem que ter esse preparo tanto teórico, conhecer as teorias, conhecer o conteúdo em si, porque não se forma nenhum profissional somente com técnica, se forma profissional com teoria também, porque é importante saber essas relações de mundo, as relações sociais que são extremamente importantes para convívio de qualquer pessoa e não somente a técnica, porque a técnica vamos aperfeiçoando conforme entramos no mercado de trabalho, é necessário junção das duas coisas. (sujeito 03)

Desta forma, a experiência profissional na docência vai se configurando num espaço rico de formação. Os saberes da experiência que dizem respeito ao modo como se apropria do ser professor no decorrer da vida, revelam-se assim, como valiosos no processo de formação, no sentido de que os professores, no exercício de sua atividade, constroem saberes práticos, baseados nas experiências cotidianas e esses saberes se transpõem às situações de ensinar estabelecendo uma relação dialógica.

No entanto, há a compreensão por parte dos professores, que para exercer a docência o conhecimento “técnico” é importante, como também reconhecem que os saberes específicos à docência são necessários. Nesta configuração, podemos perceber que estes profissionais procuram solucionar os conflitos de ordem didático-metodológicos por “ensaio e erro”, experimentando e observando o retorno dos alunos, apontando para uma carência de formação especifica para o exercício da docência.

A formação docente, conforme assinalado nas respostas dos professores mostra-se limitada, no sentido de que, não há a preocupação em desenvolver atividades e/ou discussões específicas para o exercício da docência na educação superior. Nessa perspectiva cabe a reflexão crítica sobre sentido formativo da instituição (a Universidade que é o lócus de formação e atuação docente).

Nesta dinâmica, Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina critico reflexiva que "forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que promova as dinâmicas de formação autoparticipada.” (NÓVOA, 1992, p.25). A partir desses aspectos Pimenta (1997) considera três processos na formação docente, que são eles: “produzir a vida do professor que sugere valorizar a vida do professor – que tem que

ver com o desenvolvimento pessoal" como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas, ou seja, sua trajetória de vida e suas vivencias.

Nesta direção, há a necessidade de se investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em sensibilidade frente ao aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade entre teoria e prática; como apontado por alguns professores nas entrevistas, e o processo de ensino focalizado a partir do processo de aprender do discente, todos esses fatores direcionados ao desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional, e para tanto é necessário rever o papel da instituição como possibilidade de contribuir para impulsionar essas práticas na Universidade.

A partir destas considerações, revela-se imprescindível a preparação de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes, e está situada no entrecruzamento de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Os saberes são dinâmicos e se entrecruzam com a ação docente e orientam suas ações na prática da formação, existem inúmeros desafios a serem superados a fim de definir as especificidades dos saberes docentes na construção da identidade profissional, nessa ótica é fundamental o constante estudo destes diversos saberes que permeia a profissão para que seja possível não só o aprimoramento das práticas formativas, mas a superação da fragmentação de saberes na formação desses docentes.

Considerações

Esta investigação nos possibilitou compreender a existência de diversos fatores que contribuem para o processo de desenvolvimento da identidade e saberes docentes, dentre os quais consideramos as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, e os saberes que são mobilizados à medida que desenvolve seu trabalho, uma vez que a história de vida é um fator constituinte dessa identidade. Neste sentido, conhecemos as experiências que marcaram e tornaram-se processos formativos da pessoa e do profissional docente.

Neste amplo contexto, as experiências construídas em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional do professor.

A partir da análise dos dados foi possível compreender que o processo formativo inicia-se muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que, os professores consideraram em suas práticas cotidianas na Universidade a influência das experiências anteriores ao acesso na profissão – escolares, familiares, profissionais e sociais. Podemos observar que a experiência que estes professores tiveram anterior à carreira do magistério superior foi o principal elemento que contribuiu no desenvolvimento do trabalho docente. Consideramos assim, que os saberes da experiência contribuíram para o fortalecimento da formação e profissionalização do professor.

Contudo, consideramos que tais experiências não são suficientes para o exercício docente, tendo em vista que a profissão docente requer saberes outros tais como, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes do conhecimento, dentre outros. Estas considerações apontam para lacunas na formação deste profissional, para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu.* É nessa ótica que, acreditamos na necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, e não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências sejam articuladas às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Diante do exposto, consideramos que o professor apresenta um papel central no processo de ensino e aprendizagem, visto que, este mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. No entanto, é necessário a este profissional dialogar o conhecimento com o trabalho cotidiano, tendo em vista que, tanto ele como o discente possuem uma bagagem de conhecimentos construídos anteriores à Universidade. Para tanto, é importante que o docente tenha a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, construindo e reconstruindo estratégias a fim de pensar o ensino não

de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção com os pares.

Nessa direção, acreditamos na não existência de um ator individual, mas de vários atores multifacetados, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida. Esses espaços e momentos formativos exercem influência significativa na prática profissional do professor.

Assim, configura-se como um desafio à docência na educação superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010, 279 p.

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2002.

DUBAR, Claude**. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2000.

MOROSINI, Marília. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, Cleoni Barboza; GRILLO, Marlene. **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas,RS: ULBRA, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ . **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão do professor universitário: processo de construção da identidade docente. In: _____. CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Orgs.). **Docência universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS, 2009, p. 33-55.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO Isabel (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. F. M. **Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes.** Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

---

[1] Mestranda em educação pelo PPGED/UFU, possui pós-graduação em docência no ensino superior com formação inicial em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Integrante do grupo de pesquisa “A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no ensino superior”. http://lattes.cnpq.br/7563683199987081

[2] Doutor em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2007). É professor do Curso de Teatro (licenciatura e bacharelado), do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU e credenciado no PPGAC - UNIRIO (DINTER UNIRIO - UFU). http://lattes.cnpq.br/7159513683604358

Modalidade: Comunicação oral GT:Artes Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.

PROFESSORAS E SUAS ESCOLHAS: ESTRATÉGIAS À DOMINAÇÃO MASCULINA NO ENSINO DA ARTE POR MEIO DO GRUPO DE ESTUDOS EM ARTES VISUAIS – Polo Arte na escola da FAP.

Luciano Parreira Buchmann, FAP-UNESPAR,Paraná, Brasil
Mariana Galli Figueiredo, FAP-UNESPAR,Paraná, Brasil

RESUMO:

Esse artigo visa refletir acerca da docência em arte e de que modo tal reflexão é atravessada pelas questões de gênero, ou seja, modo pelo qual somos delineados por processos de dominação cultural, política e ideológica e discursos a determinar práticas sociais que legitimam mecanismos de violência simbólica, reproduzindo e perpetuando relações de poder, dominação e silenciamentos.
Para isso, analisamos o relato dos participantes do GESTA - grupo de estudos em arte do Pólo Arte na Escola - através do qual, há dez anos, promovem-se reuniões quinzenais, com professoras de arte e academicos da área, com o objetivo de socializar os saberes profissionais por meio de troca de experiências, bem como debate e reflexão acerca da docência em arte, suas especificidades e desafios.
Assim, procuramos destacar parte do processo de leitura e discussão vivido pelo grupo de professoras que nos últimos anos aprofundam leituras sobre a docência e a profissão de artista pela perspectiva de mulheres. Estas reflexões são alimentadas por teóricos como Bourdieu, Fiorin, Lopes, Loponte, Simioni.

Palavras-chave: educação, gênero, docência em arte,

TEACHERS AND THEIR CHOICES: STRATEGIES TO MALE DOMINATION IN TEACHING OF ART THROUGH THE STUDY GROUP IN VISUAL ARTS - Polo Art School in FAP.

ABSTRACT:

This article aim at to consider about the art teaching and the way that this considers is transversed by the gender questions, or in other words, the way we are delineated by cultural, politic and ideological domination processes, and discourses that defines social practices that legitimates symbolic violence mechanisms, reproducing and perpetuating power, domination and silencing relations.
We analyse the speeches of GESTA participant- studies group that integrates the “Pólo Arte na Escola” – that in the last ten years promoves biweekly meetings of art teachers and academics to socializes professional knowlegdes and experience interchance, as well as the discussion and considers about the art teatching, its specifities and challenges.
So, we’re looking to highligth a part of the reading process and debates lived by the group in the last years and that have been crossed by art teaching teorical deepening and artist ocupation, feedind this considers by theories of Bourdieu, Fiorin, Lopes, Loponte, Simioni.

Introdução:

Pensar a educação, seus agentes e a formação continuada, exije reflexões que vão além de tópicos como a atualização da informação, metodologias e práticas. Quando nos referimos à educação e seus agentes, nos referimos ao grupo formado pelos professores. Ao pronunciarmos tal palavra ulilizando apenas sua flexão nominal masculina, carregamos com ela uma omissão, uma ocultação autorizada por todos nós. Tal fato revela-nos as armadilhas da fala, do discurso, da linguagem e sua forma de exclusão velada da grande maioria: as mulheres professoras.

Conforme Fiorin, podemos afirmar que a linguagem é “determinada e determinante, pois cria uma visão de mundo na medida em que impõe ao indivíduo uma certa maneira de ver a realidade, constituindo sua consciência” (FIORIN,2005 p.54).

Diante que estamos de práticas sociais e de discursos cujas representações são arraigadas ao nosso cotidiano, seja ele escolar, acadêmico, institucional, ou privado, procuramos aqui compreender tais dispostivos através dos teóricos referenciados, nos posicionando perante a aparente naturalidade desses discursos. Conforme Bordieu[1], é preciso estar atento a esses mecanismos e estruturas, questionando e refletindo acerca dessas “estruturas incoporadas” que levam a mulher a contribuir com sua própria exclusão.

Através do entrecruzamento dos textos de apoio aprofundados durante a trajetória do grupo de professoras e professores, alunos e alunas, pertencentes ao GESTA, imbricando relatos e conceitos, procuram afirmar as potencialidade de uma “docência artista”[2] como uma forma de resistência e também uma subversão, “aos poderes

[1] BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003 (p.8-11)

[2] Conceito utilizado pela pesquisadora e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, termo utilizado e conceituado por LOPONTE, para questionar fronteiras existentes ou que estruturamos na prática docente em arte, dividindo-a da produção estética e artística. LOPONTE, Luciana Grupelli. **Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005

subjetivantes (principalmente aqueles que envolvem relações de poder e gênero)" (LOPONTE, 2005,p.04)

Por meio dos encontros, seguidos de discussão e leitura que brotaram novas relações, novos vínculos, através dos quais os sentidos de nossos fazeres se renovam, fortalecem e arejam as relações políticas e poéticas tendo a arte e a educação como ponto em comum, conectando os saberes e os fazeres do grupo GESTA.

Procuramos através desse artigo científico revelar algumas das questões que envolvem a docência em arte, o ensino e as questões de gênero, refletindo sobre o espaço da mulher na docência, o espaço da mulher no sistema de arte, a feminização do ensino, suas implicações sobre os modos de ver, fazer e dizer, e assim, "articular arte e gênero é de alguma forma trazer uma tensão a mais para um olhar constituído por historiadores e críticos" (LOPONTE, 2005, p.36-37), com o intuito de contribuir para a descontrução do discurso da neutralidade política da linguagem e das imagens na Arte.

Para isso recorremos aos relatos dos participantes, defendendo a posição de LOPONTE (2005,p.04) de certa escrita docente, "a partir das teorizações de Foucault sobre estética da existência, ética, escrita de si, e relações de amizade, problematizando a possibilidade de uma docência artista". Desse modo essa experiência também assume traço de escrita das participantes e do processo, e talvez, uma forma de existência e resistência poética e política.

1. Desenvolvimento

Entranhados nessas relações de poder, expressas pela linguagem, podemos afirmar que somos herdeiros de marcas profundas como aquela a que Paulo Freire em Pedagogia da Esperança (1992), percebeu em si e chamou de "marca machista"[3]. Freire discutia a opressão, a libertação, criticava, com justa indignação, as estruturas opressoras, mas "com uma linguagem machista, portanto discriminatória", em que não havia lugar para as mulheres (BUCHMANN apud FREIRE, 1992, p.66). Nas palavras do autor,

> Ora, quando eu falo homem, a mulher necessariamente está incluída. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: "quando falo homem, a mulher está incluída". E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: "As mulheres estão decididas a mudar o mundo"? (FREIRE apud BUCHMANN, 1992, p.67).

Essa reflexão o fez rever sua obra para uma reedição, possivelmente naquele país, assumindo a "marca machista" que sua escrita trazia e compreendendo seu "débito àquelas mulheres [...]", por terem-no feito "ver o quanto a linguagem tem de ideologia" (FREIRE, 1992, p.67). Contudo, o texto revisto das reedições brasileiras permaneceram com a mesma fala. Buscamos nas novas edições (42ª de 2005, 50ª de 2011 - essa última, revisada e atualizada) e lá está Freire, assim como todos nós, falando do opressor e do oprimido ao

[3]Foi por ocasião do lançamento da *Pedagogia do Oprimido*, nos Estados Unidos, que o educador recebera, em Genebra, cartas de mulheres americanas que falavam do incômodo por serem excluídas daquela obra, o que em muito o surpreenderam. Elas faziam denuncia a Freire, que ele "discutia a opressão, a libertação, criticava, com justa indignação, as estruturas opressoras

educador e ao professor, omitindo as mulheres educadoras e professoras, esquecendo que falar de Educação e docência, no Brasil, é falar a mulheres. Mas em que isso toca a questão do ensino da arte? O que diz sobre formação continuada de professoras e professores?

A questão da ideologia, da opressão e da dominação não é simples, ela opera em toda a estrutura social, inclusive, ela está entranhada em nós. Assim, temos em muitos livros, em muitos textos, no discurso sindical que luta pelos direitos da classe educacional, nos documentos oficiais, e até, nos crachás que professoras usam dependurados em seus pescoços pelos eventos de educação para identificá-las, Brasil afora, lá estão, passivas filhas da linguagem aceitando, sem questionar, que sejam apresentadas como Professor: Marta. Homem.

Séculos e séculos de transformação da linguagem e da língua, e da manipulação consciente e inconsciente que com elas operamos, fez com que as coerções sociais determinadas pela linguagem produzissem: Marta, a professora, que assim como todas as outras mulheres, não se incomodam e submetem-se à norma culta e desse modo são designadas como “professor ou ainda professores”.

A língua e a linguagem, enquanto constituintes do sistema simbólico, é, para Bourdieu, dentre os diferentes universos simbólicos - o mito, a arte, a ciência - , “como instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos como formas simbólicas” (BOURDIEU,2005, p.8). Sistemas que, instrumentos de conhecimento e de comunicação, “só podem exercer um poder estruturantes porque são estruturados”, no caso, a língua é exemplo pois a inteligibilidade da palavra é condição, “intermediário estruturada”. Ela tem o poder de construção da realidade que tende a estabelecer o sentido imediato do mundo social (BOURDIEU,2005, p.9).

Logo toda linguagem é ideológica, podemos dizer que surpreendentemente generificada, é machista e opressora. Prisioneiros da linguaguem, veiculamos em nosso discurso, estereótipos, valores positivos e negativos que são condensados, cristalizados, refletindo práticas socias regidas pela dominação e exclusão.

Como mencionado anteriormente, para Bourdieu, é a linguagem, integrante do sistema simbólico, o que possibilitou a dominação masculina. O autor demonstrou como este domínio está presente e incorporado em todo o mundo social e nos agentes, um “sistema de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” que fazem com que essa organização de pensamento, sejam apreendidas e reproduzidas socialmente, naturalizando a opressão dos homens sobre as mulheres, o que em palavras do autor, produz “uma violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p.8).

Além desse diagnóstico, Bourdieu apresenta reflexões a respeito do mercado de trabalho e a dominação. Uma ordem oculta que desde cedo está presente na vida, inclusive na educação, e pressiona a escolha pelas profissões a homens e mulheres, o que molda as opções do mercado de trabalho, perpetuando as diferenças, apesar das alterações que ocorreram na sociedade no seculo XX, com grande modificação na participação das mulheres na esfera pública. Segundo o sociólogo, estas mudanças da condição feminina obedecem sempre a lógica do modelo tradicional entre o masculino e o feminino: “funções que convem às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviço”(BOURDIEU,2003,p.113)

> Os homens continuam a dominar o espaço público e a área do poder(sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) aos espaço privado (doméstico, lugar de reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos (BOURDIEU,2003,p.112)

A observação sobre a educação brasileira ser espaço profissional majoritáriamente feminino, não surpreende a ninguém. Todos sabemos disso. Na escola tivemos poucos professores homens, a maioria deles lecionava educação física, essa ou aquela disciplina no ensino básico II ou no ensino médio. Além desses "gatos pingados", eram muitas mulheres nos gabinetes, secretarias, coordenações e à frente das salas de aula. Apesar desta certeza, os dados levantados no último Anuário Brasileiro da Educação Básica[4] (Moderna, 2013) apresentam a concretude da diferença: há quase quatro vezes mais mulheres professoras que homens professores. É muita diferença e isso mostra a força da dominação.

Esse processo tem sua origem com o império e as escolas sexistas, com cursos de preparação da antiga "mulher do lar" e posteriormente, os cursos normais, como única possibiliidade de estudo das mulheres. Paralelamente a esse processo houve diminuição da formação de professores homens e o fortalecimento da ideia sobre a profissão ser de menor valor, a questão da baixa remuneração dirigente das escolhas masculinas a outras profissões, questão financeira esta que, coaduna ao mito da vocação feminina para a educação, justificada pela suposta natureza da mulher cuidadora e interessada nas relações humanas, uma perspectiva herdeira do determinismo biológico.

A feminização da educação conforme a professora e pesquisadora Amanda Oliveira Rabelo[5] (doutoranda na Universidade Aveiro-Portugual) tratou-se de um projeto de modernização da educação brasileira, um conjunto associado ao projeto político ideológico de "ordem e progresso" com a intenção de criar um sentimento nacional. Neste pensamento, a mulher passa a representar nessas primeiras escolas que recebem normalistas, o ideal da mãe educadora, responsável pela nação e sentimento de nacionalidade.

A autora destaca a importância de se compreender o contexto histórico, as condições incidiram sobre o processo ao qual historiadores da educação e sociólogos vieram a chamar de feminização do magistério, lembrando que a docência no Brasil era marjoritariamente masculina. Rabelo analisa a desvalorização do magistério a partir da inserção feminina, traçando as marcas da dominação, da subjeição e dos silenciamentos que constituem as relações de poder, ainda procura destacar o modo como todos os genêros são atravessados por tais discuros e sua representações.

Refletir acerca do papel da mulher na edução, não se resume aos apesctos quantitativos, já que as mulheres são maioria nas instituições educacionais, e por isso, conforme Rabelo torna-se importante refletir sobre desde quando e como a feminização

---

[4] Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica, na educação básica brasileira há o total de 2.045.351, destes 1.650.123 são mulheres e 395.228 são homens (ed. Moderna, 2013 p.88). http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17 (acesso em 04/08/14)

[5] http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf (acesso em 07/08/14)

do magistério ocorreu, além entender hoje os fatos que levam a essa condição e quais suas consequências**.**

Bordieu argumenta que uma vez moldada socialmente a professora, todas as suas escolhas obedecem a este impositivo cultural, o reproduzem. A escola como instituição ideológica e reprodutivista cultural e social, naturaliza e reforça, por meio da violência simbólica, do currículo e do trabalho pedagógico as relações de poder, perpetuando-as.

Bourdieu apresenta em seu texto, o objetivo de sua pesquisa: contribuir para a desnaturalização desta estrutura dominadora. Muitos autores da sociologia da educação, da história da educação e outros, vem propondo, por meio de suas idéias, germens que possam ofertar resistência e de certo modo subverter tal estrutura. E podemos dizer que nossa prática nos anos de 2012 e 2013, foi de certo modo, infectada por essas ideias sem que esse fosse nosso objetivo inicial.

Uma das estratégias da Rede Arte na escola, desde sua origem é a oferta de grupos de estudos aos professores e professoras da educação básica. Assim, desde o surgimento do Polo na FAP há dez anos, ofertamos à comunidade essas reuniões de caráter socializador, político e educativo em diferentes grupos de estudos. Destacamos esse espaço construído através dos anos, um lugar de trocas, onde as participantes (majoritariamente formado por mulheres desde o início da prática) que muitas vezes não possuem parceria para as trocas profissionais - realidade do ensino da arte no Paraná, em que geralmente há uma única professora ou professor dessa disciplina na instituição - faz do encontro com a desconhecida colega, escuta perfeita, de imediata identificação, onde podemos de algum modo discutir e “cutucar” o problema, de trazê-lo à tona como possibilidade de que estas professoras, professores e alunos se percebam sujeitos à reprodução dos padrões ideológicos que criticamos.

Assim, essas reuniões transformam-se em um espaço de queixa e julgamento, distante de qualquer escuta ou monitoria do estado ou município, e onde, o queixar-se feminino (FERNANDEZ, 2002) é substituído, com o tempo, por uma posição diferente que julga, reflete e alimenta-se conceitualmente. Esses e outros fatores fazem dessas tardes de reuniões do GESTA - Grupo de estudos de Arte da Faculdade de Artes do Paraná/ UNESPAR - ,muito mais que um chá de moças e senhoras, mas, de uma experiência de trocas surpreendente.

2. Abordagem

Buscando saber a opinião das e dos participantes do GESTA, encaminhamos ao grupo este texto, com o qual apresentamos algumas reflexões aos integrantes:

> *“Queridas e queridos, é tempo de re-ver. Legal isso, não. Vemos de novo! Então, tenho de relatar o GESTA à extensão da FAP e gostaria que me ajudassem. Não é simplesmente burocrático o convite, mas esse grupo não me pertence, já SOMOS NÓS. Então, vamos avaliar e nos avaliar ? Aí vão as questões que gostaria que pensassem: O que o GESTA significa para você, pessoal, profissional ou academicamente? Sobre a questão que estamos estudando, em que a leitura realizada em 2013 lhe serviu, sua percepção sobre mulheres e arte se alterou? Qual era seu repertório antes de ler esse tema e agora? Em que esse estudo lhe valeu: complementou, revelou, informou,*

ampliou? Para as/os veteranas, fale sobre ter permanecido e se deseja continuar; para quem chegou esse ano, deseja estar no GESTA para 2014?O local, é bom? O que mais gostaria de falar sobre o trabalho?

A professora Ana Maria Sassala que integra o GESTA há 3 anos, diz que o grupo é importante, "não só pelas questões discutidas, mas pelo encontro e trocas de experiências entre as (os) participantes". Ana reconhece que esta foi uma oportunidade de estudar artistas mulheres, "assim como compreender o contexto em que desenvolveram suas carreiras, quais as dificuldades e preconceitos que tiveram que superar e como permaneceram, durante muito tempo, invisíveis no campo da arte brasileira. Para a professora, o estudo de 2013 foi uma continuidade do que vimos no ano anterior e hoje, com os pode perceber, "que muitos dos meus conceitos se modificaram neste período". Nesse sentido, faz um comentário muito rico:

> interessante notar como certos valores são tão naturais que não os percebemos como preconceitos e os consideramos como verdadeiros. Hoje considero que minha "leitura" sobre certos temas são diferentes, principalmente no que se refere ao papel da mulher na sociedade em diferentes períodos históricos e como contribuímos para mudança ou não desses valores.

Ana diz que os estudos contribuíram para a revisão de seus conceitos e valores, tanto no campo pessoal como no profissional: "Na escola procuro levar estas reflexões às/aos minhas/meus colegas e às/aos alunos/alunas. Particularmente considero que o estudo proposto me fez rever minha forma de pensar e agir e contribuiu para aumentar minha auto-estima". Seu plano é permanecer no Grupo em 2014. Nesse ano, Ana foi secretária do grupo, incumbindo-se de encaminhar correspondência, organizar eventos extras.

A professora egressa da FAP, Vilma Souza diz que O GESTA para ela significa encontro com seus anseios,

> em procurar conhecer mais sobre arte, entender como os colegas professores compreendem, ensinam e trabalham com os conteúdos de arte. Na minha carreira profissional é um momento de parar e fazer reflexões sobre a teoria, a prática e principalmente sobre o aprendizado acadêmico. É um desejo de buscar mais conhecimentos e contextualizar os conteúdos.

Vilma considera que, por meio do Gesta e do estudo realizado em 2013, percebeu sua ingenuidade no que diz respeito a omissão da mulher na história da arte,

> percebi que nunca fiz perguntas se havia artistas mulheres antes da Semana de 22, aceitava como verdade indiscutível a história da arte que aprendi nos bancos acadêmicos. Aprendi muito este ano sobre o contexto histórico em que viviam as mulheres e as dificuldades das artistas mulheres para terem os seus trabalhos reconhecidos e até mesmo o direito de estudar.

Vilma complementa seu pensamento dizendo o quanto mudou em seu comportamento docente:

> a leitura despertou em mim uma revisão dos meus planejamentos e um cuidado maior em levar para a sala de aula sempre que possível uma artista mulher e um homem. Revelou ainda que tenho muito para aprender, e ampliou o meu horizonte em conhecer o contexto histórico das artes no Brasil nos oitocentos até 1922.

Vilma pretende continuar no Gesta em 2014, pois sua permanência, por mais um ano solidificou algumas amizades além de oportunizar novas, “algo gratificante para a troca de experiências”, complementa sua ideia dizendo ser uma experiência única e memorável.

Rosangela Chubak, assim como Vilma, também egressa da FAP, participa pelo segundo ano do grupo. Para ela, o GESTA é importante, tanto pessoal, quanto profissionalmente, representa a necessária proximidade com a academia e com as escolas, através das colegas do grupo, que são docentes e do coordenador da FAP. Rosangela ressalta, além do estudo, o ambiente, “momento do grupo de estudo é excepcional. É um momento sensível e imprescindível que eu tenho a oportunidade de poder trocar com meus pares”.

Quanto ao tema estudado, Rosangela diz que,

> foi muito útil porque, além de discutir a questão de gênero, tratou também a respeito da arte desenvolvida por artistas no Brasil.
> A formação de artes que tive, desde o período escolar, sempre privilegiou os artistas estrangeiros, na sua maioria homens, e sobre o Brasil, o que se ouvia muito falar a respeito, e quase que exclusivamente, era sobre a Semana de 22.
> Já na graduação este leque temático foi bastante ampliado, trazendo juntamente com minha experiência trabalhando há alguns anos em educativos de museus, uma noção mais regional. Por isso, nossa leitura atual foi muito importante, porque abriu novos olhares, para outras direções(2013).

Rosangela aprofunda seu pensamento, refletindo a alteração da participação da mulher na arte,

> quando me perguntavam se haveria alguma especificidade numa obra de arte, por ter sido realizada por uma mulher, eu ainda ficava na dúvida. A partir das nossas leituras, reflexões e discussões, ficou tudo muito mais claro. Respeitando a questão histórico-social, o contexto geo-político e a inserção da mulher, não apenas na área cultural/artística, mas também nas demais, foi possível perceber os sutis liames e imbricações deste tema tão complexo e apaixonante.

Professora Marília Kalil acompanha o GESTA há 5 anos, é a mais antiga integrante. Para Marília o GESTA tornou-se local de estudos. Segundo ela,

> na escola onde trabalho a prioridade das leituras e estudos realizados sobre a educação sempre envolvem outras disciplinas, nunca a área de arte, a prioridade é sempre as disciplinas que fazem parte das provas elaboradas pelo SME, MEC, sendo as disciplinas de língua portuguesa, matemática o foco principal. Fator esse que reforça para mim a importância de participar de um grupo de estudo na área de arte.

Com sua experiência no desenvolvimento da dinâmica de trabalho do grupo, a professora conseguiu perceber maior aprofundamento reflexivo a partir do momento em que “optamos por centrar nossas leituras num único tema, num único texto ou livro, o que para mim [ela] facilitou o estudo.” Essa fala de Marília é muito interessante, não apenas pela avaliação, mas pelo uso da pessoa na segunda pessoa do plural. Pichon Reviere, estudioso de grupos, reconhecem nesse uso da linguagem, expressão reveladora do grupo existir como coletivo (FREIRE, 2008p.127). Quanto ao tema estudado, Marília mostrou-se surpresa ao,

> descobrir que as mulheres artistas foram omitidas da história oficial, marginalizadas pela sua condição de mulher, como se nunca tivesse existido produção acadêmica feminina antes do modernismo. A história consagrou duas mulheres artistas: Anita Mafaltti e Tarsila do Amaral. A leitura desse livro mostrou a trajetória de cinco artistas pintoras e escultoras acadêmicas, Abigail de Andrade, Berthe Worms, Julieta de França, Nicolina Vaz de Assis Pinto do Couto, Georgina de Albuquerque.

Daniella Magnini Baptista, pedagoga e escritora de materiais didáticos, chegou no GESTA em 2013. Para ela foi a oportunidade “factível de realização à reflexão sobre a formação continuada nas múltiplas linguagens de artes visuais no contexto pedagógico”. Segundo a pedagoga, a experiência permitiu-lhe ampliar sua reflexão sobre o tema e consolidou com sua linha de pensamento. Apesar do tema não ser de todo novo em seus estudos, “veio a consolidar o que eu já tinha de conhecimento sobre o tema em razão do meu profundo interesse sobre a História da Educação”. E como pedagoga, Daniela avalia o trabalho,

> é impossível não observar algumas questões como: a mediação, o enfoque, a didática, o conteúdo e as abordagens realizadas, do coordenação do grupo, como qualificada pra dar forma a este grupo de estudo. Fui muito bem recebida por ele e pelo grupo, e, encontrei o que eu procurava uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica nas artes visuais.

Uma diferença que veio acontecendo no GESTA, desde 2012, foi a participação de acadêmicos. Marília Kalil, professora bióloga, iniciou sua graduação em arte na FAP, devido a sua participação no GESTA. Mais tarde ingressou no grupo, Cristiane Policeno, e em 2013, Dionara Strapasson, Mariana Galli, também autora deste texto, e Gednilson. Além destes estudantes da FAP, tivemos um acadêmico da Universidade de Córdoba (Argentina), Alejandro de Giorge que permaneceu no Brasil em estudos.

A alguns destes acadêmicos o GESTA tem outro sentido que às professoras, pois é formação complementar à inicial,

> das teorias estudadas em sala de aula no curso de Licenciatura em Artes Visuais, na FAP. Mas com o passar do tempo percebi que o conteúdo apreendido no grupo não é somente teórico mas um conteúdo de vivências e experiências em sala de aula como professor, que para mim é rico em informações e detalhes que desconhecia até então, pois desse universo apenas participo como aluna.

Para Dionara, os estudos sobre o tema lhe dispuseram a um posicionamento de maior enfrentamento nas questões relativas ao trabalho e ao estudo, tendo em vista as dificuldades que as artistas estudadas enfrentaram para,

> conseguir sucesso em qualquer profissão até os dias atuais, esse contexto de que o livro trata, me deixou muito encantada e entusiasmada para sempre querer fazer algo de melhor em meu trabalho e estudo, pois essas artistas citadas no livro, quebraram barreiras e sofreram humilhações para que a academia de arte fosse permitida às mulheres e principalmente que fossem reconhecidas como profissionais da arte.

Dionara ainda fala da alteração de seu olhar sobre a questão da mulher na arte, e de pesquisas que fez a partir do assunto,

> não tinha nenhum repertório, agora tenho um repertório repleto para falar sobre o assunto, e mais uma fonte de pesquisa, se necessário. Inclusive pesquisei que a primeira bolsa de estudos de João Turin, na Escola da Indústria e Arte Mariano de Lima, primeiro do Paraná neste segmento, foi concedida pela esposa de Mariano de Lima, D. Mariazinha, em sua gestão na direção da referida escola.

Mariana Galli, estudante da graduação e que neste grupo e pela participação na orientação e escrita conjunta neste texto, concretiza o valor da extensão universitária, fala do estranhamento desde os primeiros encontros do Gesta, a experiência significou “um descanso na solidão, solidão que muitas vezes acompanha a vida acadêmica e a busca por uma produção artística e intelectual, da solidão que percorre o cotidiano em que são poucas as oportunidades de respiro”. Para a acadêmica do segundo ano da Licenciatura em Artes Visuais da FAP que, “a princípio não sabia que rumo poderia tomar essas tardes de encontro, mas de qualquer modo [se] me sentia entusiasmada por saber que ali iria encontrar pessoas que já tinham ampla experiência com escolas, alunos, rotinas administrativas, projetos, leis, enfim que ativamente contribuem para a cultura”, participar, foi oportunidade de descoberta, segundo a estudante. O que Mariana aprendeu “estava para além de tudo isso. Estávamos ali para ouvir e dar voz aos mais diversos aprendizados, compartilhando saberes, desejos, frustrações, sonhos e vitórias”.

Por meio dos encontros com os colegas e das discussões, Mariana teve “acesso a informações e relatos de experiências, que [lhe] me possibilitaram refletir acerca do lugar onde estou como aluna e futura professora de artes, ou seja os diferentes papéis desempenhados nesse percurso”.

Cristiane, acadêmica e pelo segundo ano no grupo, fala dos momentos que vão além do estudo e discussão, mas do festivo encontro que o lanche partilhado permite.

Outros integrantes do GESTA relatam de forma semelhante e esse esboço de memorial que tem a intenção de permitir posteriores reflexões a cerca do trabalho desenvolvido pelo grupo.

Em reunião de encerramento, construímos o calendário de reuniões de 2014 e definimos algumas possibilidades de temas a serem estudados. Como todos os anos, essa decisão será tomada em conjunto, no início dos trabalhos.

Destacamos através desse artigo a escrita docente como um exercício de docência artista, uma forma de permanecer, e segundo a mesma

> “se pensamos que o poder é relacional que pode vir de baixo e de todos os lados, um grupo de professoras, pode sim, constituir um espaço político-ético-estético de resistência aos poderes subjetivantes que aliam disciplina de arte, docência e gênero. As estratégias de resistência, as práticas de liberdade podem surgir do próprio feminino e serem tão inventivas quanto a própria arte.” (LOPONTE, 2005, p.99)

Ainda foi através da pesquisa de doutoramento da pesquisadora Ana Paula Simioni que pudemos nos aprofundar nas questões e desafios enfrentados por mulheres artistas e seu reconhecimento enquanto profissionais entre os anos de 1884 e 1922. Conforme pudemos observar na fala das professoras é pouco comum encontramos nos livros de história da arte, ou ainda em materiais didáticos em arte, informações sobre mulheres artista antes da semana de arte moderna de 1922.

Lopes (2007), destaca a vivacidade das pesquisas sobre gênero, arte e educação, pois com suas peculiaridades e potencialidades tem produzido “novas articulações entre sujeitos e objetos de conhecimento” (LOPES, 2007,p.211).

3.Considerações:

Procuramos através desse artigo destacar a importância das reflexões acerca do papel e da participação das mulheres, nas e na docência especialmente, permitindo que tais participantes repensassem seus lugares, relações e fazeres, na medida em que há a escola, currículo e suas práticas pedagógicas, todas atravessadas pelas invisíveis questões de gênero, contribuindo para que olhar consciente acerca dos fazeres e saberes da “docência artista”, ou inventora de si possa surgir.

Foi desse modo através das várias contribuições e investigações nos campos da história da educação, da sociologia da arte, que tem sido produzido e documentado, trabalhos acerca da dominação e da violência simbólica efetuada pelos discursos universalistas e patriarcais o modo como diferente mecanismos sociais funcionaram de modo a excluir, silenciar e velar a maior parte das mulheres tanto nas artes como nas ciências que este Grupo contribuiu uma com outra, e todas juntas.

Trazer o relato das integrantes do grupo Gesta é desvelar “um pouco o que somos, ou quem momentaneamente pensamos que somos” (LOPONTE, 2005, p.116), incertos do que assumimos como nosso via educação e do que, hoje podemos ver não obrigatoriamente, nos representar. Assim, retirando a maquilagem que a sociedade nos faz, vemos aspectos de um outros rostos, retrato social que podemos fazer de mulheres e professoras, que passam a questionar seu espaço e poder.

Referências:

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BUCHMANN, Luciano. **Grupo de estudos com professoras no Polo Arte na Escola FAP:seis anos de in-certeza, demos Graças.** Anais / II Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e

Formação Continuada: subjetividades no ensino e na estética na arte, 22 e 23 de novembro de 2011. – Curitiba : Faculdade de Artes do Paraná, 2011.

FERNANDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

FIORIN**,** José Luiz. **Linguangem e ideologia.** São Paulo: Editora Ática, 2005.

FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.)**Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In**: História das mulheres no Brasil.** Del Priore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão de Artista:pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras. São Paulo:** Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP,2008,

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: (Comunicação Oral) GT: (Artes Visuais)
Eixo Temático: (Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e de Pedagogia)

PROCESSOS DE ENSINAR/APRENDER ARTES VISUAIS EM ESPAÇOS CULTURAIS: reflexões sobre a formação inicial docente

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (UFPa, Pará, Brasil)

RESUMO

Este estudo aborda os processos de ensinar/aprender Artes Visuais na formação docente vivenciados no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Analisa as práticas educativas desenvolvidas por meio de ações integradas com a coordenação de educação e extensão do Sistema Integrado de Museus e Memoriais (SIM) e o Estágio em Ensino de Artes Visuais em Espaços Culturais, mediadas pelos professores das escolas envolvidas, educadores dos museus e estudantes/estagiários. Discute a relevância de se ampliar o repertório artístico/estético/cultural dos estudantes que frequentam os espaços culturais, as possibilidades pedagógicas dos acervos dos museus nos processos de ensinar/aprender artes visuais. As experiências de sala de aula e nos espaços de museus, as manifestações dos estudantes/estagiários sobre a dimensão formativa do estágio e as contribuições dos autores que discutem o tema, são assuntos deste estudo. Os resultados inicias apontam para a necessidade de uma integração mais efetiva no planejamento/execução/avaliação das práticas educativas vivenciadas em museus, objetivando qualificar o ensinar/aprender Artes Visuais.
Palavras-chave: Artes Visuais; Educação em Museus; Formação Docente.

PROCEDURES FOR TEACHING/LEARNING VISUAL ARTS IN CULTURAL: reflections on the initial teacher training

ABSTRACT

This study addresses the processes of teaching/learning in Visual Arts training experienced teachers in Bachelor of Visual Arts at the Federal University of Pará. Analyzes educational practices developed through integrated actions with the coordination of education and extension of the Integrated System of Museums and Memorials (SIM) and the Internship in Teaching Visual Arts in Cultural Spaces, mediated by the teachers of the schools involved, the museum educators and students/trainees. Discusses the relevance of extending the artistic/aesthetic/cultural repertoire of the students who attend cultural venues, educational possibilities of museum collections in the process of teaching/learning visual arts. The experiences of the classroom and in museums, the demonstrations of students/trainees on the formative stage and size of the contributions of authors who discuss the subject, are subjects of this study. The initial results indicate the need for a more effective integration in planning/execution/evaluation of experienced educational practices in museums, in order to qualify the teaching/learning Visual Arts.
Key words: Visual Arts; Education in Museums; Teacher training.

1 Introdução

> Só uma pequena porcentagem de nossa população visita nossos museus ou assiste a concertos.
>
> *Elliot Eisner*

As práticas educativas em museus vêm se apresentando na atualidade, como uma das atividades imprescindíveis ao processo de formação artística/estética/cultural dos estudantes da educação básica e ensino superior, sendo necessário ampliar os debates em todas as instâncias educacionais.

Para compreender a relevância da educação em museus como um espaço que possibilita a construção de conhecimentos por meio de ações educativas Fronza-Martins (s/d.), enfatiza que a questão da educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade. Porém, o interesse não é apenas na organização e preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, desenvolvimento e promoção da divulgação, bem como na formação de público como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa.

Com a intenção de ampliar o repertório artístico/estético e cultural dos estudantes que frequentam os espaços do Sistema Integrado de Museus e Memoriais (SIM), o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA em parceria com a Coordenação de Educação e Extensão do SIM, vem desenvolvendo ações educativas mediadas pelos professores das escolas públicas, os estudantes/estagiários da Licenciatura em Artes Visuais e os educadores do SIM, para os estudantes das escolas da educação básica, propiciando o acesso ao patrimônio cultural local, nacional e internacional, conhecendo e reconhecendo as produções artísticas dos espaços culturais.

Ampliar a formação de mediadores à relação arte/público, instigando os múltiplos olhares dos estudantes para conhecer e reconhecer os bens culturais, com a perspectiva de promover o sentimento de pertencimento, preservação e proteção do patrimônio existente nestes espaços, e exercitar a capacidade reflexiva dos estudantes para proteger e preservar os bens culturais dos espaços do SIM, são também, objetivos das propostas integradas nos espaços dos museus.

O Sistema Integrado de Museus e Memoriais (SIM), foi criado pela Secretaria de Estado de Cultura do Estado do Pará (SECULT), e objetiva implementar a ação sistêmica de gerenciamento e articulação entre os Museus do Estado, respeitando a

diversidade e o estabelecimento de planos comuns de trabalho entre os museus de Arte Sacra, Museu do Círio, Museu do Estado do Pará e o Museu da Imagem e do Som (BRITTO, 1999).

A Coordenadora de Educação e Extensão do SIM/SECULT, Zenaide Paiva (2011), é uma das professoras que vêm contribuindo com o desenvolvimento das ações integradas nos museus. Segundo as suas declarações para a sistematização da proposta, afirmou que em 1998 foi criado o Programa Educar e Preservar. Este programa se propõe a alcançar públicos específicos e oferecer serviços educativos contínuos na área museal por meio de seminários, palestras, visitas educativas e mediadas e outras ações, baseadas nos princípios da educação artístico-estética e educação patrimonial, no sentido promover a interação, integração, participação, apropriação e o conhecimento acerca dos bens patrimoniais e culturais dos museus do SIM.

Tendo como base o programa Educar e Preservar, ao longo desses anos, projetos educativos vêm sendo elaborados no SIM, mediante o aumento das solicitações de atividades educativas, por parte de instituições de ensino. E o trabalho educativo acontece de forma sistêmica, respeitando as especificidades de cada unidade museológica e suas coleções segundo Paiva (2011).

As práticas educativas desenvolvidas em espaços culturais é o foco principal das reflexões/análises acerca do tema neste estudo, abordando inicialmente o contexto das ações integradas no curso de licenciatura em Artes Visuais/museus do SIM/ escolas envolvidas e a dinâmica do ensinar/aprender Artes Visuais. Em seguida, evidencia-se os pensamentos dos teóricos que discutem sobre ação educativa em museus e a formação docente. As manifestações dos estudantes/estagiários sobre as práticas educativas desenvolvidas nos museus do SIM e a dimensão formativa dos estágios nesses espaços são assuntos que abordamos, com a intenção de refletir/ampliar a discussão frente às mudanças que vem ocorrendo no ensinar/aprender Artes Visuais.

2 Situando as ações integradas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Museus do SIM e Escolas

As ações integradas desenvolvidas em espaços do SIM – Espaço Cultural Casa da 11 Janelas, Museu do Estado do Pará, Museu Forte do Presépio, Museu

de Arte Sacra e Museu do Círio – objeto deste estudo, foram desenvolvidas de março a junho do ano em curso com a turma de Estágio em Ensino de Artes Visuais em Espaços Culturais e as instituições educacionais (Escola de Aplicação da UFPa, Escola Tenente Rêgo Barros, Escola Estadual Bento XV). Conforme o cronograma proposto foi possível realizar no período semestral: Apresentação da proposta à direção do SIM para autorização institucional; Seleção das escolas/professores de artes visuais interessados; Apresentação das possibilidades pedagógicas do SIM por meio das ações integradas aos estudantes/estagiários; Sistematização/integração de projetos educativos para agendamentos das ações educativas; Seminário temático sobre Educação em Museus; Execução dos projetos educativos nos espaços do SIM; Avaliação e relatório das ações vivenciadas.

Assim, na perspectiva de alcançar os objetivos acima citados e continuar com as ações educativas integradas, desenvolvidas desde os anos 90 com o Curso de Licenciatura em Artes Visuais/SIM, por iniciativa das professoras da UFPA e a coordenadora de Educação e Extensão do SIM/SECULT, foi elaborado o projeto de ensino/extensão, sem financiamento, com o consentimento da Direção do SIM, e apoio educativo dos educadores dos espaços.

Cada etapa foi essencial para sistematizar o desenvolvimento das atividades planejadas e avaliar as situações apresentadas com a efetiva participação dos estudantes, educadores e coordenações. E nos relatos dos estudantes/estagiários citados abaixo, é possível identificar a dimensão formativa das práticas vivenciadas em cada espaço, as reflexões fundamentadas e sua importância.

Importante enfatizar que os estágios em Ensino de Artes Visuais (Ensino Fundamental e Médio) e em Espaços Culturais, são vivenciados no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, ao longo de dois anos, com carga horária total de 408h/a, conforme a legislação em vigor, o Projeto Pedagógico do Curso, o Regulamento da Graduação e a Resolução do CONSEPE nº 4.262, de 22 de março de 2012 da Universidade Federal do Pará.

São momentos significativos à reflexão sobre a prática educativa em espaços de educação formal e não formal e o interesse dos estudantes/estagiários para o ensino e a pesquisa são despertados quando problematizam o ensino de Artes Visuais em escolas e espaços culturais.

As funções de orientar/supervisionar e coordenar os estágios são responsabilidades que conduzimos há anos. Articular o estágio em espaços culturais

para criar as possibilidades pedagógicas junto a escolas, também é uma das funções que exige a nossa atuação, objetivando garantir a realização do estágio, sem perder de vista a relação teoria/prática no processo de planejamento, orientação e execução dos projetos de ensino dos estudantes/estagiários e dos professores das escolas parceiras.

Assim, os conhecimentos artísticos/estéticos construídos pelo licenciando ao longo do curso e no processo de desenvolvimento dos projetos de ensino, são discutidos nos encontros semanais de acompanhamento, orientação e supervisão dos estágios. E as leituras de textos que recomendamos aos estudantes e educadores parceiros das escolas e do SIM são fundamentais para que possamos qualificar as práticas educativas e possibilitar ampliar as reflexões sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Artes Visuais em espaços de educação formal e não formal.

Nessa perspectiva, os caminhos percorridos contemplam os interesses dos estudantes/estagiários sobre os processos de ensinar/aprender, possibilitando enriquecer a formação docente em constante processo de investigação e análise de práticas educativas em espaços educativos/culturais.

É por meio das relações de trocas de saberes com os estudantes que refletimos a necessidade de discutir os caminhos possíveis para uma atuação consciente e crítica na formação do professor de Artes Visuais. E o desenvolvimento de práticas educativas em espaços culturais favorece a formação dos estudantes nesses possíveis caminhos.

3 Arte/educação em museus e formação inicial docente

Elliot Eisner (apud BARBOSA, 1991, p. 33), afirma que: “Só uma pequena porcentagem de nossa população visita nossos museus ou assiste a concertos”. Apesar das grandes contribuições dos estudos sobre educação em museus, é notório que com as mudanças que estão ocorrendo no ensino de Arte em todas as instâncias de educação formal e não-formal, há contradições nas relações das práticas educativas vivenciadas nos museus e no processo de formação dos educadores que irão atuar em espaços culturais.

Ao enfatizar que uma pequena minoria é capaz de apreciar e usufuir da experiência estética apresentada nos museus, Ana Mae nos adverte que a escola

seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. E sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência da identidade nacional. (BARBOSA, 1991)

Em seus estudos aborda sobre arte/educação em espaços de museus enfatizando que, no Brasil, o trabalho do arte/educador nos museus tem sido improvisado, desde os anos cinquenta, e que os primeiros serviços educativos em museus foram organizados por Ecyla Castanhaeira Brandão e Sígrid Porto de Barros no Rio de Janeiro. Comenta que:

> A partir do advento da arte moderna, os museus nos Estados Unidos passaram a constituir a vanguarda no ensino de arte, realizando um trabalho renovador em relação às escolas e até às universidades e o mesmo tem acontecido no Brasil. [...] na maioria dos museus o arte-educador é um apêndice e é até dirigido, orientado, pelo curador, que diz o que deve ser feito ou como deve ser lida a exposição pelo público e compete ao arte-educador apenas orientar para aquela leitura ou executar a animação proposta (BARBOSA, 1991, p.84-85).

A autora ressalta que as atividades do curador e arte/educador são complementares. São atividades que têm como suporte teorias estéticas, conceituações de espaço e de tempo. E no mesmo estudo discute sobre a importância da imagem no ensino de Arte e afirma que a Arte representa a apoteose cultural de uma sociedade, mas reservamos um espaço bem pequeno para ela na escola.

Concordamos com as reflexões de Ana Mae ao enfatizar a relevância das imagens nos processos de ensinar/aprender Arte na escola e a quase inexistência de uma ação educativa efetiva em que integre as produções artísticas desses espaços nas aulas de Artes Visuais. Assim, acreditamos ser imprescindível o acesso dos estudantes ao conhecimento artístico/estético por meio das produções artísticas contidas nos espaços dos museus para ampliar o repertório cultural.

Quando afirmamos a quase inexistência de uma ação educativa efetiva nas aulas de Artes Visuais tem como base as experiências que vivenciamos e os estudos e registros de ações dos professores e estudantes/estagiários. Muitos educadores possibilitam o acesso dos estudantes aos espaços de museus por iniciativa própria. As vezes sem um planejamento prévio, sem apoio por meio de uma ação integrada da escola/universidade, com objetivos evasivos. Portanto,

presume-se que as situações observadas comprometem a qualidade do ensinar/aprender Arte nos espaços dos museus.

Concordamos com Barbosa (1998, p. 18) ao afirmar que: “uma das funções as arte-educação é fazer a mediação entre arte e o público”. Ressalta que os museus e centros culturais deveriam ser os lideres na preparação do público para o entendimento do trabalho artístico e adverte que há poucos museus e centros culturais que propiciam ações educativas articuladas com a escola. Destaca ainda que:

> [...] os museus e centros culturais são uma contribuição insubstituível para amenizar a ideia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante [...] Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. (BARBOSA, 1998, p.19)

Considerando que o papel do educador em museus é o de promover a aproximação do público com as obras artísticas, comprendemos que mediar as ações educativas numa perspectiva interdisciplinar é o caminho metodológico para uma atuação eficaz. Porém, não tem sido nada fácil as práticas educativas em espaços culturais desenvolvidas com as escolas por diversas razões. Dentre as que mais se destacam é a dificuldade de deslocamento dos estudantes para os museus e a quase inexistência de planejamentos das ações educativas por parte das escolas/professores, com improvisos de toda a ordem.

Em estudos anteriores afirmamos que a realidade multicultural brasileira necessita de ações curriculares planejadas e organizadas para que a prática educativa aconteça de forma articulada com os diferentes contextos regionais. (MAGALHÃES, 1998 e 2010). Nesse sentido, é fundamental o papel dos professores na mediação do conhecimento, o que exige um planejamento pedagógico.

Se o ensino da Arte na educação escolar é componente curricular obrigatório conforme determina a LDB nº 9.394/96, é necessário uma ação conjunta para que possamos promover a inserção do estudante no universo artístico-cultural, conforme observam Ferraz e Fusari (2009, p. 19), pois:

> Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc.), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar

> sentido a ela. Desse convívio decorrem, portanto, conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural, mas, acima de tudo, possibilitam-lhes a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas, e compreender que existe uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte, tanto eruditas como populares.

Ao abordarem sobre os compromissos, perspectivas e valores assumidos pelos educadores em seu trabalho escolar, Ferraz e Fusari (2009, p.142) comentam:

> Os educadores, empenhados em uma ação escolar em arte transformadora e de bases artísticas contemporâneas, procuram conduzir os educandos rumo ao **fazer** e o **entender** as diversas modalidades de arte e a **história cultural** das mesmas.

Referindo-se sobre os processos de ensinar/aprender, Barbosa (1998) afirma que a escolha do conteúdo a ser trabalhado no ensinar/aprender Arte depende da ideologia do professor e dos códigos de valor dos alunos. Em seus estudos, duas questões são levantadas: “como se dá o conhecimento em arte?” e “o que ensinar?” Diz que a Arte na educação é um importante instrumento para identificação cultural e desenvolvimento individual enfatizando que:

> A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. (BARBOSA, 2005, p. 99)

As contribuições reflexivas de Paulo Freire (1998), também são fundamentais quando somos instigados com as problematizações, as trocas, as percepções críticas dos estudantes/estagiários em suas práticas educativas. Compreender e propor um ensino de Artes Visuais em espaços de educação formal e não formal numa perspectiva crítica, exige uma formação docente que possibilite a troca de saberes. Assim, concordamos que:

> *Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.* (FREIRE, 1998, p.25) (grifos do autor).

Consideramos relevante os posicionamentos dos(as) autores(as) acima citados e compreendemos que a atuação dos educadores de Arte empenhados na sistematização dos saberes artísticos/estéticos é fundamental para a construção de conhecimentos significativos. Porém, ratificamos a necessidade de provocar debates/estudos que dêem conta das condições reais para que o ensino de Artes Visuais aconteça em espaços culturais e escolares de forma plena.

4 Manifestações dos estudantes/estagiários e a dimensão formativa do estágio

Com base nas manifestações dos estudantes/estagiários que desenvolveram as ações educativas nos espaços dos museus do SIM, durante o período citado, e tendo como base os projetos de ensino planejados com os professores das escolas e as ações de mediação desenvolvidas por eles, é possível compreender a dimensão formativa de práticas reflexivas nos processos de ensinar/aprender Artes Visuais, assim manifestadas em suas produções acadêmicas:

> [...] o museu foi uma forma de concretização do conteúdo, o que para todas as 17 crianças que efetivamente foram ao museu, foi a primeira experiência concreta em Artes Visuais [...] Este último estágio proporcionou trocas de experiências e reflexões sobre o ensino de Artes Visuais em espaços culturais, prioritariamente museus, casa comum para obras que vão além de decorar, ou ostentar algo, mas sim, obras que comunicam, que representam o momento sociocultural de uma população. Assim uma mediação responsável, e planejada proporciona uma fruição capaz de modificar e acrescentar ao seus fruidores ideias e reflexões que podem ajudar a criar um público capaz e crítico para analisar sua contemporaneidade e quem sabe promover reflexões que as modifiquem. (Estagiário A)

> A parceria com o SIM foi como uma forma de instrução para o discente que primeiramente tiveram reunião com a direção do espaço e com seus colaboradores [...] A integração das escolas aos espaços culturais abre uma série de possibilidades de práticas pedagógicas que se completam entre salas de aula e museus e por mais que se encontrem dificuladades é importante também procurar diversas soluções. (Estagiário B)

> Precebe-se que o estágio não só contribui para a formação de licenciandos em Artes Visuais, mas também beneficia as instituições relacionadas, elevando e contribuindo com novas experiências [...] Para isso é fundamental que na volta para a escola sejam feitos exercícios e atividades referentes a exposição e ao espaço cultural visitado. (Estagiário C)

> Criar meios de trasnportar essas crianças para ambientes museológicos é essencial para que as mesmas adquiram o poder. O poder do conhecimento sobre o seu lugar de origem, sobre sua cultura e sua história, esse poder traz benefícios para toda a vida. [...] compreendemos o quão é importante que esses alunos, sejam eles da série que forem, visitarem os espaços do SIM. [...] cria-se uma sensação de familiaridade, e quanto mais nos aproximamos de algo, mais o compreendemos e respeitamos. E é a responsabilidade de todos a disseminação dessa ideia. (Estagiário D)

As reflexões dos estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA revelam o nível de maturidade e compromisso ao relatar as mediações desenvolvidas nos espaços culturais do SIM e escolas. Observa-se a preocupação dos estudantes/estagiários em qualificar as práticas educativas e garantir um ensino de Artes Visuais que possa promover de forma efetiva uma educação estética/artistica/cultural ao aproximar o público das produções artísticas originais, "sendo responsabilidade de todos a disseminação dessa ideia."

Considerações Finais

As possibilidades e limites impostos pelas diferentes realidades educacionais nos instigam a pensar nas contradições vividas entre o pensado para sala de aula e a saída da sala de aula no desenvolvimento das ações do projeto. Conteúdos, metodologias, recursos, objetivos e processos avaliativos, ainda são componentes curriculares que merecem mais atenção nos planejamentos do ensino de Artes Visuais no contexto de práticas educativas em espaços de educação formal e não formal.

Os desafios individuais e coletivos são muitos em meio as situações que se apresentam no cotidiano das práticas educativas nesses espaços. O tempo para ler, pensar, criar e tantas ações necessárias à formação inicial e contínua docente é deveras comprometido, conforme revelado nas falas dos professores/estudantes em função da organização do trabalho.

Os resultados das práticas educativas desenvolvidas nos museus do SIM, nos possibilitou refletir sobre a necessidade de uma maior integração de todos os envolvidos no planejamento/execução/avaliação das ações educativas, como também articular vínculos de apoio institucional por meio de convênios, no sentido de aproximar as escolas/museus/universidade e fortalecer as ações educativas

integradas, visando a qualidade do ensinar/aprender Artes Visuais à formação artística/estética/cultural dos estudantes da educação básica e ensino superior.

Entendemos que é necessário inserir os gestores e educadores de museus em um contexto mais significativo das práticas educativas para ações com qualidade. Por isso, é possível compreender o porque do setor educativo do SIM assumir responsabilidades sobre todas as ações referentes a educação em museus, no entanto acreditamos que a interlocução entre os setores, gestores e educadores dos museus são imprescindíveis para a excelência nas ações educativas.

Temos a clareza que o processo educativo é lento, mas o esforço dos educadores e estudantes/estagiários envolvidos nessa etapa do desenvolvimento do projeto em museus do SIM, tem contribuído de forma significativa para uma prática coletiva de intervenção nos espaços de educação formal e não formal, qualificando o ensino de Arte com compromisso e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 98-112.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2012.

BRITTO, Rosângela M. **Editorial**. Boletim do Sistema Integrado de Museus, Belém, n.1, p. 2, maio 1999.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T.; FUSARI, Maria Felizmina R. **Metodologia do ensino de Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRONZA-MARTINS Aglay S. **Da magia à sedução:** a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/198/195>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. **Marchas e contramarchas do ensino de arte:** tramas e relações das propostas pedagógicas. 1998. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitária). Universidade da Amazônia. Belém, 1998.

_____. Recursos didáticos e educação étnico-racial. In: COELHO, Wilma de Nazaré B.; MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. **Educação para a diversidade**: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 43-51.

PAIVA, Zenaide. **Relatório da Coordenaçao de Educação e Extensão - SIM/SECULT**. Belém: SECULT, 2011.

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhaes

Mestre em Educação, Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas, docente da Universidade Federal do Pará, foi Presidente e é membro da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Tem um capítulo no livro *Inquietações e mudanças no ensino da Arte* (Cortez,202). Coordenou o Curso de Artes Visuais da Universidade da Amazônia. Fundou a Associação de Arte/Educadores do Estado do Pará (AAEPA).
http://lattes.cnpq.br/0310909316607481

Modalidade: Artes GT: Arte Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e de Pedagogia

SALA DE AULA: RELATOS DE UM ESPAÇO DE REFLEXÃO E IMAGENS NA CONSTRUÇÃO DO PAPEL DE PROFESSOR

Carmen Ivanete D'agostini Spanhol (UNESPAR - FAP, PR, Brasil)

Thayse Smek Uberna (UNESPAR - FAP, PR, Brasil)

Yara Besduchi (UNESPAR - FAP, PR, Brasil)

RESUMO

Este trabalho é fruto de reflexões sobre a teoria e a prática abordadas na disciplina de "Psicodrama Sócio Educacional" no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR – Campus Curitiba II – FAP. O trabalho objetiva apresentar o resultado de práticas em sala de aula que tem como foco a pessoa do educador e sua relação com o aluno. O conteúdo em questão refere-se à "Teoria de Papéis". Para esta comunicação, utilizam-se os registros das atividades desenvolvidas com o grupo de alunos que frequentam a disciplina. Para tanto, recorre-se a imagens e recortes de falas dos acadêmicos. As atividades propostas em cada aula servem para reflexão e compreensão do conteúdo em discussão. Como resultado, além das reflexões individuais, os alunos desenvolveram trabalhos ilustrativos e teóricos, com discussões em subgrupos, para assim, compreender a *práxis* e o seu uso enquanto futuros educadores.

Palavras-chave: Sala de aula; Arte; Práticas; Psicodrama.

CLASSROOM: A SPACE FOR REFLEXION AND IMAGE IN THE TEACHER'S ROLE CONSTRUCTION.

ABSTRACT

This paper is the result of reflections on the result of theory and practice of an activity, addressed in the discipline of Psychodrama Socio Educational at the "Curso de Licenciatura" in Visual Arts at the UNESPAR, campus Curitiba II - FAP. The main goal of this paper is to present the results of classroom practices that aimed the relationship between teacher and student. The content of the practical activity is the Role Theory. For this presentation, it was used the records of the activities developed by the students of this discipline. To do so, images and speeches were proposed in each class for the participants, and discussed afterwards. As a result, individual and group

discussions and considerations were made, and the students developed theoretical and illustrative works, with the purpose of giving the future teachers a better understanding of the praxis and how to use it in their future profession.

Key words: classroom, practice, art, psychodrama.

1 Introdução

Pensar a qualidade do ensino é compromisso na carreira de um docente de ensino superior assim como, refletir sobre a prática de sala de aula amplia a visão do modo como o professor desenvolve a docência o que solidifica o compromisso profissional. Esses aspectos indicam que convém ao educador estar atento à concepção teórica que ampara as suas práticas e dá o suporte à organização dos elementos do processo: conhecimento, professor e aluno.

Lima e Grillo (2008, p. 22-23) consideram que a "pedagogia centrada na relação, aluno, professor, objeto do conhecimento [...] é a que fundamenta os processos de ensinar e de apender na perspectiva da construção do conhecimento".

Este artigo se construiu baseado nas atividades desenvolvidas na disciplina optativa, denominada "Psicodrama Sócio Educacional" no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR – Campus Curitiba II – FAP.

Quanto aos critérios éticos, considera-se que este trabalho se caracteriza como uma atividade pedagógica. Mesmo assim, obteve-se a concordância dos estudantes para que fosse publicado o material produzido em sala de aula na disciplina. Para garantir o anonimato e o sigilo das informações, os participantes são identificados pela letra A (aluno), seguida de um número a eles atribuído.

O relato enfoca o modo de trabalho utilizado com a amostra no ano de 2014, para tratar de uma das teorias do Psicodrama: "Teoria de Papéis" e em cada aula se realizaram várias reflexões e estudos.

Na pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento "O professor favorece a construção de novos argumentos pelos estudantes, sempre com proposito de responder satisfatoriamente ao desafio previamente apresentado". (LIMA; GRILLO, 2008, p. 28).

No corpo do trabalho apresentam-se sucintamente as atividades desenvolvidas na disciplina para explorar o conteúdo teórico sobre papéis. Desse modo, descrevem-se os

objetivos de cada atividade, o procedimento metodológico aplicado – prática pedagógica e os resultados encontrados em cada momento do processo.

Para Lima e Grillo (2008, p. 28), no trabalho com argumentação cabe ao professor, independente da atividade proposta, estabelecer estratégias que viabilizem a reflexão dos alunos. Desse modo, oportuniza o confronto de ideias frente aos teóricos estudados, o professor e os colegas.

Os resultados da atividade estão expressos na execução do trabalho conjunto dos alunos, com reflexões fundamentadas nos autores que escrevem sobre o tema.

Nesse contexto, é responsabilidade do professor encaminhar os alunos para sistematizar o conhecimento produzido. O modo de proceder dá oportunidade aos estudantes exercitar a expressão oral ou escrita e contribui para a "construção criativa do conhecimento" (LIMA; GRILLO, 2008, p. 29).

Ainda, este trabalho é resultado de uma participação conjunta de alunos dos diferentes subgrupos que aceitaram o desafio de rever todos os trabalhos durante o período de férias e formatar um relato para comunicação oral no evento.

> O professor vai ajustando a complexidade das tarefas de acordo com a capacidade do aluno naquele momento, mas é o aluno que manifesta ao professor, pelas suas ações, os ajustes e os aportes necessários em cada fase. A aula transforma-se em um ambiente de investigação e de desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas por meio da reflexão e do relacionamento entre teoria e prática. (LIMA; GRILLO, 2008, p.31).

No fechamento do trabalho apresentam-se as considerações a respeito das práticas e suas contribuições para a aprendizagem na construção do papel de professor.

2 Sala de aula: espaço de construção de conhecimento

O "Psicodrama Sócio Educacional" tem como objetivo proporcionar a relação teoria e prática. Esta se dá com a aplicação das técnicas do Psicodrama voltadas para o aprendizado que comporta uma carga de emoção pela participação e ação constantes nas quais os alunos estão envolvidos.

O Psicodrama considera o exercício da espontaneidade e da criatividade, a aprendizagem de papéis e o desenvolvimento das redes relacionais como elementos facilitadores e transformadores do desenvolvimento social e pessoal do ser humano.

Tem como objetivo favorecer as relações vivas e diretas com emoções, sentimentos e fantasias do sujeito, graças às possibilidades expressivas que permeiam a representação teatral.

A metodologia para as aulas nas quais se abordaram os conteúdos sobre papéis foram apresentadas em cinco atividades práticas descritas na sequência:

2.1 Primeira atividade: jogo de papéis sociais

Objetivo: explorar os diferentes papéis do contexto social.

Iniciou-se a atividade com o aquecimento inespecífico quando todos caminharam livremente pela sala e refletiram sobre papéis sociais.

Na sequência foram distribuídos, em pequenos cartões, consignas (ações a desempenhar) para que cada aluno representasse e ao representar, identificasse o seu complementar. Aos poucos os papéis dramatizados se revelaram.

> Esses papéis em pares me fizeram refletir sobre como nossos papéis não são somente influenciados por nós mesmos, ou pelo ambiente, ou pelo contexto. Nossos papéis tem forte relação e sofrem influência direta dos papéis de terceiros. (A1).

Para Moreno (1975, p. 27) “papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos”.

A seguir, apresentam-se as reflexões de uma aluna que manifesta sua expressão quanto à atividade:

> Meu primeiro impulso foi tentar separar os papéis em categorias: papel familiar, papel acadêmico, papel para com a cidade. [...] me dei conta que o número de papéis que uma pessoa ocupa em sua vida é infinito, eles dependem um do outro e estão em constante mudança e transformação. Um papel se transforma [...] conforme a idade, [...] ao logo do dia [...] de ambiente pra ambiente, de contexto em contexto, de situação em situação. (A1).

A proposição de Brito (1998) amplia o modo de ver conceitos e definições sobre papéis sociais. Demonstra que não pode ser ignorado o que é praticado por outras ciências, como a Sociologia, Filosofia e a Antropologia. A visão da Psicologia requer uma relação com os conceitos dessas ciências, pois são complementares entre si.

O autor ainda se refere que “O papel [...] Pertence ao sujeito como traço de sua identidade e faz parte da sociedade como unidade básica de suas estruturas”. (BRITO, 1998, p.196). Acrescenta que, a expressão “papel social” no texto por ele apresentado

serve “para designar genericamente todo e qualquer papel real desempenhado na trama das famílias e do mundo prático.” (BRITO, 1998, p.199).

2.2 Segunda atividade: representação com ícones dos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos presentes.

Objetivo: destacar e diferenciar os diversos papéis desempenhados por cada participante, nos contextos do seu cotidiano.

A atividade com ícones foi proposta como estratégia para expressar as ações e funções de modo concreto. Este fato ocorreu com a composição de representações dos papéis desempenhados e cada aluno montou e refletiu sobre a sua construção.

O conceito de papel oferece inúmeras interpretações a partir da Sociologia, Filosofia, Psicologia.

De acordo com Brito (1998, p. 193), desde 1890 vários autores estudam e definem “papel”. O autor cita um conjunto de definições onde “o sujeito da ação é constituído por atores ou indivíduos. Eles estão situados em status ou funções que se referem a outros equivalentes. Apenas Moreno introduziu os objetos”.

As atitudes ou desempenho são ações dirigidas por direitos, deveres, prerrogativas e expectativas consensuais. Esses modelos e padrões culturais e comportamentais são historicamente determinados. O papel, portanto, é concebido como uma ação ou desempenho desses modelos culturalmente desenvolvidos.

Os alunos se posicionam sobre seus papéis:

> Dentro da sociedade, algumas vezes meus papéis se adaptam a determinados meios. Na faculdade, meu papel de aluna se adapta ao regimento, na escola na qual trabalho me adapto às normas. (A4).

> Pensei que percebia a mim mesma como uma identidade própria se eu procurasse pensar o meu papel no mundo considerando a minha personalidade e não o papel estipulado pelas convenções sociais. (A19).

As imagens e verbalizações a seguir, expressam algumas das composições construídas pelos alunos para refletir sobre si mesmos.

> Com estes pequenos objetos coloridos, eu deveria esquematizar a minha pessoa frente à família e à sociedade. Quem sou frente aos outros. Meu núcleo de Eu. Os diferentes papéis que exerço na malha social. (A2).

Fotografia 1- Alunos realizando as composições com ícones em sala de aula



Fotografia da professora da disciplina

FONTE: Arquivo pessoal (2014).

> Achei muito interessante a atividade porque me fez pensar o que cada pessoa representa pra mim e o lugar de cada uma delas na minha vida. Assistindo à apresentação das outras pessoas, vi que muita coisa deixei de representar. (A2).
>
> Contextos sociais coexistem e se relacionam [...] meus papéis não existem por si só e constantemente se transformam. (A1).
>
> A compreensão de papel é uma estruturação investigativa do mundo interno e externo que vivemos. Interno (nossos sentimentos, nossas sensações e estímulos fisiológicos) e externo (observação e interação com o ambienta que nos rodeia). A ideia de estrutura, quando relacionada com o exercício feito em sala, parece muito pertinente, afinal, construímos uma estrutura lógica visível de nossos pensamentos a partir de objetos e materiais diversos. (A3).
>
> Quando afirmo que desempenho esses papéis, não quero dizer que eu dependo deles para me afirmar como eu, pelo contrário, o meu eu se afirma em cada um desses papéis, e essas funções podem mudar ao longo do tempo. (A18).

Elaborar os pensamentos, as reflexões de modo concreto, permitiu aos participantes a compreensão de que o "Eu deriva da progressiva internalização dos significados simbólicos inerentes aos co-inconcientes das categorias às quais o cidadão pertence." (BRITO, 1998, p.11).

2.3 Terceira atividade: relação "teoria de papéis" no enfoque psicodramático com a prática vivenciada sobre papéis.

Objetivo: discutir os conceitos teóricos apresentados pelo Psicodrama sobre a

“Teoria de Papéis” e as diferenças entre papéis sociais, psicodramáticos e psicossomáticos.

Nessa atividade se apresentaram os principais conceitos sobre a “Teoria de Papéis” na visão do Psicodrama.

A professora abordava os conceitos e apresentava relações com as duas atividades propostas na aula anterior, bem como fornecia exemplos para compreensão da “Teoria de Papéis”.

Segundo Bermúdez (1990) na perspectiva de Moreno (1975), os papéis se classificam em três categorias: psicossomático; sociais e psicodramático. O papel psicossomático é a maneira de funcionar no mundo; os papéis sociais indicam a maneira de estar no mundo. Já o papel psicodramático é a maneira de ser no mundo.

Desde o nascimento, o bebê aprende a diferenciar o mundo interno do externo. Assim, experimenta: o corpo por meio dos papéis psicossomáticos, a psique pelos papéis psicodramáticos e a sociedade pelos papéis sociais. (RAMALHO, 2010).

Os alunos retomaram o entendimento sobre o modo de compreender os seus papéis e se permitiram explorar situações vivenciadas nos papéis desempenhados de modo geral e na atividade educativa enquanto estagiários – na construção do papel de professor.

Ao final da atividade solicitou-se uma tarefa para a próxima aula: produzir um texto a partir das reflexões sobre seus papéis com fundamentação nos autores da teoria psicodramática. O resultado dessa discussão aparece na quarta atividade.

2.4 Quarta atividade: relatos individuais escritos a partir das reflexões em sala de aula na atividade com ícones. – (re) configurando, (re) significando e (re) refletindo seus papéis.

Objetivo: refletir sobre os papéis sociais desempenhados, sua relação com o contexto onde se inserem e o contraponto teórico.

A partir da reflexão realizada em sala de aula, por meio de ícones, os alunos realizaram uma nova tarefa extraclasse. Produziram individualmente um texto fundamentado, tendo por base a reflexão sobre os papéis desempenhados.

Cada aluno escreveu seu texto com liberdade de forma o que resultou em textos descritivos e em tópicos. Por tratar-se de um curso de Artes Visuais os alunos

produziram, a partir de suas reflexões, uma nova composição em relação a seus papéis. Assim, de modo espontâneo cada um criou uma maneira inovadora de olhar como desempenhavam os papéis na sociedade.

Na sequência apresentam-se trechos das reflexões:

> [...] entendi que papel é a maneira como o individuo se posiciona diante de uma determinada situação onde outras pessoas ou objetos estão envolvidos. (A5).
>
> Entendo que os papéis experimentados e vividos por nós são a nossa maneira de ser, estar e fazer no mundo, que nos leva a entender os outros e, também, nos encontrar neles. (A5).
>
> Meu papel como irmã, deixei oculto porque tenho uma irmã gêmea, porém não me vejo sendo igual a ela, fazendo as mesmas coisas ou usando as mesmas coisas que ela, (aos vinte anos ainda ganhamos presentes iguais no nosso aniversário, isso não vai mudar), nunca gostei de ter que dividir tudo e muito menos ser igual a ela. Já ela sempre me tratou como a irmã que eu devo seguir o exemplo. Na mesma composição representei meus dois irmãos um mais velho e o outro mais novo. (A17).
>
> Compreender individualidade e coletividade do papel que exercemos dentro da sociedade em âmbito micro (nossa família) e macro (O mundo que vivemos) é uma investigação ativa que temos perante a nossa formação; a formação do nosso eu individual e do nosso eu coletivo, como parte da sociedade a qual estamos inseridos. (A3.
>
> Meu papel na sociedade já mudou de acordo com a minha idade e minhas descobertas de vida..[...] Deixei de ser a futura profissional da comunicação [...] para em definitivo refletir em conjunto, em uma sala de aula, em escolas de ensino básico. (A20).

Após o exercício de sala de aula, os alunos articularam seus pensamentos sobre os papéis. A escrita veio acompanhada de uma nova composição, com novos elementos expressivos.

Segundo Lima e Grillo (2008, p. 28) quando as propostas de atividades solicitadas aos alunos se relacionam ao tema de estudo, “o professor favorece a construção de novos argumentos pelos estudantes, sempre com o proposito de responder satisfatoriamente ao desafio previamente apresentado”.

> Escolhi o durex como objeto que me representa por sua ampla utilidade e versatilidade [...] aluna, professora, mãe, amiga, [...] cada um desses papéis acontece de forma alternada, às vezes no mesmo ambiente. (A10).
>
> Por meio da técnica da colagem exemplifiquei meus papéis sociais. Seguindo uma linha temporal meus primeiros papéis sociais foram definidos no nascimento - mulher e filha. [...] (A15).

Ao refletir sobre seus papéis, a marca artística dos alunos de Artes Visuais se manifestou de diferentes maneiras. Para aproveitar ao máximo esses elementos utilizaram-se imagens compostas por várias fotografias do material apresentado em sala.

Imagem 2 - Composição realizada pelos alunos ao refletirem sobre seus papéis



Fotografia da professora da disciplina

FONTE: Arquivo pessoal (2014).

> Usei da representação do desenho, pois é o que sei fazer melhor, e é algo que também me define, pela quantidade infinita de possibilidades que acontecem em um papel em branco. Sempre sou aberto a novas possibilidades e experiências positivas, porém minha maneira de ação e reação em cada papel é muito parecida uma com a outra, assim como o traço de um desenhista, que é sua marca gráfica. (A1).
>
> Todos os papéis que desempenho na sociedade na qual estou inserida podem ser adaptados à realidade do meio, fazendo com que eu seja influenciada ou influencie as pessoas que convivem comigo. (A4).
>
> Papel de aluna/artista/profissional: Como um quebra-cabeça minha carreira vai se montando peça por peça. Às vezes parece não fazer sentido, não importar, mas lá na frente com mais algumas peças faz toda a diferença. E a cada conhecimento que assimilo, a cada experiência profissional, a cada troca com colegas as coisas vão se consolidando e delineando aos poucos a (...) aluna/artista/profissional. (A9).

A construção da identidade profissional é formada e estruturada por influências no convívio cotidiano. “A identidade do professor define-se no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo construída, também, a partir das

relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa.*" (*GRILLO; GESSINGER, 2008, p. 35).

A nova proposta despertou nos alunos, não só sua manifestação escrita, mas a representação com ilustrações que dão significado as suas vidas. Desse modo, os estudantes perceberam que é na diversidade do cotidiano que constroem seus papéis, inclusive o de professor.

A seguir apresenta-se uma imagem composta por fotografias das composições dos alunos para auxiliar a reflexão sobre os papéis que fazem o cotidiano de suas vidas.

Imagem 3 - Composição realizada pelos alunos ao refletirem sobre seus papéis



Fotografia da professora da disciplina

FONTE: Arquivo pessoal (2014).

> Papéis sociais são posições que assumimos em determinados contextos da sociedade. Uma mesma pessoa tem diversos papéis, os quais exerce conforme o ambiente em que se encontra. Os papéis podem mudar, ou ainda gerar outros. [...]Eu escolhi representar meus papéis através dos animais de poder no xamanismo. Cada animal representa determinadas características, as quais relacionei com os papéis que assumo diariamente (utilizou animais para representar) (A 14).
>
> A professora propôs que os alunos encontrassem uma maneira criativa de expressar os seus papéis sociais. Escolhi uma caixa para guardar coisas preciosas pra mim que representam cada um dos meus papéis. [...] Filha: Aos 13 anos comprei essa boneca com um dinheiro que minha mãe me deu,[...] Ela representa meu elo com a minha mãe. (A16).
>
> São vários papéis interpretados no dia a dia, por isso escolhi representá-los por silhuetas coloridas, umas destacando o eu, em outras o eu ficou oculto [...] Desenhei-me como educadora/professora a minha atual profissão, junto estão as crianças, pessoas que me inspiram muito e me ajudaram a amadurecer e evoluir

> os meus sentimentos. [...] Como aluna, uma pessoa que busca conhecimento e se pudesse seria aluna por mais tempo, gosto muito de aprender coisas novas. [...]A caixa de bombom foi escolhida porque traz o doce que é necessário ter todo dia na vida, como impulso de gosto, como pelo carinho que traz por ter sido ganhado de alguém especial. E porque se pudesse guardaria tudo o que gosto e convivo em caixas, como tesouros preciosos a serem cuidados e descobertos, para ter para sempre, porém eu sei que isso não é possível, se a vida fosse toda guardada perderia o sentido da liberdade. (A17).
>
> Para simbolizar este paralelo e estes papéis que assumo todos os dias na faculdade e no estágio escolhi uma fotografia de resultado dos trabalhos das crianças feitos em sala e que para mim, demonstra o paralelo que sempre busco encontrar entre as minhas duas rotinas e que definem meus papéis atualmente. [...] as esculturas realizadas pelas crianças, [...] ela representa a ponte deste momento vivido com as crianças e a minha experiência como aluna em sala de aula na Faculdade. (A20).

Para Grillo e Gessinger (2008, p. 35-36) “ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. Dele fazem parte suas teorias pessoais, seus conhecimentos tácitos, suas crenças e suposições.”

Após a explanação teórica sobre o conteúdo, os alunos tiveram a oportunidade de escrever sobre as reflexões de sala de aula. Esse fato permitiu-lhes uma nova possibilidade de reflexão-ação e construção em relação aos papéis exercidos.

> Com o estudo dos papéis sociais pude ter uma visão mais fragmentada de todas as minhas responsabilidades, como também a compreensão de que cada papel social necessita uma postura adequada, ou seja, uma postura diferente para cada situação. Uma postura como filha, outra como irmã, outra como aluna, outra como professora, outra como esposa, outra como amiga e uma amiga diferente para cada amigo, exigindo assim de mim, comportamentos e afazeres diferentes, partindo do meu núcleo, preciso me dividir e me inventar para cada papel social da minha vida. (A15).
>
> Os papéis sociais são vividos em um cenário psicodramático com a função de resgatar a experiência da integração. Vivemos numa época em que as relações estão cada vez mais fluidas e a sociedade está constantemente ligada à tecnologia e aos meios virtuais. [...] há uma urgência de dinamizar as relações interpessoais e resgatar a espontaneidade perdida devido as convenções estabelecidas na sociedade. (A13).

Torna-se evidente nas falas dos alunos que, apesar das diversas funções, em diferentes papéis, cada um remete a si mesmo.

> Eu continuo sendo eu mesma, não me desfaço de mim para representar um ou outro papel, a essência de que eu sou sempre é a mesma, e para cada situação eu desempenho um papel diferente de mim mesma. (A18).

Assim, de modo espontâneo e criativo, cada aluno, expressou suas vivências sobre a “Teoria de Papéis” descrita por autores do Psicodrama. E, contextualizaram ~~a~~ suas realidades e experiências a respeito dos papéis que desempenham. Por meio de imagens, de animais e objetos significativos ou por novas composições poéticas, cada um encontrou uma maneira diferenciada para refletir a si mesmo e descrever os significados dos papéis exercidos.

2.5 Quinta atividade: reunião em subgrupos para elaborar uma fundamentação teórica com base nas vivências e reflexões dos papéis vivenciados.

Objetivos: Possibilitar a pesquisa teórica para fundamentação das reflexões sobre papéis exercidos.

Reunir os grupos em sala para trocar experiências sobre suas reflexões individuais e, juntos, organizar um novo texto fundamentado com autores do tema.

Na perspectiva de Gessinger (2008, p.109) “trabalhos realizados em grupos são uma oportunidade de promover a interação entre os alunos”. Além de que, segundo essa mesma autora, a interação favorece no “desenvolvimento cognitivo, afetivo e social”. (GESSINGER, 2008, p.109).

A atividade superou a expectativa visto que os alunos atingiram bons níveis de participação e engajamento relativos aos objetivos e participaram de forma cooperativa. “Um nível mais elevado ocorre quando a cooperação passa a ser o objetivo da própria tarefa’ (GESSINGER, 2008, p.109).

> Sou uma pessoa muito visual, talvez foi este o motivo de ter escolhido representar minhas diversas faces, meus diversos papéis através de fotos onde apareço representando estes papéis. O mais interessante é que, olhando estas fotos, ficou mais claro para mim o quanto sou e ajo de maneiras bem diferentes em cada um deles. (A12).

As contribuições dos alunos são o resultado de suas reflexões fundamentadas nos papéis que desempenham e apresentados nos seus textos.

> Para a minha representação de papéis escolhi diversas peças de um jogo infantil de construção, as posicionei de maneira que elas ficavam em desequilíbrio, uma sobre a outra e cada peça representava um papel [...] ao fim da minha apresentação ressaltei o porquê do desequilíbrio das peças, [...] tem certos papéis que acabam se sobressaindo aos outros. (A6).

> Durante as aulas aprendemos a importância dos papéis que desempenhamos e como desenvolvê-los de forma critica. [...] de todos, alguns eu gosto mais e os faço com maior facilidade, outros preciso de uma energia maior para realizá-los. [...] existem papéis que não são meus e preciso aprender a me posicionar e não aceitá-los. (A7).

A imagem 4 abaixo representa o foco das discussões em cada subgrupo. É a montagem de uma aluna para expressar o EU e a construção de seus diferentes papéis.

Imagem 4 - Composição realizada por uma aluna ao refletir sobre seus papéis



Fotografia da professora da disciplina

FONTE: Arquivo pessoal (2014).

O papel é uma decorrência da organização das atividades humanas, seja por especialização ou hierarquização. O perfil dos papéis reflete quais as atividades de comportamentos são importantes o suficiente para a codificação. (BRITO, 1998). O autor acrescenta ainda, que “o papel é uma zona de sobreposição entre o plano individual e coletivo”. (BRITO, 1998, p. 196).

Considera-se dessa forma, que o traço da identidade pertence ao sujeito como unidade básica de suas estruturas na sociedade. Como se pensa o papel, portanto, tem consequências ideológicas nos resultados das cogitações.

Os alunos manifestaram que, ao refletirem sobre os papéis que desempenham no dia a dia, muitas vezes, percebem que são obrigados a assumir alguns que não lhes agradam, mas as pressões sociais os obrigam. Dependendo do espaço onde estão, precisam agir e reagir de acordo com as normas e costumes do grupo, mesmo que não se sintam à vontade ou confortáveis.

3 Considerações Finais

Ao iniciar as atividades que envolviam a temática dos papéis desempenhados pelos alunos, não se tinha a intenção de realizar um trabalho para apresentar em um evento. No entanto, com a participação dos alunos, a riqueza do material produzido, a satisfação do trabalho realizado em equipe e o interesse despertado, surgiu a oportunidade para que o fato se concretizasse. Assim, o artigo foi organizado a partir de ação da professora, que mobilizou os alunos para juntos sistematizar o trabalho.

Segundo Spanhol (2013, p. 167) “o professor preciso na ação pedagógica, colhe a real necessidade a cada instante para agir na sua prática educativa e obtém os resultados de avanço em relação ao processo educativo, na contribuição para a autonomia do aluno.”

Deduz-se, portanto, que o modo de apresentar um novo conteúdo aos alunos proporcionou um interesse no grupo em aprofundar o tema. O trabalho foi se construindo ao longo das práticas vivenciadas com o grupo de alunos de três turmas do curso de Licenciatura em Artes Visuais, do turno matutino e noturno, das diferentes séries, que cursam a disciplina optativa de “Psicodrama Sócio Educacional”.

Essa experiência demonstra que é possível mobilizar os alunos para produção de textos, que surgem das suas reflexões a partir do conhecimento teórico aplicado na prática (das vivências) em sala de aula.

Para Spanhol (2013, p.166) “trabalhar com educação pressupõe um profissional capaz de romper os paradigmas que o impedem de encontrar as alternativas para a aprendizagem as quais se constituem no eixo de reflexões emancipatórias frente às constantes mudanças e exigências do processo civilizatório atual.”

Desse modo, a sala de aula tornou-se um espaço de reflexão-ação, onde as imagens se tornaram concretas, produzidas de diversas formas e despertaram nos alunos as reflexões na construção do papel profissional de professor.

REFERÊNCIAS

BERMÚDEZ, Rojas, J. **Introdução ao Psicodrama.** São Paulo: Mestre Jou, 1990.

BRITO, D. J. **Astros e ostras:** uma visão cultural do saber psicológico**.** São Paulo, S.P.: Ágora, 1998.

GESSINGER, Rosana Maria. Atividades em grupo. In: GRILLO; FREITAS; GESSINGER; LIMA (org.) **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

GRILLO**,** Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. In: GRILLO; FREITAS; GESINGER; LIMA (org.) **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; GRILLO, Marlene Correro. O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento. In: GRILLO; FREITAS; GESINGER; LIMA (org.) **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

RAMALHO, Cybele M.R. **O que é o Psicodrama?** Psicodrama e dinâmica de grupo. São Paulo: Iglu, 2010 (no prelo). Disponível em: http://profint.com.br/artigos/Psicodrama_dg.pdf. Acesso em: 09/07/2014.

ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G. **Introdução ao Psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SPANHOL, C. I. D**. Significados e sentidos da formação continuada, segundo o método ontopsicológico: um estudo com professores do Ensino Superior.** 2013. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidad del Mar, 2013.

Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol

Doutora em Educação (UDELMAR-CL). Mestre em Psicologia (PUCRS). Especialização Profissional em Psicologia com abordagem Ontopsicológica (UESP – RU). Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR-FAP/PR. http://lattes.cnpq.br/6931278404649122

Thayse Smek Uberna

Educadora da Prefeitura Municipal de Curitiba -Cursando Licenciatura em Artes Visuais pela FAP - UNESPAR. http://lattes.cnpq.br/2724219335755739

Yara Beduschi

PhD em Organização Administração Escolar pela University of Southern California (1986) - Mestre em Curriculo e Supervisão pela Vanderbilt University (1980) - Professora aposentada da UFPR - Cursando Licenciatura em Artes Visuais pela FAP - UNESPAR. **http://lattes.cnpq.br/5812396493763419**

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **COMUNICAÇÃO ORAL** GT: **ARTES VISUAIS**
Eixo Temático: **9.Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.**

ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES E METAMORFOSES A PARTIR DE NARRATIVAS DAS(OS) ESTUDANTES

MYRIAM FERNANDE PESTANA OLIVEIRA (FSG,ES, BRASIL)

Resumo

Este trabalho relata a importância da narrativa no processo ensino-aprendizagem na formação do futuro professor/pedagogo. Por meio de uma experiência realizada no curso de Pedagogia da Faculdade São Geraldo – ES, como docente da disciplina Arte e Educação, procurou-se organizar os tempos/espaços que proporcionassem mostrar que a Arte acompanha e conta a trajetória da humanidade, portanto é preciso conhecer a história, a produção artística mundial, a arte local, os artistas, as linguagens artísticas. Individualmente os estudantes foram ouvidos, por meio de questionário que possibilitasse narrar suas experiências/vivências em Arte na sua educação básica, até chegar ao curso superior. Essas narrativas, vistas sob a ótica do histórico do ensino de Arte no país e do curso de Pedagogia, norteiam os caminhos para propor maneiras de trabalhar os estudantes a partir de suas próprias histórias de vida. Por considerar que a formação inicial se sustenta também na autoformação, o apoio teórico se deu em Freire (1987), Nóvoa (2000) Barbosa (1985,2003), Martins (1998, 2012), entre outros pesquisados e professores que defendem e acreditam nas possíveis metamorfoses que se sucedem através das práticas formativas.

Palavras-chave: : Arte e Educação – Formação – Pedagogia.

Abstract

This paper reports on the importance of narrative in teaching learning process in the formation of future teacher / educator. Through an experiment conducted in the course of Pedagogy of College São Geraldo - ES, as teacher of the subject Art and Education, sought to organize the times / spaces that provided show that Art accompanies and follows the journey of humanity, so you need know the history, the world's artistic production, local art, artists, artistic languages. Individually students were heard, through a questionnaire that would enable to narrate their experiences / experiences in Art in its basic education to get to college. These narratives seen from the perspective of the history of art education in the country and the Pedagogy course, guide paths to propose ways of working students from their life's stories. For consider that the training is also supported self formation theoretical support was in Freire (1987), Nóvoa (2000), Barbosa (1985,2003), Martins (1998, 2012), among others and surveyed teachers who defend and believe in metamorphoses possible that succeed through training practices.

Key words: Art and Education - Training – Education.

Pedagogizar[1] a Arte

Sabe-se que o movimento para introduzir a disciplina Arte nos cursos de Pedagogia aconteceu desde a década de 1980, relatado em vários documentos que se referem à legislação sobre a educação brasileira,

> A reivindicação de introduzir a disciplina de "Fundamentos da arte-educação" nos cursos de Pedagogia está presente desde a década de 1980, como testemunham as conclusões do I Congresso Nacional de Arte e Educação/Salvador em 1983; o Manifesto de Diamantina em 1985; a Carta de São João Del-Rei em 1986; o Manifesto dos arte-educadores do Estado de São Paulo em 1987 (MARTINS, 2012, p. 37).[2]

Tantos anos após o sucesso desse primeiro movimento, e como docentes e pesquisadores da área da educação, mais precisamente com o olhar de professora de Arte, somos cotidianamente instigados, o que nos leva aos seguintes questionamentos: Como está atualmente a formação inicial em Arte do professor/pedagogo? De que modo acontece a formação inicial do pedagogo e dos professores de séries iniciais, relacionada ao ensino de Arte? Qual é o conhecimento/repertório artístico cultural desse estudante de pedagogia? Como dirimir o debate: Arte como conhecimento ou Arte como atividade?

Historicamente, o Brasil, na condição de país colonizado, precisou buscar em Portugal, os primeiros profissionais artistas, arquitetos, engenheiros, para introduzir um processo educativo da Arte no país. Estes ensinamentos foram transformados *"pela força popular e pela criatividade nativa"* (BARBOSA, 1985).O primeiro ensino adotado em Arte no país foi o informal, tendo como base as oficinas dos profissionais das ordens religiosas e dos profissionais leigos, situação que perdurou nos primeiros séculos do Brasil Colônia.

Nesse sentido, justifica-se a preocupação com a educação básica do atual estudante de Pedagogia, visto que mesmo mediante tantas conquistas no campo do ensino da Arte, em pleno século XXI, tanto nas práticas de alfabetização como nas aulas de Arte na educação básica, a cópia e a utilização do desenho estereotipado (em cartilhas, em folhas de papel copiadas e distribuídas nas salas, em carimbos) ainda é proposta pelos professores aos seus alunos.
Assim procede a preocupação com a formação desses estudantes, futuros professores e pedagogos, provavelmente oriundos de uma formação em Arte inconsistente, encontrada em grande parte das redes públicas e particulares de ensino no Brasil.

---

[1] Efeito prático de emprestar um caráter de ensino a determinada ciência, ato ou conceito, no sentido de torná-lo uma ferramenta passível de uso transformador de uma dada realidade.

[2] XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito 29 de outubro a 02 de novembro de 2012 Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista Mirian Celeste Martins (At. Alii) Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Por isso, com as reflexões de Freire (1987,1997), Nóvoa (1988,1985,2000) e Larrosa(2000,) sobre a formação e autoformação dos docentes; de Barbosa (1985, 2003,) nas pesquisas sobre o ensino de Arte; e, Martins (1998, 2012), que pesquisa Arte e Pedagogia, têm-se subsídios para refletir e agir no curso de graduação e oportunizar outras vivências/experiências artísticas que contribuam para as ações docentes desses futuros profissionais da educação.

O encontro necessário: Arte e Pedagogia

Arte e Pedagogia são áreas do conhecimento que dividem o mesmo espaço/tempo nas unidades de ensino. São duas áreas com muitas coisas em comum, mas nem sempre se veem ou são vistas como tal. Pode-se afirmar que, em muitos casos, na escola, a pedagoga vê o professor de Arte como o decorador da escola, e o professor de Arte, por sua vez, vê no pedagogo, o profissional com o qual não é possível dialogar. Sem dúvida, tais diferenças podem ser resolvidas quando estas duas áreas não mais dividirem espaços, mas somarem esforços e saberes, como em muitos casos já acontece.

A disciplina Arte passou a fazer parte da grade curricular do curso de Pedagogia a partir da década de 1980, o que pode justificar a desinformação de muitos pedagogos, que talvez ainda se encontram nas redes públicas e privadas de ensino pelo país. Certamente, muitos deles são oriundos de formações que estudaram arte como técnica, quer dizer, como produção de peças artísticas, outros do tempo em que arte servia para liberar impulsos, ou apenas como comunicação, ou simplesmente como linguagem.

> [...] as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar. (MARTINS,1998, p.12)

Essa variedade de conceitos atribuídos à disciplina Arte, por um longo período da educação brasileira, foi a base da formação de inúmeros pedagogos e professores, acabando por influenciar e contribuir para as práticas daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar e conhecer a disciplina, como área de conhecimento.

O professor de Arte tem como tarefa trabalhar a disciplina como área de conhecimento, que tem conteúdo, não apenas uma aula para aprender a fazer trabalhos manuais. É ele quem vai apresentar aos alunos a produção artística mundial, a arte local, os artistas, as linguagens artísticas. Vai mostrar também que a Arte acompanha e conta a trajetória da humanidade, mesmo quando a escrita ainda não o fazia.

A organização que este professor de Arte vai fazer para dar conta de tamanha complexidade exige que desenvolva estratégias e articule conhecimentos referentes ao que quer dizer trabalhar com a Arte, ou seja, lidar com uma série diferenciada de conhecimentos ligados a procedimentos históricos, sociais, técnicos,

estéticos, críticos. Portanto, todo esforço do professor para trabalhar esse rico material, precisa despertar interesse, criar sentido e ter significados para o aluno.

Por isso, o professor que ministra a disciplina Arte precisa ter, além de formação inicial, a formação continuada, acompanhar as ações dos espaços expositivos da cidade, estar em dia com as leituras e pesquisas referentes a sua área de atuação. Muito importante também é que o pedagogo acompanhe este professor na escola, visto que:

> A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. (LIBÃNEO,1996,p.127).

Assim torna-se imprescindível cuidar da formação acadêmica do futuro professor/pedagogo. Tratando-se de um aluno com formação e informações em Arte, normalmente muito rasas, o espaço do curso superior pode preencher esta lacuna e, consequentemente, empoderar esse futuro profissional da educação. Visto assim, o encontro Arte e Pedagogia ocupa nos espaços de ensino aprendizagem a posição necessária para contribuir com a formação do futuro profissional da educação.

Um ensino compromissado com a arte se preocupa com a formação de apreciadores e intérpretes da arte. Prepara os alunos para o entendimento de mensagens visuais e gráfico-plásticas capacitando-os a decifrar os códigos e dispor de uma atitude crítica frente a produção artística.

O questionário

Partindo do princípio que por meio da fala sistematizada dos próprios alunos e com o objetivo sutil de saber o perfil das turmas a serem trabalhadas, foi organizado questionário. A partir das respostas, e de posse de um diagnóstico, seria possível investir em um plano de ensino que fosse interessante e que, consequentemente, despertasse a vontade de conhecer , estudar, pesquisar e vivenciar Arte. O referido questionário foi respondido individualmente, oportunizando a cada um narrar sua própria história, justificado pela afirmação de Larrosa (2000,p.54):

> O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da subjetivação. Isto é, do ponto de vista de como práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir.

Corroborando com Larrosa (2000), e com o intuito de despertas a "verdade sobre si mesmos", cerca de 150 estudantes (turmas 2014, do curso de Pedagogia, Faculdade São Geraldo), o questionário, adotando como título *Arte e Educação,* aconteceu com as seguintes perguntas:

1. Você considera importante o ensino de Arte desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos? Por quê?

2. Como você estudou Arte no seu período escolar?

3. O que você conhece sobre Arte Contemporânea?

4. Que artistas capixabas, no ramo das Artes Plásticas, você conhece ou já ouviu falar? Identifique a modalidade que ela(e) atua.

5. Você costuma frequentar espaços expositivos como museus, galerias de arte, teatros, etc.? Quais e com que frequência?

A primeira pergunta teve unanimidade na resposta positiva e justificativa como, *"as crianças desevolvem criatividade e habilidades"; "é preciso aprender histórias antigas"; "é para formação social e cultural do ser humano"; "entender a Arte como legado da humanidade"; "é um rico aprendizado para crianças e adultos"; etc.*

A segunda foi reveladora. Alguns poucos chegaram a registrar "*as próprias professoroas não valorizavam a disciplina, deixavam a gente fazer o que quizesse";* "*na escola era considerada matéria de menor valor*"; "*nunca tive conteúdo teórico*". A maioria respondeu "*apenas colagem com barbante e palito de picole, pintura e recortes"; "só trabalhos manuais"; "muito desenho livre"; quando tinha aula de arte, era xerox pra pintar, não aprendi nada".*

Porém, nessa mesma pergunta dois estudantes responderam: "*visitei a exposição de Lasar Segal"*; outra disse: "*conheci Van Gogh, aquele do girassol e da orelha*". Continuando que *"um professor no ensino médio fez a diferença, tivemos fotografia"* Uma outra aluna registrou a seguinte resposta "*não me lembro bem, mas o que aprendi me fez gostar tanto que meu sonho é fazer faculdade de Artes".*

Sobre Arte Contemporânea, a maioria afirmou que nunca estudou nada sobre este assunto. Alguns responderam "*expressa* a liberdade"; "artista fora do padrão"; "*arte atual"; "arte do século XXI".*

A pergunta número quatro se refere a produção artística capixaba[3]. O nosso Estado tem uma grande produção artísitca, que nem sempre é apresentada na escola. As reproduções de obra de arte ou artistas apresentados aos alunos são os grandes nomes da arte universal e atualmente o brasileiro Romero Brito. Assim esta pergunta foi respondida, sem surpresa. A artista capixaba citada por 90 por cento dos entrevistados foi a poetisa e atriz global[4] Elisa Lucinda, que realmente é

[3] **Capixaba**: Na língua Tupi Roça de Milho. Pessoa nascida na Capital do Espírito Santo, Vitória. Pessoa nascida no Estado do Espírito Santo.

[4] Atriz global: referência que costuma ser feita a atriz que participa de novela na Rede Globo.

capixaba, não do ramo das artes plásticas, mas teve participação em um novela de horário nobre, **marcou presença** (grifo nosso).

Quanto à última pergunta, os alunos responderam sobre o hábito de visitarem expaços expositivos: "*Infelizmente, não*" e a maioria registrou que a visita só aconteceu, por iniciativa da Faculdade, e foram unânimes em considerar prazeroso e importante. As justificativas para dizer que não fazem: *"não temos o hábito, nem condições financeiras", "com pouca frequencia" "apenas o cinema, é mais fácil",* "*nunca fui",* mas um respondeu "*gostei muito de conhecer e agora me esforço pra ir sempre".*

Por que as narrativas?

Intencionalmente, esses questionamentos foram entendidos como pesquisa narrativa, visando ver o estudante de Pedagogia "[...] no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação" (NÓVOA, 2000), principalmente referindo-se às normas de formação docente que sob este olhar, não são ações descontextualizadas, são sim declarações de sua vida, com toda multiplicidade pessoal e profissional.

A importância de uma atividade como esta é de ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes do critério que eles próprios usam ao fazer julgamentos sobre o ensino da arte, como eles foram afetados pelo contexto, e como eles podem contribuir para mudar e/ou construir novos paradigmas.

Entende-se, nesse sentido, que este tipo de pesquisa é mostrado como um processo que possibilita analisar vivências cotidianas desses estudantes. Por meio dessas investigações pode-se desvelar as ações autoformativas, e projetar os modelos de construção de suas práticas pedagógicas. Utilizando recursos como estes, pode-se entender sua autoformação com base na sua própria história de vida.

Por isso é importante valorizar os conhecimentos acumulados por estes alunos, ora pesquisados, e de suas maneiras de interferir no seu desenvolvimento, visto que para o atual contexto da educação, não se aceita promover ações mecânicas e repetitivas. Pensa-se, atualmente, na promoção de processos de formação evidenciando os contextos sociais, e as críticas aos problemas educacionais, na constante busca de soluções.

Visto assim, a pesquisa narrativa é utilizada para entender as experiências autoformativas dos estudantes, e como subsídios para analisar suas necessidades de informações e conhecimentos. A partir das análises, efetivar a fundamentação das necessidades do seu currículo escolar. Nesta perspectiva vimos o futuro professor/pedagogo como uma pessoa que pode ser dono de seus métodos de formação a partir de suas próprias histórias de vida. Justifica-se, então, que no ato de contar suas histórias educativas, vislumbra-se uma possibilidade de entender a importância das mesmas e, assim, contribuírem para a definição de sua vida profissional e avaliar as propostas de formação e de "ser professor".

Pode-se afirmar que a narrativa faculta a interpretação das experiências dos estudantes, bem como suas relações com os espaços/tempos vividos na escola. Ao

narrar suas histórias, eles perguntam, mesmo que sem perceber, sobre suas aprendizagens, sobre determinados conteúdos, ao longo de seu período escolar e, consequentemente, projetam sua futura prática pedagógica. É visto, então, que levar este estudante a pesquisar sua própria experiência educativa, refletirá no seu desenvolvimento profissional e nesse movimento reflexivo, construir e aprimorar sua atuação docente. “A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Conclui-se então que ao narrar suas histórias com requintes biográficos, o narrador revê sua trajetória de vida, com a oportunidade de se autocriticar e proferir suas escolhas alicerçado em suas próprias censuras. De acordo com Freire (1987, p.20),

> “constantemente, *pesquisa as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem[...]porque as suas falas e seus textos são um acesso privilegiado a suas consciências*.

Dessa maneira, suas narrativas podem ser caracterizadas como um instrumento de investigação que permitem aprimorar sua formação no campo educacional. Esse estudante pode entender como se apoderou dos elementos formadores, e investigar as contribuições pessoais na construção da prática pedagógica, visto que o modo como escolhemos ensinar pode ter uma grande ligação com a pessoa que somos e o que consideramos importante na nossa realização.

As possíveis metamorfoses

São inúmeras as referências que constroem a história do professor: sua trajetória escolar, sua história de vida, seu repertório cultural, sua convivência no ambiente de trabalho. Portanto, ao colocar um estudante de Pedagogia para contar, mesmo que por meio de questionário, seu aprendizado em Arte, ao longo de sua educação básica, há a intencionalidade de usar esses relatos como ponto de partida para propor mudanças no seu modo de conhecer essa disciplina e provocar uma metamorfose considerável na sua atuação docente.

O que pode ser trabalhado na graduação, visto que a disciplina em questão fez parte da trajetória educacional do atual estudante de Pedagogia, apenas como atividade, entretenimento, passatempo? Quando se propõe apresentar a disciplina como área de conhecimento, como sempre deveria ser, é preciso partir da obra de arte, das manifestações culturais, propor a apreciação, a contextualização e, finalmente, partir para produção. Assim, a produção individual ou coletiva do aluno terá consistência, reflexão, crítica, não será apenas uma produção avulsa, onde se evidencia apenas a técnica, “atividades artísticas esparsas e não originárias de conceitos, de ideias artísticas e estéticas, podem concorrer para o desaparecimento do estudo da arte propriamente dita” (FUSARI & FERRAZ, 1999, p.22)

Enfatiza-se, então, que o professor/pedagogo precisa ter em sua formação profissional uma educação artística, não só porque precisa aprender os conteúdos, mas por se preocupar com sua formação humana, no sentido de aumentar sua capacidade de ler o mundo, criticamente, por meio da educação do olhar, da

produção criativa e da reflexão. A qualificação do profissional da educação carece de uma compreensão dos contextos históricos, culturais e sociais que fazem parte da sua atuação docente.

Para subsidiar a formação e/ou fundamentação dos futuros docentes, dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade São Geraldo, é proposto por meio da disciplina Arte e Educação, visita a exposições oferecidas pelos museus e espaços expositivos na região metropolitana da capital do Estado, assim como incentivo para que esta prática seja uma constante com a família, amigos e alunos, no caso dos que já trabalham como professores ou estagiários. Além das reproduções de obras de arte, vídeos sobre a arte brasileira, visita de artistas capixabas, que compõem o trabalho da disciplina.

Há também a preocupação em estimular o trabalho interdisciplinar, ao entender que a fragmentação das disciplinas não colabora para com a formação do educando. Até porque não existe uma sem a outra, ou seja, as disciplinas estão todas entrelaçadas: as informações se completam e complementam com maior consistência os conhecimentos adquiridos, no decorrer do período educacional.

Sabe-se que todas as áreas do conhecimento são fundamentais quando se trata da construção do ser humano crítico e reflexivo. Por isso, o profissional da Educação necessita estar seguro para ministra-las. Assim, o curso superior, frequentado pelo futuro docente, necessita oferecer uma formação que o ajude a trabalhar de maneira consciente e reflexiva com os conhecimentos que constituem todas as áreas que integram o currículo escolar.

No Brasil, não só o licenciado em Arte é autorizado a atuar como professor da disciplina, como também os formados em Pedagogia podem exercer essa função nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mais um motivo para ampliar a discussão sobre a importância e contribuição das artes na formação do alunado do curso de Pedagogia.

> [...] é a tarefa dos cursos de formação dirigidos a professores enriquecer o universo cultural e artístico do professor, formando-o em arte e educação, segundo as mais avançadas concepções de arte e ensino de Arte. (IAVELBERG,2003,p.63).

Nesse sentido, torna-se pertinente trabalhar a disciplina Arte e Educação ligada à realidade do aluno como sujeito social e cultural, que utiliza de manifestações para se pronunciar na vida. Para isso, procurou-se saber a compreensão de Arte desse aluno, futuro profissional da Educação, com o intuito de propor conteúdos ligados ao contexto histórico e que possa ampliar seu repertório de saberes em Arte. “[...] que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações”. (FUSARI; FERRAZ, 1999, p. 49).

É imprescindível que seja evidenciado os registros dos acontecimentos artísticos que marcam uma época, um dado momento histórico e pertencem a um certo grupo cultural, e que as manifestações artísticas que envolvem a comunidade escolar onde este aluno está inserido, também têm sua importância e precisam, deste modo, serem vistas.

É possível afirmar que o homem é um sujeito histórico, e por isso carrega os aprendizados de todo seu período escolar junto com seu trajeto social, e sabendo disso, é preciso ver na sua trajetória como uma maneira de ajudar na construção do que é ser professor. Assim, é no desenrolar do Curso de Pedagogia que oportunamente será o aprendizado dos saberes de sua formação pedagógica. “A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Tendo como base os ensinamentos artísticos vivenciados na sua vida escolar, anterior ao que está cursando, os acadêmicos em questão, trazem consigo modelos nada confortáveis baseados em suas vivências em Arte. É justamente no período de estudos acadêmicos que eles podem obter informações consistentes sobre a disciplina, e serem levados a vivenciar espaços expositivos que proporcionem vivências com produções e manifestações artísticas.É importante conhecer sobre a produção artística da humanidade, como transmissão de sua herança artístico-cultural, e segundo Barbosa:

> Arte não é enfeite, Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária a modificação desta realidade.(BARBOSA,2002,p.4).

As considerações

Sabe-se que o Curso de Pedagogia habilita o profissional da Educação para aplicar e elaborar propostas educacionais inovadoras, proporcionando a formação do que vai planejar, avaliar e como conduzir os processos pedagógicos nos espaços onde profissionalmente atuar, além de habilitar para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim é justamente o curso de Pedagogia o responsável por fomentar no futuro pedagogo/professor a responsabilidade e a autonomia de planejar, organizar e lecionar , segundo Freire (1997, p.121):

> [...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.[...] A autonomia, enquanto atitude do ser para si, é processo de vir a ser. É, neste sentido, que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.

E a autonomia necessária para trabalhar uma disciplina como Arte, por exemplo, exige do professor acreditar que o ensino da Arte ajuda entender a humanidade por meio do histórico, do artístico e do cultural, além de possibilitar o desenvolvimento criativo e estético dos envolvidos nesse processo. E acredita também que as diferentes manifestações artísticas e culturais possibilitam a comunicação através das criações/produções humanas “o processo ensino-aprendizagem em Arte envolve ações implícitas nas várias categorias do aprender /

ensinar, como objetivos a serem alcançados quanto à aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, valores, atitudes e normas" (MARTINS, 1998 p. 139).

A LDB 9394/96, no seu artigo 26, parágrafo 2º, informa que o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Explica-se o que diz a legislação ao entender que a Arte não é importante apenas na escola, já que é um conhecimento que perpassa e conta a história da humanidade através dos tempos. Nesse sentindo, ao entender o professor como sujeito autônomo, criativo, reflexivo, visto que num mundo globalizado, não se vê um profissional da Educação na condição de não crítico, e sem condições de refletir sua prática para criar suas posturas pedagógicas.

> Na educação já não importa mais o sobreviver, mas o saber viver. Para isso, é necessária uma outra forma de conhecimento – o autoconhecimento – compreensivo, vivo e íntimo, que nos una pessoalmente ao que estudamos e fazemos. (SANTOS, 2003 p.11)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, encontramos que,

> Ensinar Arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. É tudo integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística. (PCN, 2001, p.47).

É papel do professor optar por recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de apresentar formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o meio mais eficiente, afinal, o aluno em situações de aprendizagem, precisa estar envolvido nas "práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas". (PCN, 2001, p.48).

Vê-se, então como é importante conviver com ensinos-aprendizagens que tenham significados e, consequentemente, constituam pessoas conscientes e autônomas. Por isso, a partir da própria história de vida dos estudantes é preciso desenvolver metodologias e ações educativas, no sentido de contribuir com sua formação docente. Uma formação que não se algeme aos pressupostos clássicos e formalistas, mas caminhe em direção a uma educação cidadã, que force o futuro docente a preocupar-se com seu agir no contexto educacional e, por isso estar em constante autoformação.

A prática de auto formação é constituída também pelo desenvolvimento profissional, o que contribui para a concretização da prática pedagógica, valorização da pessoa que se forma e seus modos de vivenciar suas experiências referentes à realidade educacional. Essa prática exige reaver as histórias de vida do estudante, que possibilitam fazer autonarrativas, as quais declaram fatos marcantes na sua vida educacional, o que consequentemente reflete na sua condição de vir a ser professor.

Isso afirma a opinião de que "[...] ninguém forma ninguém e a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida" (NÓVOA, 1988, p. 116). Essas afirmações coadunam com a ideia de que o ato reflexivo do

estudante proporciona se fazer educando e educador em constante formação, que permite criticar os conhecimentos construídos, recuar quando necessário e avançar em suas ações educacionais, tendo o cuidado em valorizar as atitudes de sua profissão docente.

Esperamos ter contribuído para iniciar uma discussão sobre a necessidade de implementar os processos de tomada de consciência e formação de conceitos através do trabalho contextualizado e reflexivo na sala de aula.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União.** Brasilia, 27 dez.1996**,** Seção 1. p. 11429.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**.** Brasilia: Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed, 2001. p. 47-48.

DICIONÁRIO INFORMAL
Endereço: www.dicionarioinformal.com.br/capixaba
Acesso em 15 de agosto 2014

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FUSARI. M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed.São Paulo: Cortez, 1999.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**-Porto alegre: Artmed, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias deo eu e educação**.In:Silva, Thomas Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis:Vozes, 1994

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Selma G. Pimenta (org.). São Paulo; Cortez, 1996. p. 127.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do Ensino da Arte**: a língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

_____ **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da Arte.** São

Paulo: Editora FTD, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 108-130.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995a. p. 15-33

_____. **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto, 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasilia, DF: UNESCO, 2000.

Modalidade: Comunicação Oral GT:Artes Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e Narrativas em formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia

DA FORMAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE ARTE: CAMINHOS DE REFLEXÃO

Roberta Puccetti (UEL, Paraná, Brasil)
Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt(UEL, Paraná, Brasil)
Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza (UEL, Paraná, Brasil)
Carla Juliana Galvão Alves (UEL, Paraná, Brasil)
Vanessa Tavares da Silva (UEL, Paraná, Brasil)

RESUMO:

Este artigo foi baseado na pesquisa "Formação do Professor de Arte: uma construção permanente", desenvolvida por docentes do Departamento de Arte Visual, Universidade Estadual de Londrina (UEL), em parceria com o Instituto Arte na Escola. A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de formação do professor de Arte que atua nas escolas estaduais de Londrina, tornando-os objeto de análise e discussão. Para a coleta de dados foram utilizadas as respostas obtidas com um roteiro de perguntas aos professores de Arte que atuam desde o início do ensino fundamental até o final do ensino médio, além de encontros realizados com os docentes participantes. O referencial teórico conta com Fernando Hernández, Ana Mae Barbosa, Perrenoud, Donald Shön, Vigotsky, Pérez Gómes, principalmente. A pesquisa demostrou a importância de repensar a universidade e seu papel na contribuição com a qualidade do ensino de Arte no país. Favoreceu também a formação inicial e continuada de docentes, no diagnóstico das necessidades desses profissionais e indicou caminhos para novas investigações e continuidade da pesquisa.
Palavras –Chave: Ensino de Arte; Formação docente; Inclusão.

FROM TRAINING TO CONTINUED TRAINING IN THE TEACHING OF ART: SOME REFLECTIONS

ABSTRACT:

This article was based on research "Training of the Art Teacher: a permanent construction", developed by faculty members of the Department of Visual Art of Universidade Estadual de Londrina (UEL), in partnership with the Institute Art in School. The objective of this research was to investigate the process of formation of the Art teacher who acts in state schools in the city of Londrina, making them the object of analysis and discussion. For the data collection were used the responses obtained with a roadmap of questions to teachers of art that act since the beginning of elementary school until the end of high school, in addition to meetings with the participating faculty members. The theoretical framework has Fernando Hernández, Ana Mae Barbosa, Perrenoud, Donald Shön, Vygotsky, Pérez Gómez, among others. The research has demonstrated the importance of rethinking the university and its role

in contributing to the quality of the teaching of art in the country. Also encouraged the initial and continuous training of teachers, the diagnosis of the needs of these professionals and indicated paths for further investigations and continuity of research.
Key words: *Teaching Art; teacher Education; Inclusion.*

1 Introdução

Este artigo apresenta resultados obtidos na pesquisa "Formação do Professor de Arte: uma construção permanente", destacando aspectos da formação docente, a visão do professor em relação à educação, política e arte, inclusão, a importância da imagem e sua leitura e avaliação.

A pesquisa utilizou como um instrumento para o diagnóstico da formação inicial e continuada dos professores da educação básica estadual de Londrina, um questionário com trinta questões ligadas à formação e atuação docente. Os aspectos abordados foram a formação inicial e continuada, as posturas didático-pedagógicas, as concepções de arte e educação e inclusão.

No aspecto da **formação continuada**, a pesquisa mostra a importância das ações do projeto Rede Arte na Escola da Universidade Estadual de Londrina, que trouxeram contribuições à prática docente. As ações de formação continuada do projeto são organizadas na forma de cursos, eventos e grupos de estudos. Os cursos são elaborados a partir de demandas levantadas junto aos professores. Quanto aos grupos de estudo, constituem-se, em nossa avaliação, em espaço privilegiado para a formação continuada e, principalmente, para a formação do professor reflexivo.

A pesquisa revela também que as trocas de experiências e discussões são as principais contribuições. A relevância dos encontros está no fato de os professores poderem refletir em grupo sobre seus acertos e erros; as trocas de experiências possibilitam compartilhar o pensado, o esperado e o vivido visando à transformação de sua prática docente. Com isso, o professor pode realizar o que Perrenoud (1997) chama de *releitura da experiência.* Esta ação, ainda que, em grande parte das vezes, conduza a uma confirmação da prática, pode ser fator de mudança, de reorganização de esquemas, de ideias e incentivadora de novas leituras, pesquisas e desafios. Nessa perspectiva o professor se torna um pesquisador, um investigador de seu próprio trabalho.

Essa complexa experiência cotidiana trazida pelos professores para a Universidade por meio dos grupos de estudos tem contribuído significativamente com os alunos da graduação, uma vez que a formação acadêmica não dá conta da variedade e complexidade de situações e desafios que a prática pedagógica impõe.

Para Schönn (1995, p. 83), é fundamental pensar em uma formação de professores que os torne mais capazes de refletir *na* e *sobre* a sua prática. A esse respeito, diz "após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos". Assim, desenvolver habilidades de pesquisar a própria prática e confrontá-la com as produções teóricas redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria num movimento dialógico e contínuo no qual se dá a prática profissional parecem ser a tônica para uma formação profissional consciente.

Para inúmeros autores, a formação profissional dos professores não deve estar desvinculada do contexto de atuação, da vida dos sujeitos em formação e dos saberes necessários ao exercício da profissão.

Essa complexa experiência cotidiana trazida pelos professores para a Universidade por meio dos grupos de estudos tem contribuído significativamente para com os alunos da graduação, uma vez que a formação acadêmica não dá conta da variedade e complexidade de situações e desafios que a prática pedagógica impõe.

Não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema; o professor atua refletindo na ação, experimentando, corrigindo e inventando. O trabalho em sala de aula, diz Bourdieu, requer um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza (Bourdieu apud PERRENOUD, 1997, p. 39).

Esse pensamento prático do professor é fundamental para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, pode trazer significativas contribuições ao curso de formação de professores.

Em relação aos aspectos do **ensino de arte,** niciaremos com os dados que abordam a visão dos docentes desde sua prática até os conceitos por eles entendidos.

Os dados revelam que um número significativo de professores conhecem e utilizam os materiais educativos do Arte na Escola, mas afirmam sentir dificuldades para trabalhar com algum período ou conteúdo da História da Arte como a Arte Contemporânea. Esse resultado demonstra a importância do material educativo do Arte na Escola, uma vez que vem sanar as dificuldades apontadas na articulação entre teoria e prática. Assim como os dados afirmam, podemos dizer que o conteúdo de Arte Contemporânea é o menos compreendido e algumas respostas nos dão a idéia de como ele é visto pelos próprios professores. “Arte Contemporânea. Não vejo sentido nas obras.” “Sim, Arte Contemporânea Pós Moderna (Hoje), não consigo ver qualquer ‘coisa’ como arte. Hoje tem muita ‘bagunça’ julgada como “arte”. Um dos motivos da dificuldade de abordar esse conteúdo em sala de aula é justificado em uma das respostas pela falta de material pedagógico ou didático. Com relação aos autores que são utilizados como fontes de pesquisa para os conteúdos de História da Arte, os que mais apareceram foram: Graça Proença, Gombrich , internet, e Argan. Outros que apareceram em menor quantidade foram: Livro didático, Hauser, Ana Mae, Carol Strickiland, Jornais e revistas, Wölfflin, Denise Akel Haddad, Fayga e Neves. Graça Proença e Gombrich costumam ganhar mais espaço entre os professores devido ao fácil acesso na rede pública. O livro de Gombrich faz parte da Biblioteca do Professor – um conjunto de livros adquirido pela SEED-PR e distribuído para as bibliotecas de todas as escolas públicas estaduais. Não podemos esquecer que os professores são fruto de uma formação deficitária que privilegiou a formulação de objetivos, mas não os preparou para pensar na seleção de conteúdos trabalhados, geralmente apresentados nos livros didáticos. Dessa forma, não se apresenta como surpresa a falta de critério na seleção de autores.

Outro aspecto abordado na pesquisa se refere à relação entre **educação, política e arte;** entretanto, verifica-se a falta de politização dos professores. A maioria acredita ser uma relação que promove um cidadão consciente, crítico e ativo. Para estes a arte é a mais importante dos três

aspectos, pois retrata os fatos. Por outro lado, apontam a desvalorização da arte educação.

Percebe-se que são atribuídas uma diversidade de papéis à Arte no que tange ao ensino e à formação do ser humano. Verifica-se assim que a Arte influencia e é influenciada pela sociedade e por isso existe uma reação quase automática no processo de compreensão e assimilação de seus conceitos. Curiosamente, a metade dos professores cita que a arte aumenta o senso crítico; aproximadamente um terço dos professores acreditam que a Arte ajuda a conhecer sua própria história e promove a reflexão. No entanto, percebemos incoerência, pois nas respostas é nítida a falta de argumentação sobre a relação política, arte e educação. Os professores parecem não conseguir argumentar que o ensino e a aprendizagem que acontecem na sala de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político.

As respostas demonstram uma divergência entre o que alguns professores pensam e o que se pensa contemporaneamente sobre a Arte e seu papel na formação do ser humano. Talvez, algumas respostas tornaram-se equivocadas e distantes do que preconizam teóricos da Arte e educação atual, visto que alguns professores assumiram uma tendência a simplificar suas respostas. Algumas hipóteses podem justificar essas ideias altamente objetivas: não terem tido tempo suficiente para responder; respostas estereotipadas, ou porque não compreenderam a complexidade dos questionamentos; ou, talvez, porque realmente as respostas expressam o que pensam da Arte.

Quando questionamos a frequência em espaços culturais como museus e galerias de arte, detectamos que, quantitativamente, isso é um dados positivo, se não fossem as entrelinhas que a própria questão aponta sobre a baixa frequência deles e dos alunos nesses espaços.

O foco da questão não é qualificar espaços, mas sim, pensar no papel da escola, na figura do professor e da professora, que, na disciplina de Artes, seria de mediar e problematizar questões dentro desse universo, promovendo vivências e experiências, sobretudo, com relação ao tempo, percebemos e atuamos, ou seja, a contemporaneidade.

A escola funciona como canal que operacionaliza, dentro da sociedade, a passagem de conteúdos que representam e participam de uma visão cultural, regional e universal do patrimônio humano do conhecimento.

Para apresentarmos uma análise qualitativa destas questões é preciso contextualizar a escola hoje.

A escola tem sido alvo de críticas e dissabores por parte de todos os que são afetos a ela. São tantas as reclamações e reivindicações que é preciso perguntar a todos os que participam da escola: será que está na hora de começar tudo de novo?

Esse estado de coisas piora ainda mais, porque na escola tem-se uma tendência em engessar as ações – na maioria das vezes o que a rege é a lógica do “dever ser”. Tal exigência impede que as turmas sejam tratadas individualmente; ainda que o professor perceba a necessidade de encaminhamento diferenciado para um ou outro grupo, muitas vezes por problemas que emergem das práticas havidas em sala de aula, ele parece não ter autonomia.

Provavelmente, a proposta teórica da educação popular, por exemplo, poderia contribuir de forma significativa para a mudança da educação básica, uma vez que considera os anseios dos alunos, trabalha a partir de temas geradores e vê a educação como um ato de conhecimento e transformação social. Esse é um modelo que surgiu da reflexão sobre a prática da educação.

Necessitamos de maior dedicação a fim de reformular as práticas havidas nas aulas de Arte, as quais são tão cristalizadas que por vezes acreditamos não ser possível qualquer mudança.

Em relação à **Inclusão no ensino de Arte,** a pesquisa aponta que o direito de todos à educação evidentemente demanda ações e políticas públicas que objetivem torná-lo efetivo. Contudo, a política de inclusão de alunos com deficiência e a efetivação do direito à educação vão além das boas intenções, especialmente quando os modelos educativos disponibilizados são os mesmos, concebidos a partir de uma perspectiva de homogeneização e de idealização de um tipo de aluno, despreparados para acolher a diversidade e a diferença. Certamente trata-se de questão complexa que passa por problemas essenciais do campo educacional, como a formação do professor, profissionalização, currículo, metodologias e prática docente.

Analisamos as respostas a partir dos aspectos: refletir sobre a Formação e a prática pedagógica do professor na escola inclusiva, aquela que recebe, acolhe e insere pessoas independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem socioeconômica, raça ou religião. Assim como os professores de outras disciplinas, o professor de Arte se vê diante da necessidade de se desfazer de esquemas tradicionais para enxergar e conviver com a diversidade, a diferença, a heterogeneidade, onde reside a riqueza da humanidade. Contudo, ousamos acreditar que a Arte pode lhes proporcionar oportunidades únicas e efetivas de vencer estereótipos, preconceitos e exclusão.

Ainda, a pesquisa aponta a necessidade de formação específica para lidar com a inclusão, que aparece na maioria das respostas daqueles que responderam negativamente, ao lado de outras constatações, como falta de material didático apropriado, condições da infraestrutura da escola, salas superlotadas.

A pesquisa mostra também a dificuldade de os professores lidarem com questões que envolvem a inclusão, bem como a falta de bases na formação universitária para que o docente possa estabelecer relações entre as teorias e a prática, uma vez que as ações de formação inclusivas não fazem parte do cotidiano acadêmico, dificultando assim a capacitação para a inclusão.

Nesta perspectiva observamos a falta de formação e informação dos docentes sobre questões básicas sobre inclusão, um equivoco nas concepções e conceitos sobre o tema, refletindo consequentemente em sua prática pedagógica. Com este panorama, os docentes estão preocupados com a inserção dos deficientes na escola regular sem estrutura para tal. E apontam a necessidade de mudanças, capacitação e conhecimento na area.

Em relação às questões sobre a **importância da imagem e suas leituras,** observamos que a maioria dos professores utilizam frequentemente imagens em todas as séries de ensino.

Nessa questão é interessante verificar que a participação do aluno na leitura e interpretação das imagens faz parte da metodologia da grande maioria dos professores.

Nesse aspecto uma das grandes transformações, porque a Arte no século XX diz respeito ao papel do observador/espectador. Para Oliveira (2006, p. 89): “Nas várias mudanças do ponto de vista ordenativo das tendências da arte é sobre aquele que vê a obra, em última instância, no eixo da recepção, que acabam por repousar as grandes metamorfoses.” Para cumprir plenamente seu intento, a Arte Contemporânea precisa que o fruidor participe, interaja. De mero contemplador/espectador, ele passa a ser participante/ integrante da obra, ressignificando-a e mesmo recriando-a. A obra só se completa com a sua participação.

Fez-se notório também o modo como a História da Arte é abordada, priorizando datas e fatos, ou seja, basicamente informativa, sem uma discussão ou aprofundamento nas questões estéticas e sem espaço para a leitura e análise das imagens. S, por um lado, temos artistas/produtores que incorporam o espectador/fruidor/participador na construção das suas obras, por outro lado, no campo da educação, fomenta-se cada vez mais uma construção dialógica do conhecimento pelo aluno e professor, levando-os, assim, a trabalhar com questões relacionadas à interatividade, incompletude e diálogo permanente.

Despertar a capacidade crítica está entre as principais preocupações de Ana Mae Barbosa, entre vários outros autores. Ela propõe que o conhecimento seja construído pelo próprio aluno e que as indagações levantadas em aula possam por eles ser analisadas e refletidas. É assim que o aprendizado surge de forma natural e ativa. Quando a informação é dada de forma passiva, não ocorre a aprendizagem efetiva, uma vez que isso não leva à contestação e à participação na aula, reduzindo o aluno a um mero receptor de informação. Desse modo, é necessário que haja interação do aluno com a aula, tornando-se assim um de seus componentes. Para isso as discussões são essenciais. Ana Mae expõe sobre essa passividade no parágrafo abaixo:

> Quase da mesma maneira, me assusta a idéia do professor que, a pretexto de trabalhar com a leitura da obra de arte e com a contextualização, dê longas preleções discursivas, isto é, historicize acerca de um artista ou leia uma obra para alunos reduzidos à passividade (BARBOSA, 1998, p. 40).

A leitura da obra de arte é como qualquer outro tipo de leitura que, a partir dos diversos olhares, leva a diversas interpretações. Se a leitura for experienciada através de diálogo, questionamentos e críticas, o conhecimento se torna uma vivência significativa. O parágrafo a seguir, escrito por Ana Mae Barbosa, traz uma série de características relacionadas à leitura da obra de arte:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam (BARBOSA, 1998, p. 40).

Entre todas as necessidades de mudança na escola há uma instância em que também é necessário abandonar o “dever-ser”:a **avaliação**. É preciso considerar os diversos aspectos que envolvem a interação da sala de aula. A diversidade cultural, as harmonias e os conflitos, a necessidade de superação de limites, e até mesmo a necessidade de tanto professor como alunos se

renovarem a cada dia, com um novo olhar para as questões relativas à avaliação.

Em Arte é muito claro que a avaliação é processo. É processo contínuo de construção de conhecimento que produz uma reflexão que não se dá de forma unívoca. Ao mesmo tempo em que o aluno reflete e revê conteúdos e ações, o professor tem a oportunidade de desfrutar da mesma coisa e, conseqüentemente, de se autoavaliar.

Essa necessidade de diálogo direciona a avaliação em arte. Muitas vezes esses diálogos falam daquilo que o aluno vivenciou ao relacionar seu trabalho a conteúdos abordados. Enquanto autor do próprio processo de aprendizagem, quando a criação permeia esse percurso, o aluno tem oportunidade de perceber os caminhos que trilhou, os que poderia ter trilhado e os que provavelmente trilhará. Com isso ele é capaz de ter uma visão apurada sobre o seu agir, podendo, tranquilamente, atribuir valores aos caminhos escolhidos.

A avaliação deve subsidiar professor e aluno num processo de ação/reflexão/ação em que tanto um quanto outro têm a oportunidade de levantar os caminhos percorridos para, em seguida, refletir sobre eles, reformular conceitos e repensar ações. Parafraseando Perrenoud (1993), o ambiente da sala de aula tem a capacidade de fornecer ao aluno as respostas de que ele necessita, como, por exemplo: reflexão sobre os erros e acertos, possibilidades de novas escolhas, reformulação de conceitos. E ainda, tomada de decisão de alunos e professores.

Hoffman (1994) vê grande necessidade de que se façam aprofundamentos em teorias do conhecimento, para que os professores, enquanto avaliadores, não adotem mais a postura de um juiz sentenciador. Para a autora, deve-se adotar, nas práticas avaliativas na escola, a mesma postura que se tem diante dos atos diários, isto é, um momento de reflexão, cujo objetivo é tentar o melhoramento individual. Segundo a autora, poderia se desenvolver, em benefício dos estudantes, uma ação avaliativa mediadora, que só seria possível pela proximidade professor/aluno. O papel do professor é estimular o aluno no sentido de trazer à superfície conteúdos e valores, ou ainda, respostas às suas próprias perguntas. Com isso, o aluno passa a refletir mais sobre as inúmeras possibilidades que carrega consigo.

Já Ludke (1992), quando lança um olhar sociológico sobre a avaliação, aponta para um fato sobre que convém refletir. A avaliação, segundo a autora, é algo corriqueiro no dia-a-dia das pessoas; entretanto sua função não é sempre a mesma. Todavia, ainda que com funções diferentes, na vida de todo dia é forte o aspecto avaliativo, mas sempre há adesão voluntária. Fato que não ocorre na escola. A avaliação é obrigatória. É parte do processo de aprendizagem e, muitas vezes, é associada à execração.

Quanto aos instrumentos e critérios adotados para avaliar observamos que boa parte dos professores lança mão da produção artística, provas e seminários e, entre esses, muito poucos ficam satisfeitos com o resultado dela. É preciso lembrar que, de um modo geral, a avaliação que privilegia a prova raramente propõe questões que levem o aluno a pensar; invariavelmente são cobradas memorizações sobre conteúdos relacionados à História da Arte, que é abordada cronologicamente e de forma linear.

Essa questão nos leva a outra reflexão voltada para a formação do professor de Arte que, infelizmente, em grande maioria ainda é centrada no

fazer não permeado por um pensamento crítico e reflexivo. Com certeza, é muito difícil para o aluno achar que o ensino de arte será útil para ele em algum momento de sua vida se não sairmos da superfície, ou seja, se continuarmos enfatizando apenas os aspectos formais da composição visual, ainda que sejam oferecidas muitas imagens e um ensino mais voltado para a História da Arte, porém sem relação recíproca. De nada adianta "passar" os conhecimentos acumulados na história, se estes não têm relação com o que se produz em sala de aula. As boas intenções dos professores não são suficientes para o êxito no ensino, na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico.

A avaliação é um dos constituintes do processo de ensino e pela análise dos resultados é possível determinar sua correspondência com os objetivos propostos pelo professor para, a partir daí, pensar as próximas ações didáticas.

O depoimento de uma professora corrobora esse pensar, pois seu instrumento de avaliação é **o diálogo** e seus resultados são satisfatórios, pois, *no meu caso especificamente, os conteúdos estão vinculados ao interesse, portanto a avaliação serve como uma outra avaliação para saber se meu conhecimento foi suficiente para satisfazer o interesse do aluno.* De fato, ressignificar a avaliação é antes considerar o outro como parte de um universo em que alunos e professor são coautores.

Outra professora que demonstra de fato acompanhar o desenvolvimento de seus alunos garante que seus critérios e instrumentos se dão *através dos trabalhos produzidos, procurando respeitar o processo de aprendizagem de cada aluno.* E seus resultados *geralmente sim* [são satisfatórios]*, pois refletem a produção dos alunos de forma justa, de acordo com o envolvimento de cada um.*

Não há dúvida de que a avaliação é responsável por inúmeros problemas apresentados pelos professores participantes da pesquisa. Aliás, nós sempre vamos procurar apontar limitações que a escola apresenta para justificar aquilo que deixamos de fazer. Nossas avaliações ainda seguem os moldes daquelas praticadas pelos jesuítas, ainda acumulam pontos e desenvolvem no aluno a idéia equivocada de que o professor "deu tal nota" e não que ele (aluno) "conseguiu conquistar tal nota" porque demonstrou compreender isso ou aquilo do que foi trabalhado durante as aulas. Também por parte do professor essa idéia é reforçada à medida que ele não faz uma autocrítica a fim de encontrar outros caminhos para resolver velhos problemas.

Observa–se também nas respostas que é sempre o aluno o responsável pelos resultados negativos da avaliação; desse modo o professor se exime de qualquer responsabilidade sobre isso.

Segundo Ludke, é necessário maior empenho de todos os que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com a avaliação, no sentido de "desmontar os mecanismos do jogo da avaliação" (1992: 14-19), porque, na maioria das vezes, os perdedores são os alunos.

Inúmeros são os desafios e a escola é por natureza um espaço de desafios. As possibilidades de acerto estão em nossas mãos porque formamos aqueles que fazem a escola; portanto, cabe a nós melhorarmos nossas ações apresentando propostas criativas, inovadoras, provocadoras, convidando nossos alunos a reconstruir o conhecimento, adotando uma visão crítica e reflexiva de modo a prepará-los para ações futuras e contribuir para uma escola melhor.

As respostas a esta questão retratam as condições existentes na escola para o ensino de Arte, passando não só pela infraestrutura como pela valorização desse ensino. Entretanto, é necessário ressaltar a importância do fazer, da produção artística, visando à construção do conhecimento, transcendendo a prática pela prática.

É fundamental que o educador tenha para si o exercício prático como uma via imprescindível de descoberta do mundo e de si dentro das práticas artísticas. Segundo Derdyk “Não dá para falar de processo sem nunca ter passado por ele [...]” (DERDYK, 2010, p. 47).

A vivência prática ocupa um papel fundamental e inegável: sendo fato vivido, o educador mantém um grau de verdade naquilo em que acredita como processo e postulado educacional. O educador “ouve” melhor as crianças (DERDYK, 2010, p. 21).

Verifica-se que a produção artística não é um fator primordial àquele que lida com o ensino de Arte - campo do conhecimento que pensa a produção do outro. O que justifica, no campo das artes, tanto as diversas teorias quanto o próprio ensino são, em princípio, o objeto artístico.

Para entender a Arte pela via processual, é necessário entender-se também dentro dessa instância. O professor que vivência essa dinâmica processual em sua vida relaciona-se de forma mais aberta com a arte do seu próprio tempo e tem, portanto, mais condições de propor a seus alunos dinâmicas mais significativas, que afetem mais diretamente suas necessidades, já que “[...] na busca do conhecimento reside a profunda motivação humana para criar. O homem cria porque necessita existencialmente” (DERDYK, 2010, p. 19).

Conclusão

A importância da pesquisa na relação do currículo e da metodologia na graduação serviu para um repensar do curso de graduação e do papel da universidade na educação da Universodade Estadual de Londrina. A formação continuada tem um potencial educativo significativo, contribuindo para com a formação de profissionais mais críticos que entendam as contradições presentes no próprio processo formativo. Nesse sentido, a pesquisa pôde verificar a crença dos professores em relação à função educativa e ao processo de formação continuada, possibilitando o desenvolvimento de criticidade a respeito do contexto que permeia a construção de sua identidade e prática docente.

As concepções de Arte podem ser definidas como um conjunto de argumentos que servem para sustentar um estado de opinião que avalie uma reforma ou uma inovação na educação.

No entanto revela-se não só o equívoco sobre a concepção de Arte, mas a sua consequência. Principalmente no que se refere a ação docente.

A compreensão de como os professores se apropriam e trabalham com diferentes concepções de Arte é um desafio para os pesquisadores interessados em desvelar as práticas pedagógicas dos mesmos. Sem a compreensão do que se faz, e por que se faz assim, a prática se torna uma mera reprodução de hábitos ou receitas existentes. Dessa forma, investigar a formação dos professores de Arte, como eles construíram sua história, como se educaram e como educam seus alunos, como se tornaram sujeitos e

interpretam as diferentes concepções pedagógicas que fazem parte de sua trajetória profissional, é de vital importância, pois as concepções pedagógicas encontram receptividade por parte dos professores, e eles as fazem realidade ao interpretá-las e adaptá-las à sua própria prática. Ou seja, a teoria que gera conhecimento, estudada na Universidade - espaço formal em que se desenvolvem os processos formativos - é interpretada e adaptada pelos professores no desempenho de sua prática profissional.

Assim sendo, a formação do professor de Arte do Município de Londrina mostra a necessidade de melhoria da formação inicial e da formação continuada. Por isso, verifica-se na pesquisa a importância da participação, bem como a valorização das ações de formação continuada promovidas pelo projeto Arte na Escola.

A pesquisa mostrou também o desinteresse do professor pela sua formação; assim, a concepção de Arte construída pelo docente determina sua ação pedagógica.

Os resultados da pesquisa contrubuiram, também, para um repensar do curso de graduação da Uel, principalmente nos aspectos referentes a metodologia e curriculo.

As concepções de Arte, de produção artística e as metodológicas, de avaliação e de inclusão presentes nesta pesquisa apontam para a necessidade de intensificar a presença da escola na universidade e vice versa, bem como propor ações mais efetivas, resultantes dessa aproximação, com o objetivo de aprimorar a formação do professor de Arte em Londrina.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos***.* Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DERDYK, Edith***. Formas de pensar o desenho****,* edição revisada e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2010.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré-escola à universidade***.* Porto Alegre: Educação e Realidade*,* 1994.

LUDKE, M. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas, Papirus, 1992.

OLIVEIRA, Ana Claudia. As relações arte/tecnologia no ensino de arte. In: PILLAR, Analice Dutra (Org**.**), **A educação do olhar no ensino das artes***.* Porto Alegre: Mediação, 2006.

PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação! para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica***,* Genebra, Fac. de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra, 1993.

PERRENOUD, Philippe**. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas***.* Lisboa, Dom Quixote, 1997.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In : NÒVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995.

Roberta Puccetti

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística em Artes Visuais pela PUC Campinas (1985), especialista em Arteterapia pela Universidade Castelo Branco (2007), mestre em Educação pela PUC Campinas (1995) e doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Professora adjunta C da Universidade Estadual de Londrina. Participa do Banco de Avaliadores do Ministério da Educação.
http://lattes.cnpq.br/5521493467808556

Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade Federal de Pelotas (1984), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2012), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela PUCSP (2008). Atualmente é professora adjunta C da Universidade Estadual de Londrina.
http://lattes.cnpq.br/8604831792425650

Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza

Graduada em Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado (1981), especialista em Fotografia pela Universidade Estadual de Londrina (1997), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2000) e doutora em Estudos da Linguagem (UEL-2007). Professora ADJ-B da Universidade Estadual de Londrina. Desde abril de 2012 é Coordenadora Geral PARFOR/UEL.
http://lattes.cnpq.br/2239574505

Carla Juliana Galvão Alves

Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (1989), especialização em Cultura e Arte Barroca pela Universidade Federal de Ouro Preto e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2005). Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e professora assistente da Universidade Estadual de Londrina.
http://lattes.cnpq.br/7627123662548625

Vanessa Tavares da Silva

Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (2001) e mestrado em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2005). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: palavra / desenho, processo, desenho / instalação, texto e arte educação.
http://lattes.cnpq.br/1752410548460243

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 6

(IN)DISCIPLINA
– O HOMEM ESTOJO E A UNIVERSIDADE SEM CONDIÇÃO

Isabela Frade (UERJ, RJ, BR)

Alexandre Guimarães (Colégio Pedro II, RJ, BR)

Ana Alvarenga (SME, RJ, BR)

Clarice Rangel (PPGARTES/UERJ, RJ, BR)

Letícia Saraiva (PPGARTES/UERJ, RJ, BR)

RESUMO

Na estratégica transgressão disciplinar, o docente protagoniza essa abordagem. Deve se comprometer com seu processo de criação pedagógica, sendo essa uma forma autoral de atuar. Precisa, em primeira instância, identificar a natureza do conhecimento que pratica. Há sempre o desvio criativo, o inesperado que brota. A (in)disciplina está ligada a essa condição de ter-se em conta a fortuita abertura ao conhecimento. Todo o tipo de liberdade nesse espectro de testar-se a si mesmo é também um jogo de inventar escolas, de sonhar com espaços possíveis e outros âmbitos do educar.

Palavras-chave: desconstrução; criatividade; docência em arte.

(IN)DISCIPLINE
– THE CASE MAN AND THE UNCONDITIONAL UNIVERSITY

ABSTRACT

By strategic disciplinary transgression, the teacher stars on in this approach. He has to commit with the process of pedagogical creation, as this is an authorial form of acting. In the first instance, he must identify the nature of each knowledge practice. There is always a creative diversion, which springs the unexpected. The (in)discipline is linked to this condition, taking into account the random opening to knowledge. All kind of freedom in this spectrum of testing oneself is also a game of inventing schools, dreaming of possible spaces and other spheres of education.

Key words: Deconstruction; creativity; teaching in art.

Introdução

A noção de (in)disciplina traz em seu bojo o sentido de criatividade. Produzimos o pensamento da transgressão produtiva com a inserção de um prefixo de negação relativa que, ao vibrar entre a assertiva e a contestação, deixa espaço para uma nova condição. É um termo da contradição movente, aquela que nos permite sair do nosso lugar sem abandoná-lo, incorporando o ponto de partida e suas prováveis trajetórias - as que se tornaram possíveis e também as que permaneceram no campo das impossibilidades. Abarca o transitório sem desconhecer os limites, relativizando-os, tornando-os plásticos. É um pensamento que requer a condição de aceitação da ambiguidade. A transgressão apresenta um caráter destrutivo, pois toda a construção requer destruição; nesse sentido, a destruição tem um papel positivo, permitindo o espaço para o novo, para a diferença, para o trabalho no vazio. Também arrasta consigo, pelo seu campo semântico, noções de (des)limites dos campos de conhecimento, (des)hierarquização das relações entre mestre e discípulo e o questionamento das formas de normatização dos comportamentos.

A estabilidade e a fixidez que são obtidas pelos enquadramentos pedagógicos causam asfixia, não permitindo trocas, dúvidas e as incertezas que deveriam ter espaço garantido em lugares de aprendizagem. Desde os menores detalhes, são elementos disciplinadores dos corpos e amortecedores das emoções; assim são as janelas sempre fechadas, as portas que separam, as paredes que escondem e não deixam a luz entrar. As cadeiras alinhadas, o silêncio lógico, as cores pálidas que adormecem os sujeitos. Aqui, tocamos em um pequeno objeto, o estojo, e como o pensamento benjaminiano o coloca como referente humanizado para explorar...

Deambulações sonhadoras por *Nuestra* América

Na estratégica transgressão disciplinar, o docente protagoniza essa abordagem. Deve se comprometer intensamente com seu processo de criação pedagógica, sendo essa uma forma autoral de atuação. Precisa, em primeira instância, identificar a natureza do conhecimento que pratica. Nesse sentido, escolhemos a incerteza dentre os sete saberes necessários à educação do futuro apresentados no livro homônimo de Edgar Morin (2011). Há sempre o desvio

criativo, o inesperado que brota. A (in)disciplina está ligada a essa condição de ter-se em conta a fortuita abertura ao conhecimento. Isso lhe dá especial sabor. O sentimento do tédio, a apatia e a evitação são sintomas do excesso de disciplina: sinais da acomodação e paralisação das funções multiplicadoras naturais das descobertas. É quando o broto é cortado e a vida cognitiva estanca.

Há toda uma emoção em aprender, em estar junto compartilhando coisas novas, em ser desfiado. O que contraria esse movimento curioso, vivaz, é sempre decepcionante. Na maior parte das vezes, a disciplina traz a acomodação para esse desanimador estado de silêncio. O lugar de treinamento para a morte do desejo, constituindo o educador na condição do domador das motivações, é a universidade. Espaço de formação profissional mais informativo do que propriamente educativo, a universidade forma professores com competências ajustadas a ensinar segundo norma disciplinar pré-fixada e anacrônica. Há que se repetir e mostrar que, assim, se sabe. A universidade é o lugar da replicação, da imposição de cânones. Há que se dar conta de uma história das formas disciplinares, dos protocolos de comportamento do meio de trabalho, de uma carga mínima de referenciais teóricos que possam balizar sua performance profissional. Leva-se isso adiante e esse mesmo estudante é agora o mestre de toda uma nova classe.

Todo o sistema sofre desse mal de apatia e o que se busca desesperadamente é que alguma coisa faça sentido nessa grande estrutura da educação, e esteja para além das operações acomodadas nas suas grades curriculares.

> ...para além ou para aquém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recomendações úteis e ou de respostas seguras; para além até mesmo de ideias apropriadas e apropriáveis, talvez seja hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. (LARROSA, 2013, p. 7)

A liberdade que desejamos é condição precípua que vem rechaçar a imposição do cânone, um caminho pelo engajamento do sujeito, quando este se torna mais vivo na busca pelo conhecimento; essa liberdade mínima que produz o novo, ainda que pela via indireta. O novo exige o espaço de diferir. Quer assumir-se em singularidade cambiante, em metamorfose ambulante. Quer ser indisciplinado. Neste sentido, apreciar o percurso de um educador aventureiro como Simon

Rodríguez nos parece justo: um criador de escolas, peregrino na descoberta de modos possíveis de educar. Aprendemos por sua incapacidade de estabelecer-se, de estar em consonância com o poder do Outro dominador, aliado à ordem de subalternidade latino americana; o que esta falta informa é que sua caminhada se frutifica pelas possibilidades sonhadas e experimentadas[i]. Rodríguez é lembrado pelo filósofo e educador Walter Kohan na instigante obra O Mestre Inventor (2013). Kohan o chama assim por sua capacidade criativa multidirecionada: esse mestre-escola criava métodos, instrumentos e novas escolas. Passou parte de sua vida viajando pela América Latina trabalhando na perspectiva de uma escola a se descobrir continuamente. Foram várias experiências, todas frustradas pela impossibilidade de se tratar de uma forma inventiva. Era uma educação que criava escravos a que as colônias praticavam e, mesmo tendo posteriormente alcançado sua liberdade, entre lutas e acordos, permaneceram amarrados nos preceitos pedagógicos inculcados. Simon queria uma escola de sujeitos livres. Seguia buscando um espaço que pudesse acolher suas propostas. Viajante solitário e pedagogo apaixonado, assim, de povoado a povoado, de país a país, seguia buscando.

> É preciso inventar porque imitar pode significar reproduzir a estrutura de dominação e extermínio que vem prevalecendo durante séculos na América. A lógica aprendida nas escolas monárquicas é exemplo disso. Aí aprendem-se habilidades de raciocínio sofisticadas, como o silogismo aristotélico, para concluir que é preciso fazer com que o índio trabalhe a golpes por não ser homem (RODRÍGUEZ Apud KOHAN, Op.cit., p.77).

Todo o tipo de liberdade nesse espectro de testar-se também a si mesmo é também um jogo de inventar escolas, de sonhar com espaços possíveis. Escolas e outros lugares de educar. Espaços de liberdade que se produzem como formas de crescer em liberdade, de se encontrar justiça, de se sentir o lugar em que se vive e pensar o mundo. Seriam possíveis, assim, várias escolas, e em muitas e muitas vias de acesso, cada um de nós sendo apenas um ponto na rede imensurável de possibilidades de ser educador e aprendiz. Dentre esses lugares de sonhar escolas e docências multiplicadoras, aparece uma galeria...

Manifestações InDisciplinadas

Considerando a condição do educador aventureiro experimentando a liberdade de reinventar a si mesmo em proposições que coloquem o seu fazer em permanente porvir, apresentamos a experiência da Mostra Manifestações InDisciplinadas, envolvendo docentes artistas ibero americanos. O ideário da Mostra nasceu no bojo das manifestações populares que tomaram as ruas de diversas cidades do país, no ano de 2013. No despertar do povo para as questões sociais e políticas, professores enredaram-se na luta por questões fundadas numa educação igualitária, pública e de qualidade. Investidos do espírito revolucionário, se lançaram em marchas empunhando cartazes, entoando cantos e clamando por mudanças. Na confluência das diversas vias InDisciplinadas em aproximação seminal, que tomaram as ruas em “brados fortes”, surgiu a proposta da Exposição Manifestações InDisciplinadas, reverberando por um lado o contexto político e social local e, por outro, a condição de pertencimento a uma sociedade latinoamerica estendida ao seu vínculo ibérico. Com abrangência internacional de forma itinerante e coletiva assumiu o caráter de realidade mista criando ambientes virtuais e presenciais integrados e conectados.

Na perspectiva de Ascott (2003), a “união do mundo digital seco do computador ao mundo biológico molhado dos sistemas vivos” é o que constitui a cultura pós-biológica ou das mídias úmidas. Na sua visão, as mídias úmidas fornecerão o substrato da arte do século XXI. Nessa transição, artistas contemporâneos potencializam a discussão acerca da nova linguagem que descreve ambientes virtuais em imagens síntese, transformando a rede em espaços de transbordamentos poéticos.

> [...] também as mídias úmidas oferecerão novos sistemas e estruturas às formas emergentes de arte planetária, redefinindo o espaço dinâmico de interação e colaboração entre artistas do leste e do oeste, do norte e do sul, de todas as regiões do mundo, na verdade, por mais remota e até então desconhecida que seja. (p. 275)

A criação do espaço colaborativo e relacional dos docentes artistas adivinhou a participação dos mesmos em um ecossistema digital definido. Jenkins (2009) chama de “cultura participativa” a cessão da noção de passividade frente aos meios de comunicação para a de participação por interação, circunscrita em novos modos de agenciamento e níveis de operação. Segundo esse mesmo autor os ambientes digitais se constituem em espaços interativos disponíveis em mídias digitais, que

levam o consumidor ao controle sobre essas mesmas mídias na produção e divulgação de bens culturais. Contudo, Jenkins (2009) afirma ainda que, com o advento da *Web* a participação do consumidor é alavancada para além dos limites previstos ou pensados de utilização dos conteúdos da mídia.

Seriam os artistas, em domínio às mídias úmidas, os transgressores dos limites pensados para a utilização dos conteúdos da mídia?

> O papel da arte com mídias úmidas pode se tornar central para imaginar e estabelecer aquelas formas criativas de conectividade entre indivíduos, instituições e regiões que poderão trazer tanto coerência como clareza às suas relações. Ela pode influenciar atitudes e valores, e servir de condutora de novas ideias sobre a vida na cultura pós-biológica. (ASCOTT, apud DOMINGUES, 2003, p.274)

Nesse território intersticial a convocatória aos docentes artistas se fez pela produção em mídia digital, no sentido de mapear o tangenciamento desses mesmos docentes pelos novos campos de sensorialidades e sensibilidades, geradores de poéticas de materialidade fluída e efêmera. Como também potencializar a assunção dos mesmos em seu papel de docente artista e pesquisador.

Ancorados na temática *manifestações* e em processo colaborativo, docentes artistas indagam, refletem, discutem, denunciam, falam, revelam e espelham inquietações pessoais e convulsões sociais. Numa abrangência ibero americana, o manifesto multiplica-se em abordagens (in)disciplinadas sobre política, arte e vida. O caráter colaborativo se constitui em processo aberto, pactuando novas produções artísticas em permanente fluxo de ideias, processos, ações e transgressões em arte e política.



Fig.1- ART WAR, Fernando Barredo (Toledo, Espanha)



Fig.2 – Não Admito. Pablo das Oliveiras (RJ, Brasil)



Fig. 3 - Marina F. Mastellone (El Bolsón, Argentina)



Fig.4 - En defensa del Yasuni, José Luis Crespo (Cuenca, Equador)

Na perspectiva do educador aventureiro perscrutamos a universidade no sentido da retomada dos sonhos, desejos e propósitos de mudanças já geridos na formação: o educador sempre quer mudar o mundo. Repensá-la como campo de reverberações múltiplas de formas vivas, numa condição de universidade aberta, livre...

A universidade sem condição

Jacques Derrida fez uma conferência na Universidade de Stanford, na Califórnia em 1998 entitulada ‘O porvir da profissão ou A universidade sem condição’. Transcrita e publicada em 2001 como: ‘L’Université sans condition’. Como é comum em seus textos e em seus pensamentos ‘quase-conceitos’ utilizou-se de

jogos de palavras-conceitos e metáforas. Para comentar sobre o estado do ensino e da figura da universidade usa a expressão ‘sans condition’ para somar possibilidades distintas de condições: ‘inconditionnel’ ou ‘sans condition’; incondicional (sem depender de determinada condição) e “se render a uma condição” (sem opor resistência). Expressões de condições que podem ou não levar a universidade a um estado de degradação ou a esperança de mudanças: com ou sem condição.

Num estado (in)condicional, assim como Derrida (2003), reconhecemos as deficiências do sistema educacional. Por isso, nos colocamos no espaço afirmativo da educação. Uma profissão de engajamento pleno: - “a Universidade *deveria ser sem condição*”! Professamos a liberdade incondicional para a criação, o questionamento, para a fala, para a investigação. Um “lugar de discussão *incondicional* e sem pressuposto, seu espaço legítimo de trabalho e de reelaboração [...] para encontrar o melhor acesso a um novo espaço público” (p. 15-16). Na (in)condicionalidade proposta por Derrida aproximamos o pensamento (in)disciplinado à educação (a ela incluímos a universidade no papel de formação profissional e a escola). Desconstruindo os lugares de saberes já postos e de modo criativo transformar os meios de comunicação, informação, documentação e produção de saber.

A produção de saber taxionomias e arquivamentos seria mais que um acúmulo de informações. Será inversa à nossa proposta, ela é um fazer afirmativo - um “princípio de desobediência civil” e resistência: obra performativa. “Pode-se indagar porque o princípio dessa liberdade incondicional, no seu respeito ativo e militante, na sua aplicação, seria confiado, por excelência, a novas ‘Humanidades’, em vez de qualquer outro campo disciplinar” (Op. cit, p. 37).

Derrida aponta para outra questão existente na profissão do professor e estudante: não se considera ‘trabalhador’ a nenhum dos dois. Estudar, “pura e simplesmente, ainda que trabalhe muito”, não é socialmente qualificado como trabalho. Suas produções são de outra ordem do esforço produtivo, podendo não ser produtores de itens substanciais, mas espectros virtuais. Por isso, os conceitos de obra, de produtividade, de criatividade e de trabalho deveriam ser ampliados, em especial na área das humanidades. Assim como a noção de disciplina.

Performar a docência é um ato produtivo que demanda criatividade. Conserva-se na mobilidade e muda a ordem e os sentidos em questão. Assume-se um compromisso público, uma responsabilidade ético-política, onde reside o princípio de resistência incondicional na universidade e sobre o papel da educação. A universidade está inserida no mundo que ela procura pensar e questionar. “Nessa fronteira ela deve negociar e organizar sua resistência” (Op. cit, p. 81) na busca por sua incondicionalidade.

Performar é ser artista no educar. De um cubo branco ao outro: não apenas a galeria, mas a sala de aula é também um espaço vazio, aberto; espaço para criarmos e estabelecermos novas relações com o conhecimento. Dentre a performance do educador, implica-se uma atitude franca, prazerosa pelo encontro. Não abandonamos a disciplina, apenas brincamos com ela. Reconhecemos o peso disciplinar como matéria criativa do professor artista. No encanto da arte, talvez nem tudo mereça ou tenha explicação. Nesse universo tem muitas coisas incríveis e inexplicáveis:

> É preciso entender que uma posição crítica implica em inevitáveis ambivalências; estar apto a julgar, julgar-se, optar, criar, é estar aberto às ambivalências; já que valores absolutos tendem a castrar quaisquer dessas liberdades. O que não significa que não se deva optar com firmeza: assumir ambivalências não significa aceitar conformisticamente todo esse estado de coisas; ao contrário, aspira-se então a colocá-lo em questão.” (OITICICA, 2009, p.115).

Se a (in)condição da arte puder penetrar e habitar a escola, a reflexão de Oiticica nos trará boas lições. Será bom reconhecer que o espaço da sala de aula e da escola é um espaço de ambivalências: das certezas e das incertezas, do certo e do errado, do saber e da ignorância, da divisão e da comunhão, do julgamento preciso e da imaginação, da seriedade e do brinquedo. Lugar de buscar e de encontrar, de onde se pode entrar e sair...

Dispositivos educativos performativos (in)condicionais

Insatisfeito com as normas vigentes na Academia de Belas-Artes de Düsseldorf onde lecionava, o artista Joseph Beuys funda, em 1971, a Universidade Livre Internacional – F.I.U, desejando uma abertura da Academia à sociedade sem restrições de limite de alunos e de pré-requisitos quaisquer. Comportando estudantes e não estudantes, incorporando no ensino da arte matérias não-artísticas

(ecologia, economia, ciências sociais, etc.). Inicialmente, vigorava em salas e jardins do campus da Academia, incidindo posteriormente na necessidade, devido à falta de apoio político e financeiro, de ampliar a rede operando em outras filiais que viriam a ocupar outros estados alemães e países como Itália, Inglaterra, África do Sul. A força da proposta beuysiana está na percepção da potência da criação como um aspecto primordial da arte a ser inserido na vida societal; no desafio de utilizar a capacidade humana em intervir nas "matérias e nas forças da natureza, e também, ou, principalmente, nas condições que regem a vida e o trabalho em conjunto. Ou seja, uma tarefa artística." (RAPPMANN, 2010, p.45)

Joseph Beuys formula junto com os seus colaboradores o texto "Conclamação à Alternativa" para promover o debate e propagar a ideia de uma revolução fundamentada no uso da criatividade humana, reforçando a importância da atuação da F.I.U., um organismo cujas propostas procuram englobar todas as questões que regem a vida em sociedade. Propunha, através da fomentação do diálogo, a construção de estratégias alternativas que fortalecessem a convivialidade e a cooperação incentivando, desta forma, uma "existência saudável". O seu caráter qualifica-se como o de uma comunidade internacional de pesquisa, um projeto de sociedade que não se traduz nas polaridades dos ideários comunistas e capitalistas:

> Antes de tudo, porém a F.I.U. é uma ideia e uma substância invisível, criada por Joseph Beuys com a ajuda de seus colaboradores – em determinadas propostas e projetos – e a partir de seu conceito ampliado de arte. Essa ideia contém a semente espiritual da criação de uma nova cultura humana. A F.I.U. é a imagem de um núcleo livre, internacional e universal de informação, formação e comunicação, que realiza a conexão espiritual entre pessoas que pensam, sentem e tem iniciativa, e aquelas que sofrem com as relações que dominam a Terra hoje. (Op. cit., p.46)

O conceito do organismo seguiu sendo reformulado e transformado sob a perspectiva das novas alternativas de via democrática para se pensar a sociedade e seus modos de relações e existências. Movido pelas urgências globais que afetam as relações sociais no mundo, a apreensão do conceito ampliado de arte embasou a elaboração de estratégias a serem aplicadas em benefício da comunidade. Com este intuito, Beuys elaborou o projeto "7.000 Carvalhos", vinculado a F.I.U. - uma plantação de 7.000 árvores junto a 7.000 pedras basálticas, uma ação coletiva que permaneceu ativa após a sua morte. O trabalho consistia numa crítica aos sacrificados ciclos de vida do sistema ecológico em prol do crescimento e expansão

econômica. A sua primazia reside no ato de compartilhamento, da transformação consciente com o outro no mundo.

A fundação da F.I.U., a precisa escolha dos materiais em suas obras, a sua performatividade como professor; foram muitas as invenções beuysianas na produção de novas formas de educar, de existir responsavelmente perante as mazelas do mundo. A ação “O ônibus pela democracia direta na Alemanha”, - que percorreu a Alemanha durante sete anos para discutir com moradores locais a relevância dos indivíduos na participação da organização social -, potencializava as ações coletivas validando a criatividade humana como motopropulsora das condições atuais da realidade mundana. Assim como na obra “Bomba de mel no local de trabalho”, de 1977, Beuys, juntamente com integrantes da Universidade Livre, passou cem dias numa sala de trabalho do próprio organismo, discutindo e formulando soluções e alternativas para os problemas da sociedade buscando esculpir novas existências, revelando uma nova forma de arte: a escultura social. Essas ações faziam parte de um projeto maior de Beuys: o desejo de mudar o mundo...

(In)Conclusões: O *ensino bricoleur* como alternativa à “síndrome do estojo”

Quando se fala em disciplina e em formação de professores é importante trazer à tona algumas questões merecedoras de reflexão que envolvem currículos, métodos e espaços físicos para a realização das práticas pedagógicas. É importante considerar que a universidade fatalmente faz com que as maneiras replicadoras, ainda sobreviventes no ensino básico, perdurem. Por este entendimento, tradicionalmente, sob a promessa de proteção e conforto, a escola acaba muitas vezes, se aproximando de uma condição que a persegue: a da “síndrome de estojo” (BENJAMIN, 2012), isto é, aquela que pode ser traduzida também como a que situa os educandos em situações de cerceamentos, de censuras e de proibições. Tomadas de paredes e muros, separa com muita facilidade, em cinismo e rigor, o ensino da vida, inibindo as chances de valorização ou de sobrevivência de qualquer tipo de subjetivação espontânea, levando a relação de ensino-aprendizagem a uma triste e aprisionante realidade, onde as possibilidades de experimentar novos caminhos, percorrendo diferentes trilhas ou embrenhando-se nas “florestas de

signos" (RANCIÉRE, 2012), são arbitrariamente negadas. Como se estas influências externas fossem uma ameaça à pureza desse modelo já desgastado de escola. Determinado à priori, este tipo de ensino está associado e comprometido com a construção e formação do *"*homem-estojo*"*, pois em seus propósitos, não se interessa pelos espaços desconhecidos, abertos à surpresa ou mesmo para os exercícios entregues ao devir. Trata-se de uma "caixa" projetada, dotada de compartimentos prontos para se seguir instruções de ordenação com usos inflexíveis, isto é, programada apenas para abrigar ações com expectativas que atendam a determinados códigos de forma e conteúdo. O próprio mobiliário escolar induz os comportamentos de professores e alunos, levados pelo desenho de uma engenharia fria, a experiências normatizadoras, onde seus corpos, constantemente forçados a papéis de obediência, tornam-se exilados de si mesmos, impossibilitados de entrarem em conexão com o que podemos chamar de espíritos emancipados. As grades e basculantes ainda aparentes em muitas salas de aula nos colocam reféns da máquina e da indústria, conforme explicita a crítica de Chaplin em *"Tempos Modernos"* (EUA, 1936). Trata-se de uma arquitetura prisional em um sentido amplo, onde os dados de indisciplina estão indissociavelmente imbricados, conforme as faces de uma mesma engrenagem. Assim, nesta configuração ordenada e em série, sempre previsível e alienadora, todas as impurezas do mundo e tudo que estiver fora do "padrão de qualidade", devem ser descartadas, afastadas e reprimidas. Vale observar que a condição de estojo que nos remete, segundo Benjamin, às casas planejadas, pode analogamente ser confirmada nas escolas que ainda mantém regramentos rígidos, seja nas instalações físicas, em métodos ou em modelos curriculares engessadores. Em todas estas instâncias de controle excruciantes, mesmo considerando as variações de diferentes cenários escolares, encontramos o trabalho engenheiro, na acepção mais racional, se sobressaindo ou ocupando indevidamente o lugar da poesia.

Ora, diante deste quadro embrutecedor (RANCIÉRE, 2011), oferece-se a *pedagogia bricoleur* como alternativa frente ao excesso de disciplina, de modo a se contrapor como antídoto ao ensino mais preocupado com aplicação de cânones e rígidos códigos de conduta, do que propriamente favorável a uma visão humanizadora que possibilite o reencantamento da escola. No lugar da disciplina impositiva, portanto, defende-se a ideia que favoreça uma efetiva participação na

"construção artesanal dos saberes". Nesta proposta, a falta de prumo não é um problema, mas sim um dado de liberdade, que em suas lindas imperfeições podem ser assumidas com orgulho, do mesmo modo como a inevitável admiração produzida pelas atividades artesanais e em suas preciosas lições pedagógicas intrínsecas, intensamente vividas na contribuição inteligente de cada gesto. Afinal, todo conjunto do "(...) conhecimento que o artesão realiza em seu trabalho traduz uma sabedoria do corpo que não pode ser reduzida à racionalização" (FRADE; 2006; p.43). Da mesma maneira, a proposta regeneradora sobre a qual se trata "(...) precisa ser incorporada" (p.43). Assim sendo, o ensino *bricoleur* se aproxima e se confunde às ações da pedagogia do artesanato. Ambas operam no encontro fértil com o presente e por isso, também sabem interagir e tirar proveito de cada situação, de modo que cada momento se torna sagrado em seu intenso e significativo envolvimento. Como "as folhas das árvores que não se assemelham", como nos lembra Ranciére (Op. cit.), nenhum processo se repete. Além disso, lida com naturalidade a tudo que chega, sabendo acolher diversos acervos reservados pelas surpresas circunstanciais de cada oportunidade de encontro. Em outras palavras, uma pedagogia que se coloca sempre aberta à conjugação de ideias, às temporalidades distintas, ao acesso de livres rotas e escolhas, onde currículos e espaços são ressignificados a cada instante. O ensino *bricoleur*, portanto, apresenta a dimensão artesanal e plástica fortalecidas em sua essência. Molda-se conforme cada situação. Assim, ao adotar práticas desviantes às regras preestabelecidas, passam os professores a se assemelharem às ações daquele que se utiliza de meios indiretos e de materiais heteróclitos, onde tudo pode ser aproveitado. Auxilia a compreensão desse procedimento, conhecer tanto o discurso teórico de Claude-Levi-Strauss (1970), como também, na prática, por meio de muitas de suas traduções reverberando a ideia de que "(...) O conjunto dos meios do *bricoleur* não se pode definir por um projeto". Sua instrumentalidade, sempre cambiante e circunstancial, está associada ao "(...) princípio de que isso sempre pode servir." (p.38).

Em suma, o *ensino bricoleur* deseja combater uma educação sem espírito, desencarnada e morta. Afinal, "(...) Está sempre trabalhando de ânimo novo" (BENJAMIN; p.236). Tal proposta, portanto, se associa ao "caráter destrutivo" do qual trata Walter Benjamin pois, ao acolher múltiplas subjetivações em diálogos

recorrentes, *"cria espaços"* e, com, isso, derruba paredes, mantendo sua essência sempre *"alegre"* (p.236). Sua natureza é sensível, franqueadas às muitas alternativas de ação, onde as "errâncias" são valorizadas. Quem não sonha, não realiza. Ao contrário, embrutece. Entende-se que apostando em práticas verdadeiramente sentidas, a escola passaria a ser um lugar de menor violência, de menor índice de admoestações ou de práticas repressivas, transformado o *estojo*, assim como muitos outros materiais, em signos de liberdade. Trata-se de uma educação animada, renovada pelas infinitas possibilidades de presença...



Fig. 4 – 5. Trabalho coletivo desenvolvido pelos alunos do Colégio Pedro II - Campus Engenho Novo II, em 2014, inspirado na moda de protesto de Zuzu Angel, segundo a ressignificação de materiais e dos espaços na escola.

REFERÊNCIAS

ASCOTT, Roy. Quando a onça se deita com a ovelha: a arte com mídias úmidas e a cultura pós-biológica. In: DOMINGUES, Diana (org.) **Arte e vida no século XXI** - Tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Editora UNESP, 2003

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte e educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BAKHTIN, Mikhail, M. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade.** São Paulo: EDUSP, 2003.

BENJAMIN, Walter. O caráter destrutivo. In.: **Obras escolhidas II** - Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

Bloch, Ernst. **O Princípio Esperança**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

DERRIDA, J. **A Universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003

FRADE, Isabela. *A pedagogia do artesanato*. In.: **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Popular**: Rio de Janeiro, 2006.

GUIMARÃES, Alexandre H. M. O ensino da Arte bricoleur: matéria-prima, ferramentas e práticas sincréticas no Colégio Pedro II. In.: **Revista Matéria-prima**. Volume 2, Numero 3, janeiro-junho de 2014..

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009

JACQUES, Paola Berenstein. **A estética da ginga:** a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

KAPP, Silke. *Síndrome do Estojo*. In: **IV Colóquio de Pesquisas em Habitação**: Coordenação Modular e Mutabilidade, 2007, Belo Horizonte: Grupo de Pesquisa Morar de Outras Maneiras / Escola de Arquitetura da UFMG, 2007.

KOHAN, Walter. **O mestre inventor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

OITICICA, Hélio. In OITICICA FILHO, César , COHN, Sérgio e VIEIRA, Ingrid (orgs.). Hélio Oiticica - Encontros. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2009.

RANCIÉRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

[i] À falta, nos referimos ao insucesso de Rodriguez para fundar uma escola, tendo que viver exilado de seu país, a Venezuela, e incapaz de estabelecer vínculos institucionais com seus contemporâneos. A tão sonhada escola era mantida em sua longa travessia, com experiências esparsas, mas nunca consolidadas. Uma escola, também por isso, sempre nova.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.

ENSINO EM ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Um olhar sobre a formação docente e a práxis pedagógica neste contexto

Sueli Levandoski Furtado Paroni (SED/ FUNLEC, MS, BR)

RESUMO*:*

Este artigo buscou identificar a qualificação profissional das educadoras que trabalham com crianças de 2-6 anos em um Centro de Educação Infantil/CEINF da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Objetivou-se, por meio deste estudo, compreender as concepções e as ações pedagógicas dessas profissionais, analisando assim, as teorias que lhes sustentam a práxis do ensino de Arte no cotidiano do CEINF. Para a realização deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, a coleta de dados deu-se mediante a observação da prática dessas profissionais e entrevista, além da coleta bibliográfica que propiciou a fundamentação teórica. A pesquisa aponta que, embora a Educação Infantil tenha sido inserida como primeira etapa da escolarização básica, observou-se o distanciamento entre teoria e prática no que se refere ao ensino de Arte. A partir da analise das informações coletadas, a pesquisa aponta uma carência na formação profissional das educadoras da creche objeto de estudo deste trabalho, aspecto que impossibilita que a Educação Infantil seja compreendida como um espaço em que as ações pedagógicas privilegiem um ensino de Arte com qualidade.
Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Docente; Ensino de Arte

ART TEACHING IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION
A look at the teacher training and the pedagogical practice in this context

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:

This paper aims to identify the qualification of the teachers who work with children of 2-6 years in an Early Childhood Center / CEINF, a Municipal School of Campo Grande / MS. The objective, through this study, is understanding the conceptions and pedagogical actions of these professionals, analyzing, at this way, the theories that underpin their practice of teaching art in the CEINFs' routine. For this study, we opted for a qualitative approach. The data collection took place by observing the practice of these professionals and an interview, plus the bibliographic collection that provided the theoretical foundation. The survey indicates that, although early childhood education has been inserted as the first stage of basic education, there is a gap between theory and practice with regard to teaching art. From the analysis of the information collected, the research shows a shortfall in the training of teachers that are object of study of this work, an aspect that makes impossible, for Early Childhood Education, being understood as a space in which the pedagogical practices favor art teaching of quality.
Key words: Early Childhood Education; Teacher Training; Art Education

1 Introdução

A Educação Infantil foi instituída como parte da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e também foi incluída integralmente no FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Almeja-se, com isso, que os sistemas municipais de ensino possam melhorar o atendimento em creches e pré-escolas. O que exige uma série de medidas, que demandam estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática, formação de professores, entre outras demandas.

Atualmente, são mais recorrentes as pesquisas que indicam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança. Sobre a situação da infância no Brasil a UNICEF (2001), mostra que: “descobertas recentes têm demonstrado convincentemente que a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais crítica da pessoa no que diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social”.

Conforme aponta o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil:

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico/racial, ou credo, desde que nascem. (BRASIL. MEC, 2006, p.15).

O espaço educativo das creches e pré-escolas propiciam os processos interativos que ocorrem entre as crianças e os diversos contextos naturais e sócio-histórico-culturais importantes para o desenvolvimento infantil. Conforme Vygotsky (1991; 1993), o ser humano constitui-se como tal na sua relação como o outro social. A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos de agir determinados histórica e culturalmente, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente delas.

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil (SEMED/CG/MS) apresenta orientações norteadoras para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em Arte na Educação Infantil incluindo artes visuais e música, propondo que o professor desenvolva atividades que envolvam todas as linguagens, enfatizando a importância da Arte no cotidiano infantil:

> As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade... A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais... Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil/SEMED/CG/MS, 2008, p. 85).

A partir dessa abordagem teórica, apresenta-se a relevância da verificação da realidade educacional, no cotidiano do trabalho com crianças, realizado nos Centros de Educação Infantil, especificamente, com enfoque à práxis no ensino de Arte. Então pergunta-se:

A formação do professor da educação infantil (CEINF/CG) contempla um currículo que embase, de forma satisfatória, conteúdos pertinentes ao ensino de Arte, que o capacite a desenvolver um trabalho pedagógico, com qualidade, em Arte Educação como propõe o Referencial?

Este trabalho objetiva compreender a abrangência do ensino de Arte na Educação Infantil, particularmente no CEINF de Campo Grande/MS, identificar e analisar as concepções e práticas das educadoras de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande/MS, com intuito de discutir a formação dessas profissionais no que se refere ao ensino de ARTE e detectar as dificuldades em alinhar teoria e prática neste contexto escolar.

A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados envolveu coletas documentais, sendo: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil (SEMED/CG/M); atividades artísticas desenvolvidas por alunos do CEINF; plano de aula de professores que atuam na unidade educacional analisada; currículo e/ou ementa dos cursos de formação dos educadores pesquisados. A metodologia optou, também pela pesquisa exploratória composta por: entrevistas, questionários e estudo de caso que resultou em um diário de campo compilado a partir das observações in loco das práticas pedagógicas do ensino de Arte em um CEINF de Campo Grande/MS.

Todas as informações coletadas na pesquisa de campo, aliadas às diretrizes teóricas que fundamentaram este trabalho, serviram de parâmetros para reflexão e análise de como o ensino de Arte é considerado, realizado e avaliado por educadores no espaço da Educação Infantil. Para maior entendimento do estudo proposto neste artigo apresenta-se, no desenvolvimento do texto, apontamentos a cerca da importância do ensino de Arte no contexto da Educação Infantil, bem como abordagens sobre o perfil e a formação dos profissionais de educação que atuam no atendimento às crianças nas creches e pré-escolas do município de Campo Grande - MS.

Para tanto será exposto e analisado as informações coletadas no estudo de caso supracitado, o que contribuiu para o aprofundamento do assunto, por meio desses esclarecimentos foi possível compreender as peculiaridades do espaço de Educação Infantil e traçar as dificuldades encontradas pelos educadores no ensino de Arte e sua práxis no processo ensino-aprendizagem. O conjunto das informações colhidas foi analisado e interpretado à luz da literatura e referenciais relativos aos assuntos elencados nas referências deste trabalho.

2 Apontamentos sobre a institucionalização da educação infantil: perspectivas acerca da formação docente em arte

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem sido alvo de diferentes análises que tratam sobre novas ações pedagógicas para o atendimento à infância. As análises estabelecem que, entre outras demandas, a formação dos educadores é

fundamental para a melhoria da qualidade desse atendimento Conferir cunho educacional ao trabalho em creches e pré-escola representou contrapor-se a ideia do assistencialismo. A partir dos propósitos encaminhados por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, evidenciam-se as perspectivas para novos rumos na Educação Infantil no Brasil.

No Plano Nacional de Educação e na nova Lei de Diretrizes e Bases/LDB a Educação Infantil está inserida no capítulo da educação básica, o que aponta para a necessidade de articulação entre as demais etapas de ensino. A Lei nº 9.394/96, de acordo com a Constituição Federal de 1988, recomenda:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A afirmação da legalidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (LDB – 1996), trouxe a tona questionamentos sobre o modelo pedagógico que deveria ser adotado em creches e pré-escolas e consequentemente sobre as concepções de formação do educador da infância (FORMOSINHO, 2002). Em decorrência desse debate, a formação inicial e a qualificação dos educadores da infância passaram a ser o centro de atenções de pesquisadores e organizações que defendiam o direito das crianças frequentarem creches e pré-escolas de qualidade.

No documento "Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a educação infantil" a formação docente recebeu especial destaque, explicitando as seguintes orientações relativas aos educadores de creches e pré-escolas:

> 1. O docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma indissociável da criança na faixa de zero a seis anos de idade.
>
> 2. Os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior
>
> (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal).
>
> 3. A formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil terá como fundamentos: (a) associação entre teorias e práticas; (b) conhecimento da realidade das creches e pré-escolas, visando à melhoria da qualidade do atendimento, e, (c) aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação.
>
> 4. O currículo da formação inicial do profissional de educação infantil deve: (a) contemplar conhecimentos científicos básicos para sua formação enquanto cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena; (b) estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação; (c) levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e de trabalho; e (d) incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino.
>
> 5. Formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira.

> 6. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento. (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997, p.12).

Diante do quadro de necessidades, com apoio nos estudos de PIMENTA (1994), pode-se afirmar que:

A educação infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer nível do ensino. Quais sejam:

> a. tomar o campo de atuação (educação infantil) como referência para a formação: o currículo, os conteúdos, as atividades, a organização, os profissionais necessários. Nesse sentido, ser um curso profissionalizante.
>
> b. possibilitar que o futuro professor conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente (educação infantil). Realidade essa que tem dimensões históricas (institucionais e pessoais: a criança), sociais, políticas, legais. Nesse sentido, ser um curso que desenvolva no futuro professor a habilidade de pesquisar o real.
>
> c. explicitar qual a direção de sentido da educação (infantil) no processo de humanização.
>
> d. instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para ter condições de exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e promover a criança.

No que se refere especificamente ao curso de formação de professores de Educação Infantil têm sido considerados três polos de sustentação desse currículo:

> (I) conhecimento científico básico para a formação do professor (matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, estudos das linguagens etc); (II) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional; (III) valores e saberes culturais dos profissionais produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e trabalho concreto que realiza. (KRAMER, 1994, p. 78)

Portanto, é no contexto de atuação e na relação que o educador estabelece entre teoria e prática que se situam as possibilidades de transformação do fazer docente, mas para isso o professor precisa ter acesso aos conhecimentos culturalmente construídos nos diferentes campos As expectativas em relação a esses profissionais não são poucas. SILVA (2003) argumenta que a formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com crianças pequenas. Trata-se de delinear um profissional com formação específica e que parta de sua atuação pedagógica, enxergando-a como objeto permanente de reflexão e reconstrução.

2.1 Perspectivas acerca da formação docente em arte

Historicamente a Arte/Educação, tem evidencia a partir do advento do processo de formação de professores para o Ensino de Arte no Brasil relacionado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692/71, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas de 1° e 2° graus e a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, na década de 1970.

Com o decorrer dos anos, a ação formativa de preparação dos professores para o ensino de arte vem se intensificando, em suas diferentes esferas. Nesse sentido, é possível encontrar, em todo o território nacional, diferentes iniciativas relacionadas à necessidade de formação dos professores para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da arte.

A respeito a qualificação em arte, BARBOSA (1989) declara:

> Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto expressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora. Os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar. Os professores de Arte da Educação Infantil não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade os disciplinas similares nas Universidades, porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo, provocando um abismo entre teoria e prática. Os últimos anos marcam uma nova concepção, onde o conceito de arte está ligado à cognição; o conceito de fazer arte está ligado à ação e o conceito de pensamento visual está diretamente relacionado à construção da imagem. Nesta perspectiva surge a necessidade de uma nova postura metodológica que garanta para a Arte-Educação o papel de transmissor de valores estéticos e culturais.

Assim, é necessário que seja adotada uma linha de ação de prática educativa que aposte num fazer pedagógico crítico, criativo e reflexivo, em que não existem sujeitos robotizados, mas alunos atuantes, imbuídos da necessidade de participação para a transformação. Em vez do pacote didático e curricular como medida do ensino e da aprendizagem, é preciso criar condições de criatividade, via pesquisa ou desafio, para construir soluções, principalmente diante de problemas novos.

O ensino de arte deve propiciar a vivencia das linguagens específicas expressivas da arte, o que envolve o fazer artístico, a criação de formas de expressão oriundas de sínteses emocionais e cognitivas. FUSARI E FERRAZ (1992, p.49) dizem que o responsável pelo sucesso desse processo transformador é o professor de arte, para isso, “sua prática-teórica artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor”.

Neste sentido denota-se a relevância da capacitação dos profissionais de educação para lograr um ensino de arte de qualidade, isso significa que o professor deve aprofundar seus conhecimentos e evoluir no saber estético e artístico por meio de uma prática pedagógica que aproxime o aluno do conhecimento cultural e

artístico da humanidade e de sua própria cultura, em suas diversas manifestações e que possibilite ao aluno o domínio e a vivência da linguagem específica da arte para que ele possa reconhecer-se como cidadão de acordo com suas próprias concepções.

2.2 Compreensões sobre a relevância do ensino de arte na Educação Infantil

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano tem na expressão artística um canal de exteriorização de sentimentos e conhecimentos que, por sua vez, levam à experimentação de novos sentimentos e conhecimentos que vão sendo incorporados à medida que ocorrem a produção e a apreciação de arte.

Se a arte sempre esteve presente na história da humanidade, é necessário que ela seja conhecida mais profundamente e não apenas como um mero acessório, um complemento às necessidades humanas. A função da arte, enquanto produto final do trabalho de um artista vai além da obra. Ela promove a transformação do indivíduo, levando-o da dimensão onírica à realidade, preparando-o para o exercício da reflexão crítico-criativa dos valores culturais que nos acompanham ao longo da história.

Algumas concepções de educação separam a arte da ciência, não vêem a arte como conhecimento e o artista como produtor de conhecimento. Aos que pensam assim, é preciso lembrar que produzir arte é, também, um exercício que envolve o domínio de métodos, símbolos, códigos e regras, que são específicos a cada forma de expressão ou linguagem explorada. O domínio desses aspectos deve ser socializado através da própria arte. E isso é indispensável para que se amplie a capacidade de leitura das diversas produções artísticas e, assim, transformar e formar um público consumidor e fruidor mais consciente e mais crítico da produção cultural que lhes é oferecida.

É na educação da criança que deve ter início a educação em arte e pela arte. A escola e a família têm um importante papel a desempenhar nessa formação. O trabalho educativo não deve estar desvinculado do contexto cultural, social e político no qual estão inseridos educador e educando e deve, também, estar em permanente vigília para não perder de vista a perspectiva história do acervo artístico-cultural da humanidade.

Cabe, também, aos educadores zelar para que mecanismos de domesticação que atuam através da mídia não tenham amplo acesso na formação das mentalidades, impondo seus estereótipos reguladores e massificadores. É na arte que se encontra a liberdade para sentir e pensar criativamente a própria história, os laços afetivos e cognitivos com os antepassados.

Grande parte do conhecimento da humanidade encontra-se na produção artística legada ao mundo por grandes nomes que ficaram na história. Ter acesso a esse conhecimento é um direito de todos e isso é possível através de um processo educativo democrático que possibilite experiências estéticas significativas para, assim, chegar a consciência estética.

Segundo Fischer (1983, p. 47),

> O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderia ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união como um todo, reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.

Ao possibilitar à criança, desde a mais tenra idade, técnicas de expressão através das várias linguagens artísticas, a escola estará permitindo uma articulação que favorecerá o desenvolvimento biopsicossocial infantil. Ao colocar a criança em contato com o conhecimento da evolução plástica, cênica, musical e literária, respeitando o seu nível de evolução e sua característica lúdica, estará lhe possibilitando uma sólida formação que favorecerá seu crescimento individual e coletivo, situando-a como um ser social.

Ao conviver com arte e produzir arte, através de uma didática motivadora, a criança é levada a assumir atitudes críticas, reflexivas, curiosas e investigadores que lhe desenvolvem a capacidade de intervir, construir e transformar. A arte é um caminho seguro para que o lúdico seja explorado no trabalho pedagógico sem desrespeitar a natureza infantil. Enquanto experimenta, a criança constrói seu conhecimento de forma significativa, pois cada ação da criança é marcada pelo sentimento que a impulsiona a outras ações. Para Duarte Júnior (1988, p.88):

> A vida humana é um constante fluir emotivo, sobre o qual advêm as significações que a palavra lhe dá. O homem experiência o mundo primordialmente de maneira direta, emocional, voltando-se então sobre estas experiências e conferindo-lhes um sentido, através de simbolizações adequadas.

Para delinear objetivos no trabalho arte-educativo, o educador deve primeiro, fazer suas próprias experimentações, vivenciar seu processo criador para ter uma maior e melhor compreensão das diversas etapas e dificuldades pelas quais os alunos poderão passar. Assim, no fazer/refletir de sua própria experiência estética, de uma forma crítica e sensível, o educador constrói seu conhecimento e melhor se prepara para ajudar o aluno a também construir o seu saber.

Para as crianças ainda pequenas, mais importantes que os resultados obtidos são a manipulação e a exploração com materiais expressivos, principalmente do seu próprio corpo, cujas possibilidades são ilimitadas. Agindo e transformando de forma lúdica, educador e educando poderão explorar as diversas linguagens artísticas, que se completam e se confundem, nas atividades em classes de Educação Infantil e em séries iniciais do Ensino Fundamental. A experimentação, a conquista, o domínio de técnicas e espaços possibilitam a apropriação de conhecimento, a passagem do imaginário ao real e vice-versa, alfabetizando para a vida, através de uma prática condizente com o modo com que a criança vê o mundo.

O permanente contato com obras de arte dotará a criança da sensibilidade necessária para a apreciação e a fruição, não só de obras, mas também do mundo que a cerca. Além de ver e apreciar a arte, a criança deverá, também, compreender a dimensão histórica em que cada forma artística acontece, preparando-se para se

tornar um adulto mais sensível ao belo da arte e às belezas naturais, cujas transformações acompanham seu desenvolvimento enquanto ser transformador na história da humanidade.

2.3 Diário de campo: observações, discussões e resultados

Atualmente, 96 Centros de Educação Infantil operam no município de Campo Grande/MS, os documentos que regem o funcionamento de cada CEINF são elaborados pela SEMED, sejam eles referenciais norteadores para cada unidade, regimento interno de cada CEINF, diretrizes curriculares e o guia operacional de funcionamento de cada creche. O CEINF, objeto de estudo desta pesquisa fica localizado na periferia de Campo Grande/MS, região da zona sul, bastante afastada do centro da cidade. É um bairro grande, com população de baixa renda e com inúmeros problemas sociais, como: violência, drogas e inexistência de equipamentos e/ou espaços de cultura, esporte e lazer.

Dentro desse contexto social, a instituição atende 183 crianças distribuídas em nove turmas divididas por faixa etária sendo: berçário I e II e creche I, II. Neste CEINF atuam 14 professoras e 13 recreadoras. No aspecto organizacional duas educadoras se revezam por turma para que as professoras cumpram os horários de planejamentos, garantindo assim no berçário I, II duas recreadoras em período integral com as crianças. Porém, no momento em que as crianças da creche I e II estão com a professora, as recreadoras não ficam junto, somente no período oposto, especialmente quando as professoras vão embora.

Foi possível notar que as recreadoras não têm um planejamento diário, mesmo que seja uma exigência da própria direção. Essas profissionais também não têm assegurado no seu contexto de trabalho um momento para planejamento, assim como as professoras têm semanalmente.

Já com as turmas da creche I e II, as professoras desenvolvem atividades relacionadas com as áreas de conhecimento preconizadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade), planejadas por essas profissionais que sempre possibilitam que as crianças realizem o registro da atividade seja no caderno ou em folha. Cabe destacar que folhas, lápis e cadernos, são materiais exclusivamente para as turmas da creche. Enquanto que com as crianças do berçário I e II as propostas de atividades plásticas aparecem com maior regularidade, com as crianças da creche I e II atividades como pintura, desenho, modelagem, colagem ocorrem em menor proporção, pois a maior parte das propostas é designada para o aprendizado da escrita e da leitura, e quando ocorrem atividades voltadas para as artes visuais, as mesmas são realizadas por intervenção da recreadora na maioria das vezes e não da professora.

Ao longo desta pesquisa buscou-se conhecer a formação das profissionais que trabalham com crianças nos Centros de Educação Infantil de Campo Grande/MS. Foi possível perceber que existe uma denominação diferenciada para as profissionais que trabalham com crianças e que têm formação no Ensino Médio (Normal Médio ou Magistério) que são as recreadoras, que trabalham 8h diárias e ganham salário inferior ao que recebem as professoras por carga horária menor. São denominadas professoras as profissionais que têm graduação e que trabalham

em uma carga horária diária de 4 horas e ganham salário superior ao salário das recreadoras.

De acordo com as respostas das entrevistas, pode-se notar que todas as 13 recreadoras tem apenas a formação no Ensino Médio (com habilitação no Magistério). Todas as 14 professoras entrevistadas têm formação em nível superior, sendo o curso de graduação em Pedagogia, o que favorece dentro do CEINF a fragmentação do trabalho, das funções e condições de trabalho das professoras e recreadoras.

Nota-se ainda que na menção das profissionais evidencia-se a importância que as propostas motoras, que das artes visuais possuem. São sem dúvida as propostas que mais despertam interesse e atração nas crianças dentro da rotina prevista na Educação Infantil.

A maioria das entrevistadas utiliza-se de consulta em diferentes materiais para elencarem as propostas de atividades a serem realizadas com as crianças, mas mesmo assim não demonstraram ter um acompanhamento contínuo da direção para compartilhar ideais e experiências. Percebemos também uma escassez de fontes para pesquisa, pois a maioria das profissionais citou em especial os livros didáticos e internet. O Referencial Curricular Nacional para a Educação, embora seja um material importante para quem atua na Educação Infantil, nem todas as profissionais têm acesso a ele, pois em cada creche há apenas um volume de cada, que fica exclusivamente na sala da direção.

Dentre as propostas de atividades que acontecem no CEINF, as profissionais apontaram algumas que elas mais gostam de realizar com as crianças e, dentre elas, estão presentes, na opinião de professoras e das recreadoras, as propostas destinadas às Artes Visuais, pois segundo elas essas atividades possibilitam o desenvolvimento da criatividade das crianças. Este fato nos remete a Bowman (2005, p. 148):

> As crianças pequenas gostam de utilizar a tinta mais do que de criar uma pintura acabada. A frase é o processo, não o produto nunca foi tão verdadeira ou tão óbvia quanto nos momentos em que utilizam esse material. Elas gostam de sobrepor a tinta, misturar as cores até que não se possa reconhecê-las, descobrir como funciona um pincel e investigar os mistérios daquilo que uma tinta pode ou não pode fazer. O trabalho do adulto é apenas deixar acontecer, dispondo uma quantidade ampla e variada de materiais para a criança e simplesmente admirando seu avanço no processo de descoberta artística. Esteja pronto para ajudar a transportar pinturas molhadas para locais de secagem, para ter à mão esponjas e baldes de água ensaboada e para alcançar prontamente um rolo de papel. Não há jeito certo ou errado de pintar apenas o jeito da criança!

Sabe-se que por meio de propostas com materiais diversos que estimulem a criatividade e o interesse de produzir como: tintas, pincéis, tecidos, lápis, canetas, papéis, tesouras e muitos outros que a professora deve utilizar, levam a criança a explorar diferentes formas de expressão e comunicação, pois as atividades artísticas como desenho, pintura, recorte e colagem são meios nos quais a criança se apoia para expressar a sua visão de mundo, ou seja, uma das formas de linguagem da criança.

As propostas mais mencionadas relacionam-se a práticas lúdicas e artes visuais, envolvendo atividades plásticas como recorte e colagem, por julgarem que estas propostas desenvolvem a expressividade e criatividade das crianças. A categoria de análise mais mencionada pelas profissionais refere-se a atividades de pintura e artes como mosaico, pois acreditam que estas propostas despertam interesse e a criatividade das crianças. As recreadoras expressaram que estas são as atividades que mais gostam de realizar com as crianças, e obtive-se um número de menções semelhante por parte das educadoras que também afirmam gostar de propor atividades envolvendo as plásticas artísticas com as crianças.

Embora essas profissionais destaquem as atividades plásticas como umas das principais atividades que elas gostam de realizar com as crianças na creche, estas propostas não acontecem diariamente e sua frequência na creche também não é regular. Verificou-se ainda que a escassez de materiais, de certa forma, também contribui um pouco para a irregularidade da prática do desenho, da pintura, do recorte e da colagem na rotina do CEINF, o que não justifica de modo algum o fato de não propor para as crianças estas atividades, pois, pode-se utilizar diferentes suportes (jornais, embalagens, etc.) como suporte para o desenho, pintura, bem como possibilitar a exploração de diferentes instrumentos para a ação de desenhar (giz, carvão, etc.).

As pedagogias em arte, observadas durante a pesquisa, careciam de propostas que desafiassem o imaginário infantil, buscassem os conhecimentos visuais das crianças, explorassem a linguagem visual nas formas de produzir, entender e ler as imagens, bem como investigassem as possibilidades dos materiais. Notou-se durante as observações que suas atividades não se desenvolviam a partir de um planejamento e de uma fundamentação que justificasse os procedimentos adotados, ao passo que nas outras áreas do conhecimento, haviam propostas planejadas e articuladas entre si.

A maioria das professoras entrevistadas relatou o quanto é difícil elaborarem planejamentos em arte, tendo em vista que em suas formações acadêmicas em Pedagogia e no 2° grau tiveram poucos conhecimentos sobre fundamentos, concepções e metodologias em artes. Aliada à formação precária nesta área do conhecimento, as professoras não tiveram em suas vidas a oportunidade de experienciar situações expressivas, de exploração de materiais, contato com diferentes repertórios imagéticos ou de leituras de imagens. Ou seja, a carência de experiências nas áreas expressivas acarreta equívocos nas práticas pedagógicas junto às crianças. Além disso, os gestores educacionais e até mesmo as escolas, investem pouco em cursos de formação continuada nas áreas de artes.

3- Considerações finais

Ao analisar as teorias que sustentam a prática pedagógica das professoras e recreadoras e sua aplicabilidade no cotidiano com as crianças, foi possível notar que a realidade, remete a uma prática pedagógica calcada em orientações preestabelecidas do CEINF e das secretarias, o que, de certa forma, unifica a prática das profissionais (recreadoras, professoras e diretoras) que trabalham nas creches. Contudo a prática pedagógica dessas professoras evidencia certa incoerência no modo como organizam o seu fazer pedagógico no cotidiano do trabalho educativo

com as crianças, sem um planejamento e organização de uma rotina de trabalho estimuladora para as crianças que privilegie o ensino de arte, aspecto este que é vital de modo a promover seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

A importância da arte na Educação Infantil enfatiza o valor educativo da atividade artística para a aprendizagem e possibilita que o mundo interno da criança se exteriorize, a fim de que possa, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções.

Desse modo, é fundamental repensar a formação inicial das recreadoras que trabalham com crianças na creche, assim como se torna imprescindível que, para as professoras, seja oportunizado um processo de formação contínua que possibilite uma reflexão e uma tomada de posição diferente da prática exercida por estas profissionais no que se refere ao ensino de arte.

Ao finalizar este trabalho, considera-se que os dados coletados durante a pesquisa e os resultados obtidos devem ser interpretados como possibilidades suscetíveis de gerar hipóteses e novas discussões sobre o assunto. O exposto aqui não se constitui como conclusões fechadas, mas, como reflexões, que poderão ser utilizadas como ponto de partida para outros estudos sobre a importância de uma formação profissional para todas as educadoras da infância.

Nesta direção, que os novos estudos produzidos sobre o campo da formação de professores para o ensino de arte, possam subsidiar a formulação de práticas formativas para os arte/educadores, que sejam comprometidas com crescimento integral das novas gerações, que perpassam, também, pelo desenvolvimento cultural dos sujeitos.

4 Referências

BARBOSA, Ana. Mae. 1983. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras, SP. Estud. av. vol.3 nº. 7 São Paulo Set./Dec. 1989
Disponível em: http://dx.doi.org. Acesso em: 24/11/2013

BOWMAN, Dana. **Iniciação à arte para crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, Vol. I.** Brasília: MEC, 2006.
Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 22/11/2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em 22/11/2013.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2ª ed. ver. e ampl. Campinas: Papirus, 1988.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores: Da sala à escola.** Porto: Porto Editora, 2002.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil - Relatório. In **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos Gerais da formação de Professores para a educação Infantil nos Programas de Magistério - 2º Grau. In **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Referencial Curricular da Rede municipal de Ensino para a Educação Infantil**, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil. Formação e construção de identidades.** São Paulo: Cortez, 2003.

UNICEF. **Situação da Infância Brasileira**-2001.
Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/sib2001/index.htm. Acesso em: 14/12/2013

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 5ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
_____. **A formação social da mente.** 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

Sueli Levandoski Furtado Paroni

Pós-Graduada em Arte/Educação(UNIASSELVI); Graduada em Licenciatura em Artes Visuais(IESF); Professora (SED/MS; FUNLEC) CV. http://lattes.cnpq.br/8735410703579492

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral, apresentação slides ou pôster** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia**

SER PROFESSOR DE ARTE

Ana Paula Boaventura Mota de Lima
ESC/ São Paulo/ Brasil

RESUMO*:*

Discute a importância do resgate, pelo próprio professor, em reconhecer ser papel de agente transformador na sociedade, entender sua escolha pela profissão e seu compromisso com ela. Aponta a "busca de sentidos" como caminho fundamental para na formação inicial e continuada, entendendo que o "projeto de vida" faz com que haja movimento e renovação nesta busca. Destaca também o desenvolver-se professor de Arte dentro das perspectivas de desenvolvimento do seu próprio processo criativo, do entendimento sobre reflexão-na-ação, do aprender fazendo, tendo a experiência como inquestionável nas aulas de Arte e do ser pesquisador inquieto.
Palavras-chave: Professor de Arte; busca de sentidos; formação inicial e continuada; desenvolvimento profissional

BE A TEACHER OF ART

ABSTRACT:

Discusses the importance of redemption by the teacher himself, to recognize the role of being an agent of change in society, understand his choice of profession and his commitment to it. Points "search directions" as a fundamental way to the initial and continued training, understanding that "life" means that there is movement and renewal in this quest. Also highlights the develop art teacher within the development prospects of their own creative process, the understanding of reflection-in-action, learning by doing, having experience as unquestionable in art classes and being restless researcher.
Keywords: Professor of Art; search directions; initial and continuing education;

1 Ser professor

De acordo com o dicionário Caldas Aulete (2008), professor significa "1. Pessoa que se especializou em ensinar alguém; MESTRE. 2. Quem ensina algo a alguém". A palavra ensinar é inerente à pessoa do professor, à função, ao seu ofício, ao seu papel. Segundo o mesmo dicionário ensinar significa orientar, educar, lecionar, dar aulas, mostrar, indicar, adestrar. Ou seja, ações pertinentes à função do professor.

Ao ler estas definições lembrei-me do texto *Nostalgia do mestre artesão*, em que Rugiu (1998) nos aponta uma curiosa questão que considera acontecer ainda hoje, ao dizer que na época de Dewey, as escolas se fundamentavam na ideia de que a educação consistia principalmente colocar a mente em uma fôrma. E ao exemplificar diz que o próprio termo "ensinar" (deixar o sinal), dá-nos a ideia de uma "educação como uma série de aplicações de fôrmas ou moldes para moldar sobre a cera mole da psique humana" (p. 20).

É triste pensar que ensinar, um verbo até então, tão bonito e que parecia iluminado, ter em sua essência termos ligados a ações tão pequenas diante de um mundo muito mais complexo e transformador.

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (1996) nos diz o quanto ensinar exige do professor. Exige pesquisa: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (p. 29); exige respeito, criticidade, estética e ética; exige risco, aceitação do novo; exige reflexão, bom senso; exige alegria, humildade, esperança, tolerância, curiosidade.

Mas ele vai mais fundo quando diz que "Ensinar é uma especificidade humana" e, se humano, o professor deve ser generoso, humilde, deve ter esperança e acreditar no que faz. Deve estar seguro e para isso não precisa ser autoritário. "Ensinar exige comprometimento". Comprometimento com o que faz, com o que é, com o outro, consigo mesmo.

Freire (1996) nos diz que a presença do professor na escola também é política:

> Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções.* Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. (p. 98) (grifo do autor)

E é por ser um ser político que o professor deve compreender que a educação é uma maneira de intervenção no mundo. Intervenção que vai além de transmitir conhecimentos e conteúdos; intervenção que pode modificar essa visão reprodutora e mascarada da ideologia dominante.

Lima (1996), ao dar relevância ao conceito de papel para entendermos melhor o comportamento do indivíduo em relação à posição que ocupa, nos fala da natureza contraditória da função docente. No tocante de uma delas:

> (...) atentemos, por exemplo, ao fato de que boa parte dos professores tem que enfrentar exigências antagônicas, nomeadamente, serem agentes de execução, no sentido de que operam uma seleção social da qual resulta a reprodução do sistema social, indo muitas vezes esta sua prática contra os seus princípios pessoais de defesa da igualdade de oportunidades sociais perante o ensino (LIMA, 1996, p. 50)

Surge a questão: Será que vai contra seus princípios, mesmo? Será que este professor que reproduz o sistema social está sabendo que está fazendo? Será que ele é um ser político como espera Paulo Freire de nós professores?

Lima (1996), ainda nos aponta uma expressão de Ida Berger, quando ela disse em 1974 que "os docentes querem crer-se livres, sabendo que são manipuladores manipulados".

Quando o professor vai entender que a sua função na sociedade tem a missão de transformação do indivíduo? Um indivíduo único, porém que sabe expressar e agir

coletivamente. Não na transformação de um “mero” cidadão “crítico e reflexivo” como dizem os textos e documento e leis. Da boca pra fora nada vale! E só vai valer quando, ele, o professor for realmente um cidadão crítico reflexivo.

Buoro (2002) ao falar de leitura de imagem, disse que só conseguimos ensinar aquilo que sabemos. Porém, afirmo aqui que só vamos formar e transformar os nossos alunos em cidadãos verdadeiramente críticos e reflexivos quando nós professores conseguirmos ser aquilo que queremos que nossos alunos sejam.

Paro (2010) ao afirmar que o conteúdo ainda é importante, mas que as atenções agora se estendem para o educador e para o aluno, nos diz que este conteúdo numa nova configuração, exige uma metodologia nova, uma metodologia que envolva toda a cultura e que além de conhecimentos e informações, contemple valores, condutas, crenças, gosto artísticos, etc. Para esta nova configuração metodológica:

> Aqui o ensino não se faz meramente pela explicação, e ao professor não basta deter determinados conhecimentos, mas ser portador desses valores que pretende desenvolver e ser capaz de oferecer, com respaldo da instituição escolar, métodos que propiciem ao educando a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes. (PARO, 2010)

Não há como ensinar a ser crítico se não somos; ensinar a ser criativos se não somos; ensinar a ser reflexivos se não somos; ensinar a ouvir, se não ouvimos; a respeitar se não respeitamos. Por isso Paulo Freire é majestoso quando nos aponta as exigências do ato de ensinar e volta-se para o professor com a crítica sobre uma ação que é inerente à sua profissão.

Há questões que somente serão resolvidas quando o professor souber seu verdadeiro papel na sociedade e principalmente conhecer o seu papel, conhecer-se a si mesmo, conhecer o que o levou a ser professor. Conhecer o porquê de sua escolha e reconhecê-la em suas ações, seus sentimentos. Daí, quando entender-se como professor, e como pessoa que é, entenderá a grandiosidade de seu papel na sociedade e fará diferença, buscará a diferença, se transformará num verdadeiro mestre.

2 Ser professor de arte

Ser professor de Arte talvez seja um tanto quanto “diferente” de ser professor. Ao ser indagado sobre a profissão e ouvir a pergunta: “De que você dá aulas”, e ao dar a resposta: “De Arte”, o pensamento do indivíduo vai lá longe, tempos atrás quando teve aulas de Educação Artística e se lembrar dos desenhos de datas comemorativas, das canções e danças para apresentação para o dia dos pais e diz: “É fácil dar aulas de Arte, os alunos gostam, é um momento de descanso, não repete, não é?!”

Se a profissão professor é desvalorizada, imagine a de professor de Arte!!

Sabemos que a formação de professores de Arte no Brasil só foi legalizada quando se instituiu o ensino de Arte nas escolas na década de 1970. Somente depois da lei 5692/71 incluir no currículo a Educação Artística como atividade é que se organizaram cursos de licenciaturas em arte para suprir a necessidade implantada. Desde então:

> Os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história caminhando a reboque das políticas públicas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores. (COUTINHO, 2002)

Hoje não é diferente, mesmo com a LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, pouco se fez de verdadeiro e efetivo para a formação destes profissionais.

Coutinho (2002) faz alguns apontamentos para pensar a formação do professor de Arte, dentre vários, destaca a importância de inserir, de mergulhar o aluno futuro professor na linguagem artística e ao mesmo tempo fazê-lo refletir crítica e conceitualmente sobre questões relativas ao conhecimento implicados no processo artístico. Diz que a inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas levá-lo-ia a vivenciar interdisciplinarmente seu processo; aconselha o desenvolvimento de um professor pesquisador e além do contato com a arte como formadora cultural e de sua identidade, o caráter peculiar desta formação é lidar com complexas questões da produção, apreciação e da reflexão do próprio sujeito e da transposição das suas experiências com a Arte para a sala de aula com seus alunos.

Outra questão na formação do professor de Arte é apontada por Mattar (2010), ela nos mostra a necessidade do exercício dialógico e inventivo nas práticas pedagógicas que se constituirá também das vivências de experiências estéticas, artísticas e relações educadoras edificadas dialogicamente, tendo a realidade concreta como mediadora, que deveria ser proporcionada pelo *estágio supervisionado* e pela *prática de ensino,* durante a faculdade. Assim, “os futuros professores poderiam interagir com os diferentes aspectos da cultura, buscar suas próprias referências, identificar e realizar seus propósitos nos campos da arte e da educação colaborativamente” (Mattar, 2010, p.171)

Porém, há algo tão importante quanto pensar a formação do professor de Arte que realmente traga a ele fundamentos e perspectiva de trabalho em sala de aula. Pimentel (apud Coutinho, 2002) diz que:

> Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior comprometimento dos educadores em Arte envolvidos no processo, um compromisso coletivo com a transformação.

Transformação essa que diz respeito ao compromisso de ser professor de Arte. De entender o seu papel na sociedade e assim cumpri-lo da melhor maneira possível. Só assim esse profissional será valorizado e sua área entendida como fundamental para a formação de um cidadão consciente, não só crítico, reflexivo, mas sensível, aquele cidadão que consegue pensar no outro, pois conhece a si mesmo.

O trabalho do professor no ensino de Arte não deve enfatizar somente o conhecer arte, ficar preso a um currículo expedido numa sala fechada, por alguém que nunca entrou numa sala de aula contemporânea com alunos contemporâneos.

Como formar um cidadão com conteúdos sem significado, sem considerar a cultura primeira deste aluno?

Paro (2010) enfatiza essa questão do conteúdo e pede renúncia à concepção da educação do senso comum, em que os métodos de ensino privilegiam os conteúdos e se esquecem dos sujeitos envolvidos e ao optar por uma educação democrática em que o ser humano-histórico é sua principal referência, destaca a importância de se adotar novos métodos de ensino, que levem em conta tanto o professor quanto o aluno.

E o professor de Arte é o que mais tem liberdade para subverter o sistema e criar aulas estimulantes e inovadoras sem deixar de transmitir conteúdo com significado. O que falta é saber usar todo conhecimento que tem em Arte transformando, criando, sendo criativo.

E é neste momento que entra a práxis criadora. Vázquez (1977) diz que é exatamente ela, a práxis criadora que permite ao homem enfrentar novas necessidades,

novas situações. O homem é um ser que tem necessidade de criar. Mal acaba de criar uma solução para um problema, logo encontra outro para solucionar. Porém, essas soluções só se repetem à medida que a própria vida não reclama uma nova solução.

Porém, práxis não está relacionada somente à parte prática:

> A *práxis* é uma atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER apud FREITAS, 2005, p. 138)

Toda prática docente necessita de um fundamento teórico, de questionamentos, de reflexão, de autoavaliação. O professor de Arte não é mais aquele que dava aulas para distrair e descansar os alunos das aulas mais “pesadas”, mais importantes.

Infelizmente temos muitos professores de Arte que acham que já conhecem o suficiente e usam somente a prática na sala de aula. Daí, levam para as aulas atividades e mais atividades sem sentido, vazias, pra passar o tempo da aula, e expõe essas atividades como troféu pelos corredores ou em “exposições de arte” no pátio da escola.

Será este um sinal da tendência do ciclo de vida apontado por Huberman (1989)? Em que o professor ao fazer um balanço de sua vida profissional se vê diante da decisão de passar o resto da vida na mesma atividade, ou mudar antes que seja tarde demais:

> Tendo feito uma experiência global do trabalho em situação em sala de aula e imaginando naturalmente que os 20-25 anos que faltam não trabalharão modificações espetaculares, olhando com desolação para os colegas mais velhos que caíram na rotina ou no cinismo, vivendo num meio em que os alunos são sempre igualmente jovens, enquanto eles se sentem envelhecer, poderá facilmente adivinhar-se um momento de questionamento, de gravidade variável. (HUBERMAN, 1989)

Rotina é uma palavra que não deveria existir para um professor de Arte. Aliás, para professor nenhum. Como manter a rotina nas aulas em que se avalia o processo de criação dos alunos de maneira formativa? Como manter as mesmas aulas de um ano para o outro? Os alunos não serão mais os mesmos, sim, mas o contexto totalmente diferente, com indivíduos de culturas diferentes, com desejos diferentes.

Diante da discussão feita aqui, podemos perceber que para ser professor de Arte hoje, exige muito mais que um bom curso de licenciatura e formação continuada, exige também o querer ser professor de Arte e arcar com toda a história desta profissão, que infelizmente tem um histórico um tanto quanto menosprezado pelas políticas educacionais e pelos próprios colegas de trabalho; tem que ter compromisso com a arte e com a educação e ao encontrar o seu propósito lutar por uma arte-educação de qualidade nas escolas cumprindo o seu papel social de transformador sócio-cultural.

3 Para ser professor – busca de sentidos

Pra que ser professor? Por que escolher esta profissão? Como ser um bom professor diante de tantas dificuldades, desafios, desvalorização?

Buscar sentidos. Talvez esse seja o caminho para ser professor na atualidade.

Josso (2002) evidenciou quatro buscas em um material analisado e interpretado sobre narrativas de histórias de vida: a busca da felicidade, a busca de si e de nós, a

busca de conhecimento ou a busca do “real” e a busca de sentido. A autora nos conta que o indivíduo em processo de formação sai em uma busca constante de um saber-viver, que se desenvolve em torno desses quatro eixos:

> Quando no decurso do trabalho biográfico, esses eixos da dinâmica de formação são questionados para compreendermos a sua finalidade, descobre-se que, cada pessoa à sua maneira, participa de uma questão essencial que gira em torno da possibilidade de encontrar o “seu devido” lugar numa comunidade, de definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e de autenticidade e de colocar em evidência a formação dos sentimentos que dão um colorido ao “conforto de viver”. É possível ainda que algumas pessoas tenham mais de uma questão em essencial. (JOSSO, 2002) grifo da autora.

Qual será a questão essencial do professor? O que ele busca? Qual é o seu devido lugar numa comunidade?

Dentro dos quatro eixos Josso (2002) começa discutindo o que ela considera a fundadora das outras três: a busca pela felicidade. Todos nós buscamos a felicidade: ser feliz no amor, na família, no emprego, na profissão. Corremos atrás da felicidade mesmo sabendo que ela dura alguns instantes.

Ser feliz na profissão que escolhera também é muito importante, mas pra isso precisa de uma série de questionamentos que levam a refletir sobre nós mesmos, o que nos satisfaz, quais são os nossos desejos, isso inclui procura e escolha:

> A *busca da felicidade* apresenta-se como a exploração sistemática de um equilíbrio vital, a se redefinido constantemente, entre a procura e a escolha de formas socioculturais que manifestem de forma concreta uma definição eminentemente pessoal da *felicidade* e a procura ou a escolha de uma atitude interior a partir da qual serão feitas opções, que serão em seguidas avaliadas. (JOSSO, 2002, p. 91) grifo da autora.

A busca de si refere-se a um aprofundamento do conhecimento de si próprio. Segundo Josso (2002) “a busca de si é inseparável de uma relação com outrem”, em nossa vida nos relacionamos, escolhemos amigos, namorados, companheiro para a vida toda; escolhemos partido político, lugar para morar, etc.

Nóvoa (1992) concorda que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, visando a construção de uma identidade pessoal e profissional:

> O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA,1992)

Fica evidente como é importante resgatar a história de vida do professor para que ele encontre sentido em sua profissão. Ao conhecer-se a si mesmo ele entenderá seus propósitos tanto pessoais quanto profissionais. Para buscar a felicidade ele precisa conhecer-se e se conhecendo entende o que lhe falta, o que lhe completa, o que lhe satisfaz e assim, entendendo-se, cria e define a sua própria identidade.

A busca de conhecimento ou do “real” segundo Josso (2002) é:

> Orientada pelo desejo de informar sobre e/ou de se apropriar dos saberes construídos. É uma pesquisa exploradora e multiforme – alimentada por leituras, intercâmbios interpessoais, ofertas educativas fora do contexto universitário, manifestações culturais - , que orienta a procura incansável do saber-amar, do saber-pensar, do saber-fazer ou do saber-ser sociocultural que faz sentido numa existência.

Essa busca nos enche de compreensão do mundo, das coisas à nossa volta. Faz-nos muitas vezes mudar de opinião sobre algo que achávamos que conhecíamos. Esses saberes são indispensáveis para uma evolução objetiva, para uma prática eficaz ou para um comportamento adequado. “Para agirmos sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos dos saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa ação.”(JOSSO, 2002)

Vemos então, a necessidade do professor ir em busca de conhecimento. Conhecimento não só para a sua profissão, para dar aulas, para acumular informações, mas para si, para saber-fazer, saber-pensar, saber-ser, como diz Josso. Necessidade de conhecimento para transformar-se, melhorar-se, afirmar-se como ser no mundo.

E por último Josso (2002) nos coloca a busca de sentido apresentando-a como central na procura de uma arte de viver:

> Formar-se nesta busca implica pois um comprometimento tanto do plano reflexivo como nas práticas individuais ou coletivas que exploram as atitudes interiores e os comportamentos que manifestam esta procura de valores e de orientações de vida, pessoal e social. (JOSSO, 2002)

Podemos notar que esta busca é a mais essencial no sentido de que a busca de valores que encontra lugar central no amor, faz com que todas as outras buscas aconteçam de maneira sublime.

Este saber viver colocado por Josso (2002) é considerado também por Duarte Junior (2000) como: “o saber mais fundamental de que necessitamos agora, o qual sem dúvida, precisa ter a sua origem na sensibilidade, esteio de todos os conhecimentos construídos por nós”, faz-nos refletir o quão importante é o desenvolvimento da sensibilidade, do ser sensível, para o professor conseguir enxergar que é necessário fazer esta busca.

Enquanto esta busca de sentidos que sensibiliza o indivíduo não fizer parte da vida do professor, pouco se conseguirá de efetivo na formação deste profissional, pois um professor de Arte que não é sensível ao estético, ao artístico, sensível a qualquer manifestação humana, esta faltando-lhe buscar este sentido, que só depende dele procurar.

A busca de sentido referida aqui, também tem relação com o projeto de vida. Na sociedade em que vivemos ter um projeto de vida é uma necessidade que nos faz alavancar, que nos impulsiona à buscas, nos permite fazer escolhas antecipadas e também refletir sobre elas e mudar se preciso for. Porque somos livres.

Boutinet (2002) ao tratar sobre a antropologia do projeto, faz apontamentos sobre os mecanismos de idealização, as patologias no meio das condutas em projeto, suas características e contribuições, e ao diferenciar a cultura tradicional da cultura tecnológica nos mostra como as sociedades tradicionais encontram-se, muitas vezes, sem projeto “porque suportam uma certa precariedade no seu modo de existência, que as impede de

antecipar" (p.19). Nesta vertente, podemos entender que a falta de projeto a uma pessoa faz com que ela continue aceitando a viver do mesmo jeito de sempre, passa-nos a ideia de acomodação.

Porém, o que chama mesmo a atenção neste trabalho de Boutinet é o caminho que ele percorre pela história do projeto até que nos leva a perceber que o projeto é uma figura emblemática de nossa sociedade. Designa numerosas situações de antecipação, e, só adquire consistência quando materializa-se, ao menos verbalmente: "não há projeto senão através de uma materialização da intenção, a qual, no ato da sua realização, cessa de existir como tal." (BOUTINET, 2002). E nesse paradoxo sublinha que esta é uma ambivalência de qualquer projeto.

MARINA (1995) considera projeto:

> uma irrealidade à qual entrego o controle do meu comportamento. Essa irrealidade é uma informação as mais das vezes fragmentária, confusa ou minúscula, capaz no entanto de ativar e dirigir a ação, propondo-lhe uma meta.

O autor faz-nos pensar no projeto como a ideia de movimento, de algo que impulsiona, que me move a um determinado lugar, pois ao propor uma meta, isso indica que chegarei a algum lugar. O que confirma o paradoxo de Boutinet diante do projeto.

Boutinet (2002) passeia pela visão de vários filósofos que também discutiram esta questão, uns viram o projeto como intencionalidade, inquietação, utopia concreta e libertação. Todos voltando para o homem, um ser em construção, que se projeta para o futuro, um ser em ação, em busca do conhecimento de si, do que está por vir:

> O homem é antes de tudo um certo projeto que se vive subjetivamente; nada existe previamente a este projeto: o homem será, antes de tudo, aquilo que terá projetado ser. (SATRE, apud BOUTINET, 2002)

E é neste sentido que falo que o professor precisa deste projeto, projeto de vida. Projeto que idealizado, pensado, planejado, sonhado, organizado, vai ajudar na busca de significados, na busca de sentidos discutida aqui. Satre ao dizer estas palavras nos mostra que podemos ser quem quisermos ser. Mas digo, precisamos saber quem queremos ser. Por isso a busca de sentidos faz todo "sentido" na formação inicial e continuada do professor de Arte.

Qual o seu projeto de vida? Quais suas intenções? Suas inquietações? Sua fome? O que te movimenta? Cada um responde de acordo com o que procura, com o que escolhe, com o que projeta para si.

O que os professores de Arte tem projetado? O que eles buscam? Como?

4 Desenvolver-se professor de arte

Todos acham que pessoas com "dons artísticos" podem ser professores de Arte. Será? Será que basta ter um "dom", um "jeito pra coisa", "ser caprichoso" para entrar na sala de aula e desenvolver os alunos dentro de uma linguagem artística?

Saber fazer é muito importante para o professor de Arte, mas já vimos que um fazer desvinculado de um conhecimento teórico e de uma prática reflexiva, não traz benefícios nem ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno nem ao próprio professor:

> O saber não vem da prática, e sim da abstração reflexionante "apoiada sobre" (porter sur) a prática. A prática é, por conseguinte, a condição necessária da teoria, mas de modo algum sua condição suficiente. A prática tem toda

> importância que se pode imaginar, mas sem a teoria ela é cega e, por isso incapaz de responder aos novos problemas que inevitavelmente hão de surgir e de introduzir transformações nela. (BECKER, 2012, p. 87)

Retomarei uma frase de Becker: “A prática (...) sem a teoria ela é cega (...).” Por isso ter só o “dom”, o “jeito pra coisa”, “ser caprichoso” não ajudará esta pessoa a entrar na sala de aula e ser professor de Arte. O professor tem que ter a teoria, conhecer a teria, conhecer sobre como se constitui o conhecimento (teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon, Dewey, Paulo Freire, etc), para que sua prática tenha consistência, tenha significado, saiba responder aos problemas que surgem durante sua prática. Para que ele saiba o que está fazendo e porque esta fazendo. Isso não vem incluído num dom artístico!

Freitas (2005) diz que numa perspectiva marxista, há uma afirmação fundante de que a práxis é uma atividade humana em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna esta relação consciente e orienta a ação humana.

Mais uma vez temos a confirmação de que uma prática sem a teoria não tem consciência e nem consistência. Deste mesmo modo também podemos pensar que não adianta ter um conhecimento muito grande, muita teoria, muito conteúdo e não saber o que fazer com ele.

E é por isso que podemos voltar a Paulo Freire quando ele diz que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996).

Pensar sobre o fazer. De novo temos a questão de uma prática consciente, só que agora, além de ser consciente, porque tenho uma práxis (teoria e prática interligadas), preciso pensar sobre o que fiz agora para melhorar a próxima. É uma reflexão que segue da autoavaliação. Como estou fazendo, está dando certo? Os alunos estão aprendendo? O que ensino está sendo suficiente, correto, instigante, ético?

Schön (2000) também nos alerta que no nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação nos permite dar conta de nossas tarefas, mas se as surpresas aparecem e a rotina muda e o resultado não sai o esperado, podemos, em tentativa a preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, responder a esta ação colocando-a de lado ou responder a ela através da reflexão.

Porém, esta reflexão não é um mero pensar sobre a ação, ela provoca tentativas, ajustes, ela tem uma função crítica, onde questiona a “estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação.” “Podemos neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000).

Ostrower (2012) ao falar sobre processos de criação nos aponta que “os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição”, embora toda experiência também seja racional. “Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos forma.” (p. 10).

O professor de Arte necessita desenvolver e entender o seu próprio processo criativo. Como ele se dá, quais os caminhos segue, quais são suas maiores dificuldades e o que ele tem facilidade e gosta de fazer e falar. Pois, mais uma vez caímos na frase de Buoro (2002), “Só conseguimos ensinar o que sabemos” e como já me referi: “só consigo ensinar a fazer se sei fazer”. Como entender o processo criativo do aluno se eu, como professor não sei como ele se dá, se nunca experimentei um processo criativo, se não entendo esse “mecanismo”, toda essa elaboração mental e manual que ele exige de mim.

Na elaboração de um produto fica evidente que o processo de criação se torne

muito mais difícil, quando não conhecemos a materialidade da linguagem que queremos trabalhar, pois quais são as imagens que temos dela na mente?

A dificuldade é “imaginar o imaginar, imaginar as formas específicas em que se imagina”, (Ostrower, 2012), pois os signos que lidamos são específicos de cada matéria, e o “único caminho aberto para nós, seria conhecer bem uma dada materialidade no próprio fazer. Com este conhecimento e com a nossa sensibilidade tentaríamos acompanhar analogicamente o fazer de outros;” (Ostrower, 2012)

Ou seja, ter um conhecimento prévio ajuda no momento criativo, e esse conhecimento prévio adquiro com minhas experiências, vivências significativas.

“A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (Dewey, 2010). Porém, o autor alerta que para uma experiência gerar conhecimento, aprendizado ela deve ser singular. “Temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução.” (Dewey, 2010).

O aprender fazendo carrega não um simples fazer, um produto final, mas o caminho percorrido pelo fazer aprendendo traz uma gama de outras experiências e experimentações próprias e singulares na vida daquele que experimenta e que contribui para o seu processo criativo, sua aprendizagem, seu conhecimento prévio e muitas vezes sem que percebamos, um refletir-na-ação.

Porém, toda essa experiência se enriquece quando ela me move a pesquisar, investigar, pois essa investigação vai nutrir minha ação e ampliar meu conhecimento sobre o que acabei de experimentar e proporcionar um aprendizado significativo.

Quando o professor tem esse caráter investigador, inquieto, que aprende com suas experiências e as enriquece com mais pesquisa, e lógico reflete criticamente sobre elas, ele nunca será um professor alienado que gera produto (alunos) alienado. Não podemos esquecer que mesmo que as aulas de Arte estejam muito ligadas ao fazer que este fazer deve ser alienante, vazio, pobre.

Zeichner (1993) preocupado com o uso correto do termo “prática reflexiva” e “investigação” que vem permeando a reforma do ensino escolar, discute a questão que:

> implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento que o ensino precisa voltar para as mãos dos professores.

O mesmo autor aponta ainda que a produção de conhecimento de ensino de qualidade não é propriedade das universidades e centros de investigação, e que os professores tem teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimento de ensino.

O professor precisa questionar mais. Precisa fazer valer o seu papel social transformador e não aceitar tudo como verdadeiro ou criticar sem fundamentação, pois ele detém um saber de sala de aula, rico e de tamanha potência que ele mesmo não tem consciência disso. Ao desenvolver-se professor essa tomada de consciência se faz necessária para que ele possa mudar o rumo da educação.

Considerações finais

Trago à discussão da importância do resgate do papel do professor na sociedade, refletindo sobre o que é ser professor de Arte na contemporaneidade apontando seu

papel e transformador social, bem como o processo de formação e autoformação deste profissional.

O professor de Arte precisa entender-se como ser social, político, cultural, que possui uma história, que o identifica e o faz ser o que é. Porém, em meio a isso tudo há escolhas que o fazem ser únicos e ao mesmo tempo parte de algo que se torna inerente a ele, pois esta escolha faz isso.

Tem que entender que ele precisa da teoria como base para uma boa prática e que essa prática precisa de reflexão, precisa ser revista, reformulada, replanejada. Precisa entender-se pesquisador. Que essa teoria que vai lhe dar base precisa ser buscada e questionada, dialogada, reflexionada, posta em prática e daí o ciclo começa de novo.

Precisa perceber que mesmo que não esteja mais na universidade, precisa ler, investigar, escrever, produzir, criar. Continuar numa vida acadêmica, com trocas e produções.

Referências

BEKHER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projecto.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino de arte.** São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. *In:* BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e Mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência.** Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR.. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

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

FREITAS, Maria A. S. **Práxis pedagógicas e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/ prática docente.** Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/404/434. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. *In:* NÒVOA, A. (org). **Vida de Professores**. 2ª ed. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel F. Ferreira. Porto: Porto Ed, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

LIMA, Jorge M. Ávila de. **O papel de professor nas sociedades contemporâneas.** Educação, Sociedade e Culturas, nº 6, 1996, 47-72. Disponível em: Acesso em: 20/11/2013

MARINA, José Antônio. **Teoria da inteligência criadora.** Lisboa Pt.: Editorial Caminho, 1995.

MATTAR, Sumaya. **Sobre Arte e Educação: Entre a oficina artesanal e a sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e profissão docente.** (1992) Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em: 15/11/2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PARO. Vitor Henrique. **O poder da educação: crítica ao senso comum.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RUGIU, Antônio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis.** Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral (pôster) GT: Artes Visuais
Eixo Temático: 9. Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.

NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS: EXPERIMENTOS DOCENTES NO PIBID/IFCE – ARTES VISUAIS

Darlene da Silva Andrade Rodrigues (IFCE, Ceará, Brasil)
Thayrone de Sousa Alves (IFCE, Ceará, Brasil)
Antonio Geovane Monteiro de Queiroz (IFCE, Ceará, Brasil)
Wendel Medeiros (IFCE, Ceará, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo tem o objetivo de apresentar a experiência dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, Subprojeto Artes Visuais do IFCE, alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, durante o Laboratório de Produção de Imagem - LAPIM que ocorreu na Escola de Ensino Médio Prof. José Maria Campos de Oliveira, situada no Conjunto Ceará, bairro localizado na cidade de Fortaleza, capital do Ceará, atendendo alunos da referida escola e comunidade. O LAPIM em questão apresentou e trabalhou a linguagem fotográfica como passo inicial nesse processo de produção de imagens. Tomamos como referencial teórico e metodológico de ensino de Arte, os escritos de Barbosa (2008) sobre Abordagem Triangular e Cultura Visual de Hernández (2009), também destacamos as reflexões sobre o contexto escolar e docente através das vivências dos bolsistas.
Palavras-chave: Fotografia; PIBID; Artes Visuais

PHOTOGRAPHIC NARRATIVES: TEACHING EXPERIMENTS ON PIBID/IFCE – VISUAL ARTS. (Narrativas fotográficas: experimentos docents no PIBID/IFCE – artes visuais)

ABSTRACT
This article aims to present the scholarship students' experience from the Teaching Initiation Institutional scholarship Program (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID), a Visual Arts Subproject of IFCE, university students majoring in Visual Arts (Curso de Licenciatura em Artes Visuais - CLAV) at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, during the Image Production Lab (Laboratório de Produção da Imagem – LAPIM) which was held at the school Escola de Ensino Médio Prof. José Maria Campos de Oliveira, located in Conjunto Ceará, a neighborhood situated in Fortaleza, capitol of Ceará, supporting students from these referred school and community. This LAPIM has presented and worked the photographic language as an initial step in image production process. We have taken as theoretical and methodological references in Arts teaching, the writings of Barbosa (2008) about the Triangular Approach and Visual Culture of Hernández (2009), we also highlighted the reflections about the scholar and teaching context through students' experiences.

Key words: Photography; PIBID; Visual Arts

1 Introdução

Essa comunicação tem por objetivo apresentar/analisar uma experiência formativa em artes visuais cujo foco é a produção de imagens por meio da linguagem fotográfica, proporcionando aos alunos do ensino fundamental e médio da Escola José Maria Campos de Oliveira e da comunidade, o contato com as Artes Visuais através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

A experiência citada consistiu na criação de uma oficina de fotografia, ação que já caracteriza e insere um Laboratório de Produção de Imagem – LAPIM nesse espaço escolar, meta prevista pelo PIBID e realizada por bolsistas de Iniciação à Docência – ID, alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

1.2 Revisão de literatura/ conceitual

Dentre as várias concepções de ensino aprendizagem das artes visuais, optamos por uma junção entre a Abordagem Triangular e Cultura Visual que constitui um campo de estudos relativo aos processos culturais referentes a um ou vários povos. Trata-se de uma área que, sobretudo, procura entender os aspectos visuais como fonte de transmissão cultural e, as relações e interferências que os sistemas culturais acarretam ao processo visual de identificação e entendimento do mundo e da realidade, sempre enfocando aspectos da cultura que se apóiem em imagens. Para isso, apoiamo-nos na abordagem do educador espanhol Hernández (2009), cujo trabalho referente a esse tema vem trazendo reflexões bastante conceituadas no que diz respeito ao ensino de arte, e defende a reorganização do currículo por projetos. Para o autor, O professor deve deixar o papel de “transmissor de conteúdos” para se transformar em um pesquisador e o aluno por sua vez passa a ser o sujeito do processo ensino aprendizagem.

A outra metodologia adotada foi a Abordagem Triangular de Barbosa (2008), que teve início na década de 1980 e foi sistematizada no período de 1987/1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP. Essa proposta surgiu da necessidade de uma prática de ensino de arte e da busca por uma alternativa para prática de livre expressão do ensino de arte que já não correspondia às inúmeras tendências e aspectos da realidade contemporânea. A Proposta Triangular de Barbosa é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil. Essa proposta procura englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, dentre os principais destacamos: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer). A autora dessa abordagem nasceu no Rio de Janeiro, mas foi criada em Pernambuco desde menina, é graduada em Direito, carreira que abandonou logo após a formatura. É a principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em arte educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston. Da forma como foi concebida a oficina que foi proposta por nós bolsistas, é perceptível a junção das duas abordagens.

Não tínhamos o interesse de propor uma oficina rígida e focada apenas nos aspectos técnicos – embora soubéssemos que os mesmos eram pontos essenciais a ser trabalhados –, portanto, o primeiro passo foi tentar organizar a

oficina pensando na necessidade dos alunos de aprender não só procedimentos ligados à técnica, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as implicações conceituais e contextuais presentes na prática da fotografia.

Por isso, consideramos ser de grande importância que o repertório imagético dos alunos, bem como suas referências presentes no cotidiano, fosse tomado como um rico material para as discussões e práticas a serem realizadas, de forma a iniciar um diálogo com os conteúdos que abordaríamos na oficina.

Todos os indivíduos de uma determinada sociedade se desenvolvem em meio a uma grande quantidade de símbolos e informações, que Hernandez (2009) denomina de Cultura Visual. Dessa forma, no primeiro momento, em que abordávamos a fotografia digital, buscamos através de conversas, saber quais eram as referências que os alunos participantes já traziam como bagagem do dia-a-dia. Era uma forma de mostrar que a linguagem fotográfica – de forma intuitiva – já era praticada por eles, dado que as câmeras compactas e os celulares já são comuns a grande parte dos adolescentes da sociedade contemporânea. No segundo momento da oficina proposta, trabalhamos a fotografia analógica por intermédio das *pinholes*[1]*,* pedimos aos alunos que levassem as câmeras artesanais construídas em sala para suas casas e fotografassem cenas ou momentos do cotidiano que lhes chamassem a atenção, buscando sempre um exercício crítico do olhar em torno dos elementos que os rodeavam.

Segundo Freire (1996), pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária. Dessa forma, é aceitável pensar o educando como agente construtor do próprio processo de aprendizagem. Além dessas questões, consideramos que quando se há a busca da representação através da imagem, e isso se relaciona com uma experiência do cotidiano, é possível associar essas vivências construídas no dia-a-dia com as questões da história. Dessa forma, estamos aproveitando as referências dos educandos como ponto de partida para diversas possíveis discussões.

Este papel dialético que a arte assume esteve presente como uma sugestão de temáticas para serem trabalhadas no ensino de Artes Visuais, constituindo uma fonte rica de conceitos e ideias fundamentais para uma oficina que tinha como pressupostos trabalhar diversas questões do cotidiano. Para falar sobre este caráter integrador que a arte assume e de seu uso no contexto educacional, Barbosa (2008) apontará para a necessidade de uma conscientização sobre as questões referentes ao contexto educacional do aluno, de forma a integrar em seu cotidiano escolar, elementos que tenham relação com as necessidades concretas da vida prática, bem como trazer junto com essas questões uma consciência crítica da realidade que o circunda.

Assim, as atividades foram distribuídas de forma a contemplar três momentos: a apreciação, a contextualização e a fruição. Essas três etapas

[1]*Pinholes:* câmera artesanal que pode ser construída facilmente utilizando-se materiais simples e de poucos elementos. O nome inglês Pinhole ou *Pin-Hole* pode ser traduzido como “buraco de agulha” por ser uma câmera fotográfica que não possui lentes, tendo apenas um pequeno furo (de agulha) que funciona como lente e diafragma fixo no lugar de uma objetiva**.**

constituem a chamada Abordagem Triangular de Barbosa (2008), e representam uma forma de associar o conteúdo referente à História da Arte, ou seja, as produções e os autores conhecidos historicamente às práticas desenvolvidas pelos alunos nas oficinas. No entanto, essas etapas não eram trabalhadas de forma rígida e não obrigatoriamente nessa ordem, no sentido de que as atividades buscassem sempre um caráter dinâmico e também flexibilidade na hora de desenvolver as temáticas.

2 Metodologia

A oficina Experimentos com Fotografia: do digital ao analógico, ocorreu no período de abril a julho de 2014 na Escola de Ensino Médio Professor José Maria Campos de Oliveira. A oficina totalizou 14 encontros divididos em dois módulos, o primeiro tinha como foco a fotografia digital e o segundo a fotografia analógica, finalizando com a exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos.

Como foi citado, o LAPIM ocorreu em uma escola do bairro do Conjunto Ceará que fica na Regional V, caracterizado como um bairro da periferia de Fortaleza e se subdivide em quatro etapas. A população do Conjunto Ceará I é composta por 19.221 habitantes, e representa 0,78% da população do município de Fortaleza, conforme o Censo 2010. As escolas da comunidade também sofrem uma divisão classificando-se pela expressão unidades de vizinhança, ou UV's. As escolas atendidas pelo Programa PIBID Artes Visuais IFCE são: UV-7, EEFM Ubirajara Índio Do Ceará – conhecida pela alcunha de BIRA –, UV-7 EEFM Plácido Aderaldo Castelo e a UV-8 EEM Prof. José Maria Campos de Oliveira – a qual vamos ater nosso olhar.

A EEM Prof. José Maria Campos de Oliveira foi a primeira escola de Ensino Médio do Conjunto Ceará, sua inauguração aconteceu em 20 de Março de 1980. A escola recebeu este nome em homenagem ao Prof. José Maria Campos de Oliveira, reconhecido como um grande educador do estado do Ceará e desde a sua criação até os dias atuais atende alunos da comunidade na qual está inserida e de bairros adjacentes.

A escola faz parte da rede pública estadual de ensino, por mais de dez anos foi a única escola de ensino médio do Conjunto Ceará e adjacências, e iniciou suas atividades com os cursos: Científico, Pedagógico e Contabilidade, sendo que os dois últimos funcionaram até o ano de 1999 e hoje concentra seus esforços para atender o Ensino Médio nos três turnos, segundo consta em seu Projeto Político Pedagógico.

Atualmente a escola passa por uma defasagem no contingente de alunos, tornando um desafio maior o momento de reunir alunos para a oficina. Composta por 12 salas, uma (01) biblioteca, sala de vídeo, coordenadoria, sala do secretário, sala dos professores, sala de mantimentos, cantina, quadra poliesportiva e direção escolar. Um (01) banheiro feminino, um (01) masculino, um (01) para deficientes, mais dois (02) para professores, um (01) da direção e financeiro. A escola conta também com laboratório de biologia, química e física, um (01) de linguagens e códigos, outro de ciências humanas e dois (02) laboratórios de informática.

De acordo com dados do Censo Escolar/INEP 2013[2]. A escola possui vinte (22) professores duas (02) bibliotecárias e trezentos e cinquenta e nove (359) alunos regularmente matriculados nos três turnos. A escola funciona com três (03) turmas no turno da manhã, três (03) turmas no turno da tarde e uma (01) turma no turno da noite.

Os sujeitos mais importantes dessa relação vivenciada durante as oficinas são os alunos da escola EEM Prof. José Maria Campos de Oliveira. A maioria dos integrantes eram ex-alunos da referida escola, entretanto, os alunos matriculados do turno da tarde e uma aluna do turno da manhã, além de uma aluna de outra escola também participaram. A faixa etária dos participantes variava entre 13 e 18 anos.

Os Bolsistas de Iniciação à Docência do Programa PIBID/IFCE - Subprojeto Artes Visuais, eram encarregados de ministrarem as oficinas na UV-8, cursavam o 7° semestre do Curso de Licenciatura em Arte Visuais - CLAV, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, de abril a junho de 2014. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID é um programa que – dentre tantos objetivos – tem como meta a melhoria da formação inicial de licenciandos e a inserção dos graduandos no cotidiano da sala de aula em escolas públicas, proporcionado aos mesmos, experiências metodológicas no processo de ensino-aprendizagem.

Durante o período em que nos bolsistas permanecemos na escola, fomos acompanhados por uma professora supervisora, no caso a responsável era a professora que já integrava o corpo docente da escola. Ela tem formação em Letras, mas também leciona a disciplina Arte.

Sobre o LAPIM, podemos dizer que aprendemos mais sobre o assunto que abordávamos com os alunos, ao passo que íamos pesquisando mais sobre o tema das aulas, organizando as atividades, refletíamos sobre a importância dos exercícios propostos que tínhamos em mãos, afinal, precisávamos oferecer aos alunos da UV-8, conteúdos e práticas que estivessem próximas de suas realidades, para que a oficina não se tornasse cansativa. No processo de implementação de nossas propostas, pensamos que um dos fatores que impediu que a oficina fosse bem aproveitada tenha sido o contingente reduzido de alunos, embora não a tenha desmerecido, pois com base nos trabalhos produzidos pelos alunos, vimos que apesar da pouca quantidade, a qualidade foi assegurada.

No início, quando estávamos na parte do conteúdo que tratava das especificidades da fotografia digital, abordamos o tema de uma forma técnica, porém buscando sempre trazer os conteúdos voltados para as suas referências cotidianas, para que eles pudessem associar o conhecimento adquirido com as questões práticas da vida e fixassem o que haviam aprendido. Na abordagem das próximas etapas, intensificando os exercícios mais práticos, percebemos que o interesse dos alunos cresceu consideravelmente, e foi a partir disso que sentíamos que deveríamos cada vez mais contextualizar o conteúdo fotográfico com o mundo lá fora, trabalhando uma leitura crítica das imagens produzidas por eles. A construção da câmara escura – vide figura 1 – em conjunto com os alunos, e a reação dos mesmos ao ver as imagens sendo projetadas, foi uma experiência enriquecedora para ambas as partes.

[2]Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponivel em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo acesso em 20 de julho de 2014.

Figura 1 – foto da construção de uma câmera escura.



Fotografia de Darlene Andrade
Fonte: portfólio dos bolsistas PIBID

A confecção das *pinholes* (figura 2), durante todo o processo em que os alunos produziram-na passo a passo, culminou numa exposição coletiva das imagens obtidas com essas câmeras artesanais. Podemos considerar como um dos principais pontos dentro das atividades que planejamos para o primeiro semestre de 2014. Os alunos, assim como nós bolsistas, ficamos surpresos com a qualidade dos resultados obtidos, que em sua maioria foram satisfatórios. Com isso, consideramos que a oficina como um todo foi uma experiência única para ambas as partes.

Figura 2 – produção das pinholes



Fotografia de Darlene Andrade
Fonte: portfólio dos bolsistas PIBID

Esse caráter de constante reflexão em cima da prática docente que estávamos experienciando, fez com que percebêssemos a responsabilidade que implica o trabalho de um professor enquanto formador de opinião.

À medida que as questões iam surgindo, os alunos iam percebendo que o que aprendiam era de grande importância, percebíamos como o olhar deles sobre o entorno já denunciava certa criticidade adicionada de senso estético e isso era perceptível principalmente na forma como eles falavam sobre as questões referentes às temáticas que abordariam em suas fotografias. Consideramos o ocorrido como algo muito importante na formação do docente. Contribuir para uma reflexão crítica dos alunos é algo essencial para o nosso tempo. Em geral, a experiência foi válida, e isso certamente nos afetou para percebermos o que pode ser melhorado enquanto educadores.

2.1 Implicações e surpresas

Os primeiros contatos tinham como objetivo conhecer um pouco a escola, sua estrutura, os funcionários e os alunos. De início, não compreendíamos o número reduzido de alunos, mesmo a escola possuindo uma boa estrutura. Após perguntar a algumas pessoas, descobrimos que isso se deve ao fato de ter outras escolas próximas, que *a priori* despertaram maior interesse nos alunos. Depois de conhecer um pouco a UV-8 através da execução de um relatório de diagnóstico – primeira atividade a ser executada pelos Bolsistas ID em cada *locus* educacional – e a professora supervisora – responsável por acompanhar as atividades dos bolsistas PIBID –, iniciamos a sondagem sobre a oficina que os alunos se interessariam em fazer. A escolha dos alunos do período vespertino foi pela linguagem fotográfica. Após o planejamento com a preocupação em não sermos apenas facilitadores de conhecimentos acerca da fotografia, mas também de como iríamos repassá-la, tornando-a prazerosa aos participantes, tivemos a ideia de conformar esse momento de ofício, levando em consideração o universo vivido por esses jovens pautados no

uso das redes sociais virtuais, bem como da distribuição de fotos de celulares, lazer, escola e outros.

O que constatamos inicialmente é que devido à quantidade de alunos na escola, ao calendário escolar e ao pouco tempo de divulgação ocorreram poucas inscrições apesar de alguns inscritos serem da comunidade e da realização prévia da sondagem pela linguagem da oficina. Também houve uma evasão na oficina, no primeiro módulo. Provavelmente pode ter sido por motivos tais como: a falta de interesse dos alunos ou devido as primeiras aulas possuirem um aspecto mais técnico e consequentemente, menos dinâmicas. Alguns conteudos que trabalhamos na primeira etapa abordavam um pouco sobre iluminação, regra dos terços e enquadramento.

Já no segundo módulo, trabalhamos com os alunos na construção da câmera escura, confecção da *pinhole* e com a utilização de uma câmera analógica, e apesar dos poucos alunos foi gratificante perceber o interesse deles. Alguns dos objetivos da oficina eram suscitar o pensamento crítico e um olhar mais criativo diante de imagens do cotidiano através da fotografia. Nessa etapa houve uma maior aproximação entre professores e alunos, principalmente na construção da câmera escura e mais ainda da *pinhole.* O que pôde proporcionar um melhor diálogo e interesse das pessoas envolvidas. Resultado esse que pode ser visto nas imagens produzidas pelos alunos com as cameras artesanais, podendo ser observado nas imagens 3 e 4.

Figura 3



Fotografia de aluna da oficina
Fonte: portfólio dos bolsistas PIBID

Figura 4 – foto tirada de uma pinhole



Fotografia de aluna da oficina
Fonte: portfólio dos bolsistas PIBID

Porém, no segundo módulo aconteceram alguns imprevistos que resultaram na alteração do plano de aula, como, a inclusão de duas aulas extras devido ao atraso de materiais que são fornecidos pela CAPES.

Uma das aulas extras acabou sendo bastante proveitosa ultrapassando nossas expectativas: foi um dos momentos em que os alunos mais se divertiram. Ocorreu durante a produção de imagens que resultaram em *GIFs*[3] animados que inicialmente deveriam ser material para a construção de outra técnica de animação conhecida por *flipbooks*[4], o que não ocorreu devido a falta de recursos para a impressão. O processo da produção dessas imagens em movimento começou com a captura das imagens pelos alunos, porém a parte de edição, em que se utilizou o *software* para gerar a animação foi feito por um dos bolsistas ID. Apesar do imprevisto causado pelo atraso dos recursos, os *GIFs* animados foram um dos trabalhos mais apreciados durante a exposição.

Sobre as impressões dos alunos, foi perceptivel que no segundo módulo o conteúdo dado foi algo novo, que sentiram um pouco de dificuldades como a compreensão do funcionamento de uma câmera analógica que possui objetiva, fotômetro, diafragma, dentre outros componentes para o ato fotográfico. Porém, a dificuldade do conteúdo não os impediram de quererem aprenderem e a fotografarem.

Outro ponto a ser dito é que pedimos na ultima aula do LAPIM antes da exposição, um pequeno texto de cada aluno(a) dizendo as impressões da oficina. De modo geral, quando recebemos, os textos e os lemos percebemos que os alunos gostaram das aulas.

A exposição das produções dos alunos teve de ser repensada devido a limitação dos recursos disponibilizados. Tínhamos planejado para a exposição a impressão das fotografias produzidas pelos alunos, tanto as realizadas com as câmeras artesanais *pinholes* e câmeras analógicas. A solução encontrada para a realização da exposição foi utilizar apenas recursos digitais, ou seja, foram utilizados os computadores, do laboratório de informática, para reproduzir as imagens das *pinholes* e da camera analogica e um projetor exibindo os *GIFs animados*, como mostra um pouco a imagem seguinte. - Vide figura 5 – Havia também na exposição duas cameras analogicas para mostrar aos visitantes um pouco do percurso feito pelos participantes da oficina. Outros itens foram filmes usados, bobinas secas de fotografia analogica e as pinholes produzidas pelos alunos:

[3]Gifs:Sigla para Graphic Interchange Format é um formato de ficheiro gráfico bitmap da empresa Compuserve. Que permite ter varias imagens em um único ficheiro, possibilitando a criação de imagens animadas (GIFs animados).

[4]Flipbook: e um livro de pequenas dimensões, ilustrado por um conjunto de imagens sequenciais que variam gradualmente, de uma página para a outra, dando a ilusão de movimento.

Figura 5



Fotografia de Darlene Andrade
Fonte: portfólio dos bolsistas PIBID

3 Considerações parciais

Nesse trabalho abordamos com a oficina Experimentos com Fotografia: do Digital ao Analógico, metodologias já conhecidas no meio do ensino de Arte, principalmente a Abordagem Triangular de Barbosa (2008) e a Cultura Visual de Hernández (2009). Essa mescla de metodologias nos permitiu trabalhar de uma forma menos rigorosa em relação aos conteúdos e alunos.

O programa PIBID Artes Visuais IFCE destaca alguns objetivos a serem cumpridos, como a realização dos LAPIM's, oficinas nas UV's e a montagem de uma exposição com os trabalhos produzidos pelos alunos participantes, acreditamos ter cumprido todos esses objetivos que nos foram propostos pelo programa. O LAPIM Experimentos com Fotografia: do Digital ao Analógico que ocorreu na EEM Prof. José Maria Campos de Oliveira se empenhou em proporcionar aos participantes uma nova visão sobre o universo da arte usando a técnica da fotografia como meio para isso.

O recurso proporcionado pela CAPES através do PIBID é um ponto bastante positivo que gera maior interesse nas oficinas pelos participantes, pois a qualidade nos materiais, na estrutura e nos recursos humanos pode melhorar o aprendizado dos estudantes

Apesar das dificuldades encontradas, esse trabalho foi relevante e importante para o nosso conhecimento em relação ao universo docente. Pois, nos permitiu vivenciar a pratica do ser professor. Além de permitir que desenvolvêssemos e aperfeiçoarmos competências, com artista professor e pesquisador. Concluímos que essa experiência no programa PIBID, foi essencial para que amadurecêssemos como estudantes de arte e futuros professores dessa disciplina.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. A **imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em 29 de agosto. 2014.

BRASIL SABIDO. **População de Fortaleza**. Disponível em: <http://www.brasilsabido.com.br/populacao/fortaleza-ce-4271.html> Acesso em 20 de junho. 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo, paz e Terra, 1996

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores **da cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional** / Fernando Hernández; revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KIOSKEA. **O formato GIF**. Disponível em <http://pt.kioskea.net/contents/721-o-formato-gif> Acesso em 27 de junho. 2014.

LANGFORD, Michael J. **Fotografia básica**. Lisboa: Dina livro, São Paulo: Martins Fontes,

QUEDU. **Escola Professor José Maria Campos de Oliveira**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/71341-eem-professor-jose-maria-campos-de-oliveira-uv-08/sobre> Acesso em 20 de junho. 2014

TANLUP. **Como fazer câmera Pinhole com caixa de fósforo**. Disponível em: <http://blog.tanlup.com/como-fazer-camera-pinhole-com-caixa-de-fosforo/> Acesso em 27 de junho. 2014.

Darlene da Silva Andrade Rodrigues
Licencianda em Artes Visuais pelo IFCE - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Bolsista do programa de iniciação a docência PIBID.
http://lattes.cnpq.br/9190189334246508

Thayrone de Sousa Alves
Licenciando em Artes Visuais pelo IFCE - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Bolsista do programa de iniciação a docência PIBID, membro do grupo de pesquisa ARTEUM.
http://lattes.cnpq.br/8974553822571477

Antonio Geovane Monteiro de Queiroz

Licenciando em Artes Visuais pelo IFCE - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Bolsista do programa de iniciação a docência PIBID. http://lattes.cnpq.br/0980699394654585

Wendel Alves de Medeiros
Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Artes Plásticas pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). É professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Professor do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC/IFCE). Coordena o subprojeto de Artes Visuais do PIBID/IFCE. http://lattes.cnpq.br/6267332553823146

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **comunicação oral, apresentação slaids ou pôster** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.**

ENSINAR ARTE PARA QUÊ? OS OBJETIVOS DO ENSINO DA ARTE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CASCAVEL, PARANÁ

Andrea Pessutti Rampini Nagai (Núcleo Regional da Educação, PR, BR)

RESUMO:
A formação do professor de Arte apresenta-se problemática, por um lado é fragmentada, esvaziada de conteúdo crítico, distante de experiências estéticas e até “apressada”, uma vez que muitas licenciaturas em Artes Visuais possuem uma carga horária mínima para atender as demandas do mercado de trabalho; por outro, o professor depara-se com uma diversidade de teorias, concepções, metodologias e documentos orientadores para o ensino da Arte, provocando indagações sobre como proceder diante de “tantos caminhos teóricos” a trilhar, no sentido da unidade entre teoria e prática no trabalho pedagógico. Diante dessa problemática, surgiu a necessidade de investigar junto aos professores de Arte que atuam nas escolas da rede estadual jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação de Cascavel, Paraná – tanto com ensino fundamental como médio – quais os fundamentos filosóficos, as concepções e os documentos orientadores que norteiam o trabalho pedagógico, bem como, quais os objetivos do ensino da Arte que conduzem estes professores, para a partir daí, mapear nossa realidade e construir um referencial teórico que contribua para a formação do professor, para ampliar sua compreensão teórica sobre Arte e seu ensino. Este trabalho configurou-se como uma pesquisa qualitativa, sendo que os dados foram coletados por meio de questionário. Na análise, foram problematizados alguns princípios teóricos revelados pelos docentes: arte como conhecimento; arte como expressão, criatividade; arte como fonte de humanização dos sentidos, considerando os autores Pareyson, Bosi, Favaretto, Peixoto, Trojan e Vázquez. Por fim, percebeu-se que muitas contradições teóricas ainda estão presentes no ensino da Arte.
Palavras-chave: ensino da arte; objetivos; humanização dos sentidos.

WHY TEACHING ART? THE AIMS OF ART EDUCATION THROUGH THE VIEW OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS OF CASCAVEL, PARANÁ

ABSTRACT:
The training of Art teachers is problematic. First it is fragmented, devoid of critical content, apart from aesthetic experiences and even “fast”, since a lot of degrees in Visual Arts have a minimum workload to meet the demands of the job market; On the other hand, the teacher is faced with a variety of theories, concepts, methodologies and guided documents for the teaching of Art, wondering how to proceed towards “so many theoretical paths” to tread, on the way of unifying theory and practice in pedagogical work. Faced with this issue, there was a need to investigate with the art teachers who work in public schools under the jurisdiction of the Regional Educational

Center of Cascavel, Paraná – from elementary to high school – which philosophical foundations, conceptions and guided documents that lead the pedagogical work, as well as what the goals of art teaching that guide these teachers are. After that, our aim was to map our reality and to build a theoretical reference that contributes to the education of teachers, to broaden their theoretical comprehension of Art and its teaching. This work is based on a qualitative research, with data collection through questionnaires. In the analysis, some theoretical principles were issued by the teachers: art as knowledge; art as expression, creativity; art as a source of humanization of sense, based on the authors Pareyson, Bosi, Favaretto, Peixoto, Trojan e Vázquez. Finally, it was seen that there are still a lot of theoretical contradictions present in the teaching of art.
KEYWORDS: Art education; goals; humanization of sense.

1 Introdução

Ao revisar a história do ensino da Arte no Brasil, tomando o trabalho dos padres jesuítas no século XVI como ponto de partida desta história, constataremos que diversas teorias, concepções e metodologias fundamentaram a prática pedagógica ao longo dos séculos. Da utilização da Arte como meio de evangelização, à cópia de modelos, passando pela livre expressão e pelo tecnicismo; de atividade entre as disciplinas "ditas" sérias, à obrigatoriedade por lei (Lei nº 5692/71, Lei nº 9394/96)[1]; da metodologia triangular, da estética da sensibilidade, à humanização dos sentidos; enfim, de coadjuvante no sistema educacional ao entendimento da Arte como área de conhecimento que visa promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, constata-se que a Arte e seu ensino sempre foram constituídos nas relações sócio-culturais, econômicas e políticas de cada momento histórico.

Diante da obrigatoriedade posta pela Lei 5692/71, surgiu a necessidade da criação dos cursos de licenciatura em Educação Artística, institucionalizados pelo Governo Federal em 1973, com o objetivo de preparar os professores em cursos com duração de dois anos. Esta formação trouxe a proposta da polivalência na formação do professor de Arte, presente no período que compreende os anos de 1970 e 1980.

No decorrer destes quarentas anos, uma "complexa trama" foi tecida: Como proceder então diante dessa diversa e complexa trama de teorias, concepções, objetivos e metodologias, diante dos tantos documentos orientadores nacionais e estaduais que orientam ou (muitas vezes) "desorientam" os profissionais da área? O que pensam os professores de Arte que atuam nas escolas estaduais jurisdicionadas ao Núcleo Regional da Educação de Cascavel, Paraná? Quais fundamentos filosóficos subsidiam o trabalho pedagógico do professor de Arte? Há clareza quanto aos objetivos do ensino da Arte na Educação Básica por parte dos professores? Enfim, ensinamos Arte para quê? Diante dessa "trama", não podemos perder de vista o "real" objetivo do ensino da Arte para, assim, evitarmos as tendências e "modismos pedagógicos."

Na tentativa de responder a estes questionamentos e revelar as intenções e contradições ainda presentes no ensino da Arte é que realizou-se esta investigação, tendo como instrumento de coleta de dados, o questionário. Esse instrumento, composto

[1] Lei nº 5692/71: Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...].
Lei nº 9394/96: Art. 26º, § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de ensino da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

por dez questões, indagava sobre a formação do professor, seu vínculo com a escola pública, sobre as áreas/conteúdos de maior dificuldade em abordar em sala de aula e áreas/conteúdos de maior interesse, sobre os documentos/diretrizes e linha teórica que fundamenta seu trabalho pedagógico e os objetivos do ensino dessa área de conhecimento.

Encontramos em estudiosos como Pareyson (1984), Bosi (1991), Vázquez (1978), Peixoto (2002, 2013), Trojan (2002, 2004), Favaretto (2010), o respaldo teórico para subsidiar a análise dos dados coletados, bem como para problematizar os princípios teóricos que fundamentam o trabalho dos professores, assim descrito: Arte como expressão, como conhecimento, como fonte de humanização; Arte para desenvolver a criatividade, a sensibilidade estética. A análise revelou as concepções dos professores da área e as contradições teóricas que ainda permeiam o ensino da Arte.

Identificar e compreender os fundamentos filosóficos que embasam suas concepções, contribuem para que o professor possa mediar com segurança o processo de ensino e aprendizagem em Arte.

2 Ensino da Arte: Arte como conhecimento, Arte como expressão, Arte como produção e Arte como trabalho criador

O Homem, como ser histórico-social, transforma o mundo natural por meio de seu trabalho e de acordo com suas necessidades, se constitui nas relações sociais. Desse modo, cria objetos para satisfazer suas necessidades e lhe imprime o caráter do humano. Educação e Arte, são desses "produtos" criados pelo homem para satisfazer necessidades essencialmente humanas. Tais necessidades não se reduzem à mera sobrevivência física, pois o homem tem necessidade de estetizar os objetos que produz, de estetizar o mundo que o circunda. Portanto, a Arte visa satisfazer a uma necessidade do homem: a estética. De acordo com Trojan (2002, p. 5):

> A necessidade que o homem tem de afirmar-se como ser humano é o fundamento de toda a atividade prática, e é também o fundamento de sua relação estética com a realidade já transformada pelo trabalho. Se a riqueza humana é riqueza de necessidades e riqueza de relações com o mundo, a arte se justifica pela possibilidade de, ao mesmo tempo que enriquece a realidade e a revela artisticamente, transformar o homem e a sua forma de ver o mundo.

Da mesma forma que Arte é uma realidade histórica, o ensino da Arte também é uma produção histórico-social. Tanto a Arte como o seu conhecimento foram constituídos nas relações sócio-culturais, econômicas e políticas de cada momento histórico, sendo que a finalidade do ensino da Arte na Educação Básica também está vinculada à concepção de Arte e Educação de cada momento histórico. O ensino da Arte no Brasil, entenda-se também a educação no Brasil, é marcado(a) por contradições de ordem teórica, política, econômica. Por um lado, é tido(a) como instrumento homogeneizador que, por meio do currículo, visa garantir a conformidade com o sistema capitalista e difundir a ideologia dominante, assim como reproduz a exploração e dominação presentes na sociedade (SAVIANI, 2012); por outro, se relaciona dialeticamente com a sociedade e, mesmo sendo elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. De acordo com Saviani (2012), é historicizada, convertendo-se em espaço revolucionário, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária.

Nessa mesma linha de pensamento, as teorias críticas apontam para uma concepção aberta de Arte, em que se considera sua riqueza, sua diversidade e seu dinamismo ao longo de seu desenvolvimento histórico. Nessa perspectiva, segundo Vázquez (1978), a Arte é concebida como trabalho criador em contraponto com as definições clássicas mais recorrentes na história do pensamento ocidental, conforme Pareyson (1984): Arte como conhecer, exprimir e fazer. Contudo, uma questão que nos instiga a ir além nesses estudos é: "Em que consistem estas definições?" Vejamos, então, como tais definições se contrapõem e como caracterizam o ensino da Arte.

O filósofo Pareyson (1984), ao refletir sobre os problemas da estética, problematiza três concepções tradicionais de Arte ao afirmar que, ora elas se contrapõem e se excluem, ora se combinam de modos diversos. Na antiguidade clássica, a Arte foi entendida como um fazer ou técnica: atividade em que predomina o aspecto manual ou fabril, conjunto de atos pelos quais se muda a forma, transforma-se a matéria disponível na natureza e cultura.

Bosi (1991, p.17), fundamentado em Pareyson, esclarece:

> A técnica produziu, ao longo da história de cada arte, um conjunto de regras úteis ao projeto e a execução da obra. Desde a Antiguidade formou-se uma tradição normativa. Essa tradição, quando aplicada à Arquitetura e às Artes Plásticas, recorreu muitas vezes às figuras e aos procedimentos da geometria. A partir do século XV, com a Renascença italiana, firmou-se o interesse por um tratamento racional e matemático das artes do espaço, dando-se ênfase à perspectiva e à proporcionalidade. Certos princípios de simetria e de unidade do ponto de vista persistiram até hoje, como uma espécie de *abc* de todo o aprendizado sistemático da Pintura e da Arquitetura.

A técnica, nesse sentido, é identificada como um conjunto de regras, normas, padrões formais. O ensino da Arte que tem por fundamento essa concepção, enfatiza o domínio técnico-formal da produção artística e identifica-se com a pedagogia tecnicista.

A partir do Romantismo (fins do século XVIII e século XIX), predominou a concepção de Arte como expressão: "[...] a beleza da arte consiste não na adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão, isto é, na íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita" (PAREYSON, 1984, p. 29). A idéia de Arte como expressão difundiu-se para outras esferas, inclusive a educacional, vindo ao encontro das ideias pedagógicas de John Dewey, um dos principais teóricos da Escola Nova. O Ensino da Arte, ao ter como apoio essa concepção, enfatiza a expressão, a espontaneidade, a criatividade, a liberdade. Procura, assim, estimular no aluno um comportamento mais criativo e mais harmonioso, incentiva o fazer, descartando o enfoque nos conteúdos artísticos.

Nas definições clássicas ainda está a ideia de Arte como conhecimento ou visão da realidade. De acordo com Pareyson (1984, p. 29), "[...] ou da realidade sensível na sua plena evidência, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou de uma realidade espiritual mais íntima, profunda e emblemática". Para muitos artistas a Arte é um modo de conhecer, de interpretar o mundo, revela a "verdadeira" realidade das coisas, do mundo supra-sensível, da ideia. No sentido colocado pelo autor, o conhecimento está relacionado a contemplação, ao conceito de mímesis ou representação; este modo de conceber a Arte atravessou a História da Arte ocidental: dos gregos ao Renascimento, passando pelo Neoclassicismo, sendo posto em "xeque", pela Arte Moderna. Bosi (1991,

p. 29) afirma: “a mímesis da arte é uma ficção tão consumada que dá a impressão [...] de realidade. O artista deve dominar a técnica de criar aparências, técnica que lhe advirá do estudo atento dos fenômenos”. Sob esse viés, o ensino da Arte que tem como fundamento o conceito de mímesis, se pauta na representação, na repetição de modelos, na reprodução de conteúdos e contemplação (passiva) das obras.

É certo que a Arte, na sua essência, possui um “caráter expressivo”, “um aspecto cognoscitivo, contemplativo, visivo” e “produtivo, executivo, realizativo” (para usar os termos de Pareyson); porém, afirma o autor, não é a expressão, a contemplação (aspecto visivo) e a produção-fazer em si, ou seja, “absolutizados” e desarticulados de um contexto mais amplo que a caracterizam, pois há um sentido em que todas as operações humanas são expressivas, revelam a realidade e interpretam leis ou estruturas sociais, assim como a ciência ou a filosofia, bem como apresentam um lado executivo e produtivo; porém o “simples fazer” não basta para definir sua essência.

Com base em outros pressupostos, as teorias críticas que concebem a Arte como trabalho criador assinalam seu caráter ideológico e cognoscitivo. De acordo com Vázquez (1978), tais teorias não negam a natureza ideológica da criação artística, uma vez que, o artista aproxima-se da realidade para capturar sua essência e a reflete, sem distanciar-se da sua posição/conteúdo ideológico. A arte como meio de conhecimento, na perspctiva crítica, não se reduz ao reflexo da realidade (representação), nem ao embelezamento da realidade ou contemplação dela, mas adquire um sentido especial. Conforme Vázquez (1978, p. 35), “ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, mas em sua relação com a essência humana”. Desse modo, a Arte é conhecimento de uma realidade específica: o homem. Tanto questões ideológicas, quanto cognoscitivas que o artista enfrenta, devem ser resolvidas artisticamente, pois a obra artística é primeiramente criação, manifetação do potencial criador humano. A Arte, portanto, não só representa ou expressa as emoções do homem, mas antes, o presentifica.

Superando a ideia de que Arte e trabalho são categorias distintas (Marx apud VÁZQUEZ, 1978), a concepção de Arte como trabalho criador permite ampliar nossa compreensão sobre a sua função: “a função essencial da arte é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano [...]. Por isso, não há – nem pode haver – arte pela arte, mas arte por e para o homem.” (VÁZQUEZ, 1978, p. 47-48). A Arte, a dimensão estética, o potencial criador dão sentido ao homem concreto, histórico; sendo este atividade criadora, não poderia deixar de estetizar o mundo, de assimilá-lo artisticamente. “Na relação estética do homem com a realidade, explicita-se toda a potência de sua subjetividade, de suas forças humanas essenciais, entendidas estas como próprias de um indivíduo que é, por essência, um ser social” (VÁZQUEZ, 1978, p. 55). Por meio da sensibilidade estética, ele pode aperceber-se das qualidades estéticas dos objetos, de sua natureza, da realidade circundante, transcendendo, desse modo, a relação prático-utilitária típica da sociedade capitalista.

Tendo em vista a Arte como trabalho criador, seu ensino se assenta na humanização dos sentidos. Os sujeitos da educação, sejam nas diversas modalidades, ao serem inseridos no seio de uma sociedade capitalista (que aliena, coisifica, oferece ao consumo os produtos da indústria cultural), têm seus sentidos embrutecidos e “mutilados”. Vázquez (1978, p.52-54) esclarece:

> Esta mutilação do homem, ou a perda do humano, se dá precisamente no trabalho, na produção material, isto é na esfera na qual o homem deveria se afirmar como tal e que tornou possível a própria criação estética. [...] Sob o capitalismo, o homem torna-se um ser carente de necessidades, um ser que reduz sua vida a necessidade de se sustentar, ou que renuncia às suas necessidades humanas em favor de apenas uma: a necessidade do dinheiro.

Portanto, há urgente necessidade de ultrapassar a relação prático-utilitária que o homem mantém com a realidade, bem como de humanizar os sentidos, uma vez que os sentidos estéticos não se modelam espontaneamente, mas são resultado de conhecimento e trabalho, de uma educação estética que torne possível a compreensão das obras de Arte, suas técnicas e modos de expressão dos significados humanos nelas contidos.

3 Perfil do Professor de Arte

Apresentamos aqui uma descrição dos procedimentos da investigação e traçamos o “retrato” dos professores de Arte – de um conjunto – que, guardando suas singularidades, compartilham narrativas e concepções. Os sujeitos que colaboraram com esta pesquisa, atuam tanto no Ensino Fundamental como Ensino Médio, nas escolas da rede pública estadual do município de Cascavel, no Paraná e municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional da Educação (NRE-Cascavel).

O Núcleo Regional da Educação de Cascavel tem sob sua jurisdição noventa e quatro escolas regulares, dezoito escolas conveniadas – Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e quatro casas familiares rurais, nos dezoito municípios de sua abrangência.

Quanto aos professores de Arte do município de Cascavel, quarenta compõem o quadro próprio do magistério (QPM) e setenta e quatro, são vinculados ao Estado por meio de contrato temporário denominado Regime Especial Professor (REPR). Considerando Cascavel e municípios jurisdicionados ao NRE, o número de professores atuantes na disciplina totaliza aproximadamente duzentos e um entre QPM E REPR. (Dados fornecidos pelo setor Recursos Humanos, do NRE de Cascavel, em 30 jun. 2014. Vale observar que os dados são flexíveis, podendo aumentar ou diminuir em virtude de substituições, atestados médicos ou licenças concedidas aos professores concursados).

O procedimento de pesquisa consistiu na elaboração de um questionário composto por dez questões investigativas, sendo uma delas aberta e as demais de múltipla escolha. Essas questões foram enviadas para as escolas de Cascavel e municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional da Educação, nos meses de fevereiro e junho de 2014. Por meio do estudo realizado, buscamos ampliar conhecimentos acerca da formação/graduação e vínculo do professor com a escola pública; investigamos quais linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança) despertam o interesse do professor e se este freqüenta eventos/espaços culturais como: exposição de artes visuais, museus, galerias, festivais/espetáculos de dança, festivais/concertos musicais, cinema, festivais/espetáculos de Teatro. Também procuramos saber se, enquanto profissional de arte, desenvolve alguma produção artística ou alguma pesquisa na área; qual documento norteador é utilizado para desenvolver seu trabalho pedagógico e qual linha teórica o fundamenta (Parâmetros Curriculares Nacionais-ARTE ou Diretrizes Curriculares Estaduais-ARTE). E sobre os cursos de formação continuada, quais as áreas de maior interesse: Metodologia

do ensino da Arte (didática, planejamento), Produção em Arte (criação nas diversas linguagens artísticas), Teoria da Arte: estética, história, crítica. E ainda, dos conteúdos propostos, quais encontra maior dificuldade em desenvolver e onde cada professor busca informações/conteúdos para auxiliar seu trabalho pedagógico. No que se refere ao objetivo do ensino da Arte, a questão que norteia esta pesquisa é: “ensinamos Arte para quê?”

Esta investigação configura-se como pesquisa qualitativa, considerando que o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos. Esta pesquisa, portanto, visa descrever características de um determinado conjunto de sujeitos, bem como compreender suas concepções acerca dos objetivos do ensino da Arte. Optamos pelo questionário, definido por Gil (1999 apud CHAER, 2011, p.260): “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Os docentes foram convidados a participar desta pesquisa por iniciativa do(a) técnico(a) pedagógico da disciplina Arte, do Núcleo Regional da Educação de Cascavel, com a finalidade de melhor atender aos interesses dos professores de Arte no que se refere aos cursos de formação continuada. Para atingir um número maior de profissionais da área, o questionário foi enviado pelo técnico(a) da disciplina para os docentes cadastrados.

As respostas retornaram ao NRE de Cascavel via e-mail. Então, tomando-se por base as noventa e quatro escolas, das quais trinta e três delas vieram compor a amostragem, procedemos a análise dos dados. O instrumento revelou o perfil de um conjunto de professores de Arte de Cascavel e municípios vizinhos. Constatamos que a área de formação-graduação do maior número dos professores é Artes Visuais, sendo que, dos professores que atuam em Cascavel como QPM, dois possuem graduação em Dança e quatro em Música.

A maior parte dos questionários respondidos indica que o vínculo do maior número dos professores com a escola pública é contrato temporário, o que revela uma grande rotatividade. Dentre as linguagens artísticas que mais interessam aos professores, primeiramente estão as Artes Visuais, seguida do Teatro e Dança e por fim, a Música. Quanto à fruição da Arte, verificamos que apesar de vários questionários indicarem a freqüência em festivais/concertos musicais, espetáculos de dança e teatro, a mais citada foi a visitação em exposições de Artes Visuais, museus, galerias e cinema. Os professores, sujeitos desta investigação, caracterizam-se por atuar especialmente na docência e não como produtores-artistas. Apenas uma pequena parcela indicou desenvolver algum tipo de pesquisa na área em cursos de pós-graduação ou como participante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), implantado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (cujo objetivo é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, que resultem em redimensionamento de sua prática) ou alguma produção em Artes Visuais, como pintura em tela, aquarela, escultura, papietagem. Para auxiliar seu trabalho pedagógico, os professores de Arte indicaram o uso de recursos diversos, como livros e revistas, imagens, pesquisas em sites, entre outros.

Dos conteúdos propostos para o ensino da Arte, entre aqueles em que os professores encontraram maior dificuldade em desenvolver, estão primeiramente os

conteúdos relacionados à Música, seguidos de Dança e Teatro; resultado devido à maior formação em Artes Visuais.

Dos cursos de formação continuada indicados no questionário – metodologia do ensino da Arte (didática, planejamento), produção em Arte (criação nas diversas linguagens artísticas) e teoria da Arte: estética, história, crítica – os que despertaram maior interesse dos professores estão ligados à produção em Arte, sendo que poucos questionários indicaram o interesse por metodologia do ensino da Arte. Sobre essa questão, cabe uma observação: grande número dos respondentes atua essencialmente na docência e apresenta pouco interesse em aprimorar suas experiências nas áreas de metodologia, didática e planejamento. Resta-nos saber qual a razão do pouco interesse pela metodologia do ensino da Arte. Ratifica-se, assim, a necessidade de refletir sobre a prática docente e não perder de vista o objetivo primordial do ensino da Arte. Questão a ser refletida nas páginas que seguem.

4 O que pensam-dizem os professores de Arte

De acordo com os estudiosos mencionados neste artigo, a prática docente é algo que exige reflexão, comprometimento e atualização constante. Assim, ter clareza quanto aos fundamentos filosóficos, quanto aos encaminhamentos metodológicos e o objetivo do ensino da Arte, é de fundamental importância para um ensino de qualidade.

As questões – “Sobre sua atuação profissional: qual documento norteador você utiliza para desenvolver seu trabalho pedagógico e qual linha teórica fundamenta seu trabalho? Sobre o objetivo do ensino da Arte: na sua visão, ensinamos Arte para quê?” – permitiram aos professores expor o que pensam e como compreendem o ensino. Por se tratar de pesquisa qualitativa, a subjetividade foi considerada, sendo a perspectiva dos informantes, o foco de nosso interesse. Pelas respostas dos professores, foi possível refletir e elencar concepções de ensino.

Verificamos que as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná, na disicplina de Arte (Paraná, 2008), é o documento norteador utilizado pelo conjunto de professores que responderam ao questionário. Em apenas dois questionários, os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte (Brasil, 1998) foram citados como único documento norteador. Quanto à linha teórica que fundamenta a prática pedagógica, somente quatro professores indicaram a teoria que os orienta enquanto que dois citaram a Pedagogia Histórico-Crítica e dois citaram o Materialismo Histórico Dialético.

Para a questão: “Ensinamos Arte para quê?”, obtivemos respostas diversificadas que, apesar de suas singularidades, nos possibilitou agrupá-las em cinco formas de conceber a Arte e o objetivo do ensino da Arte. Dentre as concepções elencadas estão as definições “mais tradicionais”, ao lado das concepções críticas: 1ª) Arte como conhecimento, sendo que o objetivo do ensino da Arte é conhecer; associado ao conhecer, estavam outros verbos: desenvolver, apreciar, desfrutar, valorizar, reconhecer, produzir; 2ª) Arte como expressão, sendo que o objetivo do ensino da Arte é desenvolver a criatividade; associado ao desenvolver a criatividade, vieram outras ideias: expressar emoções, desenvolver a sensibilidade, a imaginação, a percepção, possibilitar/explorar experiências e vivências significativas. 3ª) Despertar/desenvolver o gosto pela Arte (apenas dois questionários apresentaram essa concepção); 4ª) O objetivo do ensino da Arte é formar um sujeito mais crítico, associada a esta ideia estavam outras como: tornar alunos mais perceptivos, conscientes, sensíveis em relação ao mundo e a sociedade que

o cerca, ampliar sua visão de mundo, seu raciocínio, formar cidadãos mais críticos, questionadores e participantes, compreender a diversidade de valores que orientam seus modos de pensar e agir; 5ª) Arte como humanização dos sentidos, sendo que o objetivo do ensino da Arte é contribuir para a educação/humanização, associado a esse princípio, estavam outros como libertá-lo da cultura de massa, fazer o aluno refletir sobre conceitos pré-estabelecidos, conhecer a produção histórico-artística e enriquecer a cultura.

Percebemos, pelas respostas, que princípios teóricos diversos coexistem/norteiam a prática dos professores, que por consenso, revelaram fazer uso das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica-Arte (Paraná, 2008), como documento orientador das suas práticas pedagógicas. Vale destacar que tal documento tem como fundamento as teorias críticas – Materialismo Histórico Dialético, Pedagogia Histórico Crítica, Teoria Histórico-Cultural – que concebem os homens como sujeitos históricos que num processo datado e coletivo de produção da existência (trabalho), constrói a sociedade e a cultura e, simultaneamente, por elas é constituído.

Comparamos as ideias expostas e notamos as contradições teóricas aí presentes, quando nos deparamos com afirmativas como: *"o ensino da arte tem objetivos bem específicos. Possibilita ao professor trabalhar aspectos cognitivos, desenvolvendo a criatividade e a sensibilidade estética [...]"; "para que seja despertado em cada ser sua capacidade de criar e também aceitar o novo, o diferente, trabalhando com seu intelecto e imaginário, porque arte é vida"; "propor uma discussão sobre a idéia do que é arte, os valores estéticos e desenvolver o gosto pela arte e despertar o senso critico"; " É através da arte que o ser humano tem a possibilidade de expressar suas emoções, com isso podemos concluir que a arte possibilita se expressar e desenvolver nele a criatividade"; "ensinamos arte para que o aluno tenha conhecimento sobre as várias culturas e venha a produzir trabalhos artísticos[...]"; "para humanizar os sentidos do educando, para levar cultura, buscando libertá-lo da cultura de massa"; "sendo a arte criação especificamente humana contribui para o processo da educação/humanização do homem, entre as suas várias funções podemos destacar a função de educar, informar" (*fragmentos da narrativa dos docentes).

Desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética, explorar a expressão, despertar o gosto pela arte, dominar técnicas e conhecer movimentos artísticos, são ideias que aparecem constantemente com certa valorização nos discursos educacionais. Contudo, Favaretto (2010, p. 232) alerta: "A experiência da Arte e a sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto [...]". A arte moderna "desligou o princípio pedagógico de que a Arte na educação tem como função apenas promover o desenvolvimento da sensibilidade [...]".

Alfabetizar esteticamente, promover o desenvolvimento da expressividade interior, das competências artísticas, são objetivos do ensino da Arte postos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de Arte (Brasil, 1998), que têm um fundamento teórico oposto ao das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual (Paraná, 2008): a Estética da Sensibilidade que, como princípio norteador deste documento, privilegia a inspiração e a sensibilidade, bem como acentua a subjetividade e a individualidade. De acordo com Trojan (2004, p. 435), essa nova estética, "característica da cultura contemporânea e decorrente do processo de reorganização produtiva, identifica-se com o individualismo e relativismo absolutos, associado às teses do cada um por si e do vale tudo". Estética que valoriza "a leveza, a

delicadeza e a sutiliza". A criatividade, iniciativa, flexibilidade, participação, autonomia integram o conjunto de habilidades e competências do discurso pós-moderno.

Tendo por base os pressupostos de uma concepção crítica da Arte, é necessário que os professores estejam atentos para os fundamentos filosóficos e as intenções ocultas nos discursos educacionais para evitarem as contradições. Novamente nos reportando ao filósofo Favaretto (2010, p. 234) lemos:

> Dentre os modelos em questão, o mais legitimado e mitologizado é o da criatividade, considerado o que melhor contemplaria a especificidade artística no ensino. A ênfase na criatividade é patente em todas as teorias pedagógicas modernas [...]. A ideologia da criatividade é democrática, igualitária, é efeito de uma concepção da arte aberta a todos, pois a criatividade seria um potencial universal. Assim sendo, destinada a todos, a arte poderia ser ensinada e a criatividade transformada em habilidade através de projetos e programas. Este mito da criatividade, com a ênfase na invenção, é, portanto, problemático e vem sendo desconstruído.

Diante da necessidade de ressignificar o ensino da Arte e redefinir seus objetivos, Peixoto e Schlichta (2013, p. 25943) esclarecem:

> Sabe-se que, no cotidiano escolar está ainda presente a visão de que o ensino da arte é importante porque desenvolve a criatividade e a coordenação motora, ou é meio auxiliar no processo de alfabetização, ou ainda, porque as reproduções de obras de arte são fontes preciosas de ilustração das aulas de história e datas comemorativas. Essa visão evidencia a forte presença de teorias e práticas hegemônicas, que, ora vêem na arte uma mera atividade, um simples meio para alcançar fins outros, ora reforçam uma concepção de que a arte é criação *de poucos* (talento inato) *destinada a poucos escolhidos* (que cultivam uma atitude de acolhimento e contemplação).

Com apoio nos autores citados, é preciso atentar para a narrativa dos professores, de modo a repensar os fundamentos teóricos e os objetivos do ensino da Arte. Desse modo, explicitamos os princípios filosóficos de uma concepção crítica de Arte vinculada ao ensino, a qual concebemos como a mais apropriada, por percebermos a Arte como produto do trabalho humano, que visa satisfazer a uma necessidade humana – a estética – enquanto forma de expressão e de conhecimento de dada realidade historicamente situada.

Então, tomando por base a perspectiva crítica do materialismo historico e dialético, com ênfase na humanização dos sentidos humanos, defendemos o objetivo/finalidade do ensino da Arte, conforme orientam Peixoto e Schlichta (2013, p. 25950):

> A arte *humaniza o homem-criador* (artista), além de *ampliar e revitalizar sua sensibilidade***:** a obra, por condensar uma cosmovisão peculiar, permite ao *homem*-apreciador atento (fruidor ativo) uma *nova consciência:* a *arte como forma de conhecimento de si* (de si mesmo, enquanto artista indivíduo humano) *do* outro (de si mesmo, enquanto apreciador intérprete) *e do mundo* que permeia e determina a vida de ambos [...]

Este é o princípio filosófico que fundamenta as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná (Paraná, 2008), documento base utilizado pelos professores de Arte. Conforme DCE-Arte:

> A arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente de sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A arte ensina a desprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições e emoções, e os sentidos de suas construções (PARANÁ, 2008, p. 56).

A esfera estética constitui a verdadeira essência humana, portanto Vázquez (1978) afirma a necessidade de humanizar os sentidos do homem, que numa sociedade capitalista e alienada, perdeu-se. As condições políticas, econômicas e sociais próprias da sociedade capitalista mutilam, negam os sentidos humanos. Desta forma, a Arte cumpre uma função relevante no processo de humanização do próprio homem; uma vez que pretende recuperar e superar a alienação a que os sentidos foram submetidos. De acordo com Peixoto e Schlichta (2013, p. 25951), diante da experiência estética, "durante o processo sensorial-humano-interativo ninguém permanecerá o mesmo: obra, autor e fruidor transformam-se. A consciência do mundo se amplia e se intensifica pela abertura ao estético como uma forma específica de conhecimento do real."

Em última análise, o que dizem os autores sobre as questões: "Ensinamos Arte para quê? O que esperamos do processo de ensino-aprendizagem em Arte?". Trojan (2002) afirma: "a finalidade do ensino da Arte na educação básica está articulada com a função social da Arte em determinada etapa do desenvolvimento histórico de cada formação social [...]". A Arte foi criada para satisfazer a necessidade estética. De acordo com a autora (2002, p. 6):

> Compreender como a necessidade estética se constrói, se manifesta e se transforma, a partir de suas relações com o trabalho, é a condição para definir os objetivos para o ensino da arte na escola. Se na maioria das vezes, a arte é colocada na escola como forma de lazer e expressão espontânea e, neste sentido, secundária e oposta às preocupações relacionadas com o conhecimento necessário para a formação humana, esta situação se explica pelas condições estabelecidas pelo sistema produtivo.

Schlichta (2002, p.12-3) complementa:

> A arte é sobretudo atividade criadora, produção de objetos que requerem sentidos estéticos para a sua fruição e contém um significado humano que precisa ser apreendido pelos outros homens. Nesta perspectiva, a função do ensino da arte e do método que lhe corresponde é possibilitar à maioria extrair da arte toda a sua riqueza humana.[...] o exercício artístico não se constitui em um fazer sem reflexão, descolado do conhecimento pois, na prática, educar esteticamente é ensinar a ver, tomando como ponto de partida o domínio dos diferentes modos de compor com os elementos visuais, enquanto conteúdo que foi construído ao longo do tempo e sistematizado na forma de História da Arte.

E Peixoto (2002, 2013) ratifica:

> [...] além da transmissão de um saber de qualidade sobre o pensamento/produção da arte, trata-se de criar condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e o aguçamento da percepção, tanto para promover a humanização quanto para que a criação/produção/fruição da arte se torne possível a todos (PEIXOTO, 2002, p. 4).
>
> O ensino da arte, na escola, em razão da sua especificidade, deve fundamentar-se *na compreensão dos* significados dos objetos artísticos. Apreciar um objeto artístico é tomar consciência, apreender, compreender a própria existência, pois esse objeto é portador de diferentes *valores* e *significados* [...]. Nesse sentido, a arte é um meio de conhecimento da vida humana, é um testemunho e possui um significado tanto para o produtor quanto para o apreciador; o conhecimento da arte é instrumento que possibilita a compreensão e a interpretação dos significados das representações artísticas (PEIXOTO e SCHLICHTA, 2013, p. 25953-54).

Podemos concluir, então, que ensinamos Arte para possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, que é fundamental à "posse" da produção artística, para ampliar a compreensão da realidade circundante, para humanizar os sentidos do homem, não somente para que o aluno domine técnicas ou procedimentos artísticos ou saiba identificar obras e movimentos artísticos.

4 Considerações Finais

Conhecer a realidade é fundamental para intervir nela, o que justifica a realização desta pesquisa junto aos professores de Arte que atuam nas escolas públicas estaduais de Cascavel e municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional da Educação, uma vez que, de posse destes dados é possível melhor preparar e ofertar cursos de formação continuada que venham a sanar as dificuldades apresentadas. A pesquisa revelou que ainda contradições teóricas permeiam o ensino da Arte; entretanto, temos que considerar que o modo como os professores concebem a Arte, como pensam os objetivos do seu ensino, não pode ser dissociado de seu contexto de formação, da realidade social, cultural, político e econômica. Diante dessas constatações, questionamos acerca do processo formativo do professor da disciplina: Este fornece subsídios teóricos que possibilitam perceber as contradições sobre as quais se assentou sua formação inicial e sobre sua prática pedagógica? Na sua trajetória acadêmica e profissional, o professor teve oportunidade de vivenciar a Arte como produtor-apreciador, superando assim o modo de formação desumanizado-alienado da sociedade capitalista? Como essas questões não fizeram parte do estudo realizado, mesmo que pertinentes para a temática abordada, ficarão para reflexões posteriores a essa.

Somente uma sólida formação – crítica e humana – no campo específico da Arte possibilitará ao professor perceber as contradições que permeiam seu ensino, de modo que possa então realizar primeiramente, uma apreciação crítica das teorias e práticas pedagógicas.

Uma formação humana, conforme Peixoto e Schlichta (2013) diz respeito a formação do professor como apreciador da Arte, ressignificando assim esse processo de formação, muitas vezes fragmentado, "academizado", distante das experiências

sensíveis. Portanto, um projeto de formação que se assenta na humanização dos sentidos, deve priorizar sua ampliação para uma efetiva compreensão da Arte como expressão cultural, bem como, proporcionar condições concretas de acesso às experiências estéticas.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1991.

CHAER, G., DINIZ, R. R. P., RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, 2011, p. 251-266. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201>. Acesso em: 30 jun. 2014.

FAVARETTO, C. F. **Arte Contemporânea e Educação.** Revista Ibero-Americana de Educação, n. 53, 2010, p. 225-235. Artigo recebido em 09/03/10; avaliado em 09/03/10 - 16/03/10; aceito em: 16/03/10. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie53.htm>. Acesso em: 21 mar. 2014.

FERRAZ, M. H.C.de T. e FUSARI, M.F. de R**. Metodologia do Ensino da Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, C. L. de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Travessia Ed. 04. Educação, Cultura, Linguagem e Arte, Cascavel, v.2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122> Acesso em: 15 jul. 2014.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná: Arte,** Departamento de Educação Básica: Curitiba, SEED, 2008.

PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

PEIXOTO, M.I.H. **Fundamentos Filosóficos para o Ensino da Arte**. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação, Anped Sul: Na contracorrente da universidade operacional, 2002, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2002/?link=eixos&acao=listar&nome=Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Hist%C3%B3ria%20e%20Filosofia&id=47&listar=Mesa%20Redonda&listar_nome=Mesa%20Redonda>. Acesso em: 25 fev. 2014.

PEIXOTO, M. I. H. e SCHLICHTA, C. A.B. D. **Arte, Humanização e o Ensino da Arte.** In**:** XI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 2013, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: PucPR, Curitiba, 23 a 26/09/2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/comunicacoes_11.html>. Acesso em 25 fev. 2014.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Ensino da Arte: uma metodologia para a humanização dos sentidos.** In: IV Seminário de Pesquisa em Educação, Anped Sul: Na contracorrente da universidade operacional, 2002, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2002/?link=eixos&acao=listar&nome=Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Hist%C3%B3ria%20e%20Filosofia&id=47&listar=Mesa%20Redonda&listar_nome=Mesa%20Redonda>. Acesso em: 24 mar. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TROJAN, R. M. **Estética da Sensibilidade como princípio curricular**. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.122, maio/ago. 2004, São Paulo, p.425-443. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200008&script=sci_arttext>. Acesso em 11 ago. 2013.

TROJAN, R. M. **A Finalidade do Ensino da Arte**: o trabalho como fundamento da necessidade estética**.** In: IV Seminário de Pesquisa em Educação, Anped Sul: Na contracorrente da universidade operacional, 2002, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2002/?link=eixos&acao=listar&nome=Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Hist%C3%B3ria%20e%20Filosofia&id=47&listar=Mesa%20Redonda&listar_nome=Mesa%20Redonda>. Acesso em: 25 fev. 2014.

VAZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Andrea Pessutti Rampini
Graduada em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (1998), especialização em Metodologia da Ação Docente (1999) e mestrado em Educação (2003), ambos pela

Universidade Estadual de Londrina. É docente da rede pública estadual de ensino, atua como Técnica Pedagógica da disciplina de Arte, no Núcleo Reginal da Educação em Cascavel-PR, com formação continuada de professores. **CV: http://lattes.cnpq.br/1769645394896643**

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **ARTES VISUAIS**
Eixo Temático: **Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia**.

ARTE E INFÂNCIA: OFICINA PARA EDUCADORES DO ENSINO INFANTIL

Elisa Muniz Barretto de Carvalho (Escola SESI Uberaba, MG, Brasil)
Cristina Barbosa Morel (ASEIJ Colégio N. Sr.ª das Dores, MG, Brasil)
Edna Márcia Duarte Toffoli (Colégio Tiradentes, MG, Brasil)

RESUMO*:*
Este artigo trata do módulo "Arte e Infância" que foi realizado com educadores da educação infantil como parte do curso de aperfeiçoamento "Os Saberes, a Ação Pedagógica e as Práticas na Educação Infantil" oferecido pela RENAFOR/UFTM. Três professoras de arte foram convidadas a ministrar e relatam a experiência com os educadores/cursistas. Foram trabalhadas as técnicas de modelagem, gravura, pintura, desenho, além de releitura de obras de arte no formato de "retrato vivo". O resultado foi bastante positivo, pois despertou nos educadores/cursistas a vontade de novas experiências em arte.
Palavras-chave: Oficina de Arte; Infância; Educadores/cursistas.

ART AND CHILDHOOD: AN EDUCATOR WORKSHOP OF CHILD

ABSTRACT :
This article discusses the "Art and Childhood" module that was conducted with educators in early childhood education as part of refresher course "The Knowledge, Action and the Pedagogical Practices in Early Childhood Education" offered by RENAFOR/UFTM. Three art teachers were invited to minister and to report their experience with educators / teacher students. Modeling techniques, printmaking, painting, drawing were worked, and retelling of works of art in the "living portrait" format. The result was very positive, he awoke in educators / teacher students the desire for new experiences in art.
Keywords: Art Workshop; childhood; Educators / teacher students

1 Introdução

"Os Saberes, a Ação Pedagógica e as Práticas na Educação Infantil" – este foi o nome do curso para o qual as três professoras foram convidadas para ministrar o módulo "Arte e Infância". O módulo era parte do curso de aperfeiçoamento de educadoras com prática na educação infantil e proporcionado pela RENAFOR/UFTM – Rede Nacional de Formação continuada.

Fazer arte! Desenhar, pintar, modelar, recortar, montar... perceber, imaginar, cantar e criar... Como o conteúdo de arte é muito abrangente e o tempo pouco para envolver os educadores/cursistas, resolveu-se fazer o foco em algumas técnicas e na leitura de imagens. Didaticamente, organizou-se o conteúdo da oficina em dois

grandes blocos: o fazer artístico e a apreciação em Artes Visuais, porém acredita-se que estes conteúdos são vivenciados de maneira integrada pelas crianças.

Cada professora ficou com uma técnica/linguagem que mais tem afinidade, técnicas estas que se julgava importante para serem vivenciadas pelos educadores/cursistas enquanto ponto de partida para várias adaptações, inclusive para trabalhar com a interdisciplinaridade.

O primeiro material e a primeira técnica escolhida foram a argila e a modelagem.

A argila estimula os sentidos por ser um elemento natural e porque o movimento das mãos, dos dedos, pouco a pouco, se submete aos impulsos íntimos do processo criativo. Lembrou-se então de Victor Lowenfeld:

> O homem aprende através dos sentidos. A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com o seu meio. [...] Assim, o desenvolvimento da sensibilidade perceptual deve converter-se na parte mais importante do processo educativo. (LOWENFELD, 1970. p.17).

Depois escolheu-se o recorte, a colagem e a gravura. Acredita-se que a possibilidade de trabalhar com a confecção de uma matriz a partir de elementos simples, bem como a repetição das formas e a despreocupação com as fronteiras das linguagens, o cursista/educador poderia falar de seu tempo. Nada melhor que romper os limites entre as linguagens como fala Stela Barbieri:

> A arte contemporânea – arte de uma sociedade pluralista – dialoga com o universo das crianças pequenas porque trata de todos os assuntos do mundo, aqui e agora. Assim como os artistas contemporâneos, elas não estão preocupadas com as fronteiras entre as linguagens. O ensino deve estar conectado ao seu tempo. Se pensarmos na produção de arte contemporânea, os mais variados aspectos da vida ressoam nas poéticas dos artistas: aspectos sociológicos, científicos, antropológicos, cotidianos – tudo é assunto para a arte. A arte, como as outras áreas, permeia o dia a dia da criança. (BABIERI, 2012, p. 25).

A simplicidade do desenho e do uso das cores por meio da pintura foi a terceira técnica expressiva escolhida. As crianças são sinestésicas, “todos os seus sentidos estão despertos a cada momento” (BARBIERI, 2012, p. 25). Acredita-se que é importante possibilitar aos educadores/cursistas experimentar as sensações e os sentimentos de se trabalhar com arte, acredita-se que a técnica de confecção de tintas também irá despertar seus sentidos, oportunizando o trabalho com a criatividade. A autora Terezinha Araujo nos fala:

> Educar na criatividade é muito mais que treinar competências, estimular ideias e resolver problemas – educar na criatividade é despertar a sensibilidade humana, para deixar algo nosso nos demais. A educação pela criatividade [...] propõe incentivar o pensamento divergente [...] e a autoestima do individuo ajudando-o a fugir dos padrões preestabelecidos. (ARAUJO, 2009, p. 64).

Assim como a autora, acredita-se que o trabalho com arte desenvolve a criatividade, pois este é um exercício constante de liberdade na medida que permite a escolha. Nessa perspectiva, com estas oficinas práticas, o objetivo era contemplar as técnicas de representação bidimensional e tridimensional, levando aos educadores/cursistas à diversidade.

A proposta de trabalho com a leitura de imagens veio com a ideia de possibilitar aos educadores/cursistas, a apreciação, a beleza, a emoção das formas

e cores, a história de vida de alguns artistas, o patrimônio cultural da humanidade: a ARTE. O fazer arte como forma de conhecimento. Concorda-se com Barbosa, no sentido de que

> A arte não é apenas básico, mas fundamental na educação [...] A arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 1996, p. 4).

Passar adiante as ideias por meio da prática, assim a oficina foi concebida como forma de ampliar o conhecimento de mundo do educador/cursista, que fará a manipulação de materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio. A possibilidade de promover aos educadores/cursistas uma conversa e uma reflexão após as produções é fundamental, pois esta amplia neles o desenvolvimento do gosto, do cuidado e do respeito pelo processo de produção e criação.

2 Desenvolvimento

Ser arte educador é viver em um mundo de aprendizado e possibilidades ilimitadas. A proposta para o módulo “Arte e Infância” era trabalhar conteúdos de arte com muita prática. O tempo seria limitado em dois encontros e turmas divididas. A partir dessa informação, organizou-se o módulo escolhendo o que se acredita ser mais proveitoso para os profissionais do ensino infantil.

Na chegada para o primeiro encontro do módulo, a primeira sensação foi de encontrar um campo florido a espera da polinização! Eram pessoas com várias experiências e práticas diversas, mas sem saber contextualizá-las na arte. Era importante mostrar aos educadores/cursistas como desenvolver a sensibilidade para se trabalhar a arte com crianças.

Na primeira sala a professora esperava os educadores/cursitas com uma mesa ao centro forrada com jornal onde, em cima, estavam várias barras de argila.

Ao entrar, alguns cursistas franziam a testa ao ver o material... “hummm e agora?” Neste momento, a professora realizou uma breve introdução teórica, por meio de imagens, sobre a história da argila, sobre ferramentas e técnicas, e, entre elas, sobre o barro.

> A cerâmica, ou arte do barro, é uma manifestação artística que os seres humanos dos pontos mais distantes da Terra aprenderam a dominar há milhares e milhares de anos. [...] As pessoas fizeram objetos e figuras em cerâmica desde os tempos mais antigos. Muitos são os artesãos brasileiros que mantém a tradição da cerâmica. (COOL, 2000, p. 52).

Enquanto contextualizava o trabalho, a professora foi colocando seu avental e distribuindo jornal para que os educadores/cursistas forrassem suas mesas. Os olhares deles voltaram-se para o barro, na mesa, no chão: “mexer com barro, sujar as mãos?” Sim! E logo, o convite para tocar o material foi feito, começaram a colocar a mão na massa. O primeiro contato é sempre curioso, é quase instintivo, então começaram a amassar, bater, enrolar... exatamente como as crianças fazem, ou seja o momento despertou a criança interior de cada um.

Os materiais escolhidos − a argila e a massinha de modelar − podem ser aliados na aprendizagem ou agentes desenvolvedores por meio de atividades e brincadeiras que podem ser livres ou dirigidas pelo professor, criando situações que deixem a criança à vontade para fazer bolinhas, cobrinhas, comidinhas e outras

coisas que sua imaginação possibilitar. Esse momento com o material é de reconhecimento e deve ser respeitado.

Em um segundo momento, para reconhecimento e adaptação do material, pode-se direcionar alguns exercícios de modelagem como impressão de pequenos objetos, sólidos geométricos e até mesmo números e letras. Tais exercícios propõem o reconhecimento e a diferenciação entre o bidimensional e o tridimensional, o volume, a fixação do reconhecimento de letras e números. Acompanhados de histórias ou música, dependendo da proposta de cada professor (como uma ilustração tridimensional ou a criação a partir de música ou história), pode-se levar as crianças a uma aprendizagem prazerosa e profícua.

Para começar a modelar, de maneira direcionada, foi pedido que trabalhassem com os sólidos geométricos − cubo, prisma, esfera e cone, a partir desses elementos, criaram alguns animais, quadrúpedes, aves, e até animais inventados naquele momento!

A reação dos educadores/cursistas foi de surpresa, ao perceberem que, com as técnicas apresentadas, trabalhar com argila seria divertido e produtivo para as crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), volume 3, explica que

> As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. (RCNEI, 1998, p. 93).

Para cada técnica, houve uma proposta que foi realizada com entusiasmo: com a técnica de bloco foram feitos animais; com a técnica de placa foram feitos frutas ou legumes; e com a técnica de rolinho, trabalhamos letras, números e sinais. Algumas sugestões de adaptação das atividades foram aparecendo, sendo sugeridas, até mesmo, por parte das educadores/cursistas.

Em seguida, a proposta foi trabalhar o tridimensional com um material bem mais conhecido deles: a massinha de modelar, onde temos a cor, porém o volume da massa é menor. A proposta foi a partir da obra “Abaporu” da artista brasileira Tarsila do Amaral. Assim, cada um faria uma breve leitura e depois releitura, uma reprodução do bidimensional para o tridimensional.

A primeira reação diante da proposta explicada foi de espanto: “Nossa, muito difícil, não tem jeito!”

Mesmo assim surgiram trabalhos ótimos, cheios de expressão (Figura 1). Cada educador/cursista resolveu do seu jeito como sua obra iria “parar em pé”. E foi assim que, professora e cursistas conversaram sobre como os alunos também sentiam dificuldade em modelar algo sem uma técnica ou um direcionamento, por mais simples que fosse.

Apresentar uma obra de arte, falar sobre sua história, sobre seu autor/artista, proporcionar à criança uma bagagem visual artística para que ela tenha referências, fazem parte no despertar da criança para o fazer, o criar, no despertar da atividade de imaginação, como salienta Vigotsky

> [...] quanto mais veja, ouça experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, como as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKY, 1990, p.18).

Figura 1: Releituras dos educadores/cursistas a partir da obra Abaporu.



Fotografia de Edna Márcia Duarte Toffoli

A manipulação da argila alivia as tensões e fadigas das crianças, e também, no desenvolvimento afetivo. A manipulação do material conduz movimentos que trabalham a coordenação motora e sentidos físicos. Gabbai explica que

> [...] no toque nas pastas de argila, a criança estimula a sensibilidade, despertando a vontade de apertar, alisar e, às vezes, até de comer, não só pela necessidade orgânica, como pelo desejo de descobrir o gosto e o cheiro do barro. Com este exercício, são massageados os poros e estimulados os pontos de energia ou meridianos, contribuindo para o funcionamento da circulação e reenergização do sistema visceral. Através da manipulação bimanual, elaborando a integração bilateral do corpo, a criança estará desenvolvendo e automatizando os reflexos da lateralidade (direita e esquerda). Paralelamente, desenvolve a visão das proporções, da espessura indo até o reconhecimento do objeto, incluindo sua forma e seu movimento. A coordenação fina, anexada à bimanual, vem despertar os exercícios de extensão. Com todos estes movimentos, surge a força das articulações das mãos. Em um trabalho bem desenvolvido com argila, a independência da criança surge gradativamente. (GABBAI, 2013, p.1).

Falar de modelagem em argila ou qualquer outro material dessa técnica (massinha de modelar ou massinhas alternativas feitas pelo professor com os alunos) na educação infantil, não é para se criar formas identificáveis ou esculturas admiráveis, mas sim para colocar os alunos no mundo das possibilidades, sem acerto ou erro, apenas pelo prazer de poder criar algo, como faz refletir o primeiro capítulo do livro “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry. Nele, o narrador conta sobre um episódio que viveu na infância, em que desenhou uma jiboia digerindo um elefante (SAINT-EXUPÉRY, 2008). Entretanto seu desenho não foi compreendido pelos adultos, que o identificaram como sendo um chapéu. Este episódio nos leva à reflexão sobre o grande problema de exigir da criança a obrigatoriedade de se fazer imagens ou formas identificáveis pelos adultos. Para as crianças, em seu mundo particular de imaginação, não há limites quanto à criação, por isso, o educador deve oportunizar a liberdade em criar, sem orientar imagens estereotipadas.

Na segunda sala entre tesouras e papéis e pequenas placas de isopor, a professora esperava os educadores/cursistas.

A professora explicou o processo simplificado de como trabalhar com recortes com papel em sala de aula: movimentos simples de tesoura produzindo figuras simétricas como corações, borboletas, flores, entre outras. Este processo foi, para alguns, um ponto de partida para muitas perguntas, às quais foram sendo respondidas pelos próprios educadores/cursistas, com a vivência da própria experiência do recorte. Como exemplo, surgiram os bonequinhos sanfonados. (Figura 2),

Os educadores/cursistas desenvolverem moldes básicos para que trabalhassem em seu cotidiano, como carros, bonecos, asas, estrelas, cabeças, frutas etc.

Figura 2: Educadores/cursistas recortando papéis na oficina.



Fotografia de Edna Márcia Toffoli Duarte

Ainda nesta oficina, explicou-se o trabalho com gravura por meio da técnica de xilogravura. Isso chamou muita atenção dos educadores/cursistas que, na maioria, nunca tinham trabalhado com esse tipo de atividade. Para vivenciar a gravura usou-se o pratinho de isopor, pois além de ser muito prático, o material é adquirido com muita facilidade. A professora explicou sobre o procedimento, depois separou a turma em grupos e desenvolveu a atividade em dois tipos de suporte: o E.V.A. e o isopor em formato de disco.

O primeiro suporte foi usado para fazer recortes de figuras simples, sem muitos detalhes, e foi montado como um carimbo. A figura simples recortada em E.V.A. foi colada em uma placa do mesmo material. Depois de fixada na mesa, passava-se uma camada de tinta sobre a imagem e, em seguida, colocava-se a folha de sulfite em cima da tinta, produzindo uma figura carimbada. Os educadores/cursistas fizeram várias gravuras usando variedades de cores com esse primeiro suporte e, depois, trocaram as imagens entre eles.

No segundo suporte os educadores/cursistas desenvolveram desenhos em cima da placa de isopor, de modo que aparecessem veios nas linhas trabalhadas, através da intensidade do lápis. Nesse suporte, foi pedido para que colocassem o máximo de detalhes e percebessem a diferença entre os suportes. Da mesma forma que na primeira atividade, após realizar o desenho formado na placa de isopor, fixaram o suporte na mesa, passaram uma camada de tinta e deitaram uma folha sobre ele, produzindo uma gravura em que os detalhes trabalhados apareceram bem definidos. Novamente, as imagens foram reproduzidas em várias cores e

trocadas entre os integrantes. As turmas se empenharam muito nas atividades, a maioria das pessoas não conhecia esse tipo de trabalho.

Assim, a oficina de recorte colagem e gravura teve uma boa aceitação entre os grupos.

Muitos educadores/cursistas aproveitaram o momento para tirar dúvidas, desenvolver atividades novas em recortes e colagem. Algumas dúvidas foram quanto ao uso de tintas, sobre quais poderiam ser utilizadas para melhor cobertura; sobre as bandejas recicladas de isopor e sobre as ferramentas usadas na xilogravura de madeira. Na oportunidade, a professora levou duas matrizes de madeira para que os cursistas conhecessem.

Na terceira sala com as carteiras em círculo, os educadores/cursistas encontraram materiais comuns em um ambiente da educação infantil: lápis de cor, canetinhas, giz de cera, tintas e pincéis. Mas tinham também alguns materiais estranhos à prática de sala de aula: potinhos com terra, com açafrão, com urucum e outro com bolinhas de sagu cozidas. Esta sala era a sala das técnicas de desenho e pintura.

Com uma reflexão sobre desenho a professora começou comparando os primeiros rabiscos aos primeiros passos de uma criança. Para a criança, tudo é novidade e brincadeira: uma linha que sobe, uma linha que desce, uma linha que faz zigue-zague, uma linha em formato de “carinha”! Como diz Edith Derdyk, o “desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar a criança expressa a maneira pela qual se sente existir”. (DERDYK, 1989, p. 52).

Desenhar é conhecer o mundo, é uma das primeiras formas de expressão. Antes mesmo de escrever, a criança desenha! Então os educadores/cursistas foram convidados a rabiscar, a explorar as linhas e o papel.

Quantos tipos de linhas e rabiscos conseguiriam fazer? Há muitos jeitos de rabiscar, com linhas retas, curvas, bolinhas... E os educadores/cursistas se soltaram... Como foi bom rabiscar livremente!

A atividade seguinte foi a exploração das superfícies: o papel camurça e a lixa. Então, a professora fez uma série de questionamentos “Que sensação eles tinham ao passar a mão na lixa? E que animalzinho poderiam lembrar ao passar a mão em uma folha de papel camurça?” Os educadores/cursistas experimentaram desenhar com o giz de cera na lixa; notaram, também, como é diferente desenhar em uma superfície escura. Muitos nunca tinham experimentado isso. Depois, foi trabalhado o desenho no papel camurça. Personagens e paisagens foram aparecendo no papel com liberdade (Figura 3).

Depois, houve outra proposta: “E se a gente criasse uma história com as imagens? Cada educador/cursista começava por um pedaço da história com seu personagem e o grupo dava continuidade à história?” Assim, a história acumulativa fez parte do trabalho com a imaginação; desenhando sem a preocupação de fazer uma “bela arte”, foram perdendo o medo de desenhar, acreditando na expressão sem censuras! Nessa perspectiva, eles puderam experimentar o que seus alunos podem vivenciar com essa proposta. Sobre a criança falar sobre seu desenho, Edith Derdyk, explica

> O desenho vai receber de seu autor uma interpretação, aliada a um comentário verbal, como se fosse o prolongamento da sua ação. Ela [a criança] vai expressar surpresa ao ver ali, configurado concretamente, aquilo que se passava dentro de sua cabecinha e de seu coração. (DERDYK, 1989, p. 95).

Figura 3: Educadores/cursistas realizando a atividade de desenho no papel camurça e na lixa.



Fotografia de Edna Márcia Toffoli Duarte

Para o trabalho com a cor, a professora apresentou, primeiramente, o lápis aquarelável. Um lápis que, com água pode virar tinta! Poucos educadores/cursistas conheciam o material. A proposta dada foi criar uma mandala. Mandala é a palavra sânscrita que significa círculo. Nas religiões orientais, aparecem em várias estruturas lineares, especialmente às figuras geométricas dispostas em estruturas concêntricas. Esse tipo de estrutura linear aparece espontaneamente na arte infantil. (KELLOGG, 1979).

A orientação foi desenhar e colorir com o lápis aquarelável, e, depois, passar o pincel com água sobre o colorido e ver aparecer a tinta! Que mágica! Nessa perspectiva, lembrou-se das definições de Coll e Teberosky:

> A pintura pode ser definida como a arte da cor. Se no desenho o que mais se utiliza é o traço, na pintura o mais importante é a mancha da cor. Ao pintar, vamos colocando sobre o papel, a tela ou a parede cores que representam seres e objetos, ou que criam formas. (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 30).

A tinta permite a fluidez e por isso é tão bem aceita pela maioria das pessoas. A tinta é o trabalho com a cor e essa é pura emoção!

E por falar em tinta, a experiência de confeccionar tintas pareceu ser a mais significativa. Para muitos educadores/cursistas, tinta era tinta, simplesmente. Então, eles ficaram surpresos com a explicação: uma tinta compõe-se de pigmento e aglutinante. O pigmento é o que dá a cor, ou seja, pós ou líquidos corantes. Nesse sentido, a professora citou os corantes para cozinha, mas também falou dos pigmentos naturais como a terra e os vegetais. O aglutinante tem a função de “colar” a tinta na superfície. Isso foi evoluindo através dos tempos, e até o ovo foi usado como aglutinante nas tintas (esta técnica é a têmpera).

As colas também podem ser usadas como aglutinantes, na oportunidade, a professora citou as colas que eram feitas de farinha, o grude por exemplo. Para o trabalho de pintura com tintas artesanais, foi oferecido o sagu cozido como aglutinante. Com a terra, os tons de marrom cobriram o papel, depois o amarelo do açafrão e as outras cores apareceram com as anilinas comestíveis. Foi puro prazer! Quantas experiências! As mãos nas cores e nas texturas trouxeram lembranças da infância!

3 Conclusão

O ultimo momento da oficina foi uma reunião das três salas. Agora, todos juntos!

A proximidade com a obra de arte, seja uma visita ao museu, seja uma reprodução em sala de aula, traz a oportunidade de se pesquisar visualmente, aguçar no aluno a curiosidade sobre determinada imagem: quem fez? Por que fez? Que época é essa? Que lugar é esse? E assim vai se descobrindo um mundo em torno de uma imagem. Essa vivência traz um conhecimento diversificado e a inter-relação entre artista e espectador depende dessa fruição.

Quando é proporcionado ao aluno essa apreciação de imagens, oportuniza-se um diálogo entre, o que o artista traz por meio de sua imagem e a bagagem cultural e o emocional do espectador. Acontece, assim, uma comunicação, que pode gerar reflexões e ações. As práticas artísticas, contextualizadas e baseadas na leitura de imagem, proporcionam um fazer com compreensão. Nesse sentido, apresentou-se, a seguir, um quadro com uma síntese dessa inter-relação entre artista/espectador, segundo Ferraz e Rezende Fusari (1999, p. 18)

Componentes que se articulam no Processo Artístico

Os Autores/Artistas São pessoas situadas em um contexto sociocultural; são criadores (profissionais ou não) de produtos ou obras artísticas a partir das histórias de seus modos e patamares de sensibilidades e entendimento de arte.
Os produtos artísticos ou obras de arte São trabalhos resultantes de um fazer e pensar “técnico-emotivo-representacional do mundo da natureza e da cultura” e que sintetizam modos e conhecimentos artísticos e estéticos de seus autores; têm uma história e situam-se em um contexto sociocultural.
A comunicação/divulgação São diferentes práticas (profissionais ou não) de apresentar, de expor, de veicular e de intermediar as obras artísticas, as concepções estéticas e a arte entre as pessoas na sociedade ao longo da história cultural.
O público/ouvintes/espectadores São pessoas também situadas em um tempo-espaço sociocultural no qual constroem a história de suas relações com as produções artísticas e com seus autores (ou artistas) em diferentes modos e patamares de sensibilidades e entendimento da arte.

Fonte: Ferraz e Rezende Fusari (1999).

O tema norteador das vivências propostas foi a leitura e a releitura de imagens na arte, no desenho, na pintura, na gravura e na modelagem, abrangendo o bidimensional e o tridimensional.

A Leitura e a releitura de imagem é baseada na Proposta Triangular do ensino da Arte, sistematizada por Ana Mae Barbosa, no Brasil, e apresentada da seguinte forma: a análise de obras de arte (a leitura), a história da arte (a contextualização) e o fazer artístico (a releitura). Essa atividade artística possibilita a observação que temos na ambiência em que vivemos, e ao chamar a atenção de nossos alunos para essa prática estamos trazendo também uma nova visão, segundo Ana Mae:

> Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade, é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Assim como Ana Mae descreve a necessidade dessa observação, nos encontramos diante da possibilidade do fazer, ou seja, de colocar uma visão particular sobre cada imagem, deixando que a obra de arte apreciada possa despertar a emoção e guiar a mente criadora. A releitura de obras está dentro do fazer artístico da Proposta Triangular.

Então, baseadas na releitura de obras, as professoras do módulo, para finalizá-lo, trabalharam o exercício ‘retrato vivo’. Nele, os educadores/cursistas deveriam escolher uma obra de arte e se organizar/posicionar como os personagens da imagem, teatralizando a obra. Assim, seria uma atividade prática de releitura, em formato de quadros vivos.

A turma dividiu-se em pequenos grupos, reproduções de obras de arte foram disponibilizadas para que cada grupo desenvolvesse o trabalho representando a imagem com a maior fidelidade possível (de postura personagens objetos na cena etc). Em seguida foram feitos registros de cada trabalho (Figura 4).

Figura 4: Obra de arte de Caravaggio “A deposição de Cristo” com releitura feita pelos educadores/cursistas.



Fotografia de Edna Márcia Toffoli Duarte

Na Figura 4, vemos uma releitura da obra “A deposição de Cristo”, de Caravaggio, artista do período barroco que pintava entre outros temas, o religioso. A escolha das obras para esta atividade ocorreu de acordo com a possibilidade de reprodução física, material e espacial, aliada à sua importância na História da arte.

O retrato vivo exigiu sensibilidade, organização, união e sinergia entre os participantes.

A atenção que os participantes tiveram para cada detalhe da obra original e as releituras feitas por eles provocou um encantamento e um sentimento de trabalho cumprido.

4 Considerações Finais

O sentimento das professoras que ministraram a oficina, talvez, possa ser traduzido por esta passagem da obra “Manuelzão e Miguilim”, de Guimarães Rosa:

> Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãozinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo...”. (ROSA, 1964, 149)

A experiência despertou curiosidade sobre algumas obras que educadores/cursistas não conheciam e assim foi criado um novo ponto de partida para novos conhecimentos!

A experiência com esta oficina “Arte e infância” proporcionou grande aprendizado: na verdade foi uma construção coletiva, tanto para os educadores/cursistas, quanto para as professoras. A convivência, com um objetivo comum, entre pessoas que têm experiências diferentes na área, oportuniza conhecer informações novas, vários lados de uma questão, muitos pontos de vistas a discutir e a descobrir.

5 Referências

ARAUJO, Terezinha. **Criatividade na educação**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: CPCD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998. vol.3. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BABIERI, Stela. **Interações: onde esta a arte na infância?** Blucher, São Paulo, 2012. 25

BARBOSA, Ana Mae**. A imagem no ensino da Arte**. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1996.

COLL, Cesar; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte.** São Paulo: Ática, 2000.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

GABBAI, Miriam B. O Ensino da Cerâmica para Crianças. Disponível em: <http://www.oficinadeartes.com.br/detalheNoticia.php?cod=5>. Acesso em 07 set. 2013.

KELLOGG, Rhoda. **Analisis de La Expresion Plastica Del Preescolar**. Madrid: Editorial Cincelid, 1979.

LOWENFELD, Victor e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. XXXXX: Editora Mestre Jou. 1970.

REZENDE e FUSARI, Maria F. de & FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Série formação do professor).

ROSA, Guimarães. **Manuelzão e Miguilim**. Rio de janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Trad. Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

VYGOTSKY, Lev semanovich. **La Imaginacion y el arte en la Infancia** (ensayo psicologico).2 ed, Madrid: Akal Bolsillo, 1990.

ELISA MUNIZ BARRETTO DE CARVALHO é mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Licenciada em Educação Artística pelo Centro Universitário de Belas Artes de São Paulo (FEBASP). Especialista em Arte e Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e especialista em Arteterapia pelo Núcleo de Arte, Pesquisa e Educação (NAPE). http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4745382E0

CRISTINA BARBOSA MOREL é especialista em Ensino de Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Educação Artística – Artes Visuais pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE), licenciada em História pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora de artes na educação infantil e ensino fundamental e médio. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4449602D3

EDNA MARCIA TOFFOLI DUARTE é especialista em Arte pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Graduada em Artes Plásticas, licenciada pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trabalha com arte em cerâmica, mosaico e arte postal. Professora do ensino fundamental e médio. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K8109004Y6

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral

GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia

THE END, O INÍCIO – COLAGEM SOB COLAGEM SOB COLAGEM...

Rafael Vilarouca Peixoto Correia (CENTRO DE ARTES/URCA/Ceará/BR)
Fábio José Rodrigues da Costa (CENTRO DE ARTES/URCA/Ceará/BR)
Fábio Tavares da Silva(CENTRO DE ARTES/URCA/Ceará/BR)

RESUMO:
Este artigo é o resultado das primeiras aproximações sobre a pesquisa em artes visuais a partir das reflexões e processo de criação vivenciados na disciplina de Expressão Visual I, ofertada no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA. A pesquisa objetivou entender meu processo de criação artística tendo como referências os artistas Max Ernst, Alex Gross, David LaChapelle, Damien Hirst, Debora Firsch, Iaia Filiberti, Sandra Chevrier, Marek Haiduk, Liliane Porter e Juan Burgo; bem como os escritores Fayga Ostrower (2010), Aline Karen Fonseca (2009), Michel Maffesoli (1995), Serge Gruzinski (2006) e Ricardo Basbaum (2002), numa busca de entender como o processo de criação artística emanam de referências e vivências pessoais, como parte das pesquisas que envolve o artista e sua obra. O criar permite comunicação e integração, através de estruturas, símbolos e significados.
Palavras-chaves: colagem; processo artístico; autoconhecimento; comunicação

THE END, THE BEGINNING - GLUE UNDER GLUE UNDER GLUE...

ABSTRACT:
This article is the result of the first approaches for research on visual arts from the reflections of experienced and creative process in the discipline of Visual Expression I, offered in the first semester of the Bachelor of Visual Arts Regional Arts Center University of Cariri - URCA. The research aimed to understand my process of artistic creation taking as references the artists Max Ernst, Alex Gross, David LaChapelle, Damien Hirst, Debora Firsch, Iaia Filiberti, Sandra Chevrier, Marek Haiduk, Liliane Porter and Juan Burgos; well as writers Fayga Ostrower (2010), Aline Karen Fonseca (2009), Michel Maffesoli (1995), Serge Gruzinski (2006) and Ricardo Basbaum (2002), a quest to understand how the process of artistic creation emanate from references and personal experiences, as part of research that involves the artist and his work. The build allows communication and integration, through structures, symbols and meanings.
Key words: bonding; artistic process; self-knowledge; communication

Introdução

A arte nos ensina o quanto podemos interpretar a realidade, reinventá-la, resignificá-la. Significantes e significados mesclam-se: são símbolos, signos, memórias, associações... O artista por meio de suas pesquisas experimenta processos de compreensão, relação, ordenação, configuração e ressignificação do contexto no qual está inserido.

Essas foram algumas das provocações com as quais me deparei ao longo do primeiro semestre no curso de Licenciatura em Artes Visuais (2014.1). Antes de ingressar no curso, me graduei em Direito pela mesma instituição e foi durante essa formação que despertei para a arte. Foi também por esse período, após um curso de fotografia e apreciação de arte, que iniciamos, eu e Yasmine Moraes, as conversas sobre algo que se chamaria Café com Gelo. Esse algo veio mais tarde a se transformar em um Coletivo (2009).

Com o Coletivo Café com Gelo (http://www.coletivocafecomgelo.com) iniciei meus primeiros experimentos com a fotografia. A ideia era partir dos diferentes aspectos do cotidiano e subverte-lo por meio de imagens inventadas usando dos múltiplos recursos de edição que hoje podemos utilizar para elaboração de imagens. Para nós as imagens que produzimos se aproxima do conceito de "religante" segundo Maffesoli (1995, p.18): "ela une ao mundo que cerca, ela une aos outros que me rodeiam".

No coletivo criamos laços – aqui e distantes, participamos de exposições em mostras e festivais, nos tornamos objeto de estudos de pesquisadores do campo da Antropologia. Rompemos barreiras locais e ultrapassamos fronteiras. Essa caminhada nos tem amadurecido como pessoas e como artistas e o coletivo tem se enriquecido. E nos enriquecemos quando nos reinventamos, vemos o novo, vemos o mundo. Mundo este, indispensável a qualquer ser humano. Aprende-se muito assim, no contato diário e foi no Centro de Artes/Curso de Artes Visuais que me deparei com esse mundo novo.

Para Ostrower (2010, p. 26): "No formar, todo construir é um destruir. Tudo o que num dado momento se ordena, afasta por aquele momento o resto de acontecer". Este pensamento me provocou para o processo de criação artística que venho desenvolvendo. O título deste artigo *The End, o Início* trata disso: é sempre possível a criação, mesmo que esta precise, para acontecer, de um momento de destruição. O uso do inglês em *The End* remete a um apelo ao pop, ao cotidiano abarrotado de influências estrangeiras.

Na disciplina de Expressão Visual I, ministrado pelo professor Fábio Tavares, experimentamos diversas técnicas e procedimentos utilizados por artistas modernos e contemporâneos. Para finalizar a disciplina deveríamos apresentar alguns exercícios com a aplicação dessas mesmas técnicas e procedimentos acompanhados de um texto com os fundamentos teórico/artísticos que utilizamos para chegar aos resultados obtidos.

Embora já tivesse uma trajetória com a fotografia, decidi por experimentar a Colagem. Pesquisei o uso da técnica na história da arte e seus desdobramentos atuais. A colagem se encontra vinculada à capacidade de conscientização do sujeito ao invés de se limitar às preocupações "da matéria e da decoração", bem como afirmou Aline Karen Fonseca em seu artigo *Collage: a colagem surrealista* (FONSECA, 2009). Segundo a autora:

> Hoje são várias as maneiras de se pensar a colagem. Telma Moreira, num parêntese durante o debate sobre collage realizado em 12 de agosto de 1979 em São Paulo e publicado no livro de Sergio Lima, faz uma observação bastante coerente: 'Para mim, também a superfície é uma colagem: se a superfície é um papel, e o papel é feito de texturas de fibras, e as fibras são todas coladas... então é uma colagem em cima de outra colagem, de outra colagem...' (LIMA, 1984, p.116), concluindo que o próprio processo de invenção do papel usa os princípios da colagem(FONSECA, 2009, p. 3).

De certa forma já utilizava a colagem na edição de imagens fotográficas digitais em colaboração com outro artista visual e editor, Rohh Ferr (Imagens de 1 a 4). Porém, o aprendizado na disciplina Expressão Visual I do curso de Licenciatura em Artes Visuais me provocou a experimentar outros procedimentos tendo a colagem como técnica para produção de imagens.

Imagens 1 a 4: imagens produzidas a partir de técnicas de fotografia e colagem digital



Créditos: Rafael Vilarouca e Rohh Ferr

Assim, dispondo de uma boa quantidade de revistas (Vogue, Elle, Rolling Stones, Bravo!, Veja, Super Interessante, Caras) e tomando-as como matéria-prima inicial para o processo da colagem, iniciei meu estudo.

A experiência do olho enquanto fotógrafo e colecionador de revistas me ajudou bastante nesse processo inicial de busca de imagens e na posterior montagem das composições. Enquanto seguia esse estudo e seus procedimentos, ia recebendo contribuições de outras disciplinas do curso que também forneciam e geravam uma série de discussões sobre arte, o fazer artístico e seu ensino/aprendizagem.

É necessário porém certas cautelas. É preciso haver respeito pelo tempo das coisas. Cada materialidade, de início, abrange infinitas possibilidades de ação e possui uma outra infinidade de limitações, como afirma Ostrower (2010, p. 32). A colagem é um exemplo disso. Nela, trabalha-se dentro das possibilidades que se possui, com a

matéria-prima que dispomos que são as revistas e outras mídias impressas que se consegue para recortar, extrair imagens e se prosseguir com o trabalho.

A imagem e sua produção norteiam essa pesquisa em/sobre arte. A imagem poderia ser só uma mera representação gráfica, plástica ou fotográfica de uma pessoa, objeto ou mesmo de uma divindade como afirma o Dicionário Aurélio. Ainda do mesmo verbete pode ser também uma representação mental, sua impressão, lembrança ou recordação. Para o estudante de artes esse conceito vai além: tudo o que vemos é imagem, está em toda parte e é própria do ser humano, pois só é imagem a partir do momento que se tem consciência dela. E a imagem gera uma relação com quem a vê, podendo ser de identificação ou mesmo de repulsa: são infinitas as sensações que uma imagem pode gerar num indivíduo, como afirma Serge Gruzinski (2006, p 153): “é estreito o parentesco da visão com a imagem”.

Colagem como releitura do mundo

A colagem é um procedimento para elaboração de imagens. Do que é supostamente real é possível sua transformação numa outra realidade resultante da poesia plástica/visual. Max Ernst (1891-1976) foi um pintor alemão dadaísta e surrealista, pioneiro no entendimento da colagem como forma e manifestação de arte. Ele percebeu que o processo não se dá apenas no ato de colar, iniciando-se na relação com a imagem, desde o momento da escolha da imagem, passando pelo recorte, distanciando a imagem do seu cenário normal indo até o ato de colar, onde se dá outro significado na composição. Essa linguagem Max Ernst chamou de *collage*.

Há diferença, porém, entre a colagem e a *collage*. Em ambas há a fragmentação e em seguida a junção, porém a *collage* é um processo de composição onde não existe a necessidade de cola para se realizar, encontrando-se ligada ao processo de aleatoriedades dos elementos e a sua posterior articulação, estando presente não só nas artes plásticas, mas também nas artes cênicas, na música, na arte digital, etc.

Colagem, assim, não é apenas colar. É preciso um objetivo. A ocasião do corte consiste em rever e resignificar a imagem em si mesma, retirando esse objeto de seu contexto e finalidade para lhe atribuir outro significado e função. A imagem formulada em pensamento provém de uma ideia e é preciso dar forma a ela. A colagem, enquanto lugar de encontro, faz com que as figuras recortadas deem lugar a outras narrativas, distintas daquelas a que foram destinadas ou representavam originalmente. É na articulação desses elementos que se forma um sincronismo numa nova superfície. Nesse processo, passei a reconhecer as possibilidades das imagens recortadas; recriei, reinventei, resignifiquei as imagens dos diferentes suportes e inventei outra imagem.

Dessa forma, percebi que o formar importa em transformar. No meu processo de colagem, revistas diversas, bem como outras mídias impressas, foram vistas atentamente na busca de imagens tentando estruturar um pensamento ainda jovem, buscando forma. Identificando-me com as imagens que encontrei e recortei fui me descobrindo e me reinventando nesse processo. As mesmas revistas (recortadas) - de moda, arte e atualidade - acabaram também por se tornar fontes de pesquisa e material para a escrita. Arte contemporânea e alusões a religiosidade, sexualidade, moda e consumismo são temas que me interessam.

São infinitas as possibilidades no trabalho com colagem. O próprio mundo contemporâneo é abarrotado e fragmentado por imagens e acontecimentos “no qual todos os elementos, por minúsculos que sejam, entram em interação resultando na

sociedade complexa que conhecemos” (MAFFESOLI, 1995, p. 14). O artista contemporâneo, em suas obras, questiona a época e as realidades, daqui e distantes, onde vivemos.

Colagem, exercício de visualidade

Artistas contemporâneos norte-americanos como Alex Gross e David LaChapelle foram referências iniciais nas colagens.

Alex Gross traz em suas pinturas imagens coloridas onde ícones míticos e religiosos, publicidade vintage, arte retrô japonesa e referências pop de grandes marcas do consumismo atual se misturam, criando um mundo fantasioso, e ao mesmo tempo, realista. Em seus trabalhos há referências do universo infanto-juvenil, mas os personagens aparentemente inocentes possuem um viés bizarro. Ao encaixar e misturar diversas representações da realidade, o resultado final é um mundo encantado de fantasia ou uma visão contemporânea da sociedade. É como se de uma colagem se tratasse.

Imagem 5 e 6: pinturas de Alex Gross



Crédito: Alex Gross

Nas colagens que produzi, os elementos que as compõem estão a posar e servir a esta, tal qual uma fotografia montada. É assim nos trabalhos do fotógrafo David LaChapelle, conhecido por suas imagens inusitadas, coloridas e irreverentes, que tratam do pop e do consumismo através de uma plasticidade única.

Imagem 7: fotografia de David LaChapelle



Crédito: David LaChapelle

A arte hoje está também nas campanhas publicitárias e nos editoriais. Foi a partir de uma fotografia publicitária de David LaChapelle (imagem 7), encontrada numa revista, que me surgiu a ideia de compor a colagem usando-a como fundo. Folheando revistas em busca de imagens para compô-la, fui encontrando outras campanhas publicitárias e diversos elementos que, por identificar-me, recortava. Dessa série de recortes surgiram naturalmente outras colagens.

Na técnica, imagens já existentes são recortadas para posteriormente serem cuidadosamente compostas criando justaposições e apresentando novos significados através de uma combinação de elementos diversos. O processo permite completa liberdade, desde que seja coerente.

A partir da estética desses artistas e dos questionamentos que suas obras trazem, cheguei ao seguinte resultado (Imagens 08 e 09):

Imagem 08: Colagem 1 (tamanho 30x45cm)



Imagem 09: Colagem 2 (tamanho 26x40cm)



A colagem me oferece a possibilidade de um escapismo à realidade através da imagem construída, brincando com diferentes estilos e proporções. Na imagem 08 (colagem 1), por exemplo, a representação antropomórfica se apresenta a seus jovens fãs. A flor que sai da arma que carrega declara paz.

Personagens personificados em animais, como se fossem não-humanos ou quase-humanos, uma ascendência à perfeição através dos seus corpos, poses e figuras perfeitamente esculpíveis, além de símbolos míticos e religiosos estão presentes nas colagens no intuito de evocar subjetivamente o surreal. Na imagem 09 (colagem 2), uma representação do masculino, recuperando referências greco-romanas, à semelhança das representações olímpicas, parece espernear-se por liberdade, liberando bailarinas e soldados de seu "casulo" numa quase dualidade sexual. Na mesma colagem, um outro ser, com cabeça de veado, em alusões tropicalistas, assiste sereno tudo de sua janela e parece convidá-lo a um instante de tranquilidade e serenidade

O que me moveram nessas colagens foram os questionamentos a respeito das características sexuais biológicas, geneticamente adquiridas ou supostamente fixas na diferença entre homem e mulher, ou culturalmente determinadas. A identidade de gênero masculino ou feminino é uma construção cultural, determinada por padrões de uma sociedade. O interesse por estas questões ou temáticas não é apenas a pura representação de beleza ou de nudez, mas problematizar o significado de gênero na atualidade e a ditadura do estético e do ser perfeito.

Nesse contexto, o movimento *glam* nascido na Inglaterra dos anos 70 é também uma referência pessoal. O *glam* fundiu artes plásticas com cultura pop e explorou esta ao extremo, influenciando a música e a moda, numa mistura avassaladora de cor e brilho. O mais importante na época era a imagem – muitas vezes, superior até ao conteúdo -, extrapolando com frequência os limites do que era considerado bom gosto. Outra vertente do movimento explorada intensamente por vários artistas do período é o erotismo, seja na abordagem direta do sexo, na discussão sobre identidade sexual (ou

falta dela) e na tentativa de quebrar tabus. Havia sempre os flertes com a androginia, o exagero marcado pela ironia e a teatralidade kitsch e a brincadeira com o absurdo e os ideais de feminilidade e masculinidade. Esse exagero referencia também a estética do barroco que tornou-se naturalmente outra referência durante meu processo de feitura das colagens/imagens.

São características do barroco o uso de adornos diversos, dramaticidade, exuberância e uma tendência ao decorativo, expondo a tensão entre o gosto pela materialidade opulenta e as demandas de uma vida espiritual. Os efeitos grandiosos desse estilo artístico constituem um abandono da realidade em favor da decoração teatral e do mundo da fantasia. Serge Gruzinski em seu livro *A guerra das imagens* nos diz que “a imagem barroca participa da elaboração do corpo e da pessoa moderna” (GRUZINSKI, 2006, p. 238). O uso de temáticas e ícones contemporâneos também é uma de suas características atuais.

O barroco, ligado a religiosidade, faz parte de minha própria vivência. Sou natural de Icó-Ce, cidade histórica rica em prédios e igrejas antigas. Minha formação infantil e fundamental aconteceu em um colégio de freiras e vem daí o interesse por esse tema em meus trabalhos, tanto fotográficos quanto nas colagens aqui apresentadas (Imagens 10 e 11).

Imagem 10: Colagem 3 (tamanho 30x45cm)



Imagem 11: Colagem 4 (tamanho 28x41cm)



Na imagem 10 (colagem 3), ninfas (ou poderiam ser anjos) trazem uma injeção e parecem atacar a personagem de preto. A irônica personagem, cravejada de brilhantes, foi feita pelo artista inglês Damien Hirst, cujas obras grandiosas referem-se aos pesados temas da vida e da morte, doença e ciência, caos e ordem. A luta do bem contra o mal, demonstrada nessa colagem, faz referência a essas dualidades, bem como a todo pensamento religioso fundamentalista. E essa dualidade também aparece no próprio título desse artigo: o fim e o início. Há, porém, sempre a necessidade de equilíbrio entre eles: nada é tão perigoso quanto a certeza, o dogmatismo, a fé cega ou louca

A imagem 11 (colagem 4), a representação de uma pomba-gira reina solene numa varanda ricamente adornada, de onde se avista um jardim tomado por bichos e outros elementos. Em 2008, fiz uma pesquisa fotográfica nos terreiros de candomblé e umbanda do Cariri e passei a conhecer melhor sobre essas religiões de matriz africana, suas entidades e deuses. Interessam-me diferentes formas de religiosidade.

À medida que produzia as colagens, surgiam ideias de outras novas: ao encontrar uma campanha publicitária de trajes de banho tive a ideia de deslocar, de tempo e espaços diversos, vários personagens (Imagem 12).

Imagem 12: Colagem 5 (tamanho 28x41cm)



Numa situação impossível de ser vista normalmente, representações de Elvis, Gandhi, Neymar, Madonna, Pe. Cícero, Roberto Carlos, Iemanjá, D. Pedro I e outros estão juntos num dia de praia no Rio de Janeiro, ao lado de astronautas, aviões e um sol de laranja. A placa levada por um dos aviões adverte: “faça bonito na praia”.

Durante a pesquisa, o trabalho de vários artistas e escritores foi enriquecendo meu aprendizado e a produção das colagens. A artista argentina, Liliane Porter, em seu trabalho traz questionamentos filosóficos e emocionais, utilizando-se de pequenas figuras cuidadosamente escolhidas e outros objetos em fundos monocromáticos vazios. Em suas instalações – podendo fazer aqui um paralelo com a colagem - ela propõe a vida dupla dos objetos: por um lado, são mera aparência, ornamentos insubstanciais, mas, ao mesmo tempo, possuem uma aura que podem ser animados pelo espectador, projetando-lhe inclinações de interioridade e identidade. Ela nos mostra o que aterroriza o homem sem necessariamente construir algo feio ou duro, “somos nossos maiores inimigos”, diz ela. Na arte o espectador é obrigado a aguçar sua percepção e mudar a perspectiva. É preciso estar atento e aberto à reflexão.

Imagens 13 e 14: Instalações de Liliane Porter



Crédito: Liliane Porter

Nesse sentido, as artistas Debora Hirsch e a Iaia Filiberti ocasionalmente encontraram uma coleção de figurinhas com imagens de atrizes de Hollywood dos anos 20-50 e acabaram por mergulhar juntas num projeto de reconstrução da vida daquelas estrelas. Descobriram que a realidade superava abundantemente a ficção e na vida das atrizes encontraram vulnerabilidade e efemeridade, e não consagração e eternidade. O resgate permitiu completar um quebra-cabeças: o trabalho resultou em uma descoberta de fins de vida trágicos para muitas delas. Tais dilemas ainda são, muitas vezes, tão comuns às mulheres de nossa época.

Imagens 15 a 17: obras de Débora Hirsch e Iaia Filiberti



Créditos:Débora Hirsch e Iaia Filiberti

O trabalho de Sandra Chevrier, que foi apresentado pelo professor Fábio Tavares na disciplina de Expressão Visual I, também nos traz um questionamento parecido: “são heroínas exibindo um misto delicioso de força e suavidade ou lindas mulheres lutando para esconder suas fraquezas e imperfeições diante de uma sociedade machista e cada vez mais exigente?”, bem como perguntou a escritora Gabriella Borges em seu artigo *Feminismo e cultura pop na arte híbrida de Sandra Chevrier* (BORGES, 2014). A artista canadense autodidata cria quadros combinando técnicas de pintura com colagem, escondendo partes dos rostos de suas misteriosas musas. Seu trabalho é cheio de icônicas e familiares imagens de quadrinhos que compõem as mensagens entrelaçadas dentro de cada um de seus trabalhos.

Imagens 18 e 19: obras de Sandra Chevrier usando técnicas mistas de pintura e colagem



Créditos: Sandra Chevrier

Foi também o professor Fábio Tavares que nos apresentou o artista alemão Marek Haiduk, ilustrador e designer gráfico que cria colagens, a maioria digitais, com referências e temas facilmente identificáveis e comuns a todos nós - a infância, a evolução, a tecnologia, a ciência, a solidão. Algumas colagens de Marek possuem um tom irônico, outras são quase românticas, mas um dos seus pontos fortes é a brincadeira com o tempo, misturando referências ao passado, presente e futuro.

Imagens 20 e 21: colagens digitais de Marek Haiduk



Créditos: Marek Haiduk

A mistura de tempos diferentes é também uma característica do artista uruguaio Juan Burgos. Em suas colagens, de grande formato, toma e reinventa a iconografia urbana e a dialética da sociedade contemporânea. Usando como tema a complexidade das relações humanas, propõe um novo olhar sob as regras que regem a sociedade. Sua linguagem não se esgota dentro dos limites do pop, mas revelando suas contradições, parece ser a recuperação serena de um paraíso perdido. A grandiosidade de suas colagens me fez querer produzir obras maiores, não apenas enquanto exercício da universidade, mas como projeto de exposição.

Imagem 22: Colagem de Juan Burgos



Crédito: Juan Burgos

Na atual cena contemporânea da arte é importante que o artista engane o óbvio e crie uma arte que traga o próprio autor e sua visão da realidade. Surgiu-me, assim, a ideia de colagens onde personagens se deparam com mundos novos. Utilizando minhas próprias experiências me levei para dentro das mesmas. Para a primeira delas, imprimi em papel fotográfico um céu azul que representasse esse mundo novo. Articulei mentalmente essa imagem do céu com uma montagem que tinha feito anteriormente:

um ser com duas cabeças de cavalo. Montei o céu ao lado dos cavalos e as outras figuras fui adicionando, retirando uns, trocando por outros e compondo a cena onde pude me reconhecer nos elementos e na combinação deles (Imagem 10 e 11).

Imagem 23: Colagem 6 (tamanho40cmx65cm)



Imagens 24 e 25: Colagem em processo de feitura





Informações e questionamentos novos, tudo tem relevância: o que se gosta e o que se circunstancia, num determinado momento, sob um ponto de vista de motivação interior. É um processo infinito que se reabastece em si próprio, renovando-se constantemente numa tensão psíquica irresistível. O viver se intensificou na busca do material de pesquisa para a criação. E o criar representa um vivenciar-se no fazer, e nos transforma na realidade nova que ali criamos. Atravessando o presente como extensão do passado busquei intimamente na memória tais correspondências de viver e clarifico-me sempre a cada nova descoberta, evidenciando intenções de autoconhecimento e de crescimento pessoal, emocional.

E acerca desses pensamentos, continuo a produção das colagens (Imagem 26).

Imagem 26: Colagem em processo de montagem



Considerações finais

.

A arte, conforme aprendi na universidade, é um trabalho de persistência e exige preparo, pesquisa, experimentação. A pressa não é só inimiga da perfeição, é também inimiga do diálogo, do pensamento mais elaborado, sobretudo, filosófico e científico.

A colagem representa o inconformismo de toda uma geração e incide diretamente numa reconstrução de simultaneidades, multiplicidades e dos excessos do mundo contemporâneo. O pensar que se torna concreto é expansão sensorial. O criar permite comunicar-se e integrar-se, através de estruturas, símbolos e significados. A obra que se cria é fruto direto de vivências pessoais do artista que o cria, como uma extensão natural do ser humano. Segundo Basbaum (2002, p. 32) “Vivenciar a obra de arte passa a ser sinônimo de deixar-se envolver por sua proposta, que inevitavelmente se agarra ao corpo multiplicando a dimensão sensorial, arrancando-a da interioridade do sujeito e lançando-a para o entorno, desenvolvendo um sentido de ambientalidade”.

Mesmo o mais afoito sentimento de criação e a necessidade de expressar-se devem caminhar mais lentamente, degustando-se sempre cada momento em busca de um degrau adiante. É preciso ver o novo, reconhecer-se no novo e intuir. “O caminho é um caminho de crescimento” (OSTROWER, 2010, p.76). O ser artista-pensador-fazedor precisa experimentar, pesquisar e valorizar seu instintivo.

Um tanto de ideias juntas, recortes de livros, jornais, revistas. Um tumulto conceitual. A arte da colagem manifesta diretamente as influências do artista, tornando-se genuinamente expressiva, como uma particular visão do mundo. A colagem é a composição, por vezes não lógica, de simbologias e referências e traz ao espectador, muitas vezes, um sentido impensado, inesperado. O que não deixa de ser um sentido.

“Por acontecer, o fato configura algo e, ao configurar, modifica algo. Modifica certas realidades – em nós também. A única coisa possível é elaborarmos as formas a partir de sua existência, em busca de novas realidades. Só podemos mesmo criar” (OSTROWER, 2010, p.99). Não existe uma estratégia fixa real para a estruturação das imagens; tudo se resume a um sentimento interior. Continuarei tentando encontrar novas maneiras de criar um equilíbrio entre os diferentes elementos, já que a maioria das leis de composição não pode ser ignorada, mesmo em um ambiente de colagem surreal.

Algumas colagens são feitas instantaneamente, enquanto outros levam semanas até que se encontrem combinações certas ou equilíbrio: as imagens têm de interagir naturalmente e trabalhar juntas para servir à história que se pretende contar na colagem.

Referências

OSTROWER, Fayga**. Criatividade e processos de criação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
GRUZINSKI, Serge. **A guerra das imagens: de Cristovão Colombo a Blade Runner (1492-2019)**. Tradução de Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.
FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
FONSECA, Aline Karen. **Collage: a colagem surrealista**. Revista Educação, volume 04, n. 01, 2009, pp: 54-64.
BASBAUM, Ricardo. **Vivência crítica participante**. Rio de Janeiro, 2002.
LARROCA, Oscar. **Juan Burgos y el collage contemporáneo**. Uruguai: MEC, n. 20, dezembro 2011.
RIBEIRO, Lindsay. **Damien Hirst**. Disponível em: < http://lindsayribeiro.blogspot.com.br/2009/09/damien-hirst.html>. Acesso em: 15 jul 2014.
RIBEIRO, Diana. **O surrealismo pop de Alex Gross**. Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2011/03/o_surrealismo_pop_de_alex_gross.html#ixzz37mLOR0Uh>. Acesso em: 18 jul 2014.
BORGES, Rejane. **Colagens de Marek Haiduk**. Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2010/11/colagens_de_marek_haiduk.html#ixzz38EbISwpz>. Acesso em 19 jul 2014.
BORGES, Gabriella**. Feminismo e cultura pop na arte híbrida de Sandra Chevrier**. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/aquempossainteressar/2013/08/feminismo-e-cultura-pop-na-arte-hibrida-de-sandra-chevrier.html#ixzz38EsNKIbK>. Acesso em 20 jul 2014.
SLABBINCK, Sammy. **About**. Disponível em: <http://sammyslabbinck.tumblr.com/about>. Acesso em: 18 jul 2014.

Rafael Vilarouca Peixoto Correia
Fotógrafo, graduado em Direito pela Universidade Regional do Cariri – URCA e atualmente aluno do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da mesma instituição.
http://lattes.cnpq.br/6674257449608767

Fabio Jose Rodrigues da Costa
Doutor em Artes Visuais pela universidade de sevilla, Espanha(2007), Chefe do Departamento de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Pesquisa "Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos" - GPEACC/CNPq. Diretor de Relações Internacionais da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB
http://lattes.cnpq.br/8911805265683899

Fábio Tavares da Silva
Graduado em Artes Visuais pelo Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA em 2012.Foi Professor de Artes das escolas estaduais Senador Martiniano de Alencar e Adauto Bezerra de 2012 a 2013, ambas localisadas em Barbalha - CE.É professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da URCA. Estuda e desenvolve trabalhos com Histórias em Quadrinhos.
http://lattes.cnpq.br/0547320284932092

O ESPAÇO MUSEOLÓGICO COMO GERADOR DE POÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Maria Cristina Blanco[1]

Universidade de São Paulo

Resumo

Este trabalho tem por finalidade refletir sobre experiências realizadas com um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade Anhanguera da cidade de Taboão da Serra, estado de São Paulo. As atividades extraclasse, realizadas nos espaços museológicos, propiciam "horas complementares" aos estudantes da graduação. Porém o que destacamos neste artigo, é a importância de tais atividades para a formação docente no campo das Artes Visuais. Tentamos de certa forma agraciar os estudantes sobre quão diferenciadoras são essas atividades dentro dos espaços expositivos, e alertá-los como estes locais podem ser geradores de poéticas (práticas artísticas concebidas através do ensino da arte, história da arte, crítica, estética e fazer artístico), tão destacado pelo pesquisador em Educação em Museus, Robert Willian Ott, que elaborou uma metodologia denominada **Image Watch**, baseada nos pilares fundamentais destacados acima.

Palavras-chave: Formação de Professores, Licenciatura, Artes Visuais, Educação em Museus.

Abstract

This work has the goal of reflecting the experiences carried out by a student group majoring in Visual Arts by Faculdade Anhanguera in Taboão da Serra, São Paulo state. The extracurricular activities, carried out in museological environments, can provide additional credit hours to graduate students. However, what we contrast in this article is the importance of such activities in one's training in the field of Visual Arts. We do our best to evidence the importance and difference that such activities imply within expository environments, and show the students that these environments can create artistic practices conceived through Art Education, History of Art, Critics, Esthetics or simply by artistic making, as evidenced by the researcher on Art Education, Robert W. Ott, who elaborated a methodology denominated "**Image Watch**", based on the essential pillars described above.

Keywords: Teacher Training, Licentiate, Visual Arts, Education in Museums.

Introdução

[1] Aluna do Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, sob orientação da Profª Drª Maria Christina de Souza Lima Rizzi.

Este trabalho irá relatar como ocorreu uma experiência[2] no curso de Formação de Professores, (Licenciatura em Artes Visuais), da Faculdade Anhanguera da cidade de Taboão da Serra, no estado de São Paulo. Foram convidados os alunos das disciplinas que versam a formação de professores dentro do contexto da mediação cultural em espaços de "saber", são elas: Competências Profissionais e Prática e Mediação da Arte I.

Para os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo utilizou-se os conceitos da metodologia da pesquisa ação participante (THIOLLENT, 2008). Este método propõe a participação ativa do pesquisador frente ao seu objeto de estudo. Em geral os pesquisadores deste método:

> Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos. (THIOLLENT, 2008, p 18).

No que diz respeito à operacionalidade do trabalho e para os estudos dentro dos espaços expositivos, valemo-nos da metodologia do Professor e Museólogo Robert Willian Ott para a análise da observação das obras e desdobramentos nas aulas práticas em situações de "pós-visitação".

A ideia de desenvolver esse tipo de atividade nasceu de um pequeno levantamento feito através de um questionário diagnóstico aplicado aos alunos, no início do ano letivo destas duas turmas referidas anteriormente, (o que totalizam 120 alunos do ensino superior). Este questionário revelou que uma pequena parcela dos estudantes de Artes Visuais do curso de Licenciatura frequentavam museus e instituições culturais. Pensamos que esse tipo de atividade é fundamental para a formação de professores, neste curso, e sabe-se que a cidade do Embu das Artes possui uma rica tradição em exposição e comercialização de artes, assim como

[2] Em verdade realizados duas atividade nos espaços expositivos das exposições: uma delas na exposição EXPOrobono , na Casa das Rosas, do Artista plástico/ e professor da Fac. Anhanguera, Gerson Correra e a outra ocorreu na exposição permanente no Museu de Arte Sacra dos Jesuítas da cidade de Embu das Artes, porém vamos nos valer aqui neste artigo relatar somente a experiência na exposição OROboro.

possuidora de espaços expositivos que está à disposição para toda a comunidade local e turística que ali frequenta.

Além disso, pensamos em disseminar também a ideia de incentivar os estudantes a frequentarem as exposições temporárias e de longa duração oferecidas pelos museus da capital de São Paulo, sendo esta possuidora de uma rica infra-estrutura em exposições do estado de São Paulo. Em certa medida, conseguimos, através de procedimentos fundamentados em metodologia do ensino da arte nos museus, convencê-los a irem à EXPOroboro, na Casa das Rosas, na qual possuía um fator/ingrediente notável para todos nós, que era a presença do artista contemporâneo no museu e professor, Gerson Correra, que também é professor destes estudantes da graduação. Quanto a este fato destaca Robert W. Ott:

> [...] Os artistas têm sido chamados a juntar-se aos grupos de alunos nas galerias onde estão acontecendo atividades de ***Thought Watching*** e ***Image Watching*** (etapas da metodologia do Prof. Robert W. Ott, que diz respeito a ver as obras e pensar sobre elas). Um artista que conhece o pensar crítico dos alunos durante o *Image Watching*, fica muitas vezes surpreso com a profundidade da compreensão e sensibilidade reveladas pelos alunos. (OTT, 1999, p. 133).

Outro fator importante a destacar neste projeto é o incentivo para os alunos desfrutarem dos museus e instituições culturais que estão localizados na cidade do Embu das Artes e imediações, e ressaltar o caráter histórico do local. A própria Feira de Artes e Artesanato do Embu, constitui-se em um local rico em trocas, saberes e disposição da cultura local. Além destes locais, a região possui o Museu do Índio, o Memorial Sakai, Museu do Computador, na cidade de Itapecerica da Serra, há o Centro de Memória e Documentação de Taboão da Serra, o Sítio Santo Antonio[3], em Cotia, que fora doado ao IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, pelo Mário de Andrade, entre outros.

Dessa forma, conseguimos, em certa medida, desfrutar de dois espaços culturais/expositivos de naturezas diversas, mas que contemplaram momentos de saber e fazer aos estudantes da licenciatura no curso de Artes Visuais. E somente um deles foi escolhido para compor este relato de experiência que é, neste caso, a ação de professores e estudantes da graduação na Exposição OROboro na Casa das Rosas.

[3] Este sítio é representado pela presença hispânica no estado de São Paulo. É um conjunto arquitetônico que compreende: Casa Grande, Senzala e Capela, de construção em taipa de pilão do período seiscentista.

1.1 Sobre a metodologia *Image Watching* de Robert W. Ott

Para operarmos com o conceito de análise a respeito da "educação em museus", trabalharemos com instrumento de crítica elaborado pelo professor Dr. Robert Willian Ott, na qual denominou "*Image Watching*". Esse sistema de crítica abarca uma atividade de aquecimento que exercita o "ver" e "perceber", a qual se chama: "*Thought Watching*". Essa atividade é composta de cinco categorias que se organizam em: **descrevendo**, **analisando**, **interpretando**, **fundamentando** e **revelando**. (OTT, 1999).

Na etapa "**descrevendo**" há uma relação sistemática de tudo que pode ser observado do nosso objeto de estudo, ou seja, da configuração da expografia do museu e a maneira como esse projeto expográfico interage com as atividades educativas.

A segunda categoria do ***Image Watching*** chama-se "**analisando**". Essa fase do trabalho irá abranger estudos sobre "como" a exposição foi concebida e montada, que descobrimos através da entrevista com o artista plástico Gerson Correra.

A terceira categoria é aquela denominada: "**Interpretando**". Nessa etapa iremos estabelecer conexões entre as duas fases anteriores. Essa fase fornece dados para as respostas pessoais e sensoriais dos alunos da graduação que participam da crítica (OTT, 1999). Os alunos terão a oportunidade de expressar como eles se sentem em relação às obras de arte presentes na exposição OROboro, (2014), já que as categorias anteriores do "*Thought Watching*" proporcionaram-lhes a capacidade de perceber suas emoções. Acreditamos que esta terceira fase dos procedimentos metodológicos se passará em locais fora do museu; criaremos oportunidades de desenvolver ações na faculdade.

Estarão inseridos nesse contexto alguns questionários, entrevistas, imagens (para proporcionar o que chamamos de "memória estimulada"), objetos, para estabelecer um diálogo de compreensão com os estudantes, visando à compreensão veiculada pelas ações educativas do museu e a interligação com nossas ações dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Após esses momentos de contextualização e fruição, serão propostas aos estudantes atividades práticas, denominadas "fazer artístico", (BARBOSA, 1999).

A quarta categoria é denominada “**fundamentando**” e é nela que será inserida a crítica. A interpretação do nosso objeto de estudo deverá ser fundamentada em conhecimentos adicionais, disponíveis para a pesquisa nos vários campos do conhecimento. Devemos, nessa fase, analisar estudos prático-teóricos no campo da arte-educação em museus e no campo da compreensão voltada à apreciação da obra de arte.

Categoria “**Revelando**”, corresponde ao relato da junção das quatro categorias anteriores. Em verdade esta categoria, como o nome já diz: “revela”, o quê, o como foi aprendido dentro desse processo de observação, análise e crítica da arte dentro da formação de professores. Insere-se nesse contexto o processo da feitura deste artigo.

A intenção maior de apresentar esta metodologia aos estudantes da graduação no curso de Licenciatura em Artes Visuais é mostrar o quão importante é para o professor de Artes irem a estes locais, sensibilizar e encantar seus estudantes. Transformando esses momentos em ações concretas em arte-educação em museus e instituições culturais.

2.1 Sobre a configuração expográfica da Exposição OROboro

Esta exposição era composta por uma grande sala apenas dentro da instituição museológica Casa das Rosas, que se destina a organizar exposições com o cunho especialmente de natureza poética e artística. Ao entrar na sala podíamos notar peças como esculturas expostas no chão, nas paredes, penduradas no teto, um vídeo a ser apresentado, que narrava a história desse grupo de trabalhos, *banners*, uma mesa e um tapete com temática do Oroboro. Seguem as imagens da exposição:



Fig. 1 – Oroboro, 2014, placa em metal pintada com tinta acrílica.



Fig. 2 – Lagarto que come o próprio rabo, 2014, placa em fibra pintada com tinta acrílica e terra.

Para entendermos um pouco mais a respeito da exposição, foi necessária a realização de uma entrevista com os dois artistas, Gerson Correra e Renato Gonda. Nossa curiosidade girava em torno da natureza da exposição, das explanações sobre o tema do “Oroboro”, e como se deu a oportunidade de organizar, lá na Casa das Rosas esta mostra. O discurso expositivo é um fato crucial na montagem de uma exposição. A respeito do discurso expositivo explanam Simmouneux e Jacobi (1997):

> (...) o discurso expositivo é fruto de adaptações e transformações de vários outros discursos, entre outros, determinadas pelas finalidades e objetivos da exposição e também pelas especificidades de tempo, espaço e objetos nos museus, que, por sua vez, configuram certa linguagem específica de comunicação com o público. (SIMMONEUX; JACOBI, 1997; Apud MARANDINO, 2008, p 20).

Em entrevista com o artista plástico e professor Gerson Correra, peguntamos respeito da formação desse conjunto de trabalho, que, por sinal, já vinha sendo feito há alguns anos. “Como surgiu a ideia para a confecção dos primeiros trabalhos que estavam expostos na exposição EXPOroboro na Casa das Rosas?”

> Eu vou começar a falar de um período um pouco antes para entender essa diversidade dos materiais. Quando a gente começou a trabalhar em 1984, eu tinha uma produção em cerâmica, eu era muito mais ceramista e o Renato tinha uma coisa

> de pintura e a gente queria desenvolver um trabalho diferenciado e entrar em um mercado de decoração e de objetos, que tivessem características de elementos opostos, e aí a gente ficou pensando, o que pode ser? A gente amava pedras, tanto ele quanto eu. Nós tínhamos coleções de pedra e começamos a investigar marmoraria, e pensamos que o mármore era um suporte que nos interessava muito. E ficamos pensando qual que era oposto da pedra? Ela é milenar. O mármore tem sessenta milhões de anos de formação. O que seria o oposto absoluto? E aí a gente chegou na questão da luz. E como que a gente junta os dois e complementa? (CORRERA; GONDA, 2014).[4]

Notei, ao ir à exposição, que ambos artistas não têm medo quanto ao "enfrentamento" de novos materiais; considerando que havia vários materiais trabalhados nas obras, cimento, ferro, latão, aço, terra com tinta à óleo, vidro, fibra, e obtive o depoimento:

> Tínhamos as ideias, mas a gente não havia definido ainda se íamos trabalhar só com o mármore branco, fazer uma coisa toda branca, e aí a gente tem todo um percurso pela frente. A gente não tem preguiça de pesquisar os materiais! E daí a gente pensa: tem que trabalhar com a lava de vulcão, tem que ir lá no vulcão, e vamos lá, vamos ver o que é a lava do vulcão, vamos até lá. O artista tem que buscar o material ***in lócus***. (CORRERA; GONDA, 2014).

A exposição, enfim, possuía um caráter de fazer-artístico muito investigativo, sobre a exploração dos materiais trabalhados pelos dois artistas, assim como um caráter poético no sentido de possuir na sua natureza a "poesia em si", para alicerçar a obra plástica, e essa obra necessitava dialogar com a poesia. Por exemplo, existia uma trecho da obra Grande Sertões Veredas, de Guimarães Rosa, que estava cravado na mesa em vidro: *"A Mó de moinho, e nela não caindo o que moer, moí a si mesma, mói, mói".* Renato Gonda, comenta: "esse trecho é circular" e completa:

> Esse texto é absolutamente circular. Ele diz que se a mó não tem nada para moer, ela mói a própria pedra. Então estamos em um movimento constante, e diz que ao mesmo tempo produzindo, criando e ao mesmo tempo consumindo. É essa circularidade. (CORRERA; GONDA, 2014).

[4] CORRERA; Gerson, Renato, GONDA. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Cristina Blanco, julho/2014, sobre a história do conjunto de obras exposta na Instituição Cultural e Artística Casa das Rosas. São Paulo. Material não publicado.



Fig. 3- Mesa tampo de vidro cravado com Frase. Mó em pedra suportada por base de ferro e espelho ao fundo.

Foi interessante notar que, entre o conjunto das obras expostas na exposição temporária, esta mesa foi, entre as demais obras, a que mais sensibilizou os estudantes da graduação. Foi revelado nas respostas/relatório do roteiro de observação, que esta obra possuía um caráter enigmático pelo fato da característica espelhada, que podíamos ver no círculo central. Segundo os alunos esse fato dava um ar de infinito que estendia dimensão da tal mesa.

2.2 Contando sobre o processo de aprendizagem na exposição, através da metodologia de Robert Ott

Primeiramente, sempre que falamos de um processo de “sensibilização”, para atuar com os estudantes, faz-se necessário que o professor tenha a ideia do “todo” da exposição antecipadamente, assim como se intere em primeira mão sobre o trabalho/ carreira dos artistas / ou artistas que fazem parte da exposição a ser visitada. Tentei investigar com o próprio artista da exposição, Gerson Correra, informações sobre a natureza do evento, assim como o conjunto de trabalhos que fariam parte dela. Fizemos isso previamente.

As aulas que compunham a sensibilização sobre o tema da exposição Oroboro, foram organizadas a partir da metodologia de Roberto W. Ott, que versa,

primeiramente a sensibilização através de meios tecnológicos, (vídeos, internet, informações eletrônicas, entre outros). Conversei com Gerson Correra e ele me forneceu subsídios necessários para fundamentar a tal aula, que ministramos em par, antes da ida à exposição. O resultado foi uma aula expositiva que continha um roteiro que chamamos de "roteiro de observação"[5], contendo diversos tópicos que deveriam ser observados no evento. Lembrei os estudantes de que uma experiência desta natureza, exige muito de nossos órgãos do sentido e orientei dizendo que, ao irem à Casa das Rosas, tornassem essa experiência uma "experiência significativa", e isso iria futuramente servir para aulas de ateliê ao longo do curso. Dewey (2010) ressalta sobre esse assunto:

> Um grupo de visitantes conduzidos através de uma galeria de pintura por um guia, com a atenção chamada aqui e ali para algum ponto importante, não percebe; só por acidente haverá interesse em ver uma pintura pelo tema vividamente realizado. Porque para perceber, um expectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. (DEWEY, 2010, p. 261).

Para o trabalho de sensibilização dos alunos da graduação. Foi elaborado o seguinte roteiro de observação:

Roteiro de observação à Exposição Oroboro – Casa das Rosas – Março/abril – 2014

1-) Quando você chegar a Casa das Rosas tente caminhar em seu entorno e observar a riqueza arquitetônica do prédio, que abrigou no passado os barões do café. Você estará vivenciando uma experiência de entrar em um lugar histórico. Tente fazer uma viagem no tempo e imaginar (elabore um **desenho sobre isso)**

2-) Existe um jardim em frente e ao redor da casa repleto de árvores e principalmente rosas. Observe com calma este jardim, pois ele é singular. Sinta o cheiro da terra, das plantas e das flores. **(Produza um texto sobre isso).**
Desfrute das sensações de: sentir o cheiro do material, verifique se existe algum objeto que pode ser tocado, e a observação é uma requisito fundamental quando vamos a uma exposição. Lembrando que existem diferenças entre "olhar' e "observar cautelosamente".

4-) Atente-se ao fato da importância de conhecer o artista que está expondo sua arte, no museu que você está visitando, que neste caso é o próprio professor na sua faculdade.

5-) Após sair da exposição tente responder:
a-) Conte sobre sua experiência ao ver o conjunto de obras na Casa das Rosas.
b-) Você vai escolher uma obra apenas (aquela que você mais gostou) e descrever em detalhes a obra e sua experiência de observação. (ex. qual o material que foi feito, a cor do material, onde ela estava e o que você pensa sobre ela, qual as inspirações daquela obra).

6-) Conte como foi sua experiência como um todo, por exemplo, ir ao local , conhecer pessoas, ver a Av. Paulista, a partilha com o colega de classe, com o artista, conte como foi o "pós" visitação,

[5] Elaborado com bases na metodologia criada pelo professor Robert W. Ott.

entre outras coisas.

7-) Comentários que você acha pertinente.

A maior parte dos alunos envolvidos nesta atividade extra-classe, escreveram seus textos poéticos, não necessariamente em forma de pergunta-resposta. Inclusive não era esta a proposta, confeccionar um roteiro com esta sistemática. Além dos roteiros respondidos/ escritos e ilustrados, na aula sequente solicitamos a eles que fizessem suas interpretações das obras com temáticas da exposição (Oroboro), que condiz com a metodologia do pesquisador Robert W. Ott Realizamos trabalhos com técnicas a seco (giz de cera, crayons diversos, lápis de cor, e lápis grafite 6B). As aulas de ateliê completaram as atividades de ida ao museu. O autor defende a ideia de que ensinar crítica nos museus propicia uma transformação do processo de desenvolvimento dos estudantes, por isso é tão importante para entender a obra do artista no museu, de aprender através da história da arte e de fazer, como ou de forma similar que o próprio artista o fez, completa o autor:

> O ensino de crítica de arte em museus estimula a concepção de um programa de arte-educação moldado a partir das disciplinas de arte, ou a partir do que o crítico profissional faz; da produção de arte ou a partir do que o artista faz; a História da Arte ou a partir do que o historiador faz; da estética ou a partir do que o filósofo faz. (OTT, 1999, p. 125).

Após a visitação, conforme já dito, os alunos elaboraram desenhos através de procedimentos que chamamos de “técnicas secas”.

Entre os desenhos houve os mais diversos resultados de leitura das obras contidas no espaço expositivo. Após a aula prática que tivemos com o grupo de 4º e 5º semestres da Licenciatura, fizemos uma roda de conversa com eles e os ensinei a ler os trabalhos dos próprios alunos, tarefa muito importante nas aulas de artes com as crianças de ensino básico, já que na maioria dos casos os estudantes da graduação se tornarão professores de arte ou mesmo mediadores de museus e instituições.

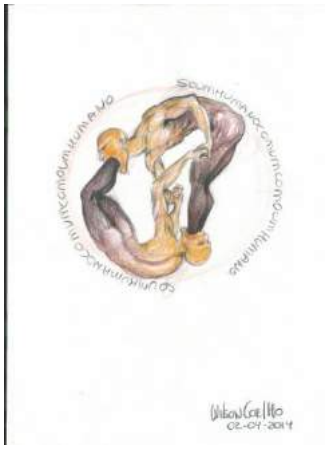


Fig. 4 - Trabalho do aluno Wilson Coelho, cnica mista lápis de cor e lápis grafite sobre papel.



Fig. 5 - Trabalho da aluna Débora N. Neves, lápis grafite sobre papel.

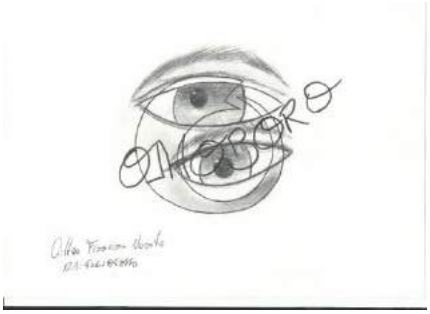


Fig. 6- Trabalho do aluno Airton Ferreira Novato, lápis 6B sobre papel



Fig. 7- Trabalho do aluna, Angélica Ap.C. Barbosa, técnica mista lápis de cor e lápis grafite sobre papel

Foi interessante notar as diferentes poéticas suscitadas por cada estudante ao visitar a Casa das Rosas. Cada um, ao seu “modo sensível”, desenvolveu seu trabalho pois este grupo de alunos possui uma unidade de estudo há alguns semestres. Entre os relatórios e observação, selecionamos dois apenas para compor este relato, mesmo os demais possuindo tão importante riqueza como estes selecionados. A aluna Maíra A. Mendes, por exemplo, além de elaborar seu trabalho plástico, escreveu:

> A Casa das Rosas é exuberante, em arquitetura e em flores. Seu jardim me proporcionou um fim de tarde muito agradável enquanto o início da exposição. Há também em espaço *gourmet* onde saboreei uma taça de espumante e me senti, como há muito

> tempo não sentia, aproveitando o momento, *carpe diem*. Ali sentada sem pressa, vendo o movimento, a beleza das flores e da casa.
>
> O conjunto de obras da exposição era bem coeso apesar da diversidade de materiais. Todos com a mesma filosofia observando como diferentes suportes, com diversas técnicas e estéticas pode representar tão bem a mesma ideia. Como a unidade do tema pode ter tantas apresentações originais. (Maíra A. Mendes, 2014[6]. Depoimento do relatório)

Já o aluno Ailton F. Novato, que fez o trabalho da fig. 09, afirmou:

> A obra Oroboro 2, painel feito em massa plástica, e acabamento em terra, com poema de recorte, foi a minha escolhida. Esta obra me chamou atenção com o acabamento em terra ao mexer com a terra que faz parte da natureza de poder ter afinidade com a terra, e também o desenho do lagarto que representa ele na terra, com liberdade no seu campo. (Ailton F. Novato, 2014[7]. Depoimento do relatório).

Enfim, após quase dois meses de trabalhos de visitações às exposições, (que na verdade houve outras saídas), percebeu-se que a forma de estímulo que o grupo de docentes organizou, surtiu um bom efeito entre os alunos da graduação, pois conforme observado em levantamento no início do ano, eles não tinham o forte hábito de frequentar estes espaços de saber. Acreditamos que as ações fundamentadas e bem conduzidas do professor são de seminal importância para que os alunos da graduação se entusiasmem em buscar sempre o melhor para seus alunos do ensino básico. Cito aqui um trecho do artigo intitulado “Além do artefato”, da pesquisadora Maria Christina de S. L. Rizzi, tão significativo a respeito dessas reflexões:

> Visitar museus e entrar em contato com seus espaços, propostas e exposições, propicia o exercício da cidadania ao permitir, no desenrolar da experiência da fruição da realidade musealizada, o contato com temas relativos à natureza social, política, espiritual, científica e estética do ser humano (RIZZI, 1998, p. 215).

3.0 Considerações finais

[6] MENDES, Maíra A. Casa das Rosas - Relatório de Observação escrito para a disciplina Competências Profissionais, dentro do curso de Licenciatura em artes visuais da Fac. Anhanguera. Material não publicado.

[7] NOVATO, Ailton F.; Atividade Casa das Rosas - Relatório de Observação escrito para a disciplina Competências Profissionais, dentro do curso de Licenciatura em artes visuais da Fac. Anhanguera. Material não publicado.

Pensamos, que visitar museus e instituições culturais são elementos importantíssimos para o desenvolvimento profissional dos estudantes da graduação. É muito significativo que o professor possua um forte entusiasme inspire seus jovens estudantes do ensino básico para que aproveitem momentos significativos de experiência com a Arte. Em especial, pelo fato de entrar em contato com a obra original. O encantamento e amor pela arte presente no mais sensível pensar do professor de arte, deve ser transmitido por gerações. Esse componente de amor e fundamentação sobre o ensino da arte deveria estar presente em todos os mestres da arte-educação.

Encerro este artigo com uma epígrafe de Elliot W. Eisner, homenageando o arte-educador falecido em janeiro deste ano:

> *Nenhuma análise da arte ou justificativa de seu papel seria adequada se negligenciasse os prazeres da arte em si. A arte tem a capacidade de mandar-nos à Lua. [...]*
>
> *A superfície sensual de uma máscara Dan, a elegância de uma figura Zapoteca, a energia de uma imagem de De Kooning, a força de uma sinfonia de Beethoven, a paixão poética de Shakespeare, são simplesmente formas esquisitas da experiência humana-mágicas, cativantes e autojustificáveis.*
>
> *Para entender o que quero dizer, pense nas imagens que mudaram sua vida. [...]*
>
> *Estas são as imagens que me levaram à Lua. E as suas? Nenhum programa de artes desprovido deste tipo de experiência, ou que não abra as portas para estas experiências, realiza sua missão. E nenhuma porta pode ser aberta sem um currículo que contenha tanto estrutura como mágica. Sem estrutura, não se consegue automicidade. E, sem a automicidade não se atinge a internalização. E sem internalização, não há mágica.*
>
> *Elliot W. Eisner (1933-2014)*

Referências

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1999.

CORRERA; Gerson, Renato, GONDA**. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Cristina Blanco - Julho/2014, sobre a história do conjunto de obras exposto na Instituição Cultural e Artística Casa das Rosas**. São Paulo. Material não publicado.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2010.

EISNER, Elliot W., **Estrututa e Mágica no Ensino da Arte**. IN: BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação: Leitura no Sub-solo. Ed. Cortez. 1999.

MARANDINO, Martha. **Educação em museus: a mediação em foco**. Org. Martha Marandino. São Paulo – SP. Geenf. Fac. de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

MENDES, Maíra A. **Casa das Rosas - Relatório de Observação**. Escrito para a disciplina Competências Profissionais, dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Fac. Anhanguera. Material não publicado.

NOVATO, Ailton F**.; Atividade Casa das Rosas - Relatório de Observação.** Escrito para a disciplina Competências Profissionais, dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Fac. Anhanguera. Material não publicado.

OTT, Robert W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Ed. Cortez. 1999. p. 113-141.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Ed. Cortez. 2008. 132 p.

RIZZI. Maria Christina de S. L. **Além do artefato: apreciação em museus e exposições**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia - São Paulo. Vol. 8 2185-220. 1998.

SIMONNEAUX, L; JACOBI, D**. Language constraints in producing prefiguration posters for scientific exhibition. Public Understanting of Science**. V.6, 1007. P. 383-408.

Currículo do autor

Maria Cristina Blanco – Mestre e Doutoranda em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Sua área de investigação consiste em Arte-educação, educação em museus, história da gravura e formação de professores. Investiga na sua pesquisa de doutorado aprofundamentos da Leitura da obra de arte e estruturação de material didático para formação de professores *on line*, para o museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão. A pesquisadora faz parte do projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Atualmente leciona a disciplina de Artes na Rede Estadual de São Paulo e ensino superior.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT:Artes Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia

INTERDISCIPLINARIDADE, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO EM ARTE: OS OBJETOS PESSOAIS COMO PONTO DE PARTIDA

Vera Lúcia Martins (SEED, PR, BR)
Rosangela Almeida Lopes (ILECE, PR, BR)
Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL, PR, BR)
Cláudio Luiz Garcia (UEL, PR, BR)
Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza (UEL, PR, BR)

RESUMO
O propósito do estudo apresentado neste artigo é refletir sobre um processo/percurso de formação e atuação docente em arte, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).Apresenta uma análise das vivências ocorridas no decorrer desse processo de formação no PARFOR, no período entre agosto de 2010 a dezembro de 2012. Foram selecionadas as desenvolvidas nas disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Artes Visuais I e II e Gravura que tiveram objetos pessoais e a memória como ponto de partida para inúmeras reflexões e ações, levando assim, à produção de conhecimentos integrados. Apoiaram este estudo Josso, Bosi e Nóvoa, entre outros. Considerou-se a história de vida a partir do lugar em que o sujeito se constitui como tal; os objetos pessoais (na sua materialidade física e simbólica) e as pessoas com as quais tais elementos guardam referências. A experiência nos mostrou ainda a importância do trabalho interdisciplinar. Assim, buscou-se um entrelaçamento entre memória, interdisciplinaridade, objeto e lugar.
Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Memória; Objeto; Formação e Atuação em Arte.

INTERDISCIPLINARY APPOACHES, MEMORY AND THE EXPERIENCE IN ART EDUCATION: PERSONAL OBJECTS AS A STARTING POINT

ABSTRACT
The purpose of this article is to present considerations on the process and the trajectory of education and teaching performance in art developed by *Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica* (PARFOR – Nacional Plan for Basic Education Teaching Training)**.** The article presents analyses of experiences that took place in the process of education in PARFOR, during the period of August 2010 to December 2012. We selected some experiences developed in the disciplines of Methodology and Practice of Visual Arts (I and II) and Engraving which had personal objects and memory as departure points for various thoughts and actions, which led to the production of integrated knowledge. Authors such as Josso, Bosi and Nóvoa, among others, were fundamental for this study. Life histories and the place in which the subject constitutes him/herself were central to this research, as well as personal objects (their materiality and symbolism) and people to whom those elements maintain references. The experience showed

us the importance of an interdisciplinary work. Thus, we searched for an intertwining of memory, interdisciplinary approaches, object and place.
Keywords: Interdisciplinarity; Memory; Object; Art training and Performance.

1 Introdução

O propósito do estudo apresentado neste artigo, intitulado "*Interdisciplinaridade, memória e experiência na formação em arte: os objetos pessoais como ponto de partida*" é refletir sobre um processo/percurso de formação e atuação docente em arte, no curso de 2ª Licenciatura em Artes Visuais do Programa emergencial de formação de professores da Educação Básica (PARFOR) constante no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Assim, este artigo apresenta uma análise das vivências ocorridas no decorrer desse processo de formação no PARFOR, no período entre agosto de 2010 à dezembro de 2012. Dentre tantas experiências vivenciadas no processo formativo (enquanto estudantes) foram selecionadas as desenvolvidas nas disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Artes Visuais I e II e Gravura que tiveram objetos pessoais e a memória como ponto de partida para inúmeras reflexões e ações, levando assim, à produção de conhecimentos integrados.

O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). Este Programa nasceu de uma análise realizada pelo INEP no Educasenso do ano de 2007, com o qual se descobriu que aproximadamente 600.000 professores atuavam na Educação Básica sem a primeira graduação, fora da sua área de formação ou apenas com o Bacharelado. Assim, foi proposto um Programa para atuar nessas três frentes: primeira licenciatura (Pedagogia), formação pedagógica (para professores bacharéis) e segunda licenciatura (para os atuantes em área distinta de sua formação inicial).

Ao evidenciar esses dados verificou-se que no Paraná, a maior necessidade de formação apontava para os cursos de 2ª Licenciatura, uma vez que aqui é permitido ao professor efetivo ou ao temporário assumir aulas extraordinárias em áreas ditas "afins". A disciplina de Arte é a que apresenta docentes com as mais distintas formações. E não por acaso, o primeiro curso de 2ª licenciatura ofertado pelo PARFOR/UEL foi o de Artes Visuais.

Para analisar a prática docente (o desdobramento da formação em sala de aula) foram selecionadas duas experiências desenvolvidas na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Uma na Escola Rodolfo Wild - Santa Mariana/PR com turmas da Educação Infantil e do Fundamental composta por 23 alunos totalizando 20 encontros, no decorrer do primeiro semestre de 2011. E em Londrina/PR, no ILECE - Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais, com 15 alunos das turmas do Ensino Fundumantal e EJA, totalizando 16 encontros. Assim, asreflexões advindas do relatório de avaliação do estágio realizado e as vivências nas disciplinas compõem o material a ser analisado.

A reflexão desenvolvida neste estudo aponta para uma dimensão que considera a importância das histórias de vida na formação e atuação docente do professor, pois este, traz marcas de suas vivências, o que repercute no seu jeito de ser docente. Considerou-

se a história de vida a partir do lugar em que o sujeito se constitui como tal e dos objetos pessoais (na sua materialidade física e simbólica) e das pessoas das quais este guarda referências para pensar a memória, a arte e a educação. A experiência nos mostrou ainda a importância do trabalho interdisciplinar. Assim, buscou-se um entrelaçamento entre memória, interdisciplinaridade, objeto e lugar.

Entre os autores que fundamentam este estudo, está Ecléa Bosi, pois esta ressalta que"a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora"(BOSI, 1994, p. 47). Por outro lado, Nóvoa, ao relacionar a formação com a vida de professores, ressalta que "ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações"(NOVOA, 1995, p.115), principalmente porque "não é apenas uma parte de nós que se torna professor" (NOVOA, 1995, p.82). Nesse sentido, Josso (2007) afirma que o entrelaçamento entre vida, formação e atuação se dá porque destino, memória e imaginário são inerentes e particulares a cada sujeito, o que interfere em seu agir, de forma inconsciente, mas também racional. Assim, é fundamental "abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser-sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social," (JOSSO, 2007, p.420). Por outro lado, Azerêdo Rios (2001, p. 24) lembra que "alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa por excelência, de educadores."

Juntou-se ao trabalho desenvolvido a partir dos objetos pessoais, além dos conceitos de memória elugar as dimensões da interdisciplinaridade e da experiência, a nosso ver, fundamentos importantes na formação e nas nossas práticas docentes. Assim sendo, a reflexão desenvolvida buscou salientar a importância da experiência e da interdisciplinaridade na formação e na atuação docente do professor.Utilizamosenquanto suporte teórico para nos fundamentar na questão da interdisciplinaridade, a ideia proposta por Fazenda (2002, p.14), segundo a qual, além de propiciar o desenvolvimento de novos saberes, "a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas."

Por outro lado, quando elegemoso conceito de experiência nos valemos de Dewey (1971), ao ressaltar que toda educação genuína se consuma por meio de uma experiência, numa ação consciente e refletida. Com base na abordagem interdisciplinar, foi possível estabelecer uma relação entre os conhecimentos construídos nas duas disciplinas, cujo foco foi o processo de criação em arte, mas também a reflexão sobre os caminhos pelos quais se ensina arte, isto é, sobre a metodologia de ensino com vistas a uma didática da arte. As imagens construídas em gravura, desenho e monotipias tiveram como base os objetos selecionados na disciplina de metodologia (uma velha sapatilha de balé e um bibelô). Assim, o desafio era estabelecer uma ponte entre o objeto escolhido e as relações afetivas envolvidas, as vivências pessoais, a história de vida de cada estudante e suas referências com a paisagem do lugar, da cidade, e o universo da história da arte. Histórias de vida embutem afetividade, tempo, lugar, vivências e parcerias, palavras tão caras a Fazenda, uma das nossas interlocutoras.

Para análise da experiência, para além da pesquisa bibliográfica que fundamenta as práticas formativas e de atuação docentes, nos valemos das imagens fotográficas dos processos de criação, depoimentos de alunos, reflexões advindas das participações nas

aulas de metodologia e gravura, que foram desenvolvidas de maneira interdisciplinar, assim como as produções/poéticas, que formam o conjunto de ações e documentos dos quais nos valemos para discorrer sobre aexperiência. As experiências vivenciadas foram determinantes para a construção de um delicado caminho entre formação e atuação.

2 Diálogo com os autores

Partir das histórias de vida e enveredar-se no universo das pesquisas e metodologias é um processo que traz a humanização à educação, principalmente por apresentar ao professor a possibilidade de revelar sua história sem medo de parecer menos científico. Assim, à medida que se reflete sobre o próprio percurso, o professor entende que cada um mobiliza, a seu modo, os conhecimentos internalizados e as experiências vividas, o que o leva a valorizar não somente a sua forma de ver e perceber o mundo, mas também a dos alunos.

Freire (1992, p.59) corrobora nesta interlocução e apresentação dos objetos pessoais como ponto de partida quando diz que “no fundo ninguém chega lá partindo de lá, mas de um certo aqui” e Nóvoa (1995,p.16) fala da “identidade como lugar de lutas e conflitos, como espaço de ser e de estar na profissão.”

Ao longo do tempo, o entrelaçamento e a reciprocidade destes elementos, vão configurando o fazer pedagógico. Para isso é preciso entender que a aprendizagem é um processo contínuo, que se dá pela absorção e troca de conhecimentos, e a memória via os objetos pessoais é um elemento importante neste contexto que pesquisamos aqui. Bosi ressalta que: [...] A memória é a faculdade épica por excelência. [...] A história deve reproduzir-se de geração em geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos. (BOSI, 1994, p. 90).

Os objetos circundam os espaços e a vida das pessoas e graças a sua materialidade intrinsecamente ligada à vida, contam histórias, pois guardam a memória de uma época, de uma sociedade que são desveladas a partir da interação dialógica com as estruturas familiares. Sobre a universalidade dos objetos, Bosi reflete:

> [...] Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento a nossa posição no mundo, a nossa identidade. Mais que da ordem e da beleza, falam a nossa alma em sua doce língua natal. (BOSI, 1995, p.441).

Gonçalves (2005) faz uma viagem antropológica a partir do objeto e ressalta que, ao se acompanhar seu deslocamento ao longo das fronteiras que delimitam os diferentes contextos, pode-se entender a dinâmica social e cultural, os conflitos, as ambiguidades e os paradoxos dos ambientes nos quais está inserido, além de perceber que o mesmo se encontra envolto em subjetividade individual e coletiva. Ao tomá-lo como fonte de pesquisa percebe-se que o objeto é parte do homem, basta buscar na história e na vida das pessoas a organicidade dessa presença vívida.

Sendo assim, acreditar que a história de vida advinda dos objetos pode ser um grande catalisador do conhecimento científico é possível quando há o entrelaçamento do sensível e do intelectual por meio de registros. Cada professor, com sua história, seus conflitos, inquietações e descobertas, é um pouco artista, docente e pesquisador.

Assim, pode-se dizer que o ato docente é também um ato de criação. Freire corrobora essas reflexões ao afirmar, em seu texto A aventura de ensinar, criar e educar,

que: “[...] O educador lida com a arte de educar. O instrumento de sua arte é a pedagogia. Ciência da educação, do ensinar. É no seu ensinar que se dá seu aprendizado de artista. [...]” (FREIRE, 1996, p. 5). Desse modo, a experiência do outro possibilita rearranjos na prática do professor e acaba por expandir numa profusão de fios que entrelaçam diferentes contextos.

Ressaltamos aqui o quanto a experiência de viver um processo de construção metodológica no campo das Artes Visuais tendo o objeto e a memória como fio condutor foram importantes e fundamentais para pensarmos outras possibilidades metodológicas para o ensino de arte. A proposta realizada na disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de Artes Visuais I e II instigou-nos a escolher um objeto que nos ligasse a um lugar e a nossa própria história. O objeto poderia ser algo próprio, ou familiar, ou ainda, um objeto indistinto da proximidade física, mas que guardasse relação com um lugar, uma paisagem. Não precisava remeter somente ao prazer, à saudade, a boas lembranças, mas também ao que incomodava, ou seja, ao espaço de conflito. Os objetos escolhidos nos possibilitaram um olhar mais atento às inter-relações que se desenharam simultaneamente no decorrer dos depoimentos carregados de sensações, emoções e afetos ligando-nos ao lugar onde nos fazemos pessoa e arte educadora.Josso afirma que:

> É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes,em inspiração para que nosso imaginário de nós-mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós-mesmos.(JOSSO, 2007, p. 435)

Ao analisar esta experiência e ao entrar em contato com autores, artistas e teóricos, percebemos o quanto uma ação advinda do cotidiano carregada de memória revela nossa identidade e ensina a nós, à escola e à educação, pois, tradicionalmente, privilegiamos determinadas representações do que pode ou não fazer parte do currículo. Estudos como os de Richter (2003), Efland (2005), Santomé (2001) e tantos outros apontam para um currículo multicultural no ensino da arte, que englobe a estética do cotidiano e os saberes e fazeres culturais das minorias. De acordo com Santomé:

> Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. (SANTOMÉ, 2001, p. 161).

É imprescindível que os currículos incluam de algum modo, as vozes daqueles para os quais são construídos. Neste processo/percurso na interdisciplinaridade com a disciplina de Gravura o próprio objeto revelou que ele queria ser mais que sulcos, registros, matéria. Quanto mais nos aproximamos do objeto, mais nos distanciamos dele. Percebemos que o não objeto falou muito mais, na verdade, foi o fio condutor para o entrelaçamento das relações familiares, para a amenização da dor, das perdas e como indicador de caminhos e possibilidades de compreensão da arte. Desse modo, assim como pudemos vivenciar uma didática, um novo caminho metodológico para o ensino de artes, também possibilitamos aos nossos alunos da educação básica na modalidade educação especial que experienciassem um processo próprio.

3 A formação docente: a aula como lugar de encontro interdisciplinar

Acreditamos que a experiencia vivida nesse processo de formação possiblitou que reencontrássemos no espaço da disciplina, o espaço da aula enquanto momento interdisciplinar, um momento criador. Nada estava dado a priori, construimos aquele espaço a partir de cada história que os objetos trazidos por cada um guardava de muito longe. Neste artigo, refletimos a partir das histórias advindas dos objetos trazidos para o espaço da formação de duas educadoras: Um Bibelô e um par de sapatilhas. Foram eles os desencadeadores das nossas narrativas, das nossas reflexões, das nossas descobertas. Como nos reportamos anteriormente, construimos um currículo na nossa disciplina numa dimensão multicultural. Lugar onde as pequenas, grandes histórias de cada um puderam aflorar e se fazer arte, se fazer educação.

Vimos pouco a pouco que os objetos advindos da intimidade de nossas casas, do convívio familiar, da latência de nossas memórias permeadas por tantas outras passaram a nortear, objetivar e produzir conhecimento.

Tivemos a possibilidade de ver realmente que os objetos circundam os espaços e a vida das pessoas de forma tão presente que passam a fazer parte das estruturas familiares e a dialogar com as gerações. Às vezes, esses objetos ficam esquecidos até que alguém resolva buscá-los no fundo de suas entranhas e lhes dirigir um olhar reflexivo.

Quem poderia imaginar que um simples bibelô de louça e um par de sapatilhas usadas (Figura 1), pudessem ser objetos de estudo e experimentação e seriam capazes de revelar tanto conhecimento, tanta história de vida, tantos artistas e tantas memórias? Quem diria que eles pudessem vir a ser fontes de enveredamento pela arte contemporânea, pelo fazer e conhecer arte?

Foi interessante ver a vida que pulsa num simples bibelô ou num par de sapatilhas usadas se transformarem em imagens, em arte. Foi encantador vivenciar o desdobramento desta história. Foi envolvente poder ver os lugares, histórias com as quais os nossos objetos dialogavam. Um bibelô que acompanha minha família, desde o dia em que meu pai ao passar por uma das lojinhas simples que circundavam a antiga rodoviária de Santa Mariana avistou o meu Cachorro de Louça na prateleira do Josias, um mascate que percorria as fazendas vendendo os mais diferentes produtos. Segundo meu pai, a lojinha fazia parte do caminho percorrido pelos migrantes que vinham desbravar o sertão do Paraná, o Norte Pioneiro na tentativa de adquirir terra própria e aqui construir uma nova história. História também deles, colonos de fazenda do Estado de São Paulo. Meu pai resolveu levar o bibelô para decorar nossa casa; seria um objeto que traria alegria, beleza e arte ao nosso lar. Assim, meu pai desvelou que o gosto estético não é privilégio de determinada classe social.

Figura 1 – Bibelô de louça e Par de Sapatilhas – Objetos referenciais do estudo em questão



Fonte: A autora do estudo

Por caminhos diferentes, mas do mesmo modo e intensidade o par de sapatilhas marcou profundamente a vida de outra docente. O objeto escolhido foi um par de sapatilhas de ponta, bem velho, muito usado nas aulas de ballet.

Figura 2 – Sequência de imagens – Parada de ônibus no município de Santa Mariana – 1960. Bibelô de louça. Vista aérea do Sítio Santa Mariana – 1991 - Santa Mariana / PR.



Fonte: A autora do estudo

Para estabelecer uma relação com as sapatilhas, escolheu duas imagens, uma do teatro onde fizera várias apresentações e outra da sala de aula de ballet. O lugar onde fêz aulas fica num prédio grande, no centro da cidade de Londrina. Estudou ballet desde a infância, assim, passou muitas horas da vida nessa atividade, desse modo, os lugares das aulas e das apresentações marcarama sua vida para sempre. Rememorar estes tempos apontou para Degas. Ela nos diz: *Aprecio muito as bailarinas de Degas porque me fazem lembrar de um tempo precioso de minha vida: o tempo das sapatilhas de ponta. Ainda hoje, a dança é muito presente em minha vida, faz parte do meu trabalho e do meu lazer, entretanto, não danço mais nas pontas... Contudo, ao me deparar com as bailarinas de Degas e com a minha surrada sapatilha de pontas, foi impossível conter as lembranças.*

Figura 3 - Sequência de imagens – Fachada do Teatro Ouro Verde – Londrina / PR, Par de Sapatilhas usadas e imagem de Edgar Degas.



Fonte: A autora do estudo

Desta maneira, o caminho foi se fazendo no percurso da graduação, a cada disciplina, ideias foram sendo alargadas a tal ponto que podíamos ouvir o ressoar das vozes de diferentes autores e artistas na nossa própria voz. Essa incursão na história revelou que já não estávamos mais falando destes objetos como algo isolado, mas de algo cuja presença nos levava a descobrir, ressignificar experiências, ligar, integrar e

articular o conhecimento legitimando a nossa ação numa concepção de saber construído nas disciplinas.

Ele, o objeto, para cada uma e cada um que vivenciou aquela experiência, cumpriu sua missão de ser ponte, fenda, luz e mediação, e permitiu-nos viajar em pensamentos, palavras, imagens e nas imagens. Alargamos nosso mundo sem deixá-lo. Este entrelaçamento entre os dois universos, formação/atuação, possibilitou-nos várias descobertas, pois permitiu um olhar ampliado sobre o universo escolar, sobre a prática pedagógica. Acreditamos que a aproximação do universo de ambos foi mais intensa e as aprendizagens, mais significativas.

Rememorar estas vivências remete-nos a Ivani Fazenda (2002, p. 15), quando diz que a "trilha da interdisciplinaridade caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída." Neste percurso como professor-aluno, entramos em contato com conhecimentos advindos de outras formações e práticas educativas e pudemos compará-los, identificando semelhanças e diferenças, integrando-os e comprovando que o resultado tem coerência, que a aprendizagem se efetiva e que dispomos de um material vasto, gerado pelas disciplinas, que nos tornaram professoras portadoras de um saber mais inteiro.

No decorrer das atividades com a gravura travamos uma luta mágica com as diferentes "espadas de pontas cortantes" (Figura 4) para ferir a madeira, traços, linhas, formas cores, odores, experiências intencionais e descobertas. E, ainda que de forma sutil, como afirma Mason (2001), revertemos o processo de generalização da educação porque demos vez e voz a especificidade da experiência vivida, compartilhada, fundamentada, que possibilitou a ressignificação de nossas experiências anteriores.

Figura 4 - Sequência de imagens do processo de criação no atelier.



Fonte: A autora do estudo

A partir desta experiência, compreendemos a importância da vivência, da experimentação prática, do fazer arte. É evidente que essas descobertas poderiam ter sido feitas por meio da observação, da leitura, das explicações do professor, contudo, não é a mesma coisa, tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto do prazer ao realizar. Compreendemos o sentido do fazer arte. A experiência nos afetou e, de certa forma, nos alterou, de tal sorte que já não é possível vivenciar novas experiências sem levar em consideração as anteriores. Nesse sentido, Dewey declara que: "Toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (DEWEY, 1971, p. 25-26)".

Saboreamos cadatraço, cada sulco, cada nova descoberta. A cada impressão, um novo detalhe foinecessário e, às vezes, as mãos e os braços doíam, mas aprendemos que a persistência e a paciência são elementos essenciais à gravura. Foi importate e imprescindível para essa compreensão o fazer arte, o transformar de objetos em gravuras, assim, como essas que podemos ver na sequência de imagens da Figura 5.

Figura 5 - Sequência de imagens fotográficas no laboratório de Gravura UEL - 2011 / Bibelô de Louça / Desenho em grafite 21 x 29,7cm (2011) / Xilogravura 18,5 x 22 cm (2011)



Fonte: A autora do texto

A experiência que cada uma de nós vivenciou com a arte neste lugar de encontro interdisciplinar foi única e só pode ser decifrada por nós mesmas na relação dialógica com as disciplinas e os fazeres artísticos. Ao construirmos essa reflexão percebemos o quanto nossa experiência discente está em simbiose com nossa experiência docente.

4 Do formar ao atuar

Ao levar essa dinamicidade à sala de aula os alunos fizeram sua própria trajetória. Num dos processos de intervenção, partindo de uma visita à casa de uma pioneira da cidade e contadora de histórias, puderam realizar uma visita/viagem pela casa da entrevistada. Digo uma viagem, pois a mesma se configurou como uma viagem no tempo. Todos fomos, pouco a pouco, nos inteirando da história da casa, dos móveis, do lugar, dos ofícios, das profissões, dos deslocamentos, das migrações, de como eles chegaram até ali e se tornaram parte da cidade. Este universo contextualizado na história viva possibilitou o entrelaçamento com os artistas José Rufino e Divino Sobral.

Por outro lado, em outra experiência de intervenção com os alunos, buscamos estabelecer como objetivo principal o favorecimento de um olhar sensível de um fazer artístico expressivo, com base no universo da dança e em pinturas do pintor Edgar Degas, através de atividades de desenho, pintura, frotagem e gravura.

Esses desdobramentos são reafirmados quando Zabala (1998) diz que se “dispomos de conhecimento, nós o utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu.” (ZABALA, 1998, p.15).

Embora tenhamos realizado nossas experiências em locais diferentes, e trilhado uma proposição diferente com nossos alunos, observamos aspectos similares em nosso processo de formação e atuação.

Ao dialogar com as formulações interdisciplinares e com nossa trajetória no PARFOR, percebemos a importância do intenso envolvimento que tivemos nas experiências propostas, não só para o crescimento pessoal como também profissional,

pois nos fizeram refletir sobre nossa atuação. Este intenso envolvimento também nos marcou emocionalmente, de maneira significativa. Houve o resgate do humano no humano, pois muitas emoções vieram à tona. Para Rosito (apud Fazenda, 2002, p.170), "Interdisciplinaridade é isso: a união do coração e a mente é falar com a alma as questões que permeiam nossas vidas e que são fonte de conhecimento.*"*

Inúmeras foram as experiências ocorridas no processo de formação, no curso de Artes Visuais do PARFOR/UEL, e estas se mostraram determinantes para a construção de um elo entre formação e atuação docente. Por meio dessas experiências, compreendemos a importância da interdisciplinaridade, da vivência e da experimentação. Fizemos descobertas, fruímos o prazer da realização e compreendemos seu sentido, além de digerir, entender melhor e ressignificar os fatos, aos quais atribuímos valor. Acima de tudo, nos emocionamos. "A emoção é a força que move e consolida" e "as emoções são qualidades, quando são significativas, de uma experiência complexa que se move e muda" (DEWEY, 1980,p. 94). Para o autor, a experiência é emocional e não existe separada da emoção, pois está, intrinsecamente, unida aos eventos e objetos em seu movimento, assim, implica conexão com estes e seus resultados.

Dewey argumenta que, em seu sentido vital, a experiência é definida por situações e episódios denominados, espontaneamente, de "experiências reais"; por coisas que dizemos quando nos lembramos das mesmas, tais como: "aquela *foi* uma experiência" (Dewey, 1980, p. 89-90). Nesse sentido, podemos afirmar que, para nós, alunas da turma II do PARFOR, aquela *foi* uma experiência. Dewey (1980) apresenta dois princípios fundamentais para a constituição de uma experiência: a interação e a continuidade. O princípio de continuidade refere-se a um *continuum* experiencial e se aplica para distinguir experiências de valor educativo de experiências sem tal valor.

Nesse sentido, podemos sinalizar que a experiência inicial gerou desdobramentos, pois nossas produções em gravura foram realizadas tendo como base tudo que havíamos construído e experienciado na disciplina de metodologia, além da produção de textos, de poéticas e da própria construção deste artigo, que apresenta o resultado que vivenciamos. A experiência inicial nos afetou e, de certa forma, nos alterou, nos modificou, de tal sorte que já não será mais possível vivenciar novas experiências sem levar em consideração as anteriores.

As palavras de Bondía corroboram esse pensar:

> [...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (BONDÍA, 2002, p. 4).

5 Considerações finais

Os relatos das experiências vivenciadas e as reflexões delas advindas, expostas neste artigo, tiveram como premissa considerar o sujeito em formação a partir de sua trajetória, ou seja, o processo de formação e atuação, embasado na história de vida. Assim, o estudo apresentado propiciou-nos compreender nossa própria formação e

atuação docente, no contexto do PARFOR, e os desdobramentos provenientes desta experiência.

Toda a formação é uma construção permanente, derivada da/na reflexão sobre a ação, apoiada em uma filosofia que teoriza o pensamento sobre a educação, a qual é um campo dinâmico, de muitas e evidentes contradições, pois faz parte da cultura. Além disso, o trabalho do professor constrói-se dia a dia e nesse processo a reflexão é inevitável, ou melhor, é componente obrigatório, porque os professores cumprem não só a função de contribuir na mudança de seus alunos, como também na própria mudança; é um constante mudar e ser mudado, ser analisado e analisar. Pode-se dizer que esse compromisso do professor produz um pensar sobre a própria consciência, desse modo, o professor encontra novos caminhos em locais inesperados, já que a escola é uma verdadeira mina, pois ela é repleta de códigos.

Tardif e Raymond (2000, p. 210) asseguram que “o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade”, e certamente, seu trabalho também se modifica. Tal questão no PARFOR parece saltar aos nossos olhos, pois o professor é também estudante e os problemas da sala de aula se transformam em objeto de estudo e reflexão no processo de formação docente. Neste, interferem todas as vivências pelas quais ele passa, não há uma transformação cartesiana do conhecimento, uma vez que suas histórias de vida são portadoras de sentido e, por isso, sua ação docente se confunde com a própria vida. A construção da identidade pessoal está estreitamente ligada ao fazer docente, principalmente quando o professor se permite autoanálises, refletindo sobre suas ações em sala de aula, com seus alunos, com a escola.

A proposição de trabalho de busca e encontro com e no objeto foi tão instigante que toda a turma cumpriu a atividade de trazê-lo juntamente com sua história e a do lugar advindo do objeto, bem como um possível artista que com ele dialogasse. Interessante este fator. Sabe o que fez professores iniciantes nas disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de Artes Visuais I e II e Gravura atenderem tão prontamente a essa proposição? A oportunidade de ouvir o que não é mais audível, de ser parte neste todo chamado currículo, de despir-se de velhas concepções sobre uma educação sedimentada e mesmo estabelecendo apenas relações no plano formal das imagens/artista/objeto, não se envergonharem de se fazerem aprendizes caminhantes.

Num primeiro momento, durante o desenvolvimento da disciplina, fomos convidados a narrar e a ouvir as muitas vozes trazidas via objetos; foi o tempo da narrativa, de entrar em nosso espaço/tempo e no do outro. À medida que o trabalho caminhava, entravamos no universo/história/lugar de outros artistas para refletir sobre o nosso contexto.

A cada relato era possível perceber que o repertório da Arte é o próprio mundo. Foi interessante, ouvir, fazer parte da vida impregnada nos objetos apresentados e ver que cada um preserva um tipo de memória, de recorte. Ainda que tenhamos vivido em famílias, cidades e lugares diferentes, as vivências para com o mundo se deram de forma semelhante, se encontraram em algum momento dos relatos.

No decorrer das leituras vimos que o objeto transcende, desprende-se e abarca sentimentos. Este objeto se alongou no tempo. Ele não contém somente as memórias daquele que os trouxe, mas também, de todos aqueles que conviveram com ele em diferentes tempos e maneiras.

Se a vida é feita de encontros, os desencontros também são sinais de crescimento. O objeto aos poucos foi falando de verdades e saudade, de presenças e ausências, nos

transpondo e criando ainda mais em nós o elo de afinidades que já existia. Certamente somos cúmplices nesta mesma história.

A narrativa via objetos nos colocou na história de outros artistas, nos lugares de outrem para nos ligar ao nosso e, através de comentários e da própria produção a partir das sensações que tivemos ao ouvir, ver e falar,

À medida que cada um ia apresentando sua história e seu lugar, a emoção tomava conta de nós, porque nos víamos presentes na vida do outro, que, embora vindo de lugares distantes, diferentes, tornava-se próximo. Não era possível ouvir sem entrar na história, na humanidade do outro. Narrativas descortinavam-se, às vezes, uma vida inteira se apresentava, com suas, marcas e segredos nunca antes revelados. Pensar a possibilidade do ensino de arte nascer do cotidiano é entender que o diálogo pode ocupar um lugar privilegiado nesse caminhar.

Aos poucos, fomos nos construindo como professoras de arte, ao mesmo tempo em que éramos também alunas da graduação em arte. O trabalho interdisciplinar proposto nas disciplinas de Gravura e Metodologia do Ensino de Arte foi de extrema importância, pois a vivência artística foi fundamental para nos "fazer" professoras de arte. Fomos instigadas a experimentar, a criar e a pensar sobre nossas produções, e isso influenciou nossas ações enquanto educadoras. As aprendizagens decorrentes desta experiência foram transportadas para nosso cotidiano escolar, não mais para cumprir uma proposta de estágio, mas sim, como elemento desencadeador de outras aprendizagens nos planos de trabalhos docentes que elaboramos. Esse novo olhar para o ensino de arte na educação especial aproxima as disciplinas e dá ao aluno a oportunidade de ser também protagonista deste conhecimento. Percebemos assim, que a formação pode constituir oportunidade de reflexão sobre a necessidade de se ressignificar a prática pedagógica orientada para pessoas com deficiência intelectual, de modo a favorecer seu êxito. Em suma, reconhecemos a importância e o valor da experiência em nossa formação, em nossa atuação docente e em nossa vida. E sobre isso, diversos autores afirmam que os professores ao falarem de suas ações docentes necessitam contar suas experiências pessoais para justificarem a importância de certas ações. Eles dizem que por metáforas e figuras pontuais é possível descrever as relações presentes no cotidiano escolar.

Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, J. (Orgs). **O Pós-modernismo**. São Paulo, Perspectiva, 2005.

FAZENDA, I. (Org). **Dicionário em Construção**: interdisciplinaridade. 2.ed. São Paulo:Cortez, 2002.

FREIRE, Madalena. **Observação - registro - reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63). p. 413-438, set./ dez. 2007.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos Objetos:** coleções, museus e patrimônios, Rio de Janeiro, 2005.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NÓVOA, António. **Vida de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

RICHTER, Ivone Mendes. I**nterculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade**.** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tadeu Tomaz da. **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** ano XXI, n. 73, dez. 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

Currículos

Cláudio Luiz Garcia: graduado em Arquitetura (UMC, 1978), Mestre e Doutor em Poéticas Visuais (UNICAMP 2005-2010), é professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina – PR. Coordena Projeto de Pesquisa "Textos acadêmicos na pesquisa em artes visuais" e o Projeto de Extensão "Xilogravura e Calcogravura: atividades de pesquisa gráfica e extensão". Coordena a 2ª licenciatura em artes visuais do PARFOR/UEL.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4753313Z3

Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza: Licenciada em Artes Plásticas (FAAP, 1981), é professora ADJ-D da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Artes, com ênfase na formação de Professor; atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, leitura de imagem e estudos do texto verbo-visual. É Coordenadora Geral do PARFOR/UEL
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4730401P2

Ronaldo Alexandre de Oliveira: Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina(1987); Pedagogia pela UEMG(2005); Especializado em Arte Educação pela ECA – USP(1991); Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie(2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela PUC/SP(2004). Professor Adjunto "D" da UEL - Universidade Estadual de Londrina / Departamento de Arte Visual.

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4706052U9

Rosangela Almeida Lopes: Professora da Rede Estadual de Educação, graduada em Artes Visuais (UEL) e Educação Física (UEL), Especialista em Metodologia da Ação Docente (UEL) e Educação Especial (UNOPAR).

Vera Lúcia Martins: Professora da Rede Estadual de Educação, graduada em Letras pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFI) e Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino (FAFI) e Liderança no Espaço Escolar, Orientação Educacional, Supervisão e Direção Escolar, pela FAPI (Faculdade São Judas Tadeu, de Pinhais)

Modalidade: Comunicação Oral (Slides) GT: Artes Visuais
Eixo Temático: 9. Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PIBID ARTES VISUAIS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE

Gardner de Andrade Arrais (UECE, Ceará, Brasil)
Maira Gutierres Gonçalves (IFCE, Ceará, Brasil)
Wendel Alves de Medeiros (IFCE, Ceará, Brasil)
Regiane Rodrigues Araújo (UECE, Ceará, Brasil)

RESUMO:
Este escrito é resultante de pesquisa realizada com alunos do Curso de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), bolsistas do PIBID. O objetivo principal foi analisar os saberes docentes constituídos na prática dos bolsistas do PIBID Artes Visuais do IFCE, que contribuem para a construção da identidade docente. Para isso, analisamos o currículo do Curso de Artes Visuais do IFCE, realizamos entrevistas com dois bolsistas e levantamento bibliográfico e documental, que ajudaram na compreensão do PIBID, dos cursos de licenciatura e fundamentaram teoricamente a pesquisa. Tomamos como referencial teórico os escritos de Nóvoa (1992, 1995), Brzezinski (2002), Freire (2001), Garcia (2010), Masetto (2012), Pimenta (1999), Tardif e Lessard (2007), Vicentini e Lugli (2009), Coutinho (2008), Almeida (2009), Lampert (2010). Iniciamos com a apresentação de um breve histórico da profissão docente e sua formação, convergindo para a formação do professor de Arte. Na segunda parte, analisamos o currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Posteriormente, descrevemos as características do PIBID e do Subprojeto Artes Visuais PIBID/IFCE, seguido de subsídios teóricos sobre a formação de professores e identidade docente, bem como, das análises e resultados. De forma geral, o subprojeto do IFCE incentiva o trabalho docente e reforça a identidade do curso, como espaço de formação docente. O contato com o ambiente da escola e com professores de outras áreas do conhecimento, o trabalho coletivo e a postura crítico-reflexiva ajudam a apontar e reconhecer as especificidades da docência em Artes.
Palavras-chave: PIBID; Artes Visuais; Identidade Docente.

CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY IN THE VISUAL ARTS PIBID OF INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE

ABSTRACT:
This writing is the result of research conducted with students of Visual Arts at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), fellows PIBID. The main objective was to analyze the teaching knowledge constituted the practice of fellows PIBID Visual Arts IFCE, that contribute to the construction of teacher identity. For this, we analyze the curriculum of Visual Arts Course of IFCE, we conducted interviews with two fellows and bibliographical and documentary, which helped in understanding the PIBID, the undergraduate and theoretically substantiated research. We take as the theoretical writings

of Nóvoa (1992, 1995), Brzezinski (2002), Freire (2001), Garcia (2010), Masetto (2012), Pepper (1999), Tardif and Lessard (2007), Vicentini and Lugli (2009), Coutinho (2008), Almeida (2009), Lampert (2010). We begin by presenting a brief history of the teaching profession and its training, converging to form the art teacher. In the second part, we analyze the curriculum of the Bachelor of Visual Arts IFCE. Subsequently, we describe the characteristics of PIBID and Subproject Visual Arts PIBID/IFCE, followed by theoreticians on teacher training and teacher identity subsidies, as well as the analyzes and results. In general, the subproject of IFCE encourages the teaching work and reinforces the identity of the course, as a space for teacher training. Contact with the school environment and teachers from other areas of knowledge, collective work and critical-reflective attitude help to indicate and acknowledge the specifics of teaching in Arts.
Key words: PIBID; Visual Arts; Teacher Identity.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal, que objetiva o fomento a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento docente. Ele foi regulamentado em 2010 e desde então tem oferecido mais uma alternativa de exercício docente no âmbito das instituições de ensino superior. O PIBID tem transformado a formação de professores no âmbito das licenciaturas, principalmente, nos aspectos didáticos, oportunizando a experiência docente paralelamente à formação inicial.

Este escrito é resultante de pesquisa realizada com alunos do Curso de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), todos bolsistas do PIBID. Teve-se como objetivo principal analisar os saberes docentes constituídos na prática dos bolsistas do PIBID Artes Visuais do IFCE, que contribuem para a construção da identidade docente. Para isso analisamos o currículo do Curso de Artes Visuais do IFCE, realizamos entrevistas com dois bolsistas e levantamento bibliográfico e documental, que ajudaram na compreensão do PIBID, dos cursos de licenciatura e fundamentaram teoricamente a pesquisa.

Tomamos como referencial teórico os escritos de Nóvoa (1992, 1995), Brzezinski (2002), Freire (2001), Garcia (2010), Masetto (2012), Pimenta (1999), Tardif e Lessard (2007) sobre formação, identidade e profissão docente; Vicentini e Lugli (2009) a respeito da história da profissão docente no Brasil; Coutinho (2008) sobre a formação de professores de arte; Almeida (2009) com o conceito de artista-professor; e em Lampert (2010) buscamos contribuições sobre a cultura visual.

Na primeira parte do artigo apresentamos um breve histórico da profissão docente e da formação de professores, convergindo para a formação do professor de Arte, com o objetivo de compreender a história, através das dificuldades, das conquistas e dos avanços na formação de professores. Na segunda parte, elaboramos uma breve análise do currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Em seguida, descrevemos as características do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Subprojeto Artes Visuais PIBID/IFCE. Trazemos o referencial teórico, bem como, analisamos as entrevistas. Por fim, como considerações finais, apontamos contribuições para a formação do professor de Arte, no âmbito do PIBID.

2 Breve histórico da profissão docente e sua formação

Com o intuito de compreender a formação do professor de Artes Visuais, levantaremos nesta parte do trabalho alguns aspectos da história da profissão

docente. Para isto, adotamos como referencial o escrito de Vicentini e Lugli (2009), que trata da história da profissão docente no Brasil.

Partimos do século XVI, com a difusão da escola moderna, quando ela assume contornos do modelo que, em parte, vige ainda hoje. No entanto, várias transformações ocorreram desde a sua origem, “no que concerne à sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho, às formas de organização profissional e às representações da categoria acerca do próprio trabalho”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 13).

Só é possível entender a profissão docente se entendermos o contexto em que se inserem os professores. A cultura escolar precisa ser entendida, com todos os seus elementos, considerando os saberes, as práticas e os valores.

As condiçoes para a profissionalização docente surgiram “à medida que o Estado foi assumindo gradativamente o controle da educação formal, procurando definir os conteúdos e os comportamentos que deveriam ser cultivados pela escola”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 14). Paralelamente ao processo de institucionalização da educação e de formalização dos conteúdos e práticas surge a necessidade de preparação para o magistério.

Maiores alterações “são perceptíveis a partir de meados do século XIX, quando se ampliaram os dispositivos de normatização e controle do magistério”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 15). Somente a partir do século XX o campo educacional brasileiro foi tornando-se autônomo, com o fortalecimento da dimensão institucional.

“O surgimento de instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil pode ser localizado em meados do século XIX”, com a adoção de modos padronizados de formação, que foram cruciais para a constituição da profissão docente.

> O momento anterior caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação. […] Os futuros mestres aprendiam a lecionar acompanhando um profissional durante as suas aulas. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27)

À medida que as redes de ensino oficiais foram se consolidando os professores tiveram que pensar na carreira, em salários e no funcionalismo público, bem como, surgiram diversos modelos de formação de professores. Pela diversidade de formas organizativas dos sistemas educacionais brasileiros e pela pluralidade das formações é impossível contar a história dos professores no Brasil, como se eles constituíssem uma categoria homogênea.

> A variabilidade de modos de organizar e administrar o ensino permaneceu ainda durante boa parte do século XX, em parte devido ao fato de que as escolas e os cargos de professores constituíram moeda de troca nos jogos políticos locais, o que dava impulso à defesa da autonomia federativa frente ao poder central. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 19)

Um marco regulatório legal que deu força a tais práticas foi o Ato Adicional de 1834, que atribuiu às províncias a responsabilidade pelo ensino primário enquanto o secundário e o superior ficaram a cargo do poder central.

> As modalidades de preparação para o magistério são, antes de mais nada, o sistema de mestres adjuntos, posteriormente, as Escolas Normais e a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que coexistiram durante muitos anos com o Curso de Pedagogia. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 29)

A ideia da criação de cursos de nível superior na área da educação já existe desde o século XIX. “Na reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, e nas reformas do ensino paulista de 1892 e de 1920, previa-se este nível de ensino, no entanto, a finalidade não era a formação de professores”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 54). Em 1939, foi estabelecido o “padrão federal” de ensino:

> […] pelo governo autoritário do Estado Novo, como forma de disciplinar a formação de professores com a criação da Universidade do Brasil, em 1939, que instituiu como nuclear a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, em cujos objetivos constava a formação de professores para os cursos secundário e Normal. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 54).

Neste contexto, temos o curso de Pedagogia, como bacharelado, que formava técnicos em educação. Na década de 1950, acontece um conflito entre os técnicos educacionais e os docentes, pois estes últimos não aceitavam os métodos e técnicas importados e diziam que os técnicos não compreendiam as condições da educação brasileira. Nas décadas de 1960 e 1970 houve uma expansão no número de cursos de Pedagogia ofertados. Muitos professores vinham das Escolas Normais, e recebiam um número excessivo de alunos, o que gerava uma formação inadequada para o trabalho educativo. O currículo do curso de Pedagogia foi alterado em 1962. “A duração do curso foi ampliada para quatro anos e, pelo menos para a formação em Pedagogia, a organização curricular 3+1 terminou legalmente” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 57). Em 1969, aconteceu a reorganização do Curso de Pedagogia, numa configuração que eliminou a distinção entre bacharelado e licenciatura.

Nos últimos 30 anos a formação de professores se tornou um ponto forte na agenda educacional, fruto dos movimentos sociais e de marcos legislativos, como a Constituição de 1988, que estabeleceu princípios, direitos e deveres básicos no âmbito da educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que definiu metas de formação profissional para a qualificação da educação.

Apesar disso, ainda existe um déficit na formação de professores para algumas áreas, como as ciências e a Arte.

2.1 História da formação de professores de Arte

E em relação à formação do professor de Arte? Como aconteceu o processo histórico de profissionalização docente para a área de Arte? A formação do professor de Arte, historicamente, vem de uma tradição que preza a formação artística em detrimento da formação pedagógica, o que impossibilita o domínio das ações educativas e a constituição de uma identidade profissional docente.

Os Cursos de Educação Artística da década de 1970 surgiram como consequência das exigências exaradas na Lei Nº 5.692/71, que incluiu a Educação Artística no currículo escolar. Posteriormente, surgiram os primeiros cursos de licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir as necessidades de formação

de professores para os novos currículos.

> Na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento. Os cursos de licenciatura em Arte no Brasil vêm, ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas, tentando conjugar estas exigências com as necessidades dos professores. (COUTINHO, 2008, p. 154)

A história demonstra um duplo movimento, de adaptação dos currículos e de adaptação dos cursos de formação de professores. Como demonstrado até os dias de hoje, essas modificações não foram suficientes para solucionar o problema da formação docente. Muitos currículos das licenciaturas em arte carregam resquícios muito fortes da centralidade nos saberes artísticos, em detrimento dos saberes da profissão docente, ao invés de integrá-los.

A partir da década de 1990 os cursos de licenciatura em Arte vem se adaptando às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses documentos estabelecem normas e diretrizes para a formação de professores, no entanto, ainda existem problemas graves para superar, como os currículos que visam uma formação polivalente, as fragilidades no estágio docente e as poucas disciplinas voltadas para os conhecimentos pedagógicos. Apesar desses problemas, tem aumentado a frequência e a qualidade das discussões em eventos científicos, associações e universidades. A Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) tem assumido papel indispensável no processo de desenvolvimento da profissão docente em Arte.

A tendência é o fortalecimento das linguagens específicas e a superação da dicotomia entre as funções de artista e de professor, bem como entre a produção e a reflexão. Nos últimos dez anos tem aumentado o número de cursos voltados para as linguagens específicas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Interessa-nos para esta pesquisa entender, sobremaneira, o processo de formação de professores de Artes Visuais. Nesse sentido e considerando os objetivos desse trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura, Parecer CNE/CES 280/2007, apresentam orientações para a criação de cursos de graduação na área, baseado no princípio de flexibilidade, o que confere uma certa autonomia às instituições de Ensino Superior na formulação dos currículos dos cursos.

De acordo com o Parecer:

> Os cursos de graduação em Artes Visuais, segundo a proposta sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC, "devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais" e sua formação deve contemplar "o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual". (BRASIL, 2007, p. 4)

Neste trecho fica claro o perfil de formação desejado, que envolve o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo. Além disso, o

profissional deve estar habilitado para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino.

Para as licenciaturas o Parecer indica:

> Para a Licenciatura, devem ser acrescidas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica. (BRASIL, 2007, p. 5)

As Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP Nº 1/2002, indicada, em seu artigo 5º aponta que o projeto pedagógico de cada curso contemplará:

> I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
> II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
> III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
> IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
> V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.
> Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (BRASIL, 2002, p. 2, grifos nossos)

Portanto, a formação de professores em Cursos de Licenciatura em Artes Visuais deve contemplar o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo; o profissional deve estar habilitado para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino; e deve desenvolver competências para o exercício profissional na educação básica, deve incluir os diversos saberes referentes à profissão, deve ensinar didáticas específicas para a ação educativa e traduz-se no movimento de ação-reflexão-ação. São estes elementos que buscamos na formação dos alunos do Curso de Artes Visuais do IFCE, na experiência com o PIBID.

Ainda para complementar a nossa contextualização, segundo dados do e-MEC, o Brasil possui hoje, em atividade, 9.747 cursos de licenciatura nas diversas áreas. Destes, 177 são licenciaturas em Artes Visuais. O Ceará possui 5 cursos de Licenciatura em Artes Visuais: um (1) ofertado pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, na modalidade de ensino a distância; um (1) pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, também a distância; um (1) pela Universidade Paulista – UNIP, a distância; um (1) pela Universidade Regional do Cariri – URCA, na modalidade presencial; e um (1) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, também presencial. Este último lócus desta pesquisa.

3 O Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará – IFCE, é uma iniciativa do

Governo Federal, destinada à formação de professores para o Ensino de Arte na Educação Básica. O curso está dividido em oito semestres e adota o vestibular como método de seleção, promovido pela instituição, acrescido de teste de habilidades específicas.

O currículo do curso é constituído de 3.160 horas, assim distribuídas: 53 disciplinas obrigatórias, 80 horas-aula de disciplinas optativas e 200 horas-aula de atividades complementares.

Examinamos esse currículo com a finalidade de identificar a existência de potencial formativo docente entre seus elementos constitutivos. Após tal análise, constatamos que dezoito (18) disciplinas possuem relação com o campo da Didática e da Pedagogia, outras estão voltadas, especificamente, para a linguagem das artes visuais.

As disciplinas pedagógicas e didáticas presentes no currículo do curso são: Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (40h); Fundamentos do Ensino da Arte (40h); Psicologia do Desenvolvimento (40h); Didática Educacional (80h); Psicologia da Aprendizagem (80h); Estágio Supervisionado I (100h); Metodologia das Artes Visuais no Ensino Fundamental (80h); Políticas Educacionais (80h); Currículos e Programas (80h); Ensino das Artes Visuais no Brasil (40h); Estágio Supervisionado II (100h); Pesquisa no Ensino das Artes Visuais I (40h); Metodologia do Ensino das Artes Visuais no Ensino Médio (40h); Estágio Supervisionado III (100h); História da Arte no Brasil (80h); Pesquisa no Ensino das Artes Visuais II (40h); Estágio Supervisionado IV (100h); e Projetos Sociais (40h). Estas disciplinas somam um total de 1.200 horas, cerca de 1/3 da carga horária do currículo.

A elevada carga horária denota uma boa formação docente, no entanto, parece não ser suficiente, tendo em vista os outros 2/3 voltados para a formação específica em artes visuais, que parecem não possuir uma articulação direta com o aprendizado da docência. O currículo vem sendo atualizado para adequar-se às diretrizes atuais, explicitadas nas teorias, na legislação e em documentos. No entanto, por ser derivado do Curso Superior de Tecnólogo em Artes Plásticas, que foi criado em 2002, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE ainda possui traços da formação técnica, que privilegiava a formação artística em detrimento da formação docente. O ideal é que haja a integração das duas vertentes no currículo.

4 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Subprojeto Artes Visuais PIBID/IFCE

Considerando as dificuldades de formação prática de professores nas licenciaturas e a falta de incentivo à carreira docente, foi criado no Brasil o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como reforço para a prática docente. O programa tem como objetivos[1] incentivar a formação do docente em nível superior para a educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; inserir o licenciando no cotidiano escolar da rede publica de educação, proporcionando a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, transdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

O Subprojeto Artes Visuais PIBID/IFCE iniciou-se em 2013 e dentre as ações realizadas destacam-se as orientações e discussões coletivas sobre as práticas realizadas em campo; o acompanhamento e a possibilidade de desenvolvimento de planos de aula e realização dos Laboratórios de Produção de Imagens – LAPIM,

1 Fonte: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid.

metodologia criada para a realização de oficinas artísticas em diferentes linguagens das Artes Visuais.

Atualmente, o Subprojeto Artes Visuais PIBID/IFCE foi ampliado e encontra-se atuante em três diferentes escolas, todas situadas no Conjunto Ceará, bairro da cidade de Fortaleza, no Ceará. Dezoito bolsistas ID atuam em grupos de seis por escola, ofertando os LAPIMs em dois dias na semana, em três horários distintos, que ocorrem no contra turno das aulas regulares dos alunos da escola. Cada encontro tem duração de uma hora e quarenta minutos e as turmas são formadas por alunos da Educação Básica, compreendendo alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, principalmente do 7º, 8º e 9º ano, não fazendo distinção entre faixa etária e ou escolar.

Em cada escola participante os bolsistas de iniciação à docência contam com um professor supervisor, que é professor da escola e que atua estabelecendo o diálogo e a interação entre os bolsistas de iniciação à docência e a escola. Eles participam ativamente da elaboração das propostas e dos planejamentos de aula, estabelecendo a ligação entre a formação acadêmica e a atuação prática em sala de aula. As ações do programa contemplam, além dos LAPIMs, atividades em parceria com as escolas, como participação em semanas culturais, aulas preparatórias para o ENEM, atividades integradoras e interdisciplinares com os demais docentes das escolas, como a participação nos planejamentos e execução das aulas de Arte curriculares, que até o presente momento, são ministradas, em sua totalidade, por professores com formação em outras áreas não especificas das Artes.

O início dos LAPIMs nas escolas é precedido pela divulgação das atividades, inscrições e fechamento de turmas. Dessa forma, não existe classificação etária ou por séries, e sim pautada na afinidade com determinadas proposições. Na escola, os bolsistas recebem o apoio do professor e supervisor, também bolsista do programa, dos efetivos da escola que participam desse processo de formação e que prioritariamente, deveriam ter uma formação em Artes. No entanto, existe um grande déficit desse profissional no ensino formal, o que implica no fato de que nas experiências, em escolas onde o PIBID vem sendo desenvolvido, os estudantes, futuros professores, não têm um parâmetro, não podem acompanhar um profissional habilitado, gerando dúvidas e questionamentos sobre as posturas e saberes a serem colocados em prática.

5 Elementos para a constituição da identidade docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE

Os caminhos formativos que nos conduzem a construção da identidade docente não dependem unicamente dos cursos e das práticas vivenciadas, mas estão vinculadas à profissão como um todo. Freire (2001) nos ensina que o trabalho docente requer de nós uma compreensão intelectual da realidade, em várias dimensões que caracterizarão a essência da sua prática. Quando pomos a realidade social como fator essencial da docência colocamos também o professor na condição de sujeito, que leva consigo sua história de vida, sua visão de mundo e a reflexão dele próprio e da sua profissão. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 13) identifica três dimensões da formação de professores: “o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”.

Trata-se de uma construção social, na qual muitos fatores interagem e se cruzam o que abre a possibilidade de pensar sobre este trabalho, a partir do momento que se imaginam no lugar dos seus mestres (PIMENTA, 1999). Assim,

acontece uma identificação com o fazer docente, com o papel social desenvolvido pelos professores, os compromissos que precisam ser assumidos. Continuando, na tentativa de elucidar contamos com a contribuição de Brzezinski (2002 p.86):

> A identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas é expressão sócio psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

A autora em destaque reafirma os estudos anteriores acrescentando que a questão do "modo de ser no mundo" e estar no magistério, interagem na aprendizagem desta profissão. Assim, a identidade docente precisa ser compreendida no contexto dos outros papéis, que não se firmam especificamente no espaço de trabalho. Ainda fazem parte deste processo as diferentes identificações profissionais em relação às trajetórias particulares de vida. Concordamos com Garcia (2010, p. 19) ao abordar sobre as identidades múltiplas que se constroem no interior do fazer docente:

> As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional.

Existe, pois, um desempenho profissional que é próprio da profissão magistério no seu saber fazer docente. No entanto, as relações que se tecem no interior desse trabalho extrapolam o espaço da transmissão dos conhecimentos e se inclui na rotina e nos fazeres de outros professores, o que constitui o "corpo docente", ou seja, um saber plural elaborado coletivamente. Para Tardif e Lessard (2007), a profissão docente está conectada a diferentes saberes: sociais, escolares, disciplinares e curriculares, além dos saberes que tem raízes nas ciências da educação e saber-fazer do educador. Assim, é sujeito do seu trabalho docente, que é decorrente de sua história e da história coletiva do seu coletivo profissional o que constitui a sua identidade.

É no reconhecimento do espaço contraditório, que é a realidade do chão da escola, na teia de relações ali desenvolvidas, nos saberes técnicos da profissão e no reconhecimento dos limites e desafios desse trabalho, que o sujeito vai constituindo sua identidade. Daí a necessidade de ações como o PIBID e da formação contínua, como lócus da reflexão, como recomenda Masetto (2012), para que o professor consiga desenvolver seu papel de educador e formador de jovens.

Ainda nesta direção Nóvoa (1995, p. 25) nos ensina que a identidade docente está em constante transformação, uma vez que a mobilidade das experiências formativas e de trabalho docente nos instiga a novas aprendizagens:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A profissionalização docente e o desenvolvimento profissional como um caminho que se abre para o magistério apontam para a superação do conceito de professor, atrelado a doação, amor, sacerdócio e vocação.

Com base nas elaborações teóricas anteriores e nas três dimensões da formação de professores: “o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1992, p. 13), é que analisamos as falas de dois bolsistas de Iniciação à Docência, do Subprojeto PIBID Artes Visuais do IFCE, em busca de elementos da experiências que contribuam para a constituição da identidade do professor de Arte.

Durante a participação no PIBID Artes Visuais, os bolsistas puderam desenvolver diferentes ações na escola. No módulo fotografia, os bolsistas de iniciação à docência montaram um laboratório fotográfico dentro da escola, utilizando-se de um espaço ocioso, um velho depósito, em um lugar mágico, que pequenos pedaços de papel faziam revelar-se em imagens do cotidiano escolar. No inicio, a partir de um planejamento comum, os bolsistas iniciaram as aulas com experimentações diversas com a fotografia analógica, como fotogramas, câmera escura, confecção e utilização de câmeras artesanais, denominadas *Pinhole,* entre outras. Assim, após a abordagem dos conceitos básicos da fotografia, partiu-se para a realização de atividades que propunham a fotografia como mote principal, mas, também permitiram a hibridização com outras linguagens artísticas. Dessa forma, surge a interação da fotografia com o desenho nas práticas de *Ligth Paint* (técnica fotográfica que permite realizar fotografias em baixa velocidade e com uma fonte de luz faz-se desenhos), incorporação de imagens fotográficas em narrativas construídas pelos alunos em revistas e fanzines, releituras em pintura de formas e imagens realizadas de forma analógica no laboratório fotográfico. Tais ações possibilitaram expandir as experiências com fotografia, aproximando-se das pesquisas e fazeres artísticos próprios de cada um.

Denominamos os participantes da pesquisa de Entrevistada 1 e Entrevistado 2, ambos bolsistas de iniciação à docência.

A Entrevistada 1 atuou principalmente nas oficinas do LAPIM e do ENEM. Da participação nas oficinas ela destaca “a produção dos fanzines e livros ilustrados, pelos alunos, nos laboratórios de Desenho e Fotografia”. Ao ser indagada sobre o módulo de fotografia ela destaca alguns aspectos importantes da formação docente:

> *Acredito que foi um dos módulos em que mais aprendi ao ensinar. Não possuo tantas habilidades/afinidades com a linguagem [da fotografia], então, o fato de ter contado com um planejamento concomitante às aulas na escola, me foi benéfico, por adquirir conhecimento sobre o tema, assim como aos alunos, que mostraram empenho e resultados muito além do que eu esperava, tanto em sala, quanto nos resultados finais. (Entrevistada 1)*

Paulo Freire afirmava que um dos principais aprendizados para o educador é a humildade. Uma das tarefas do professor em formação é reconhecer que não existe saber absoluto, nem ignorância absoluta, portanto, na ação docente professor e aluno aprendem. A Entrevistada 1 afirma que aprendeu ao ensinar e admite que não possuía muitos conhecimentos sobre a linguagem da fotografia. A arte existe em todas as culturas e, embora o conhecimento sobre a história da arte e sobre a diversidade de expressões, todos temos contato com a arte em nossa formação, o que favorece o ensino dialogado. Se considerarmos que a maioria das pessoas

possui uma máquina fotográfica ou um aparelho de telefone móvel com câmera, o professor precisa considerar que já existem conhecimentos prévios, que podem ser baseados no senso comum, pela experimentação, mas que devem ser considerados como importantes pelo professor. No entanto, não basta aceitar estes saberes, mas transformá-los e acrescentar conhecimentos ao repertório dos alunos.

Além disso, a fala da Entrevistada 1, sugere que, apropriando-nos das palavras de Almeida (2009), “os artistas-professores procuram desmistificar uma ideia arraigada no senso comum: a de que o artista é um 'ser especial' que não se submete ao trabalho 'trivial' de ensinar”. Ao considerar a educação como processo dialógico, a tarefa de ensinar, considerada por alguns como menor, torna-se libertação e não opressão.

Continuando nesta mesma linha a Entrevistada 1, quanto ao referencial metodológico que orienta a experiência de iniciação à docência, respondeu:

> *Acredito que minha prática seja um amálgama de vários referenciais, e acredito que assim deve ser, na medida em que cada turma, cada escola, cada nível de ensino possui suas peculiaridades. No mais penso que alguns aspectos dos estudos da Cultura Visual (dado a vastidão desse tema) destacam-se, devido à importância que dou para “sentir” a turma, e valorizar os conhecimentos que os educandos trazem consigo. (Entrevistada 1)*

A entrevistada aponta um outro aspecto da formação docente, muitas vezes desconsiderado, que é a diversidade dos saberes imbricados na ação docente. A capacidade de adaptação, essencial para a profissão docente, é decorrente do repertório de saberes e conhecimentos deles provenientes. Esses conhecimentos são advindos da formação inicial, no entanto, é preciso considerar os saberes da prática construídos na experiência docente na escola. O PIBID é oportunidade para vivenciar a ação docente, iluminando-a com os conhecimentos em construção na licenciatura.

A tendência de formação docente que considera a cultura visual, segundo Lampert (2010, p. 443):

> […] poderá estar em constante estado de pensar e refletir criticamente o contexto de tendências e processos globalizantes, onde, de maneira geral, valores sociais e educativos sofrem embates, questionamentos ou são pressionados pelos apelos do senso comum ou midiático.

Nesse sentido, o professor inserido no contexto escolar deve preocupar-se não só com a leitura e produção, mas com a contextualização, pois ao considerar as visualidades da cultura, precisa partir do concreto para os imaginários que dão significado às experiências dos sujeitos.

Na experiência com a linguagem da fotografia, os alunos sob a responsabilidade da Entrevistada 1 tiveram a oportunidade de utilizar a *pinhole*.

> *Na aula de aplicação da* pinhole *de latas, os alunos e as bolsistas ID saímos e fotografamos espaços, dentro e nos arredores da escola. Em seguida, revelamos os filmes. No geral, os resultados foram muito satisfatórios e houve uma boa repercussão, entre os alunos. (Entrevistada 1)*

A contextualização se deu no trânsito entre a escola e a comunidade que a circunda, lugares importantes para os alunos envolvidos na experiência. As escolas muitas vezes são fechadas e isoladas do seu contexto, fato que muitas vezes, impossibilita a atribuição de significados às vivências escolares.

> A cultura visual tem uma clave sobre a produção, recepção, intenção, organização que pressupõe considerarmos as visualidades em contextos de significado, ou seja, estudar o visual como uma reflexão cultural partindo do que seja real para a construção de repertórios e imaginários visuais para a produção de sentido do sujeito contemporâneo. (LAMPERT, 2010, p. 445)

Um último aspecto da experiência da Entrevistada 1, que consideramos relevante para a discussão, é o aprendizado sobre a importância do planejamento, do delineamento de um tema ou assunto, com objetivos claros, antes de propor alguma atividade. Em comparação com uma oficina anterior a entrevistada considerou a experiência "conclusiva", ou seja, alcançou os objetivos delineados, foi significativa, apesar de ter havido menos participação dos alunos.

> *[…] o que eu senti é que nesse ultimo módulo teve uma coisa mais conclusiva, não foi tão rica de participação, mas, foi mais bem estruturada, acho que serviu muito pra confirmar coisas que a gente aprendeu na primeira (oficina) e pode melhorar, e é isso. (Entrevistado 2)*

O Entrevistado 2 ressaltou a importância da pesquisa para a ação docente. Esta ênfase condiz com duas tendências atuais da formação de professores: a do professor reflexivo e a do ensino com pesquisa. Ambas consideram a práxis como processo formativo emancipador. Antes de propor a utilização da linguagem visual do fanzine, o entrevistado realizou um trabalho de pesquisa, a fim de se apropriar das peculiaridades da linguagem visual.

> *O que eu acho muito curioso do Fanzine […] é a questão da pesquisa dentro da sala de aula. (Entrevistado 2)*

O Entrevistado 2 decidiu realizar uma oficina de Fanzine com a temática de *Alice no País das Maravilhas*, pois em experiência anterior havia sugerido aos alunos uma produção com temática livre e não funcionou, pois os alunos dispersaram e o processo de produção não foi satisfatório.

> *[…] no filme do Tim Burton, o que eu vejo é que eles sempre deixam esses filmes infanto-juvenis, uma coisa* dark*, muito dramatizada, com dramas internos e a forma como eu apresentei pra eles foi bem infantil, cartunizada, brincando. Assim, sabe, quando você vê essa violência fantasiosa […]. (Entrevistado 2)*

A função mediadora do entrevistado, que assumiu o papel de professor, requereu escolhas cruciais para o processo de aprendizagem. Quando ele afirma que adaptou a poética do filme de Tim Burton para uma menos violenta e cartunizada, inserindo, ainda, a ludicidade, o entrevistado promoveu uma mediação semiótica, na tentativa de aproximar a criação artística do público apreciador. A ludicidade é dimensão essencial no processo de ensino, bem como, no processo de fruição, pois entram em jogo os fatores externos e a dimensão interna do fruidor,

expressa através da cognição, dos sentimentos e das emoções.

> *[…] o que a gente usa, desenho, gravura ou vai ser só fotografia, como é que vai ser? Ai eu falei: olha! a gente vai usar a fotocópia que é a Xérox, porque a Xerox é como se tirasse uma foto do papel que está ali naquela luz, aquela luz que passa é a luz da fotografia, porque a luz vai batendo naquele papel e o que for reagindo e não for branco vai ter uma reação química e ele vai soltar uma tinta preta e ai sai a Xerox. É uma reação a luz, tudo que é sensível a luz vai sair na xerox, ou seja, é um processo de fotografia só que não é o processo de fotografia que a gente conhece, é diferente, ai pronto, eu achei, até eu fiquei maravilhado quando eu descobri, que eu pesquisei a história da xerox. (Entrevistado 2)*

Além da pesquisa sobre o filme, o Entrevistado 2 procurou compreender o processo de fotografia presente na máquina copiadora. Pensando nisso, perguntamos: o que mobiliza o professor para a pesquisa?

> *Mas, acho que mesmo assim, se consolidou a coisa do pesquisar de trazer referências. Referências que eles gostam, ai eu vejo que eles pegaram um desenho, que eles gostam e eles trouxeram isso, esse negócio de pedir referências, de mostrar outras coisas para eles. (Entrevistado 2)*

Essencial para a profissão docente, a preocupação com o aprendizado dos alunos, muitas vezes é relegado na formação, pois outras preocupações ocupam lugar de destaque, como os conteúdos, os métodos ou o salário, por exemplo. No aprendizado das Artes Visuais o contato com referências visuais diversificadas promove a construção de repertório, essencial para a análise crítica da cultura.

6 Considerações finais

Percebe-se, com base nas teorias apresentadas e sob a observação realizada que o PIBID como política pública de incentivo à docência e estratégia para formação de professores tem contribuído de forma positiva e significativa para a formação do artista-professor-pesquisador, influenciando e colaborando de forma dialógica e prática com a aproximação da formação acadêmica com o campo profissional docente. A experiência na escola expande a formação inicial para além da universidade.

Nota-se através dos depoimentos que o contato com os LAPIMs propiciaram aos alunos o aprofundamento ou a retomada de determinadas linguagens artísticas vistas em diferentes disciplinas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE.

No enfretamento da realidade escolar, os bolsistas ID preocuparam-se com o ensino e construção de conhecimentos na experiência com alunos do Ensino Médio e Fundamental. Nesse interim, perceberam que diante de alguma falha no aprendizado de alguma disciplina, precisariam repor esse déficit para primar pela qualidade dos conteúdos.

De forma geral, o PIBID Artes Visuais, incentiva o trabalho docente e reforça a identidade do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, como espaço de formação docente, para além da formação artística técnica, reverberando na identidade do estudante e futuro professor de Arte. O contato com o ambiente da escola e com professores de outras áreas do conhecimento ajudam a apontar e reconhecer as especificidades da docência em Artes. Por outro lado, a escola começa a perceber a diferenciação de um trabalho realizado por professores com formação especifica

para a docência em Arte, ampliando o conhecimento sobre as possibilidades de ações transdisciplinares superando as tradicionais expectativas da arte como decoração ou meramente entretenimento.

A formação do professor deve proporcionar o exercício da autonomia e a construção de uma postura crítico-reflexiva. Ao deslocarem-se em busca de conhecimentos e métodos de ensino, que não lhes foram ensinados na formação inicial, os bolsistas do PIBID estão construindo uma identidade, que também é profissional. Ao apresentar o filme “Alice no País das Maravilhas”, reinterpretando a poética de Tim Burton, o professor está promovendo uma aprendizagem reflexiva e, ao mesmo tempo, exercitando a sua autonomia, portanto, produzindo a própria vida, pois a postura crítico-reflexiva será incorporada e utilizada em outras situações não escolares. Destaca-se, portanto, o lugar da experiência na formação docente.

Na produção da profissão docente, o PIBID contribui valorizando saberes da formação inicial, mas também saberes da experiência na escola. Este processo pode ser vivenciado paralelamente à formação e não apenas em disciplinas localizadas. É preciso frisar que o PIBID carece de maior articulação com o currículo do Curso de Artes Visuais e com o currículo da escola. Além da valorização dos saberes, a pesquisa ganha destaque e subsidia teórica e metodologicamente a prática do bolsista, futuro docente.

Ao levar os alunos para fotografar o entorno da escola, os bolsistas vivenciam e aprendem a dimensão coletiva da profissão docente. Nessa atividade estavam implicados professores e alunos, além da comunidade ao redor da escola. Para os alunos a experiência torna-se significativa, pois é o lugar deles que está sendo fotografado, compreendido, visto, interpretado, (re)significado.

Enfim, estes são alguns elementos que contribuem para conformar a identidade do professor de Artes Visuais formado pelo IFCE. Outros podem ser inferidos. A experiência no PIBID ainda carece de muitas reflexões e mudanças, no entanto, ele surge como mais um instrumento de formação docente, que caminha na direção da profissionalização.

7 Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser** professor: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 jun 2014.

BRASIL, Parecer CNE/CES 280/2007. **Diretrizes Curricularea nacionais do curso de graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf> Acessado em: 12 jun 2014.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas- SP: Papirus, 2002.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 153-159.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez.2010.

LAMPERT, Jaciele. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino das artes visuais e da cultura visual. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 443-453.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In:_____ (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In:_____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

Gardner de Andrade Arrais
Aluno do Doutorado em Educação PPGE/UECE (2014). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE (2013). Especialista em Didática pela UECE (2012). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2011). Membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH. http://lattes.cnpq.br/1853291086325328

Maira Gutierres Gonçalves
Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Professora substituta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Professora Colaboradora do PIBID/IFCE, subprojeto Artes Visuais (2013-2014). Membro dos grupos: Estudos da Formação de Professores de Artes Visuais - IRIS (2011-2014) e Investigação em Arte, Ensino e Historia - IARTEH (2014). http://lattes.cnpq.br/9225849180329071

Wendel Alves de Medeiros
Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Artes Plásticas pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). É professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE. Professor do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC/IFCE). Coordena o subprojeto de Artes Visuais do PIBID/IFCE. http://lattes.cnpq.br/6267332553823146

Regiane Rodrigues Araújo
Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE (2014). Licenciada em Filosofia pela UECE (2013) e Especialista em Formação de Professores para o Ensino Superior e Educação Continuada, pela Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN (2013). Áreas de Pesquisa: Filosofia, Estágio, Formação de Professores e Estética. http://lattes.cnpq.br/2631492120351847

Modalidade: (Comunicação Oral, Slides) GT: (Artes Visuais)
Eixo Temático: (9. Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia)

EXPERIMENTANDO UMA DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Ana Claudia Sousa Farias (CENTRO DE ARTES/URCA/ CE/BR)
Fábio José Rodrigues da Costa (CENTRO DE ARTES/URCA/CE/BR)

RESUMO
Este artigo pretende relatar minhas experiências na disciplina Didática do Ensino das Artes Visuais I, ofertada no quinto semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA. A disciplina foi ministrada pelo professor Dr. Fábio Rodrigues, no período que compreende o semestre de 2014.1 de fevereiro a julho, que nos desafiou a conhecer materiais que possam ser explorados em aulas de Artes Visuais, desde o estado bruto, da sua concepção a utilização; conhecer também artistas que se utilizam desses materiais na produção de suas obras. A discussão que norteia este artigo parte do processo criativo ao pedagógico, passando inclusive pelas experiências que não foram bem sucedidas, mas que contam como enredo do processo de experimentação artística e didático/pedagógica. Para tanto usamos como referencias o pensamento de FERRAZ e FUSARI (1999), e COSTA, (2010).
Palavras – Chaves: Experiência, Processo Criativo, Didática

EXPERIENCING A TEACHING FOR TEACHING VISUAL ARTS

ABSTRACT
This article intends to relate my experiences in the discipline Didactic Teaching of Visual Arts I, offered in the fifth semester of the Bachelor of Visual Arts Regional Arts Center University of Cariri - URCA. The course was given by Professor Dr. Fábio Rodrigues, the period comprising the first half of 2014.1 February to July, which challenged us to discover materials that can be exploited classes in Visual Arts from the raw state, its design use ; also meet artists who use these materials in the production of his works. The discussion that guides this article part of the creative learning process, including going through the experiences that were not successful, but that count as the storyline of artistic and didactic / pedagogical experimentation process. Used as references for both the thought and FUSARI Ferraz (1999), and COSTA, (2010).
Key - Words: Experience, Creative Process, Teaching

1. Introdução

Desde a primeira aula da disciplina de Didática do Ensino das Artes Visuais I, ficou claro a necessidade da pesquisa sobre materiais que poderiam ser utilizados para aula de artes visuais. Nessa busca, fui impactada pela variedade e quantidade de materiais que embora tidos como não “nobres” são utilizados para produção de trabalhos

artístico, ao menos em minha concepção. Pude perceber o que se pode fazer com um pedaço de carvão, por exemplo, unindo isso à pesquisa, experimentação e fazer artístico, descobri um universo de possibilidades ao me deparar com artistas da importância de Gil Vicente em sua série *Inimigos*, mostrando seus desenhos feitos com carvão, fazendo com que o trabalho artístico vire literalmente uma arma apontada para questões de cunho social/político e trazendo o artista como protagonista de seus próprios trabalhos, também conheci o trabalho da artista americana *Heather Hansen* que usa o corpo e um pedaço de carvão numa performance criando desenhos, de onde a linha emerge de seus gestos. Em seguida fomos motivados a conhecer sobre a fotografia e o desenho com luz, e o professor nos trouxe o conhecimento sobre a artista japonesa *Yayoi Kusama* e sua exposição “Obsessão Infinita” que esteve no Brasil no Instituto *Tomie Ohtake* em São Paulo no período de 22 de maio a 27 de julho do ano em curso.

Essa provocação converge para o pensamento de Ferraz e Fusari (1999) quando afirmam que:

> Os componentes do processo artístico (artistas, obras, público, comunicação) e as histórias de suas relações podem tornar-se fontes instigantes para a organização e desdobramento dos tópicos de conteúdos programáticos escolares, tanto no que se refere ao fazer como também ao pensar a arte pelos estudantes. Os conteúdos programáticos em arte devem incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos) e a própria autoria artística e estética de cada aluno (em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais). Isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo etc.) sempre articulado e complementado com as vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 20).

Foi quando passei a perceber o esforço do professor por nos fazer compreender uma Didática para o ensino das artes visuais, unindo a pesquisa à prática artística para assim alcançar o domínio, ou seja, a compreensão daquele conteúdo a ser comunicado em sala de aula, o que para nós que estamos em um curso de Licenciatura é essencial, compreendi que para ensinar é preciso ter o máximo de conhecimento possível sobre o assunto, experimentar, se lançar, claro, tudo isso embasado pela pesquisa, pela busca do conhecimento, observando artistas que já usam determinado material, lendo teóricos e artistas que se referem, também, a utilização de materiais, melhorando assim o trabalho, através do estudo do mesmo. Todo esse universo nos deixou encantados com tantas possibilidades a serem usadas nas salas de aula quando estivermos no Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais, nas Oficinas do PIBID em Artes Visuais e, claro, quando estivermos graduados e atuando como docentes.

Realmente existe uma diferença no estar em sala de aula com uma didática específica, pois o estudante percebe quando o professor fala aquilo que vive e acredita, e isso se comprova por meio do conhecimento que ele comunica aos estudantes, como o contrário também acontece, foi o que percebi em um trabalho que fiz logo no primeiro semestre, onde pude observar aulas de artes nas escolas públicas de Juazeiro do Norte que eram ministradas por profissionais de outras áreas, como por exemplo: professores de matemática dando aulas de artes, devido à enorme carência do profissional arte/educador na região do cariri cearense.

> No entanto, a Didática das Artes Visuais, como a concebo, não se propõe a

> dizer ao professor de Artes Visuais ou Arte/Educador como ele deve ensinar, mas sim, como ele conhece, aprende, compreende as pedagogias contemporâneas e seus modelos educativos para a educação visual ou para a decodificação das visualidades do tempo presente. É no currículo da licenciatura em Artes Visuais ou similares que se dá a inserção dessa didática, o que impõe a (re)conceitualização dos currículos destinados à formação inicial do professor. (COSTA, 2010, p. 128)

E nisso conseguimos dialogar com o professor durante o decorrer da disciplina ao nos disponibilizarmos em nos lançar em sua proposta. E inquietações como por exemplo: enquanto artista, e futura professora e pesquisadora, como devo me colocar em relação a minha própria experimentação artística?

2. Reagindo a uma provocação, que material eu levo?

O professor nos instigou a irmos além, e ao conhecer o material a ser trabalhado e quais artistas se utilizam dele, também conhecer o seu processo de produção. O que nos causou a princípio um certo medo, medo esse gerado pela falta de hábito de refletir e pesquisar sobre o processo de produção dos materiais. Minha primeira tentativa foi o lápis de cor, fiz alguns trabalhos, pesquisei artistas que usam esse material e levei para apresentar em sala de aula, porém, o professor me levou a avançar e ultrapassar esse pensamento pequeno de comprar as coisas prontas para o uso, e essa tentativa com o lápis de cor não foi bem sucedida e tive que refazer o trabalho, pois o professor queria que eu conhecesse de onde vem o lápis de cor, que eu pesquisasse sobre o seu processo de fabricação, segundo ele seria muito fácil para eu fazer um desenho no papel Canson e, simplesmente, apresentar o trabalho, então falou que eu deveria conhecer mais sobre, e pediu que eu parasse minha apresentação e repensasse o que deveria pesquisar de fato.

Foi aí que de tanto pesquisar sobre o lápis de cor, cheguei no *grafite,* em sua forma mais rudimentar: o carvão bruto. Conheci o processo de extração do carvão, a industrialização, como é vendido para as empresas, o preço elevado que o consumidor adquire o carvão industrializado na gráfica, e resolvi aprender a fazer o meu próprio carvão, pesquisei esse processo, me deparei inclusive com uma dissertação sobre o assunto da fabricação do carvão caseiro, munida pelo conhecimento adquirido por meio da pesquisa, parti da teoria para a prática. Usando uma lata que encontrei no lixo e galhos de uma goiabeira que tem na universidade, levei esse material para casa e comecei o trabalho de produção do carvão: a casa ficou cheia da fumaça da goiabeira, mas o resultado final foi um trabalho onde pude fazer um desenho (Imagem 1), me utilizando desse carvão produzido por mim, o que comprovei que é muito mais viável financeiramente e, consequentemente, facilitará no futuro quando estiver como docente em sala de aula, trabalhando com meus alunos.

Imagem 1 Desenho com carvão de Ana Claudia



Fotografia de Ana Claudia, arquivo pessoal

Apresentei o trabalho, a forma como foi concebido por meio da pesquisa, bem diferente da primeira experiência com o lápis de cor, onde percebi que tudo era muito sem conteúdo, sem domínio, sem conhecimento, aquele conhecimento que se adquire quando você estuda e se compromete com aquilo que faz. Gostei bem mais, inclusive utilizar o carvão que produzi me proporcionou o conhecimento sobre a textura e diferença que existe entre o carvão caseiro e o industrializado. Gostei da experiência, me senti mais segura, levei inclusive o meu processo de fabricação do carvão para apresentar em sala de aula ao professor e aos colegas, o que posso afirmar que aprendi bem mais, e obtive mais proveito com o estudo em questão.

Em seguida conhecemos o trabalho da artista japonesa Yayoi Kusama, mas de uma forma bem inusitada, o professor primeiro levou uma animação para assistirmos em sala projetando sobre um painel. A animação narrava a história de dois garotos muito amigos e uma garota que teria ficado fã de um desses garotos, mas, a admiração da garota passou dos limites e estava beirando à obsessão. Depois de apresentar essa animação o professor nos falou sobre obsessão[1], e nos mostrou como nessa animação a artista Yayoi Kusama é citada na roupa da personagem da garota que seria o indivíduo obcecado na animação. Particularmente fiquei impressionada com a importância do trabalho artístico onde a vida do artista está intrínseca à sua obra.

[1] Segundo o site Significados.com.br, Obsessão é: o substantivo feminino que significa um comportamento de importunar ou perseguir alguém de forma insistente. Também pode indicar um estado de preocupação permanente em relação a alguma coisa. Uma obsessão consiste em uma ideia fixa e persistente que determina a conduta de uma pessoa, conduzindo a comportamentos que frequentemente são contra a vontade da pessoa obcecada. Muitas vezes as obsessões são acompanhadas de uma sensação de medo e podem se desenvolver de forma patológica, dando origem a uma neurose obsessiva.

Para tanto, o professor nos desafiou a pensarmos sobre nossa própria obsessão, se tínhamos ou não, o que seria seu significado, e nos fez falar a respeito, alguns de imediato já falaram do que os perturbavam, outros ficaram um pouco receosos com a conversa e, em meu caso, procurei observar a mim mesma, meus comportamentos, o que poderia se apresentar como obsessão, me perceber melhor, busquei trabalhar em mim a percepção, esse tema levou cerca de quatro aulas, na primeira aula, após a conversa, ele nos entregou uma folha de papel kraft 110g, onde pediu que representássemos essa suposta obsessão ainda em sala. Apresentamos nossas primeiras aproximações a temática com algumas indecisões sobre se realmente representávamos nossas obsessões ou não. Em seguida, o professor nos pediu para observarmos com atenção se termos obsessões ou consultássemos pessoas próximas que identificassem uma possível obsessão em nosso comportamento diário. Solicitou que utilizando o papel Kraft 110g como suporte, fizéssemos uma representação da obsessão encontrada ou sugerida por outros.

Conversei com familiares e amigos sobre o assunto, perguntando-lhes sempre se eles viam em mim algum sinal de obsessão, já que eu não percebia nada, alguns se arriscaram a falar, e elegeram o gosto exagerado por beber café como uma obsessão, o que acatei, identifiquei também que, o que poderia fazer parte de uma obsessão pessoal seria o escrever poemas, e o gosto por desenhar linhas curvas, em especial desenhar cabelos e outro poderia ser o encantamento que sinto pela chuva e por observar pessoas olhando a chuva. Trabalhando em mim a percepção, julguei ter encontrado a minha obsessão, mesmo sem considerar tê-la, representei isso de três formas: desenho da figura feminina onde no cabelo coloquei o elemento café, suposta obsessão que me foi apontada por alheios (Imagem 2), em outro, construí um objeto onde escrevi poemas (Imagem 3) e, por fim, tentei representar pessoas observando a chuva, mas infelizmente o registro desse trabalho se perdeu.

Imagem 2. Desenho com giz pastel e café sobre Papel Kraft



Fotografia de Ana Claudia, arquivo pessoal**.**

Imagem 3 Imagem da Capa e do Interior do Livro/Objeto



Fotografia de arquivo pessoal.

O trabalho com a percepção é de fundamental importância para o arte/educador, por se tratar de um aguçar a criatividade, e o que em sala de aula facilitará o envolvimento do professor com os alunos e o processo criativo de cada educando sem, contudo perder suas individualidades. Discorrendo sobre o desenvolvimento da percepção Ferraz e Fusari recorrem a Gardner quando dizem que:

> Á medida que trabalhamos para desenvolver a percepção ajudamos a "ver melhor, ouvir, fazer discriminações sutis e ver as conexões entre as coisas" (Gardner em entrevista à Brandt, 1988, p. 32,) Isto nos leva a uma proposição para o ensino-aprendizagem de arte fundamentada na educação da percepção e do seu efeito sobre a constituição do pensamento artístico e estético. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 59)

Tendo apresentado o trabalho em sala de aula, o professor pediu que refizesse, e me fez enxergar que eu teria feito aquele trabalho sem o compromisso necessário da percepção, e sim para cumprir uma tarefa de disciplina, pois realmente o café não poderia ser como ele falou minha obsessão já que não tenho ideia fixa pelo líquido, e tão pouco poderia a chuva e a observação de pessoas admirando o tempo chuvoso ser uma obsessão já que em nossa região quase não chove, dentre esses três trabalhos o que mais se aproximou da proposta teria sido o objeto que construí, mas ele mandou refazer porque uma das características da obsessão é a repetição e no objeto construído por mim, os poemas não se repetiam. Então diante de minha dificuldade em identificar a minha obsessão o professor pediu que eu imaginasse ter uma e procurasse representá-la.

O professor de Didática do Ensino das Artes Visuais tem como referência o pensamento de Ana Mae Barbosa e John Dewey. Procura articular nossa aprendizagem com o ver, fazer e contextualizar.

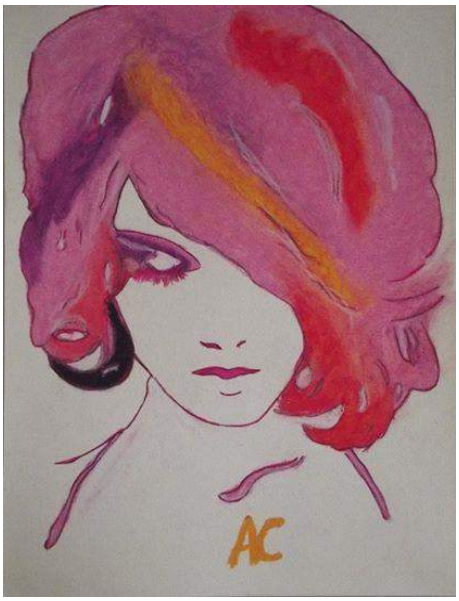
Recentemente, no período de 5, 6 e 7 de maio/2014, a própria Ana Mae Barbosa esteve presente ao III Encontro Internacional sobre Educação Artística promovido pelo Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPQ do Centro de Artes de nossa universidade, em sua participação, Ana Mae ressaltou as experiências (pesquisas) ao longo de sua profissão que não deram certo, daí a minha inspiração para a elaboração desse artigo ao relatar à exemplo da educadora, minhas experiências frustradas, mas que não foram perda de tempo, pois me ensinaram que é

possível melhorar, se nos atrevermos a tocar o mundo em nossa volta. Nós podemos criar coisas incríveis. A leitura dos livros de Ana Mae Barbosa e John Dewey em nosso curso são referência, e usamos o pensamento desses educadores em nossas reflexões. Portanto, considerei de grande aprendizado a oportunidade de refazer meu trabalho, porque aprendi que arte é conhecimento e experiência.

> Esta (re)conceitualização propõe uma ruptura com os modelos modernos de formação inicial do professor por considerar que estes oferecem uma formação tecnicista que está fechada à argumentação. Considera, portanto, que a formação inicial do professor está concentrada fundamentalmente na experimentação que se aproxima do pensamento de Dewey (2004) e de seu sentido de "experiência reflexiva" promovida pelo pensar como um processo de indagação, de observação das coisas, de investigação. (COSTA, 2010, p. 130)

Procurei então me deter ao desenho, e procurei representar a minha suposta obsessão através de um avatar[2]. Para compor o trabalho usei como suporte o papel kraft, colei três desenhos feitos em papel Canson A3 (Imagens 4 e 5) e, para fazer referência a artista *Yayoi Kusama* fiz pequenos pontos usando fita de seda, o que o professor desaprovou, e me orientou refazer o trabalho, pois estaria fugindo da proposta, como também o papel kraft não seria o melhor material para ser usado como suporte, sem contar que os pontos feitos com a fita de seda, comprometeram a estética do trabalho.

Imagem 4 Avatar de Ana Claudia, desenho com Giz Pastel



Arquivo Pessoal

A essa altura já estava tão preocupada com a situação de sempre refazer o trabalho que esqueci de registrar esse experimento montado, apenas registrei algumas partes como, por exemplo, os desenhos feitos no papel Canson A3.

[2] Representação de si mesmo, com o objetivo de se personificar, para demonstrar uma autoimagem em ambientes virtuais. Fonte: Dicionário Online de Português.

Imagem 5 Fotografia de desenho de Avatar de Ana Claudia



Arquivo pessoal

De fato, o trabalho poderia ter ficado melhor, pois quis simplesmente desenhar, não pensei como iria expor em sala de aula essa experimentação. Não consegui perceber que deveria pensar em uma composição como objeto artístico, fiquei em uma grande confusão de ideias e indecisões de como fazer um trabalho que correspondesse as expectativas.

3 Experimentando o fazer artístico: A concepção do trabalho “Todas sou Eu”

Comprovada a minha indecisão quanto o que fazer para apresentar um trabalho dentro da proposta na disciplina, tendo como referência a artista Yayoi Kusama que se utiliza de sua obsessão na elaboração de seu trabalho artístico, o professor me ajudou na concepção da ideia do trabalho, que denominei “Todas sou Eu”, ele me propôs que observasse minha percepção sobre mim mesma no mundo, e ressaltou que uma grande característica que eu deixava evidenciar seria a vaidade, e que eu poderia fazer um trabalho onde minha obsessão estaria pautada justamente em mim. Pediu que de início anotasse em um caderno quantas vezes por semana eu me olharia no espelho, e anotasse o que naquele momento me motivava a fazê-lo e como me sentia com essa situação. Confesso que considerei fácil a tarefa, mas ao longo de sua construção me deparei com algo muito instigante e complexo. Mais uma vez iniciei o percurso da busca, pesquisas e mais pesquisas, conhecendo trabalhos de artistas que pudessem servir como referência para a construção do trabalho que pela terceira vez seria refeito, foi quando percebi que poderia fazer algo relacionado a um autorretrato, tomei conhecimento de uma exposição “Espelho de Artista” organizada pelo Museu de Arte Contemporânea MAC/USP, e exibida na Galeria de Arte do SESI do Centro Cultural FIESP que aconteceu em março de 2001 na qual reuniu 60 artistas com propostas de autorretrato sob a curadoria de Kátia Canton, e percebi que poderia me colocar dentro dessa proposta de trabalhar a autoimagem.

As provocações do professor nas aulas somando-se com as leituras e discussões

levaram a entender que arte é um fazer conceituado, segundo Ana Mae Barbosa:

> Leitura de obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma "educação bancária". A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p.40)

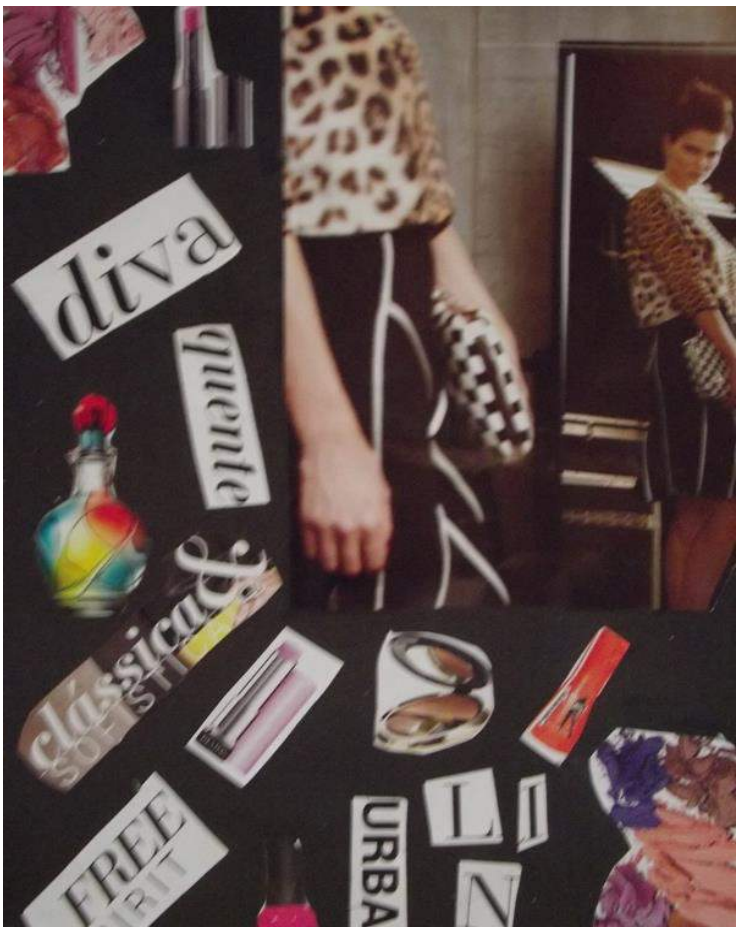
Embasada pela pesquisa, tendo a exposição "Espelho de Artista" como inspiração para essa experimentação artística, construí uma caixa com 7cm de largura por 24 de altura e 34cm de comprimento, na qual colei espelhos em seu interior com a intenção de fixar fotografias 3x4 minhas, mas logo percebi que não obteria um bom resultado e acabei desistindo. Após dias de reflexão, continuei pensando na proposta de anotar quantas vezes me olharia no espelho e o que sentia a respeito disso, então, percebi que poderia criar um livro, mas sem a visualidade de um livro, me utilizando apenas das características para tal.

Aproveitei uma caixa de 40cm de altura por 28cm de comprimento, pintei sua superfície de preto, usando tinta aquarela, e fiz recortes de imagens de modelos e de palavras que falam da beleza feminina, como também de imagens de perfumes, batons e produtos de beleza, tais imagens foram retiradas de revistas de moda, fiz a colagem naquilo que seria a capa do livro, e dentro da caixa colei espelhos, em uma das partes fixei ao espelho fotografias de desenhos que fiz de *avatares* me representando diante do espelho, me refletindo e me impulsionando a olhar para além dele.

Alguns dos desenhos usados nessa experimentação foram feitos para atender a proposta em questão que resultou nesse artigo, outros já havia feito, mas que dialogavam com a experiência, como se supõe que em um livro tem palavras, fiz poemas para anexar ao trabalho, mas com um detalhe: as palavras poderiam mover-se de acordo com a vontade do espectador, se caso o trabalho fosse exposto, na outra parte da caixa colei o outro espelho, em uma folha Canson A3, fiz dobraduras e em cada dobra desenhei um *avatar*, anexei de tal forma que representassem minha imagem diante do espelho, me oferecendo assim pistas para viver a experiência da autoimagem por ângulos muito diversos, obtidos com o anexar a caixa ao papel Canson criteriosamente dobrado adentrando com isso no universo lúdico do espelho, no outro lado da folha Canson A3, anexei as dobraduras poemas, cujas palavras poderiam mudar de lugar formando assim outras frases, simbolizando a instabilidade de nossas emoções.

Escrevi a frase "Eu hoje me vi no espelho" na quantidade de vezes em que me vi no espelho naquela semana, e na terceira dobra, escrevi como me sentia usando as palavras que se moviam, mas metamorfoseando as minhas sensações e emoções, a esse trabalho denominei "Todas sou Eu" (imagens 6, 7 e 8), propondo com essa experimentação um diálogo sobre imagem refletida no espelho, a imagem fotográfica, a imagem abstraída, a imagem que cada um faz de si mesmo.

Imagem 6 Fotografia da tampa da caixa do trabalho *Todas sou Eu*



Arquivo Pessoal

Imagem 7 e 8 Fotografias do interior da caixa do trabalho Todas sou Eu





Arquivo pessoal

Depois de construído o trabalho, apresentei em sala de aula, o professor considerou que se aproximou da proposta, fez algumas ressalvas, mas referiu-se de forma positiva principalmente ao processo estético do objeto e sugeriu um outro trabalho tendo como referência o “Todas sou Eu” desta vez utilizando o espelho para fazer um Livro de Artista. Os colegas fizeram algumas perguntas a respeito da construção do trabalho, como eu teria chegado naquele resultado, os colegas interagiram com o objeto ao mover as palavras, puxando o papel para verem refletidas no espelho a imagem dos *avatares*.

Para Costa (2010) a formação inicial do professor deve favorecer a autonomia alcançada por meio do processo de conhecer e seus processos de estruturação desse conhecimento, através de nossas percepções físicas e conceituais.

> Nesse sentido, a formação inicial do professor deve promover uma recognição e uma reinvenção de seus próprios sujeitos, uma vez que essa formação está orientada pelo pensamento pós-formal que se ocupa da desconstrução da forma absolutista de certeza. O pensamento pós-formal está atento ao uso dado à cognição pela educação contemporânea e identifica duas formas distintas de tratá-la. Em uma, se detecta uma concepção que se dedica à manipulação da cognição, e na outra, uma educação para o desenvolvimento cognitivo ou emancipatório. (COSTA, 2010, p. 130-131)

Foi importante para mim a experimentação e pesquisa para tal, o construir com o professor esse processo, que por vezes precisei desconstruir ideias, técnicas e me ater a fundamentação teórica. Focar na proposta lançada em sala de aula, pois percebi que poderia me distanciar daquilo que foi pedido pelo professor e não viver essa experiência devido a excessiva preocupação com o resultado final, sem atentar para o processo criativo, adquirindo assim a autonomia por meio do conhecimento do meu próprio processo, estudo do objeto artístico, e flexibilidade para refazer o que precisa ser refeito, primando por uma composição bem elaborada, fruto da experiência e embasada na pesquisa que me favoreceu o domínio que veio com o treino, a repetição. Percebendo-me enquanto futura arte/educadora a visar quais as práticas artísticas e pedagógicas que devo assumir em sala de aula.

4. Considerações Finais

A conclusão a que chego com esse artigo e as experiências vivenciadas nas aulas de Didática do Ensino das Artes Visuais I, é que a construção do conhecimento é um processo gradativo e que exige dedicação e pesquisa. E muito mais que conhecer Arte é o ter a experiência artística, sem medo de se lançar, experimentando novos olhares, novas formas de pensar, buscando conhecer sobre os materiais e o que já vem sendo feito no universo da Arte com diferentes materiais, isto é, conhecendo também o processo criativo de outros artistas, lê muito sobre, pensar sobre, escrever sobre, compartilhar experiências, e por meio dessa autonomia adquirida através do conhecimento construir meus próprios argumentos sobre como eu enxergo o mundo através da Arte, fazendo dos meus experimentos possibilidades de reivindicação de meu próprio trajeto como futura arte/educadora e artista.

Nisso, poéticas pessoais foram desveladas, principalmente pela oportunidade de criação sem a preocupação de seguir desafios externos, é o processo de conhecer para experimentar pelo processo, de conhecer para experimentar.

A criação de uma série de trabalhos, investigando e explorando ao máximo os aspectos tratados durante o semestre experimentando uma didática para o ensino das artes visuais, potencializou sem dúvidas a minha formação enquanto estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Sendo para mim, esse o grande desafio.

5. Referências

BARBOSA, Ana Mae**. A Imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

COSTA, Fábio José Rodrigues. **Das Utopias à realidade**: é possível uma didática específica para a formação inicial do professor de Artes Visuais? IN BARBOSA, A.M. e CUNHA, F.P.(orgs). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. De T., FUSARI, Maria F. De Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

Dicionário Online de Português, disponível em: http://www.dicio.com.br/avatar, acesso em: 17/07/2014.

Significados.com.br, disponível em: http://www.significados.com.br/obsessao/, acesso em: 17/07/2014

Ana Claudia de Sousa Farias
Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 2012 a 2014.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2224323369370945

Fábio José Rodrigues da Costa
Coordenador do DINTER Artes UFMG-URCA (2013-2016), Chefe do Departamento de Artes Visuais, Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq, Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervaiseau da URCA2011.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8911805265683899

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.

PROVOCAÇÕES ESTIMULADORAS PARA FAZER E COMPREENDER ARTES VISUAIS

Raquel de Santana Santos (CENTRO DE ARTES/URCA/CE/BR)
Fábio José Rodrigues da Costa (CENTRO DE ARTES/URCA/CE/BR)

RESUMO*:*

Este artigo tem como objetivo relatar as experiências vividas na disciplina Didática do Ensino das Artes visuais I, do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri/URCA. Durante a disciplina foi estudado processos de ensino/aprendizagem em artes visuais e esse conteúdo foi aplicado na realização de experimentações artísticas. O relato desses experimentos mostrará como foi possível aprender os conteúdos através da prática artística.

Palavras-Chave: Materiais; Artes Visuais, cor, experimentações artísticas.

NETTLES STIMULATOR TO UNDERSTAND AND VISUAL ARTS

ABSTRACT:

This article aims to report their experiences in the discipline Didactic Teaching of Visual Arts I,'s Degree in Visual Arts Regional Arts Center University of Cariri / URCA. During the course was studied processes of teaching / learning in visual arts and this content was applied in the realization of artistic experimentation. The report of these experiments show how it was possible to learn the content through artistic practice.
Key words: materials; Visual Arts, color, artistic experimentations.

Este trabalho mostrará as experimentações artísticas vivenciadas na disciplina Didática do Ensino das Artes Visuais I, do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri/URCA. Na disciplina pude compreender como acontece o processo de ensino/aprendizagem das artes visuais.

A disciplina foi mediada pelo Prof. Dr. Fábio Rodrigues e organizada a partir de pesquisas de conteúdos do ensino das artes visuais tendo como referências bibliograficas os livros: *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*, Maria Heloísa

Ferras e *Imagens que falam: leitura da arte na escola,* Maria Helena Rossi. Leituras que foram relevantes para compreensão da importância do ensino das artes visuais e do como ocorre o processo de ensino/aprendizagem da mesma. A metodologia aplicada pelo professor foi extremamente motivadora. As atividades propostas tiveram como objetivo a pesquisa sobre materiais, leitura de imagens, contextualização e processo de criação de imagens. Estabeleceu relações entre teoria e prática a partir de experimentações embasadas em procedimentos artísticos e estéticos.

Provocações estimuladoras

No inicio da disciplina o professor propôs a cada aluno a escolher e pesquisar um tipo de material, fazer a descrição desse material apontando as potencialidades e também as limitações do mesmo e o que pode ser feito com o material escolhido. Esse exercício foi para estudarmos materiais e entender o quanto é necessário conhece-los para a realização de um trabalho artístico.

Pesquisei sobre o papelão e escolhi esse material porque o havia experimentado nas disciplinas Expressão visual II (Imagem 1), Pintura I e Pintura II (Imagem 2). Durante a realização desses experimentos com o papelão não fiz nenhum tipo de pesquisa sobre o mesmo. Porém, a proposta na disciplina de Didática do Ensino das Artes Visuais I era exatamente o contrário, ou seja, antes precisavamos saber primeiro sobre as potencialidades e limitações do material escolhido. Não poderia ignorar a pesquisa para conhecer de fato o papelão, do que é feito, como é feito, quais são suas características. Com a pesquisa do material, entendi melhor a importância de conhecê-los, e esse conhecimento não pode ser ignorado pelo artista/professor/pesquisador.

Fotográfia 1 – Experimento realizado na disciplina Expressão Visual II



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

Fotográfia 2 - Experimentos realizados na
disciplina de Pintura I e Pintura II. Acrílica sobre papelão



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

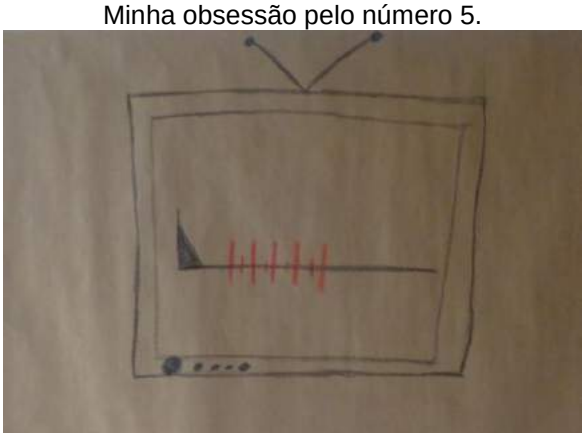
Realizada as apresentações dos materiais o professor pediu que pesquisassemos dois artistas que usem o material escolhido. Pesquisei sobre os artistas Chris Gilmour e Francisco de Pájaro ambos usam o papelão como material para fazer seus trabalhos artisticos. Pesquisar esses artistas me proporcionou ver as potencialidades do material.

As apresentações dos materiais foram realizadas e no trabalho seguinte, cada aluno pensaria em uma vivência com o material escolhido, elaborando um plano de aula embasado no fazer, apreciar e contextualizar arte “quando tratamos do fazer e do apreciar a arte na escola, estamos nos referindo aos procedimentos de ensino e aprendizagem realizados de maneira intencional, criadora e sensível” (FERRAZ, 2009, p. 28). Essa atividade não foi realizada, o professor observando o desenvolvimento da turma acreditou que precisaríamos entender melhor o objeto de estudo do ensino das artes visuais.

Nas aulas seguintes o professor nos apresentou trabalhos de alguns artistas e seus processos de criação com destaque para o artista José Rufino. Para Ferraz “conhecer os artistas, ver como trabalham, observar suas obras é outro passo para aprender a pensar e apreciar arte” (2009, p. 29).

Depois desse primeiro exercício o professor nos provocou a descobrirmos uma “obsessão”. Eu falei da minha mania de somar os números das placas dos carros tentando encontrar um número par e caso seja ímpar teria que ser o número 5. Ressaltei que isso também ocorre com o número que representa o volume da TV. O desafio foi representar essa obsessão visualmente utilizando papel Kraft 110 g como suporte e giz de cera (Imagem 3). “(...) as representações visuais são artificialmente criadas necessitando para isso da mediação de habilidades, instrumentos, suportes, técnicas e mesmo tecnologias” (SANTAELLA, 2012, p.18).

Fotográfia 3 - Primeiro experimento tentado representar
Minha obsessão pelo número 5.



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

Esse foi o primeiro experimento tentando representar visualmente minha "obsessão" com o número 5. Não gostei de ter representado uma TV com cinco traços representando o volume no nível 5, e cinco botões. Essa solução que encontrei não transmite a ideia de obsessão pelo número 5. Antes de fazer esse experimento pensei em fazer combinações com vários números que somados se obteria o número 5, mas por achar que o tempo destinado para a atividade era mais importante do que sua qualidade, acabei optando por representar a TV.

O professor propos esta atividade trabalhando o conceito de obsessão e em seguida nos apresentou a artista Yayoi Kusama e seu processo de criação tendo a obsessão por pontos como questão central. Em seguida nos foi perguntado quais as nossas obsessões e alguns alunos não conseguiram identificar possíveis obsessões.

Apresentei meu gosto pela cor violeta como uma possíel obsessão. Então nos foi sugerido elaborarmos uma representação visual de nossas obsessões. A minha tentativa foi representar a obsessão em encontrar o número 5 (Imagem 4). Alguns critérios que utilizo quando trato do número 5: 1) ser o único número ímpar que gosto; 2) nasci no dia 5; 3) me vejo representada.

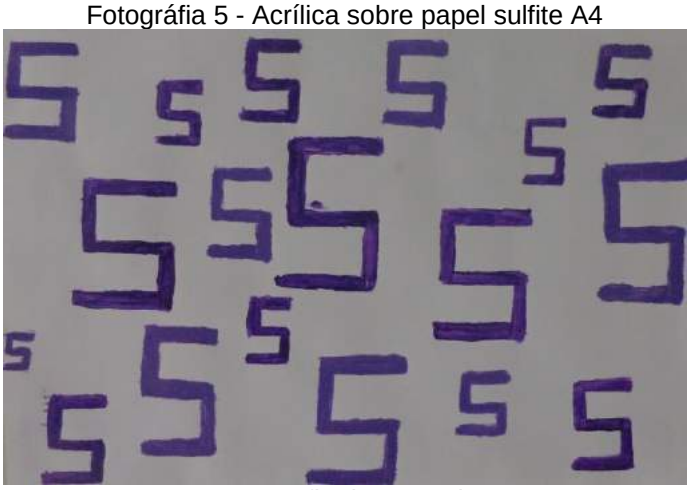
Fotográfia 4 - Pincel Hidrocor na cor
preta e violeta e papel Kraft 110 g



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal

Para chegar a essa solução representada na imagem 4, fiz alguns esboços utilizando como material tinta acrílica na cor violeta (imagem 5).

Fotográfia 5 - Acrílica sobre papel sulfite A4



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

Durante esse experimento usei a tinta acrílica na cor lilás, um dos tons de violeta que é a minha cor favorita, me identifico bastante com os tons de violeta. Então, dentro desta proposta percebi que a cor violeta influencia muito nas minhas escolhas e tranformei-a na minha obsessão durante esse processo de representação visual de uma obsessão.

Obsessão pelas cores e porque a cor violeta

Na busca de encontrar uma obsessão e representá-la visualmente, apresentei a cor violeta como minha obsessão e com ela veio os significados na minha vida, fazendo-me refletir sobre minha relação não só com a cor violeta, mas com todas as cores que se fizeram presentes significativamente em minha vida.

Para essa reflexão tracei uma linha da vida partindo da minha infância, lembrando-me da minha relação com as cores, quais foram minhas cores favoritas, que significado elas tinham para mim, reflexões que são necessárias para compreensão do meu gosto por determinadas cores fazendo delas minha “obsessão” por determinado tempo. Trago isto nesse trabalho porque minha relação com as cores era de obsessão, minhas roupas tinham que ser da minha cor preferida por um determinado período. Objetos como brinquedos e acessórios também deveriam ser daquela cor. Tudo recomeçava quando uma nova cor era elegida.

> O critério da cor no julgamento estético é o primeiro que aparece, quando a criança é ainda muito pequena. Para ela uma imagem é boa se tiver sua cor favorita. Sendo os aspectos do meio de expressão mais facilmente relacionado à expressividade, a cor é usada como critério de julgamento desde a Educação Infantil. (ROSSI, 2009, p. 72).

Durante minha infância, minha cor favorita era o azul, por ser a cor que via no céu e passava tranquilidade. Pensando nessa sensação que sentia faço relação com a psicologia das cores, o azul significa no seu aspecto positivo “inteligência, lógica, comunicação, verdade, eficácia, serenidade” (GUIMARÃES, 2003, p. 210).

Entre 11 e 12 anos acrescentei a cor vermelha como favorita junto com o azul, a tonalidade forte e vibrante era o que me atraia nessa cor, eu tinha uma sensação de poder, coragem, agitação. Segundo Guimarães (2003, p. 210), o vermelho significa “força, energia (...) agressão, desafio, impacto visual”. Por voltas dos 13 anos começo a me identificar com a cor rosa. Lembro que durante essa fase, estava mais vaidosa, me sentindo mais feminina. Quando cheguei aos 15 anos começo a me identificar com a cor violeta, fui tornando essa cor tão presente em minha vida que quase não convivia com outras cores.

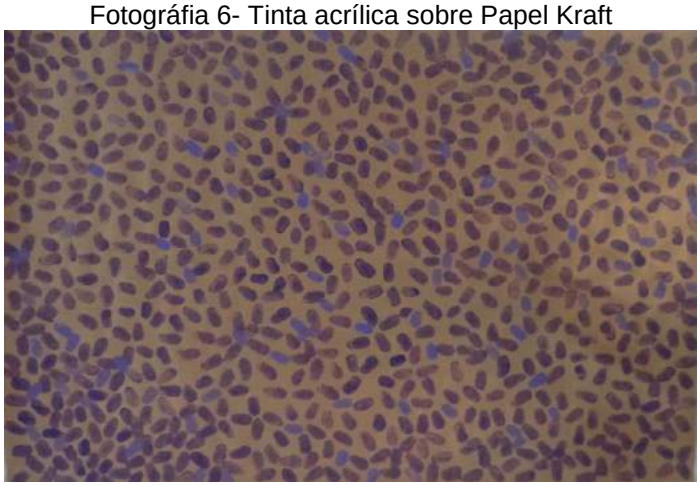
Até ingressar na universidade, no curso de Licenciatura em Artes Visuais e cursar a disciplina Desenho I, as cores eram tratadas isoladamente, individualmente chegando mesmo a evitar estampadas. Mas, hoje após ter cursado as disciplinas de Pintura estou aberta a experimentar uma variedade maior de cores. Mas posso afirmar que a cor violeta é minha “obsessão”.

A cor violeta me atrai bastante, me sinto confortável quando visto roupas nessa tonalidade, sou atraida pela cor em qualquer objeto e coisas como se nada mais existisse. Para alguns a cor violeta representa: conciência espiritual, autenciticidade, luxo.

Processo de experimentação artística

Partindo da minha identificação pela cor violeta e sua presença no meu cotidiano, me propus a representar minha “obsessão” por ela. Pensei no conceito de identidade e de como elaborar uma imagem que visualmente desse conta tanto do conceito como de minha obsessão pela cor. Então resolvi o primeiro problema com a utilizaçao de meu dedo polegar para impressão de minha digital, como fazemos quando precisamos registrar as digitas em documentos. O segundo problema pareceu mais simples, pois resolvi usar o papel kraft como suporte e nele imprimi repetidas vezes minha digital. Usei para isso a tinta acrílica nos tons de violeta (Imagem 6).

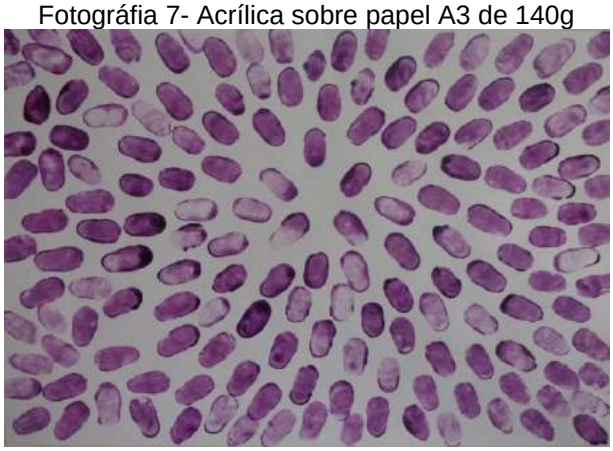
Fotográfia 6- Tinta acrílica sobre Papel Kraft



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal

Repeti o mesmo processo mudando o suporte. Usei o papel A3 de 140g na cor branco (Imagem 7), porque o resultado do experimento da imagem 6 esteticamente não me agradou em razão do tom marrom/castanho do papel Kraft que usei como suporte que influenciou na intensidade da cor. Buscava um tom de violeta mais vibrante, então experimentei em outro suporte percebendo assim as diferenças de um material para o outro.

Fotográfia 7- Acrílica sobre papel A3 de 140g



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

Nos trabalhos anteriores vinha usando o dedo como uma espécie de carimbo. Então, resolvi experimentar no mesmo suporte (papel A3 de 140g) a tinta acrílica. Logo me dei conta que poderia substituir o dedo por outra ferramenta já que pretendia explorar dois tons de violeta (Imagem 8). Usei, então, um pedaço de esponja servindo de carimbo.

Fotográfia 8- Acrílica sobre papel A3 de 140g.
Usei a esponja como carimbo



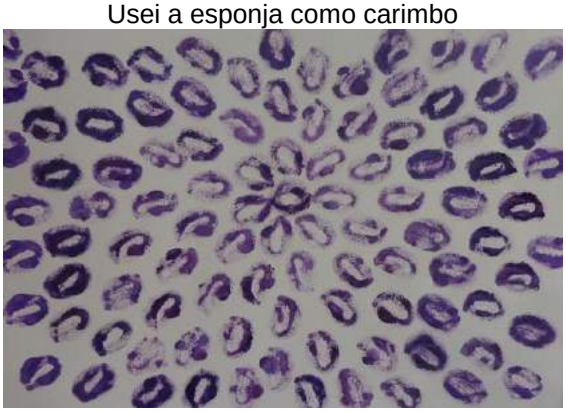
Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

Gostei bastante desse experimento pela variedade de tons de violeta alcançados.

Ainda perseguindo a proposta de representar minha obsessão pela cor violeta, pensei em outro experimento retomando o conceito de identidade e recuperando a forma do dedo polegar, mas dessa vez usando a esponja como instrumento. Para isso cortei um

pedasso de esponja dessas de lavar prato e custurei unindo as duas extremidades conseguindo uma forma que remete a uma elipce que visualmente se aproxima do formato do dedo polegar. Novamente utilizei a tinta acrílica na cor violeta, porém misturei com tinta branca o que resultou em um degradê dessa cor (IMAGEM 9).

Fotográfia 9- Acrílica sobre papel A3 de 140g.
Usei a esponja como carimbo



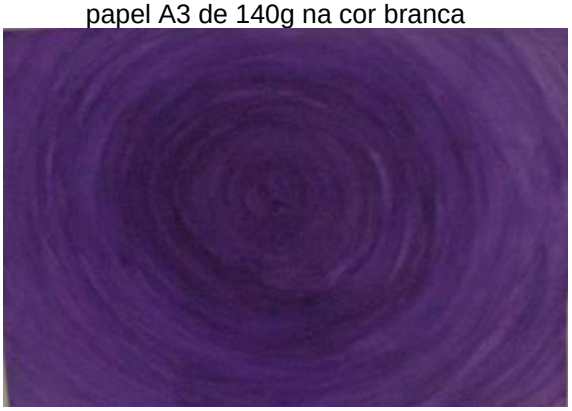
Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

A proposta do professor de representarmos nossas obsessões visualmente foi muito acertada porque começei a sentir a necessidade de explorar outros materiais, fui motivada pelas descobertas que obtive a cada novo experimento.

Umas das coisas que percebi e me estimulou a experimentar outros materiais foi a influencia da cor de cada suporte com relação à cor aplicada no mesmo, busquei intencificar a cor violeta nesses experimentos, para isso busquei outro material.

Apliquei corante na cor violeta sobre o papel A3 de 140g na cor branca (Imagem 10). Gostei do resultado, pois obtive uma tonalidade de violeta mais intensa.

Fotográfia 10 - Corante na cor violeta, sobre
papel A3 de 140g na cor branca



Fotografia de Raquel Saantana
Fonte: Arquivo Pessoal.

Com o resultado obtido no experimento citado anteriormente, resolvi aplicar sobre o papel Kraft camadas e mais camadas de corante com o uso de uma esponja, tentava deixar o suporte o mais roxo possível, mas o resultado acabou revelando um tom dourado no roxo e este efeito transformou completamente o suporte (Imagem 11).

Fotográfia 11- Materiais: Corante, bucha e papel Kraft



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

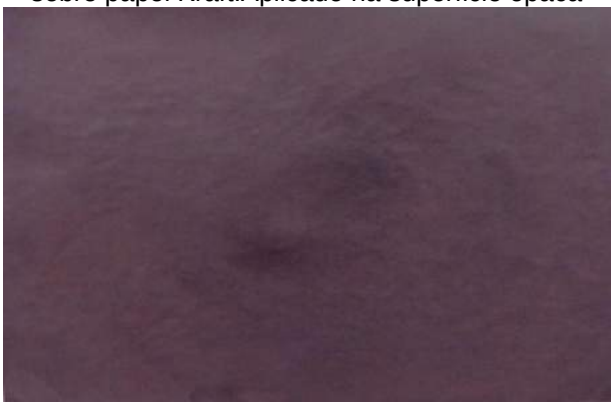
Nestes esperimentos buscando representar a minha obsessão pela cor violeta apliquei o corante em movimento circular do centro do suporte para fora, tomando como referencia as linhas existentes nas digitais de nossos dedos.

Com esse resultado em tom de dourado obtido com a aplicação do corante sobre papel Kraft fiquei intrigada e busquei entender como isso foi possivél, já que o mesmo corante foi aplicado sobre o papel A3 de 140g na cor branco e não obtive o mesmo resultado. O fato de não ter obtido o mesmo resultado, me faz questionar o porquê disso ter ocorrido, e nesse momento estar sendo feito o estudo de materiais e aprendendo a manusea-los. Comecei a compreender melhor a proposta do professor, uma vez que “o educador cria condições e estimula o enteresse do aprendiz, que também precisa estar interessado e com disponibilidade para aprender e saber relacionar seus conhecimentos e experiências com o que aprende.” (FERRAZ, 2009, p.28).

O professor mediou o processo, mas a aprendizagem ocorreu quando eu estava atenta durante os experimentos e relacionei os conteúdos trabalhados com as experiencias que estavam sendo vividas.

Busquei enterder como foi possivel obter o resultado do experimento da imagem 11, repeti o processo analizando dessa vez o lado do papel utilizado para aplicar o corante. O papel Kraft em uma de suas superficies tem uma tonalidade brilhosa e a outra opaca. O resultado que alcansei foi causado pela aplicação do corante na superficie opaca. Dando atenção a tal descoberta, apliquei o corante fazendo o mesmo procedimento com a mesma intenssão só que desta vez na superfície brilhosa do papel (Imagem 12) , e descobri que o resultado obtido no experimento da imagem 11 só foi possivel com a aplicação do corante em contato com a superfície opaca do papel kraft.

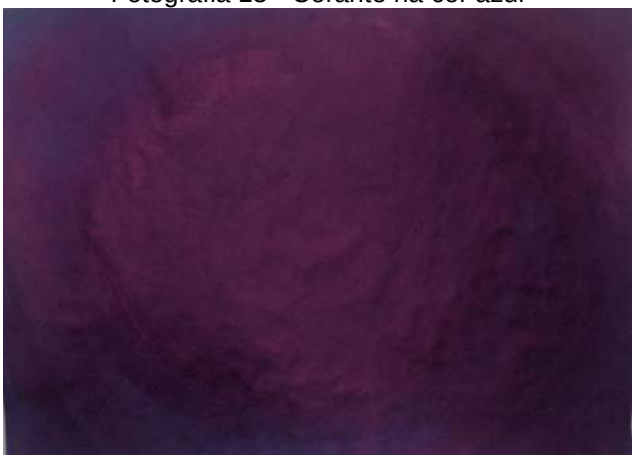
Fotográfia 12- Corante na cor violeta,
sobre papel Kraft.Aplicado na superficie opaca



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

Ainda tinha uma outra dúvida, será que usando corante de outras cores atinjo o mesmo resultado? Partindo dessa questão experimentei o corante na cor azul sobre papel Kraft, apliquei o corante com a esponja. Porém, o corante na cor azul revelou uma cor tão intensa e mais próxima do que procurava (Imagem 13)

Fotográfia 13 - Corante na cor azul



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

A cada experimento apresentado e discutido em sala, o professor propunha novos desafios e sempre explorando os materias e suportes para o ensino das artes visuais. Logo após apresentar o resultado obtido (Imagem 13) com meu último experimento fui desafiada a pensar em outros suportes e outros territórios das artes visuais. A ideia seria trazer a obsessão pela cor violeta no formato de video. Gostei da proposta, para mim era bastante desafiadora, pois nunca havia experimentado a imagem em movimento. Optei em representar minha fascinação pela cor violeta quando estou em diferentes lugares, seja em minha casa ou na rua. Demonstrar como sou atraida pela cor e como meus olhos são direcionados para ela. Fui a campo (Supermercado) usando uma câmera e regulando seu zoom numa tentativa de aproximar ao que ocorre comigo. Apresentei esse primeiro vídeo em sala e discutimos sua qualidade e se havia me aproximado do que me propunha a realizar.

Fiquei pensando sobre o meu olhar para o mundo e o que ocorre quando vejo a cor violeta. Pensei em registrar tudo que vejo e como me atenho a cor durante um percurso. Seria, portanto, uma narrativa visual e resolvi registrar desde minha saida de casa até chegar ao Horto na cidade de Juazeiro do Norte. O resultado foi um vídeo de objetos, pessoas usando roupas na cor violeta de maniera natural. (imagem 14 e 15).

Fotográfia 14- Fachada de uma sorveteria



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

Fotográfia 15- Senhora usando lenço com tons de violeta



Fotografia de Raquel Santana
Fonte: Arquivo Pessoal.

Conclusão

A disciplina de Didática do Ensino das Artes Visuais I, já se encerrou, mas as descobertas e a motivação para experimentações e pesquisas permanecem. Durante a disciplina os momentos de experimentações partindo do conceito obsessão, posso dizer que, a obsessão/compução para realização de experimentos artisticos e pesquisas nunca foram tão presentes como foi durante a disciplina as descobertas os resultados apresentados nesse trabalho é resultado da pessistencia, repetição, pela busca de outros materiais.

Experimentei pela primeira vez usar o video para realização de trabalho e descobri mais uma ferramenta que pode ser utilizada como material na realização de trabalhos.

Durante a busca de uma obsessão fiz algumas descobertas, dentre elas que poderia ter a cor violeta como objeto de pesquisa e experimentação artistica, saliento que

até então não tinha pensando nessa possibilidade, foi uma descoberta importante, pois descobri que esse pode ser meu projeto artistico, pesquisar e experimenatar tendo a cor violeta como foco é extremamente motivador. Com essas descobertas percebi que a minha experimentação artistica e pesquisa fluiu melhor pelo fato de estar experimentando algo que gosto, a cor violeta tem uma influencia na minha vida em muitos aspectos e, a vontade de entender e explorar a mesma resultou nas experimentações relatadas nesse trabalho.

REFERÊNCIAS

FERRAS, Maria Heloisa C. de T. **Metodologia do Ensino de Artes: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegra: Mediação, 2009.

SÁ, Alencar. **Cor- Construção e Harmonia**. João pessoa: [s.n.], 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

Nome do autor: Raquel de Santana Santos

Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Alencar Gervaseau da Universidade Regional do Cariri- URCA; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/ Artes Visuais; Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da arte em Contextos Contemporâneos- GPEACC /CNPq.
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=3BFE2A3AE85D5D45833DC8CA4D9D4761

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.**

LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL, APRESENTAÇÃO SLIDES OU PÔSTER

Gisele Brandelero Camargo (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
Este artigo tem a intenção de revelar as especificidades da disciplina Ludicidade, Corporeidade e Arte desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, enfatizando a relação entre a arte e a formação inicial de professores pedagogos. Considerando a ementa da referida disciplina e o contexto do curso, organizamos o programa da mesma com vistas à formação do professor pedagogo (que não é professor de arte). Dessa forma, entendemos que o professor pedagogo necessita dos conhecimentos relacionados à arte (música, teatro, dança, artes visuais) na constituição de sua profissionalidade, pois eles diversificam e enriquecem a prática pedagógica e favorecem o desenvolvimento de diversas habilidades necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Vale dizer ainda que a ludicidade enquanto vivência plena de uma experiência (LUCKESI, 1998) está imbricada na relação entre a arte e a formação do professor pedagogo. Assim, com essa perspectiva de ludicidade, desenvolvemos uma ação docente que busca contribuir com a construção de saberes teóricos e práticos do professor pedagogo.
Palavras-chave: Formação do professor pedagogo; Arte; Ludicidade.

PLAYFULNESS, CORPORALITY AND ART IN THE COURSE OF PEDAGOGY SCHOOL AT UEPG

ABSTRACT:
This article intends to reveal the specifics of the discipline Playfulness, Corporality and art developed in the course of degree in Pedagogy from the Universidade Estadual de Ponta Grossa, emphasizing the relationship between art and the initial training of teachers educators. Considering the menu of that discipline and the context of the course, we organized the program with a view to training of the teacher educator (which is not art teacher). That way, we understand that the teacher educator needs the knowledge related to art (music, theatre, dance, Visual Arts) in the Constitution of its professionality, because they diversify and enrich the pedagogical practice and encourage the development of various skills necessary for the teaching and learning process. It is worth saying that the playfulness while full experience of an experiment (LUCKESI, 1998) is embedded in the relationship between art and the formation of the teacher educator. So, with that perspective of playfulness, we developed a teaching action that seeks to contribute to the construction of theoretical and practical knowledge of the teacher educator.
Key words: Formation of the teacher educator; Art; Playfulness.

1 Introdução

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa oferece o currículo pleno na linha de Formação em docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão na Educação Básica. Para isso, o acadêmico ingressante no curso, deve perfazer um total de 3.498 (três mil quatrocentos e noventa e oito horas), distribuídos ao longo de quatro anos, nos períodos noturno ou matutino. O total de horas que compõe esse currículo abarca Formação básica geral; Prática como componente curricular; Formação específica profissional; Estágio Curricular Supervisionado; Diversificação ou aprofundamento e Atividades complementares.

Na matriz curricular proposta o ingresso a partir de 2013, contem a disciplina Ludicidade, Corporeidade e Arte no primeiro ano do curso, com carga horária de 68 h/a (sessenta e oito horas aula). A ementa dessa disciplina propõe:

> O papel da arte, da ludicidade e dos jogos na escola e no processo de constituição dos sujeitos. Fundamentos, conteúdos básicos e metodologia do trabalho com a musicalização, artes visuais, dança, teatro e jogos. Estudo das relações entre corpo e educação. A expressão corporal como dimensão da linguagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Resgate histórico das brincadeiras e músicas infantis e suas relações na constituição da infância. (UEPG, 2014).

Sendo assim, vale lembrar que a arte não é o único aspecto tratado na disciplina, considerando que a ludicidade e a corporeidade também são enfatizadas nesse processo.

A partir do que nos propõe a ementa, estabelecemos os seguintes objetivos:

> Conhecer a origem de alguns jogos, brinquedos e brincadeiras e sua influência no desenvolvimento da criança.
> Compreender a função da ludicidade, corporeidade e arte na educação de crianças, relacionando-as com o trabalho pedagógico.
> Analisar o papel do professor no desenvolvimento das atividades corporais e artísticas junto às crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
> Reconhecer a musicalização como estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento da criança.
> Refletir sobre os jogos e brincadeiras vivenciadas nessa disciplina a fim de reconhecer a dinâmica da ludicidade e corporeidade na educação de crianças.
> Conhecer técnicas e estratégias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, valorizando a linguagem corporal e artística do professor e do aluno. (CAMARGO, 2014).

Com isso, o Programa da disciplina tem o intuito de tornar o professor pedagogo um docente articulador do processo educativo na Educação Básica, um favorecedor do ingresso do aluno nas artes (em suas diferentes formas) e no desenvolvimento corporal, através da ludicidade, enquanto experiência de plenitude.

Sendo assim, em virtude dos objetivos e da carga horária, compreendemos que os conteúdos (estudos e vivências) tratados na disciplina não tem a mesma profundidade teórico metodológica que os acadêmicos de arte encontram nos seus cursos. Além disso, esclarecemos aos acadêmicos de Pedagogia que a postura adotada por eles, quando estiverem na escola, deve ser a de articulador do processo ensino e aprendizagem e não a de substituto do professor de arte.

A organização do trabalho docente, nessa disciplina, se divide em três unidades:

> UNIDADE I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE
> Ludicidade e os Documentos Norteadores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
> Conteúdos curriculares na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a ludicidade.
> O conceito e evolução histórica do lúdico e corporeidade.
> Elementos da Ludicidade e a consciência Lúdica.
> A evolução e influência do jogo, brinquedo e brincadeira no desenvolvimento da criança.
> O resgate de brinquedos, brincadeiras tradicionais.
> UNIDADE II – A AÇÃO DOCENTE LÚDICA
> O papel do professor na condução de estratégias pedagógicas lúdicas e suas implicações na aprendizagem.
> As estratégias de musicalização para o desenvolvimento da aprendizagem.
> As experiências de corporeidade e musicalização do professor e suas influências na prática pedagógica.
> UNIDADE III – A EXPERIÊNCIA COM A LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE
> A função da arte no processo de escolarização e emancipação do sujeito.
> Os movimentos artísticos da arte plástica contemporânea;
> Estratégias pedagógicas a partir da Arte Plástica.
> O Papel da Arte Cênica na escola, a apropriação de seus recursos para o processo de ensino e aprendizagem. (CAMARGO, 2014).

A partir disso, a metodologia adotada contempla estudos das produções e dos autores mais significativos da área, debates, seminários, discussões e vivências práticas. Acreditamos que dessa forma, os acadêmicos do curso compreendem o processo de construção de saberes relativos à ludicidade, corporeidade e arte e elaboram instrumentos, eficientes, para suas práticas pedagógicas.

É correto afirmar que a ludicidade permeia todo o trabalho docente nessa disciplina. Sendo assim, partimos de uma conceituação específica de ludicidade, à luz da filosofia, para delinearmos as ações norteadoras desse trabalho.

Nas páginas que seguem, apresentaremos os elementos de corporeidade e arte tratados nessa disciplina no curso de Pedagogia, todos iluminados pela ludicidade. Por isso, iniciaremos a próxima seção conceituando o termo ludicidade.

2 Conceituando Ludicidade

No contexto social em que vivemos a ludicidade está associada ao brincar e ao jogar. É comum percebermos essa relação entre os termos, especialmente quando é o senso comum que nos dita. Todavia, esse entendimento se torna raso quando o comparamos à conceituação do termo que Luckesi (1998) nos apresenta. A partir dela, podemos compreender que a ludicidade se refere ao estado de plenitude com que vivemos todas as situações. Em suas palavras:

> A abordagem que estou utilizando para conceituar o fenômeno da ludicidade foca a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia. É desse ponto de vista que se segue tudo o que exponho abaixo, ou seja, não estou tratando de estudos externos da atividade lúdica, tais como os sociológicos, os etnográficos, os históricos ou os descritivos, que, sem sombra de dúvidas são sumamente importantes. Estou me confrontando com as seguintes perguntas: O que é

> a atividade lúdica para o sujeito que a vivencia? E, enquanto vivencia, que efeitos essa experiência lhe produz? (LUCKESI, 1998, p. 2).

A partir desses questionamentos, o autor revela que “Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência” (LUCKESI, 1998. p. 03).

Com base nessa explicação, quando um indivíduo adulto assiste a um filme, inteiramente envolvido, sem pensar ou fazer outra coisa, por exemplo, podemos dizer que ele está realizando uma atividade lúdica. Quando realizamos algo com entrega total estamos na condição de lúdicos.

Com isso, afirmamos que quando vivenciamos uma experiência de forma plena, sem distrações alheias, é de forma lúdica que a vivenciamos. Outro exemplo disso pode ser notado quando um indivíduo adulto vai à um baile. O ato de dançar, envolvido, entregue ao embalo da música é um ato lúdico. Entretanto, se o mesmo indivíduo no baile se distrai, reparando na vestimenta dos outros, ao invés de se entregar plenamente ao ato de dançar, então, não está vivendo ludicamente essa experiência.

Viver ludicamente uma experiência, a partir dessa ótica, é se entregar plenamente, inteiramente a ela. Avançando dessa primeira explicação, compreendemos que algumas situações/sentimentos/elementos são capazes de nos levar à vivência plena e outras não. A alegria, satisfação, necessidade, adrenalina, curiosidade, o desejo, prazer, bem estar, são exemplos de situações/sentimentos/elementos que podem gerar uma experiência lúdica. Ou seja, alguns elementos cognitivos, emocionais, físicos ou sociais são capazes de nos envolver plenamente. A necessidade, curiosidade, adrenalina, imaginação, o prazer, são exemplos de elementos que nos convidam ao envolvimento pleno, que nos conduzem a “permanecer lá” na situação ou experiência em que estão implícitos. É através desses elementos que a atividade/experiência se torna lúdica.

Seguindo esse raciocínio e explicação de Luckesi (1998) podemos nos perguntar: porque as brincadeiras, jogos e brinquedos estão fortemente relacionados ao termo ludicidade? Uma hipótese considera o fato de que, a partir de uma interpretação dessa teoria sobre ludicidade, quando a criança brinca se envolve inteiramente. Ou seja, quando brinca ou joga ela submerge nesse universo e, sem distrações alheias à brincadeira, ela se entrega totalmente. Assim, pela enorme probabilidade que as brincadeiras, jogos e brinquedos têm de levar as crianças ao envolvimento pleno, foram diretamente relacionadas ao termo ludicidade. Nesse sentido, as brincadeiras podem ser lúdicas, desde que sejam capazes de envolver plenamente as crianças que a vivenciam.

Se uma brincadeira, ou atividade lúdica não estiver adequada á faixa etária e ás necessidades ou interesses da criança, deixará de ser vivida plenamente. Por exemplo, quando oferecemos um jogo de xadrez para uma criança de três anos de idade. Certamente, essa criança poderá mexer nas peças do tabuleiro de forma aleatória, mas, não executará as regras do jogo e por consequência não jogará. Isso porque ela ainda não possui esquemas mentais amadurecidos necessários à abstração que o jogo exige.

Mas como a ludicidade, a partir dessa perspectiva pode contribuir com o desenvolvimento da criança ou do indivíduo adulto? Luckesi (1998, p.16) explica essa questão, reportando-se e relacionando a ludicidade à teoria da Biossíntese:

> As atividades lúdicas, por serem atividades que conduzem a experiências plenas e, consequentemente, primordiais, a meu ver, possibilitam acesso aos sentimentos mais indiferenciados e profundos, o que por sua vez possibilita o contato com forças criativas e restauradoras muito profundas, que existem em nosso ser. A vivência dessas experiências, vagarosamente, possibilita a restauração das pontes entre as partes do corpo, assim como a restauração do equilíbrio entre os componentes psíquicoscorporais do nosso ser. Na atividade lúdica, o ser humano, criança, adolescente ou adulto, não pensa, nem age, nem sente; ele vivencia, ao mesmo tempo, sentir, pensar e agir. Na vivência de uma atividade lúdica, como temos definido, o ser humano torna-se pleno, o que implica o contato com e a posse das fontes restauradoras do equilíbrio.

Com isso é possível afirmar que a ludicidade, enquanto vivência plena de uma experiência pode estar presente nas atividades pedagógicas, permeando-as, no processo conduzido pelos professores na Educação Básica. E quando isso é feito, os benefícios para o processo de ensino e aprendizagem das crianças são visíveis. Conforme Luckesi (1998, p. 16),

> No caso, agir ludicamente, de imediato, conduz para o contato com o sentimento, que se situa, fisiologicamente, nos remanescentes do endoderma em nosso corpo, o local do contato com as sensações e sentimentos mais profundos de cada um de nós, que por sua vez, abre as portas do ectoderma e do mesoderma, garantindo o pensar e o agir.

A atividade lúdica consiste, nesse contexto, em todas as atividades que levam ao envolvimento pleno. Assim, na escola de Educação Básica, *lócus* da atuação do professor/profissional Pedagogo, quando há uma conversa envolvente, que respeita os limites, as possibilidades, curiosidades e necessidades das crianças, dizemos que está sendo realizada uma atividade lúdica. Ou seja, atividade lúdica não é sinônimo de brincadeira; brincadeira pode ser uma atividade lúdica se for envolvente; atividade lúdica pode ser toda atividade realizada com envolvimento pleno na sala de aula. Assim, brincar, cantar, tocar um instrumento musical, pintar uma tela, reproduzir uma obra de arte, elaborar uma poesia, podem ser atividades lúdicas se conduzirem os partícipes desse processo ao envolvimento pleno.

Conhecer essa especificidade sobre ludicidade e sobre a brincadeira é essencial para a organização de uma boa prática pedagógica na Educação Básica. Pois é por meio de atividades lúdicas e brincadeiras a forma mais satisfatória e eficiente de oportunizar o desenvolvimento das crianças atendidas nesse primeiro segmento da educação.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil vem afirmar que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25).

De acordo com esse documento, a brincadeira, os jogos, as atividades lúdicas que envolvem plenamente a criança são capazes de contribuir com uma prática pedagógica promotora de experiências que:

> Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens [...];
> Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
> Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
> Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
> Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
> Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
> Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento da criança em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
> Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra [...];
> Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 26 e 27).

Para isso, consideramos importante que o professor da Educação Básica, o profissional pedagogo, construa, na formação inicial, seus saberes docentes e sua prática pedagógica a partir de um profundo conhecimento sobre a criança, de um olhar sensível para aceitar/acolher as suas necessidades e a ausência de autonomia que elas apresentam. Ou seja, reafirmamos a necessidade de uma formação sólida, coerente, específica, com experiências capazes de transformar as práticas pedagógicas existentes e impregnadas na escola. Nesse sentido, Kuhlmann (2005, p. 65) afirma a importância do brincar na infância. “Tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, as linguagens, a música e a matemática”.

Kishimoto, a partir de seus estudos sobre a importância do brincar, revela que:

> O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. [...] Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.1).

A partir dessa conceituação de ludicidade e sua relação com a prática pedagógica do professor da Educação Básica, entendemos que todas as ações desenvolvidas pelo profissional pedagogo devem perpassar (também) esse embasamento teórico metodológico proposto na disciplina de Ludicidade Corporeidade e Arte.

3 A Arte no curso de Pedagogia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte orientam que:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. [...] Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, p. 19).

As vantagens em trabalhar com a educação em arte na escola básica revela-se na possibilidade de flexibilização, de quebra de pradigmas, de abertura para novas culturas e realidades, senso de estética e beleza.

De acordo com esse documento norteador, o conhecimento da arte deve envolver:

> - a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
> - a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
> - a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (BRASIL, 1997, p. 23).

Sendo assim, na disciplina Ludicidade, Corporeidade e Arte desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia, buscamos tratar das principais formas de linguagem artística, considerando a orientação acima citada.

Respeitando a carga horária da disciplina, a organização dos temas, referente à arte, é composta por estudo e vivências práticas com: a arte plástica, com ênfase nos alguns movimentos artísticos do século XX; a música, com a introdução à musicalização; e a arte cênica, com o foco nas técnicas de interpretação e dramatização.

Com estratégias de ensino diversificadas conduzimos os acadêmicos da Pedagogia a conhecer:

> - o fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados);
> - o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade;
> - o fazer artístico como experiência de interação (celebração e simbolização de histórias grupais);
> - o objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade);
> - o objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade). (BRASIL, 1997, p. 32).

Compreendemos que essas orientações contribuem para o professor pedagogo articular em suas práticas pedagógicas, a arte em função do conhecimento a ser difundido na educação básica. Entretanto, há algumas críticas em relação a esse material:

> Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, dês-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como: Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização, foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1a a 4a séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5a a 8a séries). [...] A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a Arte/Educação hoje no Brasil. (BARBOSA, 2003, p. 6)

Apesar disso, consideramos que o trabalho desenvolvido pelo professor pedagogo em relação à arte (em suas diferentes formas e linguagens) é introdutório, visto que sua especificidade não é a arte educação.

No curso de Pedagogia, a proposta de vivências e estudos sobre a arte intenta o enriquecimento dos saberes docente e da prática pedagógica do professor pedagogo. Assim, enfatizamos três perspectivas para o trabalho na disciplina Ludicidade, Corporeidade e Arte: 1 – Arte plástica; 2 – Arte música; 3 – Arte cênica.

Vejamos na sequência desse artigo, como esses temas são conduzidos ao longo do ano letivo.

3.1 Arte plástica

No desenvolvimento das aulas em que tratamos a arte plástica, buscamos mediar as informações e os conhecimentos acerca dos movimentos artísticos do século XX. Elegemos os movimentos artísticos que, de acordo com Rego (2002) possuíam a ideologia de desorganizar a cultura e a sociedade da época. Assim evidenciamos movimentos como o Impressionismo, Cubismo, Fauvismo e Surrealismo.

Desses movimentos, nos apropriamos da história, da ideologia, das técnicas de pintura, das obras e do conhecimento de seus principais artistas. A partir disso, traçamos uma relação com os conteúdos curriculares, formulando uma maneira de aproveitar as habilidades e competências que a arte desperta nos indivíduos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, em cada um dos movimentos artísticos abordados, revelamos os conceitos, a evolução histórica e todos os aspectos teóricos para, após esses conhecimentos, propormos uma

atividade prática, considerando as técnicas do movimento em questão, sua adaptação para o contexto escolar e a relação com os conteúdos curriculares da educação básica. Através dessa organização desejamos que o acadêmico de Pedagogia experimente a arte plástica e, construa por suas vivências, os saberes docentes necessários a atuação com crianças.

Por exemplo, quando abordamos o Fauvismo notamos que os acadêmicos reconhece no movimento as características que podem ser exploradas na Educação Infantil. Esse movimento Fauvista iniciou na França em 1904. De acordo com os estudantes de Artes Visuais da Federal de Viçosa:

> Os pintores fauvistas assim foram caracterizados por valorizarem as formas primitivas na elaboração de seus trabalhos, sendo comparados a Feras (Fauves); selvagens. Sem muita doutrina por traz das condutas dos pintores na elaboração dos quadros, o Fauvismo se caracteriza pela expressão através de cores puras e poucos detalhes nas formas, mantendo um exagero no desenho e na perspectiva, que é conseguida através da ativação das cores reagindo entre si. O Fauvismo teve sua maior expressão com as obras de Henri Matisse, francês do norte que nasceu em 1869 em Lê Cateau-Cambrésis e se expressou artisticamente até a sua morte em 1954. (HENRIQUES, 2009, p. 4).

Considerando essa premissa das cores puras e poucos detalhes nas formas, as práticas pedagógicas podem ser adaptadas nas escolas, utilizando os materiais disponíveis nesse contexto. Infelizmente, nem sempre as escolas possuem materiais, como tintas, telas, local, iluminação, etc, adequados à aprendizagem da pintura, por exemplo. Desse modo, é válido a adaptação que oportunizamos na academia, levando o acadêmico, futuro professor pedagogo, a explorar materiais como giz de cera, lápis de cor, pincéis, tinta guache, papeis, cartolinas, entre outros. Nas figuras que seguem, alguns exemplos de atividades realizadas a partir do estudo sobre o movimento artístico Fauvismo.

Figura 1 – Adaptação da Arte Fauvista feito pelos acadêmicos de Pedagogia em 2014



Fotografia da autora
Fonte: Portfólio da disciplina Ludicidade, Corporeidade e Arte

Figura 2 – Acadêmica pintando com a técnica do giz de cera derretido.



Fotografia a autora
Fonte: Portfólio da disciplina Ludicidade, Corporeidade e Arte

Acreditamos que a partir dessas estratégias didático metodológicas utilizadas na disciplina de Ludicidade, Corporeidade e Arte é possível levar os acadêmicos a atingir os objetivos propostos pelo seu programa, no que se refere à arte plástica.

3.2 Arte música

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p.60)

> O fazer musical requer atitudes de concentração e envolvimento com as atividades propostas, posturas que devem estar presentes durante todo o processo educativo, em suas diferentes fases. Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início. Nesse sentido, deve-se distinguir entre barulho, que é uma interferência desorganizada que incomoda, e música, que é uma interferência intencional que organiza som e silêncio e que comunica. A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é, também, música. Deve ser experimentado em diferentes situações e contextos.

É possível compreender, com essa citação que a relação entre os conteúdos curriculares e a música (ou atividades de musicalização) é permeada pela habilidade, desenvolvida nas atividades com música, de escuta sensível, de concentração, de valorização do som (ou estímulo sonoro) e do silêncio, fundamentais para aprendizagem.

Nesse sentido, Ilari (2006, p.191) afirma que a música tem um papel importante no desenvolvimento das sociedades e culturas, pois, implica em ideias de “parentesco, religião, política, economia, relações interpessoais, etc”, temas que as músicas expressam frequentemente. Assim, é possível dizer que os elementos da música, som, ritmo, melodia, harmonia, duração, intensidade, altura e timbre (WEIGEL, 1988), quando estudados e experimentados através da apreciação musical, despertam no ser humano algumas habilidades que se revelam nas atividades sociais, educacionais e relações pessoais. Ou seja, os elementos musicais não tem a função apenas musical, mas exercem um papel fundamenta no cotidiano das pessoas.

Considerando essas questões, é imprescindível oferecer atividades de musicalização para professores nos cursos de formação de professores.

Especialmente, porque muitos professores não tiveram formação nessa área e são insensíveis, do ponto de vista musical, dificultando a diversificação de suas estratégias docentes frente aos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, a disciplina de Ludicidade, Corporeidade e Arte vem oferecendo subsídio instrumental para a diversificação das estratégias docentes através da música e da musicalização. É uma das muitas tentativas para aprimorar o trabalho do professor e contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

3.3 Arte cênica

Com o foco nas técnicas de interpretação e dramatização, abordamos a arte cênica na disciplina em questão a fim de tornar o professor pedagogo capaz de compreender a própria criatividade e a de seus alunos. Nesse sentido, concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte quando afirmam:

> O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (BRASIL, 1997, p. 57).

Com essa premissa, propomos vivências e estudos sobre postura, desenvoltura, expressão corporal e plástica e improvisação. Esses temas são abordados pelos jogos e brincadeiras, favorecendo ao acadêmico uma participação lúdica e a superação de possível timidez no desenvolvimento pessoal.

Acreditamos que através dessa prática pedagógica contribuímos com a formação de professores pedagogos mais seguros e desenvoltos.

4 Considerações Finais

A disciplina Ludicidade, Corporeidade e Arte tem a proposta de instrumentalizar a prática pedagógica dos acadêmicos de licenciatura em Pedagogia da UEPG, articulando-a com os saberes docentes advindo dos fundamentos da educação.

Acreditamos que, dentro da carga horária e ementa da disciplina, a metodologia contempla questões importantes acerca da formação de professores e satisfaz os objetivos propostos pelo seu programa.

Considerando que a disciplina se concentra no curso de Pedagogia e não no curso de Artes Visuais, os conteúdos abordados (ainda que com carga horária curta), são direcionados à ações docentes voltadas para as crianças da educação básica. Assim, entendemos que a disciplina tem cumprido seus objetivos e oportunizado a diversificação da prática pedagógica dos professores pedagogos.

5 Referências

BARBOSA, A. M.. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 0, Out, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria da Educação Básica. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Volume 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO. G. B. **Programa da disciplina Ludicidade Corporeidade e Arte**, Setor de Ciências humanas, letras e Arte, Departamento de Pedagogia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa: 2014.

HENRIQUES, R. (Org.). A Arte do Século XX como a Exaltação de todos os Sentidos. **Revista de Artes e humanidades.** Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, n. 3, Nov-abril 2009.

ILARI, Beatriz. Música, comportamento social e relações interpessoais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 191-198, jan./abr. 2006.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Perspectivas atuais.** Belo Horizonte, Nov, 2010.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educação Infantil e currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org). **Educação Infantil pós LDB:** rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUCKESI, C.C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa/ Núcleo de FACED/UFBA**, vol. 2, n.21, p. 01-25, 1998.

REGO, L. M.S., BRAGA, A. C. Ícones da Arte. 2002. Disponível em: <http://literatura.moderna.com.br/literatura/arte/icones>. Acesso em: 12 jan.2014.

UEPG. **Matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Disponível em http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2014/pedagogo.pdf Acesso em 10 de setembro de 2014.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Gisele Brandelero Camargo

Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2003) e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2007). Professora efetiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordena o projeto de Extensão: Ludicidade na Escola da Infância. Coordena o PIBID da área de Pedagogia da mesma instituição desde 2012. Atua nas temáticas: Estratégias didáticas e metodológicas do ensino e formação de professores e leciona nas disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular; Didática; Ludicidade, corporeidade e arte. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0431876257906961

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia**

ORIENTAÇÃO DE TCC NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS - PARFOR: METAMORFOSES DE PROFESSORES E ALUNOS

Idanise Sant'Ana Azevedo Hamoy (ICA/UFPa., Pará, Brasil)
Isis de Melo Molinari Antunes (ICA/UFPa., Pará, Brasil)
Daniely Meireles do Rosário (ETRB, Pará, Brasil)

RESUMO*:*
O processo de orientação de alunos em fase de conclusão de curso compreende delicadas relações entre os envolvidos da ação, independentemente dos contextos educacionais. Este artigo pretende refletir esses processos, suas sutilezas e desafios a partir de orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da primeira turma de alunos advindos do curso de licenciatura de Artes Visuais (Polo Castanhal - PA), ofertados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR-UFPA), sendo que a defesa de suas monografias ocorreu em junho de 2014. O pensamento norteador do processo de aprendizagem conferido às orientações realizadas foi a *Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural*, de Reuven Feurstein (apud Sousa, 2003) em que se destacou a metamorfose dos saberes do graduando. Como metodologia deste estudo e no intuito de partilhar experiências, optou-se por descrever o processo de orientação realizado por três professoras do PARFOR aos alunos que tiveram uma trajetória de estudos com progressos acadêmicos considerados muito satisfatórios, selecionando desta forma seis projetos, além de refletir as diferentes formas de abordagem do orientador/aluno, considerando as especificidades encontradas e ao mesmo tempo destacando as diferenças entre a orientação de alunos do ensino regular e dos alunos do PARFOR. Autores como Perissé (2010), Eco (2007), Sousa (2003), Silva (2010), Gadotti (2012) ofereceram referenciais teóricos instigantes que dialogaram com as etapas de transformações pelo qual os alunos passaram: do casulo ao primeiro voo.
Palavras-chave: Artes Visuais, TCC, PARFOR.

ORIENTATION OF THE GRADUATION FINAL ASSIGNMENT IN VISUAL ARTS – PARFOR: METAMORPHOSIS OF TEACHERS AND STUDENTS

ABSTRACT:
The orientation process for students nearing completion of their course comprises delicate relations between the involved subjects of the action, regardless of educational contexts. This article aims to reflect about these processes, its subtleties and its challenges, which came from orientations related to Graduation Final Assignments (TCC) of the first group of Visual Arts Degree (Castanhal Center – PA). This Graduation program was offered by the National Plan to Constitute Basic Education Teachers (PARFOR-UFPA) and the defense of their monographs occurred in June 2014. The guiding thought of the learning process related to the realized orientations was the Theory of Structural Cognitive Modifiability, proposed by Reuven Feurstein (apud Sousa, 2003), where the metamorphosis of knowledge of the

student stood out. As the methodology of this study, and aiming to share experiences, we opted to describe the orientation process conducted by three teachers from PARFOR, which were associated with students who had a very satisfactory history of studies with academic progress. In this way, six projects were selected, besides reflecting about the different ways to approach the mentor/ student positions, considering the encountered specificities and, at the same time, highlighting the differences between the orientation of regular students and students from PARFOR. Authors such as Perissé (2010), Eco (2007), Souza (2003), Silva (2010), Gadotti (2012) offered the theoretical and instigating background, which dialoged with the transformations steps in which the students had gone through: from the cocoon to their first flight.

Keywords: Visual Arts, Graduation Final Assignment, PARFOR

1 Construindo um casulo

Pensar a Arte/Educação Contemporânea é provocar inúmeras e múltiplas metamorfoses, um termo formado por duas palavras vindas do grego significa "transformação. *Metá* é advérbio que indica o que vem depois. *Morfé* é 'forma', 'aparência física'. A forma que se assume depois de uma magia é o sentido mais preciso da palavra" (PERISSÉ, 2010, p. 46).

E quando falamos em metamorfose, imediatamente vem na memória a transformação das borboletas, que possuem o processo de metamorfose mais completa. Do ovo se forma a larva, com uma aparência bem diferente da fase adulta, que se alimenta permanentemente para depois entrar em uma fase de casulo, na qual para de se alimentar e sofre um processo de transformação de sua forma, até o momento em que não podendo mais se desenvolver dentro do casulo, precisa romper esse invólucro e sair para fora (de forma redundante mesmo), abrir as asas, lançar seu primeiro voo. A transformação após a magia.

O ingresso no ensino superior é como essa metamorfose. "A palavra **aluno** vem do verbo latino *alumnari* que significa alimentar. O aluno nasceu para ser alimentado" (PERISSÉ, 2002, p. 9). De fato, o aluno ao longo dos quatro ou cinco anos de formação, se alimenta das palavras do professor, dos livros, dos vídeos, dos documentários e ao final desse tempo, se recolhe no casulo, para escrever a sua monografia, o famoso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para muitos é o momento do desespero, talvez por não terem armazenado alimentos suficientemente, mas para todos é um processo de recolhimento e de transformação, pois de uma forma ou de outra, terão que buscar todas as informações e percepções acumuladas ao longo do curso para a escrita do TCC. Esse tempo na graduação é o tempo necessário para favorecer ao final a construção do casulo, até o momento da eclosão, da escrita final que será apresentada à banca examinadora. Será o primeiro voo acadêmico do aluno, mas não será um voo solitário, pois ao longo desse processo capsular haverá um orientador que acompanhará seu aluno.

> O desafio é de ambos, orientadores e orientandos, que precisarão se aventurar na construção do conhecimento através da pesquisa, aprender, ensinar, trocar e manter relações dialogais, falar e ouvir, ler e escrever, juntos e separados, para que então uma caminhada de caminhos e descaminhos, acertos e erros, tristezas e alegrias, possam atingir os objetivos traçados e as metas estabelecidas, metas teóricas, metodológicas e de normalização; objetivos educativos e científicos, e, enfim chegar a um

> ponto que, antes de ser terminal ou final, seja, com certeza, de chegada e nova partida ao mesmo tempo. (TEIXEIRA, 2005, P. 160)

Se o desafio é grande nas graduações regulares, o que dizer do desafio de orientação de TCC dos cursos de graduação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR? Implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em conjunto com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e Instituições de Ensino Superior, tem por objetivo capacitar através de cursos de graduação, os docentes que já atuam na rede pública de ensino básico e que não possuam a Licenciatura na área de atuação, ou que possuam uma graduação em área distinta de sua atuação, para atender os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Nesse grande plano nacional de formação, em julho 2009 foi criada a primeira turma de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará no município de Castanhal (Pará). Um grupo de 31 professores da rede pública de ensino optaram na Plataforma Freire pela formação em Artes e por quatro anos se dedicaram initerruptamente à essa formação no período de recesso escolar, intercalada pelos períodos de atuação em sala de aula.

Uma formação comparada a um grande laboratório, pois ao mesmo tempo em que são alunos da Licenciatura, já estão atuando em sala de aula, promovendo também processos transformadores com os seus próprios alunos.

No entanto, a diversidade de formação cultural e o desnivelamento dos saberes necessários ao ingresso em uma graduação têm sido características observadas nos alunos do PARFOR em Artes Visuais desde o início de sua instauração em 2009. O critério de seleção para o ingresso na Plataforma Freire é somente ser professor da rede pública e ter concluído o nível médio, não serão somente alunos. Serão alunos/professores, e aqui nos deparamos com o seguinte paradoxo: educação para todos x qualidade de formação. Esse é o grande desafio acadêmico do PARFOR!

Segundo a Proposta Curricular de Licenciatura Plena em Artes Visuais (adaptado para o PARFOR), aprovada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão e de acordo com a Resolução N. 4.297, de 13 de Junho de 2012:

> O Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados e Distrito federal serão responsáveis pela seleção dos alunos-professores. (UNIVERSIDADE FERDERAL DO PARÁ, 2012, p.14)

No mesmo documento acima citado é explicitada a forma de seleção dos candidatos às Licenciaturas no PARFOR:

> Em suma, a seleção é feita da seguinte forma: primeiro todos os candidatos fazem a pré-inscrição na Plataforma Freire, essa pré-inscrição é avaliada pelas Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios. Após o aceite dos candidatos por parte das Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios é feita a análise e escolha do curso por parte da UFPA. O candidato pode ter até 3 (três) opções de pré-inscrição e a seleção prioriza a 1ª opção. Depois disso, é estabelecida a proporcionalidade de candidatos inscritos para as 30 vagas por curso, gerando assim vagas por cidade com candidatos inscritos. A ordem de “escolha” obedece à ordem de inscrição na Plataforma Freire, pois a mesma informa dia, hora, minuto e segundo em que o candidato realiza sua pré-inscrição. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO

PARÁ. 2012, p.21)

Nessa seleção se observou que os alunos/professores que se candidataram às licenciaturas específicas para sua atuação na Educação Básica, possuíam pelo menos uma das seguintes características:

1. Estavam prestes a se aposentar e geralmente apresentavam a formação de magistério (cursada há aproximadamente 25 anos) com pressupostos metodológicos defasados e arraigados como verdadeiros e únicos;

2. Enfrentavam graves dificuldades de leitura e interpretação de textos;

3. Dependendo da região não desfrutavam de acesso às mídias por lecionarem e morarem em zonas rurais;

4. Não dominavam noções de informática para auxiliá-los no processo de ensino e de aprendizagem ofertados pelos docentes do IES/PARFOR que poderiam ser transmitidos por e-mail ou outros meios.

Todas essas características encontradas nos alunos engendram um cenário que deveria ser considerado pelo professor do PARFOR e na medida do possível serem atenuadas por estratégias de ensino, considerando ainda o cansaço natural que se acumularia ao longo dos quatro anos, pois mesmo realizado nos intervalos dos recessos escolares, a carga horária da formação acadêmica é praticamente a mesma da Licenciatura regular em Artes Visuais, a diferença é que se no curso regular as aulas de uma determinada disciplina se realiza uma vez por semana, no curso do PARFOR, toda a carga horária semestral é condensada em uma semana, portanto cada semestre no PARFOR se realiza em 7 semanas, com uma disciplina por semana.

O professor designado para ministrar as disciplinas no PARFOR, deve estar capacitado e munido de competências e habilidades e acima de tudo, estratégias de ensino, pois encontrará no PARFOR um cenário diverso. Um ensino de qualidade não se restringe à transmissão do conhecimento por meios eficazes, mas a recepção eficaz do conhecimento pelo educando, contemplando de modo amplo o previsto no Plano de Desenvolvimento da UFPA 2001-2010, que ressalta as dificuldades do ensino na Amazônia, com sua diversidade e distâncias quase continentais, cujo desafio ultrapassa o simples atendimento do ensino, pesquisa e extensão.

> [...] se afirma de modo irrefutável por ser uma instituição acadêmica na Amazônia, onde as distâncias e, por conseguinte, as dificuldades de deslocamento e comunicação constituem barreiras e desafios a serem ultrapassados pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. 2014, p.10)

Ao fim desses quatro anos e com todas as disciplinas cursadas, o aluno/professor deve realizar o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC seguindo as seguintes orientações, de acordo com Resolução N. 4.297, de 13 de Junho de 2012:

> Art. 6º O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é uma Atividade Curricular Obrigatória que será precedida e preparada por meio da Atividade Curricular Metodologia do Trabalho Científico, com carga horária de 68h (2º Bloco) e

> Metodologia de Pesquisa em Arte com carga horária de 68h (5º Bloco) e compreenderá: TCC I, com carga horária de 68h (7º Bloco) e TCC II, com carga horária de 68h (8º Bloco).
> Parágrafo único. O TCC será desenvolvido em conformidade com as normas específicas do Conselho da Faculdade de Artes Visuais e regulamentado pelo CONSEPE, com base no Regimento Geral da UFPA. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012)

Esse é momento de entrar no casulo, de sistematizar as ideias a partir de três dimensões citadas por Teixeira (2005): A dimensão do conteúdo, que se refere ao aspecto conceitual e temático do trabalho; a dimensão do método, que definirá o caminho a ser seguido na condução da pesquisa; a dimensão da forma, que se refere aos aspectos da apresentação, organização e normalização do trabalho científico segundo as regras da ABNT. O aluno entrará no casulo na companhia do seu orientador, serão meses de leituras, debates, divergências, cobranças, de ambos os lados, o que torna esse processo difícil e com desafios que deverão ser vencidos em etapas a partir de metas fixadas e apresentação de resultados satisfatórios.

2. No interior do casulo

O professor do PARFOR, ao deparar-se com o aluno/professor no processo de elaboração do TCC encontrou uma das quatro características apresentadas anteriormente em maior ou menor grau de complexidade dependendo de seu avanço acadêmico durante o curso.

No âmbito de adaptação de performances educacionais, o professor do PARFOR precisava possuir um perfil maleável tanto no que concernia às orientações técnicas e conceituais, quanto às habilidades interpessoais. Parafraseando a citação de Luigi Pareyson (1997, p.26 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p.11): “a arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer, e o modo de fazer”, e da mesma forma o professor deveria refletir sobre o *como ensinar* no contexto exposto, inventando *um por fazer* educacional e um modo de fazer conceitual (grifo nosso).

Aquele professor que insistisse em utilizar os modelos acadêmicos de orientação utilizados em graduação regular, não conseguiria compreender o aluno do PARFOR e não saberia conduzir a realização do trabalho acadêmico com qualidade.

A primeira turma do PARFOR de Licenciatura em Artes Visuais, que entrou no casulo do TCC, inaugurou também um novo modo de orientação. Com um aluno desistente, os outros 30 alunos tiveram disponíveis seis professores que assumiram a orientação de cinco alunos cada durante um ano. Não houve, portanto, uma seleção de temas de acordo com a área de pesquisa do professor. Os temas dos trabalhos foram os mais diversos, cujos projetos de pesquisa já haviam sido produzidos durante a disciplina Metodologia de Pesquisa em Artes no semestre anterior.

Sendo o primeiro voo acadêmico do aluno, não é exigido a originalidade e o grau de dificuldade de uma tese, pois como afirma Elizabeth Teixeira:

> O trabalho precisa ser concebido como “o estágio inicial da vida científica ou como a primeira manifestação sistematizada de um trabalho acadêmico mais consistente” (SALOMON, 1987, p.24). É como se fosse a infância científica dos alunos. A dissertação de mestrado será a adolescência e a

> tese de doutorado a fase de maturidade. É importante deixar claro que os alunos nesse estágio, irão “tentar – e não mais que tentar – apreender informação que seja mais consistente do ponto de vista do conhecimento” (2005, p.163)

No entanto, mesmo não tendo a exigência de uma tese, os conselhos de Umberto Eco, indicam o caminho e a seriedade com a qual se deve conduzir a orientação e feitura de uma monografia também:

> Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um «objecto» que, em princípio, sirva também para outros. E deste modo não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta. (2007, p. 32)

Portanto, a maior dificuldade encontrada dos professores orientadores do PARFOR, não foi a diversidade dos temas escolhidos que poderia exigir do professor um conhecimento mais especializado, mas sim conseguir ajudar o aluno a “por ordem nas próprias ideias”, visto que uma das maiores dificuldades dos alunos do PARFOR consistiu na interpretação de textos. Parece muito elementar essa constatação, mas suas implicações acadêmicas são enormes. Nessa fase capsular cada orientador precisou entrar em cinco casulos individuais, em um processo de imersão e refinamento de todos os conhecimentos alimentados ao longo dos quatro anos

Ao não conseguir refletir e criticar um texto, o aluno apresentou dificuldades extremas na elaboração de seu pensamento e consequentemente sua escrita refletiu essa confusão. Nesse momento o orientador deveria se voltar aos processos iniciais de ensino da linguagem em que se estabeleceriam parâmetros para a leitura e reflexão de textos, simplificada aqui para a interpretação dos mesmos.

Obviamente o aluno teve, além da dificuldade de interpretação, de crítica e de reflexão de textos, a falta de habilidade com as novas normas gramaticais, mas esse empecilho foi contornado por indicação de revisão ortográfica.

Mas, em que sentido a interpretação de textos poderia afetar a licenciatura em Artes Visuais, em geral visto como uma formação prática/artística? Esta é uma indagação retórica, pois o estudo das concepções da arte, bem como as suas metodologias e práticas envolvem as competências de reflexão e crítica de saberes filosóficos, sociais, históricos, científicos, comunicacionais etc.

Ao entender que o Plano de Desenvolvimento da UFPA 2001-2010, no qual foi baseado o Projeto Pedagógico do Curso, preza a transformação do sujeito e consequentemente a transformação da sociedade em que se localizam, ter o cuidado com o aluno ao retornar a conteúdos e saberes não apreendidos, mesmo que pertencentes a outras disciplinas não significa um retrocesso, mas sim um resgate dos conhecimentos deixados para traz ao mesmo tempo em que os fortalecerão nos aprofundamentos dos conceitos da arte. Ao diagnosticar as limitações dos educandos, o professor orientador consegue atuar nessa lacuna da educação pela arte através de interdisciplinaridade de saberes. Segundo o Plano de Desenvolvimento da UFPA 2001-2010:

> A educação pela arte, no contexto do curso de Artes Visuais, é compreendida como uma preocupação, uma intenção edificante a ser atingida e que deve servir para transformar o sujeito. No entanto, este projeto não pretende considerar a educação como uma instância exclusivamente a serviço do sistema, mas a serviço da sociedade e que

> deve contribuir no processo de formação da cidadania. Neste sentido, compreende-se a educação não como um adestramento, mas como maneira de ser e estar no mundo e de interagir com esse mundo acompanhando seus objetos, sujeitos, espaços e tempos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014)

Não se deve esperar que todos os alunos do PARFOR tenham o perfil dos discentes das graduações regulares, portanto os processos de educação e de aprendizagem devem ser ponderados de acordo com o contexto em que se localizam. Essa plasticidade é ressaltada por Gadotti, quando afirma que "cada sociedade (nova) tem seu próprio projeto político-pedagógico. É ela que dá legitimidade a uma nova concepção de educação; é ela que a universidade deve ouvir prioritariamente e prestar contas, não os especialistas ou tecnoburocratas" (GADOTTI, 1992, p.106).

Ao entendermos que os alunos deveriam ser orientados em casulos individuais, e não em num casulo comum, certamente tínhamos em vista o universo cultural que cada aluno trazia consigo biológica e culturalmente. Na esteira desse pensamento, Reuven Feuerstein cita a relação conflituosa de sua formação:

> "Feuerstein diz que o ser humano apresenta dupla ontogenia: biológica e cultural. A ontogenia biológica refere-se ao ser humano como uma comunidade de células que interagem entre si e o ambiente. A ontogenia sociocultural é responsável pela estrutura social, moral e de comunicação. A relação entre ambas é conflituosa. A ontogenia biológica impõe certos limites, e a sociocultural busca suplantá-los, impelindo o ser humano a modificar rumos de sua vida. (Feuerstein apud Souza, 2003, p. 29)

Essa teoria de Feuerstein, ainda pouco estudada no Brasil traz aspectos importantes para se refletir o processo de aprendizagem, entre os quais tomamos sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, para compreender as transformações e o impacto que essa formação no PARFOR teve nas práticas dos alunos/professores, a partir da distinção entre modificação e modificabilidade, explicada por ele como "Modificação é o produto resultante dos processos de desenvolvimento e de maturação; modificabilidade refere-se à mudança estrutural que se processo na mente de uma pessoa, mesmo que ela apresente problemas em sua etiologia". (Feuerstein apud Souza, 2003, p. 29)

Buscamos essa modificabilidade, essa mudança estrutural, acreditando no potencial e na experiência pessoal e de sala de aula que cada aluno trazia consigo, e no desejo de apresentar ao final do curso, o tão almejado TCC – a eclosão de casulo, empoderados pelos conhecimentos novos adquiridos ao longo dos quatro anos da graduação em uma universidade federal.

3. Processo de orientação de TCC no Parfor: recursos metodológicos possíveis

O processo de orientação de TCC's na Graduação em Artes Visuais do Parfor/Castanhal aconteceu em pouco mais de 10 meses, em meio a muitas ideias e dúvidas sobre como direcionar os temas propostos. Existia uma grande preocupação e expectativa por parte de todos os envolvidos, principalmente orientandos e orientadores, posto que seria a primeira turma a efetuar a conclusão do curso.

A solução encontrada pela coordenação do curso foi dividir os projetos entre seis orientadores e, por conta da variedade de eixos temáticos, cada orientador

contou com temas bastante diversos. Logo de início percebemos a distância existente entre alguns estudantes e as bases de leituras básicas para engendrar a primeira parte da escrita. Destacamos aqui seis pesquisas que produziram uma trajetória de busca/criação muito satisfatória:

- Projeto 01: A tinta e o pincel: produção e vivência na arte de Gilmar Lopes;
- Projeto 02: Conhecendo o artesanato da Comunidade Quilombola de Macapazinho em Santa Izabel do Pará
- Projeto 03: O aluno down: perspectivas de aprendizagem e conhecimento através do desenho
- Projeto 04: Ensino de Artes para o aluno cego: um olhar sobre a educação especial;
- Projeto 05: Brinquedo de minha infância: a arte do fazer
- Projeto 06: Desenho infantil: eu risco o meu caderno!

Para além dos temas e das crises particulares dos graduandos – entremeadas pelas horas de docência que cada um tinha que cumprir fora de suas atividades de estudantes do curso – tentou-se buscar, desde o início, um mecanismo de aproximação entre eles, a pesquisa em arte e a criação escrita, procurando desfazer julgamentos deles próprios sobre sua capacidade criadora.

Para os quatro primeiros projetos o primeiro desafio foi fazê-los falar de si por meio da escrita de um memorial, que:

> [...] metadiscursivamente, dá a conhecer ao leitor, sem a densidade da chamada linguagem técnica ou da "escrita teórica", pelo menos três traços do funcionamento discursivo do gênero, a saber: a finalidade comunicativa, o conteúdo temático e a postura/perspectiva que o produtor assume no curso da escrita de suas memórias, em relação aos objetos narrados. (SILVA, 2010, p. 602)

O memorial foi utilizado como recurso para possibilitar ao orientando uma familiaridade com a escrita, levando a recordar sobre sua trajetória na educação, seu primeiro contato com a arte e seu interesse pelo tema proposto. Foi um primeiro estágio de construção textual, que comunicava ao leitor a história do narrador e seu entrosamento com o objeto da pesquisa. Esse momento fez com que os orientandos escrevessem suas memórias, levando-as ao encontro do objeto, sendo uma justificativa do foco e, por conseguinte, da própria pesquisa.

Sem maiores preocupações com referenciais bibliográficos, a priori, o memorial seria um encontro singelo com a atividade escrita, uma introdução, que os levaria a conhecer suas vontades e buscas dentro do tema proposto, encontrando argumentos que convencessem primeiro a si mesmos a partir de suas próprias histórias de vida e, posteriormente, ao leitor. Um momento de criação e entendimento das histórias particulares e, sobretudo, da natureza da pesquisa em arte e do interesse pelo tema. Sobre este enfoque é mister dizer que as provocações feitas a partir do encontro com a escrita do memorial não se configuraram como uma simples busca do passado, como nas palavras de Silva:

> [...] a noção de memória não se restringe àquela de ordem psicológica, como faculdade mental ou uma capacidade individual de natureza estritamente biopsíquica. Além desse traço, a memória, enquanto construção social, situa-se num espaço que medeia a ação ideológica e a

> experiência social que os membros de uma comunidade específica possuem acerca de suas experiências humanas. (2010, p. 605)

O que se buscava era provocar um encontro (reencontro?) daqueles concluintes com sua própria trajetória na educação e de sua própria vida, principalmente sobre o quê os levou a encontrar a arte em suas vidas, como uma atitude de prestação de contas com suas escolas, suas comunidades, suas cidades, exercitando um processo de pesquisa como um relato de experiências, vinculado às normas e técnicas próprias do trabalho científico, com uma reflexão à luz dos teóricos estudados.

Dos projetos citados, todos haviam encontrado seus objetos/temas em meio às provocações feitas pelos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas do curso e dois (Projetos 01 e 03) enfrentaram dificuldades sobre o quê focar e como fazer.

Como todos desenvolviam atividades de docência em escolas municipais e estaduais, e estando pela primeira vez na condição de concluintes de um curso de graduação em Artes Visuais, era importante que conseguissem relacionar o objeto escolhido para a pesquisa com a arte, concordando com as palavras de Zamboni, ao defender a pesquisa em arte como um processo de criação semelhante ao artístico, afirmando que “a criação, na realidade, é um ordenamento, é selecionar, relacionar e integrar elementos que em princípio pareciam impossíveis” (2006, p. 34). A criação do texto para aqueles concluintes deveria ser então um instante de conquista, de algo que parecia tão distante, para algo mais perto e familiar; uma situação de escolhas, seleções e organização de um raciocínio que começava a ser modelado para adquirir uma forma acadêmica de construção.

A tarefa de produção de um memorial fez com que os orientandos descobrissem na sua história um dispositivo para a criação de texto. Mais confiantes de seu potencial de escrita, cada pesquisador buscou suas referências e partiu para o segundo momento: a definição de um sumário e leitura das primeiras fontes que pudessem ser fichadas para possíveis citações. O desafio desta etapa foi a familiarização com a leitura e sua interpretação, visto que, como as aulas no PARFOR aconteciam no período de férias e recesso escolar (julho e janeiro), a maior parte dos estudantes terminava por executar as leituras/trabalhos de cada disciplina de maneira rápida, sem conseguir, portanto, interpretá-las/fazê-los de modo a elaborar algum tipo de conhecimento sobre aquilo. O vício equivocado de pesquisar pela internet a partir de simples ações como CONTROL+C e CONTROL+V, sem registrar as devidas referências/créditos, também foi um problema resolvido.

O interessante desta segunda etapa – de adequação das referências possíveis e princípio de escrita dos capítulos – foi fazer com que cada um acreditasse no seu potencial de escrita e para isso o acompanhamento individual foi imprescindível. Escutar cuidadosamente, compreender as limitações e receios, ajudar a adequar a escrita informal por uma escrita acadêmica/científica, foram algumas habilidades exigidas. Vale destacar o perfil de orientação necessário para essa primeira turma formada no município de Castanhal, diferenciado daquele geralmente executado no curso regular em Belém.

O perfil dos estudantes do curso, de per si, já anuncia a necessidade de uma nova postura, ou seja, um novo tipo de relação entre orientando e orientador, pautada na atenção, na compreensão e no respeito entre ambos, para que o conhecimento surja de forma sincera e construtiva. De março/2013 a janeiro/2014, os encontros aconteceram quinzenalmente, nos quais os orientadores se deslocaram ao município para as devidas orientações. Cada orientando recebia,

assim, um acompanhamento personalizado, onde o orientador trabalhava de acordo com sua problemática frente à pesquisa.

A orientanda do Projeto 03, por exemplo – professora de uma escola municipal – apresentou com certa dificuldade para encontrar um objeto de pesquisa definido e precisou prestar atenção ao seu cotidiano para encontrá-lo. Por ocasião do primeiro encontro, falava da proposta indicada no pré-projeto na qual pretendia abordar “brinquedos de arte na educação”, mesmo não sabendo definir muito bem do quê se tratava. À medida que os encontros aconteciam, falando de sua história, sua trajetória na educação, revelou sua condição atual na escola em que está lotada, na qual é assistente de um aluno com síndrome de down, que tem o desenho como forma de comunicação e aprendizagem diária com seus colegas e professores. A falta de prática com o universo da pesquisa em arte não a deixou perceber a força do objeto que tinha a sua frente, e que nas primeiras conversas conseguiu perceber. Para ela, não foi apenas o encontro com seu objeto-foco, mas um primeiro aprendizado sobre o quê realmente deve ser um trabalho de conclusão de curso. Orientar todos a esse entendimento foi uma ação cabal para que perdessem seus “medos” frente à pesquisa em si e ao conhecimento científico que poderiam produzir. O principal aprendizado neste ponto do processo foi conseguir segurança e autonomia para adequar os objetos de pesquisa às leituras que estavam sendo feitas, como também conseguir interpretar aquilo que liam e relacionar àquilo que escreviam, em resumo, aprender a pesquisar, utilizando as palavras de Severino (2008, p. 21) ao dizer que:

> Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade.

Da mesma forma o projeto 04 foi baseado na condição de vida da aluna. Mãe de um aluno cego, desde o início da graduação pensou em desenvolver uma metodologia de ensino de arte para cegos. E partindo de sua própria experiência em casa, desenvolveu e testou com o próprio filho o projeto de uma Mala Perceptiva, com diversos objetos táteis para o ensino dos elementos da obra de arte destacados por Fayga Ostrower como a linha, superfície, volume, luz e cor.

Nos projetos citados no início deste tópico, foi comum o encontro dos pesquisadores com um tipo de escrita acadêmica mais objetiva, desprovida de tantos termos verborrágicos e/ou parágrafos desnecessários. O ato de aprender a pesquisar trouxe a todos mais confiança da capacidade de produzir um conhecimento autônomo e científico, honesto com sua história e com a comunidade em que está inserido socialmente.

Nos projetos 05 e 06 a metodologia de condução da orientação presumiu a liberdade de pensamentos similar a um *brainstorming* (chuva de ideias) em que os discentes não deveriam ter pudores de explicitarem seus pensamentos e muito menos imporem-se quaisquer tipos de censura. O orientador metamorfoseou-se num psicanalista recebendo o seu orientador no divã acadêmico. Partiu-se da premissa de que não teria como um orientador pensar pelo orientando o problema, as variáveis, a tese de sua monografia e os resultados, portanto esse momento retratou o respeito pelo estado critico/reflexivo do orientando. Ouvi-lo em todas as suas inseguranças, e na medida em que ideias chaves se afirmavam, o orientador refletia

esses pensamentos como grifos orais, atitude esta que os animou para que tivessem entendimentos de que o tema escolhido poderia transforma-se em um TCC.

Esses projetos tiveram em comum uma abordagem de estudo de caso que utilizou experiências familiares. A autora do projeto 05 que estava prestes a se aposentar teve muitas dificuldades para selecionar o tema de sua pesquisa, pois tratava-se de uma orientanda afastada de suas atividades laborais por questões de doença. Gostaria de realizar um estudo de caso explorando o desenho com alunos da educação infantil do ensino formal, mas como não estava lecionando não conseguia vislumbrar uma boa situação para iniciar os seus estudos. Nas sessões de escuta/orientação, tal descontentamento aflorava, e pouco a pouco, outras possibilidades de pesquisa surgiam. A própria orientanda descobriu que poderia contemplar seu desejo de investigar o desenho infantil em outros locais e sugeriu a observação do desenho de seu sobrinho de 6 anos que frequentava constantemente sua casa. Sua única dúvida era: mas esse tipo de pesquisa existe? Ao afirmar o tema como um estudo de caso familiar, compreendendo que este tipo de pesquisa era mais comum do que imaginava, a pesquisa se iniciou com intensidade e interesse de leituras sobre o tema, pois o foco foi eleito sem se deixar de lado o estudo do desenho infantil. O pensamento acadêmico desta orientanda sofreu transformações positivas no decorrer da graduação: ao iniciar o curso mostrava-se uma aluna insegura, com baixa autoestima, ao terminar a graduação transmutou-se, adquiriu um censo crítico e reflexivo incomensurável que transpareceram na sua postura de ser, de se comportar diante dos outros discentes.

No projeto 06, o tema também foi selecionado a partir de um olhar direcionado para a família. A discente queria estudar o brinquedo infantil personificado em sua boneca de pano feita por sua mãe, e a partir desse objeto de grande afeto, reminiscências familiares foram rememoradas. O trabalho artesanal foi focalizado, bem como a tradição do aprendizado desse ofício por gerações. Neste caso não houve dúvidas sobre o que investigar, mas novamente repetiu-se a dúvida: a minha boneca de pano pode ser transformada numa pesquisa monográfica? Ao ser esclarecida que mesmo utilizando situações familiares poderia gerar uma pesquisa relevante para a sociedade, desde que o objeto de estudo fosse investigado a partir de um olhar acadêmico e não eminentemente pessoal, a pesquisa tomou “folego”. Esta orientanda possuía grande dificuldade para utilizar-se das mídias eletrônicas, bem como não tinha qualquer habilidade para digitar seu texto. As orientações eram principalmente conduzidas pelas escutas de suas ideias e pelos rascunhos de seus textos manuscritos. Com o decorrer do tempo a discente adquiriu um *laptop* e suas primeiras experiências de digitação e formatação foram realizadas. Obviamente que os meios não restringem o pensamento acadêmico, mas sua inquietação em não poder produzir digitalmente também fez parte de seu rol de preocupações. A falta de tempo, o *stress* com o seu trabalho onde assumia uma coordenação de ensino, episódios de enfermidades causadas por excesso de atividades que a deixavam afastada dos estudos e de certa forma mais ansiosa foram algumas das dificuldades que a discente ultrapassou. Sua escrita, de fato aconteceu no último mês de orientação em meio a prazos demarcados. Utilizou-se de uma licença de seu trabalho para poder escrever e viajar para sua cidade natal, Capitão Poço-PA, onde capturou as imagens necessárias e realizou as entrevistas familiares que considerou pertinente.

4. O primeiro voo

Em cada projeto, testemunhos de superação e de modificabilidade cognitiva estruturada foram observados. Nesse primeiro voo, a insegurança comum a toda primeira vez também ficaram evidentes, cada um teve seu processo de amadurecimento muito particular, por isso a avaliação foi muito cuidadosa, evitando termos de comparação, mas colocando em relevância o percurso pessoal o que instala um novo paradigma. Não importava aqui o conceito final, importava sim o modo como cada estímulo externo ou interno vivenciado nesses quatro anos provocou verdadeiras metanóias no modo de ser, de fazer e de aprender desses alunos.

Nesse processo de orientação no casulo, acima de qualquer regra ou norma estabelecida de orientação de TCC, o respeito ao contexto sociocultural e a escolha do objeto de cada aluno foi respeitado, para além do campo de atuação de pesquisa do orientador. Os alunos do PARFOR, bem como os alunos de quaisquer formações acadêmicas trarão consigo diversidades culturais indubitavelmente. A peculiaridade, no entanto é o desnivelamento de saberes justamente porque não há uma seleção que delimite pré-requisitos para adentrarem nos conhecimentos específicos da licenciatura que cursarão. Ao nos defrontarmos com o paradoxo: educação para todos x educação com qualidade entendemos que mesmo com as dificuldades de aprendizado encontradas nos discentes do PARFOR, a Universidade, como uma instituição que preza a “extensão” deve garantir a esse público estudantil aquilo que ele não teve em sua formação básica, portanto, se cumprida essa meta convergirá para a educação com qualidade. Não se trata, no entanto, de favorecer ou facilitar o acesso a um diploma de Licenciado em Artes a qualquer professor já atuante na rede pública, como muitos podem pensar. O projeto pedagógico do PARFOR de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, é uma revolução no ensino de Arte nesse estado, e opera de forma contínua em vários municípios, instaurando inclusive um novo modo de pensar a formação continuada de professores de Arte.

Se nesse primeiro momento, as dificuldades de formação inicial desses alunos/professores foi identificada, hoje eles são, em muitos municípios, os únicos Licenciados para ensinar Arte, com formação específica na área, tendo portando uma condição privilegiada de atuar em sua escola e provocar transformações na própria estrutura nos currículos do ensino de Arte. Se por um lado, ainda possuam a insegurança de alçar os primeiros voos, têm a certeza do que não pode ser considerado pesquisa em Arte, ou do que não faz parte do ensino de Arte.

No ano de 2014, 30 novos Licenciados em Artes Visuais voaram. Um voo tímido, mas com um plano bem traçado. O desejo de seguir sua formação em especializações, mestrado acadêmico ou mestrado profissional e até o doutorado, indica que valeu a pena. Indica que novos ventos estão levando-os para voos mais altos, mais longínquos, sem perder de vista seu local de origem, os interiores da Amazônia. Uma necessidade tão urgente e vital que há muito se esperava, e que agora começa a ser realidade. Logo teremos mais cinco turmas em municípios do Pará entrando no casulo, para mais uma onda de metamoforses de professores e alunos de Arte.

Referências

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese: em ciências humanas**. Prefácio de Hamilton Costa. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luis Leitão. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso.** 4ª ed. Campinas: Papirus, 1992.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Faculdade de Artes Visuais. **Proposta curricular de licenciatura plena em Artes Visuais**. Belém, 2012.

PERISSÉ, Gabriel. **Palavras e Origens: considerações etimológicas**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PERISSÉ, Gabriel. **O professor do futuro**. Rio de Janeiro: Thex, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. 2008.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A mediação como principio educacional: as bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: editora SENAC, 2003.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento da UFPA 2001-2010.** Disponível em <http://www.ufpa.br/plano/arquivos/Plano1.PDF>. Acesso em 19 de julho de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução N. 4.297, de 13 de Junho de 2012.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, adaptado para o PARFOR – CONSEPE. Belém, 2012.

ZAMBONI, Sílvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência.** São Paulo: Autores Associados, 2006.

Idanise Sant'Ana Azevedo Hamoy
Doutoranda em Artes (UFMG), Mestre em Artes (UFPA/2012), Especialista em Semiótica e Artes Visuais (UFPA/2005). Licenciada Plena em Educação Artística - Artes Plásticas (UFPA/2007), Graduada em Arquitetura (UFPA/1988). Professora Assistente da FAV/ICA/UFPA nas áreas de Arte e Educação, História da Arte, Conservação de Acervos.
http://lattes.cnpq.br/0136019251243788

Isis de Melo Molinari Antunes
Mestre em Artes (UFPA/2012). Especialista em Semiótica e Artes Visuais (UFPA/2005). Graduada em Educação Artística – Desenho (FEBASP/1987), Graduada em Design – Projeto de Produtos (IESAM/2009). Professora da FAV/ICA/UFPA nas áreas de Arte e Educação, Tecnologia e Novas Mídias, História da Arte.
http://lattes.cnpq.br/5387958094272494

Daniely Meireles do Rosário
Mestre em Artes (UFPA/2012). Especialista em Semiótica e Artes Visuais (UFPA/2005). Licenciada Plena em Educação Artística - Artes Plásticas (UFPA/2002). É artista visual e docente de Artes Visuais na Escola Tenente Rêgo Barros (Aeronáutica), na SEDUC/PA e no curso de Graduação em Artes Visuais – PARFOR/UFPA.
http://lattes.cnpq.br/2813836419048179

Modalidade: **COMUNICAÇÃO ORAL** GT: **ARTES VISUAIS**
Eixo Temático: **METAMORFOSES E NARRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E NA PEDAGOGIA**

FORMAÇÃO CONTINUADA: ARTE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA COM ARTE NA ESCOLA

Maria da Penha Fonseca (SEDU/FNM, ES, Brasil)
Elaine Karla de Almeida (SEDU/UFES, ES, Brasil)

RESUMO*:*
A Formação Continuada no Ensino de Arte desenvolvida em parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e o Polo Arte na Escola/Faculdade Novo Milênio foi proposta com o objetivo de orientar e fundamentar os professores de arte e pedagogos da rede pública estadual, de onze regionais, ao uso do material educativo que integram a caixa de trinta títulos da coleção da DVDteca Arte na Escola, enviadas no ano de 2011 pelo Ministério da Educação – MEC para todas as escolas públicas do território nacional. Para fundamentação teórica buscou-se ampliar conhecimentos sobre a metodologia rizomática proposta nas cartilhas educativas que acompanham os documentários, autores que tratam da formação continuada em ensino de arte, relacionando-os com o Documento Referência para elaboração dos Planos de Ensino 2014. No primeiro semestre foi realizado um encontro presencial, seguido de momentos de estudo, pesquisa e planejamento em hora atividade semanal dos professores junto aos seus pares de área de conhecimento na escola, para a proposição de ações educativas e finalizando com elaboração de relato de experiência para partilha dos resultados em Encontro Regional. A certificação inicialmente prevista para quarenta e oito (48) horas em modalidade semipresencial foi acrescida de mais trinta e duas (32) horas no ambiente virtual, totalizando assim em oitenta (80) horas. Observou-se que o uso dos documentários possibilitou maior integração da disciplina Arte com outras áreas de conhecimento, apropriação da concepção de ensino de Arte por parte de professores e pedagogos, assim como melhora no envolvimento e resultados dos alunos.
Palavras-chave: Pedagogia; Arte na Escola; Formação Continuada.

CONTINUING EDUCATION: CONTEMPORARY BRAZILIAN ART WITH ART AT SCHOOL

SUMMARY:
Continuing training in the teaching of Art developed in partnership between the Department of education of the State of Espírito Santo and the Polo Art in school/college new Millennium was proposed with the aim to guide and support the art teachers and educators of the public network, eleven regional State, the use of educational materials that make up the box of 30 titles from the collection of the Art DVD library in schoolin the year 2011, sent by the Ministry of education-MEC for all public schools nationwide. For theoretical foundation sought to broaden knowledge of the methodology proposed in the Rhizomatic education booklets that accompany the documentaries, authors that deal with the continuous formation in art education, in relation to the Reference Document for preparation of Teaching plans 2014. In the first half was held a face-to-face meeting, followed by moments of study, research and planning in weekly activity time of teachers together with their peers in school knowledge area, to the proposition of educational actions and ending with elaboration of case studies for sharing the results in Regional meeting. The certification initially scheduled for forty-eight

(48) hours in courses mode was increased by over thirty-two (32) hours in the virtual environment, totaling thus in eighty (80) hours. It was observed that the use of documentaries made possible further integration of Art discipline with other areas of knowledge, appropriation of the conception of art education on the part of teachers and pedagogues, as well as improvement in pupils ' results and involvement.
Keywords: Pedagogy; Art at school; Continuing Training

1. Introdução

A proposta de realizar as oficinas metodológicas da DVDteca Arte na Escola se deu a partir da coleta de dados realizada ao final do ano de 2013 junto aos professores de Arte da Rede Pública do Estado do Espírito Santo, visando levantar informações pertinentes ao Ensino de Arte nos diferentes municípios do estado. Ao analisar os dados coletados, entre as colocações dos professores, destacaram-se os pedidos de materiais educativos e formação continuada que atendesse a todos os professores da rede e não apenas um percentual.

A fim de atender a necessidade sinalizada pelos professores na pesquisa, resgatamos o material audiovisual enviado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC no ano de 2011 e que por falta de conhecimento e planejamento, não fora desenvolvido nenhuma ação de formação com os professores. A caixa contendo trinta (30) documentários do projeto DVD Escola/Arte foi adquirida pelo Governo Federal junto ao Instituto Arte na Escola e enviada a 100.000 escolas públicas do Brasil.

O envio desta coleção de documentários, acompanhados de cartilha educativa, talvez tenha sido a maior difusão já feita de recursos pedagógicos para as aulas de Arte e com conteúdo sobre a arte contemporânea brasielira para subsidiar o professor em suas aulas de arte nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, a chegada deste material ficou despercebida por parte de secretarias de educação, de diretores, pedagogos e consequentemente dos professores de Arte, ocasionando em caixas lacradas e guardadas dentro de armários, mesmo após três anos de sua entrega.

Considerando tais fatos, foi proposto à Subsecretaria de Educação Básica e Profissional a parceria com o Polo Arte na Escola/Faculdade Novo Milênio, por meio de Projeto de Extensão Universitária para a realização da Oficina Metodológica da DVDteca Arte na Escola junto aos professores de Arte do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Pedagogos visando a apresentação do material e orientações metodológicas em diálogo com o Documento Referencial Curricular da Rede de Estado da Educação do Espírito Santo.

A formação tem como objetivos proporcionar um espaço permanente de reflexão sobre a Arte e seu ensino; incentivar os professores a estabelecerem relações entre os potenciais da arte e outros campos do conhecimento; enfatizar a qualidade da interação, mostrando que para além da transmissão do conteúdo estão as possibilidades de enredamento e de interação com outros modeladores da criação; promover a ampliação do repertório cultural dos professores de Arte, utilizando amplamente os materiais fornecidos pelo MEC/IAE; subsidiar os professores para uma constante avaliação, atualização e pesquisa de suas práticas educativas; oferecer aproximações da obra de arte buscando desenvolver a percepção e a consciência do espaço da Arte e incentivar a escola e o sistema educativo a disponibilizar recursos, tempo e espaço físico, para criação, estudo e

reflexão de práticas educativas; bem como estimular a criação e expressão dos alunos através de produções próprias, proporcionando-lhes experimentação com diferentes formas, meios, procedimentos e espaços, aumentando e desenvolvendo suas vivências.

Para a realização da formação continuada foram considerados os seguintes aspectos:

- Atender as onze (11) regionais de educação existentes na rede estadual;
- Valorizar a integração dos professores o mais próximo possível de sua localização;
- Priorizar o uso do horário de planejamento semanal;
- Propor o estudo, a pesquisa e a elaboração de ações educativas com uso dos títulos do acervo DVDteca Arte na Escola para os horários de planejamento semanais, em continuidade à oficina, com término ao final do mês de outubro;

A carga horária total inicialmente proposta para a ação de formação foi de quarenta e oito (48) horas, assim distribuídas:

- Oito (8) horas para o Encontro Presencial Inicial;
- Oito (8) horas para pesquisa e estudo nas cartilhas que acompanham os documentários, a fim de alinhá-los ao planejamento inicialmente proposto para a(s) série (s) que trabalha;
- Oito (8) horas para o planejamento de ações educativas a serem desenvolvidas junto aos alunos;
- Oito (8) horas para realização do planejamento na série/ano EF, EM ou EJA;
- Oito (8) horas para elaboração de relato de experiência;
- Oito (8) horas para partilha dos resultados em Encontro Regional com Mostra Banner.

Cada uma destas etapas é registrada em planilha própria, preenchida pelo professor e pedagogo em forma de relatório, com anuência do diretor da escola e será encaminhado à Superintendência Regional de Educação, aos cuidados do técnico responsável pelo acompanhamento da ação, junto ao relato de experiência para o Encontro Regional, a fim de comprovar a certificação de participação no processo de formação.

Entre os meses de fevereiro a junho foram realizados os encontros com os professores de Arte e pedagogos, de cada regional e apesar da proposta inicial ser a mesma, cada um deles foi desenvolvido e finalizado de forma diferente, uma vez que se considerou a realidade local e sua diversidade cultural. O espaço físico também foi de acordo com a realidade de cada regional, utilizando sala de aula, auditório de escola, salão paroquial e Câmara de Vereadores.

Durante a realização dos encontros, vários professores solicitaram para que este momento pudesse ser expandido, não só para ampliar possibilidades de debates, de leituras, de trocas, mas também para ampliar a carga horária da certificação da formação.

No decorrer do processo de realização das oficinas entre uma regional e outra, surgiu a possibilidade de atender às solicitações dos professores, por meio da plataforma http://ava.sedu.es.gov.br. Este foi o nosso desafio maior, e como em todo processo de ensino aprendizagem, estamos passíveis e expostos às adaptações, adequações, assim sendo, precisamos aprender a aplicar os conhecimentos específicos ao Ensino da Arte no formato virtual, buscando ampliar os olhares dos professores participantes por meio de leituras complementares, vídeos, fóruns de debates, espaços para postagens de suas ações educativas. Essa experiência nos oportunizou oferecer aos professores formação continuada, como prevista no texto

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, Art. 62., inciso 2°: *"A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância".* E com reconhecimento Institucional, através do e-CEFOPE – Ambiente Colaborativo de Aprendizagem do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – desenvolver cursos à distância, em complementação a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos, grupos de trabalho e diversas outras formas de apoio à distância.

A partir dos relatórios, dos materiais apresentados pelos professores e do acompanhamento das ações desenvolvidas pretende-se avaliar o quanto o uso dos documentários contribuíram para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

2. Entre o proposto e a realidade do espaço da escola

Desde a aprovação da obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas pela LDB-96, Art. 26, § 2º "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB, 2013, p. 19) o MEC vem providenciando estudos para orientar os professores em direção a um ensino que inclua a decodificação da obra de Arte e as reflexões teóricas acerca desta.

As primeiras orientações foram apresentadas aos professores por meio dos Referenciais da Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais/ARTE, cujo objetivo foi apontar metas de qualidade para contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, assim como propiciar o acesso e ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural. Recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica expandiram tais objetivos para a integração entre educação e as dimensões do trabalho e das culturas a eles subjacentes.

Entretanto, quando nos aproximamos do espaço da escola, constatamos que o previsto em lei nacional e em documentos referenciais não é efetivamente contemplado, uma vez que nestes espaços, há um número significante de profissionais não habilitados lecionando Arte, com dificuldades de ordem pedagógica, no que se refere à concepção de ensino de arte, relação entre conteúdos, metodologia e avaliação, ocasionando assim, um processo de ensino precário e limitado, com proposição de atividades dissociadas de um contexto, sem ampliação, continuidade e significado, limitando-se à repetição de técnicas como, desenho cego, recorte e colagem, nanquim raspado, construção com sucata, confecção de cartões e cartazes. Ou ainda, confecção de materiais referentes a datas comemorativas, desenhos xerocados para colorir, o estudo dos conceitos de ponto, linha, cores primários e secundários e a abordagem da história da Arte, em ordem cronológica indo da Pré-história à Semana de Arte Moderna.

A prática do ensino de arte nesta perspectiva constitui uma das razões que mantêm a arte em uma posição subalterna em relação às outras disciplinas. Assim, mudam-se a legislação e o nome da disciplina de Educação Artística, para Arte-Educação, Ensino da Arte, ou simplesmente Arte, mas se não mudar a concepção de arte que a fundamenta muito pouco se avançará na qualidade do ensino de arte.

Para Ferraz e Fusari (1992) "o professor de arte precisa saber arte e saber ser professor de arte; saber os conteúdos e os procedimentos a fim de propiciar a si e a seus alunos momentos de criação e reflexão do/com o objeto artístico".

Iavelberg corrobora com tal reflexão quando diz que,

> [...] a docência em arte feita por pessoas consideradas não capacitadas adequadamente ocorre em prejuízo para o ensino de arte, o tempo didático costuma ser curto, e se neste tempo não se oferece aos alunos a oportunidade de aprendizagem, por falta de profissionais preparados, privando-o de participação sócio-cultural informada e de ações criativas, nas quais, sua subjetividade dialoga com as produções individuais, coletivas e de artistas em diferentes linguagens artísticas. Escolhas teóricas inadequadas e orientações didáticas equivocadas podem imprimir uma visão deformada de arte, sem qualidade artística e estética. Disponível em: <http://aguarras.com.br/2007/05/04/entrevista-com-rosa-iavelberg>. Acesso em 28/03/2011.

Ou seja, é preciso reconhecer que ensinar arte exige domínio de conhecimentos específicos em arte e dos fundamentos do seu ensino; somente a aquisição dos conhecimentos específicos da arte e do ensino de arte possibilitam ao professor o exercício da sua flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas a serem planejados e trabalhados em sala de aula.

Compreende-se que a qualidade no ensino de arte na Educação Básica só será possível quando os avanços teóricos - conceituais e metodológicos – estiverem a serviço de uma efetiva formação dos profissionais, inicial ou continuada, promovendo assim uma mudança de atitude perante a complexidade do processo ensino aprendizagem em arte. O professor de arte deve, no mínimo, saber sobre arte, frequentar espaços expositivos de arte, assistir aos espetáculos de artes visuais, musicais e cênicas, ter rotina de leitura relacionada com literatura e outras artes, saber sobre aprendizagem em arte e ter experiência em processo de criação pessoal.

> É necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois só assim terá que ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (IAVELBERG, 2003, p. 12).

De acordo com a autora, sem fascinação pela arte é difícil empreendermos uma formação continuada. É preciso que o professor se sinta estimulado para envolver-se com o estudo e a reflexão da arte na escola, e que amplie o pensar crítico, valorizando as atividades em sala de aula, disponibilizando-se em participar de grupos de estudos, desenvolvendo práticas de ver e conhecer a arte, assim como frequentar espaços culturais da cidade e/ou o estado.

Neste cenário, consideramos que a formação continuada é mais do que necessária, tanto para viabilizar os momentos de estudos e construção de novas possibilidades pedagógicas, quanto para a promoção de momentos de partilha de experiências e vivências artísticas. Envolvendo ações formativas integradas ao cotidiano do professor dentro do espaço escolar, assim como em outros espaços, tais como galerias, museus, teatros, etc. Acreditamos que estas, quando propositadas de forma participativa, podem tornar-se uma porta de entrada para motivá-lo de forma positiva, despertando o seu interesse em saber arte e ser professor de arte cada vez com maior propriedade, tanto para formação pessoal quanto para a proposição de ações com seu grupo de alunos. É importante que o professor reflita sobre sua formação e seu percurso pessoal em relação ao ensino de arte, pois assim ele exercita a sua autonomia e inventividade e percepção de caminhos possíveis a transformações que forem necessárias em seu percurso de docência.

3. O material educativo Arte na Escola

A **DVDteca Arte na Escola** é constituída por um acervo de 160 títulos, especializado em artes visuais contemporânea brasileira e esta disponível para empréstimo aos professores e graduandos em licenciatura em Arte em Polos Arte na Escola, localizados em diferentes regiões do país. Além de também estar ao alcance do professor o material educativo por meio de navegação via Internet no hotsite: www.artenaescola.org.br/dvdteca. Nele, o professor pode assistir aos clipes dos documentários disponíveis, deixar seus comentários e navegar pelos territórios da Arte que podem ser impressos em formato PDF e locar os documentários na íntegra em um dos quarenta e sete polos Arte na Escola localizado mais próximo de onde reside.

No Espírito Santo, o Polo Arte na Escola encontra-se na Faculdade Novo Milênio desde julho de 2013, e tem buscado subsidiar as ações de Educação Contínua do Instituto Arte na Escola, por meio do empréstimo dos materiais como os documentários da DVDteca Arte na Escola, Banco de imagens, catálogos, livros específicos de ensino de Arte e Arte de diferentes tempos e espaços, com a intenção de contribuir na qualidade do ensino, especialmente o ensino da arte.

Todo o material leva em conta a renovação do estado de conhecimento da Arte. Além de refletir sobre a criação artística e os processos de autoria de boa parte dos grandes artistas brasileiros. Cada documentário permite que professor e aluno conheçam o ambiente do artista, os materiais e técnicas por ele utilizados, além de entrevistas nas quais a compreensão da Arte torna-se o foco.

Sua concepção metodológica é apresentada em cartilhas educativas que acompanham cada um dos documentários, elaboradas pelas professoras Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque a partir da visão de rizoma, de Deleuze e Gatarri na qual a estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber, o que viabiliza a interdisciplinaridade. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser construídos, desconstruídos e desterritorializados.

Segundo Pelbort (2000, p. 93) num rizoma entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, ele é feito de direções móveis, sem início ou fim, tendo apenas meio, por onde cresce e transborda, sem remeter a uma unidade ou dele derivar, sem sujeito nem objeto.

A proposta metodológica apresentada pelas autoras na cartilha educativa a partir da metodologia rizomática possibilita ao professor desenvolver um trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar, uma vez que estabelece relações interativas em diferentes áreas de conhecimento e transita nas diferentes linguagens artísticas, forma e conteúdo, saberes estéticos e culturais, mediação cultural, materialidade, conexões transdisciplinares, nos processos de criação, sem perder de vista as questões de patrimônio cultural quando tratam das regionalidades e/ou da arte popular.

Para Silvio Gallo (apud FONSECA, 2008, p. 106 e 107) fazer uso da transversalidade no paradigma rizomático é abandonar os verticalismos e horizontalismos [...] substituindo-os por um fluxo que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida previamente.

A metodologia rizomática possibilita e facilita ao professor assumir uma postura de transversalidade, na qual a formação dos alunos é pensada como um processo em que diferentes campos do saber, ou seja, dialogam, intervêm,

transitam, possibilitam a construção do pensamento, proporcionando o surgimento de práticas pedagógicas facilitadoras de projetos de trabalho, estudos de meio e projetos de pesquisa.

A transversalidade pode não ser a fórmula mágica para os males do ensino, mas fundamentalmente, é uma postura crítica diante do mundo, do conhecimento e do ensino. Para Fonseca (2008, p.107) a transversalidade "é uma possibilidade de propiciarmos a formação geral do educando, pois permite a identificação entre o vivido e o estudado como resultado das múltiplas inter-relações, das múltiplas experiências".

4. Momentos de ensinar e aprender arte e ensino de arte

Assim, definimos os momentos de realização dos encontros nas regionais, pois consideramos que ninguém sabe tanto que nada tenha a aprender e na relação professor e aprendiz o saber é construído o tempo todo.

E nos considerando parte deste todo, iniciamos a conversa com os professores de Arte e Pedagogos divididos em dois grupos, aqui denominados de Grupo 1 - o grupo de profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e de Grupo 2 - o grupo de profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O conteúdo da oficina teve início com a apresentação da proposta da formação continuada utilizando a metodologia rizomática proposta nas cartilhas que acompanham dos documentários da coleção da DVDteca Arte na Escola e outros materiais educativos do Instituto Arte na Escola que estão disponíveis no site www.artenaescola.org.br para consulta e download:

> **Eco Art** – Projeto Bozano Arte e Ecologia reúne obras sobre ecologia e preservação da natureza, buscando as linhas de aproximação entre Arte e Meio Ambiente e tem por objetivo a criação de proposições didáticas baseadas no exercício de leitura de imagem.
>
> **Arte br -** Criado para subsidiar o professor na sua prática docente, o material arte br traça caminhos para que o professor se aproprie dos universos da arte a partir da leitura de imagens de importantes obras do século XX pertencentes a acervos de museus das várias regiões brasileiras.
>
> **Viajando com Eckhout -** Composto por seis imagens de obras de arte do artista holandês Albert Eckhout e um caderno do professor, Viajando com Eckhout: roteiros para viajantes-professores é um convite ao professor para embarcar com seus alunos rumo ao Brasil do século XVII através das suas pinturas.
>
> **Todo o passado dentro do presente** é uma série com programas que enfocam os principais movimentos e meios formadores da arte contemporânea brasileira, no percurso histórico de 1950 a 2000, incluindo também os antecedentes encontrados na Revolução Industrial e na fotografia.

Cada material educativo apresentado acima é acompanhado de caderno para o professor e imagens para serem utilizadas em sala de aula.

Os professores e pedagogos residentes na Região Metropolitana de Vitória, já tinham tido acesso ao material ou ouvido falar sobre os mesmos, devido participação nos Seminários Capixaba sobre o Ensino de Arte/Encontro Polo Arte na Escola/UFES; participação em Grupo de Estudos e Pesquisa do Polo Arte na

Escola; os residentes no interior, especialmente os recém-graduados no Curso de Licenciatura em Artes Visuais/EAD/UFES, haviam trabalhado em algumas disciplinas da graduação com o material ARTE br. e alguns documentários da Dvdteca Arte na Escola. Entretanto, poucos tinham conhecimento da existência dos trinta títulos enviados pelo MEC às escolas.

Alguns professores, após receberem o convite para a formação buscaram pelo material na escola e localizaram caixas lacradas, guardadas dentro de armário em diferentes espaços da escola, outros encontraram caixas faltando diversos títulos, e outros ainda não conseguiram localizar nem caixa, nem documentários. No entanto, na planilha de distribuição do material nas escolas, cedida pelo IAE, constam assinatura dos responsáveis pelo recebimento, com dia e data do mesmo.

As ações propostas na oficina diferenciaram-se com relação ao documentário selecionado para a apreciação, reflexão e proposição de produção plástica, nos demais, atenderam a mesma proposta. A escolha dos títulos se deu de acordo com as afinidades dos grupos de alunos envolvidos no cotidiano escolar e ensino de arte.

Nos dois grupos a sensibilização para a metodologia rizomática se deu a partir da dinâmica com a Fita de Moébius. Entregamos a cada professor meia folha de A4, já com marcas de impressão em um dos lados e cortada de comprido. Solicitamos que cortassem ao meio, no mesmo sentido, a fim de termos duas tiras de 30 cm x 5 cm. Seguida da colagem, formando uma tira de 60 cm por 5 cm e o fechamento, não em forma de círculo, mas com pequena inversão em uma das pontas, a fim de formar a fita de Moébius.

Vale ressaltar que em cada documentário as autoras Miriam e Gisa usam a fita de Moébius para explicar a abordagem metodológica, mas aqui, optamos por experienciar e vivenciar junto aos professores a fim de provocá-los a algumas reflexões de nossas práticas.

Cada um fez o corte em sua fita, percebendo que esta não se partiu, pelo contrário dividia-se em novas possibilidades, em escolhas, novas trajetórias, em continuidade, sem começo, sem fim, integrada, entre outras definições (definidas pelos professores ao participarem da proposta). Ao finalizarem os cortes, conversamos sobre as sensações, reflexões, ideias, relações, etc. E aproveitando as muitas definições dadas pelo grupo, inserimos a relação entre arte e conceitos da matemática, nas ações de divisão, medidas, colagem = soma, formas, novas medidas com o corte contínuo, etc.

Fotografia 1e 2: Professores trabalhando com a fita de Moébius





Fotografia de Maria da Penha Fonseca
Fonte: Portfólio de Relatório do Projeto de Extensão

Com relação à reutilização do papel na ação, estabelecemos relações com as convicções e concepções que cada um de nós trazia para este espaço de formação

e que ali passaríamos a construir e se fazer em novas proposições, ou seja, carregamos marcas e por onde passamos deixamos marcas. Em algumas regionais os professores foram além do espaço da formação ao comentarem sobre as marcas que inserimos em nossos alunos durante o ano letivo. Quais são as marcas que deixamos nos grupos aos quais somos responsáveis pelo ensino de Arte?

Em cada regional este momento foi concluído com a união das fitas e a realização de uma intervenção no espaço de utilização para a oficina. Os resultados foram os mais diversos e em muitos deles foi necessária uma parada na programação para o registro fotográfico.

No Grupo 1, optamos por trabalhar com o título Autorretrato, e para inserirmos o conceito da temática, ambientamos a sala com espelhos de tamanhos diversos reproduções de autorretratos de diferentes estilos e épocas (Coleção Pinacoteca CARAS). Solicitando que os professores caminhassem no espaço e observassem as imagens expostas. Percebemos ali, paradas para apreciação diante do espelho, umas desinibidas e outras mais discretas. Ao perguntarmos sobre a temática que trabalharíamos, tivemos opções de retratos e autorretratos. Fomos conversando sobre os conceitos, e após definição dos conceitos e da temática a ser utilizada na Oficina assistimos ao vídeo.

A exposição “Auto-retrato: espelho de artista”, organizada pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC/USP, na Galeria de Arte do Sesi do Centro Cultural Fiesp, sob a curadoria de Katia Canton. O documentário uma visita mediada por Katia com uma leitura comparativa entre representações do autorretrato, da arte clássica (Velázquez, Van Gogh, Giotto, Durer, Rembrandt) à arte contemporânea (Gustavo Rezende, Adriana Varejão, Sandra Cinto, Keila Alaver, Alex Flemming, José Rufino, Lina Kim entre outros).

Ao todo, o documentário possui vinte e três minutos, divididos em três blocos de aproximadamente oito minutos. No material do professor, Gisa e Miriam propõem que os professores assistam ao documentário e façam as escolhas e relações com o conteúdo a ser trabalhado com seus alunos. Enfim, o documentário pode servir de fundamentação teórica para o professor preparar sua aula e/ou pode projetar em parte ou na íntegra para os alunos.

Após a projeção do vídeo, realizamos um debate com as seguintes questões:

- O que o documentário desperta em você?
- O que você imagina que os alunos gostariam de ver no documentário?
- Você já trabalhou com seus alunos as questões do documentário?
- O documentário amplia o seu conhecimento e percepção sobre as possibilidades de parceria entre arte e outras disciplinas?
- Qual o foco que você daria ao trabalho em sala de aula a partir deste documentário?

Um dos principais comentários foi relacionado à ideia que os professores tinham de autorretrato, pois eles pensavam na representação do tema por meio de desenhos e pinturas, estilo 3 x 4 (três por quatro) ou busto, no entanto, o vídeo apresenta a temática de forma diversificada, por meio de fotografias, mídias digitais, esculturas, instalações, entre outros. Os artistas contemporâneos não eram conhecidos pelos professores. A concepção metodológica possibilita a integração do conteúdo de Arte com outras disciplinas, inclusive com temas transversais que são abordados em séries mais adiantadas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O uso das tecnologias como ferramenta para produção em arte levantou alguns pontos de debate, uma vez que o uso do celular é proibido na escola. Surgiram então alternativas apresentadas por professores que planejaram a ação

educativa com antecedência junto aos pedagogos, inclusive comunicando aos pais e responsáveis por meio de bilhete. Ou de alunos que levaram câmera fotográfica, escolas que possuem câmeras adquiridas por meio do Programa Mais Educação, ou ainda professora que leva a câmera e deixa cada aluno da turma fazer o seu registro fotográfico e depois trabalha no laboratório de Informática. Consideramos este momento de suma importância para o processo de Formação Continuada do professor, pois vai muito além de encontrar soluções para alguns problemas. Vale pensar, as mesmas questões em diferentes pontos de vistas e que as possibilidades de realização ou não, dependerá da ação ativa de cada um junto ao seu grupo/escola.

Considerando o Mapa Rizomático proposto no material educativo do documentário Autorretrato, abordamos no documentário as linguagens artísticas, a forma e conteúdo, os saberes estéticos e culturais, as conexões transdisciplinares, a mediação cultural e finalizamos no processo de criação com a proposição de algumas ações educativas:

- Percepção tátil do rosto e do corpo;
- Observação diante do espelho (normal, caretas, triste, alegre, preocupada, etc.),
- Elaboração de autorretrato com colagem de imagens, cores e formas de sua preferência;
- Desenho ou pintura;
- Selfie;

Fotografia 3 e 4: Professores fazendo exercícios material educativo Autorretrato




Fotografia de Maria da Penha Fonseca
Fonte: Portfólio de Relatório do Projeto de Extensão

A oficina foi finalizada resgatando alguns momentos vivenciados e tratando da amarração de sentido nas produções dos alunos, nas exposições dentro do espaço escolar, das visitas externas aos diferentes espaços artísticos, na valorização da processualidade e na avaliação em Arte.

No Grupo 2 optamos por trabalhar com o título Macrofotografia, e para inserirmos o conceito da temática, apresentamos ao grupo uma sequência fotográfica registrada em visitação à Exposição Instalação: El hombre com el hacha y otras situaciones breves, da artista Lilian Porter, no Museu Latinoamericano de Buenos Aires / MALBA, na Argentina, na qual a artista utiliza miniaturas em diversas situações, como se estivessem reduzidas no tamanho em relação aos objetos., ou como se os objetos tivessem se ampliado drasticamente de tamanho. Com os questionamentos: O que as imagens conseguiram despertar em você? Causou

atração ou estranhamento? Quais aspectos atraíram mais a sua atenção? Iniciamos a discussão sobre a temática a ser trabalhada.

O documentário Macrofotografia possui vinte e quatro minutos, divididos em três blocos de oito minutos. Apesar de a abordagem metodológica ser diferente da proposta no vídeo Autorretrato, aqui também as autoras Gisa e Miriam propõem que os professores assistam ao documentário e façam as escolhas e relações com o conteúdo a ser trabalhado com seus alunos. Enfim, o documentário pode servir de fundamentação teórica para o professor preparar sua aula e/ou pode projetar em parte ou na íntegra para os alunos.

Neste, o fotógrafo Juarez Silva (especialista em macrofotografia) explora os caminhos que percorre pelas matas do Parque Estadual da Cantareira em São Paulo. O fotógrafo mostra seu trabalho, no modo como registra de perto pequenos cogumelos e animais como sapos e insetos. A macrofotografia possibilita expor detalhes de pequenos seres que não perceberíamos com facilidade a olho nu, o que favorece além do seu uso artístico e publicitário, o científico. O fotógrafo destaca a necessidade de educar o olhar para perceber e trabalhar com este pequeno mundo, compondo imagens com qualidade visual (disponível em: <artenaescola.org.br>. Acesso em 20/03/2014).

Após a projeção do documentário, iniciamos o debate no grupo levantando os seguintes questionamentos: Quais perguntas você se fez durante a projeção do vídeo? O que o documentário desperta em você? O que você imagina que os alunos gostariam de ver no documentário? O que causaria estranhamento? Que aspectos do trabalho de Juarez Silva atraem mais sua atenção? Você já trabalhou com seus alunos a questão de caráter artístico/documental da fotografia? O documentário amplia seu conhecimento e percepção sobre as possibilidades de parceria entre arte e ciências da natureza? Qual o foco que você daria ao trabalho em sala de aula a partir deste documentário? Como imagina aproveitar, na sala de aula, a divisão do documentário em três segmentos?

Uma das primeiras questões levantadas pelos professores é relativa ao equipamento fotográfico utilizado pelo Juarez Silva nas gravações. E nossa resposta é para observarem que o documentário foi realizado no ano de 2001. Devolvemos-lhes outras perguntas: Como eram as máquinas fotográficas desta época? Como era a sua máquina fotográfica? Tinham aparelho celular? Quando adquiriram o primeiro aparelho celular com câmera fotográfica? Aqui sentimos que já pode ser a porta de entrada para o interesse dos alunos em conhecer mais sobre a história da fotografia. Além disso, temos questões relativas à percepção do mundo ao entorno, dos detalhes despercebidos no cotidiano, das imagens representadas nos livros de outras disciplinas, nas escolhas de temáticas para produção fotográfica, das relações com literatura, cinema, etc.

O Mapa Rizomático só reforça as ideias dos professores, ao indicar algumas pistas para eles fazerem suas proposições pedagógicas:

- *Linguagens Artísticas* - trata a fotografia e a macrofotografia;
- *Forma e Conteúdo* - trata as questões de luz, escala, ampliação, composição, enquadramento;
- *Materialidade* – trata dos procedimentos técnicos e artísticos da fotografia;
- *Patrimônio Cultural* – trata do patrimônio natural e sua preservação;
- *Processo de criação* – trata da ação criadora, a poética pessoal e ambiência de trabalho;

- *Saberes Estéticos e Culturais* – trata a história da fotografia e os artistas viajantes, além da educação do olhar no território de Formação de Educadores.

No processo de produção foram realizadas ações práticas de desenho, aplicando o conceito da macrofotografia, por meio da ampliação de imagem recortada em revista. É interessante propor aos professores o exercício do desenho, provocando a reflexão sobre os diferentes estilos, traços, pessoalidades, uma vez que este é um dos recursos mais utilizado em sala de aula. Tem-se percebido em nossa prática, de que muitos professores avaliam o resultado final dos desenhos dos alunos sem respeitar as limitações e/ou habilidades o mesmo. Uma segunda ação é o exercício fotográfico, no entorno do espaço físico de realização da oficina. Seguida da projeção dos registros, abrindo espaço para comentários e observações. Finalizando com a projeção de formas ampliadas com uso do retroprojetor, aparelho este em desuso em muitas escolas.

Fotografia 5 e 6: Exercícios material educativo Macrofotografia




Fotografia de Maria da Penha Fonseca
Fonte: Portfólio de Relatório do Projeto de Extensão

Percebemos nos dois grupos e em todas regionais, que cada encontro aconteceu conforme a realidade local, entretanto, em todos, foi como se estivéssemos em sala de aula. Muito se ouviu, muito se falou, foi uma troca de experiências, de ideias, de proposições para novas práticas em conjunto. E após a conclusão, propusemos a apreciação da produção, que muitas vezes não se realiza em sala de aula por falta de tempo. Na fala dos professores percebemos que avaliaram a proposta positivamente, da apreciação à produção visual nos exercícios práticos. Comentaram sobre as habilidades de cada um deles em determinada técnica ou linguagem artística.

A oficina foi finalizada resgatando alguns momentos vivenciados e tratando da amarração de sentido nas produções dos alunos, nas exposições dentro do espaço escolar, das visitas externas aos diferentes espaços artísticos, na valorização da processualidade e na avaliação em Arte.

Considerações finais

Espera-se que o uso dos documentários que compõem a Caixa MEC/Arte na Escola, ampliem as possibilidades de ensino aprendizagem no Ensino de Arte.

Considerando a avaliação da primeira fase da oficina metodológica feita pelos profissionais envolvidos, nota-se que a maioria considerou que sua participação na Formação da Oficina Metodológica da DVDteca Arte na Escola

contribuiu para melhorar sua prática pedagógica, dando subsídio para suas ações educativas e agregando conhecimentos específicos sobre o Ensino da Arte.

As atividades desenvolvidas no ambiente virtual, por meio da plataforma http://ava.sedu.es.gov.br, encontram-se em andamento, com participação por meio de postagens dos trabalhos concluídos e em desenvolvimento, discussões nos fóruns, sugestões de leituras, vídeos, exposições, entre outros, relacionados à prática pedagógica, ensino da arte e ações educativas.

Espera-se que após término das atividades, haja uma contribuição positiva para o processo de ensino aprendizagem, estimulando-os à pesquisa. Espera-se também, a proposição de outros momentos de formação destes profissionais, auxiliando-os para um trabalho interdisciplinar, com aprendizagem significativa que possibilite um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Educação a Distância e seu Movimento histórico no Brasil. Revista das Faculdades Santa Cruz, v.8, n.1, janeiro/junho/2010. Autores: Adriano Antônio Faria e Angela Salvador. Disponível em: http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf Acesso em: 21/08/2014.

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: CORTEZ. 2000. P. 35 a 47).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte,** Brasília, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix; **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 1, Rio de Janeiro; Ed. 34, 1995.

FERRAZ, Maria F. R. e FUSARI, Maria H.C.T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo, Cortez. 1992.

FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do Ensino da Arte***.* São Paulo: Cortez, 1993.

FRANGE, Lucimar Bello. **Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões** (in: IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003) .

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História***.* Campinas: Papirus Editora, 8ª Edição, 2008.

IAVELBERG, Rosa. DISPONÍVEL EM: http://aguarras.com.br/2007/05/04/entrevista-com-rosa-iavelberg/

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 8ª edição, atualizada em 08/05/2013. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1. Acesso em 19/08/2014.

Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. DISPONÍVEL EM: www.planalto.gov.br/.../2008/Lei/L11769.htm, Acesso em 22/0402011

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação: provocações estéticas.** São Paulo: UNESP. 2005, p. 6 a 9.

_____. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

PELBART, Peter Pal. **O Tempo não reconciliado**. (in: ALLIEZ, Eric. Gilles Deleuze: uma vida filosófica. Coord. da Tradução de Ana Lucia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000).

VÍDEO DE APRESENTAÇÃO, Documentários DVDteca Arte na Escola. Disponível em: http://artenaescola.org.br/dvdteca/ Acesso em: 17/01/2014.

FONSECA, Maria da Penha. Mestrado em Educação - PPGE/UFES; Especialização Lato Sensu: Abordagens Contemporâneas em Arte-Educação/UFES; Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas/UFES. Atua como técnica educacional na Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo, professora na Faculdade Novo Milênio e Coordenadora do Polo Arte na Escola/FNM. Acesse este CV: http://lattes.cnpq.br/6644156236926277

ALMEIDA, Elaine Karla. Mestrado em Ciência da Arte/UFFRJ; Bacharelado em Artes Plásticas/UFES; Licenciatura em Artes Visuais/Universidade Metropolitana de Santos. Atualmente trabalha como técnica Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e como professora Tutora à Distância do curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFES. Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/9066793984205590

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.

ARTES VISUAIS E PEDAGOGIA: POR UMA FORMAÇÃO PAUTADA NA EXPERIÊNCIA

Fábio Wosniak (UDESC, SC, Brasil)

Jociele Lampert (UDESC, SC, Brasil)

RESUMO:
O artigo apresenta uma experiência no percurso do Mestrado em Artes Visuais na Linha de Pesquisa Ensino de Artes Visuais no PPGAV/UDESC, envolvendo orientando e orientadora. Propomos, aqui, uma reflexão sobre o nosso processo de estudo e pesquisa abrangendo a orientação, o Estágio de Docência Orientado e as vivências no Grupo de Estudo Apotheke. Os autores relatam como, a partir dessas experiências, chegaram ao campo de pesquisa – Licenciatura em Pedagogia da FAED/UDESC e, elaboraram um plano de aula, que foi ministrado nesta licenciatura, tendo como pressuposto teórico a Arte como Experiência de John Dewey.
Palavras-chave: Formação de Pedagogos (as); Experiência; Ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

VISUAL ARTS AND PEDAGOGY: BY THE EXPERIENCE TRAINING

ABSTRACT:
The article presents an experience on the course of the Master of Visual Arts in Research Line Teaching Visual Arts in PPGAV / UDESC involving directing and guiding. We propose here a reflection on our process of study and research covering orientation, Stage Oriented Teaching and experiences in Study Group Apotheke. The authors describe how, from these experiments were in the field of research - Pedagogy of FAED / UDESC and prepared a lesson plan, which was taught in this degree, with the theoretical assumption Art as Experience John Dewey.
Key words: Training Educators; experience; Teaching and learning in Visual Arts.

1 Introdução

> *A arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora.*
>
> John Dewey

A necessidade de pensar a formação em artes visuais nos Cursos de Licenciatura de Pedagogia não é algo novo. Desde a década de oitenta em congressos promovidos pela Federação de Arte Educadores do Brasil, tem-se discutido acerca da inserção de disciplinas sobre os "fundamentos da arte-educação" em Licenciaturas que formarão professores para atuarem nos primeiros anos da Educação Básica no Brasil.

Desta forma, após a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, publicado no diário Oficial da União – Brasília 2006, seção 1, p.11; foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

A Resolução CNE/CP Nº 1, traz para o curso de Licenciatura em Pedagogia que, esse docente deverá ensinar Artes, entre outras áreas do conhecimento, considerando as diferentes fases do desenvolvimento humano. Porém, a Resolução não especifica qual linguagem de Arte o futuro profissional deverá ensinar, nem tampouco, como será a sua formação no campo artístico. Cabendo as Instituições de Ensino Superior definir essa trajetória formativa do futuro discente.

Outro ponto importante de ser analisado na Resolução CNE/CP Nº 1, diz respeito ao Art. 3, onde o texto ressalta que:

> O estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Nesta citação, podemos observar dois pontos relevantes a serem observados, pois o documento não explicita conceitos sobre: informação, sensibilidade afetiva e estética.

Dentro do Curso de Pedagogia, no qual estamos debruçados para analisar o Projeto Político Pedagógico, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; observa-se apenas uma disciplina que contempla as Artes Visuais. A disciplina é oferecida na terceira fase do curso, com quatro créditos, sendo dois teóricos e um prático. Na ementa consta:

> Pressupostos teóricos e metodológicos das artes visuais na educação em espaços e tempos escolares. Especificidades da produção de conhecimento em artes visuais em diferentes idades e contextos. Linguagens visuais: criação, materiais, técnicas, análise e contextualização. (PPP/FAED p.22)

Como o futuro Pedagogo(a) poderá entrar em contato com as especificidades do campo das Artes Visuais, sendo que a oferta do curso é de apenas uma disciplina de quatro créditos?

Nesse sentido, é aconselhável revermos o que traz a citação anterior, na qual a Resolução CNE/CP Nº 1, levanta que esse profissional trabalhará com um repertório de informação e habilidades composto por pluralidades de conhecimentos (teóricos e práticos).

Sabemos, segundo Larrosa (2002), que a informação não é experiência e, que uma Educação pautada no pensar, no dar "sentido ao que somos e ao que nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 21), poderia estar alicerçada em construir experiências aos estudantes. Ainda, segundo o autor, "a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiências". (LARROSSA, 2002, p. 22).

Não se trata então, de oportunizar aos estudantes do Curso de Pedagogia, informações acerca do campo das Artes Visuais, nem tampouco, instrumentalizar esse profissional para que ele deixe o curso de Licenciatura preparado para ministrar aulas de Artes Visuais nas modalidades de Educação Fundamental I, Educação Infantil ou na educação de Jovens e Adultos.

Mas sim, o que nos parece possível, antes de qualquer afirmação sobre o campo das Artes Visuais nas Licenciaturas em Pedagogia, é perscrutar como essa área do conhecimento vem sendo trabalhada/abordada no Curso de Pedagogia da instituição em que desenvolvemos o estudo de caso.

Para isto, cabe observar documentos que tornam legítimos o Campo das Artes, no Curso de Pedagogia.

Tentando, a partir de levantamentos bibliográficos deambular sobre conceitos de experiências estéticas, educação, arte/educação, pedagogia, formação de pedagogos no campo das Artes Visuais, desenvolvimento infantil, possibilitando assim, seguir cartografias que envolvem a formação de professores qualificados para trabalhar/abordar conteúdos que são de fato de áreas específicas.

2 O campo de pesquisa

> *Eu só consigo pintar quando consigo esquecer o que aprendi. Se não fosse assim, creio que estaria apenas a refazer os quadros já pintados. E, portanto, teriam apenas o mérito de uma cópia, de uma réplica.*
>
> Iberê Camargo

Depois de realizar muitas pesquisas bibliográficas, sobre Arte/Educação, Ensino de Artes Visuais, Arte na Pedagogia, sentimos que só entrarímos em contato com a nossa pesquisa, se de fato, fossemos à campo “olhar”, como os estudantes de pedagogia percebiam a importância das Artes Visuais na sua formação.

Nesse primeiro momento, não buscamos compreender como os graduandos em Pedagogia consideravam as Artes Visuais essenciais para a Educação, também, nosso foco não era o de entender como esses futuros profissionais vivenciavam, ou não, as Artes. Estávamos interessados em saber, a princípio, se as Artes Visuais existia para a Pedagogia. Para além de uma disposição curricular.

Sabemos pelos documentos, como mencionamos anteriormente, que existe a disciplina no currículo, assim como uma ementa. Bastava, nesse primeiro momento, para o início da nossa pesquisa, saber como os licenciados vivenciavam essa experiência.

Durante o primeiro semestre de 2013, nos os encontros de orientação pensamos e articulamos vários estudos que nos auxiliariam no percurso da pesquisa, decidimos, observando a nossa trajetória de pesquisa, que a metodologia mais adequada para este deambular sobre as Artes Visuais na Pedagogia, seria a pesquisa-intervenção cartográfica.

A partir de então, começamos a mapear indagações, ou melhor, dávamos lugar, nomes aos nossos desejos de pesquisadores. *O porque*? Deu lugar ao: *como*? S*e*...? ao *Porque não*?

Sendo assim, começamos a indagar: Como pensar uma formação artística para o curso de Pedagogia? Porque não pensar o curso dentro do Centro de Artes? Mas se levássemos um projeto de extensão estético-artístico para a Faculdade de Educação?

Eram e, ainda são, muitas perguntas.

Nesse sentido, cabia a nós, pesquisadores, entrar em contato com o que realmente era importante para a pesquisa – a subjetividade . Até o momento (primeiro semestre de 2013), estávamos movidos pelos nossos desejos. Tornava-se indispensável, conhecer os desejos dos futuros pedagogos (as), o que esses sujeitos pensavam, viviam, desejavam

sobre o campo das Artes Visuais. Como lembra Rolnik (2011, p. 65), *"o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se aproximar, devorar e desovar, transvalorado".*

Fomos nos aproximando da Graduação de Pedagogia da FAED. Primeiro conhecemos a professora que ministrava a disciplina, depois conversamos com o Chefe de Departamente, ouvimos pessoas que pensaram o Projeto Político Pedagógico do Curso e, por fim, nesse primeiro percurso da pesquisa, vivemos a sala de aula, como um graduando, experienciamos o que era a aula de Artes Visuais naquele momento no Curso de Pedagogia da FAED/UDESC.

2.1 Experimentar a pesquisa na carne

> *A gente pinta como quem ama, ninguém sabe por que ama, a gente não sabe por que pinta.*
>
> Djanira

Quando pensamos em nos aproximarmos do Curso de Pedagogia, alguns percursos já realizávamos e, estes caminhos, nos asseguravam de que para falar de Artes Visuais, tornava-se imprescindível experimentar Artes Visuais.

Como chegamos a tal conclusão?

A primeira pista para essa nossa observação veio das leituras de John Dewey (2010).

A Filosofia de Dewey nos esclarece que uma obra de arte, que também é estética, traz na sua "alma" todas as relações de uma experiência singular, ou seja, une a relação entre agir e sofrer, entre energia de saída e a de entrada, tornando-se assim, uma experiência da experiência. (DEWEY, 2010).

Podemos observar essa passagem na seguinte citação:

> A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. Portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito. (DEWEY, 2010, p. 131.).

Neste sentido, o vivenciado e o realizado são instrumentais um para o outro, existe reciprocidade entre a ação e o pensamento, culminando em uma continuidade entre o existir e o pensar.

Fica claro, segundo Dewey (2010), que o trabalho da Arte é se autorrealizar, ou seja, tornar sempre possível uma nova visão das coisas e de si mesma, como faz o artista que realiza verdadeiramente um trabalho artístico-estético, observa e sempre renova o seu fazer, sempre abre possibilidades de enxergar a realidade em novas formas de dar existência ao seu pensamento através do trabalho artístico.

> O verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento. (DEWEY, 2010, p. 132.).

De acordo com este pensamento, o autor revela ainda que toda obra de arte, segue o padrão de uma experiência completa. A obra de arte quando é comprometida com o estético, provoca no espectador um sentimento intenso e concentrado.

Uma experiência nitidamente estética é uma experiência integrada e completa por si só. Ela envolve o clímax de processos anteriores de longa duração, essa experiência é vivencial, possui um ritmo de absorção e expulsões. É nesse sentir da experiência que os lugares de repouso devem existir, como os de voos também, são essas maneiras de agir diante da experiência que irão garantir e fazer permanecer a experiência singular.

Toda a experiência singular, explicada na obra de John Dewey (2010), tornou-se possível (e ainda é) de ser vivenciada, no Grupo de Estudo Apotheke - onde o conhecimento acontece sem distinguir prática de teoria.

A experiência singular, que nos fala Dewey, nada tem a ver com a efemeridade do mundo contemporâneo. Para o autor, essa efemeridade e rapidez com que se experimentam as coisas, sem refletir nessa “cadeia” que faz surgir um pensamento do antes e do depois, para aquém da experiência, são declaradas na sua obra como experiências inestéticas. (DEWEY, 2010)

Não cabe, na experiência singular – *vital*, por algo no alto da consciência acima do que era sabido antes. Não se trata de substituir um saber por outro, mas de levar os conflitos adiante.

Fotografia 1: Grupo de estudo Apotheke –Inverno de 2014.



Fotomontagem: Acervo dos autores.

A experiência que perseguimos em nossos estudos e pesquisas no Grupo de Estudo pela pintura Apotheke, é aquela que enfatiza a vitalidade, ou seja, não encerra as possibilidades em um fazer meramente técnico, privado. A técnica, para nós, é um meio para alcançarmos o processo, onde este, vai se transformando e nos transformando na medida que percebemos que para aprender é necessário recorrer ao mais profundo de todos os nossos sentimentos – é uma aprendizagem que apreende, como afirma Dewey (2010, p. 82), “para apreender as fontes da experiência estética (...) é necessário recorrer a vida animal abaixo da escala humana”.

Para aprender no mais profundo de nosso ser é necessário a unicidade, estarmos inteiro – sem a famosa dualidade corpo e alma. Tudo está presente, todos os sentidos aguçados, “todos os sentidos se encontram no *qui* vive” (*idem*)

Quando compreendemos que o fazer não é puramente técnico, que no fazer não reside apenas uma única fonte, mais sim várias fontes, a experiência que também é vida e, nela tudo se superpõe e se funde, passamos a existir *entre* as questões singulares da vida – presente-passado-futuro, quando não nos enclausuramos no presente e nem, tampouco o futuro seja aflitivo é, quando o Ser se une ao meio e passa a constituir um ideal estético – estar plenamente vivo. (DEWEY, 2010)

Precisamos estar em ação de corpo-inteiro, como indica-nos Paulo Freire: “Estar sendo é a condição, entre nós, para ser”. (FREIRE, 2011, p. 34).

É por esta direção, de estar sendo que nos encontramos como Professores/Artistas/Pesquisadores em Artes Visuais.

Fotografia 2 – Grupo de Estudo Apotheke. Encontro para preparação de tinta óleo artesanal.



Foto: Acervo dos autores.

3 A cartografia: *um método de pesquisa baseado na experiência*

> *O mapa, assim como a arte que dele deriva, é em si fundamentalmente uma estratificação (overlay) – ele é simultaneamente um lugar, uma viagem e um conceito mental; abstrato e figurativo, distante e íntimo. Os mapas são como instantâneos de viagem, uma paralisação da imagem. A fascinação que experimentamos por eles deve ter relação com nossa necessidade de adquirir uma visão de conjunto, de situarmo-nos e de compreender onde estamos*
>
> Lucy Lippard

> *A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, as estratégias das formações do desejo no campo social.*
>
> Suely Rolnik

A cartografia como método de pesquisa, segundo Passos e Barros (2012), é um esboço do plano dos desejos e das experiências do pesquisador, ou seja, nesse desenho traçado pela/durante a pesquisa, o cartógrafo visualiza e intervém.

Fotografia 3 – Foto de monotipia à óleo. Cartografia 1.



Foto e imagem de Fábio Wosniak – Monotipia à óleo. Acervo pessoal do autor.

No método cartográfico tudo é vivo, tudo “respira”, tudo se contamina e tem força. “*Esse sentido mais entre forças do que entre formas, no qual a dinâmica se faz não por projeção, decisão, propósito ou vontade de alguém, mas por contagio ou propagação*”. (PASSOS e BARROS, 2010, p. 25).

Sendo assim, a cartografia é um método que acontece na tranversalidade e Segundo Guattari a:

> Transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. Isso constitui o próprio objeto de pesquisa de um grupo de pesquisa. (GUATTARI, 2004, p. 111)

Nossa hipótese, tomando a cartografia como método e o conceito de transversalidade como eixo em espiral na pesquisa, indagamos: como começar a pensar um projeto de formação em Artes Visuais para a Licenciatura de Pedagogia? Qual o lugar das Artes Visuais na Graduação de Pedagogia? Que experiências estético-artísticas são relevantes para o futuro pedagogo (a)?

Diante destes questionamentos, e do mapa inicial, nos lançamos no campo da pesquisa, a Graduação em Pedagogia – 3ª Fase na Faculdade de Educação da UDESC (2014/1).

Antes de ir presencialmente estudamos a ementa e o plano das aulas da professora.

As aulas aconteciam nas segundas-feiras, das oito as dez e trinta da noite.

Segundo a ementa, que consta no plano de ensino:

> Pressupostos teóricos e metodológicos das artes visuais na educação em espaços e tempos escolares. Especificidades da produção de conhecimentos em artes visuais em diferentes idades e contextos. Linguagens visuais: criação, materiais, técnicas, análises e contextualização. (Plano de ensino para o curso de Pedagogia, 2014/1, FAED/UDESC.)

Nosso objetivo, não foi o de avaliar a metodologia ou o plano de ensino da atual professora responsável pela disciplina. A ideia, nesse primeiro momento, foi de estar na Faculdade de Educação. Para junto com os acadêmicos e com a professora responsável articular *novas maneiras* de pensar e fazer Artes Visuais.

A Faculdade de Educação da UDESC não possui um espaço para as Artes Visuais. A disciplina acontece na sala de aula, como qualquer outra disciplina do curso.

Em conversa com a professora responsável pela disciplina no primeiro semestre de 2014, esse foi um dos apontamentos, *"não existe espaço, a sala não possibilita nada, são muitas carteiras e os alunos já estão cansados".* Ouvi diversas vezes essa fala da professora e, esse foi um dos meus primeiros registros.

É difícil não pensar nas relações de poderes cristalizados nas instituições, as aulas de Artes Visuais em uma segunda-feira, nas duas últimas da noite. Abre-se a possibilidade

de questionamentos de todas as partes – alunos e professores. Mas não queremos aqui nos alongar nesse debate, vamos pensar em como mapeamos essa experiência que nos nutriu para começarmos a esboçar as primeiras linhas do projeto de formação em Artes Visuais para a Licenciatura de Pedagogia.

Realizamos um combinado, que eu, enquanto orientando, participaria das aulas realizando todos os registros e, a partir das minhas anotações, começaríamos a elaborar o projeto de formação.

Esse movimento aconteceu entre os meses de abril até junho de 2014.

O que ficou evidente para nós, das necessidades emergidas nessa primeiria visita ao campo, foi a de que esses futuros pedagogos (as), sentem uma grande necessidade de compreender as metodologias de ensino para as Artes Visuais, tanto para a modalidade de Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental I.

Uma das atividades solicitadas pela professora aos estudantes, foi que esses trouxessem imagens das aulas de Artes Visuais para debatermos em aula, ou então, do espaço que as escolas (alguns estudantes já eram professores. Os que ainda não estavam atuando profissionalmente, produziam as imagens nas escolas em que realizavam o estágio. Nesse período da Graduação o Curso já exige estágio) destinavam para as exposições dos trabalhos artísticos dos seus alunos.

Esta atividade permitiu uma interlocução com um plano de aula que já havía experimentado em dois momentos: no Estágio Orientado e no Grupo de Estudo Apotheke.

As imagens que os estudantes de Pedagogia trouxeram deixou claro que as escolas, tanto dos acadêmicos que realizavam estágio, tanto dos que já atuavam como professores, não possuíam espaços e, nem aulas de Artes Visuais pautadas na experiência artística-estética.

Ao ver as imagens trazidas por este grupo de graduandos, lembrei-me imediatamente da fala de Ana Mae Barbosa :

> A Arte que está por aí nas escolas não serve de nada, você tá colocando macarrão em papel, não leva a nada. Fazer exercício de textura, não existe textura nenhuma, é apenas grafismo. Isso não tem importância nenhuma. Arte do ponto de vista da expressão e da cultura na escola é importantíssimo, primeiro para o desenvolvimento da inteligência. A Arte bem levada na escola, bem introduzida faz com que as crianças aprendam melhor outras disciplinas, porque a Arte desenvolve a inteligência. Esse desenvolvimento intelectual é racional e também é emocional. Por que o ato de conhecer se constitui de emoção e razão. (BARBOSA, SP, 2006, entrevista)

Durante o meu Estágio de Docência Orientado, realizado na Licenciatura em Artes Visuais nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado IV e na Disciplina de Introdução a Linguagem Pictórica (nesta última como opção para ampliar meu repertório), fomos, eu e a minha orientadora, Profª Drª Jociele Lampert, construindo uma aula que tivesse como proposta inicial aos acadêmicos da Pedagogia esse desafio (que também era nosso) de criar um sentido, ou seja, de proporcionar um encontro com o fazer artístico-estético, de que eles (os acadêmicos), não me percebessem como um estrangeiro, um coletor de informações. Adotamos essa mesma condição para as aulas na Licenciatura em Artes Visuais.

Foi com esse pensamento, juntamente com os nossos estudos na filosofia da experiência de Dewey, juntamente com as leituras e conversas com outros teóricos que chegamos para as aulas de Artes Visuais do Curso de Graduação em Pedagogia.

No decorrer dos dias fui de forma cautelosa, rapidamente ganhando intimidade com o grupo e com o espaço. Lembrando sempre das palavras de Rolnik (2011) sobre os critérios de avaliação do cartógrafo:

> o critério do cartógrafo é, fundamentalmente, o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento (...) o princípio do cartógrafo é extramoral (...) tanto seu critério quanto seus princípios são vitais e não morais (...) Ele sempre avalia o quanto as defesas que estão sendo usadas servem ou não para proteger a vida (...) trata-se, aqui, de avaliar o quanto se suporta, em cada situação, o desencantamento das máscaras que estão nos constituindo (...) A regra do cartógrafo, então, é muito simples: é só nunca esquecer de considerar esse “limiar” (...) A prática do cartógrafo é, aqui, imediatamente política. (ROLNIK, 2011, p. 67-69).

A atitude política do cartógrafo nada tem a ver com o poder, a política da qual se refere Rolnik na citação, estão relacionadas com a produção de subjetividades, da qual o cartógrafo deve estar sempre atento.

Segundo a autora,

> (...) política tem a ver com o fato de que ela participa da ampliação do alcance do desejo, precisamente em seu caráter de produtor de artifício, ou seja, de produtor de sociedade. (ROLNIK, 2011, p. 70).

O trabalho da nossa pesquisa, envolve também um ideal de transformação, ou seja, de marcar significativamente a existência do nosso trabalho como

Professor/Artista/Pesquisador com a presença criadora do campo das Artes Visuais. Compreendemos que esse espaço não é somente físico, mas cultural, marcado por lutas e conquistas concretizadas por um grupo de estudiosos.

Tomamos como ponto de reflexão o pensamento de Paulo Freire:

> As relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, consequentemente, contam a história deste mútuo fazer. (FREIRE, 2011, p. 112).

É importante sempre lembrar dos movimentos de resistência contra ou a favor ao ensino de Artes nas Escolas de Educação Básica e nas Universidades. Como por exemplo, a qual nos debruçamos nesta pesquisa, mencionada na introdução deste texto.

Assim, depois de vivenciar uma aula ministrada pela minha orientadora na Licenciatura em Artes Visuais e no Grupo de Estudo Apotheke, desenhamos o plano de aula para a Graduação de Pedagogia.

Nosso plano envolveu um artista referência e materiais específicos para Artes Visuais.

Decidimos em utilizar materiais específicos, como gouache universitária, carvão, pincéis para aquarela, justamente porque os acadêmicos não conheciam os materiais especializados para as Artes Visuais. E, também, para “provocar” sobre a utilização de materiais específicos na produção e qualidade do processo.

O artista referência que usamos foi Hugh O’ Donnel, mais especificamente o seu trabalho - Body Echo[1]. Foi apresentado o catálogo e o processo de criação do artista. Na sequência foram destribuídas imagens de obras de artes para o grupo.

Com as obras, o artista referência e o material, cada participante selecionaria uma parte da imagem escolhida e, com o “olhar de lupa[2]”, selecionavam uma outra imagem, para a partir desse imagem produzida pelo “olhar de lupa”, começar a pensar na sua composição.

Após cada participante realizar a sua composição, no final, todos deveriam organizar seus trabalhos de maneira que fosse composta uma única obra.

---

1 Sobre este trabalho do artista consultar: http://www.hughodonnell.com/Projects/thebodyechoproject/

2 Como não haviam lupas, resolvemos utilizar o celular na opção macrofotografia.

Todos os trabalhos foram expostos em um mural móvel, no andar onde se encontram as salas de aula da Graduação em Pedagogia.

Fotografia 4 – Oficina com a Graduação de Pedagogia. 1º Semestre de 2014.



Fotomontagem: Fábio Wosniak. Acervo pessoal.

A ação que promovemos com este grupo de acadêmicos proporcionou a nossa pesquisa mais reflexões diante das que já habitavam nossos encontros de orientação. Contudo, nossa primeira atuação na Licenciatura em Pedagogia, deixou claro o que Ana Mae Barbosa já pontuou em 2006, na entrevista concedida, a Arte nas escolas ainda precisa ser “bem levada”, foi nítido a partir do exercício proposto pela professora responsável da disciplina que as Artes Visuais ainda não conquistou um espaço significativo. E, nossa ação, despertou essa inquietação nos acadêmicos.

Seguiremos o percurso, com outros olhares e mais estudos.

4 Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Entrevista concedida a Fábio Wosniak**. São Paulo, 2006. Entrevista.

BONDIA, Jorge larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. REV. Bras. Educ. [online]. 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2014.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação**/CP nº 1, de 15 de maio 206. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FLORIANÓPOLIS, Universidade do Estado de Santa Catarina –UDESC/FAED. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** 2010. Disponível em: < http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/495/pedagogia_2012.pdf> . Acesso em 30/01/2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. R.J.: Editora Paz e Terra, 2011.

GUATTARI. Félix. Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.17-32.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011.

***Fábio Wosniak**: Mestrando em Artes Visuais na Linha de Pesquisa Ensino das Artes Visuais - PPGAV/UDESC, sob orientação da Profª. Drª. Jociele Lampert. Pedagogo com habilitação em S.I. e E. I /2006 e S.E./2012 - FAED/UDESC. Integrante do Grupo de Estudos pela pintura Apotheke, coordenado pela Profª. Drª. Jociele Lampert.
http://lattes.cnpq.br/6525393533253057

****Jociele Lampert**: Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University .Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005). Professora Adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua no Mestrado em Artes Visuais PPGAV/UDESC na Linha de Pesquisa de Ensino de Arte e na Graduação em Artes Visuais DAV/UDESC.
http://lattes.cnpq.br/7149902931231225

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.

ENTRE MONSTROS E MONSTRUOSIDADES: O DIÁLOGO DO REAL E DO FICTÍCIO NA GENEALOGIA DO CORPO MONSTRUOSO

Rafael Leite Freire (UFRN, RN, BR)

RESUMO*:*
Este artigo pretende discutir a genealogia do corpo monstruoso. Debatendo os conceitos de monstro e de monstruosidade. A primeira sendo do âmbito do real e a segunda do fictício. Nessa genealogia se procurou verificar como os olhares a esses corpos se modificaram no decorrer do tempo, ou seja, como eles são percebidos. Com exemplos da Literatura, das Artes Visuais, das Artes Cênicas e do Cinema. Dessa forma, utilizamos a noção de intericonicidade de Courtine(2013) para relacionamos as imagens que estão ligadas a nossa memória interna(lembranças) e externa(diversas imagens que visualizamos). Nessa memória entrecruzamos imagens dos corpos monstruosos e os discursos que se relacionam a elas. Para identificar se o sentido que esse corpo provoca vai além do pavor e do susto para uma possível identificação positiva. Nosso referencial teórico dialoga com Courtine(2011, 2012, 2013), Foucault (2001) Baecque(2011) e Eco(2011, 2012).
Palavras-chave: Corpo monstruoso; genealogia; monstro; monstruosidade.

BETWEEN MONSTERS AND MONSTROSITIES: DIALOGUE OF REAL AND FICTITIOUS IN THE GENEALOGY OF MONSTROUS BODY

ABSTRACT
This article discusses the genealogy of the monstrous body. Debating the concepts of monster and monstrosity. The first is the scope of the real and the second the scope of fictitious. Attempts to verify this genealogy of how these bodies are looked and how it have changed over time. With examples of Literature, Visual Arts, the Performing Arts and Cinema. Thus, we use the notion of inter-iconicity of Courtine (2013) to relate images that are linked to our internal memory (remembrance) and external (several images that we visualize).In this memory, we connect images of monstrous bodies and discourses that relate to them. To identify the sense that the body produces goes beyond fear and fright for a possible positive identification. Our theoretical dialogues with Courtine (2011, 2012, 2013), Foucault (2001) Baecque (2011) and Eco (2011, 2012).
Key words: Monstrous body; genealogy; monster; monstrosity.

1 Introdução

> A igreja diz: o corpo é uma culpa.
> A ciência diz: o corpo é uma máquina.
> A publicidade diz: o corpo é um negócio.
> O corpo diz: Eu sou uma festa. (GALEANO, 2007, p.138)

Em quatro linhas, Eduardo Galeano nos presenteia com palavras de grande densidade sobre como o corpo foi concebido em um longo período histórico.

Para a Igreja Católica, o corpo era/é uma culpa, pois através dos prazeres carnais só poderia se chegar ao inferno, enquanto isso, deveria se buscar alimentar a alma. E assim se solidifica a cisão entre corpo/alma ou corpo/mente. Enquanto o segundo (alma/mente/intelecto) é exaltado, o primeiro é reduzido à matéria inerte. Conforme Foucault (2001), o corpo se torna um lugar de remorso, onde suas sensações são proibidas, e a confissão que até certo momento interroga as relações com os outros passa a interrogar partes do corpo, ou seja, partindo da relação consigo mesmo: o toque, o olhar, a língua(o que se fala), o ouvido(o que se escuta), o gestual(na expressão, na dança), a forma de se vestir. No momento confessional as partes corporais são arguidas para identificar se foram de alguma forma: sensuais, desonestas, ou ainda se provocaram algum prazer. Então nesse momento o corpo é culpa e pecado.

Com a evolução científica, o corpo é objeto de análise mais intensa, e a partir do estudo de cadáveres, seus órgãos internos são conhecidos, e as partes corporais são divididas em sistemas: reprodutor, digestivo, respiratório, nervoso, entre outros. E ainda: Cabeça, tronco e membros. O corpo humano é uma máquina complexa, a medicina e a biologia se ocupam em entender como cada sistema funciona, como se interliga, como se identifica quando esse maquinário está funcionando mal.

A publicidade inserida nos meios midiáticos como: rádio, cinema e televisão, procura desenvolver a ideia de corpo a ser alcançado, o corpo perfeito. Para isso divulga uma série de fatores que ajudam nesse propósito: dietas, cosméticos, tratamentos, cirurgias plásticas. Os exemplos de corpos desejáveis vêm de: atores e atrizes do cinema hollywoodiano, modelos de passarelas.

É nesse entrecruzamento da festa do corpo, onde coabitam diversas concepções, que há uma ideia de normalização. Seja dos atos do corpo, seja da sua própria aparência. Nessa conjuntura Foucault (2001) nos apresenta a ideia de monstro que vigorou da Idade Média até o Século XVIII: o monstro é transgressão da ordem, dos limites, e, portanto é o misto de espécies, a mistura de sexos. Em consonância a isso Courtine (2012) afirma que o corpo monstruoso atende ao princípio da hibridação. E, portanto, no monstro precisa haver elementos provenientes do humano e também elementos animalescos. E é nessa mistura de humano e fera (animal) que é constituída a representação monstruosa. De acordo com Eco (2012), em alguns períodos da história, a beleza é relacionada à bondade, e nesse sentido o que é belo é bom. A monstruosidade é relacionada à feiura e, portanto, essa é associada à maldade. Na mesma linha de raciocínio, Foucault (2001) evidencia que no século XIX as imperfeições e desvios corporais são associados a condutas criminosas.

Dito isto, nos instigou à pesquisa, a vontade de verificar como os olhares aos corpos monstruosos se metamorfosearam ao logo do tempo no campo fílmico. Os personagens com corpos monstruosos seguem essa “má conduta”? No separar entre monstro (do âmbito real) e monstruosidade(do âmbito fictício), os personagens monstruosos são seres violentos? Ou pode existir uma ressignificação desses? Que sentidos esses personagens despertam? Apenas medo, o alívio de não sermos aqueles corpos, ou há alguma identificação positiva? Tentar refletir sobre esses questionamentos se constitui como o objetivo desse artigo.

O nosso corpus de análise se concentra em dois filmes: Frankestein(1931) e o Homem-Elefante(1980). Porém, outras obras audiovisuais serão trazidas a pesquisa, de modo a dialogar com as nossas questões aqui expostas.

Quanto a metodologia, escolhemos trabalhar numa perspectiva histórica onde nos orientamos através de Foucault(2001), Courtine(2011,2012,2013) e Baecque(2011). Além disso nos utilizamos do conceito de intericonicidade proposto por Courtine(2013) : o movimento intericônico se refere que as imagens estão ligadas a nossa memória interna(lembranças) e externa(diversas imagens que visualizamos). Conforme Courtine(2013,p.43): "[...] toda imagem se inscreve em uma cultura visual, e esta cultura supõe a existência junto ao indívuo de uma memória visual, de uma memória das imagens onde toda imagem tem um eco. Existe um sempre já." Portanto relacionaremos as imagens dos corpos monstruosos reais e ficticios, de uma forma que possamos fazer um recorte histórico de como os olhares se dão para esses corpos.

Isto posto, discutiremos primeiramente o percurso histórico do corpo monstruoso, debatendo as noções de monstro e monstruosidade relacionando aos exemplos da Literatura, das Artes Visuais, das Artes Cênicas. Em outra sessão nos estendemos mais ao dispositivo cinematográfico.

2 O corpo monstruoso

Com objetivo de tornar nossa discussão mais aprofundada, é interessante separar o monstro do monstruoso, de acordo com Courtine (2011) o monstro se refere à ordem do real, ou seja, aquele ser dotado de deformações corporais ou hibridações. Já o monstruoso se refere à "[...] produção de discursos, circulação de imagens, consumo atento e curioso de signos, inscrição do monstro no campo imaginário da representação [...]" (COURTINE, 2011, p.274). Essa definição é importante, pois nessa genealogia, o monstro e o monstruoso se confundem, isso se deve ao fato do real e do imaginário terem linhas muito tênues que os separam. Em nosso percurso histórico descontínuo que trilharemos nessa pesquisa, veremos o entre-lugar das várias linguagens artísticas como a literária, as visuais, as cênicas e o cinema juntamente a realidade. A presença dos personagens monstruosos ao lado dos monstros.

A confusão entre as duas categorias pode ser explicada quando verificamos que o monstro era assimilado ao animal que vivia nos limites de um mundo ainda não tão explorado e estudado como na contemporaneidade. O imaginário devaneava frente ao desconhecido. O monstro: "[...] encarnava o fracasso da Criação; vivendo nos confins do mundo conhecido, ali ele proliferava em raças estranhas, "blemmyes" acéfalos, monópodes claudicando sobre sua única perna, ciápodes repousando à sombra de seu imenso pé." (COURTINE, 2012, p.489).

Esses seres podem ser observados na figura 1, sendo o blemmye o que tem o rosto no tórax, o ciápode deitado e se protegendo do sol com seu pé, e o monóculo é o último da direita com um olho só. Temos ainda os cinocéfalos, com seu corpo de homem e cabeça de cachorro. De acordo com Eco (2007) alguns desses seres aparecem primeiramente na obra de Ctésia de Cnido que foi recuperada por Plínio em sua História Natural.

Figura 1- Mosaico de Imagens, a esquerda Blêmios, Ciápodes e Monóculos. À direita cinocéfalos, abaixo dragões.



Fonte: (ECO, 2007, p.122-123).

Das explorações que fantasiavam suas viagens, as monstruosidades passaram a habitar nos entremeios da Igreja Católica Medieval, que ao lado das relíquias sagradas estavam também “[...] cascos de tartaruga, chifres de licorne, ossos de anão, dentes de gigante [...]“ (COURTINE, 2012, p.490). Dessa forma, o corpo monstruoso foi despertando cada vez mais curiosidade, um dos motivos para isso era por estar entre o sagrado e o profano. As monstruosidades eram entendidas como comparsas do diabo e como sinais da cólera divina. De acordo com Eco (2007), Agostinho fez a remissão dos monstros e afirmou que os mesmos eram belos, pois eram criaturas de Deus. E assim alegou que era preciso ir além do sentido literal que estava nas escrituras sagradas, e chegar ao sentido espiritual. Portanto, “Nasceram assim os bestiários moralizados, nos quais cada criatura mencionada (não importa se real ou legendária) era associada a um ensinamento moral”. (ECO, 2007, p.114).

Porém, esse percurso histórico é contido de avanços e retrocessos em relação aos olhares dirigidos aos monstros e as monstruosidades, um exemplo disso são os parques da monstruosidade humana, intitulados como “entra e sai” por Julles Vallès, Courtine(2011) explica o que são e como funcionam esses lugares: “[...] numa cortina numa viatura ou barraca, onde se colocam os monstros, bezerros ou homens, ovelhas ou mulheres. A palavra é característica. O público sobe, ergue-se o fenômeno, emite um balido ou fala, muge ou estertora. Entra-se, sai-se, é isto aí. [...]” (COURTINE, 2011, p.255). Os “fenômenos vivos” eram exibidos nesses lugares em troca de dinheiro, e não eram considerados nem mesmo seres humanos, dentre

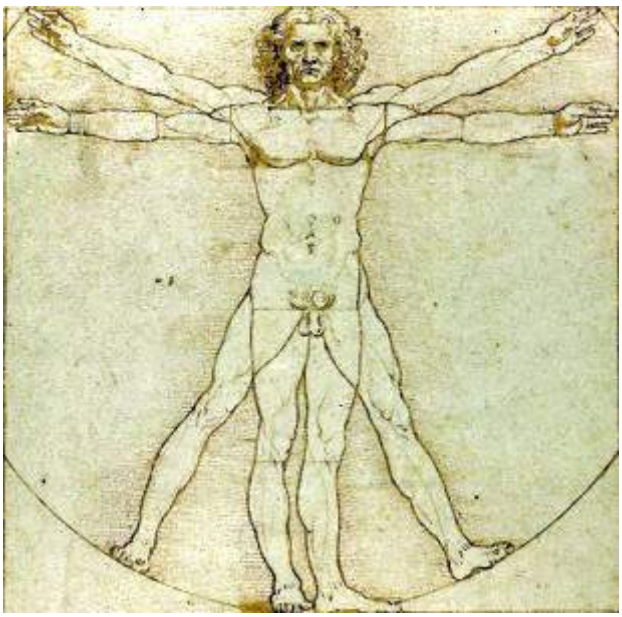
eles tínhamos: mulheres barbadas, hermafroditas, anões, gigantes, pessoas com más-formações (elefantíase, por exemplo), gêmeos siameses. Em meio a esse contexto muito se fantasiava sobre a origem dos monstros, as anomalias seriam resultado de: “[...] onipotência divina, malefícios diabólicos, força da analogia, acidentes “naturais” da gravidez, excesso ou falta de sêmen, relações “incestuosas” entre homens e animais. O monstro é milagre, malefício, sinal, fruto do pecado ou acidente de concepção.” (COURTINE, 2012, p.491). Chegou-se um tempo a se fazer estudos sérios sobre como os pensamentos das mães sobre seus bebês influenciavam em sua forma física.

A linha tênua entre monstros e monstruosidades ganha força na cena teatral, conforme explica Courtine(2011, p.268-269):

> [...]as curiosidades humanas não eram simples destroços corporais, que caíram por acaso nos parques de diversão, despojados de todo artifício e oferecidas, cobertas somente com sua miséria anatômica, para a estupefação das massas. O teatro da monstruosidade obedecia a dispositivos cênicos rigorosos e a montagens visuais complexas. Exceção natural, o corpo do monstro é também uma construção cultural.

A construção cultural que fala Courtine(2011), se articulava para chocar ainda mais os espectadores desse teatro da monstruosidade, consequentemente as pessoas com anomalias corporais reais ganhavam artefatos que faziam seus corpos destoar mais e mais do que se entendia como “normal”, que é a noção do humanismo clássico que ganhou força com a elaboração do homem vitruviano de Leonardo da Vinci, nele há uma representação do que seria um corpo perfeito, determinado por medidas de proporção. Conforme figura 2.

Figura 2 – Homem vitruviano por Leonardo Da Vinci.



Fonte: Wikimedia Commons/ Luc Viatour / www.Lucnix.be

Entretanto com a evolução da ciência médica e da biologia foi reconhecido que os monstros não tinham essa origem pensada anteriormente, e que na verdade aqueles que eram objeto de olhar curioso e assustado nos “entra e sai” eram humanos. Seres humanos com tanta capacidade intelectual quanto qualquer outro. É interessante notar que nesses lugares ao lado dos monstros estavam aqueles com distinções raciais (índios, negros), Courtine (2011) chama a atenção para a confusão que havia entre o:

> [...] o disforme e o distante, que faz da monstruosidade corporal a medida do distanciamento espacial e a marca da alteridade racial. Para Plínio, afinal de contas, as fronteiras do mundo conhecido eram povoadas de raças monstruosas, e as feiras do Antigo Regime assim como as festas de feiras do século XIX regurgitavam de verdadeiros ou falsos “selvagens” a exibir para o prazer de multidões “civilizadas” o grotesco das aparências, a animalidade das funções corporais, a crueza sangrenta dos costumes, a barbárie da linguagem [...] (COURTINE, 2011, p.257).

O monstro, portanto se localiza na importante faixa da alteridade: do outro, e por isso se deu essa confusão com outras raças. Na emergência da colonização pelo branco europeu, tanto os animais que não eram classificados, quanto os “selvagens” dos lugares descobertos tinham o signo da monstruosidade posto sobre eles, e não só os dotados de corpos anormais. A normalização do homem branco europeu civilizado se configurou como a padronização preconceituosa do que era ser humano. Como veremos adiante, a representação monstruosa perdura no ambito fílmico, e essas personagens são tratadas como selvagens que precisam ser civilizados, ou como um vilão que precisa ser eliminado.

Com a descoberta de sua condição de ser humano, o monstro teve direito que a saúde publica lhe desse suporte. E esse corpo anormal começa então a desaparecer como objeto de espetáculo nas primeiras décadas do século XX. O cinema com o filme *Freaks* - filme esse que trazia vários desses corpos anormais dos *freaks shows* (entra e sai)- faz perdurar o monstro agora gravado na tela do cinema. A partir disso as monstruosidades passam a entrar mais em cena que os monstros. Aparecem figuras como o Franskestein, o Nosferatu (vampiro que dava título a filme do expressionismo alemão) que passam a substituir o grande interesse que existe por esses seres monstruosos.

3 Monstruosidades na grande tela

Com a invenção do cinema as pessoas que ocupavam os “entra e sai” passam a ter sua imagem exibida na grande tela. Nos primórdios da sétima arte:

> Para atrair o público era preciso apresentar-lhe corpos excepcionais: filmes sobre os monstros, sobre os grandes criminosos e suas vítimas, sobre os estragos causados pelo alcoolismo, e ainda filmes pornográficos, imagens de atletas culturistas – todos esses organismos excepcionais ocupam o essencial da produção francesa, norte-americana ou italiana do cinema primitivo. (BAECQUE, 2011, p.482-483)

A excepcionalidade dos corpos era a marca desse cinema. O público o visita para suprir a curiosidade das formações corporais mais exóticas para os seus

olhares. O corpo monstruoso, então, é : “[...] dotado de uma segunda vida, cuja presença, duração e complexidade o cinema das primeiras décadas vai intensificar ainda. O cinema prolonga e aperfeiçoa a arte das ilusões visuais dos parques de diversão.”(COURTINE, 2011, p. 319).

De acordo com Baecque (2011) essa vontade de visualizar esses corpos incomuns, é uma característica da Belle Époque. Segundo o autor, isso acontece pelo sentimento que esses corpos vão se extinguir: “[...] sob o efeito dos progressos da ciência, da modernização da sociedade, e porque encarnam humores e pulsões de outros tempos aos quais, mesmo que a época tenha fé no progresso, o público permanece muito apegado. [...]” (BAECQUE, 2011, p.484).

O apego que é descrito por Baecque (2011) pode ser observado pela produção de obras cinematográficas que abordam as monstruosidades, personagens anteriormente restritos ao âmbito literário como o vampiro Drácula e o Monstro *Frankenstein* (escrito por *Mary Shelley*).

Frankenstein[1] apesar de sua origem estar nas letras foi mais reconhecido e tornado clássico através do filme de 1931 dirigido por James Whale. Nessa obra cinematográfica (que não foi a primeira adaptação) há uma retomada da época da ciência que estuda cadáveres (muitas vezes cavando covas para obtê-los) para entender o corpo humano. O Dr. Victor Frankenstein cria a partir disso uma vontade doentia de ele mesmo dar vida a partes corporais de pessoas mortas. O tronco de um, o cérebro de outro. O Doutor tenta assumir a função de Deus (ou da natureza).

O monstro nasce a partir da energia elétrica disparada por um raio, e passa a já ser um espanto para todos. Os seus modos são desajeitados, de sua voz só se houve urros. O monstro não conhece a vida, e em uma cena esse caráter se torna explícito. Frankenstein encontra uma menininha que está brincando ao lado de um lago. A menina ao vê-lo não se espanta, pelo contrário, ela o chama para brincar, pegando-o pela mão. Ao chegar perto do lago ela cheira uma flor e a dá para o monstro também o fazer. Em sua expressão facial podemos perceber que ele está muito contente com aquela situação que é ali vivida. Situação diferente do lugar que foi “criado” onde ele era exposto à agressões. Entretanto, no momento do lago, a garota acaba por jogar a flor na água e a flor boia. *Frankenstein* ao vê-la fazer isso, joga a criança na lagoa, acreditando que ela iria boiar que nem a flor. Com o desfecho infeliz, o monstrengo desacreditado passa a interagir com as pessoas de forma violenta.

Depois dessa adaptação de 1931 foram feitas várias outras, todavia, Frankestein pode se apresentar de forma mais adorável ou menos. No entanto é sempre um personagem deslocado, que está entre a humanidade e a inumanidade, recuperando Foucault (2001), a transgressão dos limites é uma boa definição desse protagonista de ficção científica.

Podemos observá-lo na figura 3.

[1] Há o Dr. Victor Frankenstein e o Monstro Frankenstein,portanto quando for usada a palavra Frankenstein isolada estaremos nos referindo ao monstro.

Figura 3 - O Monstro Frankestein interpretado por Boris Karloff.



Fonte: https://www.flickr.com/photos/tom-margie/1538953234/ Creative Commons.

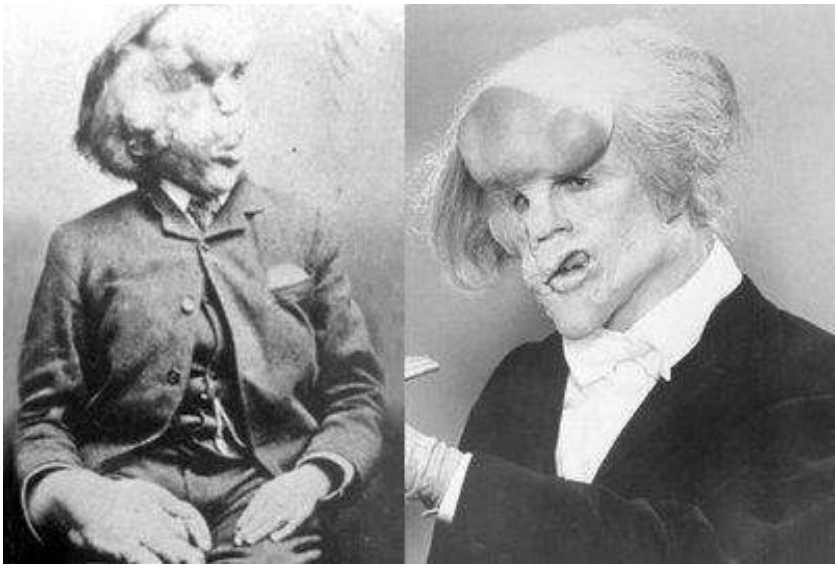
A essência de violência também pode ser observada em quase todas as monstruosidades desse período, algumas mais e outras menos, mas esses corpos eram sempre nocivos aos outros. Podemos perceber então que a relação entre feiura (anormalidade corporal) e instintos maldosos é predominante nessa época, e os corpos do cinema prolongam o corpo do âmbito real.

Um filme que parece fugir desse paradigma é: *O Homem Elefante*[2] (1980) dirigido por David Lynch, baseado em fatos reais. Nele um homem chamado John Merrick é achado pelo médico Dr. Frederick Treves, em um desses lugares onde os monstros eram mostrados em troca de dinheiro. O médico presencia o "dono" do monstro o tratar como um animal: golpeando-o quando ele demorava a se levantar, além de o fazer viver em uma jaula amarrado e o alimentando somente com batatas. O médico então, com pena de John o leva para o Hospital, sob o argumento de cuidar de sua saúde, pois o Homem Elefante estava muito debilitado. Então, o Doutor ao levar Merrick para o Hospital e o tratar alguns dias, o estimula a falar, e ele o faz com algum tempo. A partir de então se observa diante de um ser humano com sentimentos (John guarda inclusive uma foto de sua mãe, que ele afirma que é linda mesmo tendo dado a luz a um ser tão feio como ele). As enfermeiras quando tratam John Merrick pelas primeiras vezes gritam de pavor quando veem o paciente, porém isso vai mudando com o tempo e além de ganhar o carinho das enfermeiras, John também passa a trocar cartas até com membros da classe social dominante e

[2] Análise contêm trechos da monografia do autor do artigo.

a receber visitas de pessoas (inclusive da aristocracia britânica) que queriam o conhecer. Na figura 4 abaixo podemos ver o Homem Elefante verdadeiro á esquerda, e o do filme de Lynch à direita.

Figura 4- O Homem Elefante verdadeiro e o do filme de 1980, respectivamente.



Fonte: (FERNANDO MOREIRA DOS SANTOS, 2011).

Além disso, é importante relembrar de outras monstruosidades do cinema, como os vampiros e os alienígenas, por exemplo. Em nossa análise observamos uma mudança no que concerne a representação desses personagens. Se antes nos filmes de vampiros tínhamos seres violentos preocupados somente com sua cota de sangue, hoje temos personagens que destoam para que o espectador crie identificação com os mesmos, como na série de filmes e livros: Crepúsculo. Para não haver críticas que somente elencamos os que não têm o signo da feiura posto sobre eles, podemos nos lembrar de outras leituras do personagem Drácula que ao longo do tempo vai se tornando mais complexo como personagem e ganhando ares mais “humanos”.

Quanto aos alienígenas, entendemos que a sua representação antes do seriado televisivo Jornada nas Estrelas (1966-1969) sugeria que os mesmos eram personagens violentos e essencialmente ruins, que com frequência vinham a terra para colonizar o ser humano ou extingui-lo (Guerra dos Mundos, por exemplo). Mas de acordo com nossas observações os dotados de corpos anormais perderam essa dicotomia e passaram a ser adorados, os exemplos são muitos: Spock de Jornada nas Estrelas. Conforme afirma Eco (2007) personagens como Yoda (Guerra nas Estrelas), *E.T o Extraterrestre*, entre outros, que foram inclusive absorvidos pela cultura infantil, como o *Monster High*.

Assim sendo, atentamos também que o próprio conceito de feiura é algo que se delineia de forma muito híbrida, conforme Eco (2007, p.421): “[...] o feio é relativo aos tempos e às culturas, o inaceitável de ontem pode ser o bem aceito de amanhã e o que é percebido como feio pode contribuir, em um contexto adequado, para a beleza de conjunto.”.

Outra opinião interessante é a de George Romero, diretor de vários filmes de zumbi, ele fez:

> [...]uma declaração de poética, enquanto se detém sobre a tocante ternura de Frankenstein, King Kong ou Godzilla, recorda que seus zumbis têm a pele rugosa e putrefaciente, dentes e unhas negras, mas são indivíduos com paixões e exigências como as nossas. E acrescenta: “Nos meus filmes sobre zumbis, os mortos que voltam à vida representam uma espécie de revolução, uma reviravolta radical num mundo que muitos dos personagens humanos não conseguem entender, preferindo marcar os mortos-vivos como o inimigo, quando na realidade eles são nós. Utilizo o sangue em toda a sua horrenda magnificência para que o público entenda que meus filmes são antes uma crônica sociopolítica dos tempos do que (...) aventuras com molho de terror.(ECO, 2007, p.422).

Dessa forma, os zumbis com seus corpos monstruosos, acabam virando uma crítica a nossa sociedade, mesmo que a crítica seja indireta, não é mais como nos filmes de monstros da gênese do cinema, os corpos monstruosos despertam outros sentidos.

Por fim, refletimos como essa inclusão dos monstros no ambiente infantil ou mesmo no nível ficcional mais amplo, ressoa/ou pode ressoar nas pessoas com corpos anormais como: indivíduos com deficiência física ou más formações, transexuais, adeptos do *bodyart*, entre outros. Entendemos que a vista que esses personagens perdem o estigma da maldade e da alteridade radical e se tornam mais complexos, passam a ser também protagonistas dos seus enredos, passam a ser personagens até mais inteligentes que os seres humanos (como Spock). Em suma, que tem todas as potencialidades que estão ao alcance da humanidade.

4 Considerações finais

Em nosso artigo percorremos a história do corpo monstruoso, e assim verificamos suas representações em diversos campos como o literário, o cênico, o das artes visuais e do cinema. Desde quando os monstros eram confundindos com criaturas lendárias, passando pela comercialização de sua exposição nos parques da monstruosidade humana. Pelos recursos cênicos que procuravam ampliar a inumanidade de seus corpos. Ao reconhecimento do monstro como ser humano e por fim pela representação da monstruosidade no meio cinematográfico, problematizando de que modo, no decorrer dos anos, a figura monstruosa metarmorfoseou a forma como as visualizamos: o monstro não é somente assustador, ele também é adorável. Essa percepção pode ter sido obtida quando confrotamos o Frankestein com o Homem Elefante, e tantos outros exemplos que surgiram durante o texto.

Ademais, o outro acaba se tornando cada vez mais o eu. O diálogo da alteridade com a identidade é cada vez mais próximo, as próprias noções de beleza se tornam muito fluídas e individuais.

Finalmente, pensamos nas diluídas fronteiras da ficção e da realidade, que salvas exceções, as representações monstruosas parecem caminhar para uma visão menos preconceituosa e mais inclusiva. Além de que esse transitar entre o meio ficcional e a existência factível desses corpos anormais, funciona de um modo que tanto crianças quanto adultos, talvez de forma inconsciente, internalizem o fato de sermos todos essencialmente humanos, independente de credo, raça, proporções físicas, corpos musculosos, gordos ou magros.

5 Referências

BAECQUE, Antoine de. Telas: O corpo no cinema. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). **História do Corpo:** 3. As Mutações do Olhar: O Século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 481-507

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: Pensar com Foucault. Petrópolis: Vozes, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: História e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). **História do Corpo:** 3. As Mutações do Olhar: O Século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 253-340.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo inumano. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Org.). **História do Corpo:** 1. Da Renascença às Luzes. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 8. p. 487-502.

ECO, Umberto (Org.). **História da Beleza.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

ECO, Umberto (Org.). **História da Feiura.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

FERNANDO MOREIRA DOS SANTOS. Sessões. **O Homem Elefante.** 2011. Disponível em: <http://sessoesdecinema.blogspot.com.br/2011/02/o-homem-elefante.html>. Acesso em: 10 maio 2014.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais:** Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANKENSTEIN. Direção de James Whale. Produção de Carl Laemmle, Jr.. Intérpretes: Colin Clive, Boris Karloff, Dwight Frye, Edward van Sloan, Mae Clarke. Roteiro: Mary Shelley (novela), Peggy Webling, John L. Balderston, Francis Edward Faragoh, Garrett Fort. Música: Bernhard Kaun. [s. L.]: Universal Pictures, 1931. Son., P&B. Legendado.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes.** 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007

O HOMEM Elefante. Direção de David Lynch. Produção de Stuart Cornfeld; Jonathan Sanger. Intérpretes: Anthony Hopkins; John Hurt; Anne Bancroft. Roteiro: Christopher de Vor;Eric Bergren; David Lynch. Música: John Morris. Londres: Brooksfilms, 1980. (124 min.), son., P&B. Legendado.

Star Trek (série original). Formato: Seriado; Gênero: Ficção científica; Duração: 50 minutos; Criador: Gene Roddenberry; País de origem: Estados Unidos; Idioma original: Inglês;

Produção: Desilu Productions (mais tarde pela Paramount Television); Produtores executivos: Gene Roddenberry, Gene L. Coon, John Meredyth Lucas, Fred Freiberger; Elenco: William Shatner, Leonard Nimoy, DeForest Kelley; música: Alexander Courage; Exibição: NBC; Formato de exibição: NTSC (480i); Transmissão original: 8 de setembro de 1966 – 3 de junho de 1969; № de temporadas: 3; № de episódios: 79.

Rafael Leite Freire

Possui formação em Licenciatura Plena em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte(IFRN). E em bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Radialismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN). Atualmente cursa o mestrado em Artes Cênicas também pela UFRN.
Currículo Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4828351D7.

MODALIDADE: Comunicação Oral - Pôster

GT: Artes Visuais
EIXO TEMÁTICO: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.

PALAVRAS E IMAGENS DA TERRA SEM MALES

Sheilla Patrícia Dias de Souza (UEM,Paraná, Brasil)

RESUMO:

Este artigo propõe uma análise intersemiótica sobre o mito Guarani da Terra sem Males. A análise investiga as relações entre palavra e imagem utilizando abordagens teóricas relacionadas à semiótica greimasiana. O trabalho visa contribuir para a inserção de conteúdos das culturas indígenas nas reflexões sobre as produções visuais. Para a análise da narrativa verbal sobre o mito realizamos o levantamento dos campos lexicais elaborados pelo semioticista francês Georges Maurand e desenvolvidos por no Brasil pela professora Loredana Límoli. A associação da análise de textos imagéticos e de narrativas pertencentes à tradição oral, feitos por indivíduos da etnia Guarani Nhandeva, apresentou aproximações entre os diferentes signos. Observa-se que, além de salientar traços culturais determinantes, os signos reforçam a definição da identidade do grupo, diante do contato com indivíduos não indígenas.
Palavras-chave: Semiótica; Guarani Nhandeva; Imagem; Palavra.

LAND WITHOUT HARM: WORDS AND IMAGES

ABSTRACT:
This article proposes the inter semiotics analysis of the Guarani origin's mith about the Land without harm. The analysis examines the relation between word and image with the semiotic studies developed by Greimas. The investigation may contribute to the insertion of indigenous' Knowledge in the field of the visual productions. In the analysis of the verbal's narrative we use the concept of lexical domain. This concept was created by the french researcher Georges Maurand and devised in Brazil by the teacher Loredana Límoli. The association of the assay realised of the imagetic texts and oral's tradition, made by indigenous Guarani Nhandeva, demonstrated the approximation between different signs. We remark that the signs, furthermore underline cultural features, also promote the definition of the group's identity in view of the contact with no indigenous people.
Key words: Semiotic;Guarani Nhandeva; Image; Word.

1 Imagens da Terra sem males

O presente trabalho visa apresentar os resultados da pesquisa de doutorado sobre as relações entre palavra e imagem, a fim de investigar as representações imagéticas

indígenas associadas a sua oralidade. Utilizamos na fundamentação teórica os estudos do semioticista Julien Algildras Greimas e pesquisas de campo realizadas com indígenas Guarani Nhandeva. Na abordagem sobre questões relacionadas às relações entre representações e identidade étnica foram utilizados estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2005) e de Curt Nimuendaju (1987).

As histórias e desenhos analisados fazem parte da narrativa mitológica sobre a Terra sem males, presente na cultura Guarani. Os materiais analisados foram coletados na Terra Indígena Iwy Porã, localizada próxima ao município de Abatiá (PR), onde residem indígenas Guarani Nhandewa e também no Centro Cultural Indígena da Associação Indigenista – ASSINDI, em Maringá (PR).

Os Guarani subdividem-se em três grupos: Mbyá, Nhandeva e Kaiowá. As diferenças entre os grupos dizem respeito a elementos lingüísticos, culturais e geográficos. O mito da Terra sem males está presente nas três subdivisões do grupo Guarani.

O mito fundador dos Guarani relata a existência de uma Terra sem males, um lugar onde não existe morte e fome. Nimuendaju(1987) descreve diversas ocasiões em que encontrou grupos Guarani caminhando em direção ao leste, onde acreditam que este a Terra sem males esteja situada "... *os guarani realizam todos seus atos religiosos com o rosto voltado para o sol nascente; aliás a posição correta de uma pessoa ou de uma coisa, por exemplo uma casa, é sempre com sua parte frontal para o leste*." (NIMUENDAJU, 1987)

A busca pela Terra sem males é realizada pelos Guarani antes da chegada dos europeus. De acordo com Nimuendaju (1987), por volta do século XVI o litoral brasileiro encontrava-se povoado por muitos grupos Guarani, o que confirma sua caminhada constante em direção ao Leste.

A importância da Terra sem males é fundamental para a constituição da identidade Guarani. A peregrinação em direção a este espaço faz parte de relatos relacionados ao Caminho de Peabiru, uma rota pré-colombiana que liga o Atlântico ao Pacífico, passando no Brasil pelos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. O caminho também é conhecido pelos Guarani como *Tape Aviru*, isto é, caminho com forro, com tapete. Este nome deve-se ao caminho ser coberto com uma espécie de gramínea que solta sementes. As sementes aderem aos pés de quem passa sobre o caminho, preservando-o até a atualidade.

2 Construção de campos em comum

As imagens e as narrativas sobre o caminho da Terra sem males coletadas na pesquisa possuem diversos pontos em comum. A pintura corporal é um dos exemplos, pois costuma ser realizada durante os cantos e danças rituais a fim de alcançar o caminho. De forma similar encontram-se os estudos sobre constelações indígenas do professor e arqueoastrônomo Dr. Germano Bruno Afonso. O professor pesquisa as constelações nomeadas por povos indígenas brasileiros e explica que, na busca da Terra sem males, os Guarani orientam-se pela Via Láctea, por eles chamada de caminho da anta ou a morada dos espíritos. (AFONSO, 2006)

Neste estudo buscamos investigar de que maneiras podem ser relacionadas: as representações visuais indígenas e suas narrativas orais sobre a busca pela Terra sem males. Na análise intersemiótica, isto é, na tradução de signos de meios distintos, e nos estudos sobre semiótica visual, os desenhos são considerados semiótica construída. É

importante lembrar que, ainda que os desenhos tenham uma relação direta com signos icônicos, análogos às formas reconhecíveis ou figuras, por outro lado eles apresentam escolhas formais que os diferenciam das formas que representam.

A narrativa oral registrada em entrevistas com indivíduos adultos, membros das comunidades indígenas, dialoga com os desenhos, realizados por crianças indígenas com idades entre 7 e 13 anos, estabelecendo distanciamentos e aproximações observados nas análises.

Os desenhos, ainda que estreitamente relacionados às narrativas orais, são analisados desde uma perspectiva autônoma, visando a interpretação dos seus aspectos formais. Na análise greimasiana, considera-se a imagem como um texto, constituído por uma sintaxe imagética particular ao domínio visual.

Os estudos da semiótica greimasiana (1979) apontam para a autonomia dos elementos visuais, isto é, a imagem e suas configurações podem ser lidas como textos independentes. A semiótica greimasiana contribui neste estudo, no sentido de desvendar os percursos da significação dos desenhos, partindo de suas características próprias. Esta abordagem representa uma visão oposta às concepções estéticas naturalistas, nas quais as imagens não são analisadas por elas mesmas e sim pelos temas ou conteúdos representados. De acordo com a semiótica greimasiana, desenho e narrativa oral podem ser entendidos como construções, diferente da ilusão de realidade implícita na aparente fusão entre representação e objeto representado.

As narrativas míticas Guarani são analisadas por meio da identificação de sua organização temática, partindo da fragmentação e reorganização do texto em campos lexicais. Os campos lexicais definem-se como uma metodologia de levantamento das estruturas temáticas de um texto. Este método foi criado pelo semioticista francês Georges Maurand e é desenvolvido no Brasil pela professora Loredana Límoli (2001).

No levantamento dos campos lexicais inicialmente são analisadas as estruturas discursivas, mais concretas e superficiais, com o propósito de localizar os temas. Os temas são delimitados pelos semas, que, por sua vez são compostos por termos similares, denominados sememas, que definirão os núcleos de significação da narrativa.

Posteriormente, essa etapa é sucedida pela análise textual, mais profunda e abstrata. Como veremos a seguir, para definir os campos lexicais são agrupados os sememas que possuem o mesmo sema. Assim é possível perceber núcleos de significação, ou isotopias. Estes núcleos ou isotopias são chamados hiperônimos e as figuras agrupadas nestes núcleos constituem os hipônimos. Este procedimento possibilita o conhecimento da organização temática do texto.

Iniciaremos a análise sobre o mito da Terra sem males narrado pelo professor indígena Vanderson Lourenço Djigwyregwedju, que na ocasião da pesquisa, era morador da comunidade Iwy Porã:

> A busca da terra sem mal continua ainda, apesar de um pouco fraca, mas tem Guarani que busca muito. A terra sem mal, com certeza, foi uma revelação dos mais velhos: de seguir pela grande água no caminho do sol. Mas foi por isso, porque, principalmente os Guarani nhandeva, da minha etnia, enfraquecemos muito, porque, quando a gente vinha d oeste pra leste, a gente só ia encontrando os bandeirantes, os colonizadores. A gente sofria muito porque eles roubavam as crianças ou matavam os homens, porque eles pensavam que a gente estava andando a toa, mas não era, estava em busca da Terra sem mal. E a minha vó fala que o yvy ñhemibiré era a Terra escondida, só os Guarani chegam lá. Ela falou que esse fato é verídico também, ela conheceu até o rapaz....ele entrou na marinha, então dominava bem as artes de ser marinheiro. Uma

vez parece que eles fizeram uma viagem pelo mar conhecendo a costa do Brasil. Eles andaram, andaram e aí chegaram num ponto que a água começou a ficar cheia de barro e o navio não ia, nem pruarani, ele já sabia que aquela era uma terra sagrada, uma terra santa. Ele disse aa trás, nem pra frente. Quando eles olharam pra frente eles viram uma ilha. Eles falaram:

_Será que aquela ilha é do Brasil?

Todo mundo ficou curioso querendo saber. O rapaz como ele tinha uma espiritualidade Gssim:

_Eu vou descer lá. Desceu no barquinho e foi. O barquinho dele caminhou naquela água barrosa. Os outros como eram teimosos... Os marinheiros que não eram Guarani, era o homem não índio. Eles queriam ir atrás dele, mas não iam, o navio encalhava, e o barquinho dele ia. O pessoal da ilha falava a língua dele, ele conheceu todo mundo, eram da nação dele. Ele ficou bem feliz. Teve até parente ele que ele viu ali, ele queria ficar ali. Chegaram uns mais velhos e falaram:

_Você não pode ficar aqui ainda. É bom que você vá embora com eles. Vai chegar um tempo em que você vai vir embora pra cá. Mas só que os outros, lá do navio, não viam esse povo. E o pessoal gritava pra ele:

_Ôooo, nós queremos ir aí também!

Mas a água não deixava eles chegarem, virava barro. Pra trás eles iam. Pra frente eles não vinham. Ele falou:

_Então eu vou embora com eles.

Ele montou de novo no barquinho e foi embora. E o pessoal dele queria que ele levasse o barco lá. Eles falaram:

_Mas como que seu barco, que é menor, foi pra lá, e o nosso que é maior não vai?

_Ele disse:

_Não é pra gente chegar lá. Então ele levou o pessoal embora de novo.

_A vó fala que ali é a terra sem mal. Ele chegou lá em vida.

_Existia um caminho encantado, então eles caminhavam fisicamente até a beira da grande água, yramoi, que é o mar. Então quando chegava na beira dessa Água, se Tupã não mandasse a canoa pra eles atravessarem, eles atravessavam cantando, por cima da água. O objetivo era chegar até essa água onde eles não sabiam onde ficava. E foi falado pra eles que essa água ficava no caminho do sol, onde o sol nasce. Então por isso que eles caminhavam praquela banda. Até chegar na grande água. Antigamente muitas comunidades conseguiram ir embora pra lá, pra terra sem mal, mas porque eles se consagravam muito. Eles eram muito puros, não tinham pecado, por isso eles conseguiam ir pra lá. Às vezes eles nem precisavam seguir em busca do caminho do sol. De onde eles estavam vinha uma escada do céu ou descia uma estrada, a estrada sagrada: tape dju (caminho sagrado) ou tape marae'y (caminho sem mal). Então eles iam ou por aquela estrada ou por aquela escada e subiam pro céu, daquela forma. (Fonte: Registros da entrevista realizada pela autora em 2005)

Apresentaremos nas tabelas seguintes o levantamento dos campos lexicais presentes na narrativa do mito de origem Guarani, para posteriormente estabelecer as relações com a análise de imagem realizada durante a pesquisa.

Campo Lexical - sobrenatural

Espiritualidade	Consagravam
Sagrada	Muito puros
Santa	Terra sem mal
Os outros, lá do navio, não viam esse povo	Escada do céu
Água não deixava eles chegarem, virava	Estrada sagrada

barro	
Encantado	Subiam pro céu
Tupã	Revelação

Campo Lexical - Deslocamento

Busca	Caminho sem mal
Seguir	Iam por aquela estrada
Caminho	Subiam pro céu
Do Oeste para Leste	Terra sagrada
Encontrando	Terra Santa
Bandeirantes	Descer lá
Colonizadores	Desceu no barquinho
Andando a toa	Caminhou naquela água
Terra Escondida	Ir atrás dele
Chegam	Não iam
Entrou na marinha	Barquinho ia
Viagem	Vá embora
Pelo mar	Queremos ir aí
Conhecendo a Costa do Brasil	Pra trás
Andavam	Pra frente
Chegaram num ponto	Vou embora
Não ia nem pra frente nem pra trás	Levasse o barco
Onde ficava	Foi pra lá
Caminho do sol	Chega lá
Onde o sol nasce	Levou o pessoal embora
Praquela banda	Ali é a Terra sem mal
Chegar na grande água	Chegou lá em vida
Ir pra lá	Caminho encantado
Escada do céu	Atravessavam
Descia uma estrada	Por cima da água
Estrada sagrada	Caminho do sol
Caminho sagrado	

Campo Lexical - União

Busca	Ele queria ficar ali
Encontrando	Eu vou embora com eles
O pessoal da ilha falava a língua dele	Nós queremos ir aí também
Ele conheceu todo mundo	Teve até parente ele que ele viu ali
Eram da nação dele	

Campo Lexical - Felicidade

Ele ficou bem feliz	Atravessavam cantando
Ele queria ficar ali	

A temática da narrativa apresenta diversas figuras relacionadas à ideia de transformação ou de passagem, que envolve deslocamentos de estados físicos e espirituais. A isotopia do /Deslocamento/ indica, através de muitos hipônimos, uma

multiplicidade de sentidos ligados ao movimento. As transformações de estado de espírito estão presentes também em outras isotopias, identificadas como a de /Sobrenaturalidade/, de /Encontro/ e de /Felicidade/. Em todas elas percebe-se que ocorrem mudanças advindas de uma busca intencional de transcender a realidade imediata. A inexistência de males na terra almejada reforça o sentido de superação, de tentativa de sair de um contexto onde qualidades como desunião, impureza, pecado e sofrimento impossibilitam a felicidade plena.

Existe uma trama rica em associações entre as isotopias identificadas. O campo lexical /União/ estabelece também aproximações com o campo do /Deslocamento/: ao possibilitar o encontro com parentes que possivelmente já haveriam falecido, a /União/ entre mundos distintos (natural e sobrenatural) restabelece laços que somente podem constituir-se através dos hipônimos *chegou lá em vida, estrada do céu, caminho sagrado, Terra Santa e caminho sem mal.* Esta correspondência entre mundos paralelos é assinalada por Afonso ao explicar sobre a hipótese de que o Caminho de Peabiru possa ser um reflexo da Via Láctea na Terra, sobretudo quando esta se encontra na direção do sol nascente e poente nos solstícios e equinócios. (AFONSO, 2004)

Os hiperônimos apontam para uma organização temática na qual o de /Deslocamento/ apresenta uma especial significação, pois explicita sentidos presentes em todos os demais conceitos, no aspecto de aproximação entre oposições: terra e céu, matéria e espírito, mal e bem, sofrimento e felicidade, separação e união.

A narrativa sobre a Terra do Caminho sem Males pode ser apresentada em dois programas narrativos: PN1 e PN2. Participam dos programas os sujeitos S1 e O2, que estabelecem relações de conjunção, representadas por $\cap$ e de disjunção, representadas por $\cup$.

O índio marinheiro que encontra a Terra sem males é representado como S1 e a população que habita a Terra sem males é representada por O2. Inicialmente S1 e O2 encontram-se em disjunção, separados pelo mar. No primeiro programa narrativo, para os indivíduos não Guarani, o mar toma o aspecto de barro que os impede de chegar a Terra sem males. Neste programa tornam-se visíveis os hiperônimos de /Deslocamento/ e /Sobrenaturalidade/ expressos com evidência na frase *“O barquinho dele caminhou naquela água barrosa”.* O caráter iniciatório do caminho, isto é, sua dimensão transcendental fica igualmente explicitada neste programa por meio de hipônimos como: espiritualidade, terra sagrada e terra santa. Ao final deste primeiro programa S1 e O2, que no início estavam em disjunção, chegam à conjunção através da superação da distância por meio da abertura do caminho sagrado percorrido em barco.

O primeiro programa apresenta-se, portanto, como:

$PN1 = S1 \cup O2 \rightarrow S1 \cap O2$

No segundo programa narrativo acontece a disjunção entre S1 e O2, apesar da felicidade do encontro, da aproximação entre entes familiares e da satisfação pela presença de companheiros que se identificam ao falarem a mesma língua.

Assim, no segundo programa narrativo:

$PN2 = S1 \cap O2 \rightarrow S1 \cup O2$

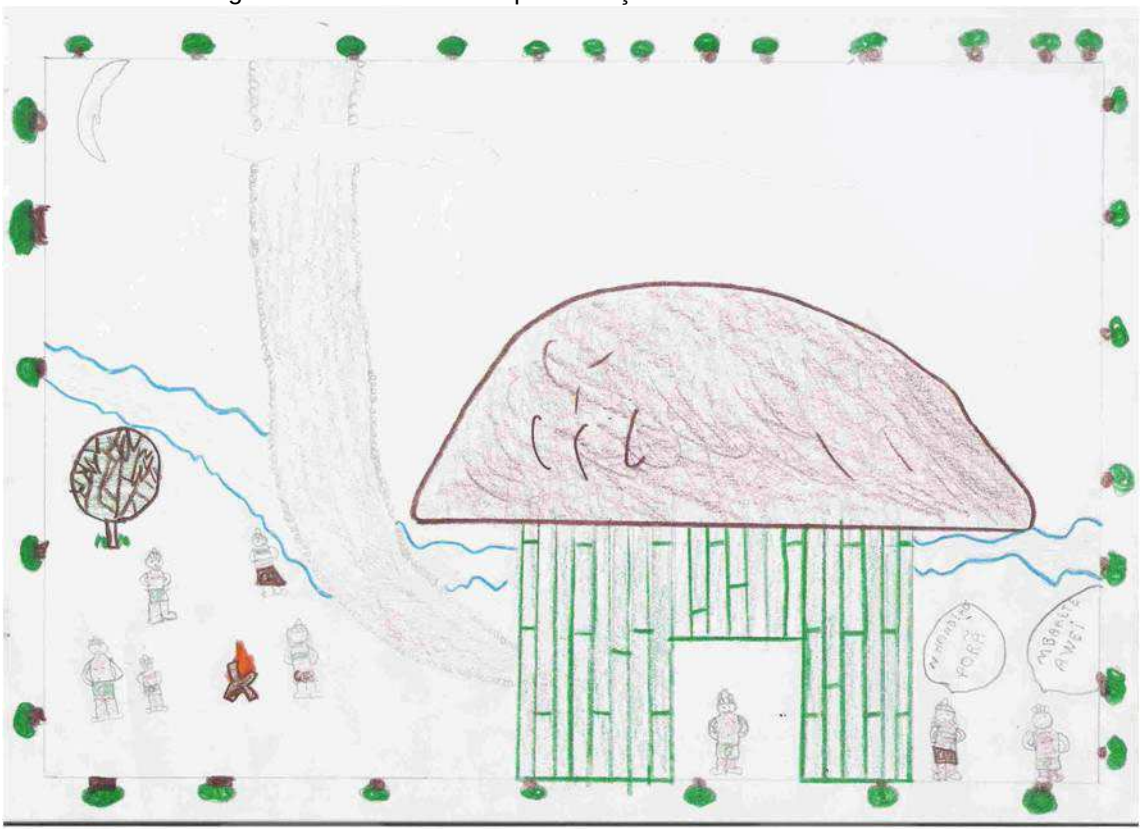
A separação parece aumentar, como se observa no relato final da narrativa, com a menção a um tempo em que nem era necessário seguir em busca do caminho do sol, como argumenta o professor Vanderson Lourenço. Percebe-se uma nostalgia de uma época quando os Guarani eram mais puros devido a inexistência de contato com os colonizadores. A construção da identidade Guarani por meio da narrativa mostra que, para eles torna-se cada vez mais difícil encontrar a Terra sem males. Retomaremos a

distinção entre os traços que definem a diferença entre a identidade indígena Guarani e a não indígena, ao final das análises sobre o desenho de uma criança indígena.

A Terra sem males no desenho da criança Guarani Nhandeva

O desenho foi feito por uma criança Guarani Nhandeva de onze anos, que residiu no Centro Cultural Indígena de Maringá[1] durante três anos. Os familiares da criança eram estudantes na Universidade Estadual de Maringá. A criança e sua família viviam antes na Terra Indígena Ywy Porã. Além deste desenho, foram coletados e analisados na pesquisa de doutorado, quatro desenhos feitos por crianças indígenas e sete desenhos feitos por crianças não indígenas, produzidos a partir de narrativas sobre a Terra sem males. O desenho foi feito sobre papel sulfite A4 com lápis grafite e lápis de cor.

Figura 1- Desenho criado por criança Guarani Nhandeva



Fonte: arquivo da autora

O desenho apresenta uma habitação comum nas Terras Indígenas Guarani, a Oy Guatsu, isto é, a Casa de Reza. Próxima a esta casa foi desenhado um caminho que sobe em direção ao céu. Do lado esquerdo foram desenhados um índio e uma índia com balões com frases escritas em Guarani. Do lado direito foram desenhados cinco índios ao redor de uma fogueira próxima a uma árvore. Do lado esquerdo, no meio da página acima da árvore foi desenhado um rio que atravessa a habitação e termina do lado direito. Em volta de todo o desenho foi feita uma moldura retangular com árvores em intervalos

[1] O Centro Cultural Indígena é gerido pela Associação Indigenista-ASSINDI-Maringá, que atua desde 2000 no município de Maringá (PR). No site da Associação podem ser visualizadas as ações que envolvem o apoio aos artesãos e estudantes universitários Guarani e Kaingang: www.assindi.org.br

regulares. A imagem foi desenhada respeitando os limites do papel. A organização é, portanto centrípeta, ou seja, induz à leitura para dentro do quadro.

O desenho apresenta quase todos os elementos de forma reduzida, o que induz a que pareçam distantes do observador. O enquadramento amplo pode denotar distância, mas também é um recurso para uma visão panorâmica a fim de apresentar todos os elementos que ocupam a cena. A habitação tem dimensões gigantes em relação aos demais elementos, o que pode sugerir aproximação, porém acreditamos que a dimensão esteja relacionada com a hierarquia dos elementos, salientando a importância daquela construção.

O desenho é todo emoldurado por um retângulo ressaltando o efeito anterior, do quadro: a moldura acentua a orientação para a leitura das formas contidas no retângulo. Há uma característica muito peculiar no desenho da moldura porque as árvores nela desenhadas dão a impressão de uma vista aérea, sem perspectiva. Esta característica apresenta uma relação intersemiótica importante em relação ao aspecto de correspondência ou espelhamento entre o que existe neste mundo e na Terra sem males. A moldura revela uma continuidade entre ambos os mundos por meio da repetição das árvores que circundam todo o desenho.

Com exceção das formas dentro da moldura, as demais formas são apresentadas frontalmente, de maneira que temos a sensação de estar diante da cena representada. O desenho apresenta uma tomada levemente direcionada de cima para baixo. Esta tomada provoca a sensação de que estamos sobrevoando a cena representada, como se estivéssemos na Terra sem males.

A ilusão de profundidade caracteriza a localização de um espaço específico, além de propiciar também ilusão de movimento, tornando a imagem dinâmica. No desenho esta ilusão aparece por meio de duas linhas oblíquas do lado esquerdo: indicando a curva para a subida do caminho e a descida do rio, que é interrompido pelo caminho, passando por trás da habitação.

A composição associa-se à hierarquia visual que orienta a leitura da imagem. O desenho analisado apresenta uma construção seqüencial: as dimensões da figura central convidam ao início da leitura que segue percorrendo o lado esquerdo, onde o espaço é maior e possuiu mais elementos que o lado direito. O eixo formado pelo encontro do rio e do caminho está situado quase no centro do papel, deslocado minimamente à esquerda.

O fato de estarem todos os elementos ocupando o espaço central parece indicar que sua localização divide com a habitação o grau máximo de importância no desenho. A seqüência da leitura equilibra forças verticais e horizontais por meio das linhas ascendentes e descendentes presentes no eixo formado pelo caminho e pelo rio.

O desenho apresenta formas orgânicas e geométricas. É interessante observar que as orgânicas são todas as formas naturais e as geométricas são as construídas pelo ser humano.

As cores foram utilizadas de forma naturalista: azul, branco, marrom, verde e vermelho. As cores estão em equilíbrio: frias e quentes apresentam-se sem que sejam destacadas umas em relação às outras. A intensidade das cores é bastante sutil em todos os elementos com exceção da cromatização do fogo, que foi feita exercendo maior pressão no lápis. Percebe-se a intensidade da pressão exercida ao observar que o preenchimento saiu dos limites do contorno feito com lápis grafite, o que não acontece nas demais formas.

A iluminação é difusa, sem sombras, não é específica e favorece a generalização. A presença da lua assinala que a representação é de uma cena noturna com pouca luminosidade, pois a lua parece estar na fase nova ou minguante.

A textura provoca sensações táteis e o sentido de aproximação delas decorrente, sobretudo na representação da habitação. A ilusão de textura é manifesta no desenho de forma evidente em alguns elementos: na representação dos gomos do bambu, das fibras do sapé que cobre a habitação, de forma bastante estilizada das folhas da árvore abaixo do rio, no preenchimento acompanhando a direção descendente do rio, no preenchimento do interior do caminho e da demarcação do caminho por pequenos círculos representando pedrinhas.

Balões que levam à Terra sem males

Os signos lingüísticos presentes no desenho explicitam a presença divina na Terra sem males: as frases escritas em Guarani nos balõezinhos estão relacionadas à beleza de Nhanderu (Nhanderu Porã), a divindade superior dos Guarani. A localização da fogueira no desenho está na mesma direção do caminho que sobe para o céu. Sabendo-se que a direção do caminho é o Leste, definido como Nhamandu, que também significa a luz de Deus, podemos concluir que a luz da fogueira está associada à luz celeste de forma dupla: em relação ao Leste, ou ao Sol e também à iluminação da lua, presente ao lado do caminho.

A criança autora do desenho recorreu a recursos da história em quadrinhos para expressar a importância da Terra sem males para seu povo. O recurso alia palavra e imagem, de maneira que a centralidade da palavra na cultura Guarani é explicitada, juntamente com os elementos presentes no desenho, analisados anteriormente.

De acordo com Silva (2005) a identidade e a diferença não podem ser interpretadas fora de seu complexo de significação, no qual são construídos seus sentidos. A identidade Guarani Nhandeva, manifesta nas narrativas e desenhos apresentados, não pode ser determinada como algo estanque, como costuma-se acreditar no senso comum. Ao contrário, ela mostra-se refratária a cristalização, ao inserir novos elementos que servem para ressignificar e traduzir na contemporaneidade os modos de ser Guarani.

Eterno final no presente

Optamos por apresentar neste artigo um relato sobre a Terra sem males, realizado por um indígena Guarani vivo, em lugar de utilizar um relato mais antigo, porque nos interessa observar como na atualidade o mito é compreendido. Da mesma forma, a opção se aplica à análise intersemiótica das relações entre desenho e narrativa: o desenho foi feito por uma criança e assim representa a visão de mundo de um indivíduo Guarani que vivencia experiências da contemporaneidade. As associações entre palavra e imagem nos levam a concluir que a busca pela Terra sem males, ainda que um pouco enfraquecida atualmente, como afirma o narrador, mantém-se presente no cotidiano dos Guarani Nhandeva. O desenho revela uma compreensão significativa do mito por apresentar estratégias de representação que confirmam as principais características a ele relacionadas. É importante lembrar que, na tradição Guarani, para alcançar o caminho é preciso meditar na casa de reza, cantar e dançar o suficiente para que o caminho apareça e os conduza à Terra sem males.

O contato com os não índios segundo a narrativa dificulta a abertura do caminho. Por outro lado é a exclusividade dos Guarani de chegar a Terra sem males que define a diferença entre os Guarani e os demais grupos. Como somente aos Guarani é dada a chance da alcançar esta Terra, a importância de manterem-se puros é salientada freqüentemente através de proibições de casamentos interétnicos e restrições alimentares. Isso não significa que não exista interação. Atualmente é praticamente impossível que os Guarani Nhandeva da T.I. Ywy Porã sobrevivam sem o contato, já que não há condições de subsistência na área em que se encontram. Assim, a interação é permitida desde que não signifique anulação dos traços que o grupo optou por atualizar e revitalizar. O estudo sobre as intersemioses entre desenho e texto verbal elucidou as estratégias de uso dos elementos formais na imagem analisada, em correspondência com a narrativa mítica. Concluímos que os processos de definição identitária permeiam em ambos os casos as construções de sentido operadas pelos autores destas manifestações.

Apesar das modificações advindas do contato com o contexto urbano, como por exemplo, a menção ao navio e o uso de lápis de cor e papel, observamos que o mito de origem Guarani segue indicando seu elemento principal, a Terra sem males, como o fator de significação imprescindível para a compreensão da cultura deste povo.

Referências

AFONSO, Germano Bruno. **A visão celeste do caminho de Peabiru.** In: Cadernos da Ilha – nº. 3. Curso de Jornalismo da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2004.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÈS,Joseph. **Dicionário de Semiótica.** São Paulo: Cultrix, 1999.

LÍMOLI, Loredana e AGUILERA, Vanderci de Andrade. (org.) **Anais do II Selisigno. II Simpósio de leitura da UEL**. Londrina: EDUEL, 2001.

NIMUENDAJU, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo**. São Paulo: Huitec - EDUSP, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Ed. Vozes: 2005.

Nome do autor: Sheilla Patrícia Dias de Souza
Doutorado: Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina - 2009
Mestrado: Metropolis- La cultura de La ciudad. Universidad Politécnica de Catalunya - 1996
Mestrado: Artes Visuais. Universidade Federal da Bahia – 2000
Atuação Profissional: Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Curso de Artes Visuais
Link Curriculo Lattes CNPq: http://lattes.cnpq.br/0969724137747501

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral - Slides GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.

ARTE E TRADIÇÃO NA VIDA E OBRA DE J. BORGES

Ana Fernanda Brandão Pereira (UEPG, PR, BR)
Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, PR, BR)

RESUMO*:*
Este trabalho visa uma melhor compreensão da arte popular inserida no contexto de José Francisco Borges. O objetivo centrou-se na compreensão teórico-bibliográfica de cultura, arte popular e tradição, além de uma investigação quanto à produção intelectual pertinente ao artista. A cultura pernambucana, e mais especificamente o Movimento Armorial também foram foco de análise, com o fim de melhor compreender o contexto no qual está inserido J. Borges. A história de vida do artista e a relação que estabelece com suas obras permitiram uma imersão na arte da xilogravura, responsável pela visibilidade alcançada no Brasil e em vários países da América e da Europa. Explorar seu universo ratificou a importância da valorização da arte popular enquanto fonte de saber, de cultura e de tradição. Tradição que se perpetua pela geração do mestre que dissemina o que aprendeu por meio de seus familiares, mas que não está imobilizada no passado, transformando-se sem, no entanto, perder suas raízes. A inserção nos currículos de formação de professores da arte popular torna-se necessária, a fim de dirimir qualquer preconceito e valorizar essa fonte peculiar de saber. Enfim, concluiu-se que, José Francisco Borges, muito além da arte popular, é berço de tradição e cultura.
Palavras-chave: Cultura; Tradição; Xilogravura; Arte.

ART AND TRADITION IN THE LIFE AND WORK OF J. BORGES

ABSTRACT:
This work aims at a better understanding of folk art inserted in the context of José Francisco Borges. The objective focused on the theoretical understanding of culture-literature, folk and tradition, as well as an investigation into the relevant intellectual production to the artist. The culture of Pernambuco, and more specifically the Armorial Movement were also the focus of analysis in order to better understand the context in which J. Borges is inserted. The life story of the artist and the relationship it establishes with his works allowed an immersion in the art of woodcut, responsible for the visibility achieved in Brazil and in several countries of America and Europe. Explore your universe ratified the importance of valuing folk art as a source of knowledge, culture and tradition. Tradition perpetuated by the generation of the master who spreads what he learned through his family, but that is not immobilized in the past, becoming without, however, losing their roots. The inclusion in the curricula of teacher folk art becomes necessary, in order to remove any bias and enhance this unique source of knowledge. Anyway, it was concluded that, José Francisco Borges, far beyond folk art, is the cradle of culture and tradition.
Keywords: Culture; tradition; woodcut; Art.

1 Introdução

O presente trabalho constituiu-se com o intuito de oportunizar uma reflexão acerca dos conceitos de cultura, arte popular e tradição. A obra de José Francisco Borges, reconhecidamente maior artista popular brasileiro cooperou para melhor compreensão de tal arte.

J. Borges alcançou no cenário da arte popular brasileira uma importância que torna imperativo uma melhor compreensão de sua vida e obra, bem como o papel que ocupa no circuito das artes. Para tanto, uma reflexão acerca do conceito de arte popular fez-se necessária, visto que para muitos ainda é tida como manifestação inferior ou meramente produto comparável ao artesanato.

Situada a arte popular com sua devida importância, de raiz brasileira e de tradição, buscou-se um breve relato da natureza da xilogravura, atividade de maior expoente do pernambucano J. Borges.

2 Metodologia

Ao se pesquisar quanto à significação do termo “cultura” e da gama de possibilidades que ele abarca, percebeu-se quão necessário se faz refletir acerca das vertentes erudita, popular e de tradição. Desse modo se estabeleceu a temática da presente pesquisa; a arte popular inserida no contexto de José Francisco Borges, a história de vida do artista, sua produção artística, em especial a xilogravura, e a posição que ocupa no cenário da cultura popular artística em Pernambuco, no Brasil e no mundo.

Para tanto, o problema de pesquisa foi configurado pela seguinte indagação: Como se constituiu a trajetória de vida de J. Borges, sua obra e produção artística em xilogravura, e atualmente como um dos mais reconhecidos artistas populares do Brasil? A partir de então, o objetivo geral da pesquisa centrou-se na compreensão teórico bibliográfica de cultura e ainda, sobre a arte popular, investigando a produção intelectual pertinente a José Francisco Borges.

Lakatos (2007) ressalta o fato da pesquisa bibliográfica não ser mera repetição do que já foi exposto, mas propiciar um novo olhar, novas reflexões pertinentes ao objeto de estudo. A pesquisa teórico-bibliográfica em questão ratificou a necessidade do trabalho, uma vez que em relação ao artista popular José Francisco Borges pouquíssimo material de cunho científico foi produzido, especialmente na área das Artes Visuais.

A partir do levantamento da história de vida do artista, seu universo foi exposto, delineando, desse modo, as relações estabelecidas entre ele e sua obra, caracterizada por expressar esse contexto. Para Markoni e Lakatos (2007, p. 282),

> A História de Vida levanta a vida de uma pessoa, evidenciando padrões culturais, a fim de compreender ações, os conceitos e os significados de atitudes e de comportamentos.

Enquanto análise da história de vida de J. Borges, sua produção como artista, suas obras, e em especial suas xilogravuras, não devem ser lidas dissociadas do contexto no qual está inserido. A abordagem qualitativa da pesquisa, a partir de uma investigação do universo de J. Borges e da história intelectual produzida por pesquisadores, estabelecendo uma historiografia, ou seja, a história de vida e obra de J. Borges, indutivamente, propõe uma reflexão a respeito.

3 Referencial Teórico

3.1 Cultura Popular

Em 1871, Edward Tylor[1] definiu "cultura" em seu sentido mais amplo, como,

> Totalidade complexa que compreende os conhecimentos, as crenças, as artes, as leis, a moral, os costumes, e qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem enquanto membro da sociedade. (WARNIER, 2000, p. 12)

Para Tylor todas as relações humanas estariam contidas no vocábulo "cultura". Warnier (2000) acresce ao significado atribuído por Tylor o sentido de bússola, pertinente à cultura, que nortearia o modo de vida de determinado grupo social. "Não há cultura-tradição que não seja ligada a uma dada sociedade, histórica e geograficamente situada. Uma cultura não pode viver ou transmitir-se independentemente da sociedade que a alimenta". (WARNIER, 2000, p. 13) Para ele, portanto, a cultura alimenta e é retroalimentada pela sociedade que dela partilha.

Entretanto, com o passar dos anos "cultura", passou a ser utilizado associado ao saber científico, ao passo que a cultura-tradição relacionou-se à cultura popular, de certo modo pejorativamente. Warnier utiliza-se do conceito de tradição atribuído por Pouillon (1991, p. 710 apud WARNIER, 2000, p.12), "A tradição é definida como o que persiste de um passado no presente em que ela é transmitida. Presente em que ela continua agindo e sendo aceita pelos que a recebem e que, por sua vez, continuarão a transmiti-la ao longo das gerações."

Considerando as definições acima, ao se associar os termos "cultura" e "popular" está posta a ambiguidade. O conceito de cultura popular é passível de discussões e vertentes diversas. Há quem a considere proveniente de um povo desprovido de saber, há quem atribua ao termo o peso de ser um contraponto à chamada classe dominante. O fato é que o termo ora sofre preconceito dos ditos intelectuais embasados no conhecimento científico, ora é aclamado como propulsor da tradição de um povo.

Percebe-se a ambiguidade presente em "cultura popular", analisando-se os conceitos atribuídos aos termos, tomando-se por base o significado que "cultura" adquiriu no Brasil, associado ao saber científico, conforme descrito por Arantes (1984, p. 9),

> (...) atividades especializadas que tem como objetivo a produção de um conhecimento e de um gosto que partindo das universidades e das academias, são difundidos entre as diversas camadas sociais como os mais belos, os mais corretos, os mais adequados, os mais plausíveis etc.

Tal conceito se aplica a uma sociedade hierarquizada baseada em questões materiais indissociáveis das questões culturais. Aliado ao termo "popular", entretanto, altera-se a expressão para manifestações provenientes do povo. Ora, o conceito de povo relativo ao popular em questão, refere-se à camada da sociedade que não teve acesso ao conhecimento científico. Fica evidente, portanto, a relação que se faz entre cultura e posição econômica, culminando no contraste entre cultura popular e cultura erudita. Desse modo, a cultura erudita se apresenta como superior às manifestações populares, entretanto, Silva (2008, p. 11) alerta para a

[1] Edward Burnett Tylor (1832-1917), antropólogo britânico, responsável pela criação e sistematização da antropologia cultural.

necessidade de se desvencilhar dos preconceitos e de se rever a riqueza de elementos simbólicos provenientes dos artistas populares. Segundo o autor,

> [...] a cultura brasileira é um estoque inesgotável de conhecimentos, sabedorias, tecnologias, maneiras de fazer, pensar e ver nossas relações sociais e, nessa exata medida, um lugar em que mais do que simplesmente criticar o modelo genocida e autodestrutivo do desenvolvimento, é possível resistir a ele com outras propostas de sentido do viver e de humanidade.

Mas em que momento dissociou-se o erudito do popular? Para Catenacci (2001, p.29), o distanciamento entre cultura popular e cultura erudita se deu, gradativamente, a partir de meados do sec. XIX por uma questão principalmente política, em que a modernização capitalista era crescente e o alvo era o avanço tecnológico, o progresso. O capitalismo contribuiu para a estratificação cada vez mais evidente da sociedade, bem como a segregação entre a produção de conhecimento dos detentores de um maior poder aquisitivo, do conhecimento natural proveniente do povo. Advém daí o fato dos grandes mestres da arte popular estarem situados nas regiões norte e nordeste do país, onde o avanço tecnológico se deu mais tardiamente e a tradição foi intensamente cultivada. Entretanto, houve um momento em que a necessidade do resgate da identidade nacional alterou este cenário, especialmente no pós-guerra e, inclusive, por orientação da UNESCO (CAVALCANTI, 2008, p. 23). A relação com o pós-guerra vem de uma tentativa de se instaurar a paz mundial por meio da valorização das identidades nacionais. Em uma dimensão maior, o folclore passou a ser entendido como um campo de estudos que contém elementos fundamentais da cultura de um povo.

Hoje, prosseguem as discussões, especialmente na arte dita popular. Existe uma linha da Antropologia que altera o termo “cultura popular” para “cultura de tradição”, uma vez que "popular" teria uma conotação pejorativa. O termo "cultura de tradição" seria uma tentativa de valorização da cultura popular. A tendência é atribuir a “popular” aquilo que é proveniente dos mais pobres, dos que vivem à margem, enquanto, na realidade, “popular” seria a representação de todas as pessoas. Atribuir ao termo popular àquilo que provém de um não saber, é errôneo e preconceituoso. Segundo Brandão (2008, p. 33), “(...) qualquer que seja, cada pessoa é em si mesma uma fonte original de saber e de sensibilidade”. Atribuir a alguém “falta de cultura”, por não partilhar de seus códigos é um equívoco que vem se extinguindo, mas que ainda ocorre. Saber reconhecer as várias manifestações culturais de um povo é despertar para uma fonte valiosa de saber.

Não se pode desprezar a cultura socialmente construída a partir das relações humanas, especialmente a cultura calcada nas tradições de um povo. Para Bosi (1985, p. 164)

> Sem um enraizamento profundo, sem uma empatia sincera e prolongada, o escritor, homem de cultura universitária, e pertencente à linguagem redutora dominante, se enredará nas malhas do preconceito, ou mitizará irracionalmente tudo o que lhe pareça popular, ou ainda projetará pesadamente as suas próprias angústias e inibições na cultura do outro, ou, enfim, interpretará de modo fatalmente etnocêntrico e colonizador os modos de viver do primitivo, do rústico, do suburbano.

Brandão (2008, p. 37), complementa, afirmando que existem culturas diferentes, mas nunca desiguais, “São qualidades diversas de uma mesma experiência humana e qualquer hierarquia que as quantifique e estabeleça hierarquias é indevida”. O autor defende como um dos fatores válidos à sua valorização enquanto detentora de valores humanos e artísticos, a inserção nas

escolas, não como fragmentos do que é pitoresco ou curioso, mas reaprendendo com o imaginário e com o saber do povo "outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida com a sabedoria e a sensibilidade das artes e das culturas do povo". (BRANDÃO, 2008, p. 39)

O caminho seria, portanto, para o autor, a inserção nas escolas não enquanto atividades especiais ou comemorativas, mas sim considerando a cultura popular um importante campo de estudo. Segundo Fressato (2007, p. 2), "as culturas populares possuem como características fundamentais a resistência à dominação, a provocação e a contestação, elas manipulam de forma irônica as imposições culturais". Portanto, elas vão de encontro ao que se espera da educação hoje, a formação de indivíduos críticos, capazes de formular conceitos, capazes de questionar e de atribuir significados, de se tornarem cidadãos de fato.

3.2 Cultura Pernambucana

Ao contrário do que se vê nos dias de hoje, a cultura pernambucana de raiz, isto é, de tradição, proveniente do povo, nem sempre foi motivo de orgulho e de reconhecimento por parte de seus habitantes. Segundo Cavalcanti (2006, p. 64),

> Foi somente no início do século XX que os chamados homens cultos de Pernambuco, sua elite letrada, consolidaram as bases de uma atividade acadêmica capaz de difundir um orgulho identitário, ao contrário do sentimento de vergonha às vezes escondido pelos modismos estrangeiros de antes.

Hoje, em tempos de globalização em que se prega a importância da valorização das identidades regionais, Pernambuco é reconhecidamente berço de tradição e de cultura. Cultura não apenas no sentido de hábitos e costumes cultivados em um dado local, mas sim no sentido de produção de saberes, e ricos saberes. Para Cavalcanti (2006), o movimento abolicionista que questionou a ordem social do século XIX muito contribuiu para que novas ideias surgissem, através de debates que tomavam as ruas. Grandes nomes como Luiz Gonzaga, João Cabral de Melo Neto, Francisco Brennand e Ariano Suassuna (este, apesar de Paraibano adotou Pernambuco) são fruto dessa época.

> Enquanto as elites se refestelavam, os românticos tratavam de fazer o elogio das tradições e buscar explicações para a formação do espírito das nações que se formavam. Era uma busca frenética pelas raízes e uma tentativa de compreender quem somos e quem fomos para antecipar o que seríamos. (CARVALHO, 2005, p. 6)

A distinção entre erudito e popular, inserindo a cultura popular numa entidade distinta e inferior à cultura dominante, entretanto, não mais interessava à elite pernambucana. "A cultura é estratégica para Pernambuco". (Cavalcanti, 2006) A própria elite pernambucana despertou para os benefícios advindos da valorização das manifestações populares, ratificando-as enquanto cultura de tradição e fonte de saber.

Cultura essa que teve em Ariano Suassuna seu maior defensor. Criador do Movimento Armorial, foi ele quem nos anos 70 instituiu o movimento em prol da valorização das tradições. Em contraponto às influências estrangeiras e a favor das raízes brasileiras, Ariano veementemente discursava,

> As correntes mais 'estrangeiras' e 'cosmopolitas' querem obrigar os brasileiros a se envergonharem de suas peculiaridades, de suas singularidades. Só o Povo é que mantém, até os dias de hoje, essas

> características brasileiras, que nós, atualmente, procuramos defender e recriar, contra a corrente 'europeizante e cosmopolita', o que fazemos procurando ligar nosso trabalho de escritores e artistas criadores à Arte, à Literatura e aos Espetáculos populares. Nenhum de nós pretende ser 'primitivo': o que procuramos é mergulhar nessa fonte inesgotável, em busca de raízes, para unir nosso trabalho aos anseios e ao espírito do nosso Povo, fazendo o nosso sangue pulsar em consonância com o dele e revigorando nosso pulso ao contato com aquilo que tais artes e espetáculos têm de festa – entendida no sentido latino-americano de celebração e sagração dionisíaca do Mundo. (SUASSUNA apud CAVALCANTI, 2006, p. 67)

Para Suassuna, o artista popular não está imobilizado no passado, mas tem a extraordinária capacidade de adaptar-se às mudanças, absorvendo-as e delas se utilizando, incorporando-as à sua arte que é a essência. Ariano defende sua posição, *"Eu acho, que no entendimento correto da tradição, a gente não cultua as cinzas dos antepassados. O que cultuamos é a sua chama imortal".* (DIDIER, 1999, p. 275)

Em tempos de globalização, entretanto, essas mudanças vem por todos os lados e das mais variadas formas. Quanto a isso, o criador do Movimento Armorial adverte que não se trata de globalização, mas sim de uniformização, e defende sua posição,

> *Acredito que, para o grande concerto da cultura universal, cada país tem que entrar com a sua nota peculiar, diferente, singular, que expresse o seu povo. E então essa vasta sinfonia da cultura universal vai-se enriquecer com uma unidade de contrastes, contrastes que, no meu entender, não são contrários, são complementares. Seria muito triste um mundo uniformemente monótono, onde todos escrevessem do mesmo jeito, pintassem do mesmo jeito, tocassem do mesmo jeito.* (DIDIER, 1999, p. 279)

Sendo palco, portanto, de um movimento de tal porte, como o Movimento Armorial e com a anuência de grandes intelectuais, o Nordeste brasileiro, e, especialmente, Pernambuco tornou-se ambiente propício para se cultivar manifestações populares que ganharam reconhecimento nacional. Entre elas, destaca-se a xilogravura nordestina, arte popular brasileira peculiar e de grande valor.

3.3 Xilogravura: uma arte popular

Segundo Mumford (apud RAUSCHER, 1993, p. 25),

> A xilogravura constitui-se em uma inovação técnica imediata, um aparelho social, um meio de educação popular e um processo pelo qual o monopólio de um grupo restrito foi destruído: a imagem que até então só podia ser observada sob forma de pintura a fresco, tapeçaria ou pintura a óleo, podia agora, através de um meio barato de reprodução ser levada para casa; as obras famosas podiam ser conhecidas por um número maior de pessoas; iniciam-se as coleções de estampas.

Em sua origem, portanto, a xilogravura, relacionava-se ao popular, ao povo, e não à elite e às artes intelectualizadas. Na medida em que foi sendo difundida, a xilogravura cresceu esteticamente e em importância, mas somente no séc. XV passou a ser considerada uma forma de arte com forte expressão intelectual e artística. Albrecht Dürer foi o responsável por essa revolução:

> Adaptou a esse meio todas as conquistas do Renascimento, aproveitou suas limitações para acentuar seu conteúdo dramático. Dedicou-se, com seriedade, à produção gráfica, desenvolveu, em grandes séries de trabalhos, a variação de tons pelo uso de linhas muito próximas, cruzadas e ponteadas. Adotou a prática da assinatura, imprimindo um monograma em suas gravuras – atitude inédita até então. Sua obra gravada deu origem aos critérios estéticos que dominaram a gravura durante mais de um século. (RAUSCHER, 1993, p. 31)

Ocorre que em contrapartida à sua valorização, seu caráter democrático deixou de existir. No momento em que certas regras foram convencionadas, uma galeria, por exemplo, passou a expor gravuras de 25 a 50 exemplares, concedendo a elas um status maior. O principio da edição surgiu em 1960, em Viena e Nova Iorque, visando proteger as obras de arte de manobras de mercado. Alguns critérios foram adotados a fim de caracterizar uma gravura enquanto obra de arte:

> 1) Que o artista tenha criado a imagem sobre pedra, metal ou madeira ou qualquer outra base, com o propósito de criar uma gravura;
> 2) Que o artista tenha feito pessoalmente a matriz;
> 3) Que a impressão seja feita pelo artista ou seguindo suas indicações, devendo haver o contato direto da matriz com o papel, ficando excluído o emprego de processos fotomecânicos;
> 4) Que cada exemplar da edição seja assinado pelo artista, trazendo a indicação do número total da tiragem e do número de série daquele exemplar; e
> 5) Que concluída a edição, a matriz seja cancelada por ranhuras ou qualquer outra marca. (HERSKOVITS, 1986, p. 86)

Para Herskovits (1986, p. 82), apesar de ser produzida em uma escala maior, “Gravura é, sem discussão, a palavra que designa sempre uma obra de arte original.” Para o autor, a partir de 1930, todo o processo passou a ser realizado pelo próprio artista, sendo, portanto, o trabalho criativo, indivisível. Além do trabalho criativo, a assinatura de uma gravura confere a ela o reconhecimento de sua originalidade. A adoção dos critérios convencionados culminou em obras de valor altíssimo, desviando a gravura das características de sua própria gênese.

Entretanto, é possível ao artista fugir dessa ditadura de mercado voltando-se ao passado. A assinatura da gravura já lhe confere originalidade, a tiragem torna-se desnecessária, defende Herskovits (1986). Com uma linguagem essencialmente popular e democrática, a xilogravura vem sendo executada dessa forma por artistas populares, especialmente do Nordeste brasileiro. J. Borges é um deles, grande artista popular que assina suas obras sem necessidade de numerá-las para atender à lógica de mercado.

4 J. Borges, o grande artista popular: uma história de vida e arte

> O ar cheira a tinta, cheira a madeira. As pranchas de madeira, em pilhas altas, esperam que Borges as talhe, enquanto as gravuras frescas, recém-impressas, secam dependuradas no arame de um varal. Com sua cara talhada em madeira, Borges me olha sem dizer nada. (GALEANO, 2007, p. 1)

É assim que o escritor uruguaio Eduardo Galeano se refere ao grande xilogravador e cordelista pernambucano José Francisco Borges. Não apenas o ambiente, mas o próprio artista exala a arte da gravura em madeira, sua expressão fala por si, pode-se dizer um mestre nato. Em tempos de avanços tecnológicos e

inovações diversas, o artista mantém em seu ateliê o primitivismo da técnica original da xilogravura que agrega à sua obra um inegável valor artístico.

Nascido no povoado de Piroca, em Bezerros, município do estado de Pernambuco, em 20 de dezembro de 1935, J. Borges, como assina suas obras e prefere ser chamado, é considerado hoje "o mais importante artista plástico popular da cultura brasileira" (FRANKLIN, 2007, p. 9). O reconhecimento vem da grande obra que amealhou durante sua trajetória e de outras tantas que tem realizado. França, Espanha, Estados Unidos, Venezuela, Alemanha e Suíça são alguns países que receberam trabalhos de Borges em exposições fora do Brasil. Uma obra riquíssima em cultura de tradição brasileira, em técnica de xilogravura que merece ser explorada e exposta à academia e à população em geral. O cineasta Vladimir Carvalho (2006, p. 8) referindo-se ao artista disse: "J. Borges, para mim, é um gênio merecedor de títulos em qualquer universidade brasileira".

O próprio artista conta do que se trata sua obra,

> *A situação da terra, com a seca ou a chuva, está sempre envolvendo as pessoas. Elas veem a estrada poeirenta, a flor brotando no meio das pedras. As pessoas normais estão preocupadas. Não tem tempo de percebê-las. Poucos versam sobre o cacto, sobre o canto da coruja ou do passarinho, sobre a barra do dia, as flores das árvores, a pegada do inverno. Só os artistas enxergam as coisas bonitas existentes no sertão.* (FRANKLIN, 2007, p. 13)

Da fala do artista depreende-se que ele mesmo se considera como tal. Borges, apesar da humildade, tem consciência que sua produção não é mero resultado de artesão, mas sim obra produzida com status de arte plástica. Especialmente a xilogravura, que surgiu por acaso na vida do artista e é a responsável pela posição que hoje ocupa. "Vivo assim no mundo da arte: tem hora que sou artista, tem hora que sou artesão.", admite o pernambucano. (FERREIRA, 2006, p. 17) Mas essa percepção surgiu somente a partir da anuência da arte institucionalizada, conforme explica Borges:

> *Quando entrei na arte eu era tão ingênuo que nem sabia o que estava fazendo. Era época de ditadura, eu tinha medo de levarem o meu trabalho para Brasília, acharem alguma coisa que não gostassem e me castigarem. Eu só despertei que era artista quando comecei a trabalhar para galerias.* (TADA, 2013)[2]

Quanto à distinção entre arte popular e arte erudita, J. Borges considera uma grande bobagem, assim como Franklin (2007, p. 37), "hipocrisia da cultura brasileira". As xilogravuras nordestinas têm sido reconhecidas mundialmente por sua qualidade técnica e artística, tanto quanto as eruditas.

O reconhecimento das artes populares no Nordeste, portanto, surge dos consumidores da arte erudita, dos estudiosos muito mais do que do "povo" que ainda a confunde com o artesanato local. Franklin deixa claro que em tais xilogravadores se encontra o "espírito da arte", que os qualifica enquanto artistas populares. "Tratá-los de xilógrafos, é chama-los de datilógrafos, tipógrafos ou mecanógrafos, em vez de criadores." (FRANKLIN, 2007, p. 9)

Quanto a esse "espírito da arte", Alegre (1994) atribui a ele três fatores presentes na vida dos artistas populares que os contêm: o trabalho torna-se o centro da vida do indivíduo, o artista orgulha-se de sua profissão e da autonomia que ela

[2] Entrevista concedida à Cristiane Tada, na 8ª Bienal da UNE, em 25 de janeiro de 2013.

lhe oferece e, finalmente, a relação trabalho e obra produzida lhe conferem a reputação de “mestre”.

> O aprendizado pode ser longo, a feitura do objeto pode requerer um domínio de técnicas e linguagem de materiais impossível de ser adquirido por um conhecimento rápido e superficial. No domínio progressivo da arte está embutida toda a habilidade e toda a criatividade do artista. O reconhecimento desse difícil processo por parte dos outros se reveste por isso de fundamental importância para o artista, pois mais do que *valor de troca,* mais do que *valor de uso,* o objeto encerra e contém um *valor moral* do trabalho realizado. (ALEGRE, 1994, p. 106)

Franklin (2007) conta que o reconhecimento do artista popular José Francisco Borges se deu a partir dos anos 70, quando o pintor Ivan Marquetti em visita ao poeta Olegário Fernandes encantou-se com as obras do artista em pequenos tacos de madeira especialmente para capas de cordel. Encomendou tamanhos maiores e foi prontamente atendido, a preço simbólico. Fernandes entregou as obras à Marquetti que por conta do baixo preço e da qualidade, encomendou outras. Ariano Suassuna conheceu as xilogravuras de J. Borges a partir de Ivan Marquetti e deu visibilidade ao artista.

> O escritor procurou saber quem era J. Borges. Pediu para ele aparecer na Universidade Federal de Pernambuco. [...] Ariano convocou os correspondentes dos jornais sediados no Recife. Estava ali um fenômeno. O artista passou a ser apresentado como o mais inventivo criador da arte popular nordestina. (FRANKLIN, 2007, p. 29)

O artista popular J. Borges ressalta em suas obras a realidade da sua terra, de seu povo, enfim, da cultura sertaneja com suas peculiaridades. “Da alegria e da dor do nordestino, eu gosto de gravar tudo” (J. BORGES, 2008)

A produção de J. Borges, entretanto, vai muito além do cotidiano de seu povo; animais fantásticos, temas religiosos, profissões, entre outros assuntos, também são abordados pelo artista.

Figura 1: Xilogravura "A chegada da prostituta no céu", 1976, de J. Borges.



Fonte: http://www.camarabrasileira.com/jborges.htm.

O diabo e a mulher compõem uma das mais importantes obras de J. Borges, “A chegada da prostituta no céu” (figura 1). A prostituta, um ser sofrido que na obra tem seu status elevado. Inusitadamente, a partir da xilogravura, que durante um ano custeou as despesas do artista, o público curioso pediu a história “A chegada da Prostituta no Céu” em cordel. J. Borges prontamente atendeu e o folheto foi sucesso não somente no Brasil, mas foi lido e aplaudido pelo artista na Venezuela e nos Estados Unidos.

A exemplo da xilogravura de mesmo nome, trata-se do cordel mais falado e mais vendido de Borges e foi, inclusive, adaptado ao teatro . A prostituta, no texto do artista, tem um papel peculiar e ele justifica, “A prostituta é um ser humano muito sacrificado, odiada pela sociedade, odiada pelas mulheres casadas e tudo isso.” (FERREIRA, 2006, p. 49) Na visão do artista, a prostituta merece um novo olhar.

O fato é que J. Borges tem inúmeros trabalhos em xilogravura, tantos que nem sabe quantificar, e ainda é requisitado para ilustrações de trabalhos específicos. Eduardo Galeano, através de sua obra “As palavras andantes”, disseminou mais um pouco de J. Borges para o mundo, sendo traduzido para o inglês e o espanhol. A união do pernambucano com o uruguaio foi uma feliz relação, exaltada por muitos como o casamento perfeito das duas artes sem a descaracterização de nenhuma delas.

Recentemente, mais uma inserção de J. Borges na literatura, enquanto ilustrador. Trata-se do livro “Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos”, de Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), com tradução de Christine Röhrig. Segundo Couto (2012, p.65), trata-se de 86 narrativas, publicadas originalmente na Alemanha em 1812, lançadas no Brasil em uma tradução fiel, sem as alterações realizadas com o fim de atenuar as histórias. A obra traz os contos na íntegra, sem os cortes que foram realizados para torna-los educativos, uma vez que os autênticos contos dos Grimm possuem cenas de violência e de conotação sexual.

O artista pernambucano foi o escolhido para ilustrar a obra, agregando grande valor a ela. É interessante ressaltar que os irmãos Grimm, além de linguistas e filólogos eram também folcloristas, tendo grande sucesso no sec. XIX, quando seus contos foram traduzidos para diversas línguas, especialmente, europeias.

Toda essa obra tem proporcionado ao artista prêmios, reconhecimento, convites dos mais diversos e seu nome divulgado no mundo das artes. J. Borges se orgulha, mas não se deslumbra. Segundo Franklin (2007), em 1974 foi premiado pelo Museu de Arte Contemporânea de Pernambuco e pelo Salão de Arte Global de Pernambuco. Em 1976 recebeu o título de “Literatura de Cordel”, através da Secretaria de Cultura do Recife. No mesmo ano, recebeu a plaqueta de ouro de Bezerros, cidade onde nasceu e reside. Na mesma época, a Secretaria de Cultura de Curitiba e a Fundação Pró-Memória em Brasília, contribuíram com o artista por sua importância na Literatura de Cordel. J. Borges atraiu os olhares também da Fundação Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais.

Em 1997, o jornal norte-americano Austin American-Statesman, dedicou uma matéria ao artista intitulada “O gravador-poeta do Brasil”. A matéria destaca J. Borges como detentor de uma reputação internacional, com obras dotadas de lirismo e sensibilidade. O fato do artista se recusar a limitar suas edições também é destaque, segundo o artista ele fará “tantas cópias quanto as pessoas quiserem”. Weinstein (1997) diz que J. Borges está colocado solidamente entre os mais expressivos artistas narrativos das Américas.

Reputação internacional e também nacional, com a presença do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Cultura concedeu ao artista a Medalha de Honra ao Mérito por sua importância e contribuição às artes.

Em 2000 foi a UNESCO quem lhe ofereceu o Prêmio Cultura. E em 2001, com a xilogravura “A vida na floresta” (figura 2), J. Borges estampou o calendário da ONU, sendo a primeira obra de um artista brasileiro a conseguir tal feito. O calendário foi distribuído para governantes de todos os países, um orgulho para a arte popular brasileira.

Figura 2: Xilogravura "A vida na Floresta", 2001, J. Borges.



Fonte: http://www.flickr.com/photos/7762494@N05/1466209530/sizes/o/in/photostream/.

E os prêmios se seguiram, J. Borges tornou-se Patrimônio Vivo de Pernambuco e reconhecidamente o maior artista popular brasileiro.

Considerações Finais

Enquanto componente deste cenário e expressão da cultura popular brasileira faz-se de extrema importância que a obra de José Francisco Borges seja foco de estudo por parte da academia. Suas produções falam por si. Infinitas obras provenientes de um homem que se restringiu há dez meses de estudo, mas que contém o tal “espírito da arte” inerente aos artistas populares.

Espírito da arte caracterizado inicialmente por influenciar gerações, a partir da concepção dos “mestres”, detentores de um saber que lhes foi delegado e que perpetuam através dos tempos. Esses saberes transformam-se, reconstroem-se, não se imobilizam em relação a uma possível manutenção da tradição, mas ganham vida a cada dia. A tradição aqui deve ser entendida como a raiz do povo brasileiro, a essência de sua cultura que agrega novas fontes e características transformando-se de tempos em tempos, sem, entretanto, perder seu caráter inicial.

O mestre J. Borges é a pura expressão não somente do nordestino, apesar de retratá-lo como ninguém, mas do brasileiro lírico, porém, crítico e consciente de seu papel e do papel de sua arte. Arte que influenciou Bezerros, influenciou Pernambuco, que tem levado seu nome a países diversos, representando a

produção popular brasileira, mas que não se desvencilhou de seu caráter popular, de sua raiz, de sua origem. J. Borges é fonte de arte e de tradição a ser explorada e reconhecida por quem ainda não o fez.

Referências

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOSI, A. **Cultura brasileira**. In: SAVIANI, D. et al. Filosofia da educação brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 135-176.

BRANDÃO, C. R. **Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação**. In: SILVA, R. M. C. Cultura Popular e Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2008. p. 25-38. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/.../livro_salto_cultura_popular_e_educacaoi.pdf>. Acessado em 20 jul 2013.

CARVALHO, G. **Tramas da cultura:** comunicação e tradição. Fortaleza: Museu do Ceará, 2005. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/banco/tramas-da-cultura-comunicacao-e-tradicao-livro-de-gilmar-de-carvalho>. Acessado em 20 ago 2013.

CATENACCI, V. **Cultura Popular entre a tradição e a transformação**. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8574.pdf>. Acessado em 25 mai 2013.

CAVALCANTI, C. A. **Pernambuco Afortunado:** Da Nova Lusitânia à Nova Economia. 2006. Disponível em: <http://www.intg.org.br/teste/afortunado/olivro/index.asp>. Acessado em 10 ago 2013.

DIDIER, M. T. **Conversa sobre o popular e o erudito na cultura do Nordeste.** Revista do Projeto História. São Paulo: PUCSP, nº18, mai, 99. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10999/8119>. Acessado em 05 jun 2013.

FERREIRA, C. (org); CARVALHO, V. (prefácio); FRANKLIN, J. (ensaio). **J. Borges por J. Borges**: gravura e cordel do Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. 152 p.

FRANKLIN, J (org). **J. Borges**. São Paulo: Hedra, 2007. 143 p.

_____. **Xilogravura popular na literatura de cordel**. Brasília: LGE, 2007. 124 p.

FRESSATO, S. B. **Cultura Popular**: Reflexões sobre um conceito complexo. Disponível em: <http://oolhodahistoria.org/culturapopular/artigos/culturapopular.pdf >. Acessado em 25 mai 2013.

HERSKOVITS, A. **Xilogravura:** arte e técnica. Porto Alegre, RS: Tchê!, 1986.153 p.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

SILVA, R. M. C. **Cultura popular e educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/.../livro_salto_cultura_popular_e_educacaoi.pdf>. Acessado em 20 jul 2013.

RAUSCHER, B. B. S. **Xilogravuras secas:** o estudo de um meio de linguagem. 1993, 364 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Arte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/?code=vtls000065415&fd=y. Acessado em 10 ago 2013.

WARNIER, J. P. **A mundialização da cultura**. Bauru, SP: EDUSC, 2000. 182 p.

WEINSTEIN, J. *Brazil's Printmaker-Poet.* ***Austin American-Statesman.*** 22 jul 1997. Disponível em: < http://www.tesoros.com/Borges.html>. Acessado em 22 out 2013.

Ana Fernanda Brandão Pereira

Licenciada em Artes Visuais pela UEPG/PR (2013). Integrante do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais Educação e Cultura (GEPAVEC,CNPQ/UEPG).
http://lattes.cnpq.br/3313759977739988

Ana Luiza Ruschel Nunes

Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM/RS (1982). Mestre em Educação pela UFSM/RS (1990) e Doutora em Educação UNICAMP/SP (1997). Atualmente é Profa. Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação (M/D) da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, e atua no Curso de Licenciatura.em Artes Visuais- DEARTES/UEPG. Membro da ANPAP e Vice-presidente da FAEB/BR. Líder do GEPAVEC,CNPq/UEPG. Membro do Consejo latino Americano de Educación por El Art (CLEA). CV: http://lattes.cnpq.br/2446074749753703

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral, Apresentação Slides ou Pôster GT: Artes Visuais

Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.

REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E A PRODUÇÃO DO GRUPO GUERRILLA GIRLS

Camila Bourguignon de Lima (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*

Este artigo tem por objetivo apresentar a questão de gênero na poética do grupo de artistas e ativistas Guerrilla Girls, contextualizando os objetivos de sua produção. Tem como base o trabalho de conclusão de curso junto a Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Por meio de pesquisa bibliográfica constata-se, a partir das obras do coletivo, à escassa incorporação em exposições de arte moderna e contemporânea, da produção artística de mulheres artistas no sistema das artes visuais, tais como museus, galerias, bienais, e também na historiografia. Os principais autores estudados foram Conceição (2009), Coutinho (2009), Santos (2011), Simioni (2014), Stein (2011) e Guerrilla Girls (1989). A pesquisa é singular pelo fato de dar visibilidade à uma poética que discute gênero, isto é, significa uma forma de refletir sobre o papel da mulher na arte, na sociedade e na história.
Palavras-chave: Guerrilla Girls; Artes Visuais; Gênero

REFLECTIONS ABOUT GENDER AND THE PRODUCTION OF GUERRILLA GIRLS GROUP

ABSTRACT:

This article aims to present the question of gender in the poetics of the group of artists and activists Guerrilla Girls, contextualizing the goals their production. Is based on the course conclusion work with a degree in Visual Arts from the State University of Ponta Grossa. By means of *literature search it is verified, through the works of the collective, the scarce incorporation, into modern and contemporary art exhibits, artistic production of women artists in the visual arts system, such as museums, galleries, biennials, and also in historiography. The principal authors studied were Conceição (2009), Coutinho (2009), Santos (2011), Simioni (2014), Stein (2011) and Guerrilla Girls (1989). The research is unique in that it give visibility to a poetic that discusses gender, that is, means a way of thinking about the role of women in art, society and history.*
Key words: Guerrilla Girls; Visual Art; Gender

1 Introdução

O presente artigo aborda a temática de gênero associada às estratégias de trabalho do grupo mundialmente conhecido Guerrilla Girls. Dentre as ações artísticas, como pôsteres, *performances* e *happenings*, bem como conferências e produção de livros, o coletivo denuncia situações de invisibilidade da mulher artista nas artes visuais.

O termo gênero, advindo do final da década de 1970, expressa reflexões sobre as relações entre os sexos e sua constituição social. Importante destacar que tais relações são, também, manifestações de poder e no caso das mulheres artistas, foco de atenção do artigo, denotam importância em termos de pesquisa, pois as mulheres tiveram uma educação artística sem autonomia, repressora, acarretando sua invisibiliadade no meio artístico. Romper com este ocultamento tem sido a intenção do grupo Guerrilla Girls demonstrando um posicionamento crítico junto aos museus, galerias, escritores e críticos de arte (sistema da arte), a fim de reconhecer na história as mulheres artistas.

Assim, este artigo, através de pesquisa bibliográfica, demonstra a relevância das mulheres artistas no âmbito das artes visuais, tendo como referência as produções do grupo Guerrila Girls.

2 Desenvolvimento

A concepção de gênero é relevante para nortear compreensão da ausência das mulheres artistas e de suas obras no contexto das artes visuais. Segundo Pedro e Guedes (2010, p. 4),

> mulheres que protagonizam causas femininas e que comparecem na cena pública para reivindicar sobre questões que lhe dizem respeito e para colocar em pauta a necessária discussão de gênero possibilitaram muitos avanços neste sentido. Um grande avanço é, sem dúvida, a construção e a afirmação do próprio conceito de gênero.

A história a respeito da construção do conceito de gênero originou-se a partir de inúmeros questionamentos que se faziam sobre a direção que tomaria os estudos das mulheres, que buscava uma reflexão histórica para justificar a igualdade de direitos entre os sexos. Portanto, para deixarem o cenário da invisibilidade e um espaço na sociedade apontado como secundário, as mulheres se organizaram, denominando o feminismo como “[...] o movimento social que defende igualdade de direitos e status entre homens e mulheres em todos os campos.” (SANTOS, 2011, p. 85-86).

Os estudos feministas, em meados da década de 1970,

> tinham como objeto central “a mulher” no singular. Os trabalhos produzidos neste período tinham a preocupação em explicar as causas da opressão feminina, da subordinação da mulher na história do patriarcado. O feminismo tinha ainda neste período um problema teórico-metodológico, não tinha um objeto formal que desse conta dos fenômenos observados. (CONCEIÇÃO, 2009, p.740)

Para Conceição (2009), como resultado dessas reflexões que intencionavam traçar as causas da opressão feminina, porém deslocando o objeto central “a mulher” para objeto empírico, uma estruturação teórico-metodológica emergiu a fim de sustentar os estudos sobre mulheres. Conforme afirma Santos (2011, p.86), as novas discussões desencadearam uma análise da “[...] vida social a partir da experiência das relações de

gênero", isto é, desponta nas ciências sociais uma concepção que "[...] desvinculava-se do sentido da construção dos significados sociais femininos compreendidos apenas na escala biológica."

No que concerne ao termo gênero, este

> [...] altera o enfoque nas discussões, pois se inaugura uma nova problemática no campo feminista. O conceito de gênero promove um avanço nos estudos feministas ao incluir tendências universais em relação ao masculino e feminino com as especificidades históricas e culturais. (CONCEIÇÃO, 2009, p.740).

Conforme afirma Matos (2006), não é possível refletir a respeito de gênero fora do contexto cultural, social e de um determinado espaço, tempo histórico, relações econômicas, politicas e de poder. Assim, gênero é uma concepção que possibilita compreender como as relações entre homens e mulheres se dão na sociedade e os motivos que levam as mulheres a não serem reconhecidas em seu potencial como artistas. Desse modo, conforme Grosenick (2003, p.7), o grupo Guerrilla Girls invade a cena artística evidenciando a relação entre gênero e arte, já que não se trata mais de uma temática experimental ou recente, mas de um impacto na arte do século XX, sendo este duradouro a ponto de continuar influenciando a arte do século XXI.

Motivadas pela problemática, segundo Guerrilla Girls (1998), na obra *"The Guerrilla Girls' bedside companion to the history of western art"*, alguns livros de história como "História da Arte" de Janson ou "Arte através dos tempos" de Gardner, apresentam o conteúdo revisado com um maior número de mulheres artistas e artistas negras do passado, entretanto não em situação de igualdade com consagrados artistas homens.

Isto também foi verificado por Simioni (2011, p. 376), onde atualmente se frequentarmos as exposições de arte moderna ao redor do mundo, as coleções permanentes de museus, galerias e bienais de artes são o reflexo "[...] da exclusão feminina das principais instâncias de formação de carreiras artísticas ao longo dos séculos XVIII e XIX – as academias de arte – [...]", conforme já visto.

Ao tratar da relação entre arte e gênero, portanto observada de diferentes formas pelo grupo, no debate sobre a relação da arte com os sistemas de poder e dominação, caberia falar da relação da arte em um circuito de opressões conectadas, como a de raça, de sexo e as disfarçadas. Questões como "qualidade" têm sido usadas como justificativa para manter artistas de fora do circuito. *Romaine Brooks* para o Guerrilla Girls em entrevista intitulada GUERRILLA GIRLS BARE ALL (1995) concedida ao site (http://www.guerrillagirls.com) afirma:

> Success in art is a matter of luck and timing as well as being good or having talent. Why do white men seem to have all the luck? It's not just a happy accident. Thus far, and throughout history, the system has been set up to support and promote the work of white male artists. That is their luck. In the old days of Western culture, it was patronage and the atelier system. It's not that different now, though patronage doesn't come in the form of royal courts and the Roman Catholic Church, but in the form of gallery owners, collectors, critics and museums who back certain artists. Once enough money has been invested in a certain artist, everyone mobilizes to keep that artist's name out front and consequently in history. The artists who make it in this way begin to define quality. [1]

[1] Sucesso na arte é uma questão de sorte e momento, tanto quanto ser bom ou ter talento. Por que os homens brancos parecem ter toda a sorte? Não é apenas um acidente feliz. Até agora, e ao longo da história, o sistema foi configurado para apoiar e promover o trabalho de artistas brancos do sexo masculino. Essa é a sorte deles. Nos velhos tempos da cultura ocidental, foi o patrocínio e o sistema de ateliês. Não é tão diferente agora, embora o patrocínio não venha sob a

De acordo com *Lee Krasner* para o Guerrilla Girls, artista e ativista, "the world of High Art, the kind that gets into museums and history books, is run by a very small group of people." [2] E é esse grupo pequeno de gestores que determina a história da arte e o critério de qualidade nas exposições. Termos como "gênio da pintura", "mestres da arte" ainda são vigentes. Grandes artistas da pintura e escultura como Geogia O'Keefee, questionaram: "Why do we always have to be called 'women artists'? They don't call Rembrandt and Van Gogh 'male artists'" [3], ou Edmonia Lewis ao dizer: "Why does being African-American and female make it twice as hard for my work to be remembered?" [4] (GUERRILLA GIRLS, 1998, p.7).

Ainda destacamos a produção de Artemisia Gentileschi pelo fato de não ter sua obra e qualidade artística reconhecida nos livros de história de arte em situação de igualdade com homens pintores do mesmo século (XVII). No entanto, sua ausência na historiografia inspiram "[...] inúmeras monografias, artigos e livros dedicados a mulheres artistas, bem como colóquios, revistas e debates acadêmicos [...] para refletir sobre as produções artísticas, sua história e os limites da historiografia da arte tradicional." (SIMIONI, 2011, p.376).

À vista desta realidade, surge um coletivo de artistas mulheres que reinventa o assunto ao apresenta-lo de modo inaugural: o grupo Guerrilla Girls. As artistas lutam contra a discriminação de raça e gênero no mundo das artes visuais, do cinema e da política. Ridicularizam atitudes homofóbicas, apoiam os direitos de gays e lésbicas, problematizam sobre o aborto, estupro, os sem-teto, as guerras e as diversas formas como o corpo da mulher é tratado ao longo dos anos. Questões motivadas por uma história que envolva todas as experiências de uma cultura e não apenas a parte masculina e branca[5]. Em público aparecem somente usando máscaras de gorila, ironias e humor visual a fim de provocar discussões e mostrar que o feminismo pode ser divertido. Se apropriam de nomes de artistas falecidas de destaque na história da arte ocidental numa forma de homenageá-las, como Frida Khalo, Käthe Kollwitz, Eva Hesse, Georgia O'Keeffe, Rosalba Carriera, Anais Nin, Meta Fuller ou Violette LeDuc.[6]

---

forma de cortes reais e da Igreja Católica Romana, mas na forma de galeristas, colecionadores, críticos e museus que apoiam certos artistas. Uma vez que o dinheiro foi investido o suficiente em um determinado artista, todos se mobilizam para manter o nome do artista lá na frente e, consequentemente, na história. Os artistas que fazem desta forma começam a definir qualidade. (GUERRILLA GIRLS BARE ALL – AN INTERVIEW. 1995. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/interview/>. tradução nossa).

[2] O mundo da Hight Art [arte atemporal que agrada a intelectualidade e tem reconhecimento da comunidade artística], do tipo que fica em museus e livros de história, é gerido por um grupo muito pequeno de pessoas. (GUERRILLA GIRLS BARE ALL – AN INTERVIEW. 1995. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/interview/>. tradução nossa).

[3] Por que nós sempre temos que ser chamadas de "mulheres artistas"? Eles não chamam Rembrandt e Van Gogh "artistas masculinos". (tradução nossa).

[4] Por que ser Africano-Americano e do sexo feminino torna isso duas vezes mais difícil para o meu trabalho ser lembrado? (tradução nossa).

[5] A terminologia "branca" é utilizada pelas próprias Guerrilla Girls.

[6] Esta reflexão foi elaborada com base nos seguintes textos e vídeos: 1) Guerrilla Girls, artistas e ativistas feministas de NY (Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,guerrilla-girls-artistas-e-ativistas-femininas-de-ny/>.); 2) Vídeos sobre o grupo Guerrilla Girls (Disponíveis em <http://www.guerrillagirls.com/videos/>.); 3) Entrevista concedida para o *Confessions of the Guerrilla Girls*, publicado em 1995, (Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/videos/>.)

Diante da relação entre arte e gênero que envolve a poética do Guerrilla Girls, cabe detalhar a biografia e a produção artística do grupo. É relevante explicitar que poética "[...] leva em conta a constituiçãode significado a partir de como a obra é feita." (REY, 1996, p.5). Concorda-se com Rey (1996, p. 5) ao afirmar que é necessário conhecer "[...] a proposta e o modo de trabalhar do artista [...]" para compreender suas obras.

As Guerrilla Girls, no intuito de conscientizar o público sobre o feminismo e questões de gênero, desenvolve *performances*[7], happenings[8], palestras, pôsteres, matérias para revistas, outdoors, adesivos, escrevem livros, projetos destinados a museus e objetos, como camisetas, que podem ser adquiridos no site do Guerrilla Girls (http://www.guerrillagirls.com). Diante das diversas temáticas abordadas pelo grupo, é relevante esclarecer que esta pesquisa opta por analisar a produção do Guerrilla Girls que foca na discriminação de gênero e na participação minoritária das mulheres no mundo das artes visuais, ou seja, em museus, galerias, *bienais* e centros culturais.

Segundo comunicado em Our Story - Guerrilla Girls 2014 (http://www.guerrillagirls.com), "over 55 women have been members [do Guerrilla Girls] over the years, some for months, some for decades. [...] The mystery surrounding our identities has attracted attention."[9] Em Frequently Asked Questions (http://www.guerrillagirls.com), elas reforçam esse "mistério" explicita na frase: "We could be anyone; we are everywhere."[10] Por todas as participantes as participantes do grupo serem mulheres é frequente elas levantarem questões sobre a ausência de homens no grupo. Isto é observado na entrevista com *Frida Kahlo*, fundadora e uma das principais artistas ativistas do grupo, quando destaca que o Guerrilla Girls "[...] started out as a female empowerment group and [...] needed to be all-female for that." [11]

No entanto, atualmente andam reconsiderando a questão. Isto porque, comunicam no web site (guerrillagirls.com) de estarem cientes dos inúmeros homens apoiadores da luta contra o sexismo. O grupo gostaria de inclui-los, apesar de certo receio, pois segundo Käthe Kollwitz, não é fácil encontrar homens dispostos a trabalhar sem receber crédito e bonificação por isso. Além disso, argumentam que independente do sexo, as pessoas não precisam fazer parte do grupo Guerrilla Girls para promover seu próprio ativismo. Käte Kollwitz e Frida Kahlo encorajam a todos a começar criticando as injustiças políticas, no mundo da arte, e sociais da própria comunidade ou cidade onde moram.

---

[7] Forma de arte que combina elementos do teatro, das artes visuais e da música. A performance liga-se ao happening (os dois termos aparecem em diversas ocasiões como sinônimos), sendo que neste o espectador participa da cena proposta pelo artista, enquanto na performance, de modo geral, não há participação do público. (PERFORMANCE. 2011. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br>.)

[8] O termo happening é criado no fim dos anos 1950 pelo americano Allan Kaprow para designar uma forma de arte que combina artes visuais e um teatro sui generis, sem texto nem representação. Nos espetáculos, distintos materiais e elementos são orquestrados de forma a aproximar o espectador, fazendo-o participar da cena proposta pelo artista. (HAPPENING. 2009. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br>.)

[9] Mais de 55 mulheres foram membros ao longo dos anos, algumas há meses, algumas há décadas. [...] O mistério em torno de nossas identidades tem atraído atenção. (OUR STORY - GUERRILLA GIRLS 2014. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/press/ourstory/> e FREQUENTLY ASKED QUESTIONS. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/interview/faq/>. tradução nossa).

[10] Nós podemos ser qualquer uma; nós estamos em todo lugar. (FREQUENTLY ASKED QUESTIONS. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/interview/faq.shtml>. tradução nossa).

[11] [...] começou como um grupo de empoderamento feminino e [...] precisava ser só de mulheres para isso. (GUERRILLA GIRLS BARE ALL – AN INTERVIEW, 1995. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/interview/faq/>. tradução nossa).

Nos anos 60 e 70, período de lutas feministas, as Guerrilla Girls, especificamente 7 mulheres, atentaram para o sistema da arte como âmbito a ser conquistado pelas artistas. Por conseguinte, pensaram em estratégias para combater estereótipos da mulher, para que o foco fosse na temática sobre as minoritárias exposições, em museus e galerias, de obras de arte feitas por artistas mulheres e não nas personalidades do grupo.

No mesmo período uma das participantes do grupo escreveu num papel "[...] the word in English 'gorilla' – the animal – is kind of like 'guerrilla' – the freedom fighter – and we thought 'oh my God' this is it." [12]. Isto é, a representação da palavra "gorilla" – gorila em português – com a palavra "girl" – menina em português – atribuiu identidade ao coletivo de mulheres.

Em 1984, o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque iniciou uma exposição que reúniu 195 obras produzidas de 1975 até o ano da exibição, constituídas de expoentes artistas da época. Intitulada *"An International Survey of Recent Painting and Sculpture"*[13] (FACT SHEET, 1984, p.1), contava com 169 artistas, destes apenas 13 eram mulheres. Käthe Kollwitz aponta que "all the artists were white either from Europe or the US. That was bad enough, but the curator, Kynaston McShine, said any artist who wasn't in the show should rethink 'his' career. And [...] obviously the guy was completely prejudiced." [14]

Segundo o relato Stein (2011) no artigo *Guerrilla Girls and Guerrilla Girls BroadBand: Inside Story*, as Guerrilla Girls se sensibilizaram com os dados que mostraram que menos de 10% de mulheres artistas na exposição, e se uniram para ações de protesto por meio de pôsteres ao redor de galerias e em caixas de correio. Entretanto este ato é considerado ofensa federal nos Estados Unidos como alega o grupo. Este protesto de colar cartazes na cidade fez com que essas ativistas se fortalecessem como um grupo, chamando cada vez mais a atenção das pessoas.

Para planejar suas produções artísticas passaram a se se reunir no sótão de Frida Khalo para compartilhar ideias, projetos, novos cartazes e planejar palestras. Contrataram uma tesoureira amiga, um arquivista, uma advogada e ainda com o apoio de Meret Oppenheim, famosa artista do movimento surrealista nas artes visuais, num próposito de negociar aparições na mídia, TV e revistas. Sucessivamente começaram a enviar portfólios para museus e propostas de show-aulas para universidades, nascendo assim o grupo Guerrilla Girls.

O primeiro pôster produzido pelo grupo, "*What do these artists have in common",* listou artistas masculinos que não se incomodavam com a participação minoritária de artistas mulheres.

---

[12] [...] a palavra em inglês "gorila" – o animal – é tipo como "guerrilha" – a liberdade de luta – e nós pensamos "oh meu Deus" é isto. (GUERRILLA GIRLS' RETROSPECTIVE IN BILBAO ALHONDIGA, 2013. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/videos/>. tradução nossa).

[13] O Levantamento Internacional de Pintura e Escultura Recentes. (FACT SHEET, 1984, p.1. Disponível em <https://www.moma.org/>. tradução nossa).

[14] Todos os artistas eram brancos, ou da Europa ou dos EUA. Isso era ruim suficiente, mas o curador, Kynaston McShine, disse que qualquer artista que não estava no show devia repensar "sua" carreira. E [...] obviamente o cara foi completamente preconceituoso. (GUERRILLA GIRLS BARE ALL – AN INTERVIEW, 1995. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/interview/>. tradução nossa).

What do these Artists Have In Common? **1985.**



Pôster de Guerrilla Girls.
Fonte: <http://www.guerrillagirls.com/>
Copyright © 1985 by Guerrilla Girls

Ainda para Stein (2011), à medida que o Guerrilla Girls consolidava carreira, alguns jovens artistas e estudantes se engajavam mais sobre diversos tipos de discriminação. Contudo, no final dos anos 90, estes jovens que viram Nova Iorque se tornar o centro do poder do mundo, por conta da globalização. Eles perceberam que podiam fazer ações menos tradicionais das usuais manifestadas pelas Guerrilla Girls quando se dirigiam ao público. Essas críticas se fortaleceram e em meados dos anos 2000 surgia um segundo grupo a partir do Guerrilla Girls, denominado Guerrilla Girls BroadBand. Este é formado por 4 ex-participantes do original Guerrilla Girls, constituído por uma nova geração de feministas e artistas negras, que propõe novas manifestações pessoais e políticas para o público.

Em 2001, um terceiro coletivo fundamentado a partir do Guerrilla Girls surgia, nominado Guerrilla Girls on Tour (GGOT). Este grupo tem como foco de crítica à discriminação no teatro. Vale ressaltar que esta companhia feminista é vista como a turnê do grupo Guerrilla Girls, no entanto, o coletivo original de fato, são enfáticas em dizer que "they are not. Some of GGOT's appearances have been erroneously publicized as gigs with the Guerrilla Girls. Not true." [15] No dia 28 de março de 2010, os três coletivos, Guerrilla Girls, Guerrilla Girls BroadBand, Guerrilla Girls on Tour, receberam de Yoko Ono Lennon o prêmio *Courage Awards* em mérito aos esforços contra o preconceito por artistas mulheres no sistema da arte, abordados com humor e inteligência. Assim sendo, diante da semelhança entre eles, é importante ressaltar que tanto o Guerrilla Girls on Tour como Guerrillas Girls BroadBand são organizações completamente independentes do objeto de estudo deste trabalho, o original Guerrilla Girls. [16]

[15] Elas não são. Algumas das aparições das GGOT's têm sido erroneamente divulgadas como apresentações com o Guerrilla Girls. Não é verdade. (GUERRILLA GIRLS BARE ALL – AN INTERVIEW, 1995. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/interview/faq/>. tradução nossa).

[16] Informações retiradas dos seguintes textos: 1) Reinventin the "f" word: feminism (Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/admin/moreherstory/>. tradução nossa); 2) Stein, G. (2011, Disponível em <http://ggbb.org/sites/guerrillagirls/>. tradução nossa).

Vale ressaltar que “fomentar a discussão pública sobre tais temas [...] é também uma postura muito bem vinda, contribuindo para o adensamento do campo de pesquisas e reflexões em história da arte na contemporaneidade [...].” (SIMIONI, 2011, p.387). A exemplo disso, no ano de 1989, o cartaz “*Do women have to be naked to get into the Met. Museum?*”[17], trazia a porcentagem de artistas mulheres com obras expostas, comparado ao número de obras que tinham o nu feminino como temática nas seções de arte moderna e contemporânea do *Metropolitan Museum of Art* em Nova Iorque.

Do you have to be naked to get into the Met. Museum? **1989.**

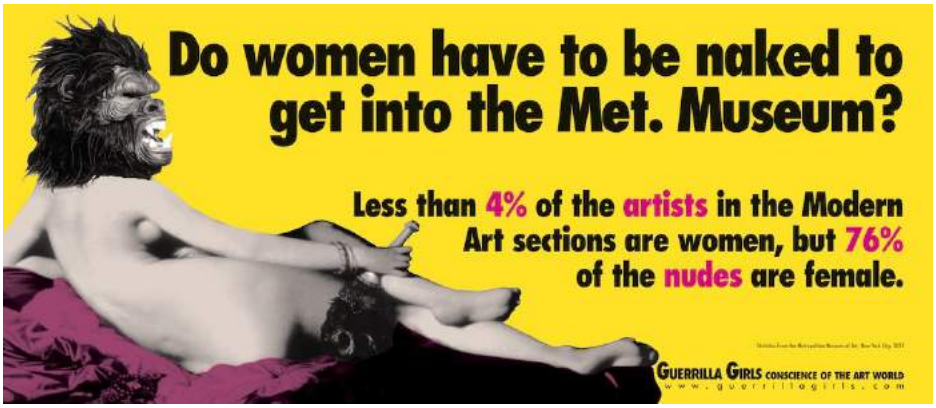


Pôster de Guerrilla Girls.
Fonte: <http://www.guerrillagirls.com/>
Copyright © 1989, 1995 by Guerrilla Girls

As artistas descobriram, a partir da contagem do número de nus femininos versus nus masculinos, e artistas masculinos versus artistas femininos, que menos de 5% são artistas mulheres nas seções de arte moderna, em contrapartida, 85% das obras com nus são do sexo feminino. (GUERRILLA GIRLS, 2014, p.11). Numa recontagem, 22 anos depois da primeira, no ano de 2011, as artistas se depararam com pouco progresso. Somente 4% das exposições de arte moderna e contemporânea contavam com artistas mulheres, porém, ainda era significativo o número de nus femininos como temática das obras expostas nessas mesmas seções: 76%, como ilustra a imagem abaixo.

[17] “As mulheres têm que ficar nuas para entrar no Met. Museu?” (tradução nossa).

Do you have to be naked to get into the Met. Museum? **2011**.



Pôster de Guerrilla Girls.
Fonte: <http://www.guerrillagirls.com/>
Copyright © Guerrilla Girls

Para Frangenberg (2003, p.75),

> chamar ao Guerrilla Girls “rainha das cotas” seria um erro. Elas não pediram que 50% dos artistas expostos fossem mulheres ou membros de minoria, apenas afirmaram que o seu numero atual era inferior a 10%. Se alguém precisa de uma máscara de King Kong para entrar num museu, o museu tem razão para o afastar. Todos os membros do Guerrilla Girls queriam que os museus e as galerias refletissem um quadro verdadeiro da história cultural, não apenas a parte da contribuição masculina.

Desde então, as contribuições produzidas pelo grupo para o sistema das artes visuais foram inúmeras. Uma das mais influentes é por se tornarem referência diversas pessoas que querem fazer seu próprio ativismo. Independente se as injustiças, condições e reivindicações são diferentes em cada lugar, as estratégias de crítica utilizadas pelo Guerrilla Girls encorajam grupos em diversas partes do mundo a fomentar a mudança.

Por se tornarem um fenômeno mundial, acabaram tendo suas obras expostas nos mesmos museus que criticaram ao longo da carreira, como o MoMa de Nova Iorque e o Tate Modern em Londres, entretanto, este fato não desvaloriza a temática e o teor crítico que produzem. Se trata de uma escolha que fizeram pensando em levar a mensagem à um público mais amplo, para além da cidade de Nova Iorque, invadindo diversas cidades como Roterdã, Cidade do México, Belfast, Bilbao, Istambul, Atenas, Xangai e Montreal. (FIGUEIREDO, 2011).

Desta forma, como afirma Coutinho (2009, p.74), com o crescente o interesse do público, da crítica e dos meios de comunicação, se cria um complexo campo de reflexão sobre o ocultamento de inúmeras outras mulheres ainda sem voz. Oportunizar a reflexão sobre os diferentes tipos de arte e em especial sobre o lugar das mulheres artistas no contexto dos séculos XX e XXI se torna relevante para o meio acadêmico, considerando o que o grupo Guerrilla Girls defende, ou seja, pesquisar sobre este lugar da mulher na arte é também pesquisar sobre o papel da mulher na história.

Certamente, os novos projetos de revisão nas exibições de arte moderna e contemporânea em museus e galerias do mundo todo devem ao ativismo das Guerrilla Girls. O grupo afirma não interromper o ativismo no mundo da arte até que as produções

de mulheres artistas e artistas negros sejam reconhecidas, exibidas e preservadas pelas instituições de arte. Afinal, segundo o coletivo em entrevista concedida à ISTOÉ (2010), “não se pode contar a história das artes visuais sem incluir as diferentes vozes que fazem parte dela”.

3 Metodologia

Este artigo é fruto de pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (1999), este procedimento possibilita estudar e sistematizar materiais já elaborados e divulgados em meios acadêmicos. Utiliza também leitura de imagem. Conforme Pillar (1999), significa perceber, compreender e interpretar os elementos formais que uma obra de arte possui. Os resultados foram sistematizados de forma a articular referencial teórico às reflexões decorrentes da análise das imagens selecionadas para a pesquisa.

4 Resultados e análise

A trajetória do grupo mostra que a produção dos anos 90 em diante passou a contar com maior participação artística, cultural, social, politica e econômica das mulheres no cenário das artes visuais. (COUTINHO, 2009, p.68). Ainda para Coutinho (2009, p.69), a revisão e análise dos modelos deterministas do passado forneceram criações plurais, mas que permaneceram discutindo o campo do feminino. As Guerrilla Girls dissociadas das convenções, ao assumirem seus lugares de sujeito social, intensificaram seu papel de produtoras de significados. O coletivo convencido de seu compromisso com a arte e a revisão da história, “[...] se mantém alerta aos condicionamentos ainda persistentes, mas seguem atuantes nos anseios de igualdade de direitos.”

Diante da multiplicidade de poéticas que abordam, percebe-se que, desde 1985, fogem dos meios de expressão tradicionais nas artes visuais, realizando protestos, livros de atividades, palestras em universidades, instalações que contam com a intervenção do público e imagens com características de anúncios. Atualmente, se dedicam às causas humanas tanto quanto às feministas, visando colaborar na construção de subsídios teóricos e práticos para a implementação de políticas de incorporação das mulheres em exposições de arte contemporânea.

5 Considerações

Conforme sintetiza Coutinho (2009), consequência do comprometimento social e político, a arte do coletivo Guerrilla Girls abarca a indignação de artistas à certificação da hegemonia masculina no sistema da arte e traduz as inúmeras reflexões originadas dos estudos de gênero, dos movimentos feministas e de muita pesquisa. Quer dizer, sua produção é um marco de transgressão ao sistema patriarcal nos mais variados aspectos e segmentos sociais.

Referências

CONCEIÇÃO, A. C. L. da. **Teorias feministas: da "questão da mulher" ao enfoque de gênero.** Paraíba. p. 738-757, 2009. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/>. Acesso em: 28 abr. 2014

COUTINHO, A. S. **Poéticas do feminino/ Feminismo na Arte Contemporânea: Transgressões para o Ensino de Artes Visuais em Escolas**. 2009. 264f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, cidade, 2009. Disponível em:<http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em: 02 mar. 2013.

FIGUEIREDO, M. Guerrilla Girls: Gorilas justiceiras no mundo da arte. 2011. Disponível em <http://obviousmag.org/>. Acesso em: 02 mar. 2014

GAZIRE, N. **Feministas, sempre**. 2010. Disponível em <http://www.istoe.com.br/>. Acesso em: 03 mar. 2014

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A, 1999.

GROSENICK, U. (Org). **Mulheres artistas nos séculos XX e XXI.** Tradução de Carlos Souza de Almeida. Köln: TASCHEN, 2003

GUEDES, O. de S.; PEDRO, C. B. **As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres**. In: Simpósio sobre estudos de gênero e políticas públicas, 1, 2010, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2010. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/>. Acesso em: 27 abr. 2014

ITAÚ CULTURAL. Disponível em <http://novo.itaucultural.org.br/>. Acesso em: 08 ago. 2014

MATOS, M. I. História das Mulheres e Gênero: uso e perspectivas. In: MELO, H. P.; PISCITELLI, A.; MALUF, S. W.; PUGA, V. L. (orgs.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. (Coleção Educação para todos, n. 10). Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 27 abr. 2014

PILLAR, A. D. A educação do olhar do ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

REY, S. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. **Ponto Arte**, Porto Alegre, v.7, n.13, p.81-95, nov. 1996. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/PortoArte/>. Acesso em: 8 ago. 2014

SANTOS, J. B. dos. Novos movimentos sociais: feminismo e a luta pela igualdade de gênero. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 9, p. 81-91, fev. 2011. Disponível em <http://www.reid.org.br>. Acesso em: 21 ago. 2014

SIMIONI, A. P. C. A difícil arte de expor mulheres. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 36, p. 375-378, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n36/n36a14.pdf/>. Acesso em: 08 ago. 2014

STEIN, G. **Guerrilla Girls and Guerrilla Girls BroadBand: Inside Story**. 2011. Disponível em <http://ggbb.org/>. Acesso em: 15 jun. 2014.

THE GUERRILLA GIRLS. **Guerrilla Girls: Fighting discrimination with facts**. Disponível em <http://www.guerrillagirls.com/>. Acesso em: 7 abr. 2014

THE GUERRILLA GIRLS. **The Guerrilla Girls' bedside companion to the history of western art**. Estados Unidos: Penguin Books, 1998. 95p.

THE GUERRILLA GIRLS. **The Guerrilla Girls' Art Museum Activity book**. Estados Unidos: Printed Matter, 2004. 24p.

THE MUSEUM OF MODERN ART. **Fact Sheet**. 1984. Disponível em <https://www.moma.org/>. Acesso em: 14 jun. 2014

Camila Bourguignon de Lima

Aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Desenvolve trabalho de conclusão de curso com a temática "Guerrilla Girls: expressões de gênero nas artes visuais" e iniciação científica (PIBIC-Fundação Araucária) ano 2012/13 com a temática "A condição feminina expressada nas artes visuais pelas artistas nos séculos XX e XXI". http://lattes.cnpq.br/4267203023241684

Modalidade: Comunicação Oral (Slide) GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas

UMA ABORDAGEM CONECTIVISTA PARA CONHECER A ARTE, A HISTÓRIA E A CULTURA DA ÁFRICA

Junia de Barros Braga Vasconcelos (UFPA, PA, Brasil)

RESUMO*:*
As lutas sociais e os movimentos populares pela valoração dos grupos minoritários ou sem poder vêm direcionando para a construção de um currículo crítico na educação, na qual o ensino de arte, história y cultura de África, afro-brasileira e indígena se torna imperativo pela Lei nº 11.645. África como objeto de conhecimento é historicamente um desafio devido à distância geográfica e às restritas fontes escritas livres de uma visão eurocêntrica. O presente artigo propõe esta discussão a partir da abordagem conectivista, que indica a busca e produção do conhecimento através da construção de redes de espaços virtuais, como instrumento de superação das dificuldades de acesso as informações sobre a arte, história e cultura de África, analisando três sítios brasileiros como fonte de investigação para os estudantes.
Palavras-chave: Multiculturalismo – Conectivismo – África

CONNECTIVIST APPROACH TO KNOW THE HISTORY AND CULTURE OF AFRICA

ABSTRACT:
Social struggles and popular movements who fight for a valuation of minority or powerless groups are targeting to build a critical curriculum in education in which the teaching of art, history and culture of African, African-brazilian and indigenous becomes imperative by the Law Nº 11.645. Africa as a knowledge object is historically a challenge due to geographical distance and restricted written sources free from an Eurocentric point of view. This article proposes a discussion in a connectivism approach, indicating the pursuit and production of knowledge by building networks of virtual spaces as an instrument to overcoming difficulties in accessing the information about art, history and African culture, analyzing three Brazilian sites as a source of research for students.
Key words: Multiculturalism - Connectivism - África

1 Introdução

No Brasil vivemos um contexto cultural fruto da grande mistura étnica que se deu no processo de colonização do país, mas o fato dele haver agregado diferentes etnias, estas culturas vivenciadas não foram absolvidas e valorizadas igualitariamente.

No cotidiano da educação básica brasileira podemos observar que o entendimento dos alunos a cerca da diversidade cultural sofreu influência da valorização destinada a

cada uma destas culturas ao longo da história. Uma herança cultural eurocêntrica se entranhou no inconsciente coletivo brasileiro, isso porque por séculos o currículo escolar privilegiou as vozes dos grupos dominantes e não contribui para formar cidadãos democráticos, permitindo posturas e interpretações preconceituosas a respeito dos padrões e cultura indígena e africana.

Neste artigo, é discutida inicialmente a questão multicultural no currículo escolar brasileiro, destacando a importância de garantir o ensino sobre o continente africano, sua história e cultura, tomando, diante dessa necessidade, a teoria conectivista de George Siemens para basear uma abordagem da África a partir da utilização da *web,* com o objetivo de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento sobre esse continente através dos ambientes virtuais com conteúdo especializado.

2 Multiculturalidade no currículo escolar brasileiro

Percebe-se hoje, cada vez mais, o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da escola, e há uma grande necessidade de romper com isso, pois, segundo Candau (2009), ela é um espaço ecológico de *cruzamento de culturas*, pois não há experiência pedagógica dissociada dos processos culturais.

A escola tende a silenciar e a neutralizar as diferenças, porque lhe é mais confortável, mas assim acaba se desarraigando da sociedade. Não se pode falar de igualdade sem incluir a questão da diferença. Para Candau, “não se pode afirmar um polo e negar o outro, mas sim termos uma visão integradora, sem silenciar seus aspectos conflitivos da relação entre igualdade e diferença.” (Idem, p. 51)

Uma vez que não existe uma cultura comum no Brasil, é preciso considerar as vozes que se fazem ausentes no currículo tradicional na hora de selecionar os conteúdos a serem estudados.

A visão crítica do currículo escolar foi despertada nos anos 70 e nasceu com o objetivo de se contrapor às injustiças e as desigualdades sociais que aconteciam nos espaços educacionais. De acordo com esta visão, estão contidos nos currículos mais que os conteúdos de cada disciplina, mas as concepções de vida de cada cultura, razão pela qual é necessário que os conteúdos do qual constitue cada disciplina sejam discutidos por aqueles que participam do processo educacional em si. Nessa nova visão, a cultura e o currículo são elementos inseparáveis. Para Santomé (1995, p. 161)

> Quando se analisa de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama à atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

A crença errônea de raças superiores e inferiores que serviram de desculpa para manutenção de privilégios de um grupo sobre o outro gerou desvalorização da cultura do terceiro mundo em relação à cultura européia e estadunidense, comprometendo a visão do conhecimento que chegou até nós. Percebemos esta desconsideração ao considerar o reduzido número de páginas nos livros de História Geral destinado os povos africanos, japoneses, chineses, indianos, árabes, latinos, etc.

Em consequência aos movimentos internacionais de luta pelos direitos e valorização cultural das minorias sem poder, o Decreto de Lei da Presidência da República do Brasil nº 11.645, de 10 de março de 2008, obriga as disciplinas História, Arte e Literatura a ensinarem sobre a História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena com objetivo de resgatar suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Presidência da República, 2008).

Se as manifestações afro-brasileiras e indígenas já se faziam presentes no currículo do ensino de arte mesmo que de forma estereotipada, como conteúdos folclóricos ou como arte popular, diante do desafio posto por esta lei, é importante considerar que a grande maioria dos professores de arte que atuam hoje na educação básica não teve em sua formação contato com disciplinas específicas de história e cultura da África, causando um desconhecimento sobre o que pode ser ensinado sobre os povos deste continente. Indo ao encontro destas necessidades, nos últimos dez anos, tem sido implantado de forma crescente cursos de especialização bem como núcleos de pesquisa sobre o assunto em algumas universidades brasileiras, mas que não dão conta do hiato causado diante de tamanho despreparo, da falta de fontes de pesquisa e de recursos didáticos.

Então nos perguntamos: o que sabemos sobre a África? Baseado na inquietação de alguns historiadores de que "esquecemos" de estudar o continente, Oliva (2007) discute a forma como a história da África e os africanos foram abordados nos livros didáticos de história produzidos entre 1990 e 2005, no Brasil e em Portugal. Ele analisa as imagens e textos apresentados ao longo dos capítulos sobre a temática, realizando um mapeamento sobre as representações e ideias sobre a África e os africanos no imaginário

de brasileiros e portugueses, nos dois últimos séculos, para explicar porque a história da África vem sendo ensinada no Brasil de maneira tendenciosa e cheia de lacunas. Afirma, então, que, assim como "as imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro" (OLIVA, 2003, p. 11).

Na maioria dos livros analisados, os povos africanos são considerados como primitivos, tribais ou indígenas, sendo apresentados em sua maioria do ponto de vista de quem colonizava (os portugueses, por exemplo). Tudo que havia escrito sobre a África e que chegara através das fontes históricas era originário da visão colonialista europeia.

Os povos africanos, segundo Oliva (Idem), não construíram uma história que fosse considerada relevante para o resto do mundo por causa da ausência de códigos escritos nas sociedades abaixo do Saara, onde havia a predominância da tradição oral, e também por serem classificadas como sociedades tradicionais onde a preservação da cultura era mais importante que o desenvolvimento, causando, assim, certo imobilismo técnico e científico.

Oliva ajuda a perceber o atual lugar do ensino de historia da África e aponta para a necessidade de ampliar seu estudo para uma abordagem valorada, sem prejuízos e estereótipos. Aponta também para a urgência em investigar-se sobre este continente renegado em suas particularidades ao largo da historia. Então, se faz necessário que avancem os estudos historiográficos, o registro da historia oral, a pesquisa antropológica e arqueológica com a finalidade de reescrever a história do continente africano que é conhecida no Brasil. Para Mattos (2003 apud OLIVA, 2003, p. 427), cabe-se *"desenvolver condições para uma abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influências sobre o continente americano".*

A África urge por um espaço nos currículos das escolas do Brasil e do mundo. Temos o desafio de resgatar os elementos histórico-culturais menosprezados na trajetória de construção do currículo, e buscar conhecer este continente, não pelos seus elementos exóticos, mas pela sua contribuição para o mundo com sua força de trabalho de seu povo, sua língua, sua arte, suas teorias, procedimentos e costumes que hoje agregaram a cultura dos países por onde seus povos foram espalhados durante o processo de colonização.

O professor e o pesquisador tem a tarefa de reconstruir a visão da África e dos africanos, valorizando sua história, sua produção artístico-cultural e identificando elementos significativos que fazem parte da matriz étnica brasileira. Ele deve assumir o papel de investigador, estabelecendo uma postura crítica diante dos materiais didáticos, da literatura e da mídia de maneira geral e, assim, pode ajudar o aluno a construir sua identidade cultural e sua própria realidade.

Mas como o professor e o aluno conhecerá a África que está no outro lado do Atlântico? Em meio à era digital, a educação tem uma nova perspectiva para essa tarefa, que é facilitada pela realidade da rede/web onde é possível ter acesso a informações e estudos atualizados sobre a África produzidos por pesquisadores de todo mundo, acessíveis em espaços virtuais ou bancos de dados online. Esta realidade muda a maneira de pensar o conhecimento.

3 O *Conectivismo* e a construção do conhecimento na era digital

A contemporaneidade imprimiu movimentos na forma de pensar, de produzir e acessar o conhecimento e por isso ele não pode mais ser considerado como privilégio das escolas e academias, pois o advento da web tornou a aprendizagem onipresente. Se antes era necessário frequentar os bancos escolares, bibliotecas ou ler livros para ter acesso ao conhecimento, hoje ele está acessível por meio da rede nos instrumentos eletrônicos, cada vez mais populares em todos os níveis sociais.

A multiplicação do conhecimento, nas últimas décadas, e a sua constante expansão em relação à produção intelectual de toda nossa história nos indica que é mais relevante que o indivíduo saiba refletir e articular do que guardar informações, por que a função do armazenamento mental foi ultrapassada pela capacidade do armazenamento digital e em rede. A importância e dependência desta tecnologia não estão limitadas somente à capacidade de armazenamento, mas também de processamento de dados que se faz numa velocidade muitas vezes maior do que pelo homem, tornando a própria produção do conhecimento dependente desses aportes tecnológicos.

O Conectivismo é uma teoria desenvolvida por Georges Siemens que discute como se dá a aprendizagem na era digital, pautado nos princípios da teoria do caos, da rede, da complexidade e da auto-organização. Para Siemens (2006, p. 29), a aprendizagem é o processo de formação de redes, pois, para além das conexões e criações de

entendimento que ocorrem em nossa mente, que é uma rede interna (neurálgica), há também uma rede externa que é corresponsável pela aprendizagem. *Ella*

> puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. (SIEMENS, 2004, p. 06)

Precisamos estabelecer redes de aprendizagem, que são estruturas que criamos para nos mantermos atualizados para adquirir e experimentar novos conhecimentos de forma continua. Este é um dos princípios que orientam o conectivismo. Outros são: a aprendizagem e o conhecimento dependem da diversidade de opiniões; a aprendizagem é um processo de conectar fontes de informação especializadas; a capacidade de saber mais, de estar pronto para aprender mais, é mais importante do que aquilo que se sabe num momento determinado; ver conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade chave; a atualização (conhecimento preciso e atual) é a intenção de todas as atividades conectivistas de aprendizagem; neste contexto, a tomada de decisões é, em si mesma, um processo de aprendizagem. (Idem, p. 07) Dentre estes princípios, destacaremos alguns a seguir.

O mundo contemporâneo acaba por apresentar a seguinte dinâmica: quem tem o conhecimento não quer mais guarda-lo consigo, e quem busca aprender, conecta-se no afã de encontra-lo. Para atender a esses anseios, criam-se estruturas que sustentam o conhecimento, espaços onde possamos dialogar sobre eles e ferramentas que possam difundi-lo.

A diferença entre o conhecimento que encontramos em livros e o que encontramos na rede está relacionada à divulgação e à atualização. O acesso aos livros depende do contato físico com eles, e por ser um instrumento impresso, sua atualização fica restrita a possíveis reedições depois de vários anos. Na realidade da rede, um escritor publica seus livros em um blog e logo recebe as críticas de colegas, outros especialistas e pessoas do mundo inteiro. Para Siemens,

> Sus ideas pueden ser usadas por otros para construir (o personalizar) representaciones más elaboradas que las mismas. El diálogo no se para, y las ideas se transforman rápidamente, a medida que se van analizando y co-creando en diferentes variantes. (Idem, ibidem)

Assim, em pouco tempo na rede as ideias podem ser postas a prova, serem ampliadas e difundidas novamente, gerando, assim, um ciclo na produção do conhecimento. Este processo onde o usuário demanda o conhecimento do outro e, a

partir de uma elaboração crítica, acrescenta algo novo a ele, fazendo com que o conhecimento inicial passe por uma reconstrução, é chamado de co-criação. Daí, a divulgação e a atualização na rede estão potencializadas, possibilitando a transformação do conhecimento.

Entretanto, em meio a grande quantidade de informações, “saber onde” e “saber quem” são mais relevantes que “saber o que” e “como”. Siemens afirma que “un mundo rico en información exige la habilidad de determinar primero lo que es importante y, a continuación, cómo mantenerse conectados e informados a medida que cambia la información. El contenido depende de la vía adecuada para la expresión y la comunicación (internet, un libro, un mensaje de texto, un correo electrónico, un clip de vídeo).” (SIEMENS, 2006, p. 32) Ele denomina estas fontes que estão ao nosso entorno de “nós” (nodos).

> Los nodos son entidades externas que podemos utilizar para formar una red. Los nodos poden ser personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, libros, revistas, bases de datos, o cualquier otra fuente de información. El acto de aprender (…) es un acto de creación de una red externa de nodos, donde conectamos y damos forma a fuentes de información e de conocimiento. (Idem, p. 29)

Na estrutura de aprendizagem, os nós vão se agregando e construindo uma rede de informações que alimenta a manipulação e a produção do conhecimento. Alguns nós possuem maior importância que outros pela relevância dos dados disponibilizados, pelas ligações estabelecidas e pela agregação de sentido. Eles são elementos fundamentais no processo de aprendizado em rede.

As estruturas e os espaços que disponibilizam as informações e possibilitam a aprendizagem precisam ultrapassar os modelos estáticos e lineares tradicionais e funcionar como uma ecologia, que, a exemplo da ecologia natural onde um rio flui para alimentar os animais e plantas que estão interligados e manter a saúde do sistema, deve ter o rio do conhecimento fluindo através da ecologia de uma organização. “En algunas áreas el río aumenta su caudal y en otras mengua. La salud de la ecología de aprendizaje de una organización depende de su fomento eficiente del flujo.” (Idem, p. 84)

As organizações devem estar desenhadas de maneira que atendam às mudanças do conhecimento e de seu contexto, permitindo seu fluxo e a utilização eficiente do conhecimento. “Cuando nos enfocamos en el diseño de ecologías, estamos creando los conductos a través de los que va a fluir el conocimiento.” (Ídem, p.116)

> Las ecologías, al fomentar las conexiones a las fuentes primarias de conocimiento, permiten mantenerse *en circulación* (actualizado). Las ecologías, al fomentar una rica interacción entre diferentes campos de conocimiento, permiten el crecimiento y la adaptación de ideas y conceptos *(la frontera*). Cada individuo que participa en una ecología persigue sus propios objetivos, pero dentro del dominio organizado del conocimiento en un determinado campo. Al fin y al cabo, una parte de la competencia del aprendiz debería emerger como resultado de formar parte de una ecología. (Idem, p. 117)

Uma problemática que ocorre na busca do conhecimento em rede é cada um buscar informações em vários lugares, gerando conhecimentos dispersos que precisam interagir em busca de sentidos, como num jogo de quebra-cabeças. É preciso desenvolver competências e habilidades específicas permitam capturar pontos de interesse para seu uso imediato ou para uma futura referência, bem como uma conexão que nos alerte de eventuais mudanças na fonte do conhecimento. (Idem, p. 114)

É possível desenhar entornos onde aprendizes motivados possam encontrar o que precisam. Aceitar que não se sabe o suficiente é uma atitude importante diante da realidade das transformações no conhecimento na contemporaneidade e o professor precisa tem o importante papel de ajudar o aluno não apenas a buscar a informação na rede, mas construir o conhecimento de maneira reflexiva e significativa.

O conectivismo aponta para a possibilidade de uma aprendizagem potencializada pelo acesso a núcleos virtuais de informação especializada, mediante o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Ter acesso a conhecimentos especializados e atualizados sobre a história e cultura dos países africanos amplia as limitadas fontes de informações disponíveis aos alunos na escola. Destacamos que não só é importante identificarmos espaços virtuais onde se encontre informações válidas e potencializadoras sobre os países africanos, sua história e cultura, mas faz-se necessário que se construa novos espaços que sejam coadjuvantes no desafio de construir uma educação intercultural, oferecendo para isso conteúdos sobre a arte, história e cultura desses países.

4 Conhecendo a África através de espaços virtuais

Segundo o conectivismo, as organizações devem ser desenhadas na web para atender as transformações do conhecimento e seu contexto, criando espaços e ferramentas para que ele flua e possa ser utilizado de maneira eficiente.

Estas são as características que Siemens aponta para que um sítio funcione como una ecologia:

> el precisa ser informal y no estructurado, ser rico en herramientas, ser constante en el ritmo de sus actividades, inspirar confianza, tener simplicidad en su estructura e herramientas, ser descentralizada e conectada a lo mismo tiempo, e tener alta tolerancia a la experimentación y al error. (Idem, p. 87)

Considerando estas características, no desenho do processo de uma ecologia não podem faltar espaços que atendam as necessidades de estabelecer conexão entre principiantes e especialistas, fomentar debates e diálogos, proporcionar desenvolvimento e expressão própria, oferecer aprendizagem de forma estruturada, conectar a conhecimentos arquivados, favorecer comunicação de novas informações ou investigação, e finalmente, oferecer espaços para alimentar ideias e provar novos enfoques. (Idem, p. 90)

Nesta sessão, iremos avaliar como e o que é possível conhecer sobre o continente africano através de espaços virtuais, fazendo um paralelo da estrutura do site investigado com o desenho que uma ecologia deve ter. No desenvolvimento desta pesquisa sobre como são divulgadas a arte, história e cultura dos países africanos na web, o objetivo inicial foi focar em sites que abrangessem os países africanos lusófonos pela afinidade da língua com o Brasil, mas pouco material foi encontrado, apenas informações isoladas em sites diversos. Abrimos então o foco para abordar o continente de maneira geral, escolhendo três espaços virtuais nos domínios brasileiros que servissem de banco de dados no apoio a pesquisa de aprendizes da educação básica, sendo um de uma organização não governamental, outro de um centro de pesquisa em universidade brasileira e outro de um projeto educativo desenvolvido em âmbito nacional.

Em cada espaço virtual investigado, procurou-se fazer uma leitura da postura política adotada pela organização, identificando o desenho no qual o site foi estruturado, o tipo de ferramentas ou multimeios oferecidos e quais informações sobre arte, história e a cultura da África são veiculadas no espaço com o objetivo de perceber qual a profundidade e a relevância do material disponibilizado, bem como o valor conectivista do referido espaço.

O primeiro site pesquisado foi o do Centro Cultural Africano (CCA), que é uma organização não governamental de **estudos, pesquisas e intercambio da cultura africana,** disponível em http://www.centroculturalafricano.org.br/. O CCA foi criado no Brasil em 1999 para

> fortalecer a solidariedade, a ética, a esperança, o talento, o respeito e elevação da autoestima, além de manter vivas as tradições culturais africanas e

afrodescendentes no mundo, facultando a sociedade um maior conhecimento de sua contribuição para a formação do Brasil. (informações do site)

Como se observa na Fotografia 01, no menu disponibilizado estão a apresentação institucional, ações desenvolvidas pela organização, dos quais destacam-se um programa de intercâmbio estudantil, o projeto África na Escola, uma exposição itinerante de arte africana, e uma sessão de notícias da África.

Fotografia 01 – Site do Centro Cultural Africano (CCA)



Fonte: Print screen do site.

O CCA oferece um programa de intercâmbio estudantil África Brasil, mas no site não dá muitas informações nem explica os critérios de seleção para um aluno interessado. Na sessão Notícias da África aparece a divulgação de eventos e palestras, um artigo, links de notícias de aspecto informativo sobre questões de conquistas sociais, políticas e científicas, todos postados pelo próprio administrador. No site há carência de conteúdo mais consistente que ultrapasse o caráter informativo e que traga contribuições educativas. Já o projeto África na Escola visa levar o aluno a conhecer a história da África e dos afro-brasileiros, com olhar africanista contemporâneo, promovendo discussões no espaço escolar, mas não traz esta dinâmica para o espaço virtual, restringindo a contribuição do CCA aos espaços físicos onde o projeto é aplicado.

Uma sessão interessante apresentada pelo site é da mostra itinerante "Arte Africana – Exposição de Mascaras e Esculturas" que é oferecida pelo CCA para ser exposta em instituições interessadas em ampliar o conhecimento sobre a história e cultura da África, com vistas a sua valorização e promoção da igualdade étnico-racial. Porém, em

um país como o Brasil com dimensões continentais, ficam restritas as possibilidades de atender a um número significativo de instituições, mas a veiculação das imagens das obras referidas já é uma boa fonte de consulta, faltaria apenas que elas fossem devidamente identificadas.

Observou-se que, apesar do site oferecer a opção para o usuário fazer *loguin*, nenhuma informação adicional é dada aos que se cadastram. Falta um espaço de diálogos e de registro de sugestões ou opiniões. Há apenas a opção de contatar o administrador via mensagem, o que empobrece as possibilidades construção do conhecimento. Apesar de o site apresentar uma série de atividades interessantes promovida pela organização, seu aspecto é de um veículo informacional.

O segundo espaço virtual analisado foi o site do Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO), ligado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, "voltado para o estudo, pesquisa e ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes e na área dos estudos das línguas e civilizações africanas e asiáticas", (informações do site) que pode ser acessado pelo endereço http://www.ceao.ufba.br.

Fotografia 02 – Site do Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO)



Fonte: Print screen do site.

Além das informações institucionais, como vemos na Fotografia 02, o site apresenta sessões sobre o programa de pós-graduação oferecido em nível de mestrado e doutorado, sobre os cursos técnicos e de extensão, sobre os pesquisadores vinculados

ao centro e sobre as publicações produzidas por eles. Estas publicações e vídeos de palestras estão disponibilizados no site para download. Existem também links de fundações, programas e projetos que apresentam leis ou desenvolvem estudos e ações pela valorização e defesa dos direitos das pessoas afrodescendentes.

O site tem um caráter informativo, não existindo espaço para diálogos, apenas informações de contatos da organização, o que minimiza a realimentação, a reflexão e a contribuição do público em geral para a instituição. Apesar disso, ele possui um grande valor no sentido de oferecer informações e conhecimento atualizado, fruto de investigação acadêmica, o que o autentica como fonte de pesquisa.

O último espaço virtual que abordaremos é o site do projeto “A Cor da Cultura”, acessada através do endereço http://www.acordacultura.org.br/, que é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, desenvolvido numa parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o CIDAN - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Iniciado em 2004, o projeto “tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.” (informações do site)

Fotografia 03 – Site “A Cor da Cultura”



Fonte: Print screen do site.

Avaliando o desenho e o conteúdo do site na Fotografia 03, observa-se uma diversidade de ferramentas (textos, vídeos, imagens) e uma complexa rede de

informações e links que buscam oferecer diversidade de recursos a quem procura por este espaço, objetivando a promoção de um olhar reflexivo sobre a cultura africana e afro-brasileira.

O projeto possui um kit de formação que foi distribuído nos estados brasileiros por meio de capacitações oferecidas por instituições credenciadas, pretendendo "oferecer as bases para a sustentabilidade e autonomia na utilização dos materiais e metodologias para o fortalecimento das redes", (informações do site) material este que é disponibilizado no espaço O Caderno do Professor, que integra cartilhas, imagens e músicas, todos disponíveis para download.

Os programas em audiovisual disponibilizados no site foram feitos numa parceria da Rede Globo de Televisão e o Canal Futura, apresentando entre as temáticas: *heróis negros da história do Brasil*, *experiências didáticas bem sucedidas* e *religiões do mundo e seu valor na compreensão da vida*. Na sessão Livros Animados, estão disponíveis vídeos criados a partir de livros de literatura infantil que abordam a temática, além de dois jogos online sobre animais e instrumentos musicas africanos, papéis de parede disponíveis para download e orientações ao professor.

A sessão de artigos é bem rica e diversificada e está sempre sendo alimentada de novo conteúdo, contendo algum material sobre história e cultura africana, mas em sua maioria sobre a afro-brasileira. O link Sala Camutuê dá acesso a um blog com informações sobre ações e políticas educacionais etno-raciais desenvolvidas no país, espaço de postagens para compartilhamento de experiências, fotos e vídeos, além da promoção de fóruns temáticos. O espaço possui também links para publicação e divulgação nas redes sociais.

Entre os três espaços virtuais analisados, o Projeto a Cor da Cultura é o que apresenta um desenho mais próximo do que SIEMENS chama de ecologia, e que está mais preparado para atender e dar suporte ao aprendiz da era digital, oferecendo diversidade de ferramentas, acesso a informações e conhecimentos consistentes e canal de diálogo e compartilhamento com o usuário. Faz-se necessário ainda que se construam novos espaços virtuais que contenham esta dinâmica, mas que apresentem links e estudos mais específicos sobre a arte, história e cultura da África, que ainda são pouco conhecidas por nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir o espaço no currículo escolar para que conteúdos universais e culturais vindos dos países africanos possam dialogar com os que historicamente estão postos e com outros que igualmente têm sido relegados em prol de uma monoculturalidade homogeneizadora, é fundamental para a construção de uma identidade brasileira intercultural.

A internet entra aqui com o papel aproximador dos conhecimentos especializados e atualizados sobre a história e cultura dos países africanos. Destaco que não só é importante identificar espaços virtuais onde se encontre informações válidas e potencializadoras, mas faz-se necessário que se construa novos espaços que sejam coadjuvantes no desafio de construir uma educação intercultural.

Como resultado dos estudos desenvolvidos no presente artigo, no ano letivo de 2014 implantamos na Escola de Aplicação da UFPA o projeto "Arte, História e Cultura em Ambientes Virtuais", que desenvolve uma abordagem interdisciplinar onde conteúdos de Arte, História e Língua Portuguesa encontram intersecções na diversidade da arte, história e cultura popular paraense, considerando as influências etno-racial na construção identitária desse povo. Nesse sentido, o projeto visa oportunizar a produção visual e a construção do conhecimento por meio da articulação colaborativa de ambientes virtuais, utilizando um espaço virtual onde os alunos possam ser co-autores do conhecimento. O projeto foi contemplado com bolsa de extensão pelo edital PIBEX/PROEX/UFPA, e em razão de estarmos em meio à experimentação, seus resultados serão apresentados posteriormente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. Didática*. Questões Contemporâneas. Formação x Ação. Rio de Janeiro, 2009.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MATTOS, Hebe Maria (2003). *O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil*. In OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática.* Estudos afro-asiáticos, Scielo Brasil. 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acessado em: 10 de julho de 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro*. A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática.* Estudos afro-asiáticos, Scielo Brasil. 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acessado em: 10 de julho de 2013.

_____. *Lições sobre a África:* Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico. (1990-2005) Tese (Doutorado em História). Brasília: UNB, 2007. Disponível em <http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2611>. Acessado em: 08 de janeiro de 2014.

SIEMENS, George. Traducción: FONSECA, Diego E. Leal (2007). *Una teoría de aprendizaje para la era digital.* Licencia Creative Commons 2.5., 2004. Disponível em <https://docs.google.com/document/d/1ZkuAzd-x1l9lDgcC1E_XSmPTOk6Gu1K2SEvXtduG3gc/edit>. Acessado em: 21 de julho de 2013.

_____. Traducción: QUINTANA, Emilio. VIDAL, David. TORRES, Lola. CASTRILLEJO, Victoria. *Conociendo el conocimiento.* Nodos Ele, 2006. Disponível em <http://www.nodosele.com/editorial>. Acessado em: 10 de agosto de 2013.

Centro Cultural Africano (CCA). Disponível em <http://www.centroculturalafricano.org.br/>. Acessado em: 04 de janeiro de 2014.

Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO), Disponível em <http://www.ceao.ufba.br/2007/livrosvideos.php. Acessado em 22 de janeiro de 2014>. Acessado em: 16 de janeiro de 2014.

A Cor da Cultura. Disponivel em <http://www.acordacultura.org.br/. Acessado em 24 de janeiro de 2014>. Acessado em: 16 de janeiro de 2014.

Junia de Barros Braga Vasconcelos
Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Pará (1995) e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Santa Fé - AR. Professora de Educação Básica e do PARFOR de Artes Visuais da UFPA. Atua nos projetos de ensino, pesquisa e extensão “Arte e movimento” e “Arte, História e Cultura em Ambientes Virtuais.”
http://lattes.cnpq.br/9140027563287921

Modalidade: **Comunicaçao Oral**
GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.

A UTOPIA NO ESPAÇO SOCIAL E ARTÍSTICO CONTEMPORANEO: TRANSFORMAR REALIDADES ATRAVÉS DA ARTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AÇÃO DO MOVIMENTO INTERCULTURAL IDENTIDADES.

Madalena Zaccara, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

RESUMO*:*
A arte pode ser um dos canais de promoção de uma utopia para novos tempos: o da sociedade do espetáculo. É trabalhando um intervalo micropolítico, que o movimento intercultural IDENTIDADES, nascido em Porto, Portugal, se manifesta em relação à possibilidade da concretização da utopia ao longo de sua história, que ora contabiliza dezessete anos de atividades. Atuando em comunidades situadas em três espaços geograficamente distintos, de colonização lusa, ele interage em comunidades situadas em Moçambique e Cabo Verde, na África e em Conceição das Crioulas, Pernambuco, Brasil promovendo uma relação de trocas que constitui o seu fazer artístico.
Palavras Chave: arte; interação; utopia; movimento intercultural IDENTIDADES.

THE UTOPIA IN CONTEMPORARY ARTISTIC AND SOCIAL SPACE : TRANSFORMING REALITIES THROUGH ART : CONTIDERATIONS ON THE ACTION OF INTERCULTURAL MOVEMENT « IDENTITITIES ».

ABSTRACT
Art can be one of promoting a vision for new times channels: the society of the spectacle. It is working one micropolitical range, the intercultural movement IDENTITIES, born in Porto, Portugal, manifests itself in relation to the possibility of utopia throughout its history, which now accounts for seventeen years activities. Working in communities located in three geographically distinct areas of colonization lusa it interacts in communities in Mozambique and Cape Verde in Africa and Conception of Creole, Pernambuco, Brazil fostering a relationship of burrows is your art making.
Key words: art; interaction; utopia; intercultural movement IDENTITIES.

1 Sobre o espaço social contemporâneo.

La consommation, comme noveau mythe tribal,est devenu la morale de notre monde actuel [1]

A origem histórica da sociedade ocidental, cujo objetivo é consumir cada vez mais, aponta para algum momento entre 1820 e 1840 com o surgimento da revolução industrial. No século XIX, já encontramos uma sociedade de consumo

[1]. J.P. Mayer in Baudrillard Jean. *La societé de consummation*. Paris : Éditions Denoel,1 970, Avant – propos

estabelecida “com tipos de consumidores claramente diferenciados e novas modalidades de comercialização e técnicas de marketing” (BARBOSA, Lívia, 2004, p.27), bem como uma publicidade que atiçava, já desde então, o desejo dos consumidores “fornecendo um mundo de sonhos e impondo uma nova tecnologia do olhar”.

A cultura do consumo, que encontra cada vez mais eco na contemporaneidade, segundo Don Slater (apud BARBOSA, Lívia, 2004, p.32), está vinculada à uma sociedade de mercado na qual as “práticas sociais, valores culturais, ideias, aspirações e identidades são definidas e orientadas em relação ao consumo” o que significa que vivemos em uma sociedade materialista e pecuniária na qual “o valor social das pessoas é aferido pelo que elas têm e não pelo que elas são”.

Trata-se de uma cultura com características universais, uma vez que teoricamente todos teriam acesso aos seus produtos e impessoais dado que as mercadorias são produzidas para um mercado de massas e não para indivíduos. Estes, os indivíduos, fazem parte de um todo insaciável e uniformizador no que diz respeito à ação de consumir uma vez que o sistema capitalista os quer assim para sua própria sobrevivência.

> Travail, loisir, nature, culture,tout cela,jadis dispersé et générateur d’angoisses et de complexité dans la vie réelle,dans nos villes « anachiques et archaiques », toutes ces activités déchirées et plus ou moins irreductibles les unes aux autres-tout cela enfin mixé,malaxé, climatisé, homogénéisé dans le même travelling d’un shopping perpetuel,tout cela enfin asexué dans la même ambiance hermaphrodite de la mode.(BAUDRILLARD, Jean,1970,p 25)[2]

Ainda de acordo com Jean Baudrillard (1970, p. 18) somos submetidos ao « spetacle permanent de la célébration de l ‘objet dans la publicité et de centaines de messages journaliers vênus des mass media »[3] . Uma necessidade de sobrevivência do capitalismo que faz com que ele “eduque” as pessoas para consumir criando mecanismos de sedução e manipulação cada vez mais aperfeiçoados eficientes.

Objetos e mercadorias são usados como signos culturais para produzirem efeitos identificadores e expressivos em determinado contexto onde o tempo deixa de ser o referencial para dar lugar à moda, fenômeno do mundo ocidental moderno, que age como um dos principais propulsores do consumo, o mecanismo que rejeita o poder da tradição e do tempo em função do presente social: do aqui e agora da sociedade do espetáculo. A moda que, segundo Guy Debord:

> se présente à la fois comme la société même, comme une partie de la société, et comme instument d’unification. En tant que partie de la société ,il est expressément le secteur qui concentre tout regard et tout conscience »[4]. (DEBORD, Guy, 1992, p.16)

---

[2] Trabalho, lazer, natureza, cultura, tudo isto antes disperso gerando angústia e complexidade na vida real, nas nossas cidades “anárquicas e arcaicas”, todas estas atividades esparsas e mais ou menos irredutíveis umas das outras- tudo isso enfim misturado, amassado, climatizado, homogeneizado na mesma viagem em um shopping perpétuo, tudo isso enfim assexuado no mesmo clima hermafrodita da moda(tradução do autor)

[3] Espetáculo permanente da celebração do objeto na publicidade e de centenas de mensagens cotidianas vindas da *mass media*. (tradução do autor).

[4] Apresenta-se a cada vez como a sociedade em sua totalidade, como uma parte da sociedade e como instrumento de unificação. Enquanto parte da sociedade, ela é expressamente o setor que concentra todo olhar e toda consciência.

Vive-se sob a ditadura de uma mídia que condiciona o comportamento com o objetivo de promover produtos. Através dela se processa toda uma transformação de modos de vida, gostos e comportamentos. Trata-se de uma máquina de uniformização capaz de produzir uma "felicidade conformista", materialista e mercantil. Esta capacidade midiática de criar, em grande escala, segundo Lipovetsky (2004) gera fenômenos comportamentais e de emoções similares.

Neste contexto a identidade deixa de fazer sentido bem como aqueles que estão excluídos do consumo como quase religião, e as alternativas quase utópicas. A utopia, entretanto, admite vários sentidos através do tempo. Inclusive aquele em que ela pode se constituir na possibilidade de construção de uma nova realidade. Neste sentido, a arte parece ser um dos canais de promovê-la. É, portanto, sob este prisma que enfocamos a atuação do movimento intercultural IDENTIDADES.

2 A utopia como possibilidade de transformação.

Soyons realistes; éxigeons l'impossible [5]

Mesmo existindo uma literatura sobre a utopia na Antiguidade, o termo aparece somente no inicio do século o XV, inventado por Thomas More, e pode significar « um não lugar » ou um “lugar de felicidade”.

No século XVI a utopia se constituiu em um gênero literário nos descrevendo um lugar sem identificação. Um mundo imaginário. Nestes relatos, a inacessibilidade da felicidade é uma constante. Entretanto, já nos textos sobre a utopia do século XVIII começa-se a ter uma função crítica e, desde o fim deste século e ao longo do XIX ela, a utopia, deixa gradativamente de ser um relato e se transforma um discurso que se constitui num suporte teórico para um projeto concreto. O texto sobre a utopia não é mais uma fábula, ele corresponde a uma vontade de fazer a história.

O mundo, em um processo transformação cada vez mais rápido, vai mudar o conceito de utopia. Muita coisa aconteceu na modernidade do século XX, inclusive a fé e o desencantamento em relação a ela. A utopia contemporânea, entretanto, não só se apoia sobre um discurso, mas é animada pela vontade de transformar o mundo a partir de uma analise crítica da realidade. Ela não pode acontecer, sem a ambição de uma coletividade, de um grupo, de um objetivo concreto cada vez mais centrado na realidade. Seu conceito se amplia transformando-se em um meio de ação destinado a sensibilizar para outras formas de interação social.

Em seu novo sentido, a utopia é um desafio para a necessidade humana de esperança. Seguindo a linha de reflexão de Ernst Bloch (2005) a utopia não é algo fantasioso, ela possui uma base real visando uma reestruturação, procurando mudanças, objetivando uma nova sociedade. Ela seria viável à medida que puder ser realizada coletivamente. Revolucionária sim, mas quando posta em prática a partir de uma consciência da possibilidade de um mundo melhor.

3 A arte como possibilidade de concretização de uma utopia

Além, onde as fronteiras terminam e os caminhos se apagam. [6]

---

[5] (sejamos realistas; exijamos o impossível) slogan da juventude francesa de maio de 1968. Citado por Agenor Brighenti in *Esperança e Utopia*. Estatuto epistemológico e formas de relação *in* http://ordosocialis.de/pdf/Brighenti/Esperanca%20e%20Utopia.pdf. Consultado em 3 de junho de 2014.

Uma (re) conceitualização da noção de utopia, despida de toda a carga negativa que lhe foi sendo incorporada se faz necessária bem como uma adaptação a um presente que necessita de ser repensado em termos de desejo de mudança. A partir disso, de sua clarificação contemporânea surge por ela um interesse novo. Afinal como nos recorda Zygmunt Bauman (2000, p.15) "para tornar ainda mais complexas as agruras atuais e as perspectivas de soluciona-las, vivemos também uma época de privatização da utopia e dos modelos do bem".

A arte contemporânea traz uma relação nova entre ela e o mundo. A realidade transforma-se em um objetivo de investigação. Em se falando sob o ponto e vista de uma perspectiva histórica estas interrogações não são específicas da contemporaneidade. O realismo de Gustave Courbet, enquanto práxis artística, já questionava sobre arte e realidade. Outros criadores e pensadores também se debruçaram sobre o engajamento da arte com a realidade, entre eles Champfleury (apud ARDENNE, Paul, 2002, p.22) para quem a arte deve trabalhar para uma reconciliação entre os homens e a sociedade, o que seria seu objetivo supremo.

Outros teóricos mais contemporâneos insistem nessa relação arte e sociedade que traz em seu bojo uma concepção micropolítica do social. Para Nicolas Bourriaud (2009, p. 31) "A arte visa conferir forma e peso aos mais invisíveis processos" e "ao tentar romper a lógica do espetáculo, restitui-nos o mundo como experiência a ser vivida". Ela, a arte, seria, portanto, uma forma de mudar uma realidade social baseada no espetáculo e no poder neoliberal que, nas palavras de Guy Debord (1992, p. 26) seria "l'auto-portrait du pouvoir à l'époque de sa gestion totalitaire des conditions d'exitence".[7]Ela, a arte, poderia interferir nesse processo a partir da sua possibilidade de sensibilização sendo também uma utopia contemporânea enquanto veículo de transformação e educação.

Jacques Rancière (2005, p. 26) nos diz que é a partir "do recorte sensível do comum, da comunidade, das formas de sua visibilidade e de sua disposição, que se coloca a questão da relação estética/politica" e só "a partir daí pode-se pensar as intervenções políticas dos artistas". A arte poderia, portanto, agir nas fissuras do real e ainda manter relações com a utopia pela esperança que ela constrói.

Paul Ardenne (2002, p.39) que denomina de "arte contextual" esta relação artista & sociedade citando Richard Martel, o teórico e artista canadense que se encontra a frente do Le Lieu em Quebec, nos lembra através das palavras de Martel, de que " l'art contextuel suppose la matérialisation d' une intention d'artiste dans un contexte particulier". [8] Para Ardenne (2002,p. 41) "la première raison de l'art coxtextuel relève d'un désir social:intensifier la présence de l'artiste à la réalité collective."[9]

Jose Carlos de Paiva (2011, p.29), considera que a arte "se constrói como lugar reflexivo e contaminador". As práticas artísticas seriam, portanto, uma possibilidade de interferir na realidade ou, pelo menos, tornar tal fato uma utopia menos distante.

---

[6] Octavio Paz. Sonho de Penas. In *Revista de Poesia e Arte Contemporânea* in inhttp://www.mallarmargens.com/2012/10/viii-poemas-de-octavio-paz-escolhidos-e.html. Consultado em 3 de junho de 2014.

[7] O autorretrato do poder na época de sua gestão totalitária das condições de existência. (Tradução do autor

[8] A arte contextual supõe a materialização de uma intenção do artista em um contexto particular. (tradução do autor).

[9] A primeira meta da arte contextual revela um desejo social: intensificar a preferencia do artista pela realidade coletiva.(tradução do autor

Através de ações micropolíticas possibilitadas pela arte poder-se-ia tentar mudar a dinâmica do *mainstream*.

Esse envolvimento arte/política, hoje, corresponde à iniciativa de alguns artistas que mergulham no campo ampliado da criatividade humana onde o caráter político é relacionado ao fato de uma interação do trabalho artístico com a vida. A arte, nas suas novas formas, ultrapassou a antiga condição de uma produção de objetos destinados a serem vistos.

Sim, porque a fusão entre arte e vida, caracterizada por Jacques Rancière (2005) como "partilha do sensível" não levou em conta a produção de objetos nem tampouco a modificação da vida pela beleza do gesto estético. Essa partilha seria antes a adoção de novos modos de vida, de engajamento social e consequentemente, de uma nova práxis artística.

As intervenções da arte na vida teriam, portanto, por finalidade, segundo Hans Obrist (2006, p.17) construir "espaços e relações visando uma (re) configuração material e simbólica de um território comum". Elas corrigiriam as falhas nos vínculos sociais ao redefinirem as "referências de um mundo comum e suas atitudes comunitárias" (RANCIÈRE, 2005, p.30). Uma estética que se pauta em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem ou criam. O mundo da arte e da vida está, portanto, cada vez mais fundido e a estética, como ciência do sensível, está em consonância com esse novo olhar.

Ao artista relacional caberia assim evidenciar práticas e "modos de discursos", que seriam novas "formas de vida", formas estas que operariam como resistência em relação à sociedade do espetáculo (RANCIÈRE, 2005, p.50), esse espetáculo que é "l l'autre face de l'argent" [10] segundo Debord (1992, p. 44). Seu objetivo seria criar condições para que experiências comunitárias se concretizassem.

3. A utopia no espaço artístico e social segundo o Movimento Intercultural IDENTIDADES.

Oh, oh, oh, et je rêve. Que Soudan, mon pays, soudain, se soulève..
Oh, oh, rever, c'est déjà ça, c'est déjà ça [11]

A história da relação entre arte e política é ponto crucial desde os seus primórdios. A arte sempre foi política se pensarmos, por exemplo, em seus comprometimentos com religião ou propaganda dos muitos Estados aos quais ela se atrelou. Hoje esse envolvimento com a política corresponde à iniciativa de artistas que mergulham no campo ampliado da criatividade humana onde o caráter político é relacionado ao fato de uma integração do trabalho artístico com a vida. Nas palavras de Jacques Rancière (2010, p.108): "a ação artística identifica-se então com a produção de subversões pontuais e simbólicas do sistema".

A arte arrasta sempre a magia na sua sombra, o encanto do enigmático, a inquietação das mentes insubmissas, a incompletude do estabelecido, a procura da transcendência, a vontade de superação do conseguido. Em si isso se constitui em um alento nesse mundo de pouca esperança. O artista pode abrir caminhos, resistindo e isolando-se do ruído circundante do grande espetáculo que é promovido

---

10 A outra face do dinheiro (tradução do autor)

11 Alain Souchoun. *C'est déjà ça*. Letra de música.

para lhe retirar essa capacidade de gerar propostas e ressonâncias. E esta é a nossa esperança. A de uma nova utopia uma vez que segundo Jean Baudrillard:

> Todas as utopias de los siglos XIX y XX al realizarse expulsaron a la realidade de la realidade y nos dejaron en una hiperrealidad vaciada de sentido, puesto que toda perspectiva final quedo como absorbida, digerida, y no dejó otro residuo que una superficie carente de profundidad (BAUDRILLARD Jean, 2007, p. 29)[12]

É trabalhando em um intervalo micropolítico, que o movimento intercultural IDENTIDADES, nascido em Porto, Portugal, se manifesta. Trata-se de um movimento artístico, atuante desde os anos 90, mais precisamente concebido em 1996, que participa dos conflitos da era pós-colonial tendo como objetivo as relações culturais diretas em vários espaços geográficos do planeta de histórico colonial português.

Ao longo de sua história, que ora contabiliza dezessete anos de atividades, ele, o movimento, tem por intenção, nas palavras de um de seus fundadores Jose Carlos de Paiva e Silva (2009, p. 57): "promover este movimento intercultural enquanto espaço de partilhas múltiplas que possibilitasse a cada um dos seus membros (em si) absorver as experiências vividas e entender os acontecimentos". Para ele (2009, p. 57) "trata-se de dirigir os esforços colectivos de modo a que cada um dos intervenientes possa incorporar o vivido no seu repertório cultural e saborear uma maior consciência de si próprio perante um universo de conhecimento alargado a culturas que lhe são distantes".

Atuando em comunidades situadas em três espaços geograficamente distintos e com características especificas, ele, o movimento, mobiliza artistas, professores e estudantes de arte que, fora do seu espaço de conforto buscam, através da reflexão partilhada, interagir nestes três espaços sociais. A partir de Porto, como já foi dito anteriormente, ele se relaciona com Moçambique, Cabo Verde e Conceição das Crioulas, comunidade quilombola no Nordeste do Brasil.

O movimento intercultural IDENTIDADES é constituído por indivíduos que se congregam em um grupo não homogéneo tanto no que diz respeito a objetivos pessoais quanto no que diz respeito à sua forma de criação e expressão. Eles têm em comum o interesse pelo resgate de um perfil de identidade cultural fragmentado, destruído ou em processo de destruição, procurando um sentido para a ação artística e estabelecendo vínculos relacionais adequados aos interesses das comunidades em que atuam.

É nesse terreno intercultural "onde a história confere posturas próprias e um tempo particular perante o contemporâneo" que, segundo José Carlos Paiva (2009,p. 58), os membros do grupo se assumem enquanto artistas e enquanto cidadãos. "A arte devia preparar ou anunciar um mundo futuro" afirma Bourriaud (2009, P. 18). É, portanto, neste futuro que se inserem as propostas e esperanças do movimento.

Para seus membros pode – se abrigar um sonho para além das servidões e uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior. As ações artísticas de grupos como o Movimento Intercultural IDENTIDADES, procuram,

[12] Todas as utopias dos séculos XIX e XX ao realizar-se expulsaram a realidade da realidade e nos deixaram em uma hiper-realidade vazia de sentido, uma vez que toda perspectiva final acabam absorvidas, digeridas e não deixam qualquer resíduo a não ser uma superfície carente de profundidade (tradução do autor)

portanto, construir e realizar modelos de ação dentro da realidade existente que tenham como objetivo maior fazer a diferença.

Em Moçambique o movimento encontra seu foco de interesse em um espaço onde “o caos, a quantidade impressionante de moradores nas periferias desurbanizadas da cidade, a implantação urbana caótica, fruto do modo espontâneo como se ergueu, o trânsito, o ruído, o calor e a humidade, antecipam a entrada na cidade do cimento, onde o luxo colonial da elite branca, as avenidas guarnecidas de jacarandás lilases e de acácias rubras, foi ocupado pela população nativa que a vive do modo como quer e pode.” (Paiva, Jose Carlos, 2009, p. 90)

Em Março de 1997, desembarcou em Maputo o primeiro grupo que iniciou as ações do movimento naquele espaço geográfico. O grupo chegou carregado de equipamentos e expectativas em relação ao estabelecimento de interações entre artistas lusos e moçambicanos. O mergulho na cultura do país marcou esse início relacional. Oficinas diversas, de múltiplas formas de expressão artística, localizadas na ENAV estabeleceram o espaço físico para as primeiras partilhas. Viagens, pelo interior de Moçambique, contribuíram para dimensionar melhor a força de sua cultura bem mais diluída em sua capital.

De acordo com Paiva: “a partir de então (1997) o Movimento Intercultural IDENTIDADES alojou a sua base de trabalho em Moçambique na ENAV, escola que passou a integrar o movimento. Gradualmente estabeleceram-se entre os protagonistas elevados níveis de confiança e uma sólida amizade que soldou a presença, particularmente de alguns docentes da FBAUP, no quotidiano da ENAV.” (PAIVA, José Carlos, 2009, p. 83). Essa interação gerou oficinas e publicações (fig. 1) entre outras ações.



Fig. 1.Capa do livro *Imagem Passa Palavra*. Porto: Editora Gesto (do Movimento Intercultural Identidades)

Foi a partir da escola, portanto, da ENAV, que se estabeleceram as ações do movimento que investe nos diálogos proporcionados pelo intercâmbio artístico e nas relações culturais caracterizadas pelas trocas. Esses momentos relacionais aconteceram e acontecem desde 1997 tanto em Moçambique quanto em Portugal.

Cabo Verde é um arquipélago que serviu como ponto de escala para os navios portugueses e para o tráfego e comércio de escravos. Abolido o tráfico, em 1876,

findou-se o interesse colonial pelo país que só voltou a ter importância a partir da segunda metade do século XX.

Sua insularidade e suas estiagens fizeram do arquipélago uma terra de fome onde sobreviver era – e ainda é o grande desafio. Ao longo de sua história pouco foi feito para transformar essa situação, sendo do interesse colonial aproveitar apenas suas condições geoestratégicas, no quadro da expansão económica e política da Europa colonial.

A grande exploração escravocrata e mercantil dos primeiros séculos, com a depressão comercial do século XVII que causou entre outros fatores a decadência das grandes lavouras de Santiago, cedeu lugar à pequena exploração baseada no recurso da mão de obra familiar.

Cabo Verde, pelas suas singularidades geográficas e antropológicas, traz em si um espaço de laboratório ideal para o exercício das confrontações culturais que atraem, na contemporaneidade, artistas que se interessam e trabalham com relações interculturais.

Em Outubro de 1996, o movimento intercultural IDENTIDADES partiu para Mindelo que juntamente com a capital, Praia, são as duas maiores cidades do país. Um grupo de estudantes e quatro docentes da FBAUP do Porto juntamente com outro grupo de alunos e dois docentes da ENAV, de Moçambique juntos voltaram-se para a troca de conhecimentos através de um conjunto de oficinas artísticas de cerâmica, serigrafia, xilogravura, desenho, artes digitais, vídeo, fotografia, batick e pedra.

A partir de então essas trocas permanecem. Professores e alunos de Cabo Verde se envolvem nas atividades do movimento IDENTIDADES em Porto e vice-versa. Como exemplo, um relato do coordenador do movimento José Carlos de Paiva, das atividades do grupo em Cabo Verde:

> “diariamente um grupo desloca-se à aldeia piscatória de S. Pedro para realizar exercícios de desenho e, nesse pretexto, aproximar-se da população envolvendo-a numa acção de intervenção sobre as suas próprias casas. A proposta consiste em cativar a comunidade para que sejam pintadas as casas (autoconstruídas e nunca finalizadas, apresentam um ar descuidado e não aconselhável do ponto de vista de saúde pública). A Câmara Municipal fornece os materiais e as tintas. Como acção exemplar todo o grupo IDENTIDADES se desloca num dia de Sábado para a aldeia a fim de pintar a escola primária. É um dia de festa, de trabalho, de contacto com a população, de aproximação às suas problemáticas sociais e políticas.” (PAIVA, José Carlos, 2009, p. 117).

De acordo com o site oficial do município de Salgueiro, Pernambuco, Nordeste do Brasil, ao qual pertence à comunidade Conceição das Crioulas II sua gênese, divulgada através da tradição oral, seria, segundo os moradores mais velhos, a ação de seis negras escravas que no início do século XIX, conquistaram a liberdade, chegaram à região e arrendaram uma área de aproximadamente três léguas. Com a produção e fiação do algodão, que vendiam na cidade de Flores, conseguiram pagar a renda e ganharam o direito à posse das terras.

Esta comunidade quilombola faz parte das já reconhecidas pelo Estado Brasileiro por meio de “certificação feita pela Fundação Cultural Palmares (FCP) (certificação do autorreconhecimento) e da abertura de processo de regularização dos territórios quilombolas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)” (SILVA; Gilvania Maria da, 2012, p. 28). Formadas a partir da reação à escravidão, essas comunidades constituíram-se em grupos de resistência negra espalhadas em quase todo o território nacional.

O movimento IDENTIDADES descobriu nesse cenário sertanejo brasileiro um espaço de investigação e a possibilidade de "poder partilhar com uma abnegada população a construção do seu destino." (PAIVA; Jose Carlos de, 2009, p.141). Em 2003 estabeleceu-se o início de um relacionamento intercultural que permanece até hoje. (fig.2)

Neste exato momento, janeiro de 2014, Elisabete Mônica Moreira Faria, doutoranda em Educação Artística pela Universidade de Porto, membro do movimento IDENTIDADES desde 2000, desenvolve sua pesquisa na comunidade Conceição das Crioulas. Sobre essa experiência ela assim se manifesta:

> "na educação artística a comunidade entendeu deve integrar as diversas áreas da expressão no seu currículo, num processo de cruzamento intercultural com o IDENTIDADES. Neste contexto o projecto 'expressões artísticas nas escolas da comunidade' visa elaborar uma discussão construtiva e participada de um Currículo nas Artes. No encontro, apresentaremos este projecto provocando uma reflexão que desenvolva e dimensione a sua análise e favoreça o seu sucesso no desenvolvimento das crianças e dos jovens e de um futuro melhor para a comunidade." [13]



Fig. 2. José Carlos de Paiva. Foto. Sessão de apresentação do primeiro vídeo produzido pelo Crioula's Vídeo na comunidade de Conceição das Crioulas, Pernambuco. Brasil.

A imagem acima sintetiza as palavras do líder do Movimento Intercultural IDENTIDADES, professor da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Porto, Portugal:

> Há uns anos já que o Movimento Intercultural Identidades percebeu que para manter vivo o desejo de manter a arte próxima da vida precisaria de procurar quem ainda pudesse sentir essa proximidade ou esse desejo, e que tal procura teria de se efectuar, por certo também fora da Europa, ou mesmo fora do mundo ocidental. Outros lugares, outras culturas, outras artes, outras vidas. (PAIVA, José, 2011, p.5)

[13] Entrevista *on line* concedida a autora. Dezembro de 2013.

Através de uma ação que pode ser localizada em seus projetos executados ou em execução tais como em Maputo, Moçambique, o *Maputo, periferias urbanas,* no qual o movimento se desloca para diversos Bairros da periferia urbana da cidade de Maputo.

Em Cabo Verde temos o *Lajedos Santo Antão_ CV*, juntamente com o Atelier Mar. Nesta comunidade rural, que se dedica essencialmente à agricultura de subsistência o IDENTIDADES se relaciona com vários sub- projetos que envolvem Educação – Escola Comunitária de Lajedos*,* Artesanato , Materiais e Tecnologias de Construção Civil .

Finalmente, em Conceição das Crioulas ele desenvolve o *Crioula's Video* além de interferir diretamente na comunidade quilombola através de processos que envolvem a educação de base.

Desta forma, o movimento continua depois de mais de 15 anos de ação, com sua proposta de uma "construção de uma memória partilhável, de relacionamentos íntimos com comunidades, artistas, estudantes e professores de arte" (PAIVA, José, 201, p 29)

De acordo com Rita Rainho (2011, p 40), um dos membros do Movimento Intercultural IDENTIDADES, professora da Escola Internacional de Artes em Cabo Verde: "Este dialogo promove um pensamento crítico, mais plural, político (...). Capaz de um entendimento mais amplo no confronto intercultural"). Desta forma "o terreno da arte parece aqui ganhar sentido de existência"

4 Depois de analisar os fatos...

> Comme la societé du Moyen Age s' équilibrait sur Dieu et sur le Diable, ainsi la notre s' equilibre sur la consommation et sur sa dénonciation [14]

A proposta de uma descolonização mental pode relativizar condicionamentos a partir de uma visão mais generosa, mais sensata e mais ética de mundo. A liberdade conceitual, imaginativa e perceptiva das práticas artísticas ditas utópicas que envolvem a política pode abrigar um sonho para além das servidões e uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior. A arte, devemos lembrar, pode ser o último reservatório do imaginário a escapar de ser incorporada/apropriada pelo sistema que hoje serve ao capitalismo neoliberal.

A arte relacional ou contextual a qual se propõe o movimento analisado transforma o artista em participante da história imediata. Esse engajamento dessa forma de criar artístico com a realidade não visa o sublime ou o transcendente. O artista realista Courbet não queria pintar anjos justificando que não os podia executar por não tê-los nunca visto. A arte relacional também não se atém ao que não pode viver. Sua proposta se volta para a possibilidade de transformação do social e nele se encontra seus instrumentos. Citando Ardenne via *Un art contextuel*:

> L'art contextual (..) fait la preuve que l'activisme artistique peut valoir comme une politique,c'est –à-dire,à s'en tenir á étymologie du terme comme une des formes possibles « du gouvernement de la realité ».(ARDENNE, Paul, 2002,p. 236)[15]

[14] (Da mesma forma que a sociedade da Idade Média se fundou sobre deus e o Diabo, a nossa se funda sobre consumo e sua denuncia) in Jean Baudrillard. *La societé de consummation*. Paris: Éditions Denoel,1970.p.316

[15] A arte contextual prova que o ativismo artístico pode valer como politica, ou seja, para ater-se á etimologia do termo como uma das possíveis formas de "governo da realidade." (tradução do autor)

O movimento IDENTIDADES significa ação para além das teorizações. Ao tomar comunidades e suas relações interculturais como campo do fazer artístico que visa à desconstrução da subalternidade e o fortalecimento de sua identidade, o coletivo pretende encontrar outras modulações para as oposições entre periferia e centro, atrasado e desenvolvido, subalterno e dominante, popular e acadêmico, a partir de relações de reciprocidade e de dialogo.

Nas palavras do coordenador do grupo José Carlos de Paiva (2011, p. 60) o que diferencia a ação do coletivo da política social é que «a ação artística não prepara nenhum amanhã, lida com o que habita em cada um, amplia a capacidade de admiração, de atenção, de reflexão". A denúncia e a ação caminham, portanto, juntas.

Sua proposta encontra-se para além das múltiplas grades com as quais o capital burocratiza e regula a arte incidindo em sua produção. Afinal, a arte, oferece uma alternativa para o desencanto. Trabalhando em um intervalo micro politico, o movimento interage com as comunidades nas quais atua e mobiliza trabalhando o conceito de utopia no sentido de torna-la possível.

5. **Referências.**

ARDENNE, Paul. *Un art contextuel*.Paris,Flammarion.2002.

BARBOSA, Lívia. *Sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 68 p.

BAUDRILLARD, Jean. *La societé de consummation*. Paris: Editions Denoel, 1970.

.....*El Complot del Arte*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

BAUMAN, Zygmunt . *Em busca da politica*. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 2000

BLOCH. E. *O Princípio Esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BORRIAUD, Nicolas. 2009. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes.

DEBORDE, Guy. *La société du Spectacle*.Paris : Gallimard.1992.

LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultural liberal*: ética, mídia e empresa. Porto Alegre, Sulina. 2004.

OBRIST, H.U. *Arte agora*: em 5 entrevistas. São Paulo: Alameda, 2006.

PAIVA, José Carlos de. *Investigar a partir da ação intercultural*. Porto: Gesto Cooperativo Cultural, CRL, 2011.

..... *ARTE/desenvolvimento*. Tese de doutoramento defendida junto a Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto sob orientação do Professor Pintor Máro Bismarck. Porto. 2009.

RAINHO, Rita. Arte: outra introdução politica para o desenvolvimento in Paiva Jose Carlos de; Martins Catarina s, org. *Investigar a partir da ação intercultural*: ID –CAI –Coletivo de Ação e Investigação. Porto: Gesto, 2011.

..... Paiva José Carlos de; Martins Catarina s, org. *Investigar a partir da ação intercultural: ID –CAI –Coletivo de Ação e Investigação*. Porto: Gesto, 2011

RANCIERE Jacques. *A partilha do sensível*: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

.....*O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

SILVA, Gilvania Maria da. *Educação como processo de luta politica*. A experiência de 'Educação diferenciada' do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação. 2012.

ZACCARA, Madalena. *Identidade e Utopia*: um discurso para os novos tempos in IV Congresso Internacional em estudos Culturais. Colonialismo, poscolonialismo, lusofonias, 2014. in http://www.estudosculturais.com/congressos/ocs-2.3.5/index.php/ivcongresso/index/search/authors/view?firstName=Madalena&middleName=Pequeno&lastName=Zaccara&affiliation.

..... *Sobre Política e Identidade*: vestígios do corpo como símbolo de resistência na arte contemporânea em eixos não hegemônicos in anais do XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2012.

Madalena Zaccara

Doutora em História da Arte pela Université Toulouse II, França, Pós doutora pela Faculdade de Bellas Artes da Universidade de Porto, Portugal com bolsa da CAPES, professora associada do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da UFPE, membro do corpo docente do PPGAV - UFPE-UFPB, líder do grupo de pesquisa *Arte, Cultura e Memória,* autora de artigos, livros e capítulos de livros.

http://lattes.cnpq.br/1876676115790550

madazaccara@gmail.com

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade:Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático:Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas. :

LEITURA DE IMAGENS
ATIVIDADES PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Luiza Sella (ILECE) Londrina, Paraná)

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões de atividades práticas em Artes Visuais desenvolvidas no ILECE – Escola Básica de Educação na Modalidade de Educação Especial – Londrina, Paraná, produzido por alunos que apresentam deficiência intelectual. O referencial teórico está apoiado em Marly Meira, Anamelia B. Buoro, Vogotsky dentre outros. O trabalho demonstra a valorização do aluno e o seu direito ao ensino, possibilitando a busca de qualificação em várias áreas do conhecimento, no seu desenvolvimento de suas funções sociais e cognitiva. Apresenta a importância da arte no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e a relevância das práticas educacionais diferenciadas, visando o desenvolvimento de suas potencialidades.
***Palavras- Chave**: Ensino de Arte; Inclusão; Leitura de Imagem*

ABSTRACT

This paper presents reflections on practical activities developed in ILECE Visual Arts - School of Education in Special Education Mode - Londrina, Paraná, produced pro students with disabilities intelectual.E theoretical framework is supported by Marly Meira, Anameila B. Buoro, Vygotsky among others. The work demonstrates the enhancement of the student and their right to education, enabling them to seek qualification in various areas of knowledge, in their development of their social and cognitive functions. Shows the importance of art in the development of the person with intellectual disabilities and the relevance of different educational practices to the development of their potential.
***Keyword**: Art Education; inclusion; Reading Picture*

Introdução

A proposta deste trabalho é relatar a experiência das produções visuais de alunos com deficiência intelectual fruto de um trabalho de docência de 12 anos. Tem como objetivo abordar a importância da leitura da imagem no ensino da arte.

Iniciaremos a reflexão pelo conceito de arte, passando pela deficiência, inclusão, a leitura da imagem e sua importância no ensino de arte.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica Seed – Pr, o qual nos orienta e é clara na direção dos elementos que compõe o ensino de arte.

> “O ensino de arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico”.(DCEB-Seed, 2008, p.52-57)

Para tanto, se faz necessário a reflexão sobre o conceito de arte para se ensinar arte. Entretanto, diante da complexidade da tarefa de definir a arte, surge a necessidade de abordá-la a partir de alguns campos conceituais estudado historicamente.

Na produção artística está presente o fazer, a expressão o conhecimento e da criação. A arte está relacionada à apreensão do conhecimento estético e do objeto artístico, transitando pelo sensível e pelo cognitivo.

Buoro (2002) mostra que

> “[...] a arte, como construção do conhecimento que é, exige, para a intelecção de sua sistematização, o desenvolvimento de certas competências do sujeito, que possibilitam o acesso a um saber que tem seus poderes. Como estruturação sensível e cognitiva, a arte requer então o desenvolvimento de competências para poder ser sentida e significada.” (BUORO,2002, p.10)

Nessa perspectiva o objetivo desse trabalho foi levar o aluno a refletir a arte através da imagem, e possibilitar sua criação artística à partir de seus conhecimentos adquiridos no decorrer do tempo, dos elementos visuais que compõem a imagem, sem levar em conta a técnica, mas sim sua sensibilidade e sua criação.

Orientada por esses campos conceituais, a construção do conhecimento em arte se efetiva na relação entre o estético e o artístico, materializada nas representações artísticas. Apesar de suas especificidades, esses campos conceituais são interdependentes e articulados entre si, abrangendo todos os aspectos do conhecimento em arte.

> A arte, em sentido lato, está presente desde os primórdios da humanidade, é uma forma de trabalho criador. Pelo trabalho o ser humano transforma a natureza e a si, pois ao produzir a própria existência retirando da natureza o seu sustento, gradativamente transforma os objetos naturais em ferramentas que lhe possibilitam acelerar o processo de transformação do natural em humano (FISCHER,2002, p.23).

A partir desses pressupostos acima a prática apresentada conta com resultados de um processo desenvolvido ao longo dos últimos 12 anos com alunos com deficiência Intelectual entre 20 e 40 anos de idade. A experiência pedagógica parte da visualização de imagens de artistas da arte brasileira, trabalhando com um ensino de arte baseado na leitura de imagens.

A importância social e educacional da Arte é relevante e contribui para a interação e a inclusão desses alunos, proporcionando uma amplitude nos ganhos em termos de conhecimento e desenvolvimentos que resultam e, sobretudo por seus

desdobramentos em termos de conquistas no âmbito dos processos cognitivos, afetivos e sociais, contribuindo assim para qualidade de vida.

O objetivo é construir um conhecimento em Arte que aguce as percepções, bem como capacite a leitura de mundo com olhares revigorados e diferenciados.

A Arte passa assim a fazer parte da vida desses alunos e por meio das imagens na construção do pensar, organização das ideias, assegurando aprendizagens significativas sobre suas potencialidades de expressão estética e artística.

O trabalho realizado em Arte mostra as características próprias e individuais desses alunos. Assim, a prática pedagógica em Arte vivenciada demonstra a preparação do aluno para observar, refletir e auxilia a manifestação da criatividade e imaginação, proporcionando melhora na qualidade de vida.

Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência

Conforme Ministério da Educação MEC/SEESP – Brasília 2006, a escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência, sem uma definição clara do seu papel. Houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola.

Entendia que esses alunos necessitavam de currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições, dada a essa composição específica, a escola especial sempre enfrentou o impossível: substituir adequadamente o compromisso da escola comum. Por sua vez, a insistência em buscar uma substituição impossível, foi descaracterizando-a e impedindo-a de construir uma identidade própria, no correr dos tempos.

O advento da inclusão escolar denunciou nitidamente essa impossibilidade, provocando muitas dúvidas sobre o papel da escola especial e sua continuidade. Já com o movimento da integração isso não ocorreu de forma tão clara.

A inserção parcial dos alunos com deficiência nas escolas comuns manteve as escolas e classes especiais na mesma posição. Cabia ainda substituir a escola comum, embora com caráter transitório, acreditava-se que a passagem desses alunos por seus cursos fosse necessária, para integrassem no ensino regular.

Com esse movimento, as escolas especiais não foram completamente questionadas em suas funções e organização pedagógica, ficando abalado seu compromisso.

Com a inclusão o desafio das escolas comum e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais delas não são sobrepostos, nem substituíveis, cabe a escola especial completar a escola comum, atuando sobre o saber particular que vai determinar e possibilitar a construção de saber universal.

No que se refere ao atendimento Educacional especializado a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal e saber lidar com as particularidades para alcançar seu objetivo. Terá limitações naturais principalmente com o deficiente intelectual. Esse ponto demonstra a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja clínico e que resguarde uma característica educacional.

Para esse fim está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Para o que antes era definido como Educação especial e todas suas formas de intervenção.

A Constituição determina que esse atendimento ocorra preferencialmente na rede regular de ensino.

Entretanto, é importante esclarecer que esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da Educação em escola comum, para atender as especificidades dos alunos em todos os níveis de ensino. Não podemos esquecer que é um direito de todos os alunos com deficiência.

E ainda a constituição a ponta que os professores além da formação pedagógica, deve ter formação específica. O professor do atendimento especializado não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que tenha alunos com deficiência incluídos.

Além disso, o conhecimento da deficiência Intelectual precisa ser classificado, dada a facilidade de se confundir os problemas de ensino e de aprendizagem causados por essa deficiência com o que é barreira para todo e qualquer aluno.

Já no que se refere a Deficiência Mental, a Organização Mundial da Saúde em 1980, propôs três níveis para esclarecer as deficiências: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001, essa classificação foi revista, não conteúdo mais sucessão linear dos níveis, mais indicado a interação entre funções orgânicas, as atividades e a participação social.

Essa nova maneira de conceituar a deficiência ressalta o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e do meio re-situando-a entre as demais e rompendo o seu isolamento. Contudo a proposta desencadeou a mudança da terminologia “pessoa deficiente” por “pessoas em situação de deficiência”.

A ideia é a de mostrar a vantagem de integrar os efeitos do meio. Em consequência uma pessoa pode sentir uma discriminação em um meio que constitui para ela barreiras que apenas destacam a sua deficiência, ou ao contrário ter acesso a esse meio graças às transformações deste para atender suas necessidades.

Assim, a deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade de abordagens do mesmo.

A dificuldade em detectar diagnóstico com clareza leva a uma série de equívocos. O que se tem a esclarecer é que a deficiência Intelectual não se mede por: quantidade, categorias, inteligências, tipos ou causas orgânicas.

No entanto, as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico tem posição assumida diante da condição mental/intelectual, porém não chegam a um senso comum dessa intrigada condição.

E o que acaba acontecendo são crianças sem um diagnóstico fechado sobre seu comportamento ou sua deficiência. Se especialistas não chegam a um e, como as escolas regulares vão dar atendimento a esse aluno.

Ensino de arte e a leitura da imagem no ensino especial

Desde os tempos primórdios a imagem tem papel importante na sociedade e na cultura. Durante minhas práticas de sala de aula a imagem passou a ter papel importante quando me surpreendia a cada resultado apresentado por esses alunos. Por meio da leitura de imagens passaram a conhecer diferentes artistas, passaram a

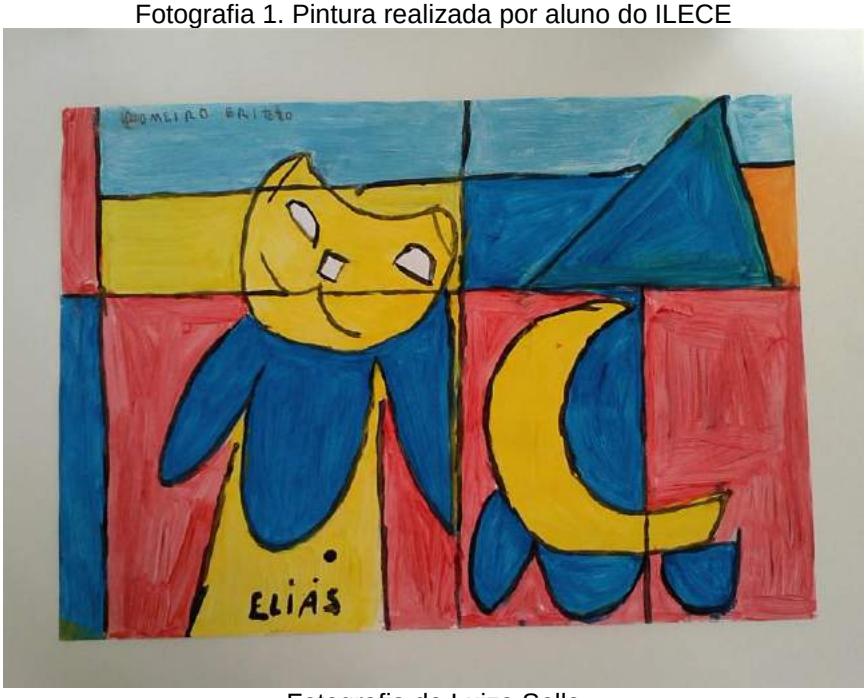
conviver com a Arte e apresentaram novos olhares, aprenderam não só a ver, como também ler as imagens.

> […] a esfera do ensino da arte que transforma os trabalhos de arte em percepção precisa e não casual, analisando sua presença estética, seus processos formativos, suas causa espirituais, sociais, econômicas e políticas e seus efeitos culturais […] \se as obras de arte são apenas submetidas a uma análise ingênua elas podem ser bem conhecimentos como combinações da forma, cor, texturas e massas, mas pouco entendidas em relação aos religiosos, históricos, sociais, políticos, econômicos e outros que as originaram.(BARBOSA, 2001,p.145)

A citação acima nos leva a crer que o ver e o olhar são primordiais para a efetiva leitura de imagem na sala de aula, pois uma mesma imagem pode ser lida mais de uma vez e por diferentes pessoas e será interpretada de diferentes maneiras. E quando lidas em diferentes épocas podem propiciar uma nova leitura e isso se deve ao repertório imagético do leitor. O estado emocional também pode influenciar a leitura de uma imagem, como o sentimento ou a reflexão do momento.

Na realização das atividades utilizei imagens de artistas da arte brasileira moderna e a partir da análise e leitura dessas imagens o aluno demonstrou ser capaz de desenvolver sua percepção visual articulada com diversas linguagens e elementos visuais existentes, visando o desenvolvimento de sua capacidade criadora, trabalhando o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição.

Fotografia 1. Pintura realizada por aluno do ILECE

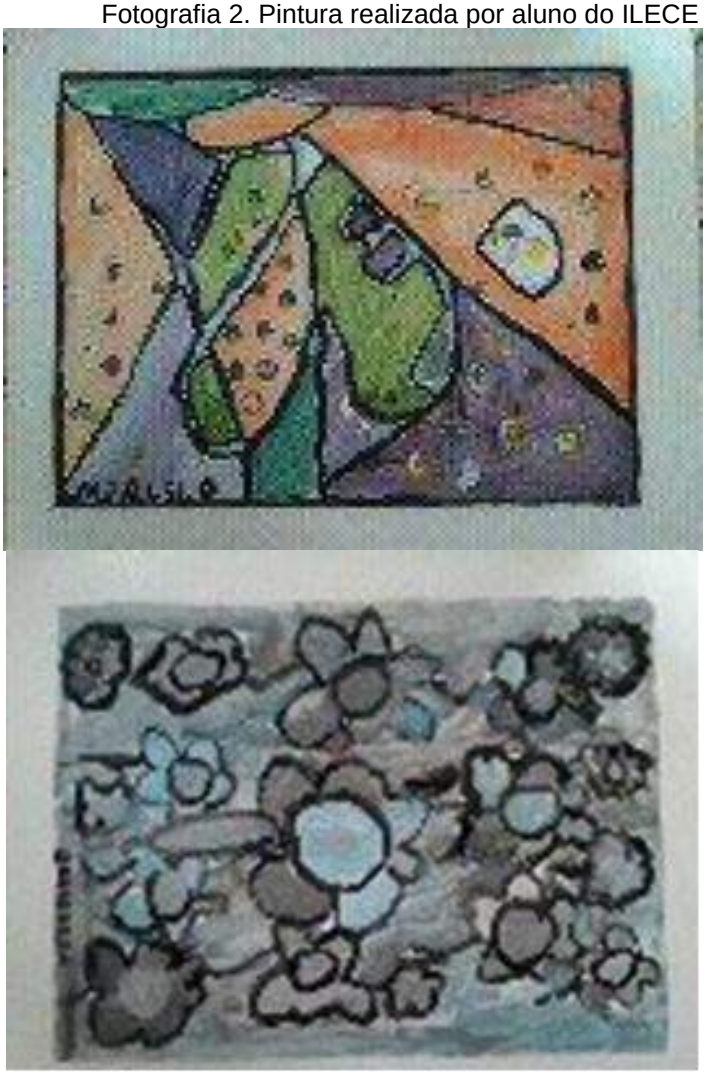


Fotografia de Luiza Sella

Já Marly (Meira 2003, p.19) assinala que o papel das imagens visuais é possibilitar viagens do pensamento fora do corpo, possibilitar configurações e relações para que o mundo, sendo redondo e desdobrável em planos multifacetados, possa pensar-se no pensamento em imagens e de modo inteiro.

Ao observar uma imagem a criança, o adulto e também as pessoas que apresentam deficiência intelectual, percebe inicialmente os elementos visuais mais simples, o todo ou a primeira impressão, o que ela vê, a forma/figura, as cores e suas tonalidades. Gradualmente ao fazer uma análise passam a observar e detalhar os elementos visuais, o motivo da obra abstrato/figurativo ou mesmo o título pode ajudar nesse processo.

Fotografia 2. Pintura realizada por aluno do ILECE



Fotografia de Luiza Sella

Cabe ao professor direcionar as indagações sobre a obra para que o aluno identifique seus elementos e inicie um diálogo com a imagem.

Ao observarmos uma imagem os elementos visuais interagem constantemente porque ela é percebida, sentida e a significação de sua forma e da composição é relacionada às nossas vivências e percepções.

Ao observar as entrelinhas, o artista e as características estéticas da época em que o obra foi criada, realizamos o diálogo com o mundo.

Ao ler uma imagem destacamos primeiro o ver, ouvir e tocar, em seguida perceber os elementos visuais que predominam como a cor, a linha, textura, forma, ponto, superfície, luz, sombra. Passamos a perceber os elementos intelectuais que predominam como o ritmo, equilíbrio e a harmonia. Bem como, a organização espacial no que se refere a composição.

Fotografia 4. Pintura realizada por aluno do ILECE



Fotografia de Luiza Sella

Outro passo é perceber os elementos vivenciais que predominam como o título, tema, contexto, vida do artista, localização no tempo histórico e no espaço. E finalmente a obra como um todo, construindo a sua interpretação.

Para (Buoro, 2002) “A leitura da imagem partirá da premissa de que a arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, portanto, como texto visual”.

Ao considerarmos que a imagem está sendo tratada como forma de conhecimento, deve-se considerar qualquer obra de obras de arte como imagem, independentemente de ser figurativa ou abstrata.

A organização da imagem na constituição e estruturação dos elementos que a compõe, como linha, forma, cor e textura rumo a manifestação dos seus saberes.

Fotografia 6. Pintura realizada por aluno do ILECE



Fotografia de Luiza Sella

A proposta aqui apresentada da minha trajetória parte de algumas vertentes metodológicas baseadas que Buoro aponta para ler imagem.

Passo aqui a relatar minha experiência e reflexões na atuação no ensino de arte no ensino regular durante 18 anos e há 10 anos no ensino especial.

Quando cheguei ao ensino especial passei por uma frustração, a minha intenção para com eles era trabalhar a história da arte, teoria e atividades práticas, como fazia no ensino fundamental regular.

A forma como a escola especial conduzia o ensino de arte era totalmente diferente, os alunos estavam condicionados ao artesanato. E isso era tudo o que eu não desejava naquele momento. Aos poucos tudo foi se encaixando e veio a proposta da secretária de educação, era a mesma que a minha. Só assim pude realizar o meu trabalho da maneira como desejava.

Fotografia 5. Pintura realizada por aluno do ILECE



Fotografia de Luiza Sella

O desenvolvimento do meu trabalho se deu a partir de um processo em si e não apenas de um resultado, foi insistência da minha parte e uma necessidade em buscar resultados de qualidade, como o que obtinha no ensino regular.

Vejo a importância de mostrar para o aluno o quanto a arte é uma necessidade humana nos aspectos físico, social e cultural. Com isso apresento produções artísticas de diferentes períodos e épocas propondo a leitura da imagem para descobrir os percursos visuais e a estruturação da composição e possibilitar o afloramento de sua significação.

Fotografia 3. Pintura realizada por aluno do ILECE



Fotografia de Luiza Sella

Fotografia 7. Pintura realizada por aluno do ILECE



Fotografia de Luiza Sella

Importante também é perceber as relações entre as imagens e estabelecer um diálogo entre produções da mesma época ou de diferentes.

Interessante ressaltar que o resultado na produção está visível a presença do aprendizado, suas experiências, suas relações e articulações. Está também presente no processo do fazer o contexto que o aluno está inserido, bem como,

aquele que lhe apresenta para a elaboração da composição e produção artística própria e singular

Buoro (2002), aborda o conceito de produção artística como construção de linguagem e trabalho humano.

Assim comecei pelo desenho simples, livre, fazendo um diagnóstico dos alunos. Percebi que sempre realizavam o mesmo desenho, não tinham noção dos elementos formais, faltava então o conhecimento.

Aos poucos fui introduzindo noções de espaço, proporção, cores, suas misturas/tonalidades/nuances, tipos de texturas, a importância das linhas no desenho, enfim todos os elementos formais e suas funções estéticas.

Percebi então, que ainda faltavam ideias, o aluno simplesmente não sabia o que desenhar e pintar e foi ai que optei pelo uso de imagens nas Artes Visuais. O meu objetivo era fazer o aluno desenvolver o pensamento, levando-o ao conhecimento através da observação das imagens, e saber organizar suas ideias. Comecei pelas mais simples, observando a forma. Mas como explicar o que era uma forma, o que era uma linha, o que era a figura e o fundo o que era cor?

Fotografia 8. Pintura realizada por aluno do ILECE



Fotografia de Luiza Sella

No início dos anos letivos era preciso repetir o mesmo processo, trabalhar com conhecimento dos elementos formais, esqueciam-se de um ano para o outro. Com o passar dos anos percebi que já não era mais preciso repetir, pois já

apresentavam conhecimento e que o desenvolvimento cognitivo e a percepção estavam se desenvolvendo.

Ao trabalhar épocas e períodos da história da arte os alunos apresentaram dificuldades, em um primeiro momento, não conseguiam assimilar noções de tempo e espaço. Sendo assim, trabalhei com a parte prática, desenhos e pinturas fazendo a relação com a teoria. Comecei a utilizar imagens, fazendo comentários curtos sobre o artista, mas explicava os elementos contidos na imagem. Aos poucos esses alunos foram me respondendo apresentando resultados surpreendentes.

Fotografia 10 - Pintura realizada por aluno do ILECE



Fotografia de Luiza Sella

Fotografia 9. Pintura realizada por aluno do ILECE



Fotografia de Luiza Sella

Sendo assim, o resultado apresentado pelos alunos demonstrou uma construção de conhecimentos e a certeza do despertar para a Arte com novos olhares, olhares reflexivos e críticos.

Considerações finais

Ao refletir sobre minha prática pedagógica no ensino especial pude perceber a importância da valorização humana e demonstrar que somos capazes e esses valores podem ser levados em consideração, visto que, o aluno que apresenta

deficiência intelectual pode desenvolver habilidades iguais ou até melhores que os considerados normais.

Percebi que o aluno especial apresenta dificuldade cognitiva, mas facilidade visual, no início tudo era desconhecido e confuso e hoje esse aluno consegue organizar suas ideias.

A forma como recebeu a arte, como ele vê, entende e se expressa por meio de imagens é surpreendente, é uma representação própria, mostra-se sem medo, não se preocupa em copiar e nem com o que o outro está fazendo, mas demonstra suas individualidades com liberdade de se expressar, sem normas, percebe a arte sem ter o conceito em si, não carrega a bagagem propriamente dita, porém a arte acontece de maneira sincera, pura e consistente.

Ao analisar o processo como um todo pude visualizar que os alunos conseguiram desenvolver as habilidades, conseguiram aflorar toda uma sensibilidade nata, mas estão ainda condicionados a um modelo real, do modelo padrão/concreto e que cognitivamente estão ainda dependentes desse padrão estético e artístico.

O desafio é desenvolver nesse aluno a transição do concreto para o abstrato. Observa-se a dificuldade em formar ideias próprias pois estão habituados ao modelo/imagem.

O trabalho trouxe para mim enquanto docente um desafio. O meu desafio agora, está em trabalhar com o processo de criação na minha produção artística própria, pois me identifico nesse processo, que a dificuldade que tenho de trabalhar o processo de criação com os alunos é o mesma que tenho de trabalhar na minha produção artística. Essa dificuldade reflete no meu trabalho com os alunos, consegui entender como é o processo de criação, porém não conseguimos concretiza-lo.

O trabalho com os alunos passa pelo meu trabalho de produção também, constituindo assim, um vir a ser, uma forma dialética de ensinar e apreender.

Referências Bibliografia

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. - São Paulo: Educ /Fapesp / Cortez, 2002

PARANÁ, Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Art , 2008

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação: reflexos sobre o sensível**. Porto Alegre: Mediação,2003

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar do ensino da arte**. Porto Alegre: Mediação, 1999

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**, São Paulo; M. Fontes, 1999.

Luiza Sella

Graduação em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (1983). Especialização em educação especial -deficiência mental estabelecimento - centro de estudos superiores - cesulon – Londrina (1994). Especialização didática geral faculdade de educação de assis –São Paulo(1992). Atuação ilece escola de educação básica - modalidade de educação especial. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes

http://lattes.cnpq.br/4996458741292691

Modalidade: **COMUNICAÇÃO ORAL**
GT: DANÇA
Eixo Temático: MÚLTIPLAS CULTURAS, INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO: METAMORFOSES CONTEMPORÂNEAS

UM MERGULHO NO RIO DA VELHICE: PROPOSTAS DE ENSINO EM DANÇA CONTEMPORÂNEA

Leida Maria Willott Pereira (UFPA-Pará-Brasil)

RESUMO*:* Este trabalho de pesquisa consiste em fazer uma reflexão sobre a aplicação de propostas metodológicas para o ensino em dança contemporânea para pessoas idosas, participantes do Projeto de Extensão Universidade Aberta à Terceira Idade do Curso de Enfermagem da Universidade do Estado do Pará e do Programa Universidade da Terceira Idade, do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pará, a fim de proporcionar a essas pessoas a oportunidade de descobrir outras possibilidades de estudar, sentir e se expressar artisticamente. Além de oferecer aos profissionais de dança, o incentivo de desbravar novos caminhos de ensino e aprendizagem da linguagem de dança às pessoas que envelhecem desejosas de apreender e participar ativamente do contexto cultural, político e social em que estão inseridas. A metodologia utilizada envolve procedimentos teóricos e práticos, dentro de uma abordagem educacional participativa e cooperativa com os grupos estudados, onde foram coletados dados em fontes orais, de caráter informal, através de entrevistas não dirigidas.
Palavras-chave: Propostas de ensino; Dança contemporânea; Pessoas idosas.

A DIVING IN THE RIVER OF OLD AGE: PROPOSALS CONTEMPORARY TEACHING IN DANCE

Abstract: This research work is to make a reflection on the application of methodological approaches for teaching contemporary dance for the elderly participants of the Projeto de Extensão Universidade Aberta à Terceira Idade to the Course of Nursing, Universidade do Estado do Pará and the University of the Programa Universidade da Terceira Idade, Course of Social Work at the Universidade Federal do Pará, in order to provide these people the opportunity to discover other possibilities for study, feel and express themselves artistically.
In addition to providing professional dance, the incentive to explore new ways of teaching and learning the language of dance to the aging persons willing to learn and actively participate in the cultural context, political and social environment in which they operate. The methodology involves theoretical and practical procedures within a participatory and cooperative approach to education with groups where data were collected on oral sources, and informally through interviews undirected.

Keywords: Education proposals; Contemporary dance; Elderly.

1 Introdução

As reflexões sobre a velhice, a relação cultural com os rios amazônicos e a referência metafórica que Monteiro (2001) traça sobre os contínuos processos do rio e do desenvolvimento humano, serviram de inspiração para uma estruturação poética deste trabalho de pesquisa.

Ao fazer uma viagem imaginária, faço a opção de alternar o termo rio da vida, aplicado por Monteiro (2001), por rio da velhice. Entendendo que durante muito tempo da história humana, por questão cultural, as pessoas preferem mergulhar no rio da eterna juventude por cultivar padrões sociais de beleza física e ter a concepção de decrepitude sobre a velhice.

No decorrer deste trabalho acadêmico, relaciono as reações corporais e os fenômenos hídricos que são provocados pelo contato com o rio, o interesse em conhecer os processos do envelhecimento humano e refletir propostas artísticas em dança.

O interesse em mergulhar e sentir as reações hídricas surgiu do incômodo sobre as limitações pedagógicas dos profissionais que trabalham na área da dança com os idosos, tornando-se este o problema deste estudo. A objetivação desta pesquisa é a proposição de estratégias de ensino de outra linguagem de dança, que desperte o interesse do idoso em se conhecer, para entender a transição de informações e transformações que ocorrem em seus corpos e de suas relações com o mundo.

No tocante a este objetivo, vale ressaltar que a abordagem metodológica a que me refiro não pretende ser um manual de ensino de dança, mas sim uma reflexão sobre possibilidades de ensino e aprendizagem em dança para idosos, a partir de minhas experiências como professora no período de 2004 a 2010, no Projeto de Extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), do Curso de Enfermagem da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e nas Jornadas de Estudos e Pesquisas sobre Envelhecimento Humano na Amazônia[1]. Promovidas anualmente, desde 2002, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Envelhecimento Humano na Amazônia (Senectus) e pelo Programa Universidade da Terceira Idade (UNITERCI), vinculados ao Curso de Serviço Social do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nesses locais foram ministradas palestras, cursos e oficinas, que embasaram a experiência que está sendo teorizada.

A opção pela dança contemporânea é justamente por ser um gênero artístico que possibilita a pluralidade de investigações de movimento, envolve variedades de corpos e informações artísticas.

Para a abordagem desse estudo optei pela pesquisa-ação ou pesquisa participante por ter um caráter social e, segundo Michaliszyn (2008, p.52), permitir certo envolvimento de modo cooperativo ou participativo, entre pesquisador e pesquisados. O procedimento metodológico que utilizo, de acordo com Oliveira (2007), é a abordagem qualitativa, por contribuir no processo de mudanças e formação de opiniões. Assim como, o instrumento de pesquisa é a observação participante, por ter interagido com o contexto pesquisado, promovendo constantes diálogos.

---

[1] Promovidas anualmente, desde 2002, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Envelhecimento Humano na Amazônia (Senectus) e pelo Programa Universidade da Terceira Idade (UNITERCI), vinculados ao Curso de Serviço Social do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

É uma pesquisa de campo/descritiva, por constar na opinião de Oliveira (2007), coletas de dados em fontes orais por meio da utilização de entrevistas livres ou não dirigidas, e por seguir um caráter informal de registro, de acordo com as orientações de Michaliszyn (2008), onde o entrevistado é motivado a manifestar suas ideias espontaneamente. Os registros que foram transcritos nesta pesquisa, são os depoimentos que foram assinados pelas alunas da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI-UEPA).

O estudo também é uma pesquisa bibliográfica, por ter sido fundamentada em livros e artigos sobre o corpo, o movimento, os processos de envelhecimento humano, a dança e a educação. São percursos científicos que fortalecem a profundidade do conhecimento teórico e subsidiam a prática pedagógica, para a aplicabilidade da dança como conhecimento artístico.

2 Contemplação ao rio da vida

O rio move-se, agita-se, acalma-se, dependendo de fatores naturais ou das interferências humanas, mas não para, segue seu curso ininterruptamente. Os ventos, por exemplo, provocam banzeiros[2] que interferem na tranquilidade de suas águas. Na vida humana, os acontecimentos modernos que envolvem fatos políticos, sociais e culturais interferem na dinâmica físico/biológica, provocando certa imobilidade e cegueira nas pessoas, impedindo-as de parar para perceber, sentir, entender, conhecer e amar outras pessoas, a natureza... *o rio*.

A vida humana, assim como um rio, inicia como um regato[3] que, no decorrer do curso de sua história, aumenta de extensão e volume pela cultura que o constitui. O indivíduo quando nasce é educado dentro de padrões de comportamento que atendem às necessidades históricas de uma sociedade fragmentadora, que classifica e dicotomiza as atitudes a respeito da realidade em que vive.

Olhar apenas o visível de um corpo velho e não se permitir enxergar com sinestesia[4] é ofuscar a possibilidade de conhecer-se a si mesmo, pois envelhecer faz parte da vida de todo ser. O medo de sentir esse processo natural e aceitar com equilíbrio e segurança as transformações que lhe são peculiares, muitas vezes é ocasionado pela diversidade de imagens emitidas pela mídia e pelos padrões sociais.

Ignorar a velhice é distanciar-se do interesse de conhecer o velho. É querer enxergá-lo apenas por meio de um telescópio e não de um microscópio. É **vi**ver com ele no seio familiar e não **con**viver. Monteiro (2001, p. 34), adverte para a importância da convivência:

> [...] o ser humano é humano a partir de suas interações sociais, que lhe possibilitam o aprendizado pela conformidade de um ritmo de convivência. É através dessa convivência que construímos e desconstruímos os conceitos que temos do

2 Banzeiro, na opinião de Sobral *apud* Jastes (2004), é usado no idioma dos índios Paraoaras com sentido figurado para designar tristeza, desânimo; neste trabalho usarei no sentido de designar pequenas ondas de rios.

3 Corrente de água de pouca extensão e volume (ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA, 1981).

4 Relação subjetiva que se estabelece entre uma percepção e outra que pertença ao domínio de um sentido diferente. Ex.: uma imagem que evoca sentimentos. *Cf.* Ferreira, 2000.

> mundo, dando feições diferenciadas aos nossos padrões de pensamento, criando desejos no âmbito da imaginação, reorganizando a dinâmica do aprendizado [...].

As dificuldades existentes dessas relações proximais com as pessoas idosas sofre influência de comportamentos históricos, como afirma Mazo (et al., 2004), que varia de acordo com a cultura e a época.

São as trocas de relações que constroem a teia de aprendizados e formações pessoais. A preocupação com o crescente índice populacional de pessoas acima de sessenta anos de idade e o desempenho de vida com qualidade, despertou o interesse de Movimentos, Conselhos, Associações e Organizações governamentais e não-governamentais, em desenvolver políticas sociais e ações promocionais de conhecimento, por meio de grupos, associações, movimentos e universidades que oferecessem não só conhecimento teórico, mas atividades físicas e artísticas como ginástica, jogos, trabalhos manuais, música, teatro e dança.

Os trabalhos com dança vêm se expandindo nos últimos anos na opinião de Mazo (*et al*., 2004) e várias linguagens dessa área da arte podem ser trabalhados com os idosos, mas destacam-se a dança folclórica e a dança de salão.

O interesse de produzir um ensino que não apenas reproduzisse a dança surgiu com a oportunidade do ingresso no meio acadêmico e com a necessidade de visualizar pelo prisma científico, conceitos e teorias do conhecimento em dança, mais precisamente as técnicas contemporâneas de dança como afirma Sanches (*apud* Mendes, 2010). Uma maneira de dançar que trilha caminhos de novas descobertas e agregações de conhecimentos sem sedimentação, pois a dança contemporânea difere de outras linguagens que foram sistematizadas, por não liminar ou estratificar técnicas de movimentações. Assim como o acúmulo de sedimentos e a erosão em um rio natural pode influenciar em seu fluxo hídrico, na dança, a imobilidade e a falta de adequações de seus códigos à realidade em que esteja sendo ensinada podem causar o enrijecimento e a mecanicidade de sua prática.

3 A imersão no corpo de rio

Ao contemplar o rio da velhice, senti uma forte atração proximal e a necessidade de encharcar-me em suas águas, e imperceptivelmente fui sendo submergida e envolvida por sensações hídricas que constituíam um fenômeno que denomino de *corpo de rio*[5]. É um termo metafórico que me utilizo para referir-me ao corpo que ao imergir-se no “rio da vida” percebe que também envelhece. Passar da posição estática de contempladora a função de mergulhadora e pesquisadora permitiu a descoberta de novas maneiras de relacionar o idoso com o mundo por meio da arte, ou melhor, despertá-lo a ser um agente social ativo através da dança, a partir do entendimento das funções de seus movimentos e a transição de informações e transformações que ocorrem corporalmente.

Os diversos fatores que contribuem na formação do ser humano alteram as estimativas pesquisadas e as transformações que ocorrem de forma subjetiva e individual. Podem ser conduzidas de acordo com os hábitos e

[5] É um termo metafórico que me utilizo para referir-me ao corpo que ao imergir-se no “rio da vida” percebe que também envelhece.

comportamentos, ou seja, as mudanças corporais são reflexos das opções do trajeto percorrido durante suas vivências.

O desequilíbrio dos aspectos biopsicosociais reflete no corpo idoso e em suas relações interpessoais. Essas percepções foram concretizadas durante a prática profissional quando fui convidada para ministrar a disciplina "Expressão Corporal" durante quatro anos na Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), em turmas anualmente itinerantes.

A primeira iniciativa foi fazer uma diagnose sobre a turma, escutar suas histórias pessoais com a dança, propor dinâmicas de interação e exercícios que proporcionassem a expansão de suas falas e permitissem adentrar em suas histórias corporais.

> [...] Qualquer que seja a história, é sempre a história do corpo, pelo corpo, para o corpo. Os meios são a linguagem do corpo, que deixa de ser objeto, instrumento e intérprete para ser o autor e contador de sua própria *história* como memória em movimento. (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006, p.193)

Eram corpos que em sua maioria não tinham nenhuma experiência de técnicas formais de dança, ou seja, haviam praticado danças populares em festas familiares ou festas dançantes. Alguns alunos nunca gostaram de dançar por não terem tido oportunidade, como o caso das mulheres que muito cedo assumiram responsabilidades domésticas em suas residências, em "casas de famílias" – como chamavam – ou como donas de casa ao constituírem sua própria família.

Outra dificuldade apresentada por elas, que pode parecer absurda acontecer em pleno século XX, – período de sua adolescência – mas que foi real, foi o impedimento de seus pais de deixá-las dançar, por considerar um ato profano e pecador que despertava a sensualidade e deveria ser praticada apenas pelas mulheres que se apresentavam aos homens nas boates.

Essas opiniões, assim como outras questões culturais e religiosas, eram percebidas durante as aulas na maneira de se vestirem e de se movimentarem, servindo como instrumentos para construção de suas couraças corporais que dificultavam uma aproximação imediata ou permissão para contatos.

Aumentava o desafio de descobrir caminhos para despertar esses corpos singulares de representações culturais, porém com múltiplas significações ao trabalho artístico. Corpos sem técnicas pré-estabelecidas em dança, mas possuidores de códigos gestuais adquiridos em um longo percurso de vida.

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 59-60).

Para respeitar a identidade dos alunos era necessário desenvolver atividades que contemplassem as diversidades de religiões, crenças e costumes peculiares a qualquer grupo social, mas exigia cuidados por se tratar de pessoas que são muito delicadas no que diz respeito aos valores recebidos e transmitidos culturalmente, como afirma Daólio (1995, p.31), "é pelo corpo que o homem incorpora valores e costumes sociais, tornando-os ao mesmo tempo fruto e agente da cultura".

A intenção era fazer com que os idosos se reconhecessem como agentes transformadores, um sistema aberto e dinâmico, que de acordo com a opinião de Sant'ana, 2001 (*apud* Mendes 2010), é possuidor de um corpo de passagem, onde informações se encontram, se transformam e se propagam. Reforçando esse entendimento de transitoriedade, Kartz e Greiner definem o conceito de corpo mídia.

> O objetivo de apresentar o corpo como mídia passa pelo entendimento dele como sendo o resultado provisório de acordos contínuos entre mecanismos de produção, armazenamento, transformação e distribuição de informação. Trata-se de instrumento capaz de ajudar a combater o antropocentrismo que distorce algumas descrições do corpo, da natureza e da cultura (KATZ & GREINER, 2002 *apud* MENDES, 2010).

Todos esses conceitos levaram-me a refletir que muito é exigido dessas pessoas quanto à preservação e transmissão de valores, mas pouco é reforçado de sua importância e capacidade de se conhecer corporalmente e se reconhecer não como reservatórios, mas processadores de informações sociais. Concebem valores culturais negativos impostos socialmente como sendo verdades e refletem corporalmente conceitos errôneos do que é envelhecer, protegendo-se ilusoriamente em couraças corporais, que na verdade servem para afastá-los de si mesmos, impossibilitando o autoconhecimento e descobertas de novas sensações.

Progressivamente fui tentando aproximação por meio de exercícios e dinâmicas de descontração, diálogos verbais, percepções e pesquisas de movimentos que pudessem permitir que eles se sentissem seguros e disponíveis ao trabalho expressivo e criativo em dança. Mas, ao percorrer por esse caminho orgânico e partir para um aprendizado científico, mesmo tecendo diálogos sobre o envelhecimento, senti necessidade de traçar relações acadêmicas com teóricos do corpo/movimento e nas áreas de dança/arte/educação.

Busquei subsídios, entre outros estudiosos do movimento, com Klauss Vianna[6] e Rudolf Laban, por propiciarem fundamentos e propostas do autoconhecimento corporal e pesquisa do movimento.

Vianna fundamentou um treinamento corporal que, segundo Miller (2007), tinha como foco despertar no intérprete o interesse de conhecer o funcionamento de seu corpo e descobrir sua própria dança por meio de instrumentos de treinamento técnico, como estado de prontidão, observação do corpo em movimento, conexão e relação com os ambientes (interno e externo) do corpo, e possibilidades de propor ao aluno a autonomia para criar e transpor ao palco o que vivenciou em sala de aula.

> A essência do trabalho corporal que proponho é a busca da sintonia e da harmonia com nosso próprio corpo, o que possibilita chegar à elaboração de uma dança singular, original, diferenciada e, por isso mesmo, rica em movimento e expressão (VIANA, 2005, p. 125).

6 Klauss Vianna (1928-1992) nasceu em Belo Horizonte foi bailarino, coreógrafo, professor de dança e de expressão corporal. Foi pioneiro no estudo do movimento e na conceituação de um trabalho corporal de atores e bailarinos (Neves *apud* VIANNA, 2005).

Laban, por sua vez, na opinião de Mommensohn e Petrella (2006), explorava o limite do repertório corporal técnico-expressivo do homem, fazendo-o compreender como usar o corpo expressivamente no espaço e ao mesmo tempo proporcionava-lhe a capacidade de criar, recriar e explorar idéias de movimentação. Estas idéias norteiam o trabalho corporal em várias áreas do conhecimento até hoje.

> [...] A idéia diretriz é que o professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e, posteriormente, a dança, em seus alunos, escolhendo entre um conjunto de temas de movimento básicos aquelas variantes adequadas à etapa e ao estado de desenvolvimento reais do aluno [...] (LABAN, 1990, p.33).

Assim, partindo de todas essas concepções sobre o corpo e o movimento, defendidas por esses e outros autores, senti necessidade de propor aos idosos, abordagens metodológicas que contemplassem suas realidades pessoais e os encorajassem a romper seus invólucros corporais.

2.2 Reconhecer e entender a fluência e dinâmica das águas

O rio é um curso natural de água que flui no sentido de um mar, lago ou outro rio, ou simplesmente pode secar completamente antes de completar seu percurso. Assim como as águas de um rio que corre silenciosa e lentamente, o processo de envelhecimento no corpo humano se desenvolve sem a pessoa perceber. Seu percurso é atemporal e seus movimentos são unidirecionais, dinâmicos e contínuos.

Proporcionar ao idoso o autoconhecimento é oportunizá-lo a prosseguir a vida consciente de sua importância na conexão de relações com o mundo a partir do fortalecimento de seus valores. Assim, motivei os idosos por meio de aulas teóricas e práticas a perceberem seus corpos, descobrirem maneiras de superar suas limitações decorrentes do processo de envelhecimento e explorarem outras possibilidades de se movimentar e ativar sua capacidade criadora e artística.

Durante o percurso de minha pesquisa fui construindo procedimentos pessoais de ensino que após o aprofundamento bibliográfico, me levaram a identificar com trabalhos de outros profissionais da dança, como Lenora Lobo[7]. Para esta pesquisadora, de acordo com Lobo (2003), o corpo construído para a cena, expressa por meio de movimentos estruturados seu imaginário criativo.

O processo de aplicação do Teatro do Movimento proposto por Lobo possui ações muito parecidas com o trabalho de pesquisa que vinha desenvolvendo tanto no Projeto UNATI-UEPA quanto nas oficinas de dança que anualmente são ministradas nas Jornadas Científicas do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Envelhecimento Humano na Amazônia (GEP-SENECTUS), ligado ao Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Universidade da Terceira Idade (UNITERCI[8]), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O foco de interesse em relação a construção do corpo para a dança, que Lobo (2003) define como corpo cênico, são procedimentos direcionados ao

---

7 Lenora Lobo é uma artista piauiense, pedagoga da dança e do teatro. Os estudos da Coreologia de Rudolf Laban, o estudo do movimento consciente de Klauss Vianna e suas experiências pedagógicas, nortearam a criação do seu Método Teatro do Movimento para intérpretes-criadores.

8 O Programa UNITERCI é um segmento da UFPA que desde 1991 executa trabalhos sócio-educativos a fim de servir de referência na produção de conhecimentos e capacitação teórico-metodológica dos sujeitos sobre o Envelhecimento Humano. (*Cf.* JORNADA..., 2006, p.16).

trabalho de autoconhecimento, que se inicia pela sensibilização, a aplicação das premissas básicas[9] do método Teatro do Movimento, assim como o conhecimento mecânico e expressivo do corpo.

Essas orientações eram sugeridas através do incentivo de conversas informais e trocas de conhecimentos e experiências. Momentos que são conquistados no decorrer da convivência, em que os idosos sentem-se a vontade de falar sobre sua família, seus anseios, desejos ou decepções. Esses momentos serviam para associar algumas reações corporais que correspondiam aos limites impostos pelo corpo durante os exercícios e, ao mesmo tempo, contribuíam para o direcionamento da prática pedagógica.

Ao traçar um paralelo das conversas com as reações durante as aulas, notei que vários fatores comportamentais vão sendo compactados no decorrer de uma longa trajetória de vida. Estava lidando com corpos que, durante cinco a oito décadas, foram sendo construídos culturalmente por técnicas corporais, que de acordo com Mauss (*apud* Daólio, 1995), são passíveis de serem transmitidas pelas gerações e imbuídas de significações específicas, pois no corpo são registradas as regras, normas e valores sociais.

Um fato interessante que ocorreu em um dos exercícios de relaxamento foi quando desenvolvi um trabalho de massagem em duplas na UNATI-UEPA e tinha um casal de alunos, casados e de religião protestante. Ele, mais do que a esposa, era extremamente tradicional quanto aos valores morais e religiosos, ou seja, mantinha um distanciamento corporal como uma atitude de respeito e manutenção dos valores morais repassados culturalmente.

Quando propus o exercício da massagem, percebi que ele teve muita dificuldade de tocar na esposa, mesmo com meus incentivos demonstrando em outra aluna e conversando sobre os cuidados e o respeito com o corpo do outro como se fosse consigo. Notei que ele aplicava os movimentos de forma brutal, aplicando muita energia. Resolvi, então, repetir em outra aula o mesmo exercício, mas não demorando muito para não tornar-se incômodo ou desagradável.

Minha aluna, ao término da aula, abraçou-me fortemente agradecendo por ter contribuído para que seu esposo lhe tocasse carinhosamente após aproximadamente quarenta anos de casados. Isso, com certeza, não se define como um processo terapêutico, pois esse não é meu objetivo profissional, mas não deixa de ser um caminho que perpasso para alcançar o autoconhecimento corporal de um dançarino idoso.

As experiências compartilhadas para conhecer os corpos dos idosos e proporcionar a oportunidade do autoconhecimento e da consciência da movimentação para uma composição cênica, dentro da proposta da linguagem de dança contemporânea, me induzem a continuar a viagem de experimentações e manter uma relação de fusão com as águas senis do rio da vida.

---

9 São conjuntos de conhecimentos básicos sobre as ações do corpo relacionados a temas específicos, como: a *gravidade* (equilíbrios de força e peso do corpo), a *energia* (interrupção dos bloqueios de tensão), a *respiração* (combinação da respiração e o movimento), *pontos de apoio, força e compensação* (equilíbrio das forças opostas e complementares dos pontos de apoio do corpo), *espaços interno e externo* (relação do corpo com o espaço e o espaço com o corpo), *projeção* (a intenção de um movimento impulsionada pelo espaço interior), e os *três acentos rítmicos* (quantidade de esforço exercida no início, no meio e no final do movimento). (*Cf*. Lobo, 2003)

3 As relações hídricas dos corpos de rio:

Ao imergir e aceitar ser imbuída pelas águas da velhice, provoquei relações hídricas ao sentir meu corpo sólido se diluir no rio da vida, tornando-se o que denomino, em minha viagem imaginária, de corpos de rio.

Um rio de águas inicialmente esbranquiçadas e barrentas, devido ao profundo desconhecimento das transformações que ocorrem durante seu percurso, mas aos poucos foram se tornando cristalinas, pelas relações pessoais que foram sendo construídas.

O reconhecimento de ser um corpo de rio me provocou a vontade de reagir diante das questões sociais e educacionais que estavam ocorrendo em minha prática pedagógica. Não me conformava em apenas fazer parte do curso hídrico do envelhecimento, mas propor aos idosos novos posicionamentos na fluidez do rio.

As limitações físicas, psicológicas, sociais e políticas impostas aos idosos, impedem que novas concepções de envelhecer sejam consideradas. O pensamento de velhice, associado a perdas e diminuição de capacidades, define as pessoas idosas como decrépitas e impossibilitadas de novas descobertas e transformações de aprendizados. Por isso, faz-se necessário ensinar danças que aproximem os idosos da responsabilidade de agentes transmissores de cultura, e que valorizem suas singularidades e vivências, seu papel social, cultural e crítico do corpo, não importando a idade ou seus ideais estéticos.

3.1. O escoamento das águas educacionais

Durante as aulas, reforçava aos alunos o entendimento de mudanças que estavam ocorrendo em seus corpos, fazendo-os compreender que não estavam desatreladas do contexto social que eles viviam.

O ensejo de ensinar outra proposta de dança aos idosos, pela visão artística, precisava estar alicerçado em educadores da dança, por isso me identifiquei com a proposta metodológica da dança no contexto[10], de Marques (2010), por considerar que a construção de redes de relações entre os saberes específicos de dança, com os intérpretes e, com seu meio social, constitui o tripé arte-ensino-sociedade, que media sua proposta, juntamente com a quadra articuladora: problematização-articulação-crítica-transformação, que são os fundamentos ou eixos de encontros e caminhos que propõem a construção de pontes para a compreensão, desconstrução e a transformação das relações dos saberes.

Minha intenção como profissional da área da dança, fundamentada pelos teóricos da educação, era propor uma metodologia de ensino que possibilitasse descobertas de outros aprendizados, sem uma definição de técnicas pré-estabelecidas de dança. Mas, foi durante minha prática pedagógica, que fui adquirindo talento artístico profissional que Shön (2000, p. 29) define como “tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”. A habilidade de provocar um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta, que este autor denomina de reflexão-na-ação.

---

10 Contexto da dança é uma proposta metodológica que sugere linhas de ensino e aprendizagem da linguagem da dança – explorando as interfaces inerentes entre a arte e educação; entre os artistas e os professores. (*Cf*. MARQUES, 2007, p. 13)

3.2 A confluência do contexto social com o contexto da dança para a convergência artística

A dança, assim como todas as modalidades da arte, permite que o artista perceba e se enxergue. Na cena, as lembranças e sensações cotidianas mais escondidas, são escavadas na memória e expressas em movimento, como afirma Barreto (2005, p. 89):

> "A obra de arte abre a possibilidade de 'nos enxergarmos nela', pois nas brincadeiras de faz-de-conta, no jogo, nas máscaras, cada sujeito se pode mostrar ou esconder, se encontrar ou se perder. Diante da obra tudo é permitido, o choro, o riso e o grito que não se pode expressar na realidade em que vivemos".

Para as atividades iniciais da aula, como aquecimento e preparação corporal, propunha aos idosos exercícios que pudessem expressar, questões culturais ou sociais que eram tolhidos em fazer. Surgiam muitas informações, as quais eram estruturadas pelos fatores de movimento de Laban, por exemplo, e transformadas, ao final da aula, em uma composição.

3.2.1 Projeto Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI-UEPA)

A concepção da dança como área do conhecimento foi sendo trabalhada com os idosos durante as aulas e nas atividades sociais que eram desenvolvidas na UNATI, para alunos e professores do Campus de enfermagem da UEPA e para os familiares dos idosos. Era importante que todos os que tinham oportunidade de assistir as produções artísticas dos idosos compreendessem que o corpo envelhecido que dança, é capaz de tornar-se, como afirma Marques (2007), uma fonte de conhecimento sistematizado e transformador. E foi baseada nessa idéia, que desenvolvi, como estratégia de ensino, a proposta do tema gerador[11], a fim de aproximar a realidade social do aluno à contextualização da dança.

No mês de maio, por exemplo, em comemoração ao dia das Mães, desenvolvi a oficina "Expressividade Artística do Idoso por meio da poesia", em que propus que cada aluno, elaborasse uma poesia, escrevendo textualmente o que significava para eles o sentido da palavra "Mãe". A partir da leitura expressiva e dos diálogos traçados sobre o assunto, os idosos foram estimulados, através dos estudos básicos da dança, a sentir, perceber e experimentar, por meio de movimentos, as sensações descritas no papel, compondo coletivamente, uma sequência coreográfica.

Outra experiência foi desenvolvida no mês de junho, quando foi ministrada a oficina "Pesquisa e Performance[12] Contemporânea das Festas Juninas". Após uma discussão sobre os valores culturais das festas juninas, incluindo questões sobre gênero, religião, transmissão de hábitos e costumes; foi sugerido que os idosos pesquisassem sobre todos os elementos, ou seja, a contextualização das festas do período junino.

Foram feitas miniaturas dos símbolos juninos, cartazes sobre a história e as origens dos elementos representativos e, a estruturação das experimentações

---

11 Para Freire (*apud* MARQUES, 2007, p. 77) "é um tema de amplitude geral que só pode ser compreendido nas relações homem-mundo". Para Marques (2010), é o objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, teoria e prática.

12 "Termo que deriva do francês antigo *parfournir*, "completar" ou "realizar inteiramente" – refere-se, justamente, ao momento da expressão. A performance completa uma experiência". (Turner, 1982 *apud* DAWSEY, 2000).

corporais dos conteúdos pesquisados e dos conteúdos da dança, em uma composição coreográfica[13]. Todas essas informações foram estruturadas e organizadas em uma cena artística, ao agregar em um único espaço, a exposição verbal e a demonstração cênica da pesquisa, conforme ilustram as imagens a seguir:

As apresentações artísticas que ocorriam somente no espaço interno da UEPA, foram expandidas, quando surgiu a oportunidade do convite de um dos organizadores do Festival Dança Pará 2007, para que o grupo participasse da mostra competitiva do Festival na categoria Terceira Idade.

Os ensaios serviram para provocar reflexões, debates e, a criatividade autônoma. As idosas foram estimuladas por letras de música, como *Mais uma vez* de Renato Russo, a expressar primeiro verbalmente e depois coreograficamente, o que gostariam de escrever no livro da história de suas vidas.

As alunas sugeriram também que alguns objetos utilizados durante os exercícios em sala de aula fossem usados em cena, como o elástico e o jornal.

As idéias eram sempre acompanhadas de discussões, para que as intérpretes criadoras sentissem segurança no processo de criação que estava sendo construído. Na escolha do elástico, por exemplo, elas argumentaram que a movimentação serviria para representar as limitações impostas na velhice, por uma sociedade opressora e preconceituosa.

A estruturação das idéias sugeridas pelas discussões foi sendo organizada em uma composição coreográfica, intitulada de S-O=SÓ. A letra “S” com a significação da palavra “ser”, no sentido de existência, presença no mundo, ser velho. A letra “O”, a palavra “objetivo”, no sentido das metas e planos, traçados pelos idosos. A junção dessas duas letras, “S” e “O”, ao receber uma acentuação, neste caso o acento agudo, reforça a idéia de formação da pequena palavra “SÓ”, de grande significação ao anteceder alguns verbos que representam ação, como: querer, começar, fazer.

Durante o processo de criação da coreografia, foi discutido com as dançarinas, que apenas ter conhecimento dos maus hábitos e atitudes que comprometem a saúde do corpo que envelhece, não é suficiente para garantir uma boa qualidade de vida. É necessário ter um posicionamento ativo, para que as mudanças e transformações possam ocorrer. E então, concluímos que as determinações são movidas pelas expressões: “É *só* querer... É *só* começar... É *só* fazer”.

A conquista do segundo lugar na mostra competitiva para terceira idade foi uma grande superação para as quatro idosas que nunca tinham se apresentado antes em um palco de teatro. Serviu também de entusiasmo para continuar o trabalho de pesquisa em dança contemporânea com as pessoas idosas perpassando por esse caminho de pesquisa.

Foi uma experiência singular, no sentido de proporcionar a expansão do trabalho de pesquisa como linguagem artística, oferecendo novas reflexões e valores às festas sociais, como, o dia das mães e as festas juninas.

13 São caminhos ou métodos de criação, que exige prática e reflexão sobre como se relacionar com o corpo do outro. (MARQUES, 1997).

3.2.2 Programa Universidade da Terceira Idade (UNITERCI-UFPA)

A Universidade da Terceira Idade é um programa de ensino, pesquisa e extensão implantado na Universidade Federal do Pará em setembro de 1991, visando atender pessoas com mais de cinqüenta anos.

Nas Jornadas Científicas organizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Envelhecimento Humano na Amazônia (GEP-SENECTUS), tive oportunidade de desenvolver proposta de ensino da dança contemporânea para os idosos, relacionando os conteúdos da dança às suas realidades sócio-culturais.

Uma das Jornadas Científicas, por exemplo, teve como tema *Dimensões do Envelhecer no Século XXI: A Família e a Pessoa Idosa*. As divergências de comportamentos e idéias entre as diferentes gerações que convivem no mesmo espaço, podem intervir na dinâmica familiar, mas dependendo das relações afetivas e do diálogo entre seus membros, uma boa convivência pode ser efetivada.

Para aproximar o tema do trabalho educacional e artístico de dança, estimulei o diálogo inicial da oficina, isto é, a convivência dos idosos com suas famílias e fui direcionando a uma releitura das danças folclóricas típicas de nossa região, como a *Dança do Tacacá*, no ritmo do carimbó[14]. Após serem discutidas as sensações e lembranças que a música despertou, por ser um ritmo popular que a maioria conhece e gosta de dançar, falei sobre algumas noções de dança, enfatizando principalmente a dança contemporânea e desenvolvi atividades práticas de experimentação de movimentos.

Para Marques (2010, p. 105), os significados da dança se entrecruzam em movimentos coreográficos ou improvisados:

> Em geral, alguém dança (sozinho ou com outras pessoas) vivendo e construindo lugares com/em seus corpos. Esses corpos, movendo-se de maneiras múltiplas, desenham razões, intenções e motivações intrínsecas ao dançar de cada um.

Provocar as possibilidades do idoso a dançar utilizando sua realidade cultural, também foi trabalhado em outra jornada em que foi exercitada a Dança do Açaí, que também retrata a proximidade cultural do idoso com o preparo e consumo dessa bebida típica da região. No primeiro momento, assim como ocorreu com o processo de ensino e aprendizagem da Dança do Tacacá, os idosos também ouviram e gesticularam a letra da música. Depois de serem executados jogos e exercícios que envolvessem alguns elementos da dança, como a significação do movimento quanto ao espaço, foram incluídas as dinâmicas de esforço de Rudolf Laban, para facilitar a expressão dos movimentos quanto ao preparo do açaí.

Sequências de movimentação foram sugeridas por eles a fim de que seguissem cada etapa do preparo do açaí e fosse expresso conforme estava sendo sentida, interpretada, dançada.

> Dançar é se tornar presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato de expressão, e seu tempo só pode ser o presente. Dançar é imaginar, fazer e acordar em outros interiores e

14 É uma das manifestações folclóricas do povo paraense, que segundo Cascudo (In: PEREIRA, 2004), seu nome surgiu da junção das palavras indígenas "*curi*" que significa madeira e "*m'bó*", que significa oco, por ter entre seus principais instrumentos dois tambores, que são os curimbós, feitos de troncos ocos de árvores e, recobertos em uma das extremidades com pele de animais.

> exteriores seus próprios olhares e imaginações. (BARRETO, 2005, p. 125-126)

Concordo com esta autora, justamente por perceber durante as experimentações que foram sendo desenvolvidas durante minha pesquisa com a dança para idosos, que ao dançarem, expressavam a cada momento, sentimentos, emoções e concepções únicas e indescritíveis.

4 As sensações hídricas

Após cada oficina eram provocadas discussões, entrevistas livres, sobre as experiências vivenciadas. Freire (1996, p. 38) reforça a idéia da provocação da comunicação como avaliação do entendimento:

> A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano, a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

Diante dos relatos, pude perceber que, apesar do foco da pesquisa ser artístico, perpassa pelas relações afetivas e provocam efeitos terapêuticos, como sensações de bem-estar; alívio de dores; diminuição de aflições ou qualquer outro tipo de reação que sejam inerentes ao corpo e ativadas durante os laboratórios de exercícios.

Porém, os relatos formais, descritos pelas alunas da UNATI que participaram do Festival Dança Pará, reforçaram a proposta pedagógica e artística. A maioria se sentiu motivada pela oportunidade de compartilhar com o público de dança, suas investigações e descobertas.

Testemunharam que as experimentações realizadas durante as oficinas proporcionaram a compreensão do processo artístico da dança contemporânea, e o rompimento de barreiras que limitam a capacidade do idoso. Foi a opinião da dançarina Rute Gomes:

> As aulas de expressão corporal e artística foram de grande auxílio para chegarmos a dança contemporânea, já que começamos a descobrir o corpo de todas as formas, não só o exterior, mas, também o interior. Sentir os órgãos funcionando, emociona. [...]. O bem-estar que nos causa, a alegria contagiante, a auto-estima elevada; você se gosta mais, se ama. [...] Um dos maiores entraves da dança é a pessoa conseguir se soltar, sem se importar com os comentários e críticas, já que tivemos educação rígida e castradora [...] A recompensa foi marcada pela determinação, coragem e responsabilidade. [...] Não importa idade, limitação, somos todos capazes, é S-O=SÓ querer (Relato escrito e assinado em 06/11/2007).

Desbravar novos caminhos e possibilidades de superação, mesmo conscientes de suas limitações corporais e psicológicas, foi a opinião da dançarina, Norma Santos:

> O período dos ensaios foi um período muito delicado, pois tenho alguns problemas de saúde como reumatismo e pressão alta. Foi um desafio, mas consegui superá-lo [...] foi o primeiro contato com o palco. Foi uma mistura de sentimentos envolvendo emoção e nervosismo [...] Valeu a experiência em saber que a idade não me impede de superar desafios (Relato escrito e assinado em 06/11/2007).

Todas essas investigações e experimentações realizadas no Projeto UNATI e no Programa UNITERCI, objetivaram interagir a realidade social dos idosos aos conteúdos da dança, para convergir em uma pesquisa de dança contemporânea como forma artística, a fim de proporcionar uma re-significação dos aspectos sociais, políticos e culturais que incidem sobre o contexto da dança como arte e a desvalorização da capacidade das pessoas idosas a novos aprendizados.

Ao viajar pela imaginação metafórica do rio da vida, entendo que a interpenetração dos corpos de rio, faz com que ocorra uma relação hídrica, que contribui para que o rio deságüe em outros cursos de água, ao convergir com outros rios e, os transformar continuamente a fim de expandirem-se e tornarem-se produtivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor mudanças na realidade que oprime e enclausura a capacidade dos idosos em descobrir possibilidades de transformação política, social e cultural, foi uma atitude que tomei, ao realizar essa pesquisa que propõem estratégias metodológicas de ensino, em uma linguagem de dança pouco aplicada em nosso estado, às pessoas idosas: a dança contemporânea.

Acredito que a dança fica dormente em cada corpo, necessitando apenas ser ativada por profissionais conhecedores dos aspectos da dança e, articuladores entre o conhecimento do idoso e seus aspectos sociais e culturais, para que lhes seja possibilitado, como cidadão consciente de sua dança, uma visão política das relações traçadas de seus corpos com a sociedade.

O idoso não deve ser visto apenas como um agente repassador de cultura, mas mediante pesquisas e experimentações, deve sentir-se capaz de recriar valores e tornar-se um agente transformador. Transmitir a outras gerações, que a dança não está atrelada ao ideal de corpo, habilidades de apreensão do movimento, idade, classe social ou religião, mas é uma forma de produção em arte que constrói conhecimento e pode ser sentida e vivenciada por qualquer pessoa que seja bem orientada.

Considero certas questões relevantes para que as águas do saber em dança se misturem ao rio da velhice e, transbordem, transformem e fluam continuamente. Os profissionais interessados em fazer parte dessa relação hídrica, devem tomar a iniciativa de, primeiramente, aproximarem-se lentamente, olhar, observar, contemplar, mergulhar, imergir e deixar-se diluir por essas águas pouco exploradas, porém relaxantes, perfumadas pela vontade de aprender e aquecidas pelo afeto.

REFERÊNCIAS

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

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

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança:** arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MAZO, Giovana Zarpellon; LOPES, Marize Amorim; BENEDETTI, Tânia Bertoldo. **Atividade física e o idoso:** concepção gerontológica. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MENDES, Ana Flávia. **Dança Imanente:** uma dissecação artística do corpo no processo de criação do Espetáculo Avesso. São Paulo: Escrituras, 2010.
MICHALISZYN, Mário Sérgio. **Pesquisa:** orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 4. ed.. Petrópolis: Vozes, 2008.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: Sistematização da técnica de Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006.

MONTEIRO, Pedro Paulo. **Envelhecer:** histórias, encontros, transformações. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem; tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artemed, 2000.

LEIDA MARIA WILLOTT PEREIRA
Curso Técnico em Intérprete Criador em Dança-UFPA; Graduada em Licenciatura Plena em Dança-UFPA; Graduada em Licenciatura Plena em Biologia-UFPA; Especialização em Envelhecimento e Saúde do Idoso pela Universidade do Estado do Pará-UEPA; Mestrado em Arte-UFPA
CV: http://lattes.cnpq.br/6282396348708222

Modalidade: Comunicação Oral, Apresentação Slides ou Pôster GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUSEU DO FUTEBOL: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM JOGO EDUCATIVO ACESSÍVEL

Gabriela Lopes Ventola (Museu do Futebol, São Paulo, Brasil)
Leilyanne Ferreira Marques da Silva (Museu do Futebol, São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*

Este artigo trata-se da apresentação de relatos e resultados obtidos em um processo de criação colaborativa de um jogo educativo de quebra-cabeças desenvolvido pelos educadores do Museu do Futebol juntamente com seus residentes, como atividade de fechamento para o "Projeto Deficiente Residente" - edição de 2013, do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do referido museu.

O jogo nasceu com uma proposta de ser acessível a diferentes perfis de público, com e sem deficiência e, envolve conteúdos que abrangem áreas como geografia, história, artes, português, arquitetura, e outros tendo como tema norteador, o futebol. Sua efetivação tornou-se possível em decorrência da produção de relatórios de desenvolvimento em cada uma das etapas do processo de criação, envolvendo desde relatos escritos, de educadores e dos deficientes residentes, até fotografia, desenhos e esboços.

Ao longo do decurso da elaboração da atividade constatou-se a relevância na atuação efetiva do educador na mediação entre o público e conteúdo, possibilitando novas experiências de aprendizagem no espaço museológico. Destaca-se, também, a importância do jogo como instrumento de reflexão e construção de conhecimento.

Palavras-chave: Jogo educativo, acessibilidade, museu.

INCLUSIVE EDUCATION AT THE FOOTBALL MUSEUM: THE CREATION PROCESS OF AN ACCESSIBLE AND EDUCATIVE GAME

This article comes from the presentation of reports and results in a process of collaborative creation of an educational jigsaw puzzle game developed by educators from the Football Museum along with its residents as the closing activity for the "Project Disabled Resident" - 2013 edition of the Museum's Centre for Educational Action and Culture.

The game was conceived to be accessible to all different profiles of visitors, with and without disabilities, and involves content covering areas such as geography, history, arts, Portuguese language, architecture, among others, with the guiding theme, football. Its effectiveness has become possible due to the production of development reports on each step of the creation process, ranging from written accounts of educators and residents, to photography, drawings and sketches.

Throughout the course of the development of the activity, it became clear the relevance of the active work of the educators in promoting interventions between the audience and content, enabling new learning experiences in museum. Also noteworthy is the

importance of the games (as this jigsaw puzzle) as a tool for reflection and knowledge construction.
Key words: Educative games, accessibility, museum.

Introdução

Este artigo tem como intuito compartilhar as experiências dos arte-educadores do Museu do Futebol, localizado embaixo das arquibancadas do Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho na cidade de São Paulo, durante a atividade de fechamento da quarta edição do "Projeto Deficiente Residente" - edição 2013, pertencente ao Programa de Acessibilidade do Museu do Futebol (PAMF), coordenado pelo Núcleo de Ação Educativo - Cultural.

A finalização do projeto referenciado culminou na produção de um jogo de quebra-cabeça em escala maior decorrente de um processo de criação e desenvolvimento colaborativo envolvendo os educadores do Núcleo de Ação Educativo – Cultural e dois residentes com deficiência física. Fernanda Bucci, com paralisia cerebral e Rafael Hentschel, cadeirante com paraplegia, que, permaneceram no museu durante um período de cinco meses, assessorando e esclarecendo dúvidas e receios dos educadores e orientadores sobre suas deficiências.

Durante esse convívio percebeu-se a necessidade da criação de jogos, atividades e dinâmicas que têm como premissa ampliar a relação e contato das pessoas com deficiência física ao conteúdo exposto no museu, respeitando sempre as suas dificuldes e limites, como prêve os objetivos do "Projeto Deficiente Residente". Desenvolver tal jogo envolveu não apenas pensar numa temática e estratégia de aplicabilidade que fosse instigante e suscitasse questionamentos e aprendizagens, mas também uma atividade que fosse acessível[1] a todos, seja para crianças, jovens, adultos e famílias, com ou sem deficiência.

Paralelamente ao "Projeto Deficiente Residente", durante o segundo semestre de 2013, o Núcleo de Ação Educativo – Cultural desenvolveu atividades voltadas ao reconhecimento do bairro Pacaembu, local onde se situa o museu e o Estádio. Uma das atividades desenvolvidas nesse período foi a oficina de cartografia, que consiste na realização, por parte dos participantes, de um desenho a lápis do trajeto percorrido por eles desde sua residência até o museu. Este trajeto deve incluir pontos de referências (lojas, parques, prédios, museus, rios, etc.) e detalhes da rota como, por exemplo, as especificidades existentes em quem utilizou transporte público e/ou carro. A atividade exige que o participante exercite não apenas a sua memória fotográfica e coordenação motora, mas também reflita sobre seu cotidiano e sua relação com a cidade, fazendo considerações sobre o estilo de vida contemporânea nas grandes metrópoles. Conteúdos como espacialidade, geografia, artes, história subsidiam diálogos durante toda a atividade.

Somados os dois processos, dos desenhos cartográficos e do "Projeto Deficiente Residente" optou-se, então, pela elaboração de um jogo que desenvolvesse as habilidades motoras dos participantes, sua capacidade de pensamento espacial e ainda provocasse reflexões sobre a cidade em que o museu

[1] O Museu do Futebol compreende por acessibilidade a facilitação de acesso ao espaço público. O Programa de Acessibilidade do Museu do Futebol – PAMF cria recursos físicos (elevadores, piso tátil, audioguias em outros idiomas e com audiodescrição para pessoas com deficiência visual, etc.), intelectuais (atendimento sem distinção do perfil de público) e sociais (entradas com preços reduzidos, isenção para instituições públicas, gratuidade semanal, etc.) para esta facilitação.

está inserido. Dentre as duas imagens escolhidas para o quebra-cabeça, uma consiste em uma das primeiras plantas baixas feitas para o estádio do Pacaembu (Estádio Paulo Machado de Carvalho), inaugurado em 1940. E a outra, uma fotografia com vista aérea do estádio e seu entorno. Ambas trazem a relação do estádio com o bairro ao seu redor e as transformações sofridas pela cidade no decorrer das décadas.

Ao longo deste artigo serão apresentadas maiores explicações sobre o "Projeto Deficiente Residente", as etapas de produção do jogo, relatos dos educadores e também da residente do museu, Fernanda Bucci, bem como fotografias do processo.

1. O Projeto Deficiente Residente

Imagem 01 – Roda de conversa entre educadores e os residentes em Setembro/2013.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

Imagem 02 – Educadora acompanhando Fernanda Bucci em visita ao museu.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

Surgido em 2010 e existente até a data atual, o "Projeto Deficiente Residente" do Museu do Futebol, teve como preceito compreender, de forma ampla, o conceito de acessibilidade. Seu formato de realização envolve a residência, a cada ano, de duas pessoas com deficiências para conviver por alguns meses com a equipe de

educadores e orientadores do Museu. Sua importância reside em quebrar paradigmas, transformar e apurar o olhar, sensibilizando os envolvidos de que é por meio do conhecimento do outro, que a diversidade, a diferença e o preconceito se diluem.

As práticas educativas são contruídas em conjunto com a pessoa com deficiência e não apenas uma prática aplicável a ela, permitindo, assim, a ampliação da interação/ convivência da equipe do Museu com as diversas diferenças e necessidades do público visitante. O olhar e a opinião da pessoa com deficiência são levadas em consideração, seja no momento de aprimorar o atendimento, os materiais e os recursos acessíveis disponíveis, seja na elaboração de atividades educativas e dinâmicas de atendimento aos visitantes.

Cada edição do projeto, realizado anualmente, teve como foco uma deficiência específica e, até a edição de 2013, já foram trabalhadas as seguintes deficiências: visual (cegueira e baixa visão), intelectual (autismo e síndrome de asperger), auditiva (surdez e oralidade) e física (paralisia cerebral e paraplegia), respectivamente.

Em 2013 foi realizada a quarta edição deste projeto, com foco na deficiência física, mantendo, assim como nas edições anteriores, a pluralidade dentro da mesma deficiência. Fernanda Bucci, com paralisia cerebral e Rafael Hentschel, com paraplegia nos mebros inferiores, contribuíram substancialmente durante todo o processo. Vale destacar que entre os meses de agosto a outubro, ambos acompanharam os educadores e orientadores pelo espaço do museu oferecendo consultorias na área de acessibilidade, conjuntamente com propostas de atividades que poderiam contemplar esse público. Dentre algumas das recomendações destacadas pelos residentes estava, por exemplo, a altura de mesas e bancos, detalhe a ser considerado no momento de se oferecer uma atividade para pessoas com deficiência física.

O projeto, junto com as iniciativas acessíveis e inclusivas (PAMF – Programa de Acessibilidade do Museu do Futebol), é motivo de grande orgulho para o museu, tendo recebido em 2009, da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida de São Paulo, o certificado 5 estrelas. Em 2012, o Prêmio Darcy Ribeiro (IBRAM) e, recentemente em 2013, o terceiro lugar no IV Prêmio Ibero-Americano de Educação e Museus por realizar boas práticas em ações educativas.

Para finalizarmos, segue um pequeno depoimento da Fernanda Bucci no relatório realizado para o museu no dia 16 de agosto de 2013:

> O Brasil só fala em inclusão, porque está na “moda”, mas não sabe o significado real, pois na minha concepção inclusão é o deficiente, o negro ou qualquer outro cidadão “diferente” fazer parte de um todo e ser misturado, o ideal seria se não precisasse de uma Lei que assegurasse a Inclusão em geral, de Cota do deficiente ou do negro, o respeito ao homossexual, ao pobre, entre outros, para que todos tivessem os mesmos direitos em uma sociedade (saúde, educação, cultura, lazer, etc). (ID BRASIL, 2013)

2. A elaboração do jogo (da concepção à aplicação)

2.1. Concepção

Diversos motivos contribuíram para a tomada de decisão com relação ao tipo de jogo produzido e às imagens utilizadas. O primeiro deles partiu da própria Fernanda Bucci que, conforme relatos, aprecia os jogos de montagem justamente por eles a ajudarem a desenvolver a coordenação motora fina, parte prejudicada por causa de sua paralisia. É importante mencionar que a Fernanda Bucci sofreu uma

paralisia cerebral, porém apenas sua motricidade global (a fala, o andar e a coordenação motora) foi prejudicada, não havendo comprometimento intelectual.

O segundo deles deu-se pela necessidade de se trabalhar com o tema da identidade na metrópole e, por isso, o foco em uma área que se urbanizou muito rapidamente e que faz parte da localização geográfica do Estádio Paulo Machado de Carvalho e do Museu do Futebol, qual seja o bairro do Pacaembu. Parte desta ideia provém da atividade anteriormente mencionada de cartografia de trajetos na cidade de São Paulo. Esta oficina gerou inúmeras discussões a cerca da importância de se falar sobre a cidade em que a maior parte dos visitantes se situa, motivando-os a refletir, a se atentarem e a questionarem o local onde habitam.

A escolha da imagem do Estádio (planta baixa) deveu-se a uma das salas do Museu do Futebol chamada Homenagem ao Pacaembu, que, embora retrate por meio de fotos e vídeos o bairro do Pacaembu na época da construção do Estádio, tem seu conteúdo desapercebido pela maioria dos visitantes por localizar-se próxima a saída, local onde se encontra, também, a parte mais interativa do museu.

Outra característica que influenciou a escolha das imagens usadas no jogo foram suas perspectivas aéreas, que fazem com que o visitante se esforce em perceber a imagem de diversos ângulos, observando mais atentamente o conjunto da imagem.

Foi decidido que o jogo possuiria dois formatos diferentes de montagem: um deles semelhante ao jogo “Tangram”, com peças geometrizadas; e o outro com formato mais comum de quebra-cabeça. O primeiro estilo é menos complexo de montar devido à simplicidade das peças, porém o participante deve estar atento ao encaixe simétrico de cada parte. O segundo modelo, por possuir curvas de encaixe, torna-se um pouco mais complexo no manuseio, pois exige uma coordenação motora mais desenvolvida para ligar uma parte cheia a outra vazia, conforme a imagem abaixo.

Imagem 03 – Linhas tradicionais de montagem destacadas em rosa na imagem do quebra-cabeça.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

A diferença dos dois formatos e o tamanho em escala maior é reflexo da opinião da Fernanda Bucci durante o processo de idealização do jogo. Se inicialmente tinha-se pensado num jogo de encaixe, como o quebra-cabeça, exclusivamente para ajudar a desenvolver/ trabalhar a coordenação motora, sem muita preocupação em relação ao seu tamanho, no decorrer da consultoria com a Fernanda Bucci, a importância de fixar um tamanho tido como ideal. Ou seja, nem

muito pequeno porque isso poderia dificultar o manuseio das peças para quem tem mobilidade reduzida, nem muito grande, pois tornaria-se fácil demais e seria interessante manter o grau de desafio do jogo.

Abaixo, seguem algumas imagens mostrando a fase de testes dos quebra-cabeças. Na primeira, verifica-se a residente Fernanda Bucci testando a primeira versão do jogo, ainda em um tamanho menor e em tamanho A4, momento em que foi possível analisarmos a dificuldade envolvida na montagem tanto em relação ao tamanho, quanto à complexidade do formato das peças geométricas. Na segunda, já em outra etapa do processo, passamos o desenho finalizado para um formato maior, permitindo, assim, termos uma ideia real do objeto final.

Imagem 04 – Fase de testes em escala pequena do jogo no Museu.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

Imagem 05– Fase de testes em escala grande do jogo no Museu.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

2.2. Objetivo

Ao se analisar as duas imagens escolhidas para compor a atividade de quebra-cabeça (planta, datada da segunda metade da década trinta; e vista aérea

do Estádio Paulo Machado de Carvalho, no primeiro decênio do século XXI), pode-se pontuar alguns elementos capazes de traçar um paralelo entre as transformações sofridas pelo Estádio e bairro do entorno e a cidade de São Paulo.

O que difere a planta da vista aérea? Que componentes estão presentes no primeiro e que não estão no segundo? Quais motivos teriam contribuído para seus desaparecimentos? Houve modificações ao redor no campo e no clube localizado próximo à arquibancada leste? E em relação à praça, será que ela surgiu no momento de concepção do estádio, ou fora feita posteriormente? E o que dizer sobre o bairro do Pacaembu, com suas inúmeras casas e ruas tortuosas? Como seria a São Paulo nos anos trinta e quarenta? E por fim, quem seriam os torcedores e os jogadores desse período, que ocupariam o campo e as arquibancadas?

A proposta de criar um quebra-cabeça com estas duas imagens transpõe o exercício de montar, pois está carregada com uma série de reflexões sobre as mudanças ocorridas em relação ao uso e apropriação do espaço público. Além disso, as suas grandes dimensões oferecem um diferencial, pois por se tratar de peças grandes, a relação do visitante com o jogo envolve inúmeras instâncias do saber e do aprendizado. Ou seja, ao circundar, se levantar ou distanciar-se da cena para ter o olhar do todo, mover-se de um lado para o outro, atentar-se aos detalhes, perceber as diferenças, o exercício do montar se transformará, também, num exercício do olhar.

Ademais, jogos de quebra-cabeças, por exigirem do indivíduo maior atenção na organização das partes e, consequentemente, aos seus detalhes imagéticos (cores, linhas, formas, etc.), acabam por auxiliar o participante a ampliar o seu raciocínio lógico-espacial e, concomitantemente, a sua concentração na conclusão da atividade. Quando a atividade é proposta para grupos de pessoas, é interessante permitir que eles próprios busquem soluções para a resolução da montagem, adotando estratégias. Ao segurar as peças, cada pessoa também está usando sua capacidade de usar as mãos e dedos para alcançar, agarrar e manipular objetos, ou seja, estimulando sua coordenação motora.

Assim, a proposição nascida a partir do desejo inicial de criar uma atividade acessível, num primeiro momento, para o público com deficiência física, ampliou-se de modo a tornar-se acessível a todos os visitantes. As dificuldades, as diferenças são, ao mesmo tempo, uma oportunidade de se encontrar as potencialidades e riquezas de cada um, sendo o contato e a interação instrumentos importantes de se aplacar os preconceitos.

2.3. Definição do público alvo / Número de participantes

A partir de discussões feitas para se estabelecer qual era o público-alvo mais adequado para a atividade, fixou-se que seriam crianças a partir dos seis anos, pessoas com dificuldade de mobilidade, pessoas com deficiência intelectual leve ou moderada, jovens, adultos, idosos, famílias, pessoas em vulnerabilidade social, e o público espontâneo do museu. A gama ampla de pessoas que podem participar decorre do fato da atividade possuir uma linguagem que não se restringe a um único nicho de público, pelo contrário, permite que visitantes de faixas etárias, gêneros, classes sociais, naturalidades e nacionalidades distintas, com ou sem deficiência, sintam-se a vontade para participar.

O jogo tem como pressuposto, assim, ser acessível a todos. Entendendo o conceito de acessiblidade no sentido mais amplo da palavra, isto é, disponiblizar ferramentas, materiais, linguagens, suportes físicos e humanos, para que qualquer pessoa tenha condições igualitárias de acesso, tendo seus direito de autonomia e

escolha respeitados. O quebra-cabeça, somado a isso, por suas características intrínsecas é uma ferramenta que propicia a sociabilização e o trabalho colaborativo, fator que promove trocas, experiências, vínculos, saberes, entre os vários agentes envolvidos na ação.

Ao pensar desta forma, a aplicação do jogo torna-se mutável, pois os diferentes perfis de público exigem abordagens, sensibilidade e atenção a fim de todos serem contemplados. A mesa que servirá de suporte para o quebra-cabeça, por exemplo, deverá ter uma altura que seja confortável e não possua empecilhos embaixo dela, para que tanto um cadeirante, um idoso, pessoas com muleta/ andador, mobilidade reduzida e crianças, consigam fazer a atividade sem incômodo e com possibilidade de circulação. Os bancos também devem ter altura, conforto e quantidade suficientes para que crianças, idosos, famílias e grupos, tenham condições de participar e se sintam seguros neles.

A título de demonstração, sublinharemos apenas dois exemplos de mudança de aplicação a depender do perfil atendido, embora isso não signifique que as mudanças se restringirão somente a esse público.

Os idosos, por exemplo, por se tratar de um público que possui dificuldade de locomoção, requer atenções especiais quanto à mesa e cadeira em que estarão apoiados. Neste caso, a aplicação do jogo dar-se-á em cima da mesa, cabendo à pessoa escolher se prefere ficar sentada ou em pé.

Para crianças acompanhadas dos pais, é importante estimular um trabalho em equipe, no qual os pais auxiliem a criança e não apenas deem a resposta. Esta é uma situação em que é possível se trabalhar com o jogo no chão, ao invés da mesa. Normalmente, as crianças ficam mais a vontade para se locomoverem no chão, e isso dá a elas maior poder de manipulação das peças do jogo, bem como uma visão global da imagem montada.

Imagem 06– Fase de testes em escala ampliada do jogo com o público do Museu.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

Vale ressaltar, todavia, que por ser uma atividade que demanda tempo de explicação, acompanhamento, discussões e mediações, ficou determinado que o número máximo de participantes de uma única vez seria de dez pessoas.

2.4. Título do jogo

Optou-se pela utilização de um título para o jogo que contivesse uma palavra de origem indígena, homenageando a palavra “Pacaembu”, que dá nome ao bairro e apelido ao Estádio. Dentre as inúmeras interpretações dadas a palavra Pacaembu, a que se considerou foi a do tupinólogo Eduardo Navarro[2], segundo a qual Pacaembu advém da junção das palavras “paka” e “yemby” que em uma das tantas versões da língua tupi antiga significaria “córrego das pacas” (NAVARRO, 2013).

A intenção de utilizar palavras de origem indígena decorre do fato de se querer suscitar nos visitantes participantes um estranhamento em relação a essa nomenclatura, fazendo-os refletir sobre as mudanças, os diferentes usos e agentes que ocuparam o bairro, atualmente, conhecido como Pacaembu. Remeter a essa parte da história de uma forma não pejorativa é importante para discutirmos como os usos da terra/ território modificam-se a depender do momento histórico, dos modos de viver e de se relacionar com o lugares por onde se caminha, onde se habita, trabalha, estuda, visita, etc.

2.5. Formato do jogo

Com o intuito de melhor esclarecer as peças que compõem o quebra-cabeça dividiremos o mesmo em quebra-cabeça 01 e quebra-cabeça 02. Uma peça adicional será inserida acima do desenho das arquibancadas amarela e verde do quebra-cabeça 02, que será melhor explicado na sequência[3]. Ambos os jogos possuem dimensões de 1,60 x 0,90 m e serão produzidos em plástico PVC rígido com espessura de 0,50 cm e lâmina adesiva com a impressão das imagens a ser aplicada na superfície. Esta configuração permite otimização da conservação do material. A peça adicional foi criada para que o participante do jogo pudesse ter uma visão também do Museu do Futebol, localizado embaixo das arquibancadas do Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho, como se esta peça fosse resultado de uma fotografia em raio-X das arquibancadas.

A princípio, foi considerado que o tamanho ideal de cada um dos jogos seria o equivalente a quatro folhas A1, ou seja, 168,20 cm de comprimento e 118,80 cm de largura. Porém, conforme observações feitas pela Fernanda Bucci, este formato estaria grande demais, o que tornaria a montagem rápida e fácil, sendo que na verdade o ideal é que a atividade fosse mais desafiadora. Por isso, as dimensões foram alteradas para 160,00 cm x 0,90 cm, respeitando a resolução da imagem para não causar distorções.

Baseado no Tangram, um jogo de quebra-cabeças chinês, e no quebra-cabeça tradicional, foram idealizados dois quebra-cabeças retangulares, no tamanho de duas folhas A1, sendo um com peças em formato geométrico e outro, em formato tradicional. A escolha pelos dois tipos decorre das observações feitas pela Fernanda Bucci de se trabalhar com diferentes graus de complexidade: o geométrico, caracterizado como algo mais simples; e o tradicional, como mais complexo.

O jogo está dividido em três etapas de montagem, que podem seguir uma ordem cronológica. A primeira montagem é a do quebra-cabeça 01, o qual possui 16 peças em formato geométrico. Na sequência, monta-se o quebra-cabeça 02, com 15 peças em estilo tradicional. A peça adicional é posicionada, posteriormente, sobre o

[2] Professor titular da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, com experiência no ensino e na pesquisa do Tupi Antigo, mestre em Geografia Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (1991) e doutor em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (1995).
[3] O item 3.5.3 da página 12 deste artigo explica esta peça adicional.

quebra-cabeça 02 para mostrar ao visitante os lugares que o museu ocupa debaixo das arquibancadas do Estádio.

Esta é uma atividade versátil tanto para uso dentro do espaço do museu, de acordo com as necessidades dos participantes, como também para ações educativas externas ao museu.

À montagem do quebra-cabeça seguir-se-ia à discussão dos temas norteadores, com o uso de fotografias correlacionadas a diferentes temáticas à escolha do educador.

Imagem 07 – Quebra-cabeça 02, fase de testes em escala maior.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

3.5.1 Quebra-cabeça 01

Imagem 08 – Quebra-cabeça 01, planta baixa do Estádio do Pacaembu.
Imagem editada e com as linhas de contorno das peças.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

A imagem 08 acima apresenta o jogo de quebra-cabeça composto por peças em formato geométrico, alternadas em formas retangulares, triangulares e

quadrangulares, que diferentemente do “Tangram”, não se restringe a sete peças, mas sim a desesseis, caracterizando-se como um jogo mais laborioso.

Na imagem do quebra-cabeça, podemos ver a planta baixa do Estádio do Pacaembu, datada do início do século XX, extraída do Escritório de Engenharia e Arquitetura Severo Villares, na época conhecido como F. P. Ramos de Zevedo e Cia.[4]

A planta, embora tenha sofrido modificações e difira da planta de execução do estádio, é um importante documento ao mostrar o pensamento envolvido na obra do primeiro espaço público dedicado à prática esportiva em São Paulo. O “Estádio Munipal Paulo Machado de Carvalho” apresenta uma estrutura e arquitetura diferentes dos estádios de futebol atualmente, tanto no aspecto estético como em sua ideia de usufruto de um espaço do município.

Na origem, o arrojado complexo era composto não só pelo estádio, envolto por uma de pista de atletismo, mas também de ginásio poliesportivo, quadras de tênis, piscina olímpica, concha acústica (local onde ocorriam apresentações de música, comícios, etc), salão nobre, restaurante e alojamento de atletas. Curiosamente, embora na imagem não seja perceptível, ao lado da chamada concha acústica havia uma réplica da estátua do David, de Michelangelo.

Vale frisar que sublinhamos alguns elementos da imagem para darmos uma clareza maior ao visitante sobre o período exposto, reforçançando a ideia de algo antigo.

3.5.2 Quebra-cabeça 02

Imagem 09 – Quebra-cabeça 02, fotografia aérea do Estádio Pacaembu e seu entorno. Imagem editada e com as linhas de contorno das peças.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

Acima, tem-se a imagem do quebra-cabeça 02 composto por quinze peças em formato tradicional de encaixe de quebra-cabeça, com alternância de formas curvas e retilíneas, que complexificam a montagem.

[4] Escritório de arquitetura pertencente ao engenheiro, arquiteto, professor Francisco de Paula Ramos de Azevedo (1851-1928), arquiteto responsável por inúmeras construções que se tornaram referência na cidade de São Paulo, no período conhecido como Belle Époque Paulistana. Prédios como Theatro Municipal, Palácio das Indústrias, Liceu de Artes e Ofícios (hoje Pinacoteca do Estado de São Paulo), Secretaria do Estado, etc, demonstram um estilo arquitônico consonante com o período em vigor, reunindo em um mesmo edifício o estilo neoclássico juntamente a uma racionalidade construtiva, a serviço da utilidade e da funcionalidade.

A fotografia, cedida ao Museu pelo Escritório de Engenharia e Arquitetura Severo Villares, contém características que contrastam e complementam a imagem do quebra-cabeça 01. Nela, vê-se presente a configuração do bairro, que se caracteriza pela grande quantidade de casas, poucos edifícios, ruas em curvas tortuosas devido ao relevo acidentado e uma vasta área verde, sintomática de uma região que teve sua urbanização iniciada no começo do século XX e foi um dos primeiros bairros planejados da cidade de São Paulo.

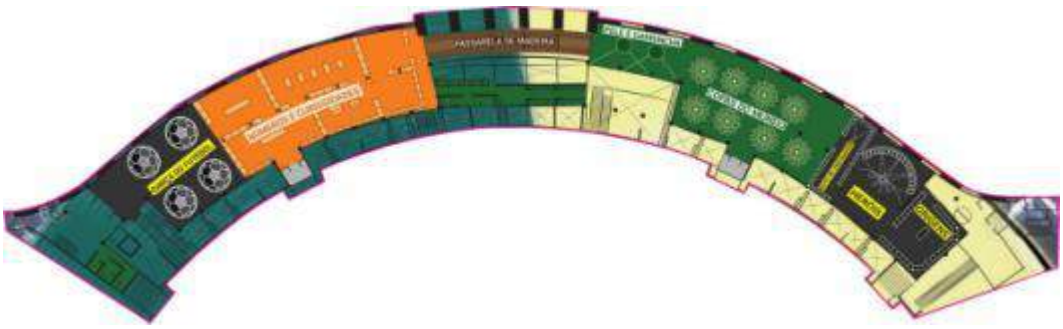
Por tratar-se de uma fotografia complexa com muitos detalhes, foram necessárias diversas edições na imagem para que ela se tornasse menos homogênea e monocromática, tendo as cores do Estádio e praça levemente saturados a fim de se contrastarem com o entorno do bairro. A mudança na tonalidade das piscinas e o reforço do traçado das ruas auxiliam, também, o participante a, a partir da identificação dos elementos imagéticos complementares, compor o quebra-cabeça.

Ao contrastar com a fotografia do quebra-cabeça 01, faz-se um paralelo entre os dois perídos históricos: o primeiro pertencente à década de trinta, com o olhar mais focado ao projeto do Estádio; o segundo, à decada de 1990, com a atenção voltada duplamente ao Estádio e ao entorno. As diferenças existentes entre ambas são inevitáveis.

3.5.3 Peça adicional

A peça com a planta do 3º pavimento do museu, retirada do livro do arquiteto Mauro Munhoz, autor do projeto do Museu do Futebol, “Arquitetura e requalificação no Estádio do Pacaembu”, foi criada com o intuito de adicionar uma terceira informação aos já citados conteúdos trabalhados no quebra-cabeça 01 e 02. Esta peça, que possui as mesmas dimensões das arquibancadas amarela e verde da fotografia aérea do Estádio do Pacaembu (Imagem 09) e é colocada acima do quebra-cabeça já montado, tem o propósito de mostrar a última modificação do Estádio do Pacaembu: a implantação, desde 2008, do Museu do Futebol, acarretando numa diversificação do público frequentador do espaço.

Imagem 10 – Peça auxiliar do quebra-cabeça, planta baixa do Museu do Futebol.



Fonte: Acervo do Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol.

4. Aplicação e uso de imagens complementares

Imagens como as do entorno do Estádio do Pacaembu e as do Vale do Anhangabaú, em São Paulo, no início do século XX, são apenas algumas das fotografias que podem ser utilizadas conjuntamente com as peças dos quebra-cabeças a fim de complementar e exemplificar os diferentes períodos históricos

retratados. Através do uso de outras imagens, é possível a abordagem de assuntos relacionados a diversas temáticas como, por exemplo, crescimento urbano na cidade de São Paulo, transformações sociais, industrialização, etc.

Falar da década de 1930 para alguém que não a vivenciou pode tornar-se um pouco vago e nada melhor do que se utilizar de outros instrumentos, neste caso fotografias, para que a compreensão, a reflexão e a curiosidade se efetivem. Sublinha-se, apenas, que a complexidade dos temas a serem tratados dependerão da faixa etária e perfil de público atendido.

5. Considerações finais

Em virtude do que foi mencionado ao longo do artigo, entende-se como imprescindível em primeira instância a produção de relatórios de desenvolvimento das ações educativas a todo o momento, como forma de comprovação da finalização de etapas do processo criativo e de possíveis avaliações das mesmas ao longo de um projeto como a criação de um jogo. O êxito na compilação de ideias para criação do jogo de quebra-cabeça “Pakayemby” e deste texto só foi possível devido à organização dos arquivos de registros internos, tanto através de relatos escritos, de educadores e dos deficientes residentes, como fotografias e até mesmo desenhos e esboços.

A importância de tal atividade para o Núcleo de Ação Educativo – Cultural remete principalmente ao fato de ele ter surgido como reflexo do trabalho do “Projeto Deficiente Residente” e das outras ações educativas de caráter acessível. Sendo analisado, pensado, aprimorado não para ele, mas com ele, tornando-se um material acessível para todos os públicos.

Para os educadores do Museu do Futebol o processo de desenvolvimento deste jogo educativo teve grande contribuição enquanto formação profissional. Entende-se todo seu desenrolar como um processo completo de criação, desde a concepção no plano das ideias, perpassando por reflexões até culminar em um produto final, oferecido ao público frequentador do museu. E o educador neste contexto age de maneira a proporcionar modos de interação e acesso do visitante com o conteúdo e com seu espaço físico.

6. Referência

AZEVEDO, Clara de Assunção; BRITO, Amaury Costa; CARDOSO, Ialê. **Projeto Deficiente Residente: Uma experiência de inclusão no Museu do Futebol**. in: Reflexões e Experiências: Coleção Arte & Tecnologia: 1º Seminário Oi Futuro: Mediação em Museus Arte e Tecnologia / Adriana Fontes; Rita Gama; [Organizadores]. – 1 ed. Rio de Janeiro: Oi Futuro; Livre Expressão, 2012. p. 60-73.

BUENO, Francisco da Silveira. **Vocabulário tupi-guarani português**. 7°Edição. São Paulo: Ed. Vidalivros, 2008.

IDBRASIL – CULTURA, EDUCAÇÃO E ESPORTE. Núcleo de Ação Educativo - Cultural. **Relatórios do Projeto Deficiente Residente 4ª edição**. São Paulo, 2013.

IDBRASIL – CULTURA, EDUCAÇÃO E ESPORTE. Núcleo de Ação Educativo – Cultural. **Relatório de Gestão Técnica do Terceiro Trimestre**. São Paulo, 2013. p. 64-74.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil.** São Paulo. Ed. Global: 2013, p. 590.

SCHWARTZ, Gisele Maria. **Dinâmica Lúdica: novos olhares**. Barueri, SP: Manole, 2004.

WENZEL, Mariane; MUNHOZ, Mauro. **Museu do Futebol: arquitetura e requalificação no Estádio do Pacaembu.** São Paulo: Romano Guerra Editora, 2012.

Gabriela Lopes Ventola

Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com conclusão em 2009, cursando atualmente Pós-graduação *lato sensu* em Gestão Cultural no SENAC – São Paulo, atua como educadora no ensino não-formal desde 2009, primeiramente no SESC Campinas no Programa Curumim e atualmente com educação não-formal e inclusiva no Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol em São Paulo.
http://lattes.cnpq.br/1932053449620831

Leilyanne Ferreira Marques da Silva

Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade de São Paulo (USP) com conclusão em 2009, cursando atualmente Pós-graduaçãp lato sensu em Gestão Cultural no SENAC – São Paulo. Desde 2008 atua como educadora de ensino não-formal, trabalhando no FILE (Festival Internacional de Linguagem Eletrônica), no Museu de Arte Sacra, na cidade de Embu das Artes – SP, e atualmente no Núcleo de Ação Educativo – Cultural do Museu do Futebol em São Paulo, conjugando educação não-formal e acessibilidade.
http://lattes.cnpq.br/3182077421907939

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral (slides ou pôster)** (Incluir) GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.**

A ARTE INCLUSIVA E A INCLUSÃO DA ARTE: ALGUNS APONTAMENTOS

João Guilherme Barreto Prandini Ricieri (FAC, Paraná, Brasil)[1]
Mateus Mioto dos Santos (Unioeste, Paraná, Brasil)[2]

RESUMO*:*
É considerável compreender os aspectos relacionados ao ensino da arte e a implementação de práticas e políticas voltadas à inclusão em escolas públicas regulares e os fatores atrelados a tal contexto, bem como o desenvolvimento sócio-cultural das práticas supracitadas e também da disciplina de arte, ambos historicamente segregados. A análise apresentada nesse trabalho intenta desvelar parcialmente as problemáticas enfrentadas por educadores e comunidade escolar no sentido de incluir realmente o aluno portador de deficiência e também, sensibilizar os leitores para a necessidade de transvalorizar os conceitos defasados que derivam de uma tradição histórica educacional classista, que a despeito das necessidades e transformações sociais privilegiam práticas discriminatórias no âmbito escolar, intelectual e estético do ser.
Palavras-chave: Pedagogia; Arte; Inclusão

INCLUSIVE ART AND THE INCLUSION OF ART: SOME NOTES

ABSTRACT:
It is significant to understand the aspects related to art education and the implementation of practices and policies aimed at inclusion in regular public schools and those tied to such context factors as well as the socio-cultural development of the above practices and also the discipline of art, both historically segregated. The analysis presented in this paper intends partially unveil the problems faced by educators and school community to actually include the student with a disability and also encourage readers to the need for transvaluing lagged concepts that derive from a class educational historical tradition, which regardless of needs and social transformations privilege discriminatory practices in the school, of being intellectual and aesthetic context.
Key words: Pedagogy; Art; Inclusion.

1 Introdução

Em um passado recente na história da educação brasileira a distinção ou a secção entre o atendimento de discentes regulares e portadores de necessidades

[1] Autor, Graduando em Artes Visuais pela FAC – Faculdade Anhanguera de Cascavel - joaoguilherme.4@gmail.com
[2] Co-Autor, Graduado em Pedagogia pela UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná - miotto_mateus@hotmail.com

especiais era nítido: havia um rompimento metodológico e cultural entre as escolas regulares e instituições de ensino especial. Tanto social quanto educacionalmente, cada uma das parcelas supracitadas, pertencia a um segmento restrito, bem estipulado e praticamente imóvel, no cerne da sociedade capitalista. Sobre o assunto Beyer (2010) anui:

> Até alguns anos atrás o quadro da educação especial encontrava-se muito claro. As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças ditas normais nas escolas regulares. Não havia praticamente qualquer situação de trabalho comum entre as escolas especiais, e as regulares. Os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares. (BEYER, 2010, p.11)

Contudo, o autor afirma que a educação especial atualmente depara-se com uma crise de identidade. Não existe homogeneidade no tratamento metodológico tanto no que diz respeito aos alunos, quanto no que tange as atribuições da instituição escolar dita especial. Beyer (2010) aponta a causa do problema, segundo o autor o reposicionamento do portador de deficiência no mercado de trabalho e em outros setores sociais é um imperativo, “há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados... e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares” (BEYER, 2010, p.11).

Nesse contexto, a utilidade e o sentido da educação especial passa a ser questionável, o profissional da educação se encontra em meio a uma mexonada de situações cujo os aspectos dificultam sua pratica. Tal questionamento nos revela uma transvalorização didática relacionada aos métodos de ensino da educação especial, ou seja, a uma alteração de perfil das instituições, a educação especial deixa de ser restrita e limitada a alguns espaços e passa a atuar em meio a escolas regulares. Portanto, o movimento atual vai na contramão histórica e descentraliza a educação especial. Não é mais o educando que procura o atendimento, mas sim os docentes que atendem o portador de deficiência e necessidades especiais em toda sorte de instituições de ensino.

Isto posto, antes de continuarmos nossa exposição acerca do assunto é preciso fazer algumas reservas no que concerne aos conceitos de pessoa deficiente e ensino. Sobre tais termos, Mazzotta (1982) anota que:

> O termo “ensino” refere-se à tarefa educativa desenvolvida em condições especificáveis, tais como: limite de tempo, relações de

> autoridade, habilidades individuais, estruturas institucionais, etc. Portanto, corresponde às situações formais, programadas, a que me referi há pouco, embora também para elas eu empregue, às vezes, a palavra educação. (MAZZOTTA, 1982, p.17)

Portanto, reconhecemos que a educação inclusiva, reservada à pessoas com necessidades educacionais especiais pode ocorrer não somente no espaço escolar como descrito acima, mas também em outros espaços não formais. Igualmente, sobre a multiplicidade e multifacetada educação inclusiva em todos os setores sociais Mazzotta (1982) anui que há ainda um terceiro espaço, que consideramos historicamente como repositório segregacionista de alunos portadores de deficiência, consequência da má utilização de tais recursos e mau preparo profissional por parte dos educadores que o utilizaram:

> [...] posso dizer que a educação da "pessoa deficiente" ocorre, basicamente, de duas maneiras: uma, que é a via comum, ou seja, através dos mesmos recursos e serviços geralmente organizados para todos; e outra, que é a via designada como especial, mediante a utilização de auxílios e serviços especiais que não estão disponíveis nas situações comuns de educação. (MAZZOTTA, 1982, p.17)

Historicamente os sujeitos que portavam deficiências foram excluídos do sistema educacional. A origem do problema pode estar incutida no fato de que, durante anos prevaleceu uma abordagem médica no cuidado e tratamento desses alunos em detrimento de uma abordagem pedagógica e sociológica do problema da inclusão dos portadores de deficiência, contudo o diagnóstico médico é imprescindível para o trabalho do professor. O diagnóstico hospitalar desvela a raiz da deficiência, porém, não apresenta soluções educacionais, nesse sentido podemos afirmar que a avaliação médica é o parâmetro oferecido pela medicina para auxiliar a tomada de decisões do docente. Há uma ressalva teórica que deve ser feita, a segregação é oriunda paralelamente do diagnostico médico e da percepção docente confrontada com o fator hospitalar, uma vez que se o professor orientar sua metodologia apenas pelo diagnóstico estará entregue ao reducionismo que imputa limitações cognitivas ao aluno portador de deficiência.

De acordo com Oliveira (2009), a política de inclusão de alunos portadores de deficiências no ensino regular ocorre paulatinamente desde 1993, e têm como documentação basilar a *Política Nacional de Educação Especial(1994)* publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, bem como a *Declaração de Salamanca(1994),* resultado parcial de um encontro internacional entre lideres e ONGs, o qual abrange a inclusão de alunos especiais afirmando o direito de

educação para os mesmos, a declaração ainda ressalta o dever das instituições para poder suprir as necessidades dos portadores de qualquer deficiência, o que nos faz argumentar sobre uma nova transvalorização sobre a educação especial em seu contexto sociocultural.

O reconhecimento da necessidade de um reposicionamento da educação de alunos portadores de deficiência com o intuito de inclui-los nas redes regulares de ensino, no mercado de trabalho e consequentemente na dinâmica social é o reflexo de um processo mais amplo, que igualmente discrimina a desigualdade e exclusão e as distingue como produto social reversível, apontando para a necessidade de transformação social.

2 Relevância social da prática inclusiva

Com o passar dos anos a inclusão conquista espaço em meio à sociedade, um resultado de um agregado de influencias inédito sobre os conceitos mantidos em nosso meio social em relação à educação especial. Para que haja de fato uma inclusão do aluno com deficiência, primeiro é necessário incluir o respeito junto às diversidades de cada sujeito. Assimilar o quanto preconceituoso é nossas atitudes seguidas da ação de separar os alunos com deficiência. Por muito tempo a sociedade julgava a deficiência como defeito principal, uma ação tão separatista que por muito prejudicou os alunos especiais. Para Mittler (2003) o principal erro ou defeito se encontra na própria sociedade, esta que por vez inferioriza a atitude social com múltiplos preconceitos modelando e influenciando diretamente a sociedade contemporânea e corroborando com o *status quo.* Sobre o assunto Manzini (2006) afirma:

> De acordo com este modelo, o déficit individual deixa de ser visto como de responsabilidade única do individuo [...] envolvendo uma dinâmica interativa entre o sujeito e o meio onde vive, sendo, necessário, para tanto, que o seu processo educativo se de num ambiente comum de ensino (MANZINI, 2006, p.17).

Portanto inicia-se, uma atividade continua de modelagens, anexando um novo modelo a ser seguido como processo padrão pedagógico e social focando o olhar didático em seus alunos com deficiência, livrando-os de uma educação mantida em um nível inferior e segregada. Neste contexto os alunos portadores de deficiência somam a chance de inclusão em uma sociedade acadêmica, também ao mercado de trabalho. Segundo Padilha (2006), a ação docente medeia o processo de

inclusão. Esse último por sua vez, não pode ser reduzido a assegurar ao portador de deficiência a sua matricula na rede escolar e a reserva de vagas no mercado de trabalho, condições mínimas e necessárias a qualquer sujeito para exercer sua cidadania e estabelecer padrões basilares de qualidade de vida. De acordo com a autora, trabalho e educação são imprescindíveis, mas insuficientes para garantir a inclusão. Nesse sentido, é preciso admitir como certo a influencia de fatores econômicos e políticos tanto na pratica docente, quanto a implementação de politicas publicas ocupadas com a inclusão e seus resultados dentro da sociedade. Refletir e repensar serão as atitudes das instituições de ensino, é tempo de analisar o conceito linear pedagógico sobre a educação especial, alterar e reciclar as ações pelos conceitos pré-existentes em uma visão que mantenha o foco sobre o respeito à diversidade e sua hibridização, questionando os fatores homogêneos instaurados no meio social dos educandos. Contudo, uma duvida aflige os teóricos e educadores junto à sociedade, os educadores junto às instituições de ensino estão preparados para receber estes alunos? A duvida faz refletir sobre diversas hipóteses de como lidar com este processo inclusivo, a *priori* reflete sobre uma aceitação de novos pensamentos, enquanto sociedade o sujeito passa por relações intrínsecas relacionadas à inclusão para podermos questionar os recursos pedagógicos, como a abordagem de avaliações e praticas de ensino mediado pelo contato de interações desempenhadas pelo docente. “Passa a ser reconhecido que não basta inserir fisicamente o educando na escola, é necessário modificar a escola para torná-la receptiva as suas necessidades.” (MANZINI, 2006, p.17).

Quanto aos limites da inclusão é necessário que façamos uma ressalva teórica, não só os portadores de deficiência são deixados à margem do processo de aquisição da cultura e dos bens materiais. Toda a classe trabalhadora está sujeita a tal espoliação, no caso do portador de deficiência há um agravamento das circunstâncias que o impedem historicamente de integrar-se à sociedade e garantir minimamente educação e trabalho. O panorama atual nos permite vislumbrar outra perspectiva. A inserção paulatina dos portadores de deficiência nas escolas regulares possibilita uma ação pedagógica no mínimo inovadora no sentido de uma real inclusão tanto dos portadores de deficiência quanto dos demais alunos. Para tanto, Padilha (2006) afirma que: É necessário ter uma visão crítica de mundo; é saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história. (PADILHA, 2006, p.49)

Devemos ressaltar ainda, que o resultado de uma educação completa em todos os sentidos, profissional e humano, deve realizar-se nos mais diversos substratos da vida. Sobre o assunto Mazzotta (1982) afirma:

> Por esta razão, é importante salientar que se não existirem as oportunidades para que isto aconteça todo o trabalho educativo deixa de ter qualquer significação. Uma das situações de vida para qualquer adulto é a situação de trabalho. Esta situação é, portanto fundamental também para a pessoa com deficiência. Haja vista que a capacidade de encontrar trabalho e conservá-lo é um dos mais importantes aspectos do ajustamento social, pois, além do lado prático de "ter dinheiro para viver e garantir o sustento, ter um emprego aumenta o amor próprio, ajuda a evitar o tédio e aumenta usualmente o montante de contato com outras pessoas".(MAZZOTTA, 1982, p.24)

O acesso a estas mudanças será um trabalho de árdua execução quando se atua com alunos portadores de deficiência. Docentes agem baseados no ganho de novas habilidades e competências, porém esses ganhos junto à mediações constantes e interações censuram o preconceito, por meio de relações estereotipadas e negativos no que se refere a pessoas com deficiência.

Uma dos fatores mais alarmantes desta problemática é a consciência do próprio docente, no que se afirma incapaz, despreparado para prosseguir com a prática educacional relacionado ao ensino especial. Fator este que faz parte de uma propaganda maquiada toma a educação especial como um ato pedagógico preparado para incluir os alunos com deficiência de forma compulsória, a instituição não aponta e nem restaura suas atitudes. Neste contexto, a instituição educacional utiliza para seus atos uma prática errônea fundada em farsas e fugas que refletem sobre seus alunos de forma negativa e preconceituosa. Manzini(2006) grifa:

> O **abandono** (através do não investimento de tempo, atenção, cuidado, dedicação a esse aluno no ambiente escolar [...] a **superproteção** (que impede o aluno de crescer e avançar na sua aprendizagem e socialização) e a **negação** que se expressa através da: a atenuação (ex. é cega, mas sua situação poderia ser bem pior!) a compensação (ex. é down, mas é tão meiga! É deficiente físico, mas tão inteligente!...); a simulação (ex. é surda, mas é como se não fosse!...) (MANZINI, 2006, p.18)

3 A relevância social da prática inclusiva pela arte

Ao relacionarmos práticas de ensino ofertadas pelo governo federal ocasiona um pensamento conceitual entre a atitude filosófica direcionada ao limite o quanto e quando o meu aluno estará interessado e envolvido no processo ensino aprendizagem. Para saber o quanto é preciso envolver o seu aluno e realizar o ato

da inclusão na educação, dentro da disciplina de arte é de grande valia o educador integrado à sociedade perceber o valor e as influências positivas obtidas pelo ensino da arte.

No ensino de arte, relacionado à educação inclusiva apresenta o desenvolvimento de diversos aspectos, devido arte educação proporcionar ao educando uma realidade alternativa, ou seja, através da arte-educação, o docente tem a liberdade de interagir e envolver seu aluno especial ambos passam a fazer parte de uma segunda proposta social, onde o educando constrói sua criatividade, um agregado de práticas possibilitadas pela disciplina de arte, o aluno com deficiência é direcionado ao processo de desenvolvimento e evolução cognitiva, destaca-se *a priori* da aquisição de novas experiências adquiridas através da arte e suas linguagens, uma relação intrínseca por parte do educando que reflete em seus conceitos tomados por ações vividas junto ao que o cerca ativa-se a ação referente ao seu cognitivo, interferindo em seu modo de pensar e agir para consigo e para com a sociedade. De acordo com Ferraz, Fusari (1993):

> As aulas de arte constituem-se em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. [...] Mas, para que isso ocorra é necessária a colaboração do outro, do professor, dos pais etc. sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações; muitas vezes sua atenção é dirigida as características não essências e sim as mais destacadas dos objetos. (FERRAZ, FUSARI, 1993, p.57)

O grifo, refere-se a importância da arte-educação nas práticas envolvidas com a educação inclusiva atentando ao desenvolvimento perceptivo e cognitivo do educando especial, um desafio para o desenvolvimento de novas habilidades. Nesta perspectiva, os autores resgatam o valor perdido do ensino da arte. Atualmente a arte-educação encontra-se relacionada a métodos pedagógicos em visão ampla, resulta numa inferiorização da disciplina por parte da sociedade, um equívoco pedagógico. A ressalva quanto à prática educativa tomada em escolas inclusivas estaduais e municipais passa a ser uma atitude preconceituosa não apenas aos alunos deficientes, mas também imputa no que refere à arte-educação nas instituições de ensino.

4 Relações arte educação e inclusão

A arte talvez seja sinônimo do quanto o homem se difere em relação aos animais, sua existência contemplada em nossa sociedade nos apresenta certa

noção, no que concerne, sua persuasão e humanização. A arte possui um contato com o meio social com uma característica hibrida o seu conceito apesar de tentarmos, não se limita em apenas algumas linhas, a arte entra em contato com o sujeito através: da musica, da dança, do teatro, e etc. Estas linguagens a pouco citadas favorece ao seu receptor um grau de interação no qual o mesmo estará desenvolvendo relações intrínsecas, nesta ação com o próprio pensamento o sujeito caminhara diretamente para a alteração de princípios e conceitos antes tomados para si, ou seja, ao ter o contato com a arte o individuo apóia o sua própria evolução intelectual, contudo esta atitude oferecida pelas obras de arte atrelada a participação do individuo comungam para a libertação cognitiva e intelectual do ser acabando por humanizá-lo. Sobre o assunto Maria F. de Rezende e Fusari junto a Maria Heloisa C. de T. Ferraz relatam:

> A arte é uma das mais inquietantes e eloqüentes produções do homem. [...] como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento arte que fazem parte de nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento de humanidade. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.99)

Quando o assunto em pauta se refere ao ensino da arte e a inclusão de alunos deficientes, é possível perceber certa falta de conteúdo por parte de alunos pesquisadores, certa ressalva é proporcionada pela desvalorização da arte educação no país. Com o passar dos anos desenvolve-se estudos prévios no contexto inclusivo da educação especial, estes estudos que começam a serem contemplados, impulsionam novas temáticas relacionadas a pratica inclusiva da arte. As ações acadêmicas claramente impulsionam novos pesquisadores, evoluindo o nível de conhecimento sobre a área do ensino e aprendizagem vinculados ao ato da inclusão.

Um exemplo de motivação nesta relação tem base na perspectiva acadêmica de Marcela C. de Moraes (2007), seu olhar para a arte-educação junto a inclusão resulta em uma pesquisa na qual contempla a denuncia de um ensino da arte errôneo oferecido pelas escolas, um ensino na qual sua didática é baseada em praticas repetitivas que inferiorizam o ensino da arte bem como a capacidade e a habilidade de seu aluno deficiente. Para Moraes o ensino da arte é tratado com o mesmo preconceito para com os alunos deficientes, as praticas são conceituadas como atividades simples fáceis de serem executadas pelo aluno. Existem

pesquisadores que separam ambos em suas pesquisas, ora abordam temas relacionados apenas a arte, ora temas relacionados à inclusão, isto nos da um parâmetro sobre o quanto é grande a dificuldade de unir os dois temas.

Ao questionar a relação entre a arte e a inclusão, é de suma importância ressaltar suas relações na pratica pedagógica. Apontar os fatores que direcionam o aluno deficiente a um processo de interação ativa junto ao ato de ensino aprendizagem, ressaltando que não devemos inferiorizar suas capacidades e habilidades, depositando sim confiança sem menosprezar o educando com necessidades especiais.

O docente deve compreender a arte-educação, utilizar e proporcionar os mais variáveis objetos da pratica deste ensino, exemplo nas artes visuais o professor deve aproveitar as múltiplas ferramentas desta linguagem especifica, como a pintura, construção de móbiles, montagem, etc. descobrir seus valores, mostrar a seu aluno um novo mundo cultural e social, através da disciplina, ou seja, o docente deve mediar o ensino da arte preparando o seu aluno para novas conquistas cognitivas refletindo em uma nova percepção de mundo por parte do educando, sem duvidar de sua capacidade e habilidade. Segundo Suzana Rangel V. Cunha (2012):

> [...] cada criança tem um modo e um ritmo próprio para vivenciar esses períodos, portanto devemos adequar nossas intervenções pedagógicas às particularidades de cada uma e às do grupo, respeitando as fantasias, buscas, descobertas e soluções. (CUNHA, 2012, p.53)

Durante o desenvolvimento pedagógico e cultural do educando o professor sente a necessidade de entender a sociedade e sua diversidade. O conceito e o valor da disciplina de arte são inferiorizados, pelos profissionais da instituição de ensino, pela comunidade e alunos, o que dificulta ainda mais o trabalho dos educadores dentro da escola. A partir desta problemática é lançada automaticamente uma provocação ao professor, um desafio onde a docente procura estruturar novos métodos de pratica e avaliação em sala de aula, ou seja, uma atualização contínua na busca de envolver a diversidade dentro de sua didática, portanto o professor acaba de se tornar um professor universal e maleável atingindo o maior numero de alunos que puder.

5 Inclusão e o processo criativo

Ao desenvolver a mediação do processo de criação o professor necessita aprimorar seus conhecimentos em relação a deficiência de seu aluno, em que nível o aluno se encontra e para poder construir uma base que servira de parâmetro para a avaliação do mesmo, ou seja, o docente ira desempenhar uma relação na qual sua meta seja conhecer o seu aluno, no que concerne suas reflexões e o seu agir para com o meio que o cerca. Durante o século XIX o desenho é descoberto como fonte para se obter um grau de diagnostico cognitivo, portanto neste período em meio a diversas atitudes preconceituosas no que imputa a pratica docente do ensino da arte e a pratica da inclusão, surge um ganho para a educação é constatado que "o desenho infantil serve como fonte para um estudo psicológico da criança" (ARSLAN, 2006)[3].

Este relato favorece na discussão em que é abordada a "gênese artística infantil", sobre este assunto ARSLAN grifa:

> Conhecer a gênese da arte na infância e as teorias do desenvolvimento artístico e estético, que levam em consideração os aspectos socioculturais do meio onde a criança vive, contribui para o planejamento de aulas a observação dos trabalhos e a promoção da aprendizagem em arte. (ARSLAN, 2006 p. 65)

O envolvimento do aluno com deficiência nas aulas práticas através de seus desenhos é entendido como uma dinâmica em que conceitos, morais e valores aparecem como representação das experiências realizadas pelo próprio aluno. Vale ressaltar a importância do grau de limitação por parte do aluno, devido a este fator é necessário o educador atualizar seus métodos e conhecer previamente o seu aluno para não acabar em uma pratica errônea que por fim acabe excluindo o educando de seu avanço cognitivo e o importante da pratica de integração a sua vida social.

Além de inovar o docente deve agregar as suas aulas a tecnologia, através de diversos recursos como: computadores, televisores, projetores, *tablet's* e etc. A intenção de relacionar o processo pratico ao tecnológico imputa em um uma amplo campo de envolvimento por parte do aluno, ou seja o professor poderá envolver um maior grupo de alunos de diversas deficiências utilizando a tecnologia no que se refere sua hibridização. Como resultado terá novos diagnósticos sobre a analise a fruição e o nível cognitivo do educando.

---

[3] ARSLAN, 2006, p. 65

6 Considerações Finais

Visto que em uma perspectiva histórica a sociedade caracterizou-se por acrescentar dificuldades no processo inclusivo de pessoas com deficiência, atitude essa maculada por conceitos culturais e sociais, resultava na exclusão dos portadores de necessidades especiais. Filósofos como Platão defendiam o princípio separatista referente à essa classe historicamente desfavorecida.

Em uma ótica direcionada às ideias de Platão, cresce uma necessidade social de humanizar os conceitos pré-estabelecidos na sociedade, pois, sua compreensão em relação a portadores de deficiência é repulsiva ao ponto de isolar tal sujeito

No intuito de reverter essa mentalidade excludente em nossos dias, se faz necessário a proliferação de pesquisas no sentido de aproximar toda sorte de disciplinas à temática da inclusão, não somente de deficientes físicos, mas também de autistas, dislexos e etc. Apontar a arte como disciplina fundamentadora desse processo é imprescindível, ora pela sua desvalorização histórica no âmbito escolar que igualmente deve ser revertida, ora pela insuficiência de interdisciplinaridade no que concerne à práticas inclusivas no espaço escolar e na sociedade.

A diversidade acentuada pelas políticas de inclusão nas escolas regulares, aventam o uso de recursos pedagógicos peculiares que não fazem parte do cotidiano e da formação do professor responsável pela disciplina de arte, por isso a prática do docente é comprometida tanto pela diversidade escolar, quanto pela precariedade de sua formação. Durante a análise pedagógica observamos a preocupação relacionada aos níveis de compreensão por parte do educando, a inclusão, portanto, passa a ser uma filosofia educacional baseada em princípios dinâmicos e pedagógicos.

Ao adquirir consciência filosófica o educador desenvolve inúmeras atitudes oriundas de valores e condutas relacionadas à personalidade e individualidade de seu educando, inicia-se então uma mediação direcionada a especificidade de seus alunos, visando envolver o sujeito em meio à diversidade. Portanto, a necessidade precípua é transformar a inclusão de uma só vez em metodologia atrelada a outras disciplinas e também em filosofia educacional incorporada por todo o professorado e materializado em currículos que possibilitem sua execução efetiva. Todo esse processo será facilitado, quando igualmente as graduações voltadas à área

educacional contemplem a inclusão em seus programas, assim como nas escolas de nível básico e médio, verticalizando o processo de conscientização.

Referências

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre. Mediação. 2010. 3ª ed.

CUNHA, Suzana Rangel V. As artes do universo infantil. Porto Alegre. Mediação, 2012. 2ª Ed.

FERRAZ, Maria H. C. T.; FUSARI, Maria F. R.. Métodologia do ensino de arte. São Paulo. Cortez, 1993

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo. Cortez, 1993

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. Marília. ABPEE, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Fundamentos de educação especial. São Paulo. Pioneira, 1982.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et all. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre. Mediação, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. Marília. ABPEE, 2006.

Modalidade: ***Comunicação Oral, apresentação através de slides.*** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.**

INTERCULTURALIDADE E GÊNERO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: VIVÊNCIAS DE UMA BRASILEIRA EM MEIO A EGÍPCIAS DE ALEXANDRIA

Roberta Melo Araújo (Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil)
APOIO FAPEMIG

RESUMO
Se a leitura de textos pode oferecer algum conhecimento das visualidades de culturas estrangeiras em suas manifestações diárias, não se pode dizer que baste para entender como elas funcionam na prática: o que representam e como são apropriadas, recebidas e entendidas. Este texto explora essa questão no contexto do ensino escolar de artes com a preocupação de buscar repertórios úteis para nortear as discussões contemporâneas do professor de artes visuais com base nas experiências de vida de uma brasileira no Egito. Trata-se de um olhar inicial sobre um conjunto de fotografias de mulheres egípcias feitas para uma pesquisa em processo. Subjacentes a esse tratamento estão constatações advindas do contato com discentes e professores/ex-alunos integrantes de um núcleo que pesquisa o ensino de arte. Os resultados apontam pontos de divergência e de semelhança entre egípcias e brasileiras; também mostram a necessidade de haver esforços para compreendermos as motivações culturais de comportamentos estranhos à nossa cultura. Mesmo que com num olhar superficial exploratório, esse tratamento dá pistas das possibilidades de estabelecer diálogos interculturais fundados no respeito mútuo: no conhecimento e no reconhecimento tendo em vista o caso aqui delineado.
Palavras-chave: Interculturalidade; Gênero; Ensino de artes visuais.

INTERCULTURALITY AND GENDER IN VISUAL ARTS TEACHING: LIFE EXPERIENCES OF A BRAZILIAN WOMAN AMONG EGYPTIAN WOMEN

ABSTRACT
If reading books may offer some understanding of foreign culture's visualities in the materiality of its everyday life, it doesn't mean it suffices to understand deeply how they work in practice: what they represent, the meaning they carry, the way they're appropriated, received and understood. This article explores such theme in the context of visual arts schooling teaching. It concerns to the search for repertoires that could be useful to guide current debates of visual arts teachers based on a Brazilian woman life experiences in Alexandria, Egypt. It presents an exploratory treatment of a set of pictures posing Egyptian women in daily circumstances taken for a research in process. Underlying it there're some assumptions derived from the working with current and former members of a nucleus made up by students and teachers aimed at researching arts teaching. Results point out obvious divergences and similarities between Brazilian women and Egyptian ones. But — most importantly — it indicates that understanding meaningful motivations behind certain foreigners' behaviors which sounds weird or look like strange to us requires a certain degree of rational efforts. Even as a superficial exploratory look, this article may give clues of the possibilities of establishing intercultural dialogues on the basis of a mutual respect, which means, cognition, recognition and acceptance that people from different countries may differ a lot culturally but not to the extent of seeming alien to each other.

Keywords: Interculturality; Gender; Visual arts teaching.

Introdução

Este artigo apresenta um tratamento analítico de dados preliminares que compõem uma pesquisa sobre metodologias usadas no ensino de arte em uma perspectiva intercultural. Em processo de levantamento, coleta e sistematização, a pesquisa se vale de fontes variadas, dentre fotografias, documentos oficiais, notas de conversas com professores de Uberlândia e região, diários, planos de aulas e outros documentos impressos; sem citar a transcrição de relatos orais a ser produzidos mediante entrevista semiestruturada. A intenção é captar o máximo possível de informações e dados que evidenciem aspectos ocultos em certas fontes e noutras não — a exemplo da dimensão subjetiva das práticas de ensino — ou que sejam pertinentes para detalhar o *corpus* de fontes a ser constituído. Documental, empírica e subsidiada pela metodologia da História Oral (meio e memória), a pesquisa pretende documentar a interculturalidade no ensino de arte nos níveis educacionais iniciais, formais ou informais; mapear e contribuir para fortalecer o discurso da interculturalidade em prol da qualidade no ensino e na aprendizagem escolar de conteúdos relativos não só às artes, mas também a outras manifestações de natureza visual que tateiem os domínios do artístico.

Este texto materializa um passo da primeira etapa de tal pesquisa: a exploração de fontes disponíveis. Seu argumento deriva de uma experiência de convivência com mulheres egípcias da cidade de Alexandria entre 2009 e 2011; ou seja, deriva dos encantamentos e das dificuldades nas relações sociais que se estabeleceram nessa estada em terra estrangeira. Um olhar primeiro para um conjunto de fotografias que captam as egípcias em seu dia a dia impôs a necessidade de recorrer ao suporte intelectual dos interculturalistas, cujo discurso se mostra útil à tarefa de entender a cultura do outro e, sobretudo, conter a tendência impulsiva a querer que o estrangeiro mude crenças, valores, hábitos, costumes, tradições etc. porque diferem das nossas. Esse tipo de conduta, que provoca desconfortos, pode ser superado ou fixado como única verdade na inter-relação de estrangeiros com nativos.

As experiências de vida em outros países oferecem, ao olhar atento, as condições para entender como as visualidades (artísticas e funcionais, por exemplo) se relacionam com a vida diária, seja no cotidiano de qualquer pessoa, seja no cotidiano de quem a estuda sistematicamente. Igualmente, significados emanam de tais visualidades quando associadas com elementos contextuais, a exemplo das relações sociais mais amplas na sociedade egípcia. Sobretudo, minha vivência[1] no Egito expôs as fragilidades de um saber derivado, em especial, da leitura. Vários questionamentos se impuseram em momentos de reflexão sobre tal vivência e sobre a dimensão visual da vida num país árabe; e os questionamentos convergiram para este ponto: a necessidade de repensar a prática de ensino das artes visuais em sala de aula tendo em vista à tentativa de estabelecer relações interculturais que saiam

[1] Entre fevereiro de 2009 e junho de 2010, viajei várias vezes para o Egito. A partir de agosto de 2010, passei a residir em Alexandria. Em 2011, quando explodir a chamada Primavera Árabe, voltei de vez ao Brasil. Tentei mergulhar no universo estrangeiro e muitas vezes senti que eu me afastava de minha identidade. Por outro lado, não me encontrava nesse novo contexto. A princípio a experiência foi árdua e intensa, depois houve superação de valores e julgamentos. Embora o motivo das idas e da estada de seis meses tenham sido pessoais, aproveitei as circunstâncias para entender o universo feminino e questões referentes ao papel da mulher em uma sociedade distinta tendo em vista minhas investigações para os cursos de mestrado em Artes.

do plano discursivo para uma compreensão profunda e abrangente da cultura do outro.

Abordagens de ensino de artes

Se o uso escolar de imagens de manifestações culturais distintas ou de pessoas de culturas diferentes da nossa parece estar se solidificando cada vez mais; a discussão sobre a plasticidade delas ainda tende a seguir nossos parâmetros sociais e nosso conhecimento. Daí ser importante frisar que tal julgamento tem de se relativizar necessariamente no estabelecimento de uma inter-relação cultural que faça o conhecimento apreendido em classe ser significativo e de maneira que os parâmetros de apreensão possam ser diversos.

Na educação básica, os professores de artes têm se valido da abordagem triangular e da cultura visual como fundamentos de suas práticas de sala de aula e da reflexão sobre estratégias e conteúdos a ser explorados com os alunos. Nortear o trabalho dessa forma pode dar mais qualidade à ação porque tais abordagens supõem ampliar o conceito de arte: de um sentido mais restrito e excludente para um sentido mais abrangente. Impactam, por exemplo, na seleção de conteúdos a ser tomados como representativos de dada estética visual, como aquela que marca o cotidiano da cidade (RICHTER, 2002). Recorrer a essas abordagens é também reiterar a pluralidade cultural que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou a perspectiva do multiculturalismo — objeto de discussão já há algum tempo.

Contudo, empregar coerentemente tais abordagens na prática demanda conhecimentos específicos das possibilidades de inter-relacionar culturas diversas de fato; assim como aspectos de culturas distintas supõem entender a fundo os comportamentos de dado grupo cultural analisado. Se a leitura pode oferecer algum conhecimento visual da cultura ou de suas visualidades apresentadas em manifestações objetivas, não se pode dizer que baste para entender como as visualidades funcionam na prática, como são apropriadas, como são recebidas etc.

Este texto explora essa faceta do ensino escolar de artes como objeto de estudo. Subjacente a esta produção preliminar está a preocupação em buscar novos repertórios que possam nortear as discussões contemporâneas do professor de artes visuais com base nas experiências de vida de uma brasileira no Egito. E subjacentes à busca estão constatações advindas do contato com discentes e professores/ex-alunos integrantes de um núcleo que pesquisa o ensino de arte[2] e cujas investigações reiteram a necessidade de as metodologias contemporâneas serem objeto de estudos específicos e discussões aprofundadas.

Tais incursões se alinharam a metas a ser alcançadas com base em estudos que levam a discussão destes enfoques teórico-metodológicos: abordagem triangular (BARBOSA); cultura visual (HERNÁNDEZ); temáticas contemporâneas: pluralidade cultural ou multiculturalismo: questões de gênero (RICHTER); formação de professor nesse contexto (SILVA; PETRONILHA) e interculturalidade (BENNETT). Mais importante é que a diversidade cultural como argumento de aprendizagem escolar faça sentido para os alunos como experiência profunda e

[2] O Núcleo de Pesquisa em Ensino em Arte (NUPEA) se vincula ao Instituto de Artes (curso de Artes Visuais) da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, cabe a mim sua coordenação. Para mais informações, acessar: <http://www.nupea.fafcs.ufu.br/index.html>.

permanente de contato, de modo que não se tornem “turistas culturais”. Fazer sentido aqui seria transformar a diversidade cultural em um objeto suficientemente interessante para motivar discussões críticas e a produção de sentidos com os alunos.

Bases teórico-conceituais do ensino de arte

Autores como Efland (1990), Barbosa (1978; 2001), Ferraz (1993; 2009) e Ghiraldelli (2007) oferecem subsídios úteis para compreender o contexto histórico do ensino de arte, isto é, entender as metodologias propostas para orientar o ensino vigente no país.

A reflexão sobre ensinar arte escolarmente hoje supõe ressaltar a abordagem triangular, proposta por Barbosa (2005; 2008). Usada por um número expressivo de professores, essa proposta tem ajudado a construir o conhecimento em arte orientado à consolidação de práticas mais efetivas em sala de aula. Rizzi (2008, p. 337) a descreve nestes termos:

> [...] a Abordagem Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objetivo de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público. “É construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula”. [...] Esta abordagem propõe que a composição do programa do ensino de arte seja elaborada a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com arte. São elas: fazer arte, contextualizar: (“A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia”) e ler obras de arte.

Tais ações permitem ao professor trabalhar com a arte em seus momentos históricos diversos e segundo temáticas contemporâneas em diálogo direto com as questões multiculturais. Mas lhe cabe pensar em estratégias que incluam flexivelmente essas ações, isto é, que permitam iniciar por qualquer uma delas. Essa proposta contribui para o ensino de arte porque rompe com a vinculação histórica que associa a livre expressão só à modernidade; com a ênfase no cânone artístico; com a exclusividade do objeto (tido como) artístico como único objeto de estudo da disciplina de artes na educação básica.

> Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara o observador para o entendimento da imagem quer seja arte ou não [...] Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual [...] esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado [...]. Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. (BARBOSA, 1990, 8).

O professor interessado em explorar um caminho inverso — mas afim — ao de Barbosa, isto é, que queira partir de outros objetos visuais (que não só os supostamente artísticos) como forma de enriquecer a experiência discente de apreensão do objeto artístico, encontra seu porto seguro na abordagem da cultura visual proposta por Hernández. Declaradamente aberta a manifestações diversas de mensagens visuais que permeiam a experiência humana, a cultura visual seria

> [...] não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos, mas ambas desde a dimensão de "universo simbólico"; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos videoclips ou nas telas da Internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50).

Com uma visão ampla do ensino de arte, a cultura visual se presta a desmitificar o objeto artístico e à reflexão sobre o ensino em que tudo e todos possam estar presentes. E como tal ela se mostra *complementar* — não hierarquicamente — à abordagem triangular porque ambas apontam caminhos úteis a quem deseja repensar mais dinamicamente no ensino de arte. Como afirma Barbosa (1990, p. 8),

> A escola será um lugar onde se poderá exercer o princípio democrático de acesso à informação estética de todas as classes sociais, proporcionando-se, na multiculturalidade brasileira, uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

Além disso, a proposta triangular se alinha a proposições como a de Richter (2002; 2003), que trabalha com a interculturalidade e a estética do cotidiano no ensino de artes visuais. A interculturalidade implica uma "[...] inter-relação de reciprocidade entre culturas. Adequado a um ensino-aprendizado em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais" (RICHTER, 2002, p. 86). Richter propõe que a prática educacional demonstre que o conhecimento é propriedade de todos os povos e todos os grupos sociais; daí que salienta o que todos têm em comum, e não o contrário. As diferenças acabam por afastar grupos distintos sem que dialoguem; enquanto a superficialidade enseja a ênfase no "folclórico", no "bizarro".

Igualmente, Richter ressalta a importância de trabalhar com o gênero no ensino de arte; ela entende que os "[...] padrões estéticos familiares que as crianças trazem de casa para a escola são essencialmente construídos a partir dos padrões estéticos femininos" (RICHTER, 2002, p. 90). Seu trabalho explora ainda a estética do cotidiano infantil associadamente a mulheres presentes no referencial das crianças. Isso trouxe para a escola discussões importantes, além de ampliar o repertório estético desse grupo, pois se relacionou com referências de artistas contemporâneos (cf. RICHTER, 2003).

Com efeito, o propósito “[...] de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente [...]”, se for conduzido livremente — sem método, sem objetivos, sem planejamento etc. — “[...] pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas” (BARBOSA, 1999, p. 24).

Explorar a interculturalidade em sala de aula mediante uma inter-relação de culturas com pontos em comum pode diminuir as diferenças porque o conhecimento de si e do outro criaria condição para reconhecê-las e aceitá-las. Por exemplo, considerem-se as condições culturais de uma mulher brasileira e uma egípcia: enquanto no Egito a religião islâmica e os costumes determinam o cenário das diferenças; no Brasil a religião tem papel secundário. Acrescente-se que lá, além da religião mulçumana, há os coptas:[3] mesmo em número inexpressivo, expõem a complexidade de questões culturais como a religiosidade, pois são cristãos em meio a uma massa muçulmana; e isso os difere fundamentalmente. No cotidiano, essa divergência se traduz, por exemplo, na vestimenta: mulheres coptas não usam burca nem véu.

FOTOGRAFIA 1 – Uma passante nas imediações da Biblioteca de Alexandria (2010). A saia sobreposta por blusa — uma com manga longa, outra sem manga por cima — é artifício de indumentária comum. O vermelho com o preto dá certa modernidade à roupa. Diversamente, entre os veículos, a modernidade parece mais visível nos tons pastéis, assim como nas formas menos angulares, mais abauladas.



Fonte: meu acervo
Crédito: Roberta Maira Araújo, 2010.

[3] Copta designa egípcio e a igreja nacional. É uma das igrejas cristãs mais antigas do mundo, mas não está em comunhão com a Igreja Católica nem com a Ortodoxa.

FOTOGRAFIA 2 – A vendedora de milho. A burca bordada é um recurso estético usado por egípcias de classes sociais distintas. O lenço vermelho — o *tarha*[4] — e o bordado quebram a sobriedade e gravidade do preto da burca, dando novos elementos estético-semânticos à indumentária. Vender milho em banca de rua em Alexandria é um dos poucos trabalhos possíveis a uma mulher. Como as oportunidades de trabalho no Egito são escassas, os homens têm prioridade. Às mulheres cabe conquistar espaços. O trabalho em casa de família já não é exclusividade masculina, uma vez que um homem que não é o cônjuge não deve ficar sozinho no interior de uma residência com uma mulher. As mulheres de classes sociais elevadas e estudadas, atualmente estão conseguindo entrar no mercado de trabalho e conquistar o seu espaço. Embora tenham ainda restrições culturais de como portar em um ambiente considerado masculino.



Fonte: meu acervo
Crédito: Carolina Pavon, 2010.

Uma observação atenta do lenço permite ver tendências de uso na forma com que emoldura o rosto das mulheres, pois podem ser amarrados ou presos com alfinetes. Cada composição deixa entrever um toque de individualidade, isto é, que valoriza a personalização estética (FOTOGRAFIA 3).

FOTOGRAFIA 3 – Dia de casamento. Muitas mulheres brincam com a composição do lenço que usam para cobrir a cabeça. Explorando formas e cores para compor a vestimenta, apresentam um visual contemporâneo que rompe em parte com o uso da burca escura com o rosto todo coberto, comum em períodos passados e hoje próprio das mais conservadoras e das beduínas.



Fonte: meu acervo
Crédito: Carolina Pavon, 2010.

[4] *Tarha* é o nome árabe com que os egípcios designam o lenço.

FOTOGRAFIA 4 – Egípcia com lenço. Moças mais novas e menos conservadoras recorrem à variação nas cores e ao uso de acessórios para modernizar suas vestimentas. A ousadia na composição do lenço no entorno da cabeça moldura o rosto apenas com a gola da roupa. Trata-se de uma mulher à frente dos costumes egípcios: está no mercado de trabalho e compõe a classe social mais elevada do país.



Fonte: meu acervo
Crédito: Roberta Maira Araújo, 2010.

Mesmo que num olhar superficial como o deste texto, alguns aspectos dão pistas das possibilidades de estabelecer diálogos interculturais fundados no respeito mútuo: no conhecimento e no reconhecimento tendo em vista o caso aqui delineado. Assim, caberia citar a sensibilidade e o culto à beleza como traços que permitem aproximar culturalmente egípcias e brasileiras. É claro, os padrões diferem: se no Brasil há mulheres que cultuam o corpo — daí que o deixam à mostra —, no Egito as mulheres tendem a escondê-lo, embora o produzam com maquiagem, joias e outros adornos.

Interculturalista que trabalha com a *comunicação intercultural*, Bennett (2014, *on-line*) defende a importância de encontrar pontos comuns num trabalho de tal natureza:

> Há sempre tensão entre duas culturas diferentes. Em um primeiro momento negamos a existência da diferença e/ou queremos convertê-la ou eliminá-la. Após isso, porém, há a aceitação da diferença e o reconhecimento dela. Com isso, há espaço para uma adaptação entre essas duas pessoas e para a integração. Cada vez mais está sendo usado na área o termo “terceira cultura” para definir essa interação. Eu estou tentando me adaptar a você, você está tentando se adaptar a mim, mas nem eu quero ou posso me tornar você e nem você quer ou pode se transformar em mim. Apesar disso, ambos tentamos entender o mundo do outro, e isso gera um espaço em comum entre nós, que nos diz respeito nem à minha cultura de mundo e nem à sua. Isso, esse espaço, está sendo chamado de “terceira cultura”.

Se assim o for, então num espaço comum estabelecido pela convivência entre brasileiras e egípcias que lhes permitisse se entenderem e se aceitarem mútua e horizontalmente, é provável que as primeiras tendessem a fazer as segundas a mudar sua atitude quanto a ter direitos e respeito iguais aos que são concedidos aos homens — por exemplo, casamento não negociável entre os homens das famílias envolvidas. Por sua vez, as egípcias talvez tentassem convencer as brasileiras a cobrir o corpo, a aceitar as vontades do marido e fazer de tudo para ganhar o maior número possível de joias como reconhecimento do esposo pela dedicação delas.

Num processo de conhecer e reconhecer a cultura estrangeira, o aprofundamento em aspectos das relações sociais na sociedade egípcia ofereceria a consciência de que as mulheres não trabalham nem contam com algum tipo de pensão que as resguarde legalmente; de modo que, uma vez vendida pelo pai ao futuro marido, caberia entender o esforço para ganhar joias como um tipo de garantia de sobrevivência em caso de morte do marido ou de separação.

No casamento, egípcias e brasileiras se assemelham, sobretudo nos preparativos. Convites, vestidos, lembrancinhas e cerimonial apontam afinidades, embora cada qual tenha particularidades. No casamento e nas festas egípcias, é comum a prática do *zaghrouta*: som emitido pelas mulheres durante a comemoração: elas encobrem a boca com dois dedos e movimentam a língua rapidamente entre os lábios e os dentes. Trata-se se costume comum na cultura árabe. Se na cultura brasileira do casamento a produção de sons peculiares não passa, em geral, das palmas, dos assovios e dos gritos de aprovação, dentre outros, a organização das festas — do cuidado com a ornamentação ao que vai ser servido — não deixa dúvidas de uma concepção comum — e milenar — a duas culturas tão distintas. No Brasil, evidentemente, a cerimônia do casamento é mais diversa: ao lado dos árabes, estão judeus e asiáticos que se acomodaram em partes do país e sustentam convictamente costumes de sua terra de origem. Acrescentem-se as tradições de origem africana, traduzidas em religiões como o Candomblé e a Umbanda, cujos rituais permeiam as cerimônias de casamento.

FOTOGRAFIA 5 – Loja de convites. Em meio a artigos para casamento, destacam-se objetos associáveis e semelhantes com a cultura brasileira, a exemplo do convite.



Fonte: meu acervo.
Crédito: Roberta Maira Araújo, 2011.

Nessa lógica, esses pontos de intersecção comporiam a “terceira cultura” de que fala Bennett (2014). E ainda que o uso de joias em excesso tenda a permanecer alheio à cultura brasileira, assim como a forma de maquiar e se embelezar difira, o diálogo tende a ser instituído e o respeito à diversidade a ser estabelecido. A concretização dessas possibilidades, diz Bennett (2014, *on-line*), pode se valer sobremaneira do desenvolvimento de uma “competência cultural”, termo associado com a “inteligência textual”, por sua vez um termo criado na universidade de Harvard, Estados Unidos. Trata-se da capacidade de ver dada situação em contexto, ou seja, ir além da produção verbal — falar a mesma língua, por exemplo — para ver os dados culturais subjacentes ao texto, mas visíveis noutras dimensões que condicionam ou circundam as circunstâncias da produção textual em dado momento (vide o caso da Fotografia 2, cujo conteúdo permite deduzir as condições de trabalho da mulher egípcia, mas não os porquês). Assim,

> Quanto mais rápido todos conseguirem reconhecer esse contexto, e quanto mais rápido conseguirem mover-se por contextos diferentes, mas fácil é a comunicação entre as pessoas. No campo intercultural, esse tipo de inteligência contextual é chamado de “competência intercultural”, e é exatamente essa competência que as pessoas precisam desenvolver para poderem se comunicar em um mundo cada dia mais conectado.

Como se pode deduzir, a “competência intercultural” seria a ferramenta mais indicada para ir além do nível superficial estabelecido pela maioria dos docentes; daí que trabalhar com a interculturalidade de forma crítica na escola supõe que o professor não só tenha essa capacidade, mas também a entenda conceitualmente para fazer que seus alunos a desenvolvam. Trabalhar com o contexto multicultural é promover uma visão de igualdade por meio da mudança educacional.

Na convivência com as egípcias, os conflitos vivenciados deram ensejo a reflexões até então não estabelecidas. Isso porque só quando olhamos para nós mesmos e identificamos quem somos é que podemos entender o outro e respeitá-lo. Quando olhamos para pessoas e grupos diferentes, julgamos sem refletir por que os valores existem e sobre quem somos e por que somos assim. Depois que entendemos o nosso processo, temos condição de entender por que o outro age de dada maneira, crê no que crê, exibe certos comportamentos, sustenta certos costumes. Como argumenta Bennett, não se trata de pensar como o outro, mas de respeitá-lo porque entendemos e aceitamos que sua cultura difere da nossa. Se a convivência — situação ideal para rever visões de mundo — é impraticável para muitos, a familiarização com a cultura objeto de estudo pode se valer de artifícios vários para conhecer, reconhecer e aceitar que não só há diferenças entre os povos, mas que estas não são passíveis de julgamentos valorativos e hierarquizantes, isto é, precisam ser vistas e entendidas numa perspectiva horizontal.

Considerações finais

Essas observações preliminares se prestam, também, a reafirmar a convicção de que o ensino de arte em seu discurso multicultural tem por dever estabelecer esse diálogo com a pessoa — ou com a manifestação cultural — diferente de nós — ou da nossa forma de nos manifestarmos culturalmente; assim como deve criar condições para que a interculturalidade aconteça de fato e tenha significado para alunos, professores e comunidade escolar; para que um olhar crítico e consciente

seja estabelecido. Temos apresentado um discurso multicultural muitas vezes fixado nessas primeiras impressões que temos da cultura estrangeira ou dos estrangeiros; ou seja, nas “impressões de turista”: do “turista cultural”. O ensino fundado nessa forma de ver o outro diferente de nós nos impede de conhecer e compreender não só o estrangeiro, mas também a nós mesmos.

Igualmente, um ensino tal tende a frisar o bizarro nos discursos em sala de aula, o que emperraria um trabalho de fato multicultural. Esse privilégio ao bizarro tem sido prática comum a alguns educadores, ou seja, a professores que tentam envolver os alunos apenas com artistas presentes no discurso das culturas hegemônicas e caracterizar o artista, por exemplo, “como aquele que cortou a orelha”. A curiosidade que o bizarro suscita se superpõe ao valor artístico que o trabalho carrega; e esse “desvio” afeta a apreensão significativa e efetiva do conhecimento em arte, em especial quando se pensa em um discurso interculturalista. Daí a importância de identificar pontos a ser perpetuados nos discursos em sala de aula e pontos do discurso intercultural no ensino de arte que demandam reflexão atenta para não incorrer em contradições, estereótipos e preconceitos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *A Imagem no ensino da arte*: anos oitenta e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil.* 3 ed. rev. aum. São Paulo: Cortez, 2001. 198p.

BARBOSA, Ana Mae T. B (Org.). *A propósito do 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História.1989. São Paulo.* São Paulo: MAC-USP, 1990.

BENNETT, Milton J. *Interculturalidade.* Você sabe o que é? Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html>. Acesso em: 5 jul. 2014.

EFLAND, Arthur. *History of art education.* New York: Teachers College Press, 1990.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T., FUSARI, Maria F. Resende. *Metodologia do ensino da arte*: fundamentos e proposições. 2. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T. *Arte na educação escolar.* São Paulo: Cortez, 1993b.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pragmatismo.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.* Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalismo e interdisciplinariedade. In: BARBOS, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte.* São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.* Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Maria Christina de S. L. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte:* memória e história*.* São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 335–48.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GOMES, Nilma Gomes. *Experiência étnico-culturais para a formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Roberta Maira de Melo Araújo

Doutora em Artes visuais pela Universidade de São Paulo (2010), é coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Arte (NUPEA) e professora titular da Universidade Federal de Uberlândia. Trabalha com história e metodologia do ensino em artes visuais, atuando nos seguintes temas: ensino de arte, educação feminina, ensino e aprendizagem na contemporaneidade, história do ensino de arte e história e memória. — http://lattes.cnpq.br/2597747309858882

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: 11. Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: ALGUMAS NOTAS SOBRE O DIÁRIO DE AULA

Angélica D'Avila Tasquetto (UFSC, SC, Brasil)

RESUMO*:*
As principais questões deste artigo, percorrem a problemática da formação docente enquanto um espaço que abriga subjetividades. O trabalho desenvolvido nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, organizou-se em torno das articulações entre a prática dos docentes em formação inicial do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e os envolvimentos nos processos de subjetivação destes docentes. Para as articulações das atividades e, concomitantemente da pesquisa, foram elaborados diários narrativos, os quais tentavam buscar aproximações entre as práticas mencionadas e os espaços de formação subjetiva. Desta forma, proponho nesta escrita algumas discussões acerca do diário, da narrativa e experiências formativas.

Palavras-chave: formação docente, narrativa, diário, artes visuais

TEACHING IN VISUAL ARTS: SOME NOTES ON THE DIARY OF CLASS

ABSTRACT:
The main issues of this article, go through the problem of teacher education as a space that houses subjectivities. The work in the disciplines of Supervised, State University of Santa Catarina / UDESC, was organized around the joints between the practice of teachers in initial training of the Bachelor of Visual Arts and the implications of these processes of subjectification teachers. For joint activities and, concomitantly research were prepared daily narrative, which tried to seek similarities between the practices mentioned and spaces of subjective formation. Thus, I propose some discussions about writing this diary, narrative and formative experiences.
Key words: teacher training, narrative, diary, visual arts

1 Para início de conversa

Como um espaço pode causar movimentos de pesquisa? Começo meu texto com esta questão que se faz fundamental, pois atuei como professora colaboradora do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa

Catarina/UDESC desde o início de 2010 e é deste lugar de onde analiso minhas perspectivas enquanto docente formadora e problematizadora. Desde o início de minha atuação docente no ensino superior, venho buscando modos de desvelar práticas pedagógicas as quais se direcionam para pesquisas de cunho subjetivo, pois venho entendo este processo da formação docente como um espaço em que se habitam “outros possíveis” e lugares de significação e resignificação desta prática.

Pautada na ideia de que nos formamos também com as práticas cotidianas e com os acontecimentos diários, juntando e “catando” fragmentos que constituem nossa formação enquanto sujeitos, venho buscando preponderantemente contínuas avaliações nas minhas próprias práticas de professora/pesquisadora/formadora que atua na formação de futuros professores de artes visuais e que entende o compromisso social, ético e político da educação. Entre meios aos estudos e pesquisas, realizados em inúmeros momentos e instâncias desta minha prática e atuação profissional, alguns questionamentos de grande relevância vêm se formando durante este processo. Tenho pensado que os questionamentos, as dúvidas e as incertezas são o combustível que movem a pesquisa e as formas de articular os campos de investigação, deparo-me constantemente com questionamentos que tencionam, revêem e reorganizam minha atuação.

Como formar professores de artes visuais comprometidos com suas práticas e que entendam seu compromisso enquanto docentes de uma área que historicamente sofre pelas mazelas tanto da profissão docente, quanto do descaso com o campo das artes visuais enquanto área de conhecimento? Como pensar os espaços subjetivos que nos constituem e nos formam como professores desta área de conhecimento? Dentre os inúmeros questionamentos tanto da minha prática enquanto professora, enquanto das minhas proposições investigativas, venho a destacar estes, pois direcionam-se efetivamente ao campo da formação docente e da pesquisa em artes visuais.

Venho entendendo a formação do decente em artes visuais como um campo múltiplo, de diferentes abordagens e possibilidades, como potência para rever o que já está posto e entendido enquanto certeza imutável dentro do ensino. Minhas práticas e pesquisas acerca da formação docente vem se pautando por investigações que transitam no campo da subjetividade enquanto possibilidade formativa, aquela que está nas fendas e nas brechas desta formação. Afinal das contas, de que modos aprendemos a ser o que e como somos? Como vamos nos formando professores? São com estes questionamentos e com tantos outros que me refiro a uma pesquisa sobre diários e narrativas docentes dentro do campo do ensino das artes visuais, numa tentativa de aproximação com aquilo que constitui nossa subjetividade enquanto professores.

Então vem a dúvida, esta que é potência em toda pesquisa: Como produzir um diário pensando na formação docente? Um instrumento que não seja apenas um caderno de relatos que facilmente poderia ser substituído por páginas e páginas digitadas e formatadas conforme as normas? É possível pensar em um objeto que possa dar conta dos relatos cotidianos, das atuações nas escolas, dos planejamentos e dos fragmentos que compõe a nossa formação como sujeitos? Deparei-me com tais indagações durante o desenvolvimento deste trabalho, que agora tento organizar neste artigo.

Para as articulações iniciais, em um primeiro momento organizo uma discussão teórica acerca do diário docente, numa tentativa de pronunciar suas potencialidades múltiplas no campo da formação subjetiva do professor de artes visuais. Para tanto, trabalho concomitantemente com a articulação da proposta narrativa, vislumbrando potencialidades e encontros entre estes dois conceitos.

Em um segundo momento, tenciono algumas imagens, falas, relatos e escrituras dos professores em formação inicial participantes deste trabalho, com algumas articulações referentes à formação subjetiva que se deu (ou se dá), por meio do diário e da narrativa docente.

2 O diário e a narrativa docente

> A política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos teóricos preexistentes. As aberturas de um trabalho de pesquisa abrem linhas de continuidade que podem ser seguidas pelo próprio pesquisador, ou por outros que sejam afetados pelos problemas que ele levanta. (KASTRUP e BARROS, 2010, p. 76-91)

Acerca da questão levantada por Kastrup e Barros, o diário como proposta para investigar as práticas docentes das disciplinas de estágio mencionadas anteriormente, funciona como um espaço de conflito que sugere um agenciamento[i] entre formação docente e construções subjetivas.

Assim, os diários docentes são problematizados para esta proposta e utilizados pelos professores em formação inicial das artes visuais, primeiramente como registros de suas práticas pedagógicas e, concomitantemente como um meio de narrar e contar acerca de si e de suas experiências, isto é, acerca das forças moventes que transitam pelos territórios dos quais nos constituímos cotidianamente.

Assim para adentrar este processo de descobrimentos proponho a interlocução com outros pares, Sílvio Gallo (s/d:01) diz que a educação é um encontro de singularidades e que, para educar e ser educado é necessário que haja duas singularidades ao menos. Deste modo para Gallo a educação é sempre um empreendimento coletivo e, neste sentido pondero também a respeito do conhecimento de si considerando que este se dá na medida em que dialogo, experencio e confronto formas diferenciadas de pensar.

Tenho entendido que a formação docente se relaciona com outras formas de ser estar, com outros modos de existir, pautada em espaços de descentramentos e debates. E é com esta perspectiva, que procuro articular sobre os diários e as narrativas, numa espécie de convite ao que nos está latente, ao que nos explode e ao que nos extrapola.

Para tanto, me reporto ao conceito de diário proposto por Zabalza (2004) a fim de pensá-lo como recurso de reflexão e reconstrução da própria prática e que se constroem a partir de nossas experiências e componentes heterogêneos. Tais

problemáticas concorrem como formas de expandir e multiplicar os sentidos a partir das conexões promovidas nos espaços dessas experiências de formação.

A partir destas proposições, os diários de aula são entendidos como elementos fundamentais deste processo. Constituem-se como novos espaços de formação que extrapolam os limites da prática docente enquanto algo meramente aplicável e descritível, pois configuram-se como diários pessoais que contém vínculos acerca de outros lugares da formação subjetiva, ou seja, os interstícios mais corriqueiros de nossas vidas, nossas histórias, nossos gostos, nossos cheiros, enfim, nossos afetos.

> Neste sentido, o diário deixa de ser apenas um caderno de relatos e passa a ser um objeto de estudo em que seu texto continua em aberto. Configura-se em penetrar nas análises das causas e consequências, torna-se objeto de pesquisa. Aponta hipóteses e faz perceber os acontecimentos que se desenrolam durante as experiências no ambiente da escola ou do meio em que nos colocamos a frente no processo de construção do conhecimento com os outros colegas. (OLIVEIRA, 2011, p. 988-1000)

De tal forma, o diário constitui-se como uma experiência narrativa, pois recolhe os fragmentos e os escombros das nossas vidas a fim de reuni-los a outras ideias, com a possibilidade de produzir e multiplicar seus sentidos. Neste viés, dialogo com Dewey (2010) acerca da experiência como possibilidade para construção narrativa do diário docente, pois

> a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. (p.109)

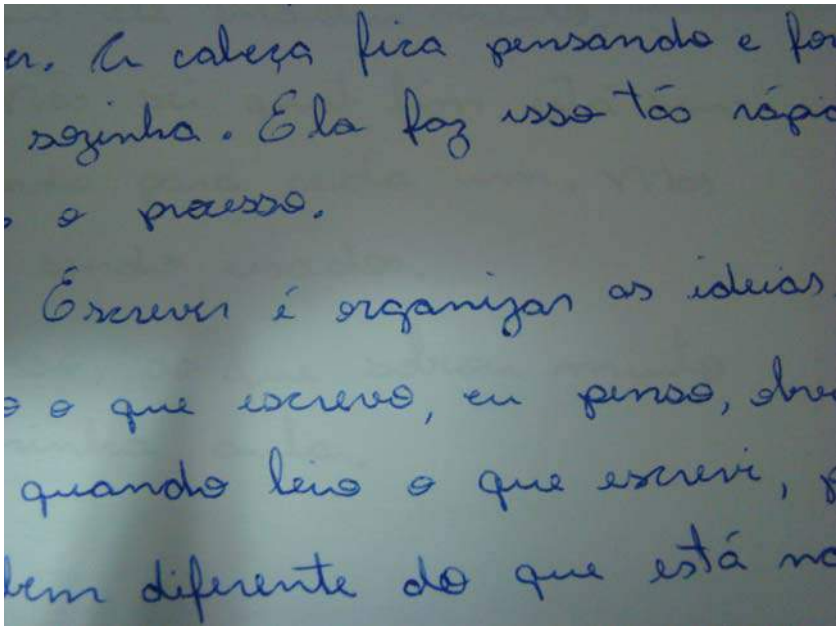
Assim, a problemática da narrativa e seus imbricamentos com o diário docente neste trabalho “realizam-se na bricolagem de imagens, pensamentos gestos e afetos, desafogando olhares, remexendo modos de ver, refletir, sentir e agir.” (MARTINS E TOURINHO, 2009, p. 11).

Permeio então, pelos lugares da narrativa enquanto possibilidade de agenciamento entre as relações dialógicas e subjetivas estabelecidas durante os processos de formação docente.

Posto isso, a narrativa, traz a possibilidade de entrarmos em uma dimensão individual e significativa ao qual este relato se refere, pois contam de nós e de nossa experiência, nos fazem margear, deslizar por campos de inquietações, afecções e percepção de nós mesmos. De forma que, Connelly e Clandinin corroboram nos tensionamentos propostos pela narrativa dizendo que:

> La investigación narrativa es un processo de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de histórias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas.(1995:21)

Fotografia 1 – Fragmento de diário



Fotografia de Angélica D'Avila Tasquetto
Fonte: Diário de um dos participantes da pesquisa.

Atuar acerca da problemática que envolve a narrativa faz-se de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que se trata de uma abordagem que se dá na imersão das histórias contadas pelos participantes, posto que é através da narrativa que as pessoas relembram de fatos e colocam suas experiências em uma sequência de acontecimentos que perpassam por sua vida individual e coletiva, possibilitando a formação de novos olhares e novos relatos para a própria experiência.

Desta forma, a narrativa está impregnada com a experiência de vida do narrador, que nela imprime a sua marca e os seus sentidos, inventa cotidianos, promove movimentos e modos de existência.

Sob este cenário que articula formação e produção de subjetividade a partir da proposição dos diários e das narrativas docentes, em um próximo momento, abordo acerca das produções dos diários dos professores, suas falas e relatos, bem como o diálogo com as imagens que compõem as partes destes relatos.

As imagens nesta escrita são partes constituintes do texto, partes singulares deste período, as quais dialogam com a experiência narrativa de cada um dos participantes desta pesquisa, portanto são abordadas como elementos ativos deste texto e não apenas como ilustrações.

3 Dar-se a ver ao outro

Apresento neste momento, a problematização do referido trabalho, que se dá no sentido de discutir sobre as experiências narrativas de professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina a partir do diário docente. Tal trabalho foi realizado com as turmas de estágio curricular supervisionado, onde atuei como professora orientadora desde o ano de 2010 até dezembro de 2013.

Durante um longo período de tempo, senti a necessidade de aproximar-me de outros modos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em formação inicial. Em seus relatos, percebia uma preocupação constante com o cotidiano e com as experiências dos alunos das escolas onde frequentavam, mas tudo isso sem levar em conta as suas próprias experiências, constituições sociais, escolhas pessoais, imagens, anseios e expectativas enquanto futuros professores.

Preocupava-me com tais fatos, pois acredito na formação que se organiza a partir da compreensão de que a subjetividade é constantemente produzida, e estabelecemos formas diárias de compreender nossas relações consigo mesmo e com o mundo.

Então, iniciei esta pesquisa com o intuito de que estes professores em formação inicial, pudessem andarilhar por seus escombros passados, por suas constituições sociais e pessoais, que contassem suas experiências, suas escolhas, seus gostos e seus afetos, proporcionando um diálogo direto com suas práticas educativas as quais desenvolvem no estágio em artes visuais.

A forma que encontrei para argumentar e dar suporte à pesquisa foi o diário docente, pois este serviria como um guia favorecendo a reflexão constante de suas práticas pedagógicas (Porlán e Martín, 1997) permitindo também uma retomada sobre os pontos de interesse em cada aula onde discutíamos estes diários.

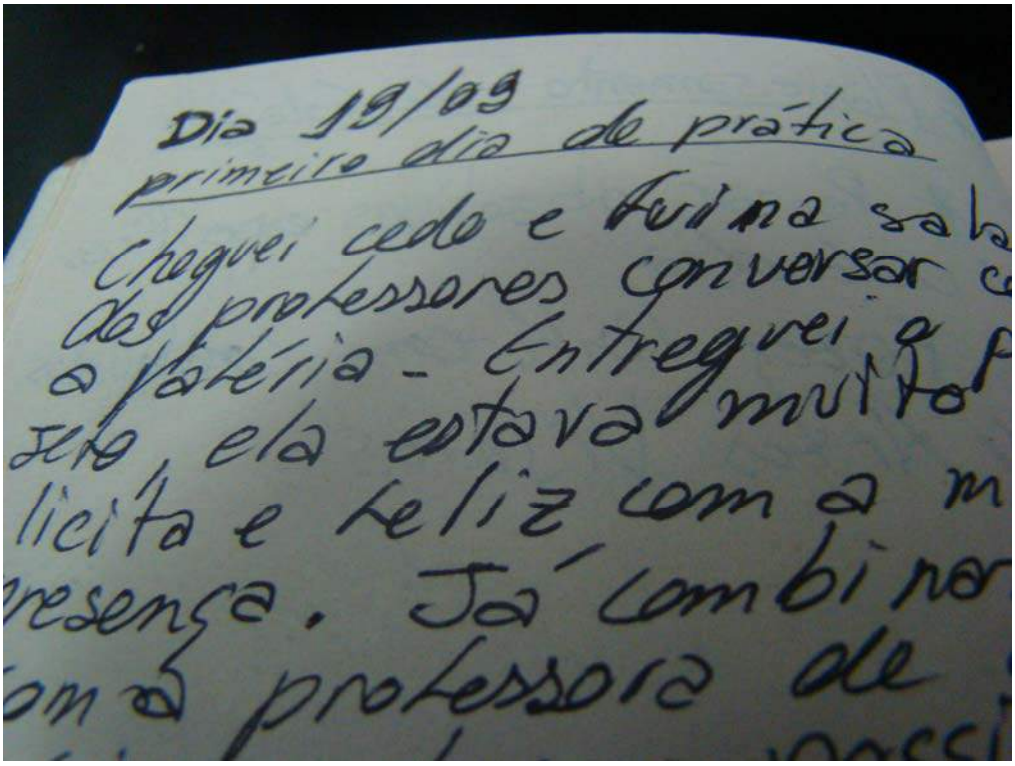
Além disso, a proposição foi para que além de uma utilização do diário como recurso meramente descritivo das suas atuações nos campos de estágio, propus que pensassem nele com um lugar para contar suas experiências, que pudessem utilizá-lo também como um diário pessoal para compor uma narrativa, onde pudessem estar presentes suas relações singulares com o mundo.

Do ato de pensar, relembrar fatos e selecionar os elementos que constituiriam o diário, houve momentos de repensar acerca de si. Ato que se promove pela concessão de um tempo e de um direcionamento para questões íntimas, de cunho particular.

Algo difícil nos dias atuais, como bem já dissera Jorge Larrosa (2004) em seu conhecido texto sobre experiência. Consequentemente a ação de olhar para minha vida, sobretudo com interesses de pesquisa, num primeiro momento é desconcertante, até mesmo desestabilizadora.

É ainda tão raro e, por isso mesmo difícil, o ato de pensar sobre si, de mapear-se, de entender-se, de narrar-se. Por vezes é como se fôssemos estrangeiros de nós mesmos.

Fotografia 2 – Fragmento de diário



Fotografias de Angélica D'Avila Tasquetto

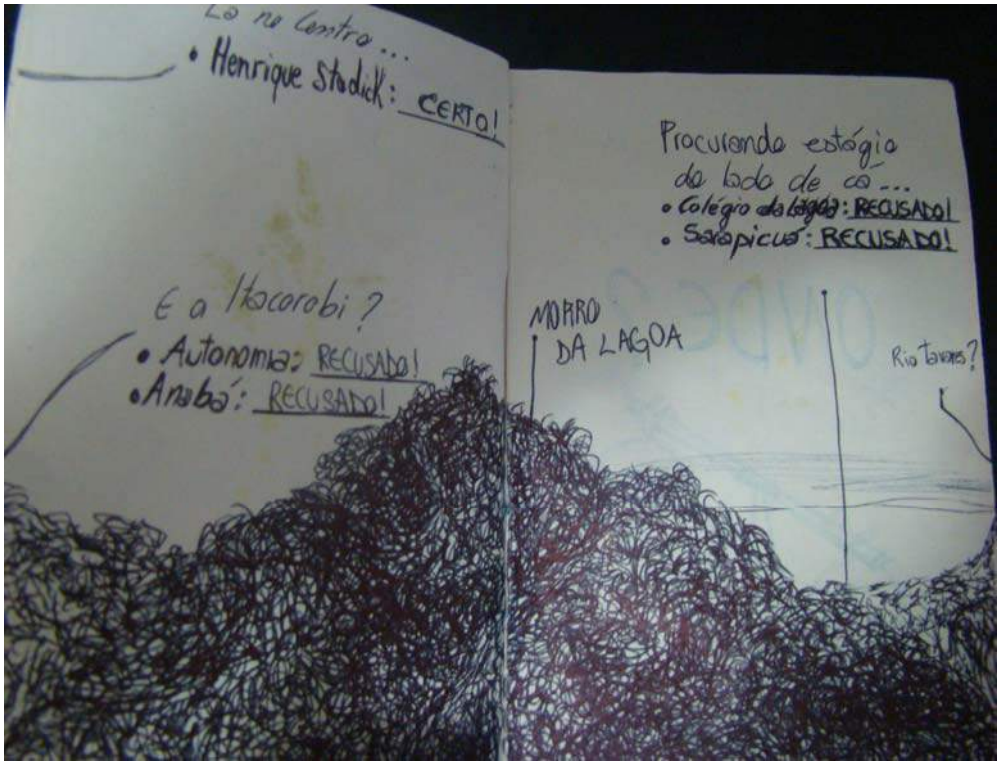
Fonte: Fragmento do Diário de um dos participantes da pesquisa

Desta forma, durante o processo de atuação no estágio, os professores em formação inicial, tinham como proposta da disciplina, a formatação de um diário que pudesse compor partes de suas experiências e suas trajetórias durante o período de estágio.

Os diários foram tornando-se companheiros desta viagem. Tanto durante as atuações nas escolas, quanto durante os encontros da disciplina os diários estavam presentes. Circundavam e permeavam nossas discussões, faziam parte dessa rede que compunha a experiência da formação dos docentes em artes visuais. "Minha mãe leu meu diário ontem. Perguntei se estava triste, disse que não era minha intenção. Ela tinha lido a primeira parte, acho que era mais alegre. Mas gosto dessa, gosto mais dessa, aliás. Ela disse que não era triste, que era real" (relato de um dos participantes da pesquisa).

Sobre este ponto, verifico que o processo da escrita do diário, possibilita a reflexão acerca de algo que já passou, tensionando a possibilidade acerca da produção de subjetividades. Ou como menciona Larrosa (2011, p.69) "é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo".

Fotografia 3 – Fragmento de diário



Fotografias de Angélica D'Avila Tasquetto

Fonte: Fragmento do Diário de um dos participantes da pesquisa

Saliento de tal forma, que o estudo da narrativa para este trabalho, caracteriza-se pelo desdobramento do que foi vivido e pelas possíveis conexões estabelecidas. Possibilita permear de modo talvez mais profundo sobre os processos formativos dos futuros professores, na medida em que proporciona um momento de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, podendo assim, acarretar em uma *mirada* sobre suas experiências trazendo novas concepções sobre estas práticas. Assim, o trabalho docente articula-se com olhar e com a subjetividade destes professores em formação inicial, entendendo subjetividade como as escolhas que fazemos, os julgamentos que emitimos, aquilo que nos afeta e nos impulsiona a agir em direção ao que desejamos (ARANHA e MARTINS, p. 2005), ou ainda, abarca os nossos pensamentos mais pessoais e a compreensão que temos de nós mesmos (WOODWARD, p. 2000). Ao narrar sobre as aulas, sobre as escolas, sobre os alunos e sobre as atividades diárias, fomos construindo uma teia de conexões, não de forma linear e sim, como pontos de agrupamentos, justaposições e produções de sentido. Assim como apontam Martins e Tourinho (2009, p. 1-12)

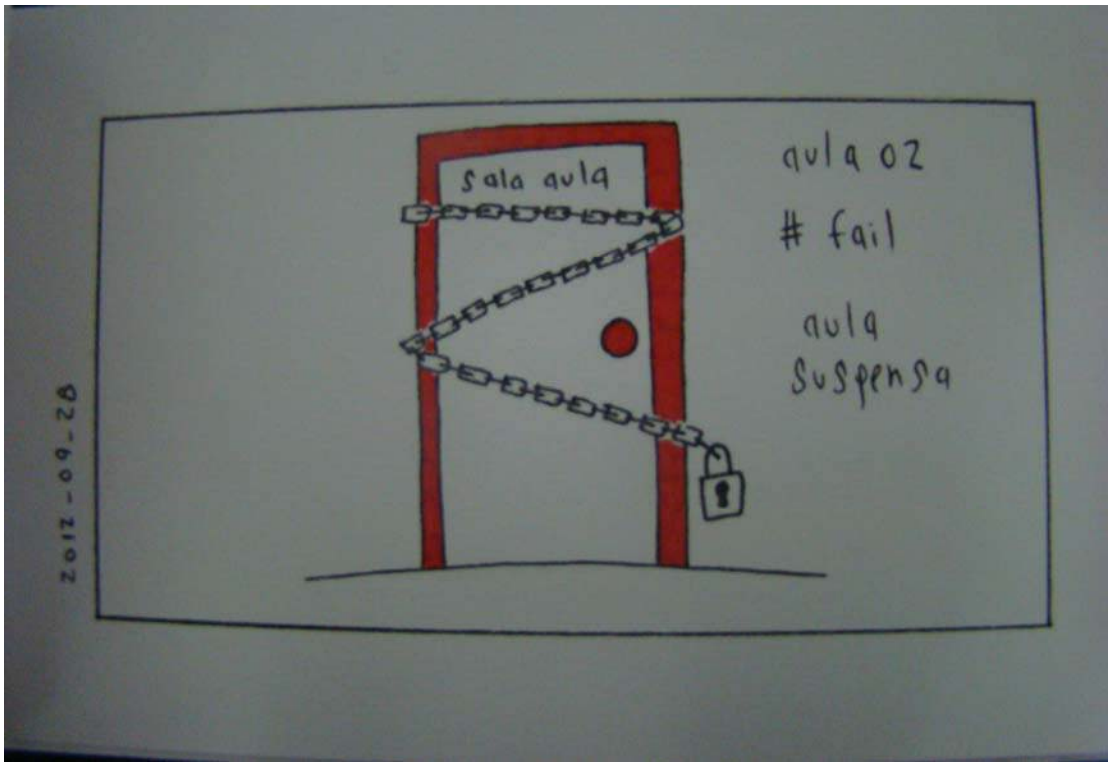
> Ao narrar um acontecimento, no fluxo cotidiano de relações e inter-relações, a pessoa tem a oportunidade de re-visitar e re-organizar sua experiência de modo que ela adquira uma ordem coerente e significativa, dando sentido e significado ao evento ou situações relatados.

De tal forma, as experiências comentadas por cada um dos professores em formação inicial durante os encontros trouxeram suas produções de sentido em

relação à construção dos olhares sobre os contextos e espaços os quais pertencem. Hernández (2007) fala acerca de tal questão quando menciona que

> uma narrativa dominante na educação que não responde às necessidades de dar sentido ao mundo onde vivem os educandos. Ainda assim, fala de "uma educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a dar sentido ao mundo em que vivem [...]." (p. 15)

Fotografia 4 – Fragmento de diário



Fotografia de Angélica D'Avila Tasquetto

Fonte:Fragmento do diário de um dos participantes da pesquisa

O diário passava a se construir como uma paisagem constantemente reformulada e reconfigurada, com elementos de interesse para cada um: imagens, colagens, falas, escritas, poesias, letras de músicas e tudo aquilo que dizia respeito a esse processo. Suas experiências se constituíam também de recordações, de medos, de desejos, de sonhos e angústias. As narrativas em sala de aula se constituíam de fragmentos desse diário. Fragmentos que revelavam não somente suas histórias, mas suas possibilidades de rever e pensar a cada dia suas práticas pedagógicas. "Estava lembrando dos meus dias de estágio, tem algumas coisas que lembro muito. Como se tivessem acabado de acontecer" (relato de um dos participantes da pesquisa).

Destarte, no âmbito desta proposição alinhavei uma reflexão sobre um professor narrador, que a partir de seus afetos, e que não tem por objetivo construir um processo docente que seja visto como uma unidade restrita, mas ao contrário disto, objetiva construir formas sempre diferenciadas e em constante processo de devir. “Vou voltar a escrever. Tenho bastante dificuldade de falar sobre mim. Devo admitir que o diário me fez bem. Quando eu era mais nova costumava escrever cartas para as pessoas. Quase nunca obtinha respostas. Mas era uma alegria só quando o carteiro entregava uma resposta” (relato de um dos participantes da pesquisa).

Suas narrativas, falas e relatos trouxeram mais do que esta pesquisa buscava “ouvir”, vieram com sentimentos, com dúvidas e incertezas. Mas o que mais importou nesse momento de escuta, foram os momentos de fala e escuta. Articulamos um trabalho que nos permitisse um tempo de perceber sua intensidade, deixar que ouvissem a si próprios enquanto educadores em formação inicial, que acreditam no ensino e nas artes visuais e que acreditam em todas suas possibilidades de transformação.

4 Algumas ponderações finais

Dentre tantos os questionamentos elencados no início desta escrita e para a proposição inicial desta pesquisa, tenho consciência de que muito há de ser feito para que sejam respondidos. Talvez nem venham a ser. Mas por hora, retomo aquelas que de fato mobilizaram-me para dar sequência e prosseguimento nesta investigação: Afinal, de que modos aprendemos a ser o que e como somos? Como vamos nos formando professores? Como produzir um diário pensando na formação docente?

Percebo estas como as questões fundamentais desta proposta que fala sobre formação docente no campo das artes visuais. Percebo também, que somos constituídos por um conjunto de afirmações, crenças e práticas sociais provisórias, as quais articulamos com nossas experiências cotidianas. Entendo de tal modo, a formação dos professores enquanto pertencente a uma natureza provisória, passível de mudança, tão logo tais experiências também sejam modificadas.

Percebi durante o processo de pesquisa, que é difícil falarmos daquilo que desconhecemos, dos espaços e dos interstícios mais corriqueiros em nossas vidas, isto é, nossas histórias, nossos gostos, nossos cheiros, enfim, nossos afetos. Por isso, posso dizer daquilo que não sei, ou do que ainda não sei. Talvez seja esta a grande relevância de se fazer pesquisa: falar sobre coisas que ainda não sabemos ou que talvez nem venhamos saber. Mas para isto, existe a necessidade da imersão, do mergulho, do adentramento, do risco, do habitar o espaço de silêncio e desconhecido. Enfim para estabelecer um diálogo com meus próprios enfrentamentos, com o que me inquieta e mobiliza frente ao que (a mim) se mostra estranho e desconexo

Desta forma, procurei discutir a produção da subjetividade e a formação inicial do professor como um processo de narrativa através do diário docente que, por sua vez potencializam o reconhecimento de nossas próprias histórias de vida, falem de experiências da formação docente, que multiplique olhares e sentidos, que provoque experiências, com a possibilidade de "flertar com as forças desestabilizadoras da vida" (Preciosa, 2010, p. 38).

Neste sentido, o encontro de desconhecimentos múltiplos nesse espaço que é a formação docente, se torna difícil e complexo, mas em dado momento, central em toda a experiência. Penso no processo formativo como fragmentos de hesitação, gagueira, tropeços. Mas também de encontros, construções, diálogos a serem olhados não como campos fechados, mas sim com distanciamentos necessários às aproximações. A experiência docente contamina, encharca, transborda e falar dela é falar daquilo que nos afeta, mediante os processos de atravessamentos, de espaços de possibilidades, de convergências e colaborações.

Embora neste momento, não esteja mais atuando como professora colaboradora da UDESC, sinto-me na esteira deste percurso, pois ainda vislumbro desdobramentos para esta pesquisa que considero estar em constante fase de mudança, pois enquanto professora, sigo compondo percursos para a formação docente. Portanto, sinto-me confortável em pensar nos deslocamentos, dúvidas e incertezas que esta investigação ainda propõe enquanto lugar possível para a formação docente que se articula e se singulariza no cotidiano, através de nossas experiências e relações com as pessoas e com o mundo.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena (Orgs.). **Temas de filosofia.** São Paulo: Moderna, 2005.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In:: LARROSA, J. et. al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 2005. pp. 11-59.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros:** educação, alteridade e filosofia da diferença. Disponível em: http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2014.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2003, pp. 76-91.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu E Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011, pp. 35-86.

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

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações. In: **Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura -CEAC**. Santa Maria: 2009. pp. 1-12.

OLIVEIRA, Marilda O. de. A Perspectiva da Cultura Visual, o Endereçamento e os Diários de Aula como Elementos para pensar a Formação Inicial em Artes Visuais. In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP.** Rio de Janeiro: 2011. pp. 988-1000.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del Profesor** – un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada editora, 1997.

PRECIOSA, **Rosane. Rumores Discretos da Subjetividade**: sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 6ª Edição. São Paulo: Vozes, 2000, pp. 07-72.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Angélica D'Avila Tasquetto - Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica (UFSM/RS); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes (PPGE/UFSM). Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC). Membro do GEPAEC –Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. http://lattes.cnpq.br/3514591422613415

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

PESQUISA EM ARTE E EDUCAÇÃO: EXPANSÃO DE POSSIBILIDADES

Carla Giane Fonseca do Amaral (UFRGS, RS, Brasil)
Inês Mamede (UFC, CE, Brasil)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS, RS, Brasil)
Oscar Yecid Bello (UFRGS, RS, Brasil)
Vanessa Priscila da Costa (UFRGS, RS, Brasil)

RESUMO:
A partir da crença de que a presença de diferentes formas artísticas na educação constitui um conjunto de forças de criação que pode mobilizá-la em distintas perspectivas, o texto apresentado nessa comunicação traz reflexões que buscam aprofundar a discussão a respeito de novos modos de pensar as relações entre educação e arte, alimentando-se especialmente das provocações provenientes da arte contemporânea. A partir de quatro pesquisas, concluídas ou em andamento, desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS buscamos abrir espaço para o estudo de diferentes temáticas, entre elas: arte, docência e ensino tecnológico; arte, cultura e formação inicial de docentes; avaliação no ensino de arte e processos contemporâneos de produção artística e educação e arte para a vida, a partir de experiências educacionais na Colômbia. No centro de todas as investigações está o debate entre arte, estética e ética, empreendidos a partir da conversação teórica com Nietzsche e Foucault, e sua possível articulação para ações de formação docente que contemplem uma dimensão estética.
Palavras-chave: Arte Contemporânea; Educação; Pesquisa; Docência

RESEARCH IN ART AND EDUCATION: EXPANSION POSSIBILITIES

ABSTRACT:
Based on the belief that the presence of different forms of art in education consists of a set of creating forces which are able to mobilize it in different perspectives, the text presented in this communication brings up reflections which try to deepen discussions about new ways of thinking the relationship between education and art, feeding themselves especially from provocations of contemporary art. As from four researches, either completed or in progress, developed together with the Postgraduate Education Program at UFRGS, we have been trying to open space to the study of several topics, including: art, teaching and technological education; art, culture and initial teachers' education; evaluation in art education and contemporary processes of artistic production and education; and art for life, based on educational experiences in Colombia. At the center of all these researches is the discussion among art, aesthetic and ethics from theoretical conversation between Nietzsche and Foucault, and its likely articulation to teachers' education actions that include an aesthetic dimension.
Key words: Contemporary Art; Education; Research; Teaching

1 Introdução

Educação e arte são as palavras que norteiam o pensamento que buscamos desenvolver a partir desse texto. Um pensamento que pretende movimentar ideias a respeito de algumas das relações possíveis entre essas áreas. Além de grandes áreas de conhecimento, educação e arte formam nossa constituição profissional: como professores de arte e trabalhadores da educação, acreditamos na potencialidade da experiência com arte em todos os níveis educacionais e entendemos o quanto pode ser complexa e desafiadora essa relação.

Acreditamos que a presença de diferentes formas artísticas na educação, entre outras possibilidades, constitui um conjunto de forças de criação que pode mobilizá-la em distintas perspectivas. São algumas dessas perspectivas que esse texto tem o objetivo de apresentar. A partir das reflexões desencadeadas pela investigação denominada *Docência como campo expandido: arte contemporânea e formação estética*[1]*,* financiada com recursos do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e por mais algumas pesquisas, concluídas ou em andamento, relacionadas a essa temática, buscamos aprofundar a discussão a respeito de novos modos de pensar as relações entre educação e arte, alimentando-se especialmente das provocações provenientes da arte contemporânea. Sobre esse tema, Marcos Vilella Pereira, diz que "As obras de arte – seja de que natureza forem – representam uma zona de confluência de possibilidades que foi trazida à vida pela operação de um artista e, por isso, representam um campo de potência ilimitado." (PEREIRA, 2011, p. 118).

No centro da discussão proposta nesta investigação está o debate entre arte, estética e ética, empreendidos a partir da conversação teórica com Nietzsche e Foucault, e sua possível atualização para ações de formação docente que contemplem uma dimensão estética capaz de proporcionar a abertura para "a aprendizagem da ética como uma arte de viver" (HERMANN, 2010, p. 24), aliada aos questionamentos provocados pelas artes visuais contemporâneas. No presente texto, trazemos alguns desdobramentos destas relações que partem da premissa de que a arte pode afetar e produzir deslocamentos na capacidade dos sujeitos perceberem o mundo ou lidar com ele, sendo o elemento que tem nos impulsionado a pensar a educação em sua complexidade. Nessa direção, apresentamos quatro pesquisas que se desdobram nas seguintes temáticas: arte, docência e ensino tecnológico; arte, cultura e formação inicial de docentes; avaliação no ensino de arte e processos contemporâneos de produção artística e educação e arte para a vida, a partir de experiências educacionais na Colômbia.

2 Arte, docência e ensino tecnológico

Uma das vertentes para a exploração da complexidade dessas relações é levantada pela investigação em andamento de Carla Giane Fonseca do Amaral (2013), que trata dos deslocamentos possíveis na conexão entre as áreas da arte, docência e formação. O *corpus* de investigação dessa pesquisa se concentra em uma escola de caráter técnico e tecnológico, contexto de ensino que apresenta inúmeras resistências ao campo da arte e onde quase toda a atenção se concentra no processo de padronização de procedimentos relativos ao ensinar e aprender. Nesse sistema, o termo educação é entendido prioritariamente como *ensino de*

[1] Coordenada pela professora Luciana Gruppelli Loponte, iniciada em 2013, com previsão de conclusão em 2016.

técnicas específicas para atuação no mercado de trabalho e por isso, as áreas da arte e das ciências humanas enfrentam dificuldades para encontrar e demarcar seu espaço. São constantes os questionamentos a respeito da arte e de sua função, assim como dúvidas quanto à necessidade de sua presença no ambiente escolar ou até mesmo sobre a necessidade da arte para a vida. Essas evidências se apresentam em diferentes momentos, como nos diálogos cotidianos na escola, nas discussões políticas ou que envolvam investimentos da instituição que, não raramente, opta por alternativas que privilegiam as áreas que advém das chamadas "ciências duras", como engenharia e computação.

A partir do entendimento de formação docente como um processo contínuo e apostando no potencial das provocações advindas da arte para essa formação, a pesquisa investe em caminhos metodológicos que buscam entender como a experiência com a arte contemporânea pode colaborar na criação de um modo de ser docente do ensino tecnológico implicado com contínuos deslocamentos. O estranhamento provocado pela presença da arte nesse ambiente é aproveitado na produção de dados que possibilitem pensar a potencialidade da mesma nessa formação.

A relação entre os conceitos de *arte e vida como potência* proposta pelo filósofo Friedrich Nietzsche (2001; 1992) e de *educação ético-estética* forjado por Nadja Hermann (2008; 2010) são atravessados pela noção de *deslocamento*, extraída dos movimentos metodológicos realizados por Michel Foucault (1998; 2012), sendo o embasamento teórico da investigação. A pesquisa busca responder às seguintes questões: por que não pensar em uma docência que adota uma postura aberta diante da complexidade cotidiana do espaço escolar também no ensino tecnológico? O que a arte pode despertar nesse sentido? A reflexão a partir da arte pode colaborar na criação de um modo de ser docente do ensino tecnológico implicado com deslocamentos?

Os dados empíricos iniciais indicam que o paradigma da racionalidade técnica e o modelo de ensino por competências, aliados à predominância das preocupações desse sistema de ensino com o atendimento das prerrogativas do mercado de trabalho, são alguns dos motivos pelo qual a arte tem ocupado um lugar secundário nesse contexto.

A investigação tem avançado na tentativa de compreender o alcance da experiência com arte na formação docente para o ensino profissionalizante e retomar a aproximação da estética com o ensino tecnológico[2], utilizando diferentes alternativas de produção e recolhimento de dados a partir da arte. O levantamento de dados sobre o papel que a arte desempenha na Educação Profissional e Tecnológica está sendo desenvolvido a partir da análise de documentos. Essa etapa da investigação compreende o exame detalhado de projetos de cursos, planos de ensino e ementas de disciplinas. Outra estratégia foi o envio de questionários aos docentes por *e-mail*, durante período de exibição pública de práticas artísticas contemporâneas desenvolvidas por alunos (Figura 1) e intervenções com vídeos de caráter artístico na escola (Figura 2), acompanhados de levantamento de dados via

[2] Uma das principais indagações que instigaram a realização da referida pesquisa é a posição da arte no contexto do ensino técnico profissionalizante. Como disciplina específica, a arte foi inserida nesse contexto de ensino a partir da década de 40, fazendo parte da área da formação geral ou propedêutica, porém os conceitos de arte e técnica sempre caminharam juntos. Em sua etimologia a palavra arte vem do latim *ars* e corresponde ao grego *techne*. Significa técnica, oficio, qualquer atividade humana submetida à regras ou habilidade aplicada para desempenhar uma atividade. A semelhança entre os conceitos faz com que, desde a fundação das primeiras Escolas de Artes e Ofícios, que deram origem aos atuais Institutos Federais, arte e técnica venham experimentando momentos de aproximação e afastamento nesse sistema de ensino.

questionário. Também foram realizadas entrevistas com docentes de diversas áreas de conhecimento, permeadas por imagens artísticas contemporâneas, mobilizando discussões a respeito dos temas pedagógicos, que tentam dar conta de observar, também, se há diferença nos movimentos provocados pela arte entre os docentes licenciados e não licenciados.

Figura 1 – Proposta de intervenção realizada
por alunos em espaço comum da escola



Fotografia: Pesquisadora
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 2 – Fragmento de vídeo de caráter artístico,
produzido por alunos e exibido na escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nas análises realizadas até o momento, a pesquisa tem encontrado uma evidente analogia do conceito de arte aos conceitos de *expressão, inovação, criatividade, sensibilidade* e *emoção* nesse sistema de ensino. Os termos *alma, beleza, liberdade e compreensão* também foram citados diversas vezes pelos docentes do ensino técnico e fazem eco à ideia de arte como prática redentora, capaz de “humanizar mais o aluno” ou “humanizar as disciplinas técnicas dos

cursos", conforme respostas. O senso comum de entender a arte como ligada à sensibilidade, ao emotivo, emocional ou comovente, sem função para a vida prática, também é um indício desse *status* de menor privilégio atribuído ao ensino de arte na Educação Profissional e Tecnológica. O fato da grande maioria dos docentes atuantes no ensino profissionalizante não possuírem licenciatura[3] e, por isso, não estarem familiarizados com discussões pedagógicas também pode ser um dos fatores que justifica a resistência encontrada pela presença de atividades artísticas públicas na referida escola. Os levantamentos de dados apontam também para uma maior abertura dos professores licenciados a essas práticas artísticas, colocando a questão da formação inicial como determinante nesse processo.

3 Arte e cultura na formação de professores no curso de Pedagogia

Em outra vertente de pesquisa, Inês Mamede realizou, ao longo de 2013, uma investigação de Pós-Doutorado sobre a formação cultural, estética, artística, na formação inicial de professores, tendo analisado dois cursos de Pedagogia, um situado no nordeste e outro no sul do Brasil. A importância do alcance desse estudo reside, entre outros aspectos, no fato de que, na Pedagogia, são preparados professores que atuarão da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, formação esta que abrange, portanto, um grupo profissional quantitativamente significativo, considerando-se as dimensões do nosso país, e qualitativamente importante, levando-se em conta a faixa etária dos alunos desses futuros docentes – 0 a 10 anos de idade.

Foi objetivo da investigação buscar entender o porquê da formação cultural, estética e artística, no curso de Pedagogia, bem como conhecer algumas estratégias de ensino propiciadas. Metodologicamente, foram analisados os Projetos Pedagógicos desses dois cursos; aplicados questionários com alunos de quatro turmas – do 1º e do 8º semestres das duas instituições; e realizadas entrevistas com quatro professores, indicados nos questionários feitos nessas quatro turmas, como sendo aqueles docentes que mais contribuíram ou têm contribuído, na opinião dos próprios alunos, para sua formação cultural, estética, artística, na graduação. Além deles, foram entrevistadas, também, duas representantes da gestão acadêmica da Pedagogia, uma de cada instituição, a fim de obtermos dados sobre a estrutura e a matriz curricular do curso.

Um aspecto interessante que podemos destacar quanto às matrizes curriculares desses dois cursos diz respeito à carga horária destinada direta e explicitamente à área das artes e da literatura, em componentes curriculares obrigatórios, entendidos, pelos professores e gestoras entrevistados, como ainda bastante reduzida. Seja na situação de haver apenas uma disciplina geral para abordar as linguagens artísticas, seja no caso da existência de disciplinas específicas para cada uma dessas linguagens, fato este que parece mostrar a presença um pouco mais consistente da arte no currículo, em ambos os casos foi ressaltada a limitação do trabalho decorrente do pouco tempo destinado a essa área.

Os conceitos de formação cultural e estética foram entendidos, em geral, pelos professores entrevistados, como algo amplo e complexo, ao passo que a formação artística focalizou as diferentes linguagens, produções e manifestações

[3] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012) permitem que docentes não licenciados atuem nesse sistema de ensino. Conforme dados da pesquisadora, apenas 30% dos docentes que atuam na referida escola possuem licenciatura ou cursos de formação pedagógica.

artísticas/estéticas, tais como: artes visuais, teatro, dança, música, literatura, entendidas como fundamentais para a docência e com grande potencial para se articularem com diversas áreas de conhecimento, que perpassam a formação do pedagogo.

Intimamente relacionadas à compreensão da arte como constituinte da pessoa e, por conseguinte, do professor, as estratégias de ensino apresentadas pelos docentes dão valioso suporte à formação do pedagogo propiciada nos cursos analisados, apesar da já referida limitação de carga horária. Entre essas estratégias, podemos citar: a linha do tempo; a visita institucional a equipamentos culturais, como o teatro, por exemplo; a ida a escolas na perspectiva da experiência artística; e a presença da arte nos estágios supervisionados.

Tomando como ponto de partida a (falta de) experiência dos alunos da Pedagogia com o mundo da cultura e das artes, uma das professoras considera importante “desconstruir para construir conceitos”. Faz dessa ideia um dos caminhos que percorre, há alguns semestres, junto aos seus alunos, no qual eles são instigados a fazerem algumas conceituações relacionadas à arte, partindo de suas experiências de vida, seja na família, na escola ou na universidade. É a vida pessoal, escolar, acadêmica tomada como mote para que os alunos cheguem às várias definições de Arte e às diferentes tendências que, historicamente, foram produzidas no ensino de Arte. Daí, então: “de começo, eles já entendem que não existe uma definição única de Arte”! Juntos, então, constroem a Linha do Tempo, e, com ela, fazem seus “diagnósticos”, articulando as histórias “micro” e a história “macro”, diz a professora entrevistada.

Durante a realização da pesquisa, tivemos a oportunidade de acompanhar uma das turmas da Pedagogia, a uma visita coletiva, institucionalmente planejada, a um importante teatro da cidade (Figura 3), movidos todos pela certeza de que é indispensável sair da universidade e ir ao encontro de pessoas e lugares, extrapolando os limites da sala de aula.

Figura 3 – Visita ao teatro,
com alunos da Pedagogia



Fotografia: Pesquisadora
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Vale destacar que, embora reconheça os limites de carga horária da disciplina na qual atua, em decorrência de como a matriz curricular do curso está organizada, o professor procura mobilizar os estudantes, tanto no âmbito da sala de aula, quanto dos espaços da cidade aos quais leva os estudantes. Na visita, observamos,

guiados pelo professor, a arquitetura do prédio, o camarote do governador, os camarins, o palco... “Muitas vezes, é a primeira vez que os alunos entram no teatro”, destaca o professor. Ele estabelece, então, várias relações entre as conversas feitas anteriormente com os estudantes, em sala de aula, e as explanações ao longo de toda a visita, intensamente explorada, levando os estudantes a adentrarem em vários ambientes e nos bastidores desse importante prédio histórico. Podemos, seguramente, dizer que experiências como esta fazem a disciplina crescer em tempo e em importância, no currículo vivido por seus atores.

Defendendo que, na Pedagogia, “é fundamental criar oportunidades criativas, mediadas por arte – mas não de uma forma instrumental (...); que a categoria fundamental de cultura é a experiência - mas não uma prática sem reflexividade e sem se colocar problema de pesquisa”, uma outra professora por nós entrevistada nos relatou sobre a perspectiva mediante a qual viajou ao encontro de uma escola, levando seus alunos da Pedagogia, tendo como valioso suporte para essa atividade seus muitos anos de experiência junto aos movimentos sociais, propiciando, assim, de maneira intensa, a aproximação entre vida, arte e educação. “Eu acho que a experiência é uma categoria fundamental no ensino, da cultura, da arte (...). Porque todo conhecimento é autoconhecimento. Eu acho isso muito importante!”, afirmou ela.

Também uma outra professora que entrevistamos disse achar importante que o professor esteja sempre muito atento para trazer, à formação dos estudantes, elementos culturais, estéticos, éticos, artísticos. Procura fazer, então, com que os alunos reflitam e relacionem sua formação e experiências vividas com as ações e atividades que levam aos seus campos de estágio. Para esta docente, experiência e reflexão aparecem como constituintes de uma estratégia de ensino que não somente identifica as lacunas e precariedades na formação atual dos alunos, mas, sobretudo, aposta no papel mediador do docente na ampliação dessas experiências e reflexões, no sentido de que, esses estudantes desenvolvam elementos para ampliarem as experiências e reflexões junto, também, aos alunos da educação básica.

Tais concepções e estratégias de ensino visam a expandir as experiências pessoais, no campo cultural, estético, artístico dos alunos da graduação, e, além disso, objetivam subsidiar sua atuação na docência, seja como professores em formação, ainda como estudantes de Pedagogia, seja na futura atividade profissional, quando eles assumirão as responsabilidades e possibilidades como professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva de que, por sua vez, também propiciem a formação cultural, estética, artística das crianças.

4 Avaliação no ensino de arte e processos contemporâneos de produção artística

Além das vertentes já exploradas ao longo do texto, a investigação de Vanessa Priscila da Costa (2014), em andamento, vincula-se a temática específica de avaliação no ensino de arte, problematizando-a a partir de três eixos: discursos, práticas e implicações. Esta pesquisa, intitulada *“Avaliação no ensino de arte: discursos, práticas e implicações para a docência”*, nos convoca a pensar em outros modos de encarar a avaliação que se faz no ensino de arte, avaliação esta que se relaciona a uma concepção que se tem dos modos pelos quais o docente constitui o ato de ensinar (Figura 4). O estudo visa tensionar as possíveis relações que estão

implicadas na prática docente, configuradas na maneira como o professor pensa e estabelece os critérios de avaliação para a sua disciplina.

Figura 4 – Exemplo de atividade realizada em aula de Educação Artística, Ensino Médio - Instrumento de Avaliação (2002)



Fotografia: Pesquisadora
Fonte: Arquivo da pesquisadora

É importante salientar que o campo delimitado do estudo está pautado no ensino de artes visuais. A ênfase é dada ao docente, pois é ele quem se apropria da avaliação para desenvolvê-la no momento de sua prática, uma vez que estabelece os critérios da avaliação de sua disciplina, propõe atividades e as avalia. Este conhecimento perpassa a formação enquanto professor até o contato permanente com alunos, quando são colocados em prática as concepções em relação ao ensino e os modos de avaliar da disciplina.

Dessa forma, a pesquisa tem como problemática os seguintes questionamentos: como os discursos sobre avaliação no ensino de artes visuais podem instaurar novos modos de pensar sobre essas práticas na docência em arte? Ou ainda: que movimentos a avaliação que é feita nos processos contemporâneos da arte pode desencadear no modo como a avaliação é realizada no ensino de arte? No que se refere ao segundo questionamento exposto, a pesquisadora encontra, ancorada nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa no qual faz parte, a possibilidade de pensar o quanto as práticas artísticas contemporâneas apontam perspectivas distintas para o tratamento de inúmeros temas e situações cotidianas. O que se pretende é, também, a investigação das relações entre avaliação e arte contemporânea, discutindo o quanto determinadas práticas podem despertar, pelo viés criador e desestabilizador, novos modos de tratar a avaliação que se faz no ensino de arte. O estudo problematiza se a arte contemporânea não seria capaz de deflagrar outras formas de tratar a avaliação, mudando a direção do pensamento que se constrói do ensino de arte hoje no ambiente escolar, entendendo a avaliação como uma decorrência da forma como é concebido o ensino.

Costa (2014) parte de uma aproximação inicial na relação da arte contemporânea com avaliação, de modo que investiga as atitudes que se instauram nas produções e processos contemporâneos da arte, seja para trazer um elemento perturbador, seja para desestabilizar os modos de pensar, uma vez que nas propostas advindas de processos artísticos contemporâneos, muitas vezes o processo de criação será o elemento primordial do trabalho, muito mais que o

produto final que será mostrado em uma exposição. Apoiada em Loponte (2012, 2013) que estuda, principalmente a partir de pesquisas que realiza desde 2007, as relações entre arte e formação docente e o quanto a arte contemporânea potencializa a discussão acerca dessa formação – percebemos o quanto o posicionamento deflagrado através dos processos contemporâneos da arte ainda não alcança à avaliação que temos feito no ambiente escolar, isto é, uma avaliação que privilegia resultados e não os processos que são vivenciados pelos envolvidos nas práticas.

Até o momento da pesquisa, a autora realizou somente a análise documental com base em publicações brasileiras datadas dos anos 70 em diante[4], a fim de esclarecer e conhecer os discursos que foram sendo construídos acerca do ensino de arte e do modo de se avaliar nesse campo do saber. Dando continuidade ao estudo, serão realizadas entrevistas com professores de arte de escolas estaduais distintas da região de Porto Alegre. Estas têm como objetivo a compreensão sobre o modo como o professor encara o ato de avaliar e concebe o ensino de sua disciplina, colocando em pauta a relevância de determinados discursos e percebendo como estes se materializam nas práticas cotidianas ocorridas na escola. A autora percebe, também, que a discussão sobre a relação entre discurso e prática a partir de Michel Foucault (1995, 2005) é importante e, por isso é necessário o aprofundamento desses conceitos durante o desenvolvimento da pesquisa.

5 Educação e arte para a vida: experiências em educação não-formal na Colômbia

Em outra abordagem a essas novas formas de pensar a relação entre educação e arte a partir dessas questões complexas, o pesquisador Oscar Bello busca observar as características de espaços e programas educacionais de ensino de arte em ambientes de educação não formais, em seu relacionamento com o meio social retratado na cultura local. A investigação, que ainda se encontra em sua fase inicial, terá seu foco no ensino da arte para crianças e jovens em idade escolar, que estudam nos subúrbios da cidade de Bogotá – Colômbia, na qual diferentes problemáticas sociais e culturais caracterizam os ambientes educacionais. As regiões a serem investigadas são especialmente as áreas do sul e oeste da cidade, onde existem diferentes programas de educação não formal como: *Programa Convivência e Segurança Escolar*, do Ministério da Educação de Bogotá e *Escola de Artes e Desenvolvimento-Uniminuto Soacha* (Figura 5), que são espaços onde as questões que essa investigação procura levantar podem ser estudadas em suas particularidades, mas também ainda não foram alvo de processos de pesquisa e análise de suas dinâmicas.

Considerando que há várias questões que atravessam essa pesquisa e destacam a complexidade da relação entre educação, arte e cultura, vale a pena expor algumas das perguntas que estão ajudando a desenvolver a pesquisa que anseia por abrir o diálogo entre educação e arte para a vida: quais são as possibilidades do ensino de arte ajudar crianças e jovens a compreender e apropriar-se de sua cultura local? Com a posse da cultura local, como os estabelecimentos do ensino das artes podem gerar uma diminuição das desigualdades sociais e culturais em uma comunidade e em seus indivíduos?

[4] A década escolhida para a pesquisa se justifica pelo fato de que em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 5.692, oficializou o ensino de arte – pautado sob a ótica de atividade educativa – nos currículos de ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Logo, as publicações brasileiras em relação a esse ensino começaram a aparecer com maior intensidade no campo da educação a partir dessa década.

Figura 5 – Atividades de Educação não formal acontecendo na
Escola de Artes e Desenvolvimento-Uniminuto Soacha



Fotografia: Pesquisador
Fonte: Arquivo do pesquisador

A arte, neste contexto, é entendida como uma força que pode produzir mudanças na capacidade dos indivíduos de perceber e experimentar o mundo, como dispositivo de aprendizagem para a vida. Acredita-se que, a partir da experiência e aprendizagem da arte, a capacidade do indivíduo reconhecer-se a si mesmo pode aumentar, sendo estimulado o desenvolvimento de competências relacionadas com a criação, apreciação e socialização da arte.

Também nesta perspectiva, há a hipótese de se fortalecer uma comunidade através da apropriação cultural. Como mencionado por Gardner (1994), os indivíduos que participam de uma forma significativa na percepção e na criação artística devem aprender a decodificar, a ler vários veículos simbólicos presentes na sua cultura. Aqueles que estão envolvidos na criação artística devem saber o quanto podem ser manipulados, se inscrevendo nas várias formas simbólicas culturais de sua localidade. Isso nos dá um horizonte possível de entender a arte como um meio de educar para a vida e como propulsora de desenvolvimento humano, pois traz elementos que melhoram a relação do indivíduo consigo mesmo e também sua relação com seu ambiente representado na cultura em que está envolto.

Pensando em outras formas de ver essa relação estreita entre arte, educação e cultura, Barbosa (2003) afirma que através da arte se pode desenvolver a percepção e a imaginação, compreender a realidade do meio ambiente, aguçar o pensamento crítico, que permite analisar a realidade percebida e inaugurar processos de criação para transformar a realidade que foi analisada. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento de identificação cultural e de desenvolvimento individual, sendo assim, a arte pode estimular e ativar essas perguntas, tanto no espaço de fora da sala de aula, mas também em relação a esses espaços, como processo de aprendizagem e conhecimento.

6 Considerações finais

De acordo com as pesquisas apresentadas nesse texto, embasadas na potencialidade de distintas relações entre arte e educação, vivenciadas ora em ambientes formais, ora não formais, é possível perceber o quão complexa e intensa pode ser a aproximação entre essas áreas. Seja a partir dos deslocamentos que a arte pode provocar no pensamento sobre a docência, ou pela importância da

formação cultural e inicial de pedagogos, seja pelas implicações da arte no modo de encarar a avaliação ou ainda, pela relevância do ensino da arte na constituição do sujeito na comunidade, a formação estética apresenta-se como força que faz movimentar os modos de pensar a educação. As relações entre educação, arte e docência são expandidas, ampliadas, esgarçadas além dos pontos de vista mais comuns.

No decorrer desses processos investigativos não é o óbvio que se instaura na relação entre as áreas da educação e da arte, mas aquilo que pode fazer movimentar esses campos do conhecimento para um pensamento diferente do habitual. Busca-se dar conta daquilo que não é previsível, na fuga do que oferece terra firme para as certezas evidentes no campo da educação (FISCHER, 2012). Ao relacionar essa fuga das convicções ao pensamento de Nietzsche (2001, p. 241, §347), as pesquisas citadas desejam que a multiplicidade dos conhecimentos gerados por elas possa "se equilibrar sobre tênues cordas e possibilidades e em dançar até mesmo à beira de abismos" configurando saberes ainda não pensados nesse campo de contingências.

Referências

AMARAL, Carla G. Fonseca do. **Arte e docência no ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Projeto de Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educación como mediação cultural e social**. Sao Paulo: UNESP, 2008.

_____. Arte/Educación en Brasil: hagamos educadores del arte.In: **Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe**. Paris: UNESCO, 2003.

COSTA, Vanessa Priscila da. **Avaliação no ensino de arte: discursos, práticas e implicações para a docência**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Projeto de Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GARDNER, Howard. **Educación Artística y Desarrollo Humano**. Barcelona: Paidos, 1994.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, vol.29, n.102, p. 15-32, 2008.

_____. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 21, n. 25, p. 12-22. **Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações**. Disponível em: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145. Acesso em 19 de maio de 2013.

_____. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, p. 1-19, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. 6ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PEREIRA, M. Contribuições para entender a Experiência Estética. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, n.18, p.111-123, dez. 2011.

Carla Giane Fonseca do Amaral
Mestranda em Educação (PPGEdu/UFRGS), com graduação em Artes Visuais (IAD, UFPEL, 2007) e especialização em Educação (IFSUL, 2010). É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Sapucaia do Sul onde atua principalmente como professora das disciplinas de Arte e Programação Visual, para o Curso Técnico em Eventos. http://lattes.cnpq.br/3817657125634356

Inês Mamede
É professora associada, da Universidade Federal do Ceará. Pedagoga (PUC-RJ), fez mestrado (UFRGS) e doutorado (UFC e Universidade de Murcia/Espanha), sobre formação de alfabetizadores. Pela UFC, coordenou projetos, tais como Mais Educação, PIBID-Pedagogia e PLI. Em 2013, fez pós-doutorado (UFRGS), sobre formação cultural, artística, estética de professores. http://lattes.cnpq.br/7273324581703680

Luciana Gruppelli Loponte
Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS) na linha de pesquisa Ética, alteridade e linguagem na educação. Atua na graduação com supervisão de estágio no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS. Áreas de atuação e pesquisa: formação estética docente; arte contemporânea e educação; gênero e artes visuais. http://lattes.cnpq.br/8279463652781521

Oscar Yecid Bello
Mestrando em Educacão (PPGEdu/UFRGS), com graduaçao em Sociologia (Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, 2009) e especializacão em Gestion y Politicas Culturales (Universidad Autonoma Metropolitana de Mexico, 2013). Atuou como docente e coordenador da área de arte e cultura na Universidad del Area Andina Bogota (2010) e Universidad Minuto de Dios de Soacha (2013). http://lattes.cnpq.br/4612905819831463

Vanessa Priscila da Costa
Mestranda em Educação (PPGEdu/UFRGS), possui graduação em Licenciatura Plena em Artes Visuais pela ULBRA - Canoas/RS (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Arte. Atuou como professora na rede particular de ensino de Porto Alegre para os níveis infantil, fundamental e médio, com a disciplina de Arte. http://lattes.cnpq.br/4940937040850951

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: (Comunicação Oral, Slides) GT: (Artes Visuais)
Eixo Temático: (11. Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas)

QUETZALCOATLUS, UM PROCESSO DE CRIAÇÃO NO JARDIM DAS POSSIBILIDADES

João Eudes Ribeiro Machado Filho (URCA, Ceará, Brasil)

Francisco dos Santos (URCA, Ceará, Brasil)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma experiência vivida através da prática artística dentro da disciplina de Expressão Visual II, descrevendo o processo de criação de uma escultura do pterossauro Quetzalcoatlus, mostrando como foi o desenrolar desse processo de construção e como foram divididas as etapas durante o período de desenvolvimento do trabalho. Um pterossauro cujo o inicio do processo de confecção teve inicio na disciplina de Expressão Visual II, do curso de Artes Visuais, no Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA sob a orientação do professor Francisco dos Santos. Essa escultura, pensada inicialmente, para ser exposta dentro do "Jardim das possibilidades" uma galeria ao céu aberto onde abriga os trabalhos dos alunos das disciplinas de tridimensionalidade desse curso. Esse jardim foi criado pelo professor Francisco dos Santos, o qual leciona as disciplinas de tridimensionalidade (Expressão Visual II, Modelagem, Escultura, Cerâmica). A meta desse jardim é motivar os alunos a produzirem algo significativo para serem expostos nesse espaço. O embasamento do projeto tem como referências obras e artistas que trabalham na área da paleoarte e o processo de criação segundo a Crítica Genética.

Palavras chave: Paleoarte; Processo de criação; Critica Genética.

QUETZALCOATLUS, A PROCESS OF CREATION IN THE GARDEN OF POSSIBILITIES

ABSTRACT

This paper aims to present a lived experience through artistic practice within the discipline of Visual Expression II, describing the process of creating a sculpture of the pterosaur Quetzalcoatlus, showing how was the course of this construction process and how the steps were divided during the period of development work. A pterosaur whose beginning of the cooking process began in the discipline of Visual Expression II, Course of Visual Arts, the Arts Center Dean Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau the Regional University of Cariri - URCA under the guidance of Professor Francisco dos Santos. This sculpture, initially thought to be exposed within the "Garden of Possibilities" at a gallery open houses where students' work in the disciplines of three-dimensionality of this course. This garden was created by Professor Francisco dos Santos, who teaches the disciplines of depth (Visual Expression II, Modeling, Sculpture, Ceramics). The goal of this garden is to motivate students to produce something meaningful to be exposed in this space. The basis of the project's references works and artists working in the area of paleoarte and the process of creation according to Genetic Criticism.

Keywords: Paleoart; Creation process; Genetic Critique.

Introdução:

Memórias e aspiração que trazemos desde a infância acabam, muitas vezes, influenciando em nossas vidas, definindo o nosso futuro. Relato nesse artigo um sonho que começa a cristalizar. Este artigo surgiu a partir de um anseio que tenho desde criança, pelas artes visuais e pelos dinossauros e outras criaturas pré-históricas. Isso também foi uma das coisas que me trouxeram ao curso de Artes Visuais, onde me identifico a cada dia. Essa admiração pelos dinossauros surgiu aos seis anos de idade quando meu pai me presenteou com um álbum sobre dinossauros intitulado Dinossauros Surpresa Nestlé, que tenho até hoje. Adorava aquelas ilustrações, todas pintadas à mão. Foi ele também que me fez ter estimulo para começar e aprender a gostar de desenhar. Hoje sei que uma das coisas que quero como artista é investir mais na paleoarte, ou tomá-la como referência.

Essa ideia começa a se concretizar a partir do surgimento do Jardim das Possibilidades. Esse jardim foi criado pelo professor Francisco dos Santos, o qual leciona as disciplinas de tridimensionalidade (Expressão Visual II, Modelagem, Escultura, Cerâmica). Com a minha entrada na disciplina de Expressão Visual II me senti estimulado, através do Jardim das Possibilidades e das provocações do professor Francisco dos Santos, a elaborar um projeto e por em prática algo de que realmente gostasse. Senti-me a vontade para criar algo que não serviria apenas para o cumprimento de uma disciplina, mas que eu realmente tivesse vontade de fazer.

O Jardim das Possibilidades constitui se de uma galeria a céu aberto com uma área que inicialmente tinha aproximadamente 150m², mas no decorrer das disciplinas acabou se estendendo por todo o campus. A meta desse jardim é motivar os alunos a produzirem algo significativo onde serão expostos nesse espaço. Nesse jardim tudo é possível, isso é o que dar maior liberdade e segurança aos alunos. A proposta e provocar os alunos a trazerem algo originado em sua história de vida, inquietações, gostos pessoais, sonhos e fantasias e transformar em algo físico.

Antes de tudo, foi exigido de todos os alunos, tivesse um embasamento teórico sobre o que pretendiam por em prática, para isso foi necessário à elaboração de um projeto que antecederia o trabalho prático. Esse projeto escrito teria que conter as referências teóricas embasadas nas Artes Visuais e em pesquisas referentes ao tema, utilizadas durante as pesquisas feitas pelos alunos, os artistas que já fizeram trabalhos e estudos sobre algo que se assemelhe a proposta em questão.

Não teria como trabalharmos o pterosauro sem adentrarmos um pouco em uma das Areas da paleontologia, denominada paleoarte. Entende-se por Reconstituição Paleontológica, a concepção artística de um ser vivo e/ou ambiente pretérito a partir de evidencias fosseis. O conjunto de técnicas utilizadas para recriar essa concepção é definido como Paleoarte, e Paleoartista é o titulo dado ao ilustrador/escultor/desenhista especializado em paleoarte. Ou seja, a paleoarte nada mais é do que a arte de dar vida, através da elaboração de imagens, ao passado.

Como ainda fala Maurílio de Oliveira em uma entrevista para o site globo.com. “O paleoartista é o profissional que se propõe a reconstruir a possível aparência de organismos extintos, tomando como base as informações obtidas no registro fóssil”.

Há alguns paleoartistas consagrados no Brasil são: Felipe Elias, Maurílio de Oliveira, Orlando Grillo e Deverson Silva, também conhecido como Pepi. Já tinha pensado em produzir trabalhos como esse, mas alguns fatores acabam atrapalhando, como ocupações com outras atividades, insegurança quanto ao “como fazer”, e principalmente a falta de estimulo. Quando me matriculei na disciplina de Expressão Visual II vi a oportunidade de por o projeto em prática lançando a proposta de construção de um pterossauro como trabalho para a disciplina, dentro do Jardim das Possibilidades e também como projeto pessoal.

A proposta feita aos alunos da faculdade de Artes Visuais para a disciplina de Expressão Visual II sobre a criação do Jardim das Possibilidades me motivou muito a por esse projeto em prática. Nesse jardim você poderá construir qualquer coisa partindo de um projeto. Assim você fica livre para construí-lo do jeito que preferir, utilizando o material que achar mais adequado, pois no jardim tudo pode existir da forma que você imaginar.

O projeto desenvolvido propõe a construção da escultura de um pterossauro batizado de Quetzalcoatlus Northropi. O Quetzalcoatlus (Serpente emplumada) é conhecido como o maior réptil voador. Ele era um pterossauro com a altura do T-rex, Tiranossauro Rex, que tinha em média de 5 metros de altura, e segundo os cientistas poderia passar dos 12 metros de envergadura, podendo pesar até 200 quilos. O nome serpente emplumada vem de um deus asteca. O projeto pretende atingir como resultado final uma representação 3D, de forma mais fiel possível à imagem do animal, com o tamanho reduzido a 3 metros de envergadura.

Quando falei que esse trabalho foi iniciado como requisito para a disciplina de expressão visual II, desde o inicio venho fazendo com a intenção de divulgar o trabalho ou o expor em possíveis exposições, para isso terá que ter um ótimo resultado quando finalizado, tanto técnico, estético/artístico e estrutural. Primeiramente, o motivo por ter escolhido fazer o Quetzalcoatlus veio de uma aspiração que já tinha de construí-lo há algum tempo, só me faltava à motivação, então aproveitei a oportunidade para colocar em prática como proposta da disciplina de expressão visual II.

Devido a minha familiaridade com o desenho, partindo deles, ultimamente venho aumentado o interesse em construir modelos 3D com diferentes materiais e diferentes técnicas, nesse caso com modelagem, então também aproveito a disciplina para exercitar técnicas sob a orientação do professor Francisco dos Santos e com a experiência desenvolver melhor habilidades para podê-las utiliza-las posteriormente em outros trabalhos profissionais fora da disciplina.

A escolha do projeto vem do meu fascínio por criaturas pré-históricas, principalmente dinossauros. Não sei exatamente o que me fez gostar dessas criaturas, sei que tive estímulos quando criança ao ganhar de presente brinquedos e livros sobre o conteúdo, mas também sofri o mesmo estimulo por varias outras coisas que poderia gostar hoje, mas não gosto. Acredito que, mesmo de forma inconsciente, o meio acabou me puxando com mais força para esse lado. O ambiente tem o poder de influenciar um individuo. Sobre isso Fayga Ostrover fala em seu texto que “A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo individuo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida.”

Sabendo da enorme riqueza de fosseis de pterosauros, entre outras criaturas extintas encontrados nessa região, como é afirmado no livro Dinossauros Surpresa Nestlé (p. 37). “No Brasil, a Chapada do Araripe (Ceará), é uma região extremamente rica em fosseis de pterossauros chegando até a ser chamada, por cientistas americanos, de “Paraíso dos pterossauros”.

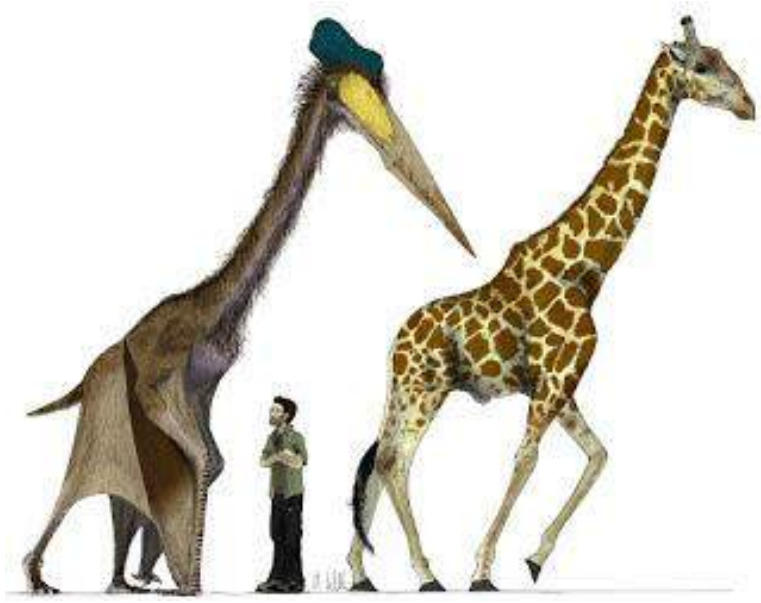
Por isso essa região é referência no mundo em termo de vestígios que descrevem a história natural da fauna do país a milhões de anos, tendo um enorme acervo de fósseis que são estudados em diferentes países. Mas, apesar disso, percebo uma enorme deficiência na região em relação a representações imagéticas, tanto em quantidade quanto em qualidade estética para que possam representar de forma fiel essas criaturas. Acredito que um dos motivos é a falta de financiamento local para essa área do conhecimento, com isso tanto as escavações quanto as representações dos achados são financiadas, na maioria das vezes, por universidades de fora, algumas até de outros países, onde serão expostos. Por isso proponho a construção desse trabalho, com o intuito de divulgar e despertar o interesse das pessoas responsáveis pelos espaços dedicados à história natural da região, melhorando a qualidade artística e estética das representações destinadas a esses espaços, podendo com isso até conseguir mais incentivos com pesquisas aumentando a atenção do mundo para a região, vendo-a com maior importância. Claro que estou iniciando, e tenho que evoluir muito ainda para alcançar esses objetivos.

Entendo que esse trabalho é um embricamento entre arte e a ciência, muitas pesquisas estão sendo realizada para que esse trabalho seja executado de acordo com as mais novas descobertas científicas na área da paleontologia. Por isso um de meus objetivos é conseguir atingir em outros trabalhos, resultados muito mais expressivos, explorando as mais variadas técnicas e materiais onde poderão ser expostos de diversas formas em diferentes tipos de ambientes.

Durante o processo de construção do trabalho, terá toda uma preocupação com a qualidade da estrutura e do acabamento para que atinja o resultado desejado por mim, e também, para que seja bem aceita como uma representação do animal. O trabalho que está sendo desenvolvido trata-se de um pterossauro.

Pterossauros não são dinossauros nem aves. Fazem parte de uma espécie extinta há 65 milhões de anos (período Cretáceo) e têm parentesco mais próximo com os répteis, embora provavelmente tenham sido animais ágeis e de sangue quente. Há evidências que eram exímios voadores, capazes de realizar viagens por longas distâncias atravessando o planeta. Suas asas eram formadas de uma membrana de pele. Não tinham penas, mas podem ter tido pelos. Pouco se sabe sobre sua origem nem sobre como e por que entraram em extinção. As primeiras espécies existiram há mais de 200 milhões de anos (período Triássico) e tinham dentes; os do final do período Cretáceo (65 milhões de anos) tinham bicos sem dentes e cristas. Haviam pterossauros de todos os tamanhos. Uns eram minúsculos; outros eram gigantes. O maior já descoberto é o *Quetzalcoatlus* que tinha o tamanho de uma girafa.

Fotografia 1 – Quetzalcoatlus Northropi, homem e girafa:
Comparação de altura



Desenho feito por Mark Witton
Fonte: http://www.ikessauro.com/2008/04/quetzalcoatlus.html

O *Quetzalcoatlus northropi* é uma espécie de pterossauro que viveu no Cretáceo Superior onde hoje é a América do Norte. Apenas essa espécie é confirmada como pertencente à classificação *Quetzalcoatlus*, que pode ter sido o maior dos piterossauros. Ele atingia em média 11 metros de envergadura e caminhava em terra em posição quadrúpede, atingindo nesse modo a altura de 5 a 6 metros de altura. O animal foi descoberto em 1971 por Douglas A. Lawson na Formação Javelina, a descoberta foi de um longo e fino osso que pertencia à asa do animal, o material estava bem preservado. A nomeação do animal só veio em 1975 por Lawson, o nome é baseado no deus Asteca *Quetzalcoatl*, que tinha a forma de uma serpente alada coberta por penas. A alimentação do animal ainda é um mistério. Mas hoje a hipótese mais aceita é que ele não desperdiçava carniça ou uma pesca, mas sua principal fonte de alimento eram os pequenos animais terrestres, ele provavelmente quando posava em terra capturava animais usando o seu pescoço e bico como uma lança.

Outra discussão a respeito desse animal é se ele era um bom voador ou não. Ele era muito pesado (200-250 kg), desse modo alguns paleontólogos afirmam que ele tenha sido um péssimo voador. Hoje a teoria mais aceita é a teoria lançada por Mike Habib (professor de biomecânica) e Mark Witton (paleontólogo britânico) em 2010. Depois de analisarem a sua envergadura, peso e aerodinâmica, eles sugeriram que o *Quetzalcoatlus northropi* era capaz de voar, como faz um planador, a 80 km/h, durante 7 a 10 dias, em altitudes de 1500 pés. Sua visão era incrível, fazendo sentido ele conseguir voar bem como um pássaro.

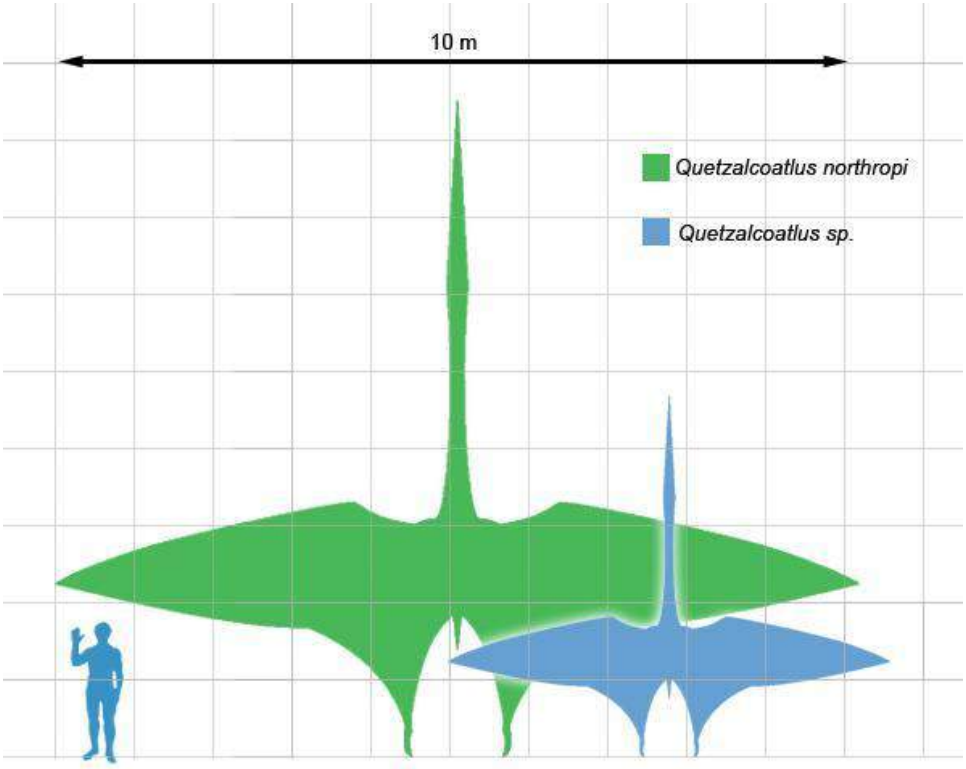
A classificação do Quetzalcoatlus northropi segue assim: *Animalia- Chordata- Reptilia- Pterosauria- Azhdarchidae- Quetzalcoatlus- Q. northropi.*

Metodologia

Durante o processo de criação o trabalho foi dividido em etapas, iniciando com a escolha das referências de imagens, em seguida a construção do protótipo e por ultimo a Confecção do trabalho final.

A primeira etapa do processo de criação do pterossauro Quetzalcoatlus se iniciou com a escolha das imagens que achei mais apropriadas para serem utilizadas como referências (Fotografia 2). Em seguida em um papel, desenho o animal com todas as medidas e proporções desejadas que sirvam de base para a construção da réplica do animal.

Fotografia 2 – Quetzalcoatlus Northropi, comparação de envergadura



Arquivo pessoal sem identificação do autor
Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Quetzalcoatlus

Passada essa etapa, inicio a modelagem já utilizando os desenhos como base do modelo que servira de protótipo para a construção do modelo final (Fotografia 3). Ele tem o tamanho reduzido, com apenas 30 cm de envergadura.

Fotografia 3 – protótipo finalizado
Modelado com massa epóxi



Fotografia de João Eudes Ribeiro Machado Filho
Fonte: Arquivo pessoal

Terminada a primeira etapa em que foi feito o protótipo que servira de modelo para o trabalho definitivo, inicio a segunda etapa.

Na segunda etapa repito o mesmo processo inicial do protótipo, mas agora com proporções maiores. Pego o mesmo desenho para utilizar como base para construir o modelo maior, mas dessa vez desenho ele no chão com a envergadura de 3 metros para poder construir o pterossauro com as mesmas medidas.

Em seguida, utilizando o desenho como molde, vou colocando os arames por cima em forma de anéis que servirão de sustentação para a estrutura interna. Após todos os anéis terem sido moldados é feita a amarração deles com uma linha de nylon em um arame mais grosso para que seja dada a sustentação da estrutura que servira de esqueleto para o Quetzalcoatlus (Fotografia 4).

Fotografia 4 – Esqueleto do trabalho finalizado,
Feito com arame



Fotografia de João Eudes Ribeiro Machado Filho
Fonte: Arquivo pessoal

Finalizado o esqueleto é feito o revestimento com uma tela fina de arame já colocando o esqueleto na posição desejada e deixando com as formas da anatomia (Fotografia 5).

Fotografia 5 – Inicio do revestimento feito com tela



Fotografia de João Eudes Ribeiro Machado Filho
Fonte: Arquivo pessoal

A etapa seguinte foi feita com a aplicação de revestimentos, feito utilizando atadura gessada, onde será aplicada a resina.

A partir daqui o trabalho começa a se expandir alem do que foi proposto no projeto inicial. Decidimos modificar um pouco o que tinha sido planejado para a última etapa. Temos agora como proposta para o resultado final uma aparência hiper-realista, tomando como referência as obras do artista Ron Mueck, que é um escultor australiano hiper-realista que trabalha na Grã-Bretanha. Este escultor utiliza materiais tais como borracha de silicone e fibra de vidro para criar obras idênticas à figura humana. Utilizaremos técnicas próximas às utilizadas pelo artista para atingir um resultado próximo ao de suas obras.

Escolhemos outro local, onde montamos uma estrutura feita com linha de náilon para sustentar o trabalho de forma que não o danifique, fixando de forma segura mais e confortável para se trabalhar (Fotografia 5).

Fotografia 6 – Trabalho revestido com atadura gessada
suspenso por linhas de náilon



Fotografia de João Eudes Ribeiro Machado Filho
Fonte: Arquivo pessoal

Em seguida foi feita a cobertura com atadura gessada sobre toda a estrutura, onde será aplicada a resina liquida e a massa plástica, que será moldada até atingir a forma anatômica desejada e fazer com que o trabalho adquira maior resistência. A textura da pele será feita com silicone, onde terá um resultado bem semelhante à pele do animal. Por ultimo será feito o implante de pelos e a pintura do trabalho.

Resultados e discussão

Durante todo o processo de desenvolvimento do trabalho, vai ficando evidente a enorme importância que tem que ser dada ao processo artístico a qual uma obra de arte percorre ate chegar ao seu resultado final, ficando claro o valor que todo esse processo tem. Até o momento os resultados obtidos consistem em uma armação feita de arames em diferentes espessuras, revestida com tela também de arame com uma cobertura feita com atadura gessada, já bem próximo do resultado desejado, com as formas anatômicas e proporções bem similares ao animal pesquisado.

A principio as minhas duvidas eram: Como construir um pterossauro com 3 metros de envergadura? Quais materiais utilizar? Para isso foi fundamental a orientação do professor Francisco dos Santos, mas durante o processo de confecção do trabalho foram surgindo outras alterações, duvidas e descobertas de como contornar os problemas. Somente através do fazer essas coisas vão surgindo, o que faz parte do processo de

criação, como afirma Cecília (2004). “O trabalho criador mostra-se como um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir”.

Um dos problemas resolvidos foi o como fazer as amarrações dos arames. O plano era amarrar com um arame bem fino, mas não estava dando rigidez e dava muito trabalho, então experimentamos amarrar com linha de nylon e vimos que funcionava muito bem. Continuando o trabalho acabei vendo um tipo de tela diferente da que pretendíamos utilizar na primeira camada do revestimento que funcionaria muito melhor por ser mais fina e maleável, facilitando o trabalho e dando um acabamento melhor. O trabalho ainda não está finalizado, mas já estamos vendo outras possibilidades de alterações do plano inicial para que se possam obter melhores resultados.

Outra questão importante que devo mencionar é o valor do registro fotográfico, esse registro tem sido muito importante para o processo de criação. Aqui na faculdade a maioria dos professores fala muito sobre a importância de registrar os processos de construção dos trabalhos, ou fazer diários de bordo, e incentivam muito. Uma fala de Pablo Picasso citado por Cecília no livro Gesto inacabado (p. 12) diz que, “seria interessante conservar fotograficamente, não as etapas, mas a metamorfose de uma pintura, pois ofereceria a possibilidade de descobrir o caminho seguido pelo cérebro na materialização do sonho”. Nosso cérebro as vezes deleta algumas informações, dai a importância desse registro. Cecília Almeida defende nesse livro que a Critica Genética é uma investigação que vê a obra de arte a partir de sua construção. Todo o processo de construção, como nesse caso o trabalho descrito, ganha muito mais ênfase e clareza do que esta sendo discutido tendo fotografias ou escrituras do processo para afirmar o que esta sendo falado.

Consigo reconhecer por experiência própria a importância do armazenamento desses registros para um melhor resultado final e também para desenvolver com mais facilidade trabalhos futuros. O trabalho inicialmente teve um projeto com todo um embasamento teórico, mas durante o fazer foi sofrendo algumas modificações. Devido às pesquisas que foram sendo feitas, no decorrer do processo, fui adquirindo novos conhecimentos teóricos, técnicos e artísticos, isso acabou dando outros objetivos ao trabalho. A pesquisa é constante e pode ser infinita, no decorrer dela, sempre será oferecido maior suporte ao ato de criar.

> Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse "novo", de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 1976)

O que antes tinha sido iniciado apenas como uma atividade a ser cumprida como requisito para aprovação de uma disciplina acabou se expandindo e tornando-se algo bem mais grandioso, não só com o trabalho em si, mas acaba dando origem também a outras ideias para ser postas em prática a partir do que está sendo feito.

A proposta do trabalho hoje, diferente da ideia inicial, não é ficar somente exposto no Jardim das Possibilidades. Depois de visitarmos o Museu de Paleontologia na cidade

de Santana do Cariri, mostramos a proposta ao diretor do museu, Plácido Cidade Nuvens. Essa visita foi muito importante, adquirimos referências bibliográficas que ajudarão no trabalho e acabou criando a possibilidade de expandir e divulgar o trabalho, expondo o no próprio museu e em outros espaços. Hoje, a partir desse trabalho que está sendo desenvolvido, estamos preparando novos projetos para a elaboração de novos trabalhos com propostas semelhantes.

Minha maior dificuldade durante a pesquisa do trabalho foi encontrar alguma referência artística existente nas Artes Visuais referente à temática para me fornecer embasamento teórico, o que pode aproximar-se mais poderia ser o cinema, por isso foco mais no processo de criação. Como falei, esse tipo de trabalho é voltado muito à pesquisa cientifica, por isso esta sendo um grande desafio mudar o foco. Um de meus objetivos é utilizar os conhecimentos da paleontologia para produzir trabalhos artísticos, conceitua-los, e acrescentar a eles uma visão enquanto obras de arte.

Conclusão

Hoje compreendo que os trabalhos nascem do interior de cada um, da história de vida, por isso cada um deles tem o seu significado, tanto o significado feito pela leitura visual do publico que o observa como o significado pessoal que só quem fez e que teve toda uma intimidade durante o processo pode saber.

Um trabalho artístico pode partir de um conhecimento adquirido anteriormente ou e de um interesse pessoal também. O que deve ser colocado em um trabalho é o valor enquanto dedicação, o artista tem que sentir prazer com aquilo que produz, mesmo que aquele trabalho possa não ser bem aceito aos olhos do publico. Acredito que para um bom trabalho artístico e essencial que o autor sinta prazer durante o processo, que ele goste e divirta-se durante a construção. Cecília trata disso quando cita a fala do escritor Klef e Borges (p. 85). “Não sei se o que escrevo da alegria a alguém, mas eu me alegro muito escrevendo. Talvez isso baste para justificar o que faço.”

Uma das coisas que tem que ser superada é a ideia de um trabalho feito apenas para ser aprovado em uma disciplina. Tem que entender que aquele conhecimento deve ser carregado pelo resto da vida, e por mais simples que possa parecer um trabalho você deve sempre se empenhar dando o seu melhor. Uma disciplina pode estimular apenas a experimentação, mas aquela experimentação pode proporcionar um enorme destaque que será expandido além das barreiras de uma sala de aula.

Referências

http://www.colecionadoresdeossos.com/p/entende-se-por-reconstituicao.html, Acesso em 05/04/2014.

Dinossauros, 2012. Disponível em: http://dinossauros-2012-2-mundo-jurassico.blogspot.com.br/2012/11/quetzalcoatlus.html, Acesso em 11/02/2014.

FERNANDES. Lygia Maria, DINOSSAUROS NESTLE SURPRESA.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro. Editora:

Vozes, 1978.
ROCHA, Helder da. São Paulo, Junho de 2012. **Projeto de exposição: O pterossauro imaginário.** Dispoivel em: http://pt.scribd.com/doc/121623054/Projeto-de-exposicao-O-Pterossauro-Imaginario, Acesso em 11/02/2014.

SALES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 2ª edição. Cecília Almeida Sales. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

http://gshow.globo.com/novelas/morde-e-assopra/julia/platb/2011/09/27/maurilio-oliveira-explica-o-que-e-a-paleoarte/ Acesso em 07/04/1014.

http://pre-historicbeasts.blogspot.com.br/2012/12/quetzalcoatlus.html, Acesso em 11/02/1014.

http://www.ikessauro.com/2008/04/quetzalcoatlus.html, Acesso em 01/09/2014

João Eudes Ribeiro Machado Filho:
Graduando do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPQ.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4246925218445710

Francisco dos Santos
Graduado em licenciatura em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA em 2012. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2224323369370945

Modalidade: **Comunicação Oral (Slide)** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **11 . Pesquisas na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas**

SIGNIFICAÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR PELO OLHAR DAS CRIANÇAS: A DIALOGIA NO CONFAEB EM BUSCA DE PALAVRAS OUTRAS

Jhonathas Andrade do Nascimento (UFES, Espírito Santo, Brasil)
Larissa Fabricio Zanin (UFES, Espírito Santo, Brasil)
Aline Teixeira da Silva (UFES, Espírito Santo, Brasil)

RESUMO*:*
Este trabalho pretende, a partir do recorte da revisão de literatura de um projeto, abordar a falta de trabalhos acerca das linguagens fotográficas com crianças pequenas. Assinalando o direito delas de terem acesso ao patrimônio historicamente acumulado pelo homem, bem como aos meios tecnológicos. Para tanto, empreendemos inicialmente uma pesquisa bibliográfica no intuito de problematizar, a partir das vozes que compõem este cenário investigativo, as significações pautadas no olhar da criança, pois entendemos que a perspectiva da criança sobre os espaços que elas habitam se diferencia da perspectiva do adulto, nos interessa saber o que dizem as crianças, para além de falar sobre elas, queremos falar com elas! É imprescindível nós, arte educadores em parcerias com outros profissionais, não só reconheçamos, mas que busquemos registrar e produzir pesquisas no intuito de ampliarmos este campo ainda tão restrito de produção de conhecimento, uma vez que, para além da pertinência acadêmica da temática, é igualmente importante visibilizarmos a complexidade das vivências dos pequenos, em especial as suas singularidades de sentir e estar no mundo, principalmente nas espacialidades que elas produzem quando inseridas no território da Educação Infantil. Reconhecendo a importância do Confaeb como território de discussão no campo da arte-educação, intentamos a partir da dialogia desse encontro potencializar a problemática em questão.
Palavras-chave: Arte-Educação; Fotografia; Educação Infantil; Novas Tecnologias.

MEANINGS SPACE LOOK FOR SCHOOL CHILDREN: A DIALOGY CONFAEB IN OTHER WORDS IN SEARCH

ABSTRACT:
This paper intends to, from the literature's extract review of a project, address the lack of researches about photographic languages with small children. Pointing their right to have access to the historically accumulated equity by man, as well as the technological resources. For this purpose, initially we undertook a literature research in order to problematize, starting from the voices that compose this investigative scenario, the significations guided by the children's look, because we understand that the child's perspective on the spaces they inhabit differs from the adult perspective, interest us to know what children have to say. Beyond talking of them, we want to talk to them! It is essential that not only we, art educators in partnerships with other professionals, recognize, but also pursue to register and produce researches, in order to broaden this field, that still being so restricted about knowledge production, once that, beyond the academic pertinency of the theme, it is equally relevant that we visualize the complexity of the experiences of the small ones, specially their

singularities of feeling and being in the world, principally in the spatialities that they produce when insert on the Infant Education territory. Recognizing the importance of Confaeb as a discussion territory on the art-education field, we intent, as of the dialogy of this meeting, to potencialize the problematic in question.

Keyword: Art-Education; Photographic Language; Infant Education; New Technologies.

Introdução

Esta comunicação reflete sobre experiências dialógicas nos processos de investigação vinculada ao grupo de pesquisa “Processos Discursivos em Arte” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-MCTI), desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Desenvolvemos na linha de pesquisa “Mídias e Processos de Significação” um subprojeto que busca visibilizar o protagonismo da criança inserida em uma instituição de ensino de Educação Infantil (EI) buscando compreender como os pequenos significam o espaço escolar que é portador de muitos sentidos, utilizando a linguagem fotográfica como meio de expressão. Para tanto, empreendemos inicialmente uma pesquisa bibliográfica no intuito de problematizar, a partir das vozes que compõem este cenário investigativo, as significações pautadas no olhar da criança pois, entendemos que a perspectiva da criança sobre os espaços que elas habitam se diferencia da perspectiva do adulto. Nos interessa saber de que modo as crianças significam o espaço escolar a partir das fotografias produzidas por elas. Iniciaremos nossa pesquisa com uma imersão em *loco* a partir de um observação participante na qual nos aproximaremos das crianças no intuito de compreender, a partir de suas falas, quais as significações que atribuem ao espaço escolar. Entendendo que o diálogo tem sido um meio de constituição do eu e do outro, num processo formativo contìnuo que o sujeito busca, nunca finito e sempre cheio de possibilidades de transformação (BAKHTIN, 2006).

Assim, tomamos como ferramenta principal a fotografia como linguagem artística e meio de expressão, para compor a metodologia dessa pesquisa que acontecerá em três momentos. No primeiro momento, mediaremos a imersão das crianças no universo fotográfico apresentando artistas fotógrafos que retratam espacialidades em suas imagens, com isso elas poderão conhecer narrativas imagéticas. No segundo momento, já com as crianças conhecendo essa nova linguagem, apresentaremos equipamentos fotográficos, com a intenção de que elas se

familiarizem e registrem os espaços significativos (para elas) da escola. As crianças poderão fotografar de maneira livre, podendo expressar-se através das imagens, com isso pretendemos compreender como se elas se constituem no espaço escolar a partir da perspectiva seus olhares. Posteriormente desenvolveremos ações que atualize as práticas educativas, inserindo o *tablet* nas atividades, em que elas poderão ressignificar estes espaços a partir de *rasuras*[1] interventivas sobre as imagens produzidas por elas. Nesse processo poderemos experimentar aplicativos (softwares) que poderão mediar o processo criativo proporcionando a elas novas possibilidade de experimentação no campo do ensino da arte, abordando conteúdos que engendrem cores, linhas, planos, gestualidade e etc.

Optamos pela fotografia para compor as etapas desta pesquisa como forma de aproximação das novas tecnologias no ensino da arte e por entender que na conteporaneidade o sujeito tem cada vez mais se constituído imagéticamente.

"As inovações tecnológicas invadem cada vez mais o nosso cotidiano, instigando o imaginário [...] que num diálogo com os novos meios, revela novas poéticas" (ALMEIDA, 1999, p. 75). Por isso a necessidade da aproximação dos sujeitos às tecnologias associadas a sensibilidade e significações da vida (idem).

> Nesse sentido, os conteúdos da arte desenvolvidos na escola tambérm deveriam confluir para formação do indivíduo em sintonia com o seu tempo. Considerar que, hoje, o indivíduo cresce num ambiente carregado de informações visuais, exige uma reflexão sobre o ensino da arte [...] (idem, p. 82).

Assim, pretendemos visibilizar a dialogia composta pelo conjunto dessas vozes que ressoam das publicações acadêmicas da área do ensino da arte no intuito de promover um diálogo que corrobore com nosso processo investigativo, ainda em formação, pois "todo trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada com o que já foi produzido na área. Na verdade, a revisão de literatura é parte central de qualquer estudo" (CALEFFE, MOREIRA, 2008 p. 27).

Desse modo, buscamos trabalhos dentre as publicações presentes em anais da CONFAEB que dialogassem diretamente com nosso tema de pesquisa,

[1] Termo utilizado pelo Grupo de Pesquisa "Rasuras" que refere-se a rasuras e poéticas produzidas e apresentadas em imagens, em especial vídeos e registros fotográficos, que busquem promover "rasuras" (estratégias de fuga e desterritorialização) no pensamento hegemônico.

compreendidos no campo dos sinônimos de protagonismo da criança por intermédio da linguagem fotográfica na EI.

Para Morin (2000, p. 56), é na linguagem que o discurso “ganha seu sentido com relação à palavra, mas a palavra só fixa seu sentido com relação ao discurso no qual ela se encontra encadeada”, desta forma, entendemos que os descritores utilizados devem estar plenamente de acordo com a temática de nossa pesquisa.

O Caminhar Metodológico

Aqui, especificamente, narraremos nossa experiência vivida ao buscar trabalhos nos anais disponíveis *online,* no site da Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB), bem como explanaremos alguns apontamentos e indagações que foram ampliadas nesse processo de nos debruçarmos no estudo da temática.

Encontramos seis anais do Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) disponíveis no site da FAEB, a saber, dos anos de 2004; 2007; 2008; 2010; 2011 e; 2012, com os descritores: fotografia, espaço escolar e olhar da criança. Em seguida, a partir da análise dos resumos, recortamos os trabalhos que abarcassem a EI.

Nesse mote de leituras empreendidas na comunidade *confaebiana* pudemos perceber, ainda que com a junção de alguns descritores e a variação de seus sinônimos, que nenhum trabalho se aproximou de fato com nossa temática em questão, principalmente na EI.

Esse movimento nos causou um afetamento, no sentido de nos debruçarmos ainda mais nesse território investigativo na busca de reafirmar a criança enquanto sujeito social e de direito (SARMENTO, 2011), em especial, pautar suas ações entendendo outras espacialidades possíveis no contexto escolar em detrimento àquelas cartografadas pelo o adulto.

Para falar da EI é necessário perpassarmos por assuntos que encadeiem a qualidade dessa etapa na educação básica, bem como trazer questões que compreendam o protagonismo como processo importante e essencial na

constituição sociocultural da criança pequena[2] que salvaguarde seus direitos legítimos. Assim, organizaremos esse trabalho da seguinte forma, no primeiro momento iremos apresentar a inserção do pesquisador no campo da EI. No segundo momento, demarcaremos um território de discussão fundamentado nos conceitos de *sociologia da infância e geografia da infância* que sustentam nossa perspectiva e compõem o corpo teórico deste trabalho. Em seguida discoremos sobre as novas possibilidades para o ensino da arte. E por fim, reiteramos a importância do tema da pesquisa para o campo do ensino da arte defendendo a utilização da linguagem fotográfica como linguagem possível em qualquer etapa da educação básica, no processo de ensino e formação sócio-cultural dos pequenos nos contextos do espaço escolar.

(Re) Conhecendo o Território

Foi Integrando o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Projeto Educação - na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - que focaliza a temática das ações educativas, mirando a Educação Infantil (EI) articulada com a docência e os processos formativos, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, que me aproximei da Educação Infantil. O projeto de extensão coletivo do grupo “Formação docente: no encontro com as crianças” me permitiu estar em contato com as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) localizado no município de Serra, no estado do Espírito Santo, e entender que é possível uma observação conduzida sob a perspectiva do olhar da criança capaz, no entanto, de estimular ainda mais a sua inspiração poética e lúdica..

No ano de 2013 estive presente no Cmei com o intuito de fotografar alguns eventos e eram frequentes os pedidos das crianças por registros de determinadas situações, era perceptível o grande interesse delas em terem um papel ativo na construção dessa história. Elas não queriam apenas ser fotografadas, elas também queriam fotografar.

Já no início de 2014, cursando a disciplina *Tecnologia, Intermídia e Educação* do curso de Licenciatura em Artes Visuais na UFES, que tem uma, abordagem teórica e

[2] Utilizamos esse termo criança pequena para definir essa etapa da educação, que compreende crianças de 0 a 6 anos, visto que ainda temos crianças de 6 a 12 anos inseridas no ensino fundamental.

prática com ênfase na introdução da tecnologia na Arte-educação foi possível me aprofundar de forma teórica e prática na inserção das novas tecnologias nos processos educativos, oportunizando o encontro de conceitos necessários que estão emergindo atualmente na realidade da educação. Diante disso, pude me aproximar da professora dessa disciplina e assim propor um subprojeto em sua linha de pesquisa tendo aprovação no Programa Institucional de Iniciação Cientifica (PIIC) da Ufes, no qual sou bolsista na edição 2014/15.

No contexto das políticas públicas, os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que orientam as propostas pedagógicas das instituições de EI, apontam que as práticas pedagógicas da EI devem ter como eixos as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança, através de diferentes linguagens. Cabe às instituições de EI valorizar as produções das crianças, assegurando que elas se manifestem, desenvolvam autonomia e criticidade, ampliem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si construindo atitudes importantes que viabilizem seu protagonismo (BRASIL, 2010).

Segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o currículo da EI

> é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art.3°).

Por isso a importância de garantir que crianças tenham acesso a todo o patrimônio historicamente acumulado pelo o homem e não poderia ser diferente com os meios tecnológicos, visto que estão em grande ascensão e a tendência é a expansão desses meios com o passar do tempo, não sendo diferente com a linguagem fotográfica que estão cada vez mais ganhando espaço.

Realçamos que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998) situa e fundamenta as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da EI e orientam os trabalhos desenvolvidos nessa instituição. Nesse documento encontramos referências que contribuem para construção dos planejamentos nas instituições de EI. Estes devem estar relacionados aos âmbitos de experiência: Formação Pessoal

e Social e Conhecimento de Mundo, e conter eixos de trabalho que favoreçam os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. Já no âmbito de experiência: Conhecimento de Mundo, devem conter eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças.

Nesse movimento de afirmação do direito da criança, bem como o reconhecimento de que os pequenos, ainda que imersos em culturas orientadas pelos adultos, são seres capazes que, nessa dinâmica, também produzem cultura (VYGOTSKY, 2009) realçamos a importância de experiências e pesquisas construídas a partir da consideração das crianças como sujeitos, capazes de voz, significados e relações interpessoais. Pode-se dizer que a produção de estudos sobre a educação infantil trará contribuições de outras áreas do conhecimento, para além do tradicional incorporado, gradativamente, conceitos advindos dos novos estudos sociais sobre a infância para a compreensão das crianças pequenas.

Assim, este trabalho pretende iniciar diálogos que vislumbrem novas possiblidades nos processos de ensino-aprendizagem que não só permita o olhar da criança, como também o reconheça nos planejamentos escolares da EI.

Alinhavando o Percurso Metodológico aos Referênciais

Buscando ampliar a discussão da temática, Rizzini (2008) nos ajuda a contextualizar os movimentos de lutas por direitos da infância, nos remetendo a uma reflexão sobre as suas raízes históricas ressaltando que diante de tantos movimentos em prol do reconhecimento dessa fase da vida, não havia sequer um registro das vozes das crianças.

No entanto, a criança é,

> Um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Portanto é imprescindível que não só reconheçamos, mas que busquemos registrar e produzir pesquisas no intuito de ampliarmos este campo ainda tão restrito de produção de conhecimento, uma vez que, para além da pertinência acadêmica da

temática, é igualmente importante visibilizarmos a complexidade das vivências dos pequenos nessa fase da educação básica.

Reconhecendo a necessidade de considerar os enunciados dos pequenos, fomos em busca de referenciais teóricos, no campo acadêmico, que nos ajudasse a pensar segundo essas diretrizes orientadoras na EI. Assim ancoramo-nos nas perspectivas da *sociologia da infância* e na *geografia da infância*, intentando dar visibilidade a produção das próprias crianças.

A sociologia da infância contribui expressivamente para a análise crítica sobre as diferentes representações de infância, estimando que estas se transformam conforme o contexto histórico a que pertencem. A Sociologia da Infância afirma a infância como objeto sociológico e assegura a condição da criança como sujeito social cujo desenvolvimento está articulado às suas condições sociais de existência.

> A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 363).

Desta forma, buscamos compreender o mundo sob a perspectiva da criança, considerando a criança como ator social, dando visibilidade garantindo que elas ocupem seu lugar na infância,a partir do reconhecimento dessas crianças como sujeitos de pleno direito, mesmo com suas especificidades, mas, sem considera-las como simples destinatários de cuidados sociais específicos (SARMENTO, 2005).

Partimos também, dos pressupostos da *Geografia da Infância*, desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância-(GRUPEGI), o principal objetivo desse grupo de pesquisa é “[...] compreender as crianças e suas infâncias, tendo como viés o espaço geográfico [...] dialogando com a teoria histórico-cultural [...]” (LOPES, 2012 p. 165).

Ao utilizar a *Geografia da Infância* entendemos que a criança além de um ser histórico cultural, ela também é um ser geográfico assim como seu processo de

humanização e seu ser e estar no mundo também são geográficos . Assim o espaço torna-se uma dimensão significativa nas pesquisas que intentam o protagonismo das crianças no meio em que vivem, considerando também que nós (adultos) podemos interferir na maneira como elas veem, agem e compreendem o mundo influenciando na produção de suas infâncias (LOPES, 2008). Busca-se compreender as relações que as crianças estabelecem com os espaços nos diferentes contextos sociais, mediadas por suas interações culturais (idem).

Nesse sentido, há uma "necessidade de compreende-las como agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens" (idem, p. 68).

Essa perspectiva nos permite retirar nossa visão adultocêntrica sobre a crianças, e entender que ela além de ser um sujeito de direitos é também um sujeito que transforma seus espaços e suas condições a partir de sua realidade social.

> A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, seria assim uma noção social, uma construção semiótica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido. Apresenta, portanto, um caráter ideológico e semiótico, sem o qual não existirá para as pessoas, corroborando dessa forma a construção de nossas subjetividades (idem, p. 76).

A *Geografia da Infância* defende a possibilidade da criança de construir sua inserção espacial, garantindo que elas participem ativamente da organização e produção dos espaços em que vivem, sem impedi-las ao acesso às suas linguagens espaciais.

Deste modo, nas possibilidades de interação junto com as crianças, acreditamos assim como Manoel de Barros (apud Camargo, 1996), que elas podem transformar "o lugar-comum em poesia, através do seu olhar, olhar de criança, irresponsável e transgressor, que distorce e entorta a realidade" (p. 37).

Oswald de Andrade (apud Camargo, 1996), em seu poema "3 de maio", mostra a relação entre a poesia e o olhar infantil, que é o olhar da novidade. Aí o poeta diz: "Aprendi com meu filho de dez anos/ Que a poesia é a descoberta/ Das coisas que eu nunca vi" (p. 37). Ambos compreendem a poesia como uma forma de instaurar uma nova realidade através da linguagem do olhar.

> A inserção do coloquial no espaço poético, a tematização do universo cotidiano e do imaginário infantil, a linguagem desprendida da lógica para concentrar e elaborar as imagens da inocência,

> articulam o diálogo com Oswald, numa vertente que tece o autobiográfico, exposto na mitologia da infância, com o viés social, numa linguagem lúdica, às vezes prosaica, que se ilumina aqui e ali com as imagens da “inocência criativa” e da “surpresa” (CAMARGO, 1996, p. 31).

Assim, pretendemos por meio da linguagem fotográfica trazer à tona os sentidos das crianças, sobre as espacialidades que elas mesmas transformam, marcando sua autonomia, enquanto sujeito de direitos. As crianças têm o direito de dizer o que querem e como querem, nos propositando reinventar ações e planejamentos junto com elas.

Novas possibilidades para o ensino da arte

Nesse sentido, em nosso projeto, nos propomos a perquirir a partir das falas (do enunciado) e do olhar das crianças, como elas se relacionam com o espaço e com os meios tecnológicos que iremos dispor à elas na instituição de EI, possibilitando às crianças experiências narrativas; incentivando a curiosidade e o encantamento, mediando o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social que promova a interação das crianças por meio das manifestações de fotografia e, ainda possibilite a utilização de máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2010). Observando quais as significações que elas dão a esse espaço escolar e a relação delas com aplicativos que permitam intervenções nas imagens.

> Para construir um saber competente são necessárias situações frequentes de uso/reflexão/uso das novas linguagens [...] Novas pesquisas sobre gênese do desenho no computador são urgentes para planejar atividades de ensino via *softwares* que não sejam meras experimentações (IAVELBERG, 2003, p 100).

Ao dispor do equipamento fotográfico para que as crianças possam fotografar o cotidiano da instituição de EI, bem como o *tablet,* que possibilita a utilização de vários aplicativos de intervenção gráfica para que elas possam *rasurar* as imagens resignificando os espaços, desdobram-se vivências e narrativas produzidas a partir das imagens, pois “os *softwares* educativos podem melhorar o rendimento do trabalho nas escolas [...] (idem, p 101).

> Os professores precisam investigar as NTCI. A questão central passa ser o fazer aprender, saber como o aluno aprende diferente tipos de conteúdos (fatos, conceitos, principios, procedimentos, normas, valores e atitudes) ligados às NTCI [...] A recepção e reconstrução de significados presentes nas NTCI serão conteúdo fundamental para a reflexão dos professores para criar, gerir e orientar situações de aprendizagens com novos meios e multimeios, e não apenas inluí-los mecanicamente em suas aulas (idem, ibdem).

No entanto, destacamos que esses processos mediados pelas inovações tecnológicas não substituem o professor (idem).

> Educar é um processo criativo e complexo que envolve ações na incerteza, conhecimentos sobre a genese da aprendizagem, transposição didática, o que exige ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e, ainda, reflexão sobre a reflexão sobre a ação (NÓVOA apud IAVELBERG, 2003, p. 101)

O ensino da arte na atualidade, ainda tem se limitado em grande parte, ao uso de produções convencionais, desconsiderando os avanços tecnológicos (NUNES; BORSOI, 2012), que se pensado dentro do viés educativo pode ser potencializado, abrindo diálogo para o ensino multidisciplinar em todas as etapas da educação. Ressaltamos a fotografia como linguagem artística nas metodologias de ensino para as práticas contemporaneas em sala de aula com as crianças. Vivemos num século de produção acelerada de imagens, as crianças já nascem imersas nessa realidade, negar a atenção delas para essas paisagens socialmente contruídas é fechar os ollhos para uma questão vital do desenvolvimento histórico-cultural delas. Para tanto é necessário pensarmos em práticas que estabeleçam,

> [...] uma mediação entre o expectador e a realidade, a imagem fotográfica constrói sentido. Nesta perspectiva, as imagens tecem uma trama de representações, na qual, os sujeitos estão em permanente processo de interlocução, estabelecendo diálogos e necessariamente imbricados com suas relações, significações, sentidos persuasivos, simbólicos e enigmáticos. Compreender as múltiplas facetas da fotografia permite construir relações multidisciplinares, cujo contexto apresenta-se nas articulações da prática educativa, como aponta Barros: [...] o estatuto epistemológico das imagens fotográficas no contexto das práticas discursivas (educativas) ao olhar, no intento de contribuir na construção de conceitos dirigidos à fotografia, entendida como fonte ou objeto de estudo[...] (BARROS, 2006, p.153)
>
> Dessa forma, percebo que a imagem fotográfica no contexto da sociedade e das práticas educativas (do olhar e da escola) possibilita uma significação do mundo. Como também sua ressignificação

> ancorada em torno da concepção que envolve e orienta a construção de valores ideológicos, pautados principalmente, no repertório que contempla o universo fotográfico, sua linguagem e multiplicidade de sentidos (FERREIRA, 2012, p. 330).

Desta forma, a fotografia permitirá uma aproximação com as crianças e com o mundo delas, e a partir de suas imagens elas poderão pensar sobre suas vivências, permitindo-nos refletir sobre suas visões de mundo, carregados de significações e singularidades, bem como pensar como elas se constituem como sujeitos atuantes no espaço escolar. A partir de suas narrativas poderemos compreender a importância das imagens como possibilidade de potencializar o processo constituitivo das práticas educativas com elas.

Considerações Finais

> "Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)." (Manoel de Barros)

No panorama da EI, propomo-nos colocar em questão práticas que realcem o diálogo com os pequenos. Realçamos a necessidade de encontros que reúnam os arte-educadores, tais como o Confaeb, trabalhos que inspirem e potencializem os professores a expor suas experiências pautadas nos enunciados da criança pequena, que os sensibilizem a falar na mesma linha do horizonte delas e que entendam as especificidades do seu olhar sobre o mundo, reconhecendo que elas estão em constante processo de ressignificação, produzindo espacialidades outras, legitimando suas singularidades de ser e estar no mundo.

> As tecnologias contemporâneas devem ser estudadas e usadas em sala de aula, assim como a arte contemporânea não pode ser suprimida do desenho curricular, pois isto significa privar o aluno de participar do seu tempo. Podemos dizer que a arte das crianças e jovens, dos dias de hoje, pode usar dos meios tradicionais e também

> dos novos meios, por ser parte do mundo em que vivem (IAVELBERG, 2012, p. XX)

Entendemos as novas tecnologias como um disparador potente de encontros formativos, em especial, nas praticas contemporaneas do ensino da arte, possibilitando uma multiplicidade dialógica.

Destarte, é no diálogo que compartilhamos nossos interesses, possibilidades, angustias e interesses de pesquisa, que pode ser o mesmo interesse do outro, é aqui que há a interação e a troca de saberes e questionamentos, exercendo nossa criticidade. Nos reconhecendo como sujeitos em construção, entendendo que a formação docente não é um processo linear, mas, um conjunto de aprofundamentos e amadurecimentos. Portanto, entendemos que o conhecimento se constrói quando lemos a realidade de diversas formas, pelo nosso olhar e pelo olhar do outro, e assim assumindo que “eu aprendo a ser quando eu ouço e sou ouvido e quando compartilho inquietações” (LIMA; BARRETO; LIMA, 2007, p. 98)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia Zamboni. As relações arte/ tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 71-85.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 187.

BAKHTIN, Mikhail M. Marxismo e filosofia da linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Goiandira de F. Ortiz de. Manoel de Barros e Oswald de Andrade: afinidades. In: _____. A poética do fragmentário – uma leitura da poesia de Manoel de Barros. Tese (Doutorado)_Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996. p. 39-53. Orientadora: Profa. Dra. Marlene de Castro Correia.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. A imagem fotográfica e os desafios de ensinar e aprender artes. XX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil – CONFAEB, 20, 2010, Goiânia. Anais… Goiânia, 2010, p. 327-338.

IAVELBERG, Rosa. O ensino da arte nas escolas do século XXI. depoimento. [12 de agosto, 2012]. Rio de Janeiro: *Revista Ponto Com*. Entrevista concedida a Marcus Tadeu.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professors. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Paulo Gomes; BARRETO Elvira Maria Gomes; LIMA, Rubens Rodrigues. **Formação docente:** uma reflexão necessária. LIMA, Paulo Gomes; BARRETO. Rev. Educ. Educere [online]. 2007, vol. 2, n. 4, pp. 91-101. Disponível em: http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/formacao-docente-uma-reflexao-necessaria. Acesso em: 10 de Agosto de 2014

LOPES, Jader Jane Moreira. As crianças e seus espaços vivênciais: caminhos e possibilidades de pesquisas. In: MICARELLO, Hilda, SCHAPPER, Ilkar; LOPES, Jader Janer Moreira. Itinerários investigativos: infâncias e linguagens. Juiz de Fora: ED. UFJF, 2012, p. 159-166.

LOPES, Jader Jane Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí, ano 23, nº 79, Jan./Jun. 2008 p. 65-82.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. A inteligência da complexidade. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; BORSOI, Sandra. Lugares e lugares virtuais: a arte digital na contemporaneidade. In: REBOUÇAS, Moema Martins; GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto. Vitória, ES: EDUFES, 2012, p. 135-152.

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 361-378. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003. Acesso em: 10 de Agosto de 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

VIGOSTKY, Lev Semenovitch. Imaginação e criação na Infância: ensaio psicológico: livro para professors. São Paulo: Ática, 2009.

Nome do autor: Jhonathas Andrade do Nascimento
Graduando do curso de Bacharelado em Artes Plástias na Universidade Federal do Espirito Santo – UFES.
Bolsista do Pibic/Ufes.
Integrante do Grupo de Pesquisa Processos Discursivos em Arte.
http://lattes.cnpq.br/8231898515991586

Nome do autor: Larissa Fabricio Zanin
Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004) e mestrado em História (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Atualmente é professor adjunto de fotografia e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Fotografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Fotografia, Semiótica e Ensino de Arte.
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos Discursivos em Arte.
http://lattes.cnpq.br/1595799399527303

Nome do autor: Aline Teixeira da Silva
Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espirito Santo – UFES.
Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Educação
Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Eduadores - GRUFAE.
http://lattes.cnpq.br/5724538302050037

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas**

MARCAS VISUAIS COMO MODO DE LEITURA E DE INVESTIGAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Sonia Tramujas Vasconcellos (UNESPAR, Paraná, Brasil)
Justin P. Sutters (SIUE, Illinois, EUA)

RESUMO:
Este trabalho aborda reflexões atreladas ao trabalho profissional de dois professores universitários do campo do ensino de artes visuais que atuam em distintos países, Estados Unidos e Brasil. Tendo como pontos de convergência as memórias dos estágios na formação inicial, a atual supervisão de estágios e o interesse na pesquisa educacional baseada em arte, apresentam-se apontamentos sobre registros visuais que revelam distintos modos de interagir com o espaço e o entorno escolar. No contexto norte-americano os registros demarcam o percurso espacial feito por estudantes universitários entre suas casas e o local de estágio. No Brasil, o foco envolve as marcas presentes nas carteiras e paredes da escola, mas que permanecem abafadas e mesmo invisíveis na discussão e apropriação da cultura visual pelo estudante da licenciatura. A intenção é revelar como os registros imagéticos revelam distintas percepções da escola, seja de específicos trajetos, seja de detalhes da sala de aula, destacando o papel da pesquisa baseada em arte na inserção destes registros como prática investigativa, como modo de visibilidade de outros discursos e modos de análise, de enfrentamento e de aprendizagem com as sensações e experiências vivenciadas no contexto escolar no período de realização dos estágios curriculares em arte. Ao se incentivar a produção e a visibilidade de narrativas sobre a escola, dando voz ao que marca, ao que impressiona, corporificam-se registros visuais deflagradores de indagações sobre a experiência do estágio e sobre as finalidades e propósitos desta prática curricular na formação do professor de arte e na construção de sua identidade profissional.
PALAVRAS-CHAVE: licenciatura em artes visuais; estágio curricular; registros visuais; pesquisa baseada em arte na educação.

TRADEMARKS AS METHODS FOR READING AND RESEARCHING THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT:
This paper discusses considerations linked to the professional work of two academics in the field of visual arts education that operate in different countries, USA and Brazil. Taking as points of convergence memories of school practices, curriculum supervision and educational arts-based research, we present ideas on student performance in schools and the visual imagery that reveal different ways to interpret the space, specifically the school environment. In the North American context, maps are used to demarcate the trajectory taken by college students between their home and site placement, whereas in Brazil the focus involves

trademarks on school desks and walls that remain invisible in the discussion and appropriation of visual culture. The intent is to reveal how photographic images show new and different perceptions of the school by students as well as the specific paths and details of the classroom. These situations highlight the role of arts-based research in identifying and discussing data collected as investigative practice. They provide a visible avenue to approach other discourses and methods of analysis that deal with feelings and experiences in the public school context during the formal academic training. By encouraging the production and visibility of narratives about their school and by simultaneously allowing students to voice their impressions trough visual modalities, these school practices intend to heighten art teacher training and further construct their professional identity.
KEY WORDS: art education program; school practices; visual data; arts-based research in education.

1 Reflexões iniciais

Nos inesperados encontros entre os autores deste artigo – no congresso brasileiro de arte educadores em 2012 e no simpósio norte americano de arte educadores de Illinois no ano seguinte – as conversas e troca de impressões revelaram pontos em comuns: a formação e atuação em cursos de licenciatura em artes visuais, o envolvimento com o estágio dos estudantes e o interesse na pesquisa baseada em arte no contexto educativo. Deste modo os contatos se intensificaram e um dos resultados é o presente texto, permeado de memórias, questionamentos e ponderações sobre determinadas situações em diferentes continentes, mas que mostram conexões entre as percepções e estranhamentos de estudantes da licenciatura em arte com o espaço escolar.

As primeiras indagações sobre a distinção entre formação acadêmica e ensino de arte na escola aconteceram, para ambos, no estágio curricular da graduação em Educação Artística, nas condições reveladas no estágio sobre como os alunos realizavam seus estudos, envolvendo pobreza, desnutrição, violência, evasão escolar, entre outros, e que afetavam a formação e o aprendizado nas aulas. Questões gritantes, mas que permaneciam à margem do que se estudava nas disciplinas acadêmicas e no planejamento e realização dos estágios. Situações que provocaram insegurança e a busca de aprofundamentos teóricos e de locais de compartilhamento e troca com colegas de profissão, como as associações de arte educadores.

Anos mais tarde, atuando como professores de arte em escolas de educação básica e posteriormente como professores supervisores de estágio em cursos de licenciatura em artes visuais, percebemos reações semelhantes nos estudantes ao realizarem seus estágios. Estranhamento, choque, contraste. Os acadêmicos não sabiam como proceder em um ambiente distinto do que conheciam e o ideário sobre o ambiente escolar não “colava” com o que presenciavam. Realidades e diferenças que precisavam de exposição, discussão, análise. Cenas e relatos que trazem à tona situações escolares e de formação acadêmica, de aproximação com o universo profissional, mas também de negação de especificidades, contextos e diferenças, o que, na maioria das vezes enfatizam posturas de desanimo e de manutenção e repetição de procedimentos no exercício da docência.

A ênfase no planejado e a invisibilidade do que é vivenciado, reforça a perspectiva da reprodução na qual, para se formar um professor, “é suficiente proporcionar-lhe o domínio de conhecimentos e técnicas produzidas em outros espaços e por outros profissionais” (GARCIA, 2012, p. 242), para que assim, o futuro professor possa aplicar ou ajustar estes conhecimentos em diferentes situações de

ensino. Diversas mudanças ocorreram nas concepções dos estágios curriculares, mas as vozes dos estudantes, suas surpresas, limitações e estranhamentos, permanecem, em grande medida, pouco aprofundadas nos cursos superiores de licenciatura. Situação que fragiliza a (auto)formação e a autonomia profissional.

A intenção aqui não é propor soluções ou mudanças no "solo profundamente revolvido" da formação de professores (CONTRERAS, 2010, p. 19), mas tensionar, abrir brechas, trazer à tona narrativas visuais e de questionamentos sobre zonas de distinção e de desconforto que muitas vezes passam despercebidas na complexa tarefa de realização dos estágios de observação e atuação em espaços educativos. Tornar mais visível o que impacta e impressiona o estudante nos primeiros contatos com a escola, para que estas situações afetem e transformem sua práxis, sua conduta profissional.

2 Características do estágio curricular nos Estados Unidos e no Brasil

Para discutirmos experiências visuais relacionadas ao modo como estudantes percebem o espaço e o lugar de estágio, apresentamos um breve relato das características desta prática curricular nas licenciaturas em artes visuais em que atuamos. Nos Estados Unidos, depois de dois anos de curso preliminar de cunho generalista, qualquer estudante pode se inscrever na disciplina introdutória do curso de educação artística. Nesta disciplina os estudantes realizam o estágio de observação em escolas, em aulas com alunos de 5 a 10 anos (*elementary school*), de 10 a 14 anos (*middle school*) e com alunos de 14 a 18 anos (*high school*). Na disciplina do semestre seguinte, os estudantes elaboram e ofertam oficinas na universidade para crianças e adolescentes, o chamado *Saturday Studio program*, com o intuito de propiciar experiências de planejamento e atuação que os auxiliarão nas futuras práticas em ambientes escolares.

No primeiro semestre do quarto ano, os estudantes participam de duas disciplinas que envolvem estágio de observação e atuação em escolas com alunos de 5 a 10 anos e de 10 a 14 anos. Na parte final do curso, após terem sido aprovados nos exames aplicados pelo Estado e relacionados à docência em arte, os estudantes realizam um novo estágio de dezesseis semanas, sendo oito semanas na *elementary school* (similar ao nosso fundamental I) e a outra parte com alunos do *middle school* ou high school (similar ao fundamental II e ensino médio).

Para a conclusão do curso, os estudantes apresentam um portfólio com todos os seus planos de aula, observações e reflexões sobre os estágios e as fotos dos trabalhos produzidos pelos alunos. Material este que é avaliado pelo supervisor de estágio da universidade com ponderações do professor da escola. Os estudantes também realizam uma pesquisa relacionada ao ensino de arte que é apresentada a uma banca juntamente com o portfólio artístico contendo as produções realizadas nas diversas disciplinas de atelier cursadas na graduação. Todo este material também é anualmente enviado ao setor do Estado responsável pela qualificação de professores, para comprovar a qualidade e a proposta metodológica do curso de licenciatura em questão.

Já no Brasil, a escolha pelo curso de licenciatura em artes visuais, dança, música ou teatro é feita na inscrição para o vestibular, sendo que a maioria destes cursos exige uma prova de habilitação específica como uma das condições para ingresso. A resolução nº 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação determina que o estágio curricular supervisionado seja de 400 horas a se realizar em escolas de educação básica a partir da segunda metade do curso, com avaliação conjunta da universidade e da escola campo de estágio. Vários cursos de licenciatura

inseriram também os estágios em espaços não formais de ensino, visando a diversidade de experiências formativas e a ampliação do campo profissional.

De acordo com a atual resolução que aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em artes visuais (BRASIL, CNE/CES 1/2009), os estágios também podem ocorrer na própria instituição de ensino superior, em ambientes “que congreguem as diversas atividades inerentes à área de Artes Visuais e campos correlatos, em suas múltiplas manifestações”. Contudo, para inserção do estágio supervisionado no currículo, a instituição precisa expedir regulamentação própria contendo critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação. O vínculo com o Estado está associado à realização dos estágios nas escolas, em consonância com o conteúdo da disciplina de arte previamente elaborado pelo professor de arte e aprovado pela coordenação escolar. Deste modo o estudante dá continuidade ao planejado, salvo quando o professor solicita um tema específico para o estágio diverso do seu planejamento.

O trabalho de conclusão de curso também requer regulamentação própria e envolve a realização de uma monografia sobre um tema das artes visuais, um projeto de curso a ser ministrado sobre este tema, e a apresentação da pesquisa monográfica para uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área (BRASIL, CNE/CES 1/2009). De acordo com as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação, a monografia tem como um de seus objetivos proporcionar ao acadêmico o contato com diversos aspectos da produção científica da área visando o aprofundamento teórico, metodológico e de iniciação à investigação (BRASIL, CNE/CES 1/2009).

A realização de estágios e de pesquisas como parte do desenvolvimento profissional, conforme explicitado na legislação relativa à formação de professores e por diversos pesquisadores (PIMENTA, 2005; MOREIRA & CALEFFE, 2006; DEMO, 2007; LÜDKE, 2009; BECKER & MARQUES, 2010) visa instaurar relações de autonomia e de aprofundamento de questões relacionadas à profissão, propiciando condições para uma atuação profissional crítica e de qualidade. Periodicamente professores supervisores e estudantes da licenciatura concretizam vínculos com a escola, na sua maioria pública, para a efetivação de estágios, o que envolve ajustes, mudanças e adequação às normas da escola e da universidade, ao tempo, turmas e conteúdos disponibilizados. Questões e situações que reduzem e abafam a leitura e interação com a complexidade do contexto escolar. Mas as memórias dos pesquisadores, as situações vivenciadas, os relatos dos estudantes, a insegurança frente à diferença e diversidade, tensiona modelos e formatos. Ao se incentivar a produção e a visibilidade de narrativas sobre/da escola, dando voz ao que marca, ao que impressiona, corporificam-se registros visuais deflagradores de indagações sobre a experiência do estágio e sobre as finalidades e propósitos desta prática curricular na formação do professor de arte e na construção de sua identidade profissional.

3 Imagens como narrativas

Imagens não são figuras decorativas, neutras, passivas. “São, entre outras coisas, também enigmas a serem deslindados em função da ampliação do entendimento dos contextos a que estão ligadas” (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 51). Realizamos cotidianamente uma mediação visual do mundo ao olharmos em torno, ao assistirmos televisão e cinema, ao acessarmos a internet e outros fóruns de tecnologias visuais. No âmbito das artes visuais e seu ensino, a visualidade é a matéria prima da comunicação e da aprendizagem, mas a cultura

visual apresentada e discutida em sala está alicerçada, em grande medida, em um hegemônico e sedimentado discurso artístico, isento de enigmas e tensões. Visualidades que mantém fossos de distanciamento entre as imagéticas domésticas, da rua, de contextos considerados marginais, e as ditas eruditas.

Queremos aqui retomar o enigma, o exercício de desvelamento de minúcias, de cenários corriqueiros, mas carregados de singularidades. Sendo assim, o primeiro grupo de imagens mostra modos de aproximação e de diálogo com a escola/local de estágio feito por um grupo de estudantes da licenciatura em artes visuais nos Estados Unidos. Enigmas que demarcaram um modo etnográfico de coleta de dados com uso de tecnologias disponíveis nos meios de comunicação portáteis (*smartphones, tablets, GPS*) e do *Google Maps*, no qual os estudantes inseriram suas impressões e marcas sobre o que viam e sentiam nesta inserção profissional denominada estágio.

Figura 1 – Registros visuais da trajetória casa-escola

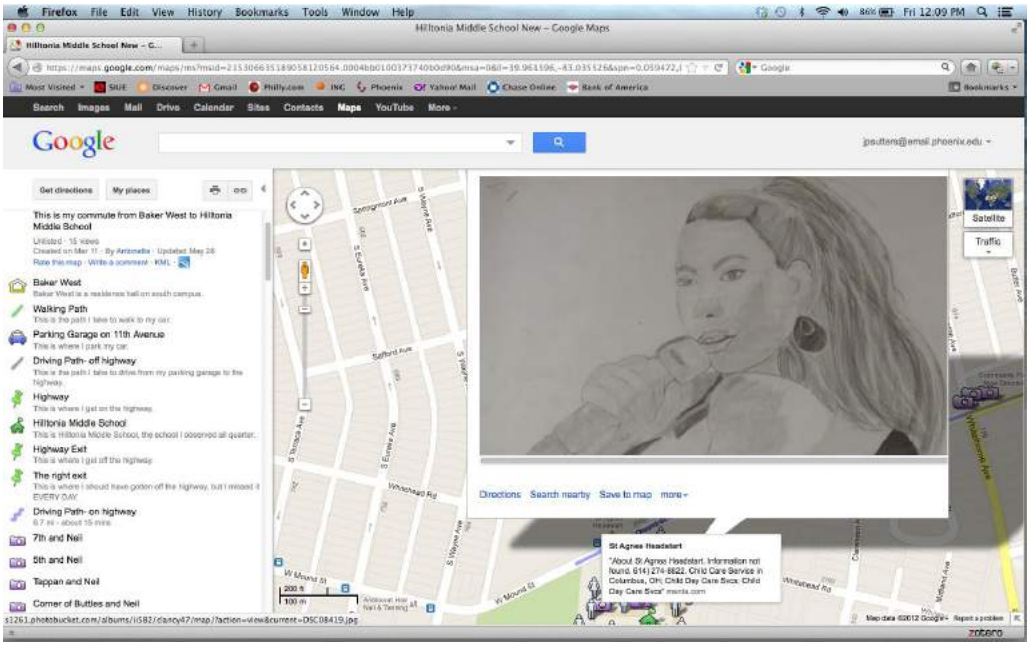


Registros visuais feitos por estudante (2012)
Fonte: Tese de doutorado de Justin Sutters

Em um dos trabalhos realizados, o estudante inicialmente mapeou o trajeto casa/escola utilizando o *Google Maps*, mas percebeu que este recurso não salientava a dicotomia entre os locais e por isto decidiu acoplar seus smartphone no capô do carro e realizar um vídeo de seus deslocamentos. As distinções entre o entorno de sua casa e o da escola tornou-se mais evidente quando o estudante inseriu um vídeo dentro do outro (Figura 1) e narrou verbalmente suas impressões deste percurso bem como reflexões e memórias da sua trajetória escolar e acadêmica. As diversas representações tornaram mais palpável, mais visível, o que incomodava e impressionava o estudante, ampliando as camadas de significado do que era percebido como diferença e dando voz e autoria às sensações pessoais, aos desejos e anseios do estudante, que foram posteriormente compartilhados e debatidos em sala.

O estudante é um *flaneur*, similar ao observador apresentado por Walter Benjamin (2002) que situado no topo de um ônibus vagueia os olhos pelas áreas percorridas que preenchem o espaço. O registro feito pelo estudante da licenciatura é um modo de representar, de se perceber estrangeiro em um espaço familiar: sua cidade. A autonomia do estudante em escolher distintos meios de registrar sua trajetória, tornando-os vivência, fomentaram resultados singulares, autênticos e propiciadores de (auto)reflexões sobre diferenças, preconceitos, desigualdades e a docência em arte. Deste modo estas e outras abordagens de registro têm sido expandidas na prática formativa dos estudantes da licenciatura para que seu modo de percepção e de apropriação do vivido, juntamente com a partilha e troca com os colegas, seja uma tônica importante no processo de formação e de exercício da profissão.

Figura 2 – Mapeamento da trajetória com inserção de dados



Registros feitos por estudante (2012)
Fonte: Tese de doutorado de Justin Sutters

Em outro registro, o estudante da licenciatura situa a escola utilizando o *Google Maps*, mas procura especificá-la, ampliar sua identidade, ao inserir dados etnográficos dos trabalhos dos alunos, suas produções visuais e textuais, e as datas em que foram feitos (Figura 2). Cada imagem foi carregada como um "*placemarker*" dentro de uma construção virtual, fazendo uma fusão de texto e imagem em busca de uma maior totalidade sobre o que os alunos produziam e comentavam sobre o processo de criação nas aulas de arte. O estudante da licenciatura procurou "encapsular" a experiência e sobrepor diferentes visibilidades do realizado pelo alunos durante o estágio, tornando mais perceptível as relações e distinções entre os trabalhos artísticos, os posicionamentos dos alunos, e a sua expectativa de docência.

O que se destaca nestes dois registros são as maneiras distintas de se falar da escola, da experiência do estágio, do que se configura como marcante para cada estudante. Métodos de registro que abarcam histórias de vida, narrativas visuais e

textuais, e que propiciam outras e significativas relações e interações com o estágio, com os alunos, com a formação e a docência em arte.

As imagens relacionadas ao contexto brasileiro são de outra ordem, de outro ponto de vista. Inserem-se como registros da escola pública e revelam modos de comunicação de desejos e frustrações. Pensamentos e posturas de sujeitos, de alunos, que se corporificam nos muros das escolas, nos corredores, nas carteiras. Rabiscos vistos como “sujeiras”, como registros incômodos que desafiam o estatuto e a hierarquia do aluno em um espaço designado ao ensinar e ao aprender. Tentativas de “negociação de identidade” (CANCLINI, 2005, p. 195) que pairam no ar como ato de vandalismo, de libertinagem.

Figura 3 – Frase pintada em parede de escola pública



Fotografia de Sonia Vasconcellos (2010)
Fonte: Arquivo pessoal

Frases, nomes, símbolos. Discursos visuais feitos por alunos em propriedade pública. Um delito que também revela resistência, desejo, vontade. Por que os alunos fazem e refazem estas marcas, estes “protestos difusos” (BAUMAN, 2013)? Como interpretar e discutir esta cultura visual? Sabemos que muitos alunos estão descontentes com a formação escolar, com o cenário social, com a perspectiva profissional. Deparam-se com um mundo “inflexível, inóspito e pouco atraente” que parece mais fechar portas do que abrir (BAUMAN, 2013, p. 45). O que é realmente nosso? O que significa educação para todos? O que os alunos aprendem e usufruem da cultura escolar? Desemprego e empregos voláteis intensificam a “transitoriedade das expectativas” (*idem, ibidem*) e a descrença e descrédito com a escola, com o ensino, com a ausência de apropriação de saberes se intensificam e produzem comportamentos, fugas e desabafos.

Figura 4 – Registros feitos em carteiras escolares



Fotografia de Sonia Vasconcellos (2010)
Fonte: Arquivo pessoal

Os registros, as inserções de nomes, frases e desenhos, estão visíveis na maioria das escolas (Figuras 3 e 4). Os estudantes da licenciatura comentam sobre isto, mas não sabem como lidar com a especificidade destes códigos comunicativos, com estas ações rotuladas de vandalismo. Sentem-se inseguros em “encaixá-los” na sua prática, no seu planejamento de estágio, já assumindo posturas e escolhas frente ao cenário escolar.

São assuntos controversos e evitados por professores de arte da escola e da academia que, com esforço e preparação, inserem em suas aulas “imagens consideradas como obras de arte que acompanharam e testemunharam, de uma forma ou de outra, os desdobramentos da trajetória humana” (VICTORIO FILHO & CORREIA, 2013, p. 50) e, portanto, relevantes no plano da cultura, via de regra erudita (*idem*, p. 51). Adentrar e aprofundar visualidades, preconceitos, negações e acontecimentos que rondam o espaço escolar exigiriam rompimentos com o planejado, com o papel outorgado ao professor de arte, com os discursos aceitos sobre educação em arte. Ações difíceis de serem concretizadas em um contexto neoliberal de ensino.

Para Aldo Victorio Filho e Marcos Correia (2013, p. 51), as imagens não são “a superfície dos contextos dos quais emergem, e sim, em muitos aspectos, o corpo do acontecimento”. A dificuldade e a relutância em falar e inserir referências que discutam racismo, intolerância, preconceito, entre tantas outras questões, precisam ser superadas pelos professores porque estes “acontecimentos” estão presentes no cotidiano escolar, na sociedade, e afetam a formação do aluno. “O etnocentrismo é uma dimensão implícita do racismo” (CHALMERS, 2003, p. 50), assim como o egocentrismo e o eurocentrismo, do preconceito (*idem, ibidem*). A seleção de determinados artistas, obras e estilos artísticos, perpetuado em livros, acervos museológicos e compêndios de história da arte, perpetuam hierarquias e mantém invisíveis os discursos de outros segmentos e tessituras sociais. Esta invisibilidade impede apropriações de ferramentas e conteúdos pelos estudantes para discussão e análise de realidades, pontos de vista, identidades e diferenças.

A questão não é deixar de apresentar e discutir determinados artistas e obras, mas ampliar e aprofundar análises e interlocuções com imagens de arte e as do cotidiano, “consideradas como não cultas, em razão de serem produzidas por pessoas que não estariam autorizadas a produzir imagens” (VICTORIO FILHO & CORREIA, 2013, p. 58). A flexibilidade e sensibilidade ao que é visto e experienciado na escola, no estágio, pelo estudante de licenciatura, é também uma forma de enfrentamento e de criação de outros modos de diálogo com a produção simbólica e com a diversidade sociocultural dos alunos escolares.

4 A pesquisa baseada em arte como metodologia de investigação

As experiências e distintos modos de registro do cotidiano escolar revelam novas visibilidades de discursos, ampliando e produzindo leituras investigativas baseadas em imagens, em narrativas, em processos que se nutrem da diversidade e de modos próprios de interação com as culturas escolares.

Para o pesquisador espanhol Fernando Hernández (2008), a pesquisa baseada em arte é um movimento investigativo de orientação qualitativa que, por uma parte, questiona as formas hegemônicas de investigação centradas na aplicação de procedimentos que “fazem falar” a realidade e, por outra, utiliza procedimentos artísticos para discutir fenômenos, experiências e interpretações que não se fazem visíveis em outros tipos de investigação (HERNÁNDEZ, 2008, p. 92-93). Ou seja, as investigações incorporam formas de indagação visual, performática, poética, musical e narrativa em seus procedimentos e análise de experiências, expandindo os limites da pesquisa e instaurando outros modos de representação, interpretação e publicação destas investigações.

Elliot Eisner (1981, 2006, 2008, & Barone, 2012), um dos pioneiros no estudo e disseminação de metodologias artísticas de investigação, de conexões entre arte e educação, questionava a relação estabelecida e naturalizada entre investigação científica e pesquisa. O autor apontou diferenças entre as abordagens científicas e artísticas, salientando que o conhecimento artístico cumpre com as funções e qualidades próprias de um trabalho de pesquisa e que várias formas de conhecimento próprio da arte são de interesse para a investigação educativa (ROLDÁN & MARÍN VIADEL, 2012, p. 26).

No contexto brasileiro, Maria Cristina Pessi, em sua tese de doutorado (2008), apresentou novas perspectivas para a pesquisa educacional, orientadas para ações de investigação e de estudo com base em produções artísticas, destacando as pesquisas segundo a tendência *Arts-Based Educational Research.* Pessi destaca que estas pesquisas se apresentam em formato menos tradicional, com uso de diversos materiais (fotografias, relatos, objetos) nos processos e nos resultados de pesquisa. Este enfoque metodológico com distintos formatos e abrangendo diversos procedimentos artísticos questiona a “concepção limitada e limitante do que seja conhecimento e do que seja saber” (EISNER in TELLES, 2006, p. 511-512) propagada nas universidades.

Mais recentemente, Belidson Dias (2013, p. 22) nos convida a “olhar para dentro das nossas influências e práticas pedagógicas”, para percebermos o que queremos mudar frente a modos normalizadores de ensinar e pesquisar. Quanto à visualidade, “que se refere a como nós olhamos o mundo e que é particularmente relevante para a construção da representação do conhecimento”, permanece pouco estudada nas instituições de ensino superior em arte, seja bacharelado ou licenciatura (DIAS, 2013, p. 22). Como estudantes e professores de artes visuais, urge discutir a politicidade das imagens, que longe de representarem uma “realidade

simples e unívoca” (RANCIÈRE, 2012, p. 15), revelam-se como um “jogo de operações” a ser debatido e confrontado com a bagagem de nossos olhares e leituras.

A falta de debates sobre como olhamos o mundo, como nos relacionamos com as visualidades (outorgadas, marginais e as do cotidiano), retira o objetivo maior da leitura e da produção de imagens: o da percepção de que o nosso “imaginário artístico-cultural ocupa um lugar estratégico na construção de sistemas de interpretação e conhecimento da realidade” (SCHLICHTA, 2012, p. 951). A ausência de discussões e aprofundamentos sobre como nos situamos frente às representações iconográficas e seus contextos sócio-históricos, perpetua discursos hegemônicos e posturas de repasse de informações e de manutenção de um *status quo* nas aulas de arte.

É no bojo destes questionamentos e posturas que os pesquisadores e autores deste artigo se aproximaram em torno das impressões visuais dos estudantes sobre a escola, de novos procedimentos de registro e de investigação, colocando em debate o modo como professores formadores e estudantes de licenciatura lidam com a diversidade presente no cotidiano das cidades, das escolas, no exercício da docência, e que constrói, consciente ou inconscientemente, representações e posicionamentos. Uma abordagem qualitativa de investigação que insere os registros visuais como forma de indagação e de representação de pontos de vista, envolvendo os processos de formação e de construção da identidade profissional nas situações de estágio.

5 Considerações sobre diferentes modos de saber

Este trabalho, permeado de memórias e experiências sobre o estágio em artes visuais, pretendeu ampliar modos de discussão e de análise desta prática curricular, como também consolidar trabalhos colaborativos sobre distintas maneiras dos estudantes relatarem suas impressões sobre o estágio, a escola e a formação em arte. Partindo de contextos distintos, os pesquisadores perceberam questões similares: o estranhamento do estudante com a cultura escolar, o incômodo e a superação de situações vivenciadas no estágio, a busca por novos registros e interpretações destas experiências.

Ao se inserir o estudante da licenciatura como protagonista e investigador da sua formação, pretende-se também destacar a natureza peculiar desta prática de campo, o estágio, na qual os estudantes adentram espaços estrangeiros porque distintos do que vivenciaram na sua trajetória escolar e acadêmica. Deste modo, a escolha de metodologias artísticas de investigação tem um propósito: incentivar "diferenças de modos de saber" (ROLLING JUNIOR, 2013), diferentes registros da produção simbólica e da diversidade sociocultural dos alunos escolares, como também dos saberes relacionados às sensibilidades estéticas dos estudantes ao lidarem com suas convicções, pressupostos e ideários da docência em arte. Tem também uma intenção: aproximar os processos de criação e de produção de imagens realizados pelos estudantes no espaço acadêmico com os processos de criação e de produção de metodologias de ensino e de leitura de imagens, rompendo guetos, fortalecendo especificidades e expandido modos de interação e de produção de sentidos no ensino das artes visuais.

Referências

BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução* nº 2 de 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. *Resolução* nº 1 de 16 de janeiro de 2009.

BENJAMIN, W. *The arcades project*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2002.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (orgs.). *Ser professor é ser pesquisador.* 2 ed. Porto Alegre: Meditação, 2010.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CHALMERS, F. Graeme. *Arte, educación y diversidade cultural*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007

DIAS, B.; IRWIN, R. L. (orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte*: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

EISNER, E. W. On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. In: *Review of Research in Visual Arts Education*, n. 13, 1981, p. 1-9.

_____. Does arts-based research have a future? In: *Studies in art Education*. Journal of Issues and Research in Art Education, n 48 (1), 2006, p. 9-18.

_____. Persistent tensions in arts-based research. In: CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGESMUND, R. (eds.). *Arts-Based Research in Education*: foundations for practice. New York: Routledge, 2008, p. 16-26.

_____ & BARONE, T. *Arts based research*. Los Angeles: SAGE Publications, 2012.

GARCIA, T. M. F. B. Ensino e pesquisa em ensino: espaços da produção docente. In: GARCIA Nilson M.D*. et alli* (orgs.). *A pesquisa em Ensino de Física e a sala de aula:* articulações necessárias. São Paulo: Livraria da Física Editora, 2012, p. 239-259.

HERNANDEZ, F. La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. In: *Educatio Siglo XXI.* Universidad de Barcelona 86, n. 26, 2008, p. 85 -118.

LÜDKE M. (coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PESSI, M. C. A.S. *Illustro mago*: professores de arte e seus universos de imagens. Programa de Pós-Graduação em Artes (Tese de doutorado), 150 f. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores*: unidade teoria e prática? 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RANCIÈRE, J. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RIBEIRO, Renato Janine. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e sociedade*: trabalho, educação, cultura e participação. 2 reimpr. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2007.

ROLÁN, J.; MARÍN VIADEL, R. *Metodologías artísticas de investigación em educación*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.

ROLLING JUNIOR, J. H. *Arts-Based Research Primer*. New York: Peter Lang, 2013.

SCHLICHTA, C. A. B. D. A formação do educador em arte: algumas reflexões sobre a escolha do conteúdo necessário e o como ensinar. In: *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas*. Rio de Janeiro: ANPAP, 2012.

TELLES, J. A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006, p. 509-530.

VICTORIO FILHO, A.; CORREIA, M. B. F. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). *Processos & Práticas de pesquisa em cultura visual & educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 49-60.

Sonia Tramujas Vasconcellos
Professora da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, campus Faculdade de Artes do Paraná, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Graduada em Educação Artística e Pintura, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná com realização de doutorado sanduiche na Northern Illinois University (CAPES, 4412/13-3) de setembro de 2013 a junho de 2014. http://lattes.cnpq.br/7124035497111005

Justin P. Sutters
Professor de Ensino das Artes Visuais na Southern Illinois University, campus Edwardsville (SIUE), nos Estados Unidos. Atuou por dois anos em uma escola internacional em São Paulo, Brasil. Realizou seu doutorado em Arte Educação na Ohio State University e em 2012 sua tese recebeu reconhecimento no Encontro Nacional de Arte Educadores dos Estados Unidos. http://jpsutters.wix.com/jpsutters#!cv/c786

Modalidade: Comunicação Oral GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

A IMAGEM DA CIDADE E DO CAMPO NAS PESQUISAS EM ARTES VISUAIS: O ATO DE VIAJAR E A COLETA DE DADOS[1]

Edson Macalini (UDESC-SC/BR)

RESUMO

O ato de viajar é uma prática comum da sociedade moderna. Os desejos e imaginações se tornam férteis quando se pensam em viagens as cidades e lugares famosos. No entanto, o ato de viajar pode ser potencializado se percebermos de modo criterioso os lugares visitados, bem como, com sabedoria e ciência entender as cidades, o campo, as pessoas, as culturas, sejam elas de qualquer região ou localidade. Assim, olhar as cidades e as culturas com descrição, definindo fundamentalmente as emoções e os sentimentos pessoais ganha força imaginativa que enriquece nossas experiências nos lugares visitados, ampliando o material a ser estudado na coleta de dados para as pesquisas de campo realizadas nas Artes Visuais. A imagem da cidade e do campo é um contraste literário há muito tempo explorado pela narrativa literária moderna, portanto, um olhar inebriante nos roteiros das viagens possa significar e também possibilitar uma exploração poética, ao permitir perceber a beleza que é natural e comum daquele lugar. Nesse percurso estruturamos um olhar poético nas cidades e escolas que participaram do Projeto "LapTop na Escola: *Um estudo da produção da imagem como estratégia de aprendizagem"*, onde coletamos informações da prática docente em Artes Visuais e criamos metáforas descritivas desses locais visitados.
Palavras-chave: Artes Visuais, Viagens, Campo e Cidade, Pesquisa de campo.

LA IMAGEN DE LA CIUDAD Y DEL CAMPO EN LAS INVESTIGACIONES EN ARTES VISUALES: EL ACTO DEL VIAJAR Y LA RECOPILACÍON DE LOS DATOS

RESUMEN

El acto de viajar es una práctica común en la sociedad moderna. Los deseos y la imaginación se convierten en fértiles cuando piensan en las ciudades de viaje y lugares famosos. Sin embargo, el acto de viajar puede ser mejorada si encontramos una manera sabia de los lugares visitados, así, con la sabiduría y el conocimiento para entender las ciudades, el campo, la gente, las culturas, independientemente de su región o localidad. Por lo tanto, mirar a las ciudades y culturas con la descripción, básicamente la definición de las

[1] Este artigo é parte adaptada do primeiro capítulo da dissertação de mestrado do respectivo autor, intitulada: A inserção das tecnologias na formação dos professores de arte: Um estudo do Prouca.

emociones y los sentimientos personales gana fuerza imaginativa que enriquece nuestras experiencias en los lugares visitados, la expansión de la materia que se estudiará en la recopilación de datos para la investigación de campo realizada en las Artes Visuales. La imagen de la ciudad y el campo es un contraste literario largo explotado por la narración literaria moderna, por lo tanto, un aspecto que intoxica a los itinerarios de los viajes puede significar y también permiten una exploración poética, permitiendo a darse cuenta de la belleza que es su lugar natural y común que hay . De esta manera estructuramos una mirada poética a las ciudades y escuelas que participaron en el proyecto "laptop en las escuelas: un estudio de la producción de imágenes como estrategia de aprendizaje", donde recogemos información de la práctica docente en Artes Visuales y creamos metáforas descriptivas visitaron estos lugares.
Palabras clave: Artes visuales, Viajes, Campo y Ciudad, Investigaciones del campo.

1 Introdução

Segundo Alain de Botton (2012, p. 15), “se nossas vidas são dominadas pela busca da felicidade, talvez poucas atividades revele tanto a respeito da dinâmica desse anseio – com toda a sua empolgação e seus paradoxos – quanto o ato de viajar”. Pois, viajar é o sinônimo de muitas significações: comemorações de famílias e casais, momentos para descansar e relaxar, missões de trabalhos, congressos, encontros dos mais diferentes tipos, entre outros. Cada um com seus respectivos significados, mas sempre com algo em comum, os aspectos agradáveis que nos reservam o ato de viajar, a expectativa.

Iniciamos com um questionamento: *O que trazer das viagens?* Também fomos motivados por autores como Simmel em “*A estética da Cidade*” e Argan “*A história da Arte como História da Cidade*” que trazem como pano de fundo um olhar atento pelos lugares visitados. Talvez, Simmel tenha sido o primeiro historiador da Arte que constituiu uma literatura de viagem, onde articula a arte e a estética com o espírito da vida nas cidades. Segundo Carlos Fortuna (2003, p.101) ele “procurava encontrar o lugar da estética, da arquitetura e da organização e uso dos espaços da cidade na construção da modernidade”. Suas reflexões filosóficas e sociológicas da arte cria uma relação indivíduo-sociedade que muito diz do modo estético das cidades que visitou. Simmel comentado por Fortuna (2003) escolhe, assim, as cidades como objeto estético, ao invés de qualquer outro objeto que se possa caracterizar artístico, como por exemplo: um monumento, uma escultura, uma pintura ou uma música. Seus textos há muito motivam os olhares e os estudos estéticos nas cidades, sejam, elas históricas como as tratada por ele, sejam as mais modernas, pois, a própria cidade independentemente de seu tempo é um conjunto de elementos estéticos que se acumula e se transforma constantemente. E compartilha desse pensamento o próprio Argan, que o usa como referência para seus estudos no livro citado acima.

Nossas experiências se deram nas cidades do interior dos estados de Santa Catarina que possuem escolas que participam do programa Federal um computador por aluno – PROUCA, e assim sendo, realizamos nossa coleta de dados por meio do projeto LapTop na Escola: um estudo da produção de imagem como estratégia de aprendizagem, que realizou pesquisas com os professores nos três estados da região sul do Brasil, acerca do modo como usavam os computadores para fins pedagógicos ao criarem imagens nos equipamentos para gerarem conhecimentos na escola.

2 Como dar significados ao ato de viajar: um olhar poético para as pesquisas de campo

No campo das ciências humanas são recorrentes pesquisas, que tratam de realidades locais de determinados grupos sociais. Sempre vemos estudos oriundos das grandes metrópoles, locais onde se concentram o maior número de universidades, querendo entender como determinado fato ocorre naquele lugar distante deles. Principalmente quando se trata de acessos, que muitas vezes são complexos em comunidades, aglomerações sociais ou em pequenas cidades retiradas dos grandes centros urbanos. Quase sempre o olhar é pouco atento, dispara descrições fugazes e pouco exploratórias, ou somente evidenciam aquilo que falta no local, como se um comparativo entre metrópole e interior, ou até mesmo cidade e campo fosse ter o mesmo significado.

O autor Raymond Willian (2011) faz uma análise acerca das múltiplas respostas existentes que a literatura ao longo dos séculos e da vida social traçou através da história da humanidade, relacionando essas duas organizações de comunidades humanas, que, geralmente são identificadas por meio de contrastes. Sua análise se dá na sociedade inglesa, dos séculos XVIII que sofreu sem precedentes as alterações e relações entre campo e cidade, sob um capitalismo agrário que logo se desenvolveu altamente qualificado, substituindo o campesinato tradicional. O autor apresenta diferentes leituras detalhadas de poemas bucólicos e anti-bucólicos, e que, compara-os ao desenvolvimento de fato da sociedade inglesa, sem contar que em seu livro faz uma análise das diferentes reações dos centros urbanos, principalmente aquela sociedade dos séculos XVI e XVII e as respectivas mudanças que ocorreram decisivamente na Londres do século XVIII contrastada com uma nova literatura que surge na sequência e em decorrer dos séculos XIX e XX. A literatura de viagem na contemporaneidade tem sido comum ao narrar as experiências nos locais, principalmente dos lugares famosos e repletos de atrativos turísticos.

Para tanto, não basta somente viajar, mas explorar, segundo Makowiecky (2012, p. 73) é necessário “conhecer cidades; a sua cidade, outras cidades; a comparação, a análise apaixonada e a análise fria, as experiências acumuladas. Cada cidade é uma viagem, cada viagem é uma metáfora, cada metáfora é uma cidade”. E isso só é possível quando se tem a necessidade de viajar e de explorar novos espaços.

Mas como dar para as cidades que vamos visitar o olhar de beleza ou de poesia? Qual seria o tratamento adequado? Mais uma vez recorremos a Botton para dar corpo nesses questionamentos, onde nos orientamos pela descrição sobre a experiência em que viveu na cidade de *Arles*, no sul da França.

No capitulo VII “*Da arte que abre os olhos*” - Lugar: *Provença* - Guia: *Van Gogh*. Certamente que a beleza natural de Provença no sul da França, encanta há muito tempo as pessoas que por ali passam, seja pelos jardins floridos, sejam pelas pequenas ruas sinuosas, seus campos abertos e ensolarados, suas “casinhas” simpáticas e aconchegantes. Botton (212, p. 251) argumenta que “o que eu sabia era que a Provença era considerada muito bonita pelas pessoas sensíveis — ‘Ah, a Provença! ’, suspiravam, com uma reverência reservada à ópera ou às porcelanas

de Delft". Mas o que fez e o que faz dessa região ser descrita com tantos adjetivos que a enaltecem? Quais são os aspectos incomuns que não se encontram em outras regiões e que ali se prevalecem? Evidentemente, que não é somente a sua beleza, mas uma curiosidade e a necessidade de ver e sentir aquilo que nosso guia Van Gogh, viu com tanta intensidade.

Ele soube perceber o que existe de singular e belo, diferentemente daquilo que via em sua terra natal. O sol, a luz que tanto buscava estava ali presentes, dando cor a tudo que existia na natureza, e essa, era a intensidade que o pintor queria encontrar. Botton (2012) chega à conclusão nessa viagem à cidade de *Arles*, que uma paisagem, somente pode tornar-se mais atraente depois que a vemos pelos olhos de um grande artista, pois, os artistas são capazes de pintar uma parte do mundo e, assim, abrir os olhos dos outros. Nesse caso, estamos indo atrás de referências, cada cidade uma breve identificação, começando pelo significado do seu nome, quantidade de habitantes, idade de emancipação, ou seja, identificar alguma história que possam ser interessantes para melhor explorar quando estivermos lá.

No entanto, nessas cidades que visitamos nada tínhamos de referências, quando se olha pelo lugar da arte, em busca de uma poesia ou de uma pintura. Somente um nome que às vezes soava curioso, algumas informações aleatórias como localização e imagens virtuais, um roteiro para seguir, alguma história que ainda desconhecíamos, uma rodoviária para comprar passagens e uma grande expectativa em saber como as coisas acontecem lá.

Nas viagens realizadas pelo projeto LapTop na escola não realizamos uma investigação aprofundada da realidade local e individual de cada professor participante, pois, o próprio não evidênciava tais questões. No entanto, pode-se sempre fazer algo diferente e significar melhor esse contato cultural, com as pessoas que vivem naquela cidade e suas realidades. No tempo da pesquisa nos relacionamos com esses sujeitos, seja à distância,por meio de contato telefônico e e-mail, ou ainda, nos encontros presenciais de formação dos professores ou visitas escolares. E seria desumano esquecermos o carinho e cordialidades que somos recebidos nesses lugares.

Quando realizamos uma viagem para pesquisa, sempre temos um olhar focado e direcionado, aquele, que pretende coletar o máximo de informações para dar conta do nosso objeto de pesquisa, nesse caso as escolas e suas estruturas, os professores e suas formações, os alunos e seus contextos, a prática pedagógica em artes visuais nos computadores, entre outros. E não se deixa um espaço para coletar outras informações, a não ser que seja a intenção da pesquisa.

Em cada escola visitada, pelo menos um período do dia, permanecemos com a equipe escolar, conversando com a direção, professores e alunos. Logo querem saber como fomos de viagem e se foi cansativa, se conseguimos dormir no ônibus, que horas chegamos à cidade, o que achamos da cidade e se foi difícil encontrar a escola. Geralmente somos recebidos com um café, ou uma conversa sempre bastante prazerosa e agradável. Apresentam-nos as dependências da escola, a equipe de funcionários, a biblioteca, a sala de artes quando existe, a horta e outras peculiaridades que cabe a cada uma delas.

Se, se tem um olhar curioso e um apelo poético, podem-se encontrar muitas "coisas" interessantes nesse breve percurso e nessa cordial conversa. Desde aquele sofá de revestimento em corino vermelho que foi doado para a sala dos professores

que é o maior orgulho da diretora "*é macio, agradável e uma linda peça para embelezar nossa sala*", passando pela capa que reveste o bebedouro da água que foi feito por uma das serventes da escola que tem um ponto de crochê que só ela sabe fazer, ou a pintura com texturas nas paredes que "*o 'professor-faz-tudo' de educação-física preparou para nós*" são tantos os detalhes que se pode descrever e é ali que encontramos a poesia, é ali que percebemos a imagem sendo construída, narrada e realizada diante dos nossos olhos.

Interessamo-nos em conhecer as pessoas mesmo que, brevemente, pelos seus relatos, pois aí, logo perceberemos a maneira como se comunicam e os termos particulares empregados em seus discursos, peculiaridades que existem em cada localidade, sem contar que é uma maneira de aproximação pessoal, e ainda,

> [...] implica outra forma de dizer a cidade, através do som e das palavras ditas. Entram em cena, assim, os recursos de uma história oral, recuperando depoimentos e relatos de memória, que retraçam uma experiência do vivido e do possível de ser recuperado pela reminiscência, transmitido no presente para aqueles que não estiveram na cidade do passado. Fala-se e conta-se, então, dos mortos, dos lugares que não mais existem, de sociabilidades e ritos já desaparecidos, de formas de falar desusadas, de valores desatualizados. Traz-se ao momento do agora, de certa forma, o testemunho de sobreviventes de um outro tempo, de habitantes de uma cidade que não mais existe. (PESAVENTO, Sandra Jatahy. 2007)

Mas que permanece na memória pelos causos e prosas dos mais antigos. Histórias essas que são contadas e remontadas nas escolas, que, de certa maneira não deixam morrer muitas das narrativas locais, mesmo que elas permaneçam o tempo que as pessoas estiverem passando por ali. Como comenta Makowiecky (2003, p.64) "a cidade é um terreno de fantasias, projetos inconscientes e lembranças que abriga monumentos, visíveis ou invisíveis, que se situam além do dado empírico", esse lugar só se pode significar assim, pelas pessoas que ali habitam, e ainda segundo a autora (2003, p. 64) essas pessoas "podem articular o mundo exterior ao interior, o sonho à vigília, as memórias individuais às coletivas. Terreno movediço e incerto, que precisa de uma arqueologia poética", que nos conduzem ao ambiente das cidades e das pessoas que nelas vivem.

E nessas cidades, podemos não encontrar museus, galerias, teatros, feiras de exposições de artes, grandes bibliotecas, cinemas e outros tantos espaços que caracterizam a necessidade pela arte quando vivemos em sociedade, mas ali encontramos um diferencial, que contemplados pelas palavras de Pesavento (2007), fazem-nos refletir, pois,

> [...] a cidade, na sua compreensão, é também *sociabilidade*: ela comporta atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de interação e de oposição, ritos e festas, comportamentos e hábitos. Marcas, todas, que registram uma ação social de domínio e transformação de um espaço natural no tempo. A cidade é concentração populacional, tem um pulsar de vida e cumpre

> plenamente o sentido da noção do habitar, e essas características a tornam indissociavelmente ligada ao sentido do humano: cidade, lugar do homem; cidade, obra coletiva que é impensável no individual; cidade, moradia de muitos, a compor um tecido sempre renovado de relações sociais.

Como ignorar tantos conhecimentos que são menosprezados pelo pensamento científico, principalmente nas academias? Se, é ali que temos nossos espaços para pesquisa? Se, é ali que o professor que vamos buscar compreender como atua com o computador nas aulas de artes visuais está inserido? Que cultura é essa, como acessa as imagens, como se relaciona com as mesmas? São esses questionamentos que devemos fazer quando falamos de artes para grupos ou professores que não tem acesso aos museus ou galerias de artes. E como trabalhar artes e a imagem nesses locais? Seria a cidade, o campo, onde vivem esses profissionais o suficiente para compreender o mundo das imagens e suas produções artísticas numa sociedade contemporânea em que somos bombardeados de imagens diariamente? Na realidade sabemos que não é possível para o professor que vive em cidade do interior se alimentar apenas das imagens do seu cotidiano, como também acreditamos que o profissional que vive num grande centro urbano deve-se, cadê vez mais, buscar informações para seu enriquecimento cultural, que podemos chamar de repertório. Por isso o ato de viajar e buscar referências estruturam nossos argumentos.

É evidente que,

> A cidade é objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam. Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo *viver urbano* e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia. (PESAVENTO, Sandra Jatahy, 2007)

E ainda,

> É na cidade que a história se constrói, através de um espaço público que alarga as possibilidades de trocas, de ação e de convívio. É ao mesmo tempo, o *locus* da comunicação e das multidões. Tem sido também, campo privilegiado para investigações estéticas. Nas artes plásticas e, antes mesmo, na literatura, a cidade foi e continua sendo fonte de inspiração para os artistas e fonte de paixão para muitos de seus habitantes. (MAKOWIECKY, Sandra. 2007, p. 63)

Seja ela uma grande metrópole ou uma singela cidade do interior todas elas tem seus encantos, embora, de maneira diferenciada, seja pela cultura, pela localidade, pela sua história. Para Pesavento (2007), que diz da fala da cidade ser “aquilo que acontece na rua, nas praças, nos vazios. Existe a língua da cidade: as particularidades próprias a uma tal cidade e que são expressas nas conversas, nas

roupas, nos gestos, nas palavras e nos empregos das palavras pelos habitantes". São particularidades que se encontram também nas inúmeras escritas da cidade, suas mensagens expostas nos muros, as disposições dos lugares, o tempo percebido pelos seus habitantes. Pesavento (2007), continua dizendo que "a cidade é sempre um lugar no tempo, na medida em que é um espaço com reconhecimento e significação estabelecidos na temporalidade; ela é também um momento no espaço, pois expõe um tempo materializado em uma superfície dada". Os habitantes de uma cidade do interior se diferenciam de uma metrópole?

Para Raymond Williams, no caso da Inglaterra em seu livro no capítulo "*O homem do campo de hoje*" traz referências às composições literárias do século XX, o começo dos anos 1900 e sua ampla mudança de relação da cidade com o campo, sendo assim, o autor comenta que,

> O campo como lugar de trabalho estava voltado a ser – porém de modo diferente – um lugar de regeneração física e espiritual. Agora, tinha-se a vida palpitante da natureza isolada, ou o ritmo sazonal dos processos vitais básicos. Em si, nenhum desses sentimentos era novo. O que havia de novo era a fusão dos dois de modo a originar uma estrutura de sentimentos em que a terra e suas criaturas – animais e camponeses quase em pé de igualdade – constituíam uma afirmação de vitalidade e da possibilidade de repouso conscientemente contrastada com a ordem mecânica, as rotinas artificiais, das cidades. (RAYMOND, Willians. 2011, p.214)

Esse viver nas fronteiras, que para a literatura pode se parecer e ser, um grande elemento poético, na vida real se perde nas características ao se render para esse novo modelo social. O campo perde seu lugar bucólico e intacto para dar espaço às contaminações que vem das cidades, pois, relata Willians (2011, p. 416) que "os lugares amados são os lugares 'lugares intactos', e ninguém concorda com essa afirmação com mais veemência do que aqueles que vivem nos lugares 'estragados'". E viver nessa fronteira é romper os limites de distanciamento do campo com a cidade.

De acordo com Willians (2011, p. 434) há "alguns escritores que enfatizam as conexões, e entre eles há uns poucos que veem a transição em si como decisivo, na complexidade de uma interação e de um conflito de valores". Tais conflitos é mais evidente no nosso país quando tratamos das grandes metrópoles comparadas ao campo, pois, muitas cidades do interior ainda vivem em completa harmonia com o homem do campo. O Brasil, ainda em sua grande maioria, predomina a cultura agrícola e muitas cidades pequenas são reoxigenadas pelo capital e o giro de mercado que vem do homem que está no meio rural. Nesse sentido, não se deve comparar de maneira direta ao caso da Inglaterra com o Brasil, mas um esforço é necessário, tais mudanças ocorridas lá são evidentes em nossa cultura de hoje.

O processo de industrialização no Brasil é ainda muito recente comparado com a Inglaterra, no entanto é possível perceber como ocorreram mudanças há pouco tempo nas cidades pequenas, bem como, no meio rural, que muito se relacionam com os paradigmas encontrados e vivenciados nas literaturas e na cultura inglesa.

Os relatos dos professores nas escolas visitadas deixam bastante claro, que os acessos vêm ocorrendo, embora, uma localidade se diferencie da outra. Fato que é evidente, e que perpassa as políticas governamentais, comparadas com vontade e gestão política, e ainda necessidades locais de desenvolvimento humano.

Não caberia narrar às experiências obtidas em todas as escolas participantes e cidades visitadas, nem mesmo descrever as mesmas sob os aspectos concretos que representam. Assim, não citaremos os nomes das cidades, para fazer uma relação direta do local, mas criaremos uma ficção dos sentimentos e percepções que foram se acumulando nessas viagens. Para tanto, uma motivação vem estabelecer uma ordem e um direcionamento, que, tal qual, como "*As Cidades Invisíveis*" de Ítalo Calvino, criar-se-á metáforas para narrar tais experiências.

Em "*As cidades invisíveis*" é impossível mapear as cidades descritas pelo personagem principal Marco Polo, como é impossível de localizá-las. Ítalo Calvino, cria nesse romance fabuloso um jogo, ou melhor, uma construção ficcional imaginativa fantástica, comandada não pelo coração, mas pelos sentidos auditivos. A indefinição de tais geografias é para dar possibilidades há uma memória eterna humana[2], sem localizar e relacionar, mas sempre como ponto de partida, no nosso caso não a Veneza de Marco Polo, mas, a terra cercada pelo mar que é a ilha de Florianópolis.

3. **O início do percurso**

Não se sabe a hora exata que partiu das terras rodeadas pelo mar, da rodoviária repleta de transeuntes com olhos moribundos, do calor a escorrer pelas testas quentes e avermelhadas. Com uma mochila nas costas e um laptop nas mãos, ouviu-se a primeira chamada, a hora certa para o embarque. Só sabia, que o tempo que levaria, para o ponto final do trajeto com o ônibus, não seria o suficiente e seu verdadeiro destino. De lá buscaria uma nova condução para alcançar a cidade esperada.

4. As cidades e o Símbolo

Nunca se consegue chegar a Ribeira[3], sem antes passar por Arauca, cidade fria e com pouco humanismo. Todos que por ela passam, saem muito depressa, como um vento que passa repentino. Ribeira tem esse nome, pela coloração que recebe suas montanhas ao amanhecer, são horas num zigue-zague por ruas sinuosas que causam náuseas naqueles desavisados que olham suas paisagens bucólicas até chegar à cidade. Não se chega a Ribeira a não ser por esse caminho. A cidade é cheia de pessoas com sorrisos adocicados e suas casas são singelas, limpas e aconchegantes. Em cada lugar que se pretende chegar é sempre uma longa viagem

[2] Calvino, Ítalo. *As cidades Invisíveis*.

[3] Como no texto de Ítalo Calvino – *As Cidades Invisíveis* – optou-se aqui como no original, pelo nome das cidades no gênero feminino. Pelo fato, dos locais visitados – Escolas - serem de predominância feminina e por não ter ocorrido contato algum com pessoas do sexo masculino nessas visitas. Sendo assim, cada um dos nomes criados representa um significado que representa uma imagem local, referência com nomes de pessoas das cidades ou alguma relação que provocou questionamentos.

pelas sinuosas ruas, longos caminhos que as crianças da cidade fazem todos os dias para irem a escola, e mesmo assim, não perdem a doçura nos lábios que é algo que existe somente lá. Existe um belíssimo rio com águas cor de chocolate, que corta a cidade, e este acompanha suas ruas nas mesmas curvas sinuosas. Tudo em Ribeira é sinuoso, é um vale no fundo das montanhas, no calor da cor que só tem Ribeira.

5. As cidades e a memória

Quem conhece um pouco de história geral sempre fica um tanto surpreso quando se chega a Santina, tudo o que tem ali, não é necessariamente daquele lugar. Tudo foi emprestado de outro local. No entanto, os moradores de Santina, acreditam que tais pertences sejam deles mesmos, como o próprio nome da cidade. Santina é conhecida pelos olhares distantes e desconfiados de seus moradores que pairam no silêncio. A cada pisar para frente tem outro que volta para trás. Mas também, a sua beleza é encantada pelo silêncio que se conjuga muito bem com seu lindo céu azul, que sempre está azul e pelo vermelho da terra que está por todos os lugares, inclusive nas louças. A cidade é como um cenário onde se tem o azul sob nossas cabeças e o vermelho sobre nossos pés.

6. As cidades e a imagem

Para se chegar a Gerônima, tem que caminhar pela noite, pois, é só com o amanhecer que se pode ver a cidade, tem uma poeira espessa que depois das 10 horas do dia não se pode mais enxergá-la, é na aurora matinal que ela surge com a luz. A primeira mirada é sempre uma confusão, não se entende direito a cidade, que é pequena, mas parece grande. Todos os carros nessa cidade são vermelhos e quadrados, um tipo de design criado somente para os seus moradores, mas o que mais encanta na cidade são suas belíssimas quedas de água e suas grutas escondidas no meio da floresta, que só é possível conhecer se um dos morador dali te convidar. Gerônima é uma cidade com varias cidades dentro, se mora numa e estuda na outra, trabalha em uma e mora na outra, todos os seus moradores vivem nessa troca, por que tudo é uma coisa só, a cidade é verde, mas só de longe se pode enxergar a sua cor, do mais alto cume e da própria cidade.

7. As cidades e o desejo

Quando se caminha muito para o norte, sente-se um calor que abraça seu rosto, é como um vento quente assoprado devagarzinho, e isso só pode vir de Mariana. Cidade cuja limpeza é resplandecente, um brilho aos olhos, há um amarelo que rodeia toda a cidade, uma planta que se cultiva somente ali. As pessoas que andam por Mariana, parecem caminhar em terrenos movediços, são lentos, tranquilos e de uma calmaria que se pode ouvir até seus pulmões respirarem. As pessoas sorriem constantemente como se ficassem o tempo todo com uma máscara no rosto, todo o alimento consumido na cidade é produzido pelos próprios moradores. Na escola,

desde cedo se aprende a plantar, e a comida na cidade é perfumada e saborosa, sempre há uma pessoa te convidando para entrar em suas casas, seja para comer com elas ou para descansar. Mariana tem beleza em tudo que se vê, não existe tristeza, as pessoas parecem sempre viverem num imenso teatro, um espetáculo cênico e agradável.

8. As cidades delicadas

Tudo aquilo que você imagina encontrar, não encontra em Ventura, nunca se sabe se está ou não está na cidade, que mistura vários costumes em um só lugar. As pessoas que ali vivem sempre estão como em acampamentos, andando de um lado para outro, saindo desse terreno e se mudando para aquele, tudo em Ventura é nômade, mas cada acampamento não se mistura com o outro, no entanto, todos vivem em harmoniosa relação. Ventura é uma cidade, que não é uma cidade. Para se chegar a Ventura, tem que comunicar os moradores da cidade, pois, nunca se sabe como chegar. Não existem placas, indicação no mapa ou ruas que levam a Ventura, por isso, tem que marcar uma ida à cidade comunicando seus moradores que os recepcionam numa estrada silenciosa. As pessoas pouco falam, são simpáticas, mas nunca te olham nos olhos, e sim, sempre na altura do pescoço, uma comodidade encontrada, para não dizer que estão olhando para o chão. Mas na saída quando você pensa que sua partida será a mais silenciosa possível e hostil, eles fazem uma festa com muita comida e bebidas, agradecendo sua visita. Não se sabe se é pelo agradecimento de ter vindo, ou pelo fato, de estar indo embora.

9. As cidades e a vontade

Quando se chega há certa altura do caminho, começa-se a sentir uma paz e uma vontade de viver que lhe palpita o coração, as melhores lembranças já vividas começam a passar pela cabeça em uma nostalgia que lhe preenche todo o ser, com certeza, está se aproximando de Tarcísia. A cidade é fria de temperatura, mas tem um calor que preenche a alma, basta se aproximar de um dos moradores que ali vive para sentir uma ebulição vulcânica flamejar o peito. Todas as pessoas são muito brancas, como o leite mais puro e fresco, com bochechas rosadas e salientes e um cheiro de doce que domina todo o ar. A educação dos moradores é algo sublime, todos lhe olham com sabedoria e perguntas no olhar, tudo é muito organizado e os jardins limpos e floridos. Nunca um morador dali, desejou viver em outro lugar. Eles viajam para sempre voltarem dizendo: *Como é bom viver aqui*.

10. As cidades e a reminiscência

Minhas lembranças se perdem num florescer e luminosidade amarela que ofuscam meus olhos e minha mente. Desoriento-me ao chegar a Madalena, cidade cercada por arvores frondosas que refrescam o ar e embelezam a cidade, nessas, as flores amarelas brotam como ouro a cintilar em toda por todos os lugares, depois, que as folhas verdes caem e ficam somente os galhos marrons expostos. Em cada local

que se vá, devem-se seguir os corredores de árvores amarelas, que sobre um chão cinza formam um tapete por onde passa, como que, cortejando sua passagem. Em Madalena, se vive meio acelerado meio lento, é sempre um meio termo, é um corre-corre e um descanso. Nas escolas escreve-se rapidamente a cada 15 minutos e descansa os outros 15, tudo ali é sufocante e tranquilo. É tenso e sereno. É rápido e lento. Em Madalena se faz muita coisa, mas tem lassidão sempre no caminhar.

11. O fim do percurso

Nos trechos percorridos, não ficou somente o inebriante dos símbolos e as imagens apanhadas pelo olhar. *Uma mistura entre beleza e ócio, que se confundem com o entendimento que é necessário ao científico, onde, poderá se perder se não souber deixar conduzir, um pouco de poesia, basta, para sabermos que somos humanos e podemos retirar do mais singelo e/ou simplório as belezas do mundo. Nas cidades visitadas, sempre há o desejo de conhecer mais, explorar um pouco mais e viajar um pouco mais.*

Explorar com profundidade, como disse Kublai Khan a Marco Polo, é saber interpretar os símbolos, as imagens, os locais, as cidades, as pessoas, as culturas. É saber dizer qual é a direção que o futuro nos leva. É saber ver a arte em muitos lugares, perceber que o ensino de artes também pode ser poético, como a pesquisa, quer seja ela cultural, educacional, do trabalho ou do ensino.

Referências:

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

BOTTON, Alain de. A arte de Viajar. Rio de Janeiro : Ed. Intrínseca, 2012

CALVINO, Ítalo. **As cidades Invisíveis**. Biblioteca Folha.

FORTUNA, Carlos. **Simmel e as cidades históricas italianas – Uma Introdução**. Dossier Simmel: A estética e a cidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, 67, Dezembro 2003 : 101-127.

MAKOWIECKY, Sandra. **A representação da cidade de Florianópolis na visão dos artistas plásticos.** 2003. 543 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação do Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAKOWIECHY, Sandra. CHEREM, Rosângela. Orgs. **Registros sobre as cidades : entre pedras, tintas e letras.** Florianópolis : Ed. Da Udesc, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias.** Rev. Bras. Hist. v.27 n.53 São Paulo jan./jun. 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882007000100002

SIMMEL, Geog. **Roma. Uma análise estética/Florença/Veneza**. Dossier Simmel: A estética e a cidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, 67, Dezembro 2003 : 101-127.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade : na história e na literatura.** São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/2014, graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná - FAP/2010. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, onde possui experiências como professor no ensino público e em instituições sociais. Pesquisa o Ensino das Artes Visuais na Educação com Arte e Tecnologia, Formação de Professores, Políticas públicas educacionais e produção artística nas escolas.

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4497834E5

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas**

A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE

Ângela Maria de Andrade Palhano (Unidavi, SC, Brasil)
Giovana Bianca Darolt Hillesheim (Unidavi , SC, Brasil)

RESUMO:
Este artigo se origina das reflexões sobre a relação teoria e prática na formação docente, tendo por objetivo ampliar essa discussão no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). São apresentados dados gerais sobre o Parfor, sua inserção na Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi) e relatada experiência de pesquisa desenvolvida pelos licenciandos de Artes Visuais na disciplina Prática Como Componente Curricular (PCCC). Tendo em vista que a proposta pedagógica do curso privilegia a vivência de práticas de observação e reflexão sobre a realidade escolar visando contribuir na formação de professores com perfil acadêmico de base científica, a pesquisa desenvolvida na disciplina PCCC, ocorrida entre 2012 e 2014, discutiu como as distintas imagens se inserem no espaço escolar, como os professores de arte interagem com tais imagens e quem são estes professores, em termos de formação e cotidiano profissional. Por fim, o artigo considera as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação de professores, ao mesmo tempo em que retrata o amadurecimento da articulação entre teoria e prática na Licenciatura em Artes Visuais da Unidavi no âmbito do Parfor.
Palavras-chave: *Formação de Professores de Artes Visuais; Parfor; Prática Como Componente Curricular; Articulação entre Teoria e Prática.*

THE ARTICULATION BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE EDUCATION OF ART TEACHERS

ABSTRACT:
This article originates from reflections on the relationship between theory and practice in teacher education, with the objective of expanding the discussion under the National Plan for Teacher Training Basic Education (PARFOR). General Information about PARFOR are presented, its insertion into the University for the Development of Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI) and reported experience of research conducted by undergraduates in the discipline of Visual Arts Practice As Curricular Component (PCCC). Considering that the pedagogical approach of the course focuses on the experience of practical observation

and reflection on the school reality to contribute in teacher education with academic profile of scientific basis, the research developed in the discipline PCCC occurred between 2012 and 2014, discussed how the different images fall at school, as art teachers interact with such images and who are these teachers, in terms of training and daily work. Finally, the article considers the contributions of the Historical-Critical Pedagogy in teacher education, while portraying the maturing of the relationship between theory and practice in the Visual Arts Course of Unidavi, PARFOR program.
Key words: *Education of Teachers of Visual Arts; PARFOR; Practice As Curricular Component; Articulation between Theory and Practice.*

1 Introdução

Muitas têm sido as pesquisas que, nas últimas duas décadas, se debruçaram sobre a formação de professores no Brasil: Pimenta (1994; 2002; 2007), Brzezinski (1998), Libâneo (2005), André e Dalmazo (2011), Gatti e Barreto (2009; 2011), Saviani (2004), entre outros. Dentre as características necessárias para que uma formação de professores possa ser considerada satisfatória, tais pesquisas trazem reflexões sobre a relação existente entre teoria e prática. Assim, é possível afirmar que a literatura atual sobre a formação docente prioriza um lugar onde o debate, a pesquisa e as reflexões, possam ser contemplados, pois são tidas como elementos fundamentais para uma formação de professores comprometidos no âmbito da profissão. Saviani nos aponta que pesquisa e ensino são indissociáveis na formação dos professores, "pois dessa forma será possível conduzir a educação rumo à maturidade epistemológica compatível com sua inegável importância social" (2004, p. 93). Com efeito, o acesso a essa formação exige esforços conjuntos dos envolvidos nesse processo, sejam das políticas públicas para a formação de professores, das Instituições de Ensino Superior, dos gestores, dos professores que atuam nos cursos de formação, seja dos licenciandos.

Nesta perspectiva, é reconhecível um relativo esforço nas Políticas Públicas no que tange à formação de professores, especificamente mencionando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que subjaz um dos pontos de interesse deste artigo. Todavia, a de se considerar que, embora se reconheça o empenho apresentado pelas reformas educacionais no Brasil, as formas de financiamento da educação e os modos da política educacional que incidem diretamente na formação dos professores, estendendo-se consequentemente à sociedade, ainda não lograram o êxito necessário para alavancar mudanças mais profundas na educação nacional. É preciso ter em mente, conforme Saviani (2004), dos condicionamentos e dos fatores determinantes que movem as políticas educacionais no século XXI, pois diferentemente da crença da consciência ingênua, percebe-se que as políticas públicas se constituem em instrumentos regulatórios, acentuando, minimizando ou naturalizando questões no cotidiano.

Apesar das relevantes considerações acerca dos interesses multilaterais inseridos nas políticas educacionais em nosso país, outras questões nos motivaram ao desenvolvimento desta discussão. Cientes do atual panorama educacional, apresentamos neste artigo uma via de contramão em que ousamos ampliar e dividir experiências que consideramos significativas para repensar a relação entre teoria e prática e, consequentemente, refletir sobre a pesquisa nos cursos de formação inicial dos professores. Dessa maneira, dividimos experiências e reflexões tendo por referência as pesquisas e discussões realizadas mediante a disciplina de Prática Como Componente

Curricular ministrada no Curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura. O referido curso é ofertado por meio do Parfor na Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi), situada em Rio do Sul - SC.

Meksenas (2011) nos auxilia a pensar sobre as possibilidades da pesquisa enquanto princípio formador. O autor salienta que para desenvolver um senso reflexivo, capaz de questionar e verificar situações cotidianas no contexto educacional, depende em grande medida, da qualidade dos encaminhamentos na formação inicial dos professores. O acesso à pesquisa tende a desmitificar concepções ligadas ao senso comum, visando contribuir para atitudes investigativas frente às realidades escolares e sociais. Nessa direção, compreende-se a pesquisa como eixo fundamental para estabelecer a relação entre teoria e prática, pois na medida em que se questiona e se investiga a realidade, desnaturalizam-se concepções, promovendo aberturas para o diálogo, para o pensamento crítico, para a compreensão das realidades e para a sua transformação.

Ao tratar sobre as politicas públicas, nos referimos especialmente sobre o Parfor, pois é com o olhar de gestora e professora desse programa, que aqui nos fazemos representar. A criação do Programa Emergencial de Licenciatura para Professores da Educação Básica da Rede Pública de Ensino integra um esforço nacional pela melhoria da qualidade de ensino e da valorização do magistério. Diante disso, o Parfor é um programa que, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, destina-se aos professores que, embora não possuam formação, encontram-se atuando nas escolas públicas estaduais e municipais:

> O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. (CAPES, 2014)

Alguns fatores foram determinantes para a expansão do Parfor que, mediante a gratuidade nos cursos de graduação, favorece o aperfeiçoamento profissional dos professores em atuação sem habilitação e para 2ª. Licenciatura. Dentre estes fatores destaca-se a parceria entre o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituições de Ensino Superior (IES). O esforço conjunto dessa parceria fomenta, além de outras modalidades de formação, a oferta de cursos gratuitos, acesso dos professores à capacitação profissional, melhoria na qualidade do ensino, incentivo à pesquisa e formação continuada, formação inicial ou 2ª. Licenciatura com professores titulados, aumentando assim a exigência epistemológica e profissional compatível com a docência.

De acordo com os dados divulgados no *site da CAPES*[1], "até 2012, o Parfor implantou 1920 turmas. Há 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do Parfor, localizadas em 397 municípios do País". (CAPES, 2014). A CAPES informa ainda que o maior número de professores participantes

[1] CAPES. Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso em 18/07/2014.

concentra-se nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Em Santa Catarina, apesar do número de matrículas no Parfor substancialmente menor, destaca-se que os cursos são oferecidos em IES de várias categorias administrativas. Nesse sentido, a Unidavi, na condição de instituição comunitária de ensino superior, oferece cursos do Parfor, apresentando algumas turmas com a formação já concluída e outras em andamento, como é o caso do Curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura.

2 O Curso de Artes Visuais em sua dimensão curricular

A Licenciatura em Artes Visuais da Unidavi foi criada mediante o Parecer CAEN nº. 08/2007, de 26 de abril de 2007. (PPC, 2014, p.8). Porém, efetivamente, teve seu início oferecido pelo Parfor no segundo semestre do ano de 2012. Desde o início do curso a instituição vem refletindo acerca das questões relacionadas ao ensino, especialmente das Artes Visuais, bem como, sobre o currículo para a formação de professores dessa área. Tal perspectiva se insere em um cenário mais amplo da educação de nível superior, conforme lembra Rosanne Dias:

> Constantemente, nas literaturas e pesquisas, nos deparamos com reflexões sobre o currículo que se tornam alvo de muitos debates no meio acadêmico. Juntamente com as instituições de ensino, esse instrumento tem sido muitas vezes responsabilizado pelos sucessos e fracassos na educação. Importante mote para justificar a reforma curricular da formação de professores, a ideia da profissionalização se fundamenta no compromisso de um "novo" currículo comprometido com novos processos de aprendizagem e de formação para o trabalho. Tais perspectivas visam a produzir mudanças nos resultados educacionais, ou a "eficácia do sistema educacional", aspecto centralmente focalizado nos textos governamentais ou de organismos internacionais. (DIAS, 2012, p.10)

Neste cenário de disputas políticas e discursos de diferentes vozes, o currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais oferecido pelo Parfor na UNIDAVI, no que tange à matriz curricular, procura contemplar os saberes teóricos e práticos articulados aos aspectos técnicos do curso. Dentre as preocupações, destaca-se o tempo/espaço para o debate e a investigação, entendendo estes como movimentos fundamentais da pesquisa e da interação entre a teoria e a prática nas licenciaturas. Essa articulação se realiza além de outras formas, pela disciplina de Prática Como Componente Curricular (PCCC). Essa disciplina é contemplada em quatro fases da graduação, iniciada na primeira fase, sendo subsequentes às demais fases. Assim, "PCCC supõe vivências práticas no curso e acontecem na primeira metade dele, totalizando uma carga de 405 horas/relógio que equivalem a 486 horas/aula". (PPC, 2014, p.55). Mediante sua organização, nas disciplinas de PCCC I, II, III e IV:

> Será dada ênfase, de um lado, nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional; de outro, na participação e vivência de atividades práticas referentes ao desenvolvimento da atividade docente, bem como na produção de subsídios didáticos e pedagógicos voltados ao ensino das Artes Visuais nas diferentes subáreas do conhecimento constitutivas das disciplinas de Prática como

Componente Curricular. (PPC, 2014, p. 55).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as atividades das disciplinas de PCCC, pelo seu caráter investigatório, se realizam, em sua maioria, no ambiente escolar. Ao passo que, em sala de aula, os licenciandos são orientados e refletem sobre as condições para a prática das pesquisas encaminhadas. A disciplina de PCCC caracteriza-se por uma abordagem dinâmica no que diz respeito a sua ementa, com o objetivo de funcionar como eixo articulador do currículo nas quatro fases iniciais do curso. Nesse sentido, realizar-se a partir de olhares plurais e interdisciplinares, fazendo confluir saberes e práticas dos diferentes sujeitos e campos de conhecimento. A interação entre a teoria e a prática surge contextualizada, pois se desenvolve em acordo com as observações, registros, experiências e discussões, advindas do ambiente escolar e das realidades sociais, ou seja, das pesquisas.

3 A proposta pedagógica da disciplina PCCC na Licenciatura em Artes Visuais da Unidavi

Em atenção à característica investigatória inerente à disciplina Prática Como Componente Curricular (PCCC), visando auxiliar na construção de um professor pesquisador e amalgamando as temáticas desenvolvidas nas demais disciplinas durante o semestre, a disciplina procurou fomentar e instrumentalizar não somente a pesquisa didática, mas também a pesquisa ligada ao objeto direto da área de estudos dos acadêmicos, neste caso, as artes visuais. Distribuída em quatro fases/semestres a proposta investigatória da disciplina teve início em 2012 e desenvolveu-se a partir de reflexões acerca do termo *imagem*, uma vez que se entende que as imagens acompanharão o futuro professor de artes visuais durante o percurso formativo e, posteriormente, no exercício de sua docência. Em tal reflexão, procuramos ter em mente o 'lembrete' de Elkins: "a maior parte das imagens não é arte" (2011, p.8). Assim, surgiu em PCCC I a inevitável pergunta: caberia ao professor de artes visuais abarcar em suas aulas as imagens não-arte?

O assunto acende polêmicas e suscita discussões acaloradas no espaço teórico/acadêmico. Fato é que a Historiografia da Arte jamais estudou as imagens informativas, gráficos, cartas, mapas, configurações geométricas, anotações, planos, documentos oficiais, cédulas, contratos, selos, carimbos. Elkins nomeia este grupo de '*imagens* não-arte' e alega que estas envolvem questões centrais da história da arte, tais como períodos, estilos, significados, história das ideias, conceitos de crítica e mudanças na sociedade. Filiado aos Estudos Culturais, Douglas Crimp, teórico da história da arte que partilha muitas das concepções de Elkins, alega que "talvez seja necessário renunciar ao impulso de conhecer, dominar e ajustar a arte do presente a uma boa genealogia da vanguarda. Talvez seja o caso de encontrar-se um novo modelo de análise. (CRIMP,1998-99, p. 80)".

Crimp constrói sua argumentação a favor da inclusão das imagens não-arte no currículo, criticando o que ele chama de 'ataques aos estudos culturais', muitas vezes acusados de representar uma ideia frouxa de cultura em busca de falso populismo. Todavia, conforme já mencionamos, a questão suscita polêmica, sendo muitos os teóricos da arte a alertarem para a especificidade do discurso artístico em detrimento de outros discursos, tais como apontou Umberto Eco já em meados do século XX em sua obra *A Definição da Arte.*

Ao licenciando em artes visuais no Brasil a indicação para estudo das imagens não-arte tem chego mais sistematicamente às universidades a partir da última década através da proposta intitulada Cultura Visual. Nas palavras de Crimp, “a cultura visual é o objeto de estudo nos estudos visuais, uma área mais estreita dos estudos culturais”. (1998-99, p.80). O crescente número de publicações referentes ao programa de estudos da cultura visual evidencia a necessidade de discutir e refletir com o licenciando em artes visuais sobre as imagens *não-arte* que compõem o contexto escolar. Trazer esta discussão para a disciplina de PCCC I (2º Semestre de 2012) não significou, porém, um posicionamento favorável, nem tão pouco contrário à inclusão das imagens não-arte no currículo escolar, mas a oportunidade de auxiliar o futuro professor de artes visuais a construir uma postura investigativa a fim de prepará-lo para os enfrentamentos teóricos da área.

A partir deste conjunto de ideias, propusemos aos licenciandos de Artes Visuais que visitassem escolas de educação básica e registrassem suas impressões sobre as mesmas a fim de alimentar as discussões durante as aulas. Como orientação para tais observações instituímos o instrumento de observação proposto por Pimenta (2004), cujos tópicos dizem respeito ao contexto local onde a escola está situada, suas origens, a organização dos tempos de chegada e partida dos alunos e funcionários, a observação da escola em movimento, a organização da aprendizagem, vida e trabalho dos professores. Nos relatórios de observação construídos pelos licenciandos, observamos frequente menção às imagens não-arte presentes nas escolas acompanhadas de breve descrição de suas respectivas funcionalidades. A seguir alguns trechos dos relatórios de observação:

> A escola está sempre aberta para a comunidade, pois tem um espaço reservado para a comunidade divulgar os eventos que irão acontecer na região (cartazes). (S. R.).
> Há a disposição dos funcionários panfletos comerciais na sala dos professores. [...] Os professores têm o hábito de decorar as portas com painéis confeccionados por eles e/ou com atividades das crianças de acordo com as datas comemorativas. (A. M).
> Atualmente podemos observar uma escola em boas condições, com boas pinceladas de tinta nas paredes, tinta verde, branca e vermelha representando o estado de Santa Catarina. [...] Nas paredes mais trabalhos dos alunos, mas agora as imagens são outras, textos com caneta preta, frases sobre as drogas, alcoolismo, recortes de revistas... (K. A).
> (A escola) tem como referência um banner com o nome da escola e duas placas de identificação de construção e reforma encravadas no prédio da escola. (N. S.).
> Não existe nenhuma decoração nas paredes do hall de entrada. (L. G.)

Paralela à profusão de imagens não-arte trazidas pelos licenciandos surgiu a possibilidade de discutir com o grupo o conceito de imagem, tendo em vista a construção de um olhar investigativo. As imagens percebidas pelo grupo foram alvo de registro, apesar de na maioria das vezes nem sequer carregarem consigo créditos de autoria ou preocupação estética. Que imagens são estas? O que elas dizem? O que se percebe através delas? O que elas nos permitem ver? Didi-Huberman (1998) diz que só é viva a imagem que ao nos olhar, obriga-nos a olhá-la verdadeiramente. Contrariamente ao posicionamento de Didi-Huberman, é bastante conhecida no meio artístico a frase do minimalista Frank Stella: O que você vê é só o que você vê. Assim, estas primeiras impressões/imagens coletadas pelos licenciandos nas escolas de educação básica nos levaram à reflexão sobre as imagens materializadas em cartazes, outdoors, murais e atividades pedagógicas que circulam no espaço escolar, alimentando a discussão sobre o

lugar que estas imagens ocupam na escola e, principalmente, como elas influenciam na produção visual dos estudantes.

Munidos destas indagações, em PCCC II (1º Semestre de 2013), os doze licenciandos de Artes Visuais retornaram às escolas que se configuravam como campos de pesquisa a fim de observar os desenhos produzidos pelos estudantes. Muitos são os pensadores que investigaram os desenhos produzidos pelas crianças através de observações, registros e categorizações. Entre tantos teóricos, o grupo de licenciandos adentrou na pesquisa de Luquet (1969), filósofo e etnógrafo francês conhecido como o pioneiro no estudo do desenho infantil. Segundo Luquet, o repertório gráfico infantil está condicionado pelo meio onde a criança vive e a intenção de desenhar está diretamente ligada a objetos reais e à associação de ideias. Luquet distinguiu quatro estágios para o desenho infantil: Realismo Fortuito, Realismo Falhado, Realismo Intelectual e Realismo Visual[2].

Apesar das críticas que se possa fazer ao universalismo da categorização proposta por Luquet, a possibilidade de lidar com os elementos básicos de uma teoria para posteriormente efetuar uma análise a partir da comparação destes elementos com os desenhos coletados, permitiu aos licenciandos lidar com os percalços entre o exercício da coleta e a análise de dados, ao mesmo tempo em que os aproximou da escola com olhar investigativo:

> Minha participação na escola foi breve, não sendo possível observar o processo gradual de construção dos desenhos por parte dos alunos. Percebi que muitos dos desenhos da educação infantil que encontrei não foram concebidos pelas crianças; são trabalhos pedagógicos direcionados, tornando difícil a análise do desenvolvimento gráfico dos alunos. (N.M.F.F.S.,2013).
>
> Percebi nas turmas em que fui fotografar que a professora faz várias indagações e incentivos no momento da construção do desenho (*O que você está querendo mostrar com isso? É assim mesmo? Você consegue melhorar o traço*...). (O.P, 2013)
>
> A leitura dos desenhos registrados mediante fotos e estudos a partir de teóricos da área do desenvolvimento cognitivo, proporcionou novas maneiras e um novo olhar para compreender o significado do desenho da criança. Se a imagem traz uma importante contribuição no processo de desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo e está sempre presente na formação do ser humano, as produções didáticas devem comtemplar estratégias para ler estas imagens. (F.O.G., 2013).

Diante da incidência nos relatos produzidos pelos licenciandos de muitas observações sobre as estratégias didáticas adotadas pelos professores diante dos desenhos dos estudantes, em PCCC III (2º Semestre de 2013) a volta às escolas foi canalizada para traçar o perfil dos professores de arte que lá atuavam. Desta feita, a partir do estudo de Gatti e Barreto encomendado pela Unesco (2009), construímos um roteiro

[2] De forma bastante sintética podemos dizer que o *Realismo Fortuito* está atrelado aos traços livres feitos pela criança sem um objetivo definido. O *Realismo Falhado* compreende a fase em que a criança chega ao desenho propriamente dito, porém sem dominar completamente a direção de seus movimentos. Ao contrário, no *Realismo Intelectual,* a criança procura representar graficamente todo o conhecimento que tem sobre um objeto gráfico. Ao longo de seu desenvolvimento o Realismo Intelectual vai cedendo espaço ao *Realismo Visual,* uma forma de representação menos pessoal e, na maioria dos caos, mais inexpressiva e adaptada aos padrões comumente encontrados.

de entrevista que possibilitasse descobrir em que aspectos o perfil dos professores brasileiros apontado no estudo da Unesco coincidia com o perfil dos professores de arte das escolas envolvidas na pesquisa. Assim, ao se reaproximar da escola, os licenciandos puderam comprovar muitos dos descritores mencionados por Gatti: a grande incidência de cursos na modalidade semipresencial na formação inicial dos professores, a feminização do magistério acentuada na área de arte pedagogia, a carga horária de trabalho considerada excessiva, a atuação docente em mais de uma escola visando ampliar o orçamento familiar, a ausência de formação continuada específica na área e a corresponsabilidade econômica em iguais condições ao cônjuge. A verificação destes aspectos da realidade dos professores permitiu aos licenciandos refletir sobre a atuação dos mesmos, ampliando o leque de questões que envolvem/comprometem a docência em arte.

4 A Pedagogia Histórico-Crítica como condutora do trabalho desenvolvido em PCCC

Apesar da formação de professores para a docência em arte ter as suas particularidades, em termos amplos assemelha-se aos demais componentes curriculares, ou seja: almeja-se que no decorrer da graduação em arte os licenciandos se apropriem criticamente dos conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, conhecimentos estes resultantes da caminhada docente que constitui a cultura do magistério ao longo dos anos, criando, ao mesmo tempo, novas maneiras de lidar com as peculiaridades do aluno de seu tempo e, consequentemente, atualizando esta cultura. Neste sentido, uma formação que separa dicotomicamente a prática da teoria só dificulta o processo, uma vez que a cultura se constitui da intersecção de ambas, uma não existe sem a outra, de tal forma que possamos afirmar que a prática é tomada como base sem perder de vista a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade. Mazzeu refere-se a este processo como *humanização do trabalho docente:*

> A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social. (MAZZEU, 2009, s/p)

A preocupação durante todas as fases da disciplina PCCC foi propiciar a inserção dos licenciandos no ambiente escolar através de duas vias: na perspectiva de futuro professor que lá se encontra para aprender sobre os meandros da prática e, ao mesmo tempo como pesquisador, que a partir de referencial teórico reflete acerca desta prática para aprimorá-la e colaborar na mudança estrutural da escola e, por consequência, da sociedade. Ao apostar nas possibilidades da escola como partícipe na transformação da sociedade a entendemos, em consonância com Mazzeu, como instância onde seja

possível a identificação e a exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições. (MAZZEU, 2009).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica idealizada por Saviani há mais de 30 anos configura-se como processo salutar na formação de professores, uma vez que auxilia na compreensão crítica do processo de profissionalização docente imbricando teoria e prática. Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido na disciplina PCCC da Licenciatura em Artes Visuais da Undavi considerou as cinco etapas articuladas propostas por Saviani e procurou pautar-se nelas. A saber: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

A *prática social* no processo de formação docente compreende as relações contraditórias entre o cotidiano e o não-cotidiano, uma vez que o dia-a-dia do professor vai cristalizando impressões e saberes que nem sempre parecem estar em consonância com seu conhecimento teórico. Neste sentido Mazzeu assegura que muitas vezes, a prática cotidiana do professor é movida pelo senso comum pedagógico, o qual é constituído de fragmentos de teorias, assimilados geralmente sob a forma de clichês. O senso comum acaba criando a ilusão de um domínio das "teorias" cujos elementos ele incorpora. Assim, a inserção dos licenciandos de Artes Visuais nas escolas, munidos da tarefa de observar e refletir teve o intuito de questionar estes clichês e problematizá-los visando romper com a dicotomia entre teoria e prática e adentrando na segunda etapa proposta por Saviani, a *problematização*. A problematização assume sempre um caráter filosófico, uma vez que une a identificação das necessidades impostas pela prática cotidiana ao mesmo tempo em que coloca novos temas, novas situações a serem superadas através da consulta aos conhecimentos historicamente acumulados requerendo escolhas e tomada de decisões.

Ao defrontarem as imagens não-arte observadas nas escolas com a discussão realizada em plano teórico, os licenciandos se depararam com o problema da definição do foco da área na qual se encontram em formação: ao mesmo tempo em que entendiam/entendem a imagem artística como objeto primeiro do ensino de arte na escola, percebiam/percebem a escassez dela no cotidiano escolar e reconhecem a invasão e influência das *imagens não-arte*. Em um primeiro momento irrompeu o senso-comum pedagógico que separa por funcionalidade as imagens de cunho didático/pedagógico daquelas com finalidades estéticas. Neste processo o debate mediado pelo conhecimento já sistematizado foi de fundamental importância, possibilitando ao grupo a elaboração de análises que dificilmente seriam realizadas por cada licenciando isoladamente. A esse processo de mediação entre o problema percebido e a busca de possibilidades de respostas no acervo teórico disponível, a Pedagogia Histórico-Crítica chamou de *instrumentalização*:

> A superação de problemas exige que o professor se aproprie e crie instrumentos de trabalho (procedimentos, técnicas, materiais didáticos) e, ao mesmo tempo, desenvolva um discurso significativo, fundamentado teoricamente, que possibilite compreender esses problemas e reorientar a prática no sentido da superação deles. (MAZZEU, 2009, s/p).

Ocorre que ao lidar, testar os instrumentos buscando a resolução dos problemas, o professor em processo de formação vai aos poucos construindo uma nova forma de pensar e agir chamada *catarse.* A catarse na formação docente precisa estar em prol da irreversibilidade das mudanças ocasionadas pelas reflexões, por isso trata-se de uma etapa que demanda tempo e continuidade. Como se trata de um processo dinâmico, à medida que se "resolve" um problema, outros problemas se apresentam, movendo o futuro professor para a retomada da *prática social*. Deste modo, a cada ir e vir dos licenciandos de Artes Visuais das escolas, alguns problemas iam se resolvendo, enquanto outros surgiam.

5 Considerações finais

No decorrer da pesquisa desenvolvida em PCCC, a problemática inicial sobre contemplar ou não as imagens não-arte como objeto de estudo do ensino de arte cedeu lugar ao problema da influência destas imagens na produção visual das crianças; a análise destas mesmas produções, por sua vez, implicou em conhecer as condições em que as mesmas se davam e como os professores encaminhavam os momentos destinados ao desenho, criando a necessidade de conhecer melhor os professores, suas rotinas profissionais e seus processos formativos. De modo que a pesquisa não chegou a um fim específico, tratou-se de uma proposta de formação cíclica no intuito de educar para a ação crítica que mescla continuamente teoria e prática.

Ao propormos aos licenciandos em Artes Visuais da Unidavi uma pesquisa de médio prazo (2º Semestre de 2012 ao 1º Semestre de 2014), articulando embates do cotidiano escolar com os conhecimentos historicamente acumulados na área do ensino de arte, tivemos como meta uma formação docente humanizada, na acepção materialista-histórica do termo; formação esta que buscou a todo momento sobrepor teoria e prática a fim de corroborar na docência crítica em arte. Pensamos, enfim, em uma licenciatura que possibilite ao licenciando a passagem da heteronomia à autonomia, pois acreditamos ser esta indispensável para a maturidade epistemológica tão necessária para garantir a qualidade do ensino de arte e, consequentemente, a valorização docente em arte.

A demanda que emerge para nós, educadores nos cursos de licenciatura, aponta para o desenvolvimento de experiências significativas, atrelando os conceitos teóricos às práticas pedagógicas. Isso não é fácil, mas também não é impossível. Acreditamos na relevância da pesquisa para o desenvolvimento de uma maturidade profissional, onde olhares e atenções se voltam para a regeneração dos conceitos, quebras de paradigmas e mútuas transformações. As experiências realizadas e que aqui foram compartilhadas, potencializam o debate acerca da articulação entre a teoria e a prática, debate este que é atual e pertinente no âmbito das políticas públicas para a formação docente,

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza e DALMAZO, Afonso. **Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores (o)**. Papirus Editora, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CRIMP, Douglas. **Estudos Culturais, Cultura Visual**. Trad. Betariz Sidou. Revista USP, São Paulo, n.40, p.78-85, dezembro/fevereiro 1998-99.

DIAS, Rosane. **Política Curricular de Formação de Professores: um campo de disputas**. Revista e-curriculum- PUC. São Paulo, v.8, n.2, agosto de 2012.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

ECO, Umberto. **A Definição da Arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1986.

ELKINS, James. **História da Arte e imagens que não são arte.** Trad. Daniela Kern. Revista Porto Alegre: Porto Alegre, v.18, n.30, maio, 2011.

GATTI, Bernadete ; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortes Editora, 2005.]

LUQUET, Georges-Henry. **O Desenho Infantil**. Porto: Ed. Minho, 1969.

MAZZEU, Francisco José carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Caderno Cedes. Unesp-Araraquara, 2009.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido e CAMPOS, Edson Nascimento. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortes Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro e CHARLOT, Bernard. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortes Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortes Editora,1994.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. Autores associados, 2008.

UNIDAVI. **Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais.** Rio do Sul, SC: UNIDAVI, 2014.

Angela Maria de Andrade Palhano
Mestre em Educação, atua como professora em cursos de graduação e ensino médio. Coordena o Curso de Graduação Licenciatura em Artes Visuais na UNIDAVI. É pesquisadora sobre currículo em Artes Visuais e formação estética docente. http://lattes.cnpq.br/3831899079950049

Giovana Bianca Darolt Hillesheim
Mestre e Doutoranda em Artes Visuais pela UDESC com pesquisa na área de formação docente. Atua como professora na Licenciatura em Artes Visuais da UNIDAVI. É membro do “Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” – CAPES/MINCyT e do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão – Udesc. http://lattes.cnpq.br/7690907623919466

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: (Comunicação Oral, Slides) GT: (Artes Visuais)
Eixo Temático: (11. Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas)

MODELAGEM EM ARGILA: UMA TECNICA MILENAR NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO OBJETO TRIDIMENSSIONAL

Francisco dos Santos (URCA, Ceará, Brasil)

RESUMO*:*

O presente artigo aborda um apanhado sobre as técnicas de modelagem, apontando passo a passo os procedimentos utilizados por artistas de varias épocas. Serão apresentadas técnicas de modelagem usadas pelos índios e como ainda se mantém viva até hoje esses procedimentos. Como esse artifício se tornou muito amplo e engloba hoje varias áreas do conhecimento, não temos como apresentar um estudo mais amplo, porém apresentaremos as técnicas de modelagem em argila, embora esse procedimento se aplique a vários materiais. Para que haja um melhor entendimento sobre esses processos é coerente que faça um apanhado desse material. Observaremos as propriedades da argila, sua formação geológica, estrutura molecular composição química, e a plasticidade. Apontaremos detalhes sobre as sete técnicas de modelagem: Bola, Rolos, Placas, Blocos, Extrusão, Fundição e Torneamento, e como alguns artistas aplicam nos seus trabalhos. No entanto não poderia apenas falar dos procedimentos de modelagem se citar as fazes pela qual passa a argila do estado líquido ao sólido. Entendendo que a argila ainda continua oferecendo uma grande contribuição na escultura apresentaremos seu uso por um artista hiper-realista, embora tenha seus trabalhos finais em silicone e fibra de vidro.
***Palavras-chave**: Modelagem; Argila; Escultura*

MODELING IN CLAY: A MILLENNIAL TECHNICAL IN THE PROCESS OF CREATING OBJECT TRIDIMENSSIONAL

This article discusses an overview of the modeling techniques, pointing out step by step procedures used by artists of various epochs. Modeling techniques used by the Indians and will be presented as still lives today these procedures. Since this device has become very broad and today encompasses several areas of knowledge, we can not present a more extensive study, however we present the modeling techniques in clay, although this procedure is applied to various materials. So there is a better understanding of these processes is consistent to do a roundup of this material. Observe the properties of the clay, its geological formation, molecular structure chemical composition and plasticity. Will point out details on the seven modeling techniques: Ball, Rolls, Sheets, Blocks, extrusion, casting and turning, and how some artists apply in their work. However could not only speak of modeling procedures do mention the passes through which the clay from liquid to solid state. Understanding that the clay is still offering a great contribution in sculpture will present its use for a hyperrealist artist who although their final works in silicone and fiberglass has clay in the raw material for the prototypes and the headquarters of his works.
***Keywords**: Modeling; clay; sculpture*

1. Proposições introdutórias

O termo modelagem é amplo, suas técnicas e suportes inumeráveis, com o advento da informática, surgiram muitos softwares especializados nesta temática que vem sendo usados por diversas áreas do conhecimento. Essa tecnologia no processo de modelagem está presente, desde o processo inicial de um parafuso até a construção de um ônibus espacial. Quase todas as indústrias criam seus protótipos em programas especialisados em modelagem 3D, em seguida continuam no processo de industrialização, porém quando falo em modelagem não estou englobando toda essa área, faço um recorte nessa temática entendendo ser muito ampla essa área de conhecimento como diz, o professor, João Wesley de Souza.

> No âmbito das artes visuais, atualmente, convivemos usualmente com termos, que por serem considerados de domínio público, dentro do nosso metier, são aplicados para situações que transcendem os limites dos, até então definidos e reconhecidos, campos de conhecimento da ciência e da cultura moderna. Poderíamos dizer que o termo modelagem, neste contexto, também estaria sujeito a expansões e. Diversificação de sentidos que tanto concorrem para a formação de “hibridização”. (SOUZA, 2010)

No entanto apresento neste trabalho as sete técnicas de modelagem que tem sido utilizada em argila por muito tempo, algumas antes mesmo de surgir à escrita. Não se sabe exatamente quando o homem passou a usar a modelagem como processo de criação, entende-se que um dos materiais mais usado para esse processo foi e continua sendo a argila, material que acompanhou o homem desde os primórdios da civilização. Acredita-se que antes mesmo de descobrir o fogo o homem já utilizava objetos confeccionados em argila, no entanto antes de falar sobre modelagem é conveniente fazer uma síntese sobre a argila.

2. Argila

Há algumas divergências quando se fala em argila, pois o termo abrange vários domínios, sendo aplicados hoje em diversas áreas do conhecimento, e isso gera opiniões divergentes de profissionais, seja no campo científico, utilitário ou artístico. No entanto, podemos denominar de argila o conjunto de minerais, compostos principalmente por silicato de alumínio hidratado e que possuem a propriedade de formar com a água uma pasta plástica podendo ser moldada, conservando a forma, outra propriedade e secar e endurecer quando exposta ao ar livre ou sob a ação do calor. Diferente de que muitos imaginam, não existe uma argila pronta na sua forma crua na natureza, argila é formada pela desintegração de rochas ígneas[1] sob a ação incessante dos agentes atmosféricos. Sua origem mais comum são os feldspatos (minerais existentes nos granitos).

São muitas vezes encontrados fragmentos das rochas que deram origem a essa argila, e outras que entraram em contato durante seu transporte pelo curso de rios e pela lixiviação provocada pelas chuvas e sua sedimentação. Com frequência as argilas são alteradas pelas temperaturas e pressão durante a sua consolidação. Resulta da ação variável desses fatores, uma grande variedade de argilas com colorações, plasticidades e composições químicas diferentes. As diferentes espécies

[1] Rochas formadas pelo resfriamento da larva vulcânica.

de argila, consideradas puras, são na realidade misturas de diferentes hidrossilicatos [2] de alumínio, denominados “materiais argilosos”.

As diversas argilas existentes são formadas por unidades estruturais simples e se distinguem umas das outras pelas diferentes relações entre sílica e alumínio, e, outro fator é concentração de água. Embora haja muitas diversidades de materiais argilosos, a penas três tem importância para a fabricação de produtos cerâmicos: a caulinita, a montmorilonita e a micácea. Todas com estruturas laminar ou foliácea [3]. Diferente do que muitos pensam não se encontra argila pura com apenas um só tipo de material argiloso, se não misturado, ainda que predomine um mineral determinado. A decomposição feldspática conhecida pelo nome de caulinização [4] é produzida pela ação do anidro carbônico sobre o feldspato.

Os constituintes do solo podem ser classificados de acordo com o tamanho de suas partículas. Assim a argila segundo a ABNT é definida como sendo

> “O solo que apresenta características marcantes de plasticidade; quando suficientemente úmido molda-se facilmente em diferentes formas, quando seco apresenta coesão bastante para constituir torrões dificilmente desagregáveis por pressão dos dedos, suas propriedades dominantes são devidas à parte constituída pelos grão de diâmetro 0,005mm”. *Classificação dos solos em função dos diâmetros (ABNT - NBR 7250/82)*

A análise química das argilas revela a existência de sílica (SIO^2), alumina (AL^2O^3), oxido férrico (Fe^2O^3), cal (CaO), magnésia (MgO), álcalis (Na^2O e K^2O), anidrito carbônico (CO^2), e anidrito sulfúrico (SO^3), em sua composição. A sílica forma, em geral, de 40 a 80% do total da matéria prima. Apesar de que uma grande percentagem de areia deve ser adicionada às vezes para diminuir a retração e aumentar a refratariedade. A alumina aparece com teores de 10 a 40%. O óxido férrico não ultrapassa, usualmente os 7%, é o mais importante fator na coloração do produto cozido, a concentração de ferro tende a baixar ao ponto de fusão da argila. O cal geralmente tem um teor abaixo dos 10% e a magnésia não ultrapassa 1%. O teor de álcalis é da ordem 10%. As argilas classificam-se segundo a sua estrutura, em: Estrutura laminar ou foliáceas: caulinitas, montmorilonitas e as micácias. Estrutura fibrosa.

Somente as argilas de estrutura laminar são usadas na fabricação de produtos cerâmicos. As cauliníticas são as mais puras, usadas na indústria de refratarias, porcelana e cerâmica sanitária. As motmorilonita são pouco usadas; muito absorvente e de grande poder de inchamento, são misturadas com as cauliniticas para corrigir a plasticidade. As micácias são as mais abundantes e mais empregadas na fabricação de tijolos, telhas, arte popular e utensílios domésticos. Conforme seu emprego, as argilas são classificadas em infusíveis, refratárias e fusíveis. As infusíveis são praticamente constituídas de caulim puro, e após o cozimento tem cor branca

---

[2] Compostos inorgânicos drenados pela quebra da água. Formam associação com a sílica que permanece em alta concentração no mineral.

[3] Estrutura de formação do mineral em camadas.

[4] Processo de decomposição por hidrólise de determinados silicatos aluminosos, em que ocorre a dissolução parcial de minerais, como os feldspatos, produzindo-se sílica dissolvida e minerais de argila, como a caulinite. Quando a caulinita se encontra associada a outras substâncias, como quartzo, feldspato ou mica, constituindo uma substância branca e argilosa, chama-se caulim, muito utilizado na indústria cerâmica.

translúcida. Infusíveis a temperatura elevada são utilizadas para a fabricação de porcelana. As refratárias, também muito puras, não se deformam a temperatura de 1500 ºC.

3. **Beneficiamento**

Sabemos que a argila é resulto da decomposição de rochas, levadas pela água e pelo vento se depositam em terreno mais baixo, essa água leva também todos os resíduos que vai encontrando pelo caminho, por tanto podemos encontrar no material argiloso, muitos materiais indesejados. Para a confecção de objetos cerâmicos a argila deve ser beneficiada para que todas as impurezas sejam retiradas. É bem comum entre os artesãos usar um processo que consiste em colocar a argila para *curtir* (a argila é colocada em um determinado lugar onde é molhada e coberta com um plástico) sendo necessário manter a hidratação colocando água até que os torrões comecem a dissolver.

Após alguns dias, a argila é amassada, sendo dela retirados os materiais indesejáveis tais como: pedras; pedaços de madeira e outros fragmentos. Esse processo é necessário para obter-se uma massa uniforme e lisa, de aspecto geralmente marrom acinzentado escuro, e que pode ser modelada e cozida, adquirindo nova consistência e coloração, sob a forma de cerâmica. Há, outro processo no qual a argila é retirada, ainda seca é pilada e peneirada, sendo retirado todo e qual quer material indesejável. O beneficiamento da argila vai depender para qual fim vai ser utilizado, quanto maior a precisão do trabalho final maior será a exigência no seu beneficiamento. Chegando até ser lavada e passada em um tecido tendo ai uma argila tão fina quanto for à fibra do tecido.

Após o beneficiamento, poderão ser obtidos diferentes tipos de argila que são denominadas segundo a coloração que adquirem depois de cozidas. A *argila de cozedura branca* apresenta, após a queima, uma tonalidade clara ou próxima do branco devido à pequeníssima quantidade de óxidos de ferro em sua composição, no entanto, essa argila antes da queima pode apresentar-se nas cores cinza ou preta. Após beneficiada, *as argilas de cozedura corada* contem percentagens mais elevadas de óxidos de ferro, o que lhes confere uma coloração alaranjada ou rósea características depois de cozida.

As argilas mais frequentes na natureza são designadas popularmente em algumas regiões por *barro vermelho*, sua cor característica depois de cozida. Sua utilização é largamente observada na arte popular e em quase todas as olarias, indústrias cerâmicas, na construção civil (telhas e tijolos). Quando cru, pode apresentar cores que vão desde o cinzento ao esverdeado, ao azulado, ao amarelo-ocre e até cores muito próximas das que terá após a queima. Sua cor avermelhada deve-se, sobretudo à alta concentração de óxidos de ferro e de manganês.

4 . **Técnicas Modelagem**

Faiga Ostrower, em seu livro *Criatividade e processo de Criação,* diz: “Criar corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa. Sejam quais forem os modos e os meios, ao se criar algo, sempre se o ordena e se o configura.” Com a argila não é diferente há varias técnicas para dar formar à argila na produção do objeto tridimensional. Uma técnica das mais antigas e remontas, desde à pré-

história, tendo sido muito utilizada para a produção de recipientes e é conhecida como *técnica de bola.*.

Fotografia 1 – Técnica de bola



Fonte: http://10abeatrizpassos.blogspot.com.br/2010/10/aula-de-tecnologia-tecnicas-de-ceramica.html

Essa técnica tem inicio com a confecção de uma esfera que pouco a pouco vai sendo moldada pela pressão do polegar ou da mão, quando a esfera esta pronta é feito um orifício no centro dessa esfera, ao passo que vai pressionando as paredes interna da esfera fazendo com que seja aos poucos aberta uma cavidade no meio dessa bola e criando assim uma borda que vai sendo prolongada e ajustada de acordo com o formato desejado. Essa técnica é muito utilizada para fazer panelas, vasos, pratos, bacias e muitos outros objetos utilitários.

Já na *técnica de rolos*, criam-se rolos de argila uniformes que serão sobre postos e em seguida unidos quando pressionados um contra o outro, esse procedimento deixa os rolos compacto formando uma elevação uniforme de acordo com a forma pretendida. Como os rolos são colocados sobre postos o artífice tem a liberdade de aumentar ou diminuir o diâmetro do objeto sobrepondo em sua parte interior ou posterior abrindo ou fechando de acordo com a necessidade. Segundo Salles (1998): o processo de criação é contínuo já que sempre se está passando por novas vivências e pensamentos.

Fotografia 2 – Técnica de rolos



Fonte: http://10abeatrizpassos.blogspot.com.br/2010/10/aula-de-tecnologia-tecnicas-de-ceramica.html

Quanta a *técnica de placas*, a modelagem é iniciada com a confecção de placas de argila, que são feitas mediante a pressão de um rolo sobre uma superfície lisa e plana. As placas podem ser cortadas e unidas entre si com o uso do *engobe* (argila diluída em água, com consistência cremosa). As peças feitas com essa técnica são diversas: tigelas, bandejas, pratos, geralmente peças com formatos planos, dependendo do artista essa técnica pode ser utilizada para confecciona esculturas de grande porte. Quando se utiliza essa técnica para confecção de bustos, é comum fazer uma armação de madeira onde é fixadas folhas de jornais, em seguida aplicada placas de argila, dando o formato da peça. Quando a peça está pronta à madeira é retirada deslizando pelas folhas de jornais, as folhas que fica no interior da peça são transformadas em cinzas se a peça for queimada, caso a peça seja um modelo para dele ser tirado o molde, a peça é descartada após o trabalho final.

Fotografia 3 – Técnica de placa



Fonte: http://10abeatrizpassos.blogspot.com.br/2010/10/aula-de-tecnologia-tecnicas-de-ceramica.html

A *técnica de blocos*, provavelmente a mais utilizada pelos escultores atualmente, ela garante uma segurança que poucas técnicas de modelagem pode fazer, esse procedimento consiste em acréscimo e/ou retirada de porções de argila que compõem uma porção maior ou *bloco*. Por ser modelada em um único bloco e não precisar de colagem as peças feitas com essa técnica apresenta poucas rachaduras ou fissuras durante o processo de secagem, e, durante a queima se tornam mais resistente a danos causado pela quebra de outras peças.

Fotografia 4 – Técnica de bloco



Fonte: http://www.prof2000.pt/users/pedroneto/evt/t%C3%A9cnicas_modelacao.htm

Mas nem uma técnica é mais conhecida e mais utilizada que o torneamento, nesse casso além da habilidade do artífice exige-se um torno, (dispositivo utilizado pelo oleiro, ou seramista). Há inumeras formas de tornos, alguns artesanais que são acionado pelos pés dos oleiros, outros são motorisados com uma regulagem em pedal. No *torneamento* é colocada uma porção de argila sobre o centro de uma base que, ao girar, e sob o efeito da pressão das mãos do artesão se estende para cima e/ou lateralmente produzindo formas de revolução (cilíndricas, cônicas, esféricas e/ou combinadas). Neste procedimento, podem ainda ser utilizadas ferramentas para a obtenção de texturas sobre a superfície do objeto.

Fotografia 5 – Técnica de torno



Fonte: http://www.prof2000.pt/users/pedroneto/evt/t%C3%A9cnicas_modelacao.htm

Quanto à *extrusão*, (mesmo sendo uma técnica mais comum na indústria) esta consiste em submeter à argila sob pressão produzida por uma máquina (maromba) ou manualmente, de forma que esta evada por um orifício que tenha o perfil (ou contorno) no formato pretendido. Os popularmente conhecidos como “tijolos furados”, resultam desta técnica.

Fotografia 1 – Técnica de bola



Fonte: http://www.incargel.com.br/imagens/proces-gr_saida.jpg

Outra técnica muito utilizada atualmente é a técnica de *fundição*. Consiste em derramar a pasta de argila (engoube) no interior de um molde de gesso. Após a secagem a peça se retrai e é retirada com a formar do molde. Geralmente as peças utilizadas para ser modelada são feitas em torno que deixa um acabamento melhor. Também são retiradas peças mais complicadas por esse processo como esculturas.

Fotografia 7 – Técnica de fundição



Fonte: http://vilamundo.org.br/2010/06/oficinas-de-escultura-do-atelie-kislansky/

Com a descoberta de materiais sintéticos moldáveis tais como: as plastilinas (popularmente conhecidas como massa de modelar), o silicone e resinas epóxi, os artistas passam a incluir outros materiais e procedimentos, na produção da escultura, muitas vezes a argila passa a ser uma das etapas intermediárias na produção da obra. Embora a argila continue a ser largamente utilizada pelos escultores, quando este faz a escultura da própria argila e a leva ao forno obtendo assim um objeto de cerâmica, no entanto é comum a argila ser utilizada indiretamente para a produção de matrizes a partir das quais são feitos moldes para a reprodução da escultura com outros materiais. Um desses artistas é o Australiano Ron Mueck, um escultor hiper-realista que usa a argila como parte intermediaria do seu trabalho. Algumas de suas peças são enormes medindo até quatro metros de altura, e como a argila pode ser encontrada em grande quantidade, sendo de facil aquisição torna-se mais facil trabalhar com ela. Inicialmente é produzida uma escultura em tamanho reduzido.

Fotografia 8 – **RON MUECK, em seu estúdio, com a maquete, de "Mulher Grávida"**



Fonte: http://irelli.blogspot.com.br/2008/01/ron-mueck-escultor.html

Com base nesta "escultura-protótipo", é produzido um molde em argila no tamanho real da escultura a ser finalizada em fibra de vidro e silicone.

Fotografia 9 – **RON MUECK, em seu estúdio, com a matríz, de "Mulher Grávida"**



Fonte: http://irelli.blogspot.com.br/2008/01/ron-mueck-escultor.html

Fotografia 10 – **“Pregnant Woman”,**



Fonte: http://irelli.blogspot.com.br/2008/01/ron-mueck-escultor.htm

Fotografia 11 – **“Pregnant Woman”,**



Fonte: http://irelli.blogspot.com.br/2008/01/ron-mueck-escultor.htm

Nessa foto podemos perceber que é possível fazer esculturas com muita riqueza de detalhes, para isso é preciso uma argila mais bem trabalhada, sem pedras ou grãos de areias, pois pode atrapalhar em trabalhos mais minuciosos.

5. Resultados e discussão

Hoje, no mercado, existem muitos materiais utilizados para modelagem, no entanto é bom atentar para a maioria dessas massas, algumas são sintéticas derivadas de produtos tóxicos, que em longo prazo pode causar danos à saúde. Outro fator é a acessibilidade, algumas massas, ou plastilinas como são conhecidas, são importadas, chegando ao consumidor em um valor muito elevado. Porém as massas sintéticas têm suas qualidades, algumas podem ser modeladas e adquirem uma consistência muito forte, como a epóxi, não sendo necessária a queima como a argila.

Outras não endurecem permitindo continuar trabalhando na peça por maior tempo. Um exemplo de plastilina mais popular é a massinha de modelar usada nas escolas. No entanto a argila continua sendo “a massa de modelar” mais utilizada por artistas de vários lugares do mundo em todas as épocas. Não tendo contra indicação, é utilizada em creches, a asilos, sendo trabalhada de uma forma lúdica é indicada para tratamentos terapêuticos por apresentar em seu processo de modelagem propriedades relaxantes.

Porém a modelagem se expandiu e ocupou espaços que antes nem existia como o espaço virtual. Essa nova tecnologia traz uma nova forma de modelar, que nos ajuda no nosso processo de criação que muitas vezes é modificado no decorrer do processo.

> As diversas opções e decisões que surgem no trabalho e determinam a configuração em vias de ser criada, não se reduzem a operações dirigidas pelo conhecimento consciente. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma.- OSTROWER,2010

6. Conclusão

Desse universo da modelagem artística, versei um pouco sobre as sete técnicas de modelagem, das mais antigas as mais contemporânias. Trago também um pouco sobre sua formação geologica e composição quimica. Embora haja muitos materiais utilizados por artistas e educadores para modelagem, a argila tem se mostrado um dos materiais mais acessivo por ser de baixo custo e não ter contra indicação.

Como professor das disciplinas de tridimensionalidade, do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA, afirmo que na nossa grade curricular nas Artes Visuais, a modelagem ocupa uma posição de suma importância, considerando a relevância dos conhecimentos que tratam dos processos de formalização da matéria no espaço. Essa disciplina faz uma ligação entre a Expressão visual II que é uma introdução à tridimensionalidade na grade curricular a outras duas disciplinas Escultura e Cerâmica.

Essa relação entre essas disciplinas justificar didaticamente quando reconhecemos sua relação com os fundamentos gramaticais das linguagens espaciais que antecedem a entrada do aluno no campo da escultura e suas diversas possibilidades no espaço tridimensional.

7. Referências

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

Souza, João Wesley de. **Modelagem** - Vitória : UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

SALES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 2ª edição. Cecília Almeida Sales. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

Modalidade: (Comunicação Oral, Slides) GT: (Artes Visuais)
Eixo Temático: (11. Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas**)**

TRAVESTI, UM PROCESSO DE CRIAÇÃO

Wandealyson Dourado Landim Santos, (Universidade Regional do Cariri-URCA, Ceará, Brasil)
Anália Lobo Mesquita, (Universidade Regional do Cariri-URCA, Ceará, Brasil)
Fábio José Rodrigues da Costa, (Universidade Regional do Cariri-URCA, Ceará, Brasil)
Francisco do Santos, (Universidade Regional do Cariri-URCA, Ceará, Brasil)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar nossa experiência na disciplina de Modelagem, ministrada pelo prof. Francisco dos Santos. Descrevemos o processo de criação que resultou no trabalho tridimensional “Travesti”, destacando o processo de construção e as etapas durante o desenvolvimento do trabalho. O projeto para a Travesti teve início na disciplina de Expressão Visual II, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA sob a orientação do professor Francisco dos Santos. O embasamento do projeto tem como referências artistas que problematizam as relações de gênero e arte gay com orientação do Professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa.

Palavras chave: Travesti; Processo de Criação; Teoria Queer; Gênero.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar nuestra experiencia vivida en el proceso artístico dentro de la disciplina de modelado, que describe el proceso de creación de una Transexual escultura, se muestra cómo el proceso de construcción y las etapas durante el trabajo de desarrollo. Un transexual cuya iniciar el proceso de creación se inició en la disciplina de la Expresión Visual II, Curso de Artes Visuales, el Centro de Artes Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau la Universidad Regional de Cariri - URCA bajo la dirección del profesor Francisco dos Santos. La base de las referencias del proyecto de obras y artistas que trabajan en el área de cuestionamiento relaciones de género, teoría queer y el arte gay bajo la dirección del profesor Dr. Fábio José Rodrigues

Palabras clave: Transexual; Proceso de la Creación; Teoría Queer; Género.

Introdução:

Foi na disciplina de Expressão Visual II do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri - URCA, que teve surgimento o

projeto que deu origem a Travesti. O professor propôs para avaliação final da disciplina, um projeto onde desenvolvêssemos o processo de criação de um trabalho, foi exigido que todos os alunos, tivessem um embasamento teórico sobre o que pretendiam por em prática, que antecederiam os trabalhos práticos. Esse projeto escrito teria que conter as referências teóricas, artísticas e conceituais referente a pesquisa.

Dentre várias áreas das Artes Visuais, optamos pela tridimensionalidade, em específico na área da escultura, pois o professor possui uma grande habilidade e experiência nesta área, e assim ele poderia nos orientar e contribuir para desenvolvermos o trabalho. A parti das orientações recebidas do professor, decidimos desenvolver algo relacionado a temática de gênero, pois esta pesquisa vem sendo desenvolvida desde do ingresso no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. O professor nos incentivou, justificando que não é uma temática muito requisitada, reconhecida e valorizada dentro do campo das Artes Visuais.

O motivo que nos levou a buscar reflexões sobre as questões de gênero tem em sua raiz a nossa condição sexual. Vivermos em pleno século XXI, no entanto ainda sofremos discriminação e preconceito até por alguns membros de nossas famílias, e esse preconceito se estende às Universidades, onde acreditamos ter pessoas mais esclarecidas. Não basta termos sofrido preconceito nas escolas em que estudamos. Isso aconteceu e ainda acontece por ainda vivermos em uma região onde a religiosidade e o patriarcalismo são soberanos. Participamos do movimento LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) como ativistas dentro do Centro de Artes e também no GALOSC (Grupo de Apoio à Livre Orientação Sexual do Cariri), e vivenciamos constantemente as dificuldades enfrentadas pelo grupo e pela comunidade LGBT em geral. Dificuldades dentro do campo social, econômico e cultural. Dentro da comunidade LGBT, o grupo que é mais marginalizado e discriminado são as travestis, este fato nos influenciou muito para a realização do trabalho em desenvolvimento, pois lutamos pelo reconhecimento, a valorização e o respeito da comunidade LGBT em geral, mas especificamente das travestis, pois como citamos é o grupo mais marginalizado e discriminado na Região do Cariri, no estado do Ceará.

Segundo Goffman (1988) a partir da subversão da ordem operada por uma relação homossexual, os homossexuais são invisibilizados e estigmatizados socialmente. O estigma se refere ao conjunto de atributos inscritos na identidade social de um indivíduo, os quais, em uma interação, podem desacreditá-lo/depreciá-lo, tornando-o um indivíduo “menor” socialmente. Para Bourdieu (1979, p 09)

> O rompimento com a invisibilidade se dá com uma superação do gueto, e a constituição de grupos organizados de homossexuais que visam questionar sua posição na sociedade, tentando redefinir a categorização social do homossexual: lutando por impor o sistema de classificação mais favorável a suas propriedades ou ainda para dar ao sistema de classificação dominante o conteúdo melhor para valorizar o que ele tem e o que ele é.

Bourdier e Goffman confirmam a luta que os homossexuais travam contra a invisibilidade para obter uma superação diante da situação de marginais para se tornarem sujeitos ativos, detentores de voz e, conseguirem, alcançar liberdade, igualdade de direitos e visto em sua plenitude como ser humano, valorizando o que eles foram, são e serão nessa sociedade preconceituosa e heteronormatizante.

Outro critério que nos motivou foi o fato de que ao pesquisarmos a temática LGBT, percebemos que existem alguns artistas gays, mas poucas obras voltadas para essa temática, e a maioria dos artistas, não são brasileiros. Tendo em vista essas informações decidimos desenvolver uma escultura voltada para esta temática.

Descobrimos que a temática gay não é muito explorada, reconhecida e valorizada, no campo das Artes Visuais. Acreditamos que um dos grandes motivos, dessa empatia é o fato de que a sociedade brasileira não tem acesso a uma educação que desenvolvam e discutam as Artes Visuais de uma forma crítica e libertadora. Fazendo com que a sociedade possa conviver com as diversidades culturais, de gênero e étnicas. Assimilando assim trabalhos presentes em obras artísticas no campo das Artes Visuais.

Na busca de referencias artísticas encontrei o artista gay estadunidense Garilyn Brune, que desenvolve ilustrações pops de mulheres, algumas dessas retratadas vestidas de show girls. Tomamos por referência a estética utilizada pelo artista, que explora no seu trabalho formas volumosas como: seios, pernas, pênis, cabelos grandes e maquiagem mais ressaltada (Imagem 01).

Imagem 1 – Desenho com marcador e lápis de cor sobre papel, criado por Garilyn Brune



Garilyn Brune , Toff Coleção Permanente

Fonte: TOM´s Blog CELEBRATINH THE WORK OF TOM OF FILAND ARTISTS & ART NEWS EVENTS

Tivemos como inspiração também a HQ Laila (Imagens 02 e 03) que foi elaborada tendo como referência a vida de uma garota de programa travesti que trabalha nas noites da cidade de Juazeiro do Norte-Ce. Essa HQ foi produzida pelos alunos Tony Paixão, Jefferson de Lima, Israel de Oliveira, João Eudes, Anderson Cruz e Fábio Tavares, este último é hoje professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Centro de Artes da URCA. O projeto foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA e orientado pelo Prof. Dr. Fábio José Rodrigues da Costa para o Grupo de Apoio à Livre Orientação Sexual do Cariri – GALOSC, com o objetivo de reeducar a população do Cariri cearense para o problema enfrentado pelas travestis e combater a homofobia. Consideramos este trabalho de extrema importância no desenvolvimento da temática e da escultura, pois problematizam as relações de gênero e o respeito à diversidade sexual.

Imagem 02 e 03: Laila



Fotografia de Wandeallyson Landim
Fonte: Acervo de Pesquisa Pessoal

Ao longo da pesquisa nos deparamos com o artista plástico brasileiro Fernando Caparneda (Imagem 04) e suas esculturas. É a forma crua como ele trabalha o erótico e o nu, de uma forma explícita para o público. O fato de assumir ser gay e se inserir dentro da cultura gay e de desenvolver trabalhos com a temática gay, se tornou uma influência para nosso estudo, pesquisa e desenvolvimento do trabalho.

Imagem 04: Imagem Fotografica da Escultura em Argila, cabelo humano, madeira e tinta acrílica criado por Fernando Carpaneda



Fotografia de Fernando Carpaneda: Queer. Punk.
Fonte: acapa.virgula.uol.com.br

Outra influência recebida ao longo da pesquisa foi o trabalho de Marc Quinn, um artista britânico, que desenvolve trabalhos artísticos nas áreas de desenho, pintura e escultura. Nossa principal influência são suas esculturas que estão relacionadas aos transgeneros (Imagem 05).

Imagem 05: Imagem fotográfica da Escultura Buck & Allanah (tamanho natural) Orbital lixado e envernizado aba rodas Bronze 167h x 105W x 45d cms criado por Marc Quinn



Fotografia de Marc Quinn
Fonte: http://www.marcquinn.com/work/view/subject/selected/#/2204

O conceito

Encontramos na Teoria Queer as bases conceituais para problematizar o lugar das travestis na sociedade contemporânea. Esta teoria surgiu na década de 90 do século XX e teve como referencial teórico os estudos de Focault e Derrida, além da contemporânea Judith Butler. Ela foi originada do encontro dos estudos culturais norte americano com o pós-estruturalismo francês. A palavra queer significa em inglês estranho, excêntrico, raro e extraordinário. Os estudos queer irão desconstruir as ideias de que a homossexualidade e o gênero são questões de ordem patológicas, psicológicas ou comportamentais e demonstrará que os sujeitos sociais estão violentamente sendo analisados por uma concepção de mundo heteronormativa. Esta teoria também dará lugar a realidade social e cultural dos homossexuais, um grupo excluído. Dessa forma, ser queer é pensar na ambiguidade, na multiplicidade e na fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura.

Outro campo teórico que se relaciona diretamente com a Teoria Queer e que nos serve de base é a Cultura Visual, caracterizada como um campo amplo, múltiplo e interdisciplinar. A cultura visual é um corpus de conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente dos Estudos Culturais, [...] é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano (MARTINS, 2005: 135). A cultura visual “problematiza a realidade questionando o papel que se outorga à cultura, mas, sobretudo, buscando compreender os fenômenos que nas duas

últimas décadas transformaram as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operam a ‘mediação’ de representações, valores e identidades” (MARTINS, 2005: 140).

Metodologia:

Tínhamos a idéia do que fazer, mas como fazer estava ainda obscuro, nosso projeto seria construir uma escultura em tamanho real de uma travestir. O primeiro obstáculo foi o material, qual material usar? O professor da disciplina nos orientou a fazer uma estrutura de arame. Tentamos fazer essa estrutura usando um manequim desses que ficam expostos nas vitrines de lojas medindo 1,70 cm, onde no corpo da manequim fomos modelando suas formas com arame de espessura de 3mm (Imagem 06).

Imagem 06: Processo de Criação da Travesti, feita de arame galvanizado de Wandeallyson Landim e Anália Lobo



Fotografia de Wandeallyson Landim
Fonte: Acervo de Pesquisa Pessoal

Depois de feito todos os anéis, fizemos as amarras com linhas de nylon em arames de espessura 3 mm e 5mm, tendo o cuidado de não deformá-los, pois tínhamos dado a forma e a medida que seria a estrutura inicial do corpo da escultura, começamos pela estrutura das pernas (Imagem 07).

Fotografia 07: Processo de Criação da Travesti, feita de arame galvanizado de Wandeallyson Landim e Analia Lobo



Fotografia de Wandeallyson Landim
Fonte: Acervo de Pesquisa Pessoal

Em seguida continuamos o processo das amarras dos anéis, feito todos começamos a amarrar os anéis e um outro arame vulcanizado de 5 mm já dando a forma da perna da escultura (Imagem 08).

Imagem 08: Processo de Criação da Travesti, feita de arame galvanizado de Wandeallyson Landim e Analia Lobo



Fotografia de Wandeallyson Landim
Fonte: Acervo de Pesquisa Pessoal

Ao chegarmos neste processo vimos que as medidas das pernas não estavam ficando da forma como queríamos, e também a disciplina de Expressão Visual II estava se encerrando, não teríamos mais tempo para concluir o trabalho. Decidimos então dar continuidade a esse trabalho na disciplina de Modelagem, iniciando uma escultura menor, medindo 40cm, pois queríamos fazer um estudo mais aprofundado das medidas, a

posição que ficaria a escultura e a estética. Começamos a modelar com o sabão da marca Nova Aurora, uma novidade trazida para a disciplina.

Diferente da argila podíamos modelar e ter mais tempo para esculpir sem que esse material secasse tão rápido. Decidimos fazer duas esculturas de 40cm, em duas posições diferentes, pois teríamos duas opções de escolha. Fomos cortando pequenos pedaços de sabão e amassando com as mãos, tendo o cuidado em deixar o sabão homogêneo, em seguida pegamos os pedaços e fomos unindo, começando a dar forma as estruturas iniciais. A primeira escultura foi iniciada pelas pernas (Imagem 09), pois a posição da escultura é em pé, depois se construiu a estrutura do tronco, em seguida das costas, depois dos seios, e finalmente dos ombros e da cabeça. Na face da escultura, decidimos colocar um espelho. A segunda escultura foi iniciada pelo quadril com o tronco, pois a posição da escultura é deitada, e em seguida foi sendo modelada pernas, finalizando com a cabeça e os braços, foi também introduzido na face um espelho, no formato da face (Imagem 11).

IMAGEM 09: Processo de Criação da Escultura da Travesti, feita de sabão de Analia Lobo



Fotografia de Analia Lobo
Fonte: Acervo de Pesquisa Pessoal

Imagem 11: Processo de Criação da Escultura da Travesti, feita de sabão de Analia Lobo



Fotografia de Analia Lobo
Fonte: Acervo de Pesquisa Pessoal

Imagem 12: Processo de Criação da Escultura da Travesti, feita de sabão de Wandeallyson Landim



Fotografia de Wandeallyson Landim
Fonte: Acervo de Pesquisa Pessoal

Imagem 13: Processo de Criação da Escultura da Travesti, feita de sabão de Wandeallyson Landim



Fotografia de Wandeallyson Landim
Fonte: Acervo de Pesquisa Pessoal

O Trabalho ainda esta em processo, na finalização do modelo em sabão, iremos tirar o molde de silicone para fazer a reprodução em outro material que estamos estudando. Esse modelo pequeno, nos servirá como base para a escultura maior de 1,70cm que pretendemos realizar na Disciplina de Escultura.

Resultados e discussões:

Tivemos alguns contra tempo nesse processo de criação, a nossa primeira dificuldade foi as referências imagéticas, pois encontramos poucos artistas que desenvolvessem a temática gay, poucas obras relacionadas a transexualidade e, especificamente, na área da tridimensionalidade. A segunda dificuldade foi, quais materiais utilizar? Devido às pesquisas que foram sendo feitas, no decorrer do processo, fomos adquirindo conhecimentos teóricos, técnicos e artísticos, isso acabou dando outros objetivos ao processo de criação. A pesquisa é constante e pode ser infinita, no decorrer dela, sempre será oferecido maior suporte ao ato de criar.

A terceira dificuldade foi nosso encontro com a teoria queer e a cultura visual, pois logo percebemos que nos faltava outras referências necessárias para fundamentar nosso pensamento em estes campos do conhecimento.

Conclusão:

No processo de criação percebemos que muita coisa pode mudar do ponto inicial ao término do processo, como diz (ALMEIDA, 2001, p 11e 12) “O trabalho criador mostra-se como um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir”. Sabemos que a confecção desse objeto não mudará o quadro que se tem hoje sobre a temática gay, no entanto, o fato de estarmos pesquisando sobre essa temática esta abrindo novos horizontes quanto a essa problemática. Através do desenvolvimento da escultura percebemos que nos situávamos tanto no reconhecimento e valorização da temática gay quanto no ativismo gay dentro do campo das artes visuais.

O nosso trabalho esta em fase de conclusão e muito temos aprendido com esse processo e é por isso que fica mais claro o que nos adverte Cecília de Almeida Sales (2012, 77)em seu livro gesto inacabado “o produto desse processo é uma realidade que é permanentemente, experienciada e avaliada pelo artista, e um dia será por seus receptores”. Esperamos que surjam mais artistas que desenvolvam esta temática e que

surjam mais obras com esta problemática na área da tridimensionalidade, em específico na área da escultura.

Referências:

http://www.worldoftomoffinland.com/tomsblog/?p=11543. Acessado em:07/08/2014
http://www.tomoffinlandfoundation.org/foundation/Dispatch/dispFall2000/prez.htm. Acessado em: 07/08/2014
http://lelandbobbe.com/blog/category/half-drag/. Acessado em: 07/08/2014
http://www.fernandocarpaneda.com/bolsonaros_sex_party.html. Acessado em: 07/08/2014
http://acapa.virgula.uol.com.br/cultura/jair-bolsonaro-e-representado-em-escultura-do-artista-gay-fernando-carpaneda/3/8/13634. Acessado em: 08/08/2014
http://www.marcquinn.com/work/view/subject/selected/#/. Acessado em: 09/08/2014

SOARES, A.S.F. Ilhéus. Maio de 2012. **A Construção de Identidade sexual: Travesti, invenção do feminino**. Disponível em: http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista2/01alexandre.pdf. Acesso em: 15/08/2014

LOURO, G.L. Santa Catarina. 2001. **Teroria Queer – uma política pós-identitária para a educação**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf. Acessado em 15/08/2014 Acesso em: 15/08/2014

MIRANDA, O.C.; GARCIA,P.C. Bahia. 2012. **A Teoria Queer como representação da cultura de uma minoria.** Disponível em : http://www.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/A-teoria-queer-como-representa%C3%A7ao-da-cultura-de-uma-minoria.pdf. Acessado em: 13/08/2014

SALLES, C.A. São Paulo. 2008. **CRÍTICA GENÉTICA: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística.** Disponivel em: http://www.academia.edu/1449924/Critica_Genetica_fundamentos_dos_estudos_geneticos_sobre_o_processo_de_criacao_artistica. Acessado em: 13/08/2014

Analia Lobo Mesquita
Graduando do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPQ.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3896340625349161

Wandealyson Dourado Landim Santos
Graduando do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista do Programa Institucional O Prazer da Arte e membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPQ.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7547584024258487

Francisco dos Santos

Graduado em licenciatura em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA em 2012. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2224323369370945

Fábio José Rodrigues da Costa
Coordenador do DINTER Artes UFMG-URCA (2013-2016), Chefe do Departamento de Artes Visuais, Líder do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC/CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino da Arte – NEPEA.Representante do Brasil no Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte – CLEA.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8911805265683899

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Apresentção Slides GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.**

CONCEITOS ANALÓGICOS: UM PARALELO ENTRE O ENSINO DE ARTE E A OBRA "LIBERDADE GUIANDO O POVO" DE DELACROIX

FURLAN, Elisangela. Unioeste - Cascavel – PR - Brasil

RESUMO:
O presente estudo tem como objetivo uma reflexão acerca do Ensino de Artes nas escolas. Inicialmente, contextualizando obra e autor, com os horrores da Revolução Francesa. Em seguida, realiza abordagem temática antropológica e cultural do contexto do ensino de artes após a Lei 5.692/71, que instituiu o ensino de artes obrigatório no currículo escolar, estabelece analiticamente relação entre o ensino da arte e a obra de Delacroix, "A liberdade guiando o povo". Compreender o percurso histórico é fator de extrema relevância ao realizar uma análise de uma obra, que gera sentido, significado e significação de acordo com as experiências do interpretante. Além das possibilidades de acesso ao novo. Esta pesquisa demonstra aspectos relativos à formação do aluno, no seu desenvolvimento e percepção e na observação da arte a partir da obra "A liberdade guiando o povo" do pintor Eugène Delacroix. De acordo com pressupostos teóricos faz-se um paralelo em relação à obra e o ensino de arte que deve ter pretensões de desenvolvimento da criticidade do aluno.
Palavras-Chave: Ensino de Arte; Obra "A Liberdade Guiando o Povo" de Dalacroix; Leis 5.692/71 e 9.394/96.

CONCEPTS ANALOG: A PARALLEL BEWEEN THE TEACHING OF ART, AND THE "LIBERTY GUIDING THE PEOPLE" OF DELACROIX

ABSTRACT:
This study aims at reflecting about Arts Education in schools. Initially, contextualizing the work and the author, with the horrors of the French Revolution. Then conducts anthropological and cultural context of the thematic approach of teaching art after Law 5.692/71, which established the compulsory teaching of arts in the school curriculum, analytically establishes the relationship between art education and the work of Delacroix, "Liberty guiding the people''. Understanding the historical background is extremely important factor when performing an analysis of a work that generates meaning, significance and meaning according to the experiences of the interpreter. Beyond the possibilities of access to the new. This research demonstrates aspects of student education in it is development and perception and observation of art from the book "Liberty Guiding the People" of the painter Eugène Delacroix. According to theoretical assumptions is a parallel in relation to the work and teaching of art that must have pretensions of developing student criticality.
Key words: Art Education; Book "Liberty Guiding the People" of Dalacroix; Laws 5.692/71 and 9.394/96.

1 Introdução

O ensino de arte passou a ser obrigatório com a Lei 9.394/96, antes denominada de “educação artística” com ensino assegurado na Lei 5.692/71.

A arte é senhora de seu tempo, já dizia Kandinsky, artista pioneiro do abstracionismo. Isso se confirma ao analisarmos uma obra ou até mesmo uma foto, teremos noção de quanto tempo ela tem. Assim, o ensino de artes deve abranger o desenvolvimento do processo educativo do aluno proporcionando o conhecimento acerca de análises de imagens, obras e símbolos, formas diferenciadas de expressão, seja ela, pela imagem ou pela dança, pelo teatro ou pela música, agregando mais valor à própria disciplina.

É importante que não deixe de lado todo o valor cultural que a arte transmite, fazendo com que o aluno possa assim reconhecer a arte de um artista renomado, bem como o período, o movimento e os elementos compositivos de uma obra, mas também possibilitando que o aluno tome conhecimento da arte produzida no seu tempo. Na maioria das vezes os alunos desconhecem os objetos produzidos em seus fazeres artístico, apenas o reconhecem como produto do mercado capitalista que gera lucros para quem o produz.

É preciso mediar o conhecimento da arte com a formação plena do aluno que visa condições de atuação cidadã e condições de análise crítica da sua realidade socioeconômica.

2 O artista e sua obra

Eugène Delacroix (1798 - 1863) foi um pintor clássico, autor de obras narraram grandes eventos humanos. Conservador em um tempo de mudanças aceleradas e bruscas, de arte e artistas que tomavam partido diante dos acontecimentos sociais e políticos.

Sua família sofreu os impactos da Revolução Francesa, devido as divergências políticas francesas, num período em que o país foi sacudido por um “tremendo sismo social” conhecido como a “grande revolução” do século XIX. Quando criança, Delacroix conviveu “em meio a episódios de decapitação, delação, culpa e castigo” (COLEÇÃO FOLHA, 2007).

Após a morte de sua mãe, foi tomado sob tutela de seu tio Henri Riesener, que foi arruinado pela revolução, mas conseguiu se levantar graças à pintura que “garantiram sua subsistência” e “refazer sua fortuna”. Assim, ingressou no mundo das artes por influência de seu tio e futuramente como aluno de Pierre Guérin, que apesar de “Delacroix ter recebido uma formação neoclássica”, estilo este dominante na época, “Guérin diferenciava-se de outros mestres por permitir aos seus alunos a expressão de suas próprias potencialidades, sem querer impor seu estilo” (COLEÇÃO FOLHA, 2007). Atitude que possibilitou o desenvolvimento de sua potencialidade criativa e crítica da realidade francesa.

Seu trabalho desenvolveu-se num “ambiente artístico politizado, dividido em facções opostas – clássicos e românticos -, batalhando entre si pela primazia como nunca ocorrera na história da arte”. Anos mais tarde conheceu Théodore Géricault,

um jovem artista promissor, do qual, Delacroix viu pintar A balsa de Medusa (1819). Obra está que o influenciou em várias de suas pinturas.

> Essa experiência o impressionou e influenciou em várias pinturas. O jovem aprendiz viveu em sua formação esta situação paradoxal: o acadêmico neoclassicismo de seu mestre e o romantismo de Géricault, repleto de dinamismo e de enfurecida liberdade (COLEÇÃO FOLHA, 2007, p.15).

Cultivou todas as artes, seja, o teatro ou música, pois buscava uma correspondência entre elas. Retratava em suas obras "acontecimentos coletivos, plenos de nobreza vibrante", que transmitiam além de um pensamento a sensação do momento expresso na obra. Colocava-se na obra, como parte integrante daquela época.

> [...]sua pintura é transmissora de sentimentos e pensamentos poéticos e evocadora de sensações ocultas. Ele foi grande leitor e, como acentua Baudelaire, extraía dos poemas imagens ricas e grandiosas e as definia pictoricamente, transformando-as em temas, e daí, em quadros, com rigor mental, tendo a ideia como dominante e a cor como recurso estilístico inconfundível (GONÇALVES, 1994, p. 116).

Delacroix esteve sempre presente entre os grandes nomes da pintura francesa. Mesmo assim, a Academia de Paris recusou suas primeiras obras, por considerá-las como um grito do romantismo. O romantismo seguia as tendências artísticas de uma nova manifestação artística, delineada pela oposição nitidamente visível. Suas representações apresentavam traços de espírito revolucionário que impunha uma renovada combinação ao olhar.

> Como revela a expressão plástica de Eugène Delacroix e como reconhecem seus melhores críticos modernos, ele conferiu à pintura francesa um novo rumo. Seu mestre foi Géricault, pintor decisivo na transição do neoclassicismo para o romantismo. Seus temas se concentram no movimento e o motivo dominante de sua pintura é a energia, a força interior que não se limita e não se concretiza numa ação definida e histórica. Isso justifica sua influência sobre Eugène Delacroix. Como diz G. C. Argam, "Para Géricault, o realismo é, precisamente, a grande derrota do ideal, a inutilidade e a negatividade da história, a hostilidade entre o homem e a natureza, a ameaça da morte nos anos de vida". Todavia, tudo o que permaneceu de clássico em Géricault desaparece na pintura de Delacroix (GONÇALVES, 1994, p. 115-116).

Este pintor viajou por países europeus em busca de ideias inovadoras, num período ascendente do capitalismo europeu. Era um homem de "personalidade equilibrada e sociável", no entanto, em seu trabalho "Delacroix era introspectivo e rigoroso até a exasperação" (COLEÇÃO FOLHA, 2007).

Enfrentou o mercado sozinho, com seu próprio esforço e poucos recursos financeiros. Ampliou sua atividade profissional, com o passar dos anos, destacando-se como decorador nos países da Europa. Com vasto conhecimento pictórico, "sobrepujou-se ao estancamento narrativo do classicismo e a sua monotonia visual". "Romântico e artista emblemático", Delacroix liderou a "fragmentação da pintura francesa em partidos", de busca estética marcante que perdurou ao longo do tempo, influenciando gerações de novos pintores (COLEÇÃO FOLHA, 2007).

Indignado com os horrores da guerra, Eugène Delacroix, retratou na *obra A liberdade guiando o povo*, a insurreição de Paris, em julho de 1830, que findou a

monarquia dos Bourbon. Carlos X abdicou de seu trono e Luís Felipe, filho do duque de Orléans, ativista da Revolução de 1789, assumiu o poder.

Relatou sobre a obra ao seu irmão, afirmando que “quanto ao rancor, eu me liberto dele trabalhando. Dei início a um assunto moderno, uma barricada... Se não combati pela pátria, ao menos posso pintar para ela” (COLEÇÃO FOLHA, 2007), ou seja, já que Delacroix não participou das ocorrências referentes à revolução, pelo menos pintou por ela.

Ao fazer uma análise descritiva da obra é possível perceber que, o artista retratou com propriedade *As Jornadas Revolucionárias*, denominadas *As Três Gloriosas*, dos dias 27, 28, 29 de julho de 1830. Nesses dias, aproximadamente 8.000 pessoas lutaram ativamente contra as tropas reais.

Figura 1- Liberdade guiando o povo - Delacroix



Fonte: Coleção Folhas **Grande Mestres da Pintura**. Eugène Delacroix, p. 54, 2007

A obra foi realizada utilizando-se da técnica óleo sobre tela, nas dimensões 260 x 325 cm, encontra-se no *Musée du Louvre* em Paris, na França. Ao observá-la nos sentimos imbricados na obra, pois o pintor dispôs os personagens da obra, de forma que, estivessem vindo em nossa direção, como se fossem nos invadir.

Traz ao centro, da tela, uma figura feminina, que reclama atenção do observador, não só pelo seu tamanho, mas também pelo o torso seminu, representando como uma deusa clássica, a deusa Liberdade, como sinónimo de virtude e eternidade, simbolizando a França e a liberdade. A cor utilizada para retratar a roupa da deusa é em tons mais claro, fazendo dela um ponto de luz, que chama a atenção de quem a observa.

> “O corpo envolto pela fumaça luminosa dos canhões sugere uma metáfora da burguesia que se liberta das trevas e encontra a luz – destaca-se também o fato de Delacroix ter sido educado por iluministas. A bandeira e o rifle ascendentes e paralelos representam a luta e a pátria. A cabeça da mulher, virada para trás, nos remete ao passado ou ao povo que a segue” (COLEÇÃO FOLHA, p. 16, 2007).

A figura alusiva a Deusa Liberdade apresenta traços robustos, comuns ao povo francês, mais precisamente aos homens. Assim, é uma mulher do povo, pois está suja em meio aos combatentes e com pelos excipientes nas axilas, mas rosto sereno e expressão de segurança.

A beleza feminina contrasta com o horror da guerra, como pode ser constatado pelo elevado número de cadáveres dispostos ao chão. A liberdade é acompanhada por um representante da burguesa, que está localizado a frente à deusa, do qual, usa cartola e fuzil, com o rosto do próprio Delacroix, que mesmo não tendo participado da guerra, contribuiu dando suporte a seus ideais. Para que constasse sua participação, assinou seu nome em uma taboa da barricada, que pode ser conferida na lateral inferior direita da obra.

A deusa empunha em uma das mãos uma arma e na outra a bandeira da França. A bandeira tricolor, que representa a liberdade, igualdade e fraternidade, tidas como lema da Revolução Francesa de 1789 e nas guerras de Napoleão, no entanto, por um tempo ficou sem ser hasteada. O retorno deste símbolo é carregado de sentido, como se o povo reconquistasse seu orgulho.

As cores utilizadas na bandeira, o vermelho, o branco e o azul, aparecem em vários pontos da tela. Seja no céu, ou nas roupas dos trabalhadores das fábricas tipográficas, que dão corpo a batalha.

O cenário da batalha foi criado pelo pintor, pois nenhum ponto de Paris é possível ver essa composição de cena, com as torres da Catedral de Notre Dame ao fundo, com uma bandeira hasteada em uma de suas torres.

A frente da Deusa Liberdade está o garoto armado, representando a participação de jovens e adolescentes que participaram dos combates. Os trabalhadores representam os funcionários das oficinas tipográficas protestando pela forte censura aos jornais, considerados pelo governo como instrumento de desordem e de agitação.

Atrás a população avança, da qual, conta com um representante das tropas napoleônicas, pois traja roupas típicas dos combatentes do governo, dando noção de que, até que ponto, os representantes dessa antiga nação estavam fartos e desejavam uma mudança.

O corpo despido, em meio aos mortos, é um recurso do artista que denuncia que havia ocorrência de roubos, como as roupas e os sapatos do cadáver, mas também, levar a condição de pensamento de que um homem desnudo representa um ser sem dignidade.

A obra apresenta um dinamismo, provocado pelas linhas paralelas e romantismo pela condição de luz, empregada na obra, que retrata a cena de forma romântica.

3 O contexto real e a arte: A obra “A liberdade guiando o povo” está para a arte como o ensino de arte está para a educação

Estabelecendo relações entre o ensino de artes e a obra “A liberdade guiando o povo” é perceptível que o ensino de arte tem por finalidade construir o entendimento por parte do aluno, no que tange ao objetivo primeiro do ensino da arte, que conforme as Diretrizes Curriculares de Arte (2007, p. 53) “pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico”.

A obra está carregada de significado, que para cada observador é interpretado de uma maneira diferente. O ensino de arte deve criar meios de interpretação pertinentes a uma formação plena, de ampliação de conhecimentos, de consciência crítica da realidade e comprometida com o desenvolvimento cognitivo do aluno de expressão de sentimentos e conceitos, tal como a “Liberdade guando seu povo” do artista de Delacroix.

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem” (KOSIK, 2002, p. 139). Ou seja, a obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

A escola como instituição que se define pela transmissão de cultura tem um papel fundamental, o resgate das origens e passar aos alunos, de forma sistematizada, o saber historicamente acumulado pela sociedade, bem como prepará-los para o novo, direcionando-os para uma formação de qualidade, cientes da participação na sociedade como agente produtor de cultura e sujeito inserido na comunidade, portador de direitos e deveres para que seja participativo na construção dessa sociedade.

É possível estabelecer uma relação conceitual entre a obra em questão e o ensino de arte, pois, da mesma forma que Delacroix realizou a obra com tamanha intencionalidade de registro de um tempo, é possível acoplar condições de desenvolvimento da criticidade no observador, pela condição de construir conceitos frente sua análise. Assim deve ser o ensino de arte, estabelecer condições de raciocínio crítico nos alunos, como conhecedores de arte e das técnicas utilizadas, bem como, propiciar condições de análise critica frente à obra, proporcionando conhecimento necessário para demandar respeito e cidadania como direito que lhes confere.

Refletir a respeito da disciplina de artes proporciona vasta possibilidade de explorar as culturas antigas e enriquecer as aulas. Toma-se conhecimento de todo o saber histórico cultural acumulado e faz com que o aluno se sinta como parte dessa sociedade. É papel da escola fazer com que o aluno se sinta dentro dessa sociedade que produz cultura capacitando-o a participar como agentes na construção dessa sociedade que se transforma com o passar do tempo. Saviani (2005, p. 45), afirma que o aluno, “além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, está situado num contexto espacial e temporal que o determina”. Continua dizendo que além do meio, vive numa época determinada, com costumes moralidade e organização política e econômica, sua história específica, das quais determinam o seu modo de agir.

As políticas direcionadas a educação evidenciam nas escolas brasileiras a concepção dos educadores persuadidos no sistema escolar, que promovem a continuidade do proposto pelo poder dominante. Porém, se faz necessário procurar

superar a dominação para a construção de uma sociedade justa, aberta e democrática.

É gritante a condição preestabelecida para a educação, que segue regras impostas pelo governo, num ensino de manutenção da sociedade de acordo com as necessidades políticas. A disciplina de arte, por muito tempo foi levada até o aluno como forma de descontração, sem material necessário ao seu desenvolvimento como disciplina curricular e desvalorização pelos que desconhecem o real sentido do ensino de arte nas escolas.

A arte é a expressão que denota um período e que de forma significativa faz referência ao seu autor. Desde os primórdios, os homens das cavernas registravam suas experiências nas paredes das cavernas, como meio de expressão e de registro para a posterioridade. Afirmando assim, que desde os tempos mais tenros, o homem já sentia a necessidade de se expressar.

O conhecer da produção artística e o tomar conhecimento desse processo é próprio da disciplina de artes, bem como, acolher a diversidade cultural como ponto de partida para a ação educacional. A construção histórica e expressiva da nação brasileira deve estar presente no ensino de artes, como meio de contextualização histórica.

Numa visão otimista, espera-se que a escola seja remédio contra os males da sociedade (CASALI, 1984). Coloca-se sobre a escola toda a responsabilidade da formação social, que é característico da escola nova. Embora seja um ponto de vista falho, pois a escola não está preparada para essa transformação social que parece ter, passando a ilusão do poder absoluta.

Na visão pessimista da educação, como propõe Severino (1992), acontece à reprodução dos valores no âmbito escolar, porém a escola não se encontra fora da sociedade. A escola não está deslocada da organização social ou totalmente autônoma da sociedade, isolada da organização social e nem é subordinada a ela. A escola é parte da sociedade e não se faz sozinha. Deve se fazer numa relação dialética, havendo interferência recíproca que perpassa por todas as instituições que constituem o social. No entanto, a escola tem uma função contraditória segundo Rios (2001), ao mesmo tempo em que e fator de manutenção, ela transforma a cultura.

A partir de uma análise crítica, permite reconhecer a escola como um conjunto de práticas que transforma e mantém a estrutura do social, que no contexto da realidade ocorre simultaneamente.

Para Richter (1993), cultura é um conceito construído pela civilização, um todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, leis, tecnologia, costumes, parentesco, religião, magia, e muitas outras capacidades e habilidades adquiridas pelos seres membros de uma sociedade. E assim, ao olhar de cada um, ao observar a cultura do outro a altera e renova, retiram disso experiências para si.

Sendo assim, o sujeito que é agente desse processo transformador pode aderir ou negar-se a esse sistema de reprodução social imposto pelos dominantes. No entanto, se faz necessário nos propor a incorporar o que cada aluno trás na sua bagagem cultural, como propõe Richter (1993). Buscar aprender culturas diferentes e socializar conhecimentos, onde professor ao ensinar aprende e o aluno ao aprender ensina. Compreender limites e possibilidades dessa prática, formando o humano que saiba de sua condição social, planejando a sua progressão de desenvolvimento cognitivo, necessário a enfrentar os desafios que possam surgir.

4 A implantação do ensino de artes

É sabido que educação teve início no Brasil com os Padres Jesuítas, visando à propagação da fé, com um vasto sistema educacional. Por dois séculos, os jesuítas, foram os principais educadores do Brasil, ao lado de outras ordens religiosas que também mantiveram escolas, como a dos franciscanos.

Junto com a evolução do processo educativo, surgiu a necessidade de ensinar a arte do belo. Encarado como fator indispensável ao desenvolvimento harmônico de todos os aspectos da personalidade das crianças, chamado inicialmente como: Educação Artística, presente na lei 5.692/71, como disciplina obrigatória no currículo escolar. Tendo como meta integrar o processo criador nas escolas de todos os níveis, tomando como um ponto de vista pragmático a valorização da arte no processo educacional.

O ensino de artes, em seu processo histórico, passou por mudanças das quais, podemos perceber um maior compromisso com a cultura e com a história, que vai além de dar ênfase a apreciação interpretativa. Segundo Ana Mãe Barbosa (2012), identificar toda a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra é fundamental para a construção do conhecimento em arte, que acontece na interseção da experimentação, decodificação de informações, influenciando positivamente no desenvolvimento cultural do aluno. Pois, não é possível conhecer a arte de um povo sem conhecer a sua cultura.

> (...) a importância da arte na educação consiste em se garantir: a) uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não só em aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos; b) diferentes métodos de ensino (e não único) para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando assim uma interação do sujeito com o meio e c) formas construtivas de auto-expressão e auto-identificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas experiências pessoais, para que eles, bem-ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade (LOWENFELD Apud FUSARI, 1993, p. 37).

É necessário que os alunos se percebam como agentes do processo educacional. E nas relações com o outro esse processo acontece. No ensino de arte, realizar trabalhos em grupo faz da descoberta algo mais interessante, assim socializa-se as ideias. Vigotsky afirma que, de acordo com o sócio-interacionismo, nas relações de experiências que acontecem o enriquecimento das atividades através da relação conjunta estabelecidas entre professor/aluno ou aluno/aluno numa ação conjunta de construção de conhecimento.

A arte na escola deve propiciar uma ampliação do universo estético dos alunos contextualizado com o meio cultural, rompendo com as fronteiras da arte popular e da arte erudita, pois, a arte erudita nega-se a estabelecer relações, transformando-a em mercadoria pelos capitalistas. Para Peixoto (2003, p. 79),

> [...]a arte erudita foi eleita pela classe dominante como a grande arte, forma única de expressão artística, reconhecida como detentora de qualidade, de valor estético (PEIXOTO, 2003, p. 79).
> Para o grande público, resta, então, a imensidade de produtos da indústria cultural, que gera uma arte muitas vezes de grande aparato tecnológico,

> mas esteticamente empobrecida e, basicamente, sem qualidade humana ou marcada por apelos a emoções rasteiras (PEIXOTO, 2003, p. 82).

Ou seja, a valorização estética, na maioria das vezes é atribuída aos gênios das artes e os artefatos produzidos pelo grande público e menos valorizado, nem reconhecido como objeto estético, tampouco como expressão cultural. Portanto, segundo Peixoto (2003, p. 84),

> No estabelecimento de relações íntimas entre arte, artista e grande público, simultaneamente, pode-se promover a familiarização com a arte, a sensibilização e o desenvolvimento do gosto, necessários para que se possa pensar em formação e ampliação de um público de apreciadores ativos.

A disciplina de arte não almeja, necessariamente, formar artistas, mas sim conhecedores das artes e das diferentes formas de expressão artística. Propiciando o entendimento acerca da arte que, de forma diferenciada, é um meio mais rápido de comunicação, seja por obras de artistas renomados o pela expressão cultural da comunidade em que vive.

> Para o ensino intercultural das artes visuais, é necessário utilizar de um conceito de arte não-excludente, embasados em estudos da antropologia e da sociologia, estabelecendo vínculos entre estética das famílias e a estética desenvolvida na escola (RICHTER, 2003, p 23).

De acordo com Richter (2003) é indispensável à análise da estética do cotidiano do espaço em que os alunos estão inseridos, em seus aspectos étnicos e de gênero. Voltado a um trabalho de análise das relações escola-família e com a visão estética trazida através da família. Partindo desse princípio é preciso, levar o aluno ao entendimento do verdadeiro sentido de arte presente na sua cultura, pois toda a arte produzida num processo criativo expressa aos vestígios culturais de seu tempo, que ao interpretarmos a identificaremos.

A análise do cotidiano supõe além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, os valores estéticos a eles agregados. Sendo necessário, levar em consideração a forma que cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade[1]**.** A ordem do processo para a produção do seu objeto de arte, no campo interativo de forças vivas enquanto sujeito em prática, tem a ver com a maneira pela qual o mundo toma sentido para cada um, da maneira que os afeta e interage sobre ele e com ele.

Segundo Richter (2003), o processo de análise da estética do cotidiano através da qual os alunos mantêm relações com a escola, com mães, avós, professoras, se estabelece realização de algum tipo de trabalho considerado especial. Então assim, compreender uma ideia de valor étnico pelo processo de criação, onde cada um produz conforme a sua subjetividade. Dando forma ou expressando uma ideia, ao modificar algo que já existe ou criando algo novo, dando-lhe aspectos diferentes ao elaborar algo inusitado de um objeto comum, dando lhes sentido e significação a que por ele é produzido.

O ato de elaborar algo ou mesmo o de observar a produção de um objeto ou analisar um produto e julgar o seu valor estético, faz com que o observador

[1] Subjetividade é entendida como o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o qual ele se relaciona com o mundo social (mundo externo), resultando tanto em marcas singulares.

transforme esse valor estético em conhecimento cognitivo, a partir da experiência do comum, passando a níveis superiores, mas sem perder a relação com suas origens. Esse valor estético se caracteriza pelo prazer provocado pela experiência do olhar, observar, sentir a textura ou até mesmo ouvir algo.

Alguns autores afirmam que, quando essa experiência estética vem a nós através de exemplos familiares de vida diária, não precisa explanação ou justificativa, não precisa de razões. Amplia o conceito de arte, pois a arte significa, genericamente, a criação de valor estético, independente da sua forma. Sem perder o sentido do aprendido, no que tange ao conhecimento histórico da arte e suas diferentes formas de manifestações, mas passa do sentido restrito para o amplo. Pois, o ensino de arte é constituído de conhecimento pedagógico quanto político e técnico envolvendo a ética de forma geral.

Trabalha com questões de aprendizagem do conhecimento pedagógico que envolve as Diretrizes Curriculares e Lei de Diretrizes e Bases da Educação que orientam ou até mesmo impõe normas de ação e técnico que busca um aperfeiçoamento que o leve ao campo de trabalho, além abordar questões éticas e culturais. Sendo assim, para Ana Mae Barbosa, citada por Irene Tourinho (2012, p. 49):

> (...) o papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem o papel da Arte fora da escola. A estética contemporânea se funda na idéia de que Arte é a vinculação entre a forma e o conteúdo. (...) Um dos papéis da Arte é prepara para os novos modos de percepção largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa.

Faz-se necessário que o professor de arte tenha um conhecimento dos conceitos fundamentais da linguagem da arte, aprimorando o olhar, conhecendo os elementos fundamentais, a valorização das diferentes culturas e uma visão multicultural. Sendo mediador do processo ensino aprendizagem relacionado ao saber e ao fazer artístico. Dando suporte ao entender e compreender o aluno quanto a questões histórico, cultural e antropológico da arte. Desde os primeiros vestígios de registros dos homens dos tempos mais remotos até os atuais. Podendo expandir e relacionar obras e conhecimentos em suas aulas.

> Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, e conduzam à compreensão genérica dos processos culturais básicos e ao reconhecimento do contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas (RICHTER, 2003 p. 88).

A aula arte deve instigar o aluno a novas descobertas, que proporcione condições para que os alunos se identifiquem com informações que, além de, aguçar o olhar, levem a compreensão da expressão artística e estética como fazer histórico e de condições de entendimento ao interpretante. Do qual, possibilita gerar sentido, dando-lhe significado e significação.

O ensino de arte na atualidade pressupõe um aprendizado em arte que seja significativo por excelência, com aprendizado sequencial, afim de proporcionar ao aluno certo grau de autonomia e condições de “julgamento independente e experiência, em níveis compatíveis com seu aprendizado (BARBOSA, 2012, p. 181). Proporcionado um diálogo circundante com a realidade e por meio de uso das

tecnologias a favor do ensino da arte. A visita a museus virtuais é um exemplo disso. Se não é possível ir até o museu, o acesso virtual é uma opção em potencial para transformar a aula de artes numa pesquisa inusitada.

> Os tempos em que vivemos exigem investimento e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua "personalidade" coletivizada e que se conheça para que possa, no Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências (BARBOSA, 2012, p. 38).

E preciso estimular o lado criativo estético do aluno, pois o ensino de arte levará o aluno a criar seus próprios conceitos, tal qual, "A liberdade guiando o povo" do pintor Delacroix, possibilitando uma nova visão, conhecimento do processo de constituição e a mensagem implícita e explicita na obra, como se fosse guiado em direção a tão sonhada liberdade.

Considerações

O ensino de artes enfrenta muitas divergências até chegar às salas de aula. A Lei 9.9394/96 garante a oferta do ensino de arte nas escolas, mas não dá suporte material e nem condições físicas para que esse conhecimento seja efetivado.

Muitos fatores são excludentes, seja pela forma de ensinar, ou pelas possibilidades de ampliar o conhecimento critico em relação à arte. O contexto abordado neste estudo vai de encontro com as possibilidades do ensino de arte, tal qual, a Deusa Liberdade, presente na obra de Delacroix, guiar o povo até a liberdade, que aqui expresso no ensino da arte, refere-se ao desenvolvimento crítico do aluno. O termo liberdade, tão enfatizado neste estudo, o faz no sentido mais amplo da palavra. A liberdade visto como meio para sair da alienação provocada pelo desconhecer de fatos que implicam na estagnação da educação.

Um dos fatores que também impedem a efetivação do ensino das artes, de um modo geral, são fatores excludentes que vão além da sala de aula. A condição cultural também influi. Para tanto, é preciso quebrar paradigmas conceituais que definem o ensino da arte como sem compromisso e sem sentido. O ensino de arte possibilita enxergar as formas, o mundo, as produções artísticas com um olhar mais aprimorado, conhecedor e sensível.

Sendo assim, o ensino de arte possibilita ampliar conceitos preestabelecidos e caminhar rumo às novas formas de entendimento, que de maneira mais ampla, guiar o aluno ao real entendimento que engloba a disciplina, não como fábrica de novos artistas, mas sim de conhecedores da arte, que assim o façam com propriedade e seguro de sua capacidade crítica.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo, SP: Cortez, 7ª ed., 2012.

CASALI, Alípio. **A relação escola, sociedade e Estado.** In: MEC/CENAFOR. Desenvolvimento de recursos humanos nas Escolas Técnicas Federais. Curso de atualização de professores, 1984.

COLEÇÃO FOLHA **Grande Mestres da Pintura**. Eugène Delacroix. Barueri, SP: Editorial Sol, 2007.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1991.

FISCHER, Ernst (Trad. Leandro Konder). **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2007.

FUSARI, Maria Heloísa C. de Toledo e REZENDE, Maria F. de. **Arte na educação escolar (Coleção Magistério 2º Grau – Série formação geral)**. São Paulo, SP: Cortez, 2ª ed., 1993

GONÇALVES, Aguinaldo José. **Laokoon Revisitado: Relações homológicas entre o texto e a imagem.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, RJ: Mediação, 4ª ed., 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. 1993.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A escola e a construção da cidadania.** In: CONFERÊNCIABRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais, vol. Sociedade Civil e Educação. CBE-CEDES/ANPED, ANDE. São Paulo: Papirus, 1992.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2ª ed., 2001.

Elisangela Furlan:
Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Ciências Aplicadas Cascavel - PR (2010), Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR Goioêre – PR (2012),

mestranda em Educação pela Unioeste Campus Cascavel – PR e docente da disciplina de Arte no Colégio Ellos – Cafelândia – PR.
CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/0586602577402314

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: (Comunicação Oral, Slides) GT: (Artes Visuais)
Eixo Temático: (11. Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas)

O EU E O LUGAR EM QUE HABITO

Ana Claudia Sousa Farias (URCA, Ceará, Brasil)
Francisco dos Santos (URCA, Ceará, Brasil)

RESUMO:
A falta de reconhecimento do indivíduo em relação ao tempo e espaço causa uma crise de identidade que está se tornando crônica "O eu e o lugar em que habito" é o tema escolhido para o meu projeto de trabalho artístico dentro da disciplina de Escultura, ministrada pelo professor Francisco dos Santo, na Universidade Regional do Cariri - URCA. Unindo aqui a dicotomia prático/teórico, procuro através da escultura que começa em um processo em argila, e termina em escultura em gelo onde levanto questionamentos a respeito da influência das mídias e redes sociais nos relacionamentos interpessoais e como por meio dos processos criativo pode-se problematizar essa realidade como contribuição da Arte na construção de pensamento crítico/reflexivo, tendo como fundamentação teórica além de artístas como Lygia Clark, Nele Azevedo e Cliff Briggie, a Educadora Ana Mae Barbosa, o filosofo norte-americano Jonh Dewey (1859-1952), a artista e escritora Fayga Ostrower e o sociólogo polonês Zygmunt Bauman.
Palavras-Chave: Arte, Escultura, Pesquisa

THE I AND THE PLACE WHERE I LIVE

ABSTRACT:
The lack of recognition of the individual in relation to time and space cause an identity crisis that is becoming Chronicles "Self and dwelling place" is the theme chosen for my project of artistic work within the discipline of sculpture, given by teacher Francisco dos Santos, in University Regional Cariri. Bringing here the practical / theoretical dichotomy, look through the sculpture in a process that starts in clay and ends in ice sculpture where one raise questions about the influence of media and social networks on interpersonal relationships and how through creative processes can problematize this reality is a contribution of art in building critical / reflective thinking and the theoretical foundation as well as artists such as Lygia Clark, Cliff, and Azevedo Him briggie the Educator Ana Mae Barbosa, the American philosopher John Dewey (1859 - 1952), the artist and writer Fayga Ostrower and Polish sociologist Zygmunt Bauman
Keywords; Arts, Sculpture, Research

1. Proposições introdutórias

Este artigo apresenta o resultado de uma experimentação artística desenvolvida na disciplina de Escultura, do sexto semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Caririr - URCA. Ao ser desafiada pelo professor de Escultura Francisco dos Santos para propor um projeto dentro da disciplina ministrada por ele, quis expor minhas inquietações dando continuidade ao trabalho que venho desenvolvendo em meu curso desde o II Semestre intitulado “O eu e o lugar em que habito” onde procuro pesquisar sobre relacionamentos e como o ensino da Arte pode acrescentar para uma discussão dentro desse campo que parece girar somente nas áreas da Filosofia, Antropologia e Sociologia. Para Ana Mae Barbosa:

> Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Vivemos numa geração onde tem por característica o desapego, e a cada dia vamos nos dando conta da superficialidade dos nossos relacionamentos tidos como modernos, e como o termo descartável vem adquirindo cada vez mais significado para as pessoas. O sujeito é o melhor amigo de alguém por um momento, até que seu jeito, sua conversa, seus gostos não encaixam mais na rotina do outro, é o amor da vida de alguém até que seus problemas, suas falhas e seus dias ruins sejam pesados demais. Atitudes do tipo: partilhar rumos, planos e construções não parecem se encaixar mais nessa sociedade de gente moderna, contemporânea.

Minha inquietação nasceu de uma situação que presenciei em sala de aula, quando ouvi uma colega de curso lamentar que sua filha adolescente preferisse falar-lhe por SMS *(Short Message Service* – Serviço de Mensagens Curtas/Torpedos), embora as duas habitem a mesma moradia, dizia ela que a filha mesmo estando no quarto, enviava SMS para a mãe que estava ao lado na cozinha informando o que queria para o jantar, fazendo-se surda em muitos casos , respondendo às perguntas e conversando com os familiares na maior parte do tempo por aplicativos de dispositivo móvel. Em entrevista as Revistas ISTO É e Filosofia Ciência e Vida, o sociólogo Zygmunt Bauhman afirma que vivemos num tempo marcado pela flexibilidade, na qual, se percebe uma certa fragilidade no que tange nossas relações com coisas ou pessoas. O que ele denomina de Sociedade Líquida, compara nossa atual forma de relacionamento com a água, em razão desse elemento natural ter a propriedade de alterar sua forma conforme seu recipiente. Nós estamos tendo essa característica de ganhar tal forma pela rápida mudança que nossas vidas está passando pelo avanço da tecnologia.

A internet é um exemplo disso. Nunca foi tão rápido e eficiente fazer “amigos”, mas

também, nunca foi tão rápido e eficiente perdê-los. Temos tantos contatos que se torna sobre-humano manter relações solidificáveis com eles. As novelas também são um exemplo dessa liquidez social, atualmente os roteiristas mudam o decorrer da história conforme o ibope.

Os relacionamentos pensados e vividos nessa sociedade contemporânea se refletem nas atuais redes sociais que se adéquam plenamente as mudanças e são tão volúveis como a água, os relacionamentos interpessoais pensados a partir das redes sociais parecem estar nessa moda estável: incapaz de manter a forma.

Imagem 1 Um Copo de água.



Fotografia de arquivo pessoal

2. O processo criativo e prático

Ao pensar nesse estado líquido que se encontra a sociedade chego na inquietação que provoca esse artigo. Encontra-se em meus questionamentos em constante ebulição, as seguintes perguntas:

- Essa liquidez é natural do ser humano?
- É possível solidificar as relações dentro de um mundo instável?
- A memória de um povo está prejudicada?
- Seria a memória importante para o processo criativo?
- Qual o papel da Arte dentro desse contexto contemporâneo?

Tendo esses questionamentos em mente, comecei a encontrar um norte para o meu trabalho prático que estava sendo desenvolvido na disciplina de Cerâmica. Para isso construí três esferas de argila com diâmetro de 35 cm cujo formato geométrico lembra o globo terrestre, fiz composição com materiais encontrados no lixo, do tipo: espelhos, brinquedos e pedras.

A primeira revestida com pedaços de espelhos refletindo o novo indivíduo dentro da Sociedade Líquida fragmentado. Nesse novo mundo o indivíduo já não se ver por completo por mais que procure só encontra fragmentos de algo que ele já foi ou que ainda busca ser, mas nunca se encontra por completo.

A segunda, revesti com brinquedos que metaforiza ás memórias afetivas tão abaladas nesse estágio presente. Os brinquedos que marcaram infâncias estão presos agora em um mundo que estar longe, perdido no tempo, talvez traumatizando aqueles que não usufruíram de sua infância.

O terceiro foi revestido com pedras onde o tempo e o presente deixam de ser concretos para serem líquidos e relativos.

O espelho como suporte para as esferas pode fazer com que o expectador ao se deparar com o trabalho se veja refletido dentro do objeto artístico, conforme imagem 2.

Imagem 2 Fotografia de Trabalho artístico de Ana Claudia



Arquivo Pessoal

Para dialogar com a arte efêmera foi preferível não queimar o trabalho depois de pronto para mais uma vez afirmar essa efemeridade das relações e que de fato o que se constrói nesses tempos é feito para não durar. É o compromisso da arte com a educação de uma sociedade, falando e fazendo refletir sobre questões tão atuais e sérias que certamente não a longo prazo chegará a interferir de fato na cultura de um povo.

Dando continuidade nas minhas pesquisas ainda sobre o efêmero, encontrei o artista visual Cliff Briggie que se utiliza do gelo, tinta e água como ingredientes para as suas obras, assim produz telas e fotografias nas quais os elementos se multiplicam em explosão de cores. Como seu trabalho é efêmero ele se utiliza da fotografia para capturar o momento exato em que as imagens são formadas. Segundo o artista a mistura da água, com o gelo e a tinta cria imagens que em questão de segundos não existem mais, portanto, estão em

constante transformação.

As fotografias de Cliff Briggie capturam com isso, uma mudança de estado físico conforme imagem 3. Segundo o artista “são pequenos pedaços de tinta que assumem vida própria. De repente eles explodem, fluem por toda a parte e depois desaparece”[1].

Imagem 3 Fotografia de Cliff Briggie.



Fonte: **https://www.flickr.com/photos/cliffbriggie/14418631389/**

Para Fayga Ostrower,

> A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valores culturais se moldam aos próprios valores de vida (OSTROWER, 2010, p.5)

[1] Declaração de Cliff Briggie ao site My Modern Met em 2012.
Fonte: http://www.mymodernmet.com/profiles/blogs/otherworldly-macrophotography-of-paint-and-ice

Portanto podemos dizer que a arte efêmera é tão líquida e passageira como a sociedade atual. Com isso faz-se necessário que a sensibilidade do indivíduo seja aculturada e por sua vez oriente o fazer e o imaginar individual (OSTROWER, 2010).

Fayga Ostrower vai além, afirmando que toda criatura viva recebe e sofre influência do meio, há uma continuidade entre os eventos e atos do cotidiano, a arte liga-se a experiências do dia a dia, portanto a afetividade desempenha importante papel nos processos de criatividade.

A Arte a muito que discute tais temáticas como, por exemplo, na figura 4, Lygia Clark com seus “Objetos sensoriais 1966-1968” trazendo como proposta utilizar objetos do nosso cotidiano (água, conchas, borracha, sementes), já aponta em seu trabalho, como por exemplo, uma intenção de desvincular o lugar do espectador dentro da instituição de Arte, e aproximá-lo de um estado, onde o mundo se molda, passa a ser constante transformação.

Imagem 4 Fotografia do trabalho Máscara Abismo com tapa-olhos de Lygia Clark



Fonte: http://semioticas1.blogspot.com.br/2014/05/lygia-clark-no-moma.html/

Para a artista visual Nele Azevedo nascida em Minas Gerais, em seu trabalho “Monumento Mínimo” conforme imagem 5, com exposição em vários países, ela troca materiais duradouros por gelo, substitui a rigidez dos materiais de escultura pela fragilidade do gelo, onde segundo a artista “as coisas não são feitas para serem lembradas, mas para o esquecimento.” A artista discute em exposição na Alemanha a relação do homem e da mulher com a natureza.

Imagem 5 Fotografia de “ Monumento Mínimo”



Fonte - http://www.zeutch.com/media/nele-azevedo-melting-iceman 2354

Sobre o trabalho *Monumento Mínimo* a artista discorre que:

> No lugar de materiais duradouros, o Monumento Mínimo propõe esculturas em gelo que duram até 30 minutos-não cristalizam a memória [..] Por fim o Monumento Mínimo contrapõe-na fruição pública permanente – é preciso estar presente no lugar e na hora do acontecimento. A experiência com a colocação e com o derretimento das esculturas em gelo é pública, porém pessoal, presencial intransferível, está mais concentrada no processo do que em seu próprio objeto artístico, que não permanece. (AZEVEDO, 2003, p.6)

O filósofo norte-americano Jonh Dewey (1859-1952) em seu livro Arte Como Experiência oferece ao docente ferramentas a serem usadas em sala de aula como por exemplo a condição para que se encontre por si mesmas soluções de problemas, para ele um dos caminhos é estreitar as distâncias entre teoria e prática, segundo o autor:

> Temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. (...) Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim (...) Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência. (DEWEY, 2010)

É o tempo investido na experiência, na vivência no saborear o processo criativo que a arte contribui com o indivíduo, essa ideia que Dewey nos remete, está em oposição com a experiência por meio da ordem da distração e dispersão. A Arte para Dewey baseia-se no ir ao encontro do outro e do objeto artístico, canaliza o contexto e processo criativo, reconhecido e resinificado pelo sujeito.

Para o filosofo, é necessário a “vivência”, praticar o “jogo até o fim”, e para se experienciar é necessário tempo dedicado, desejo, motivação, envolvimento do indivíduo, comprometimento, palavra que nesses tempos líquidos que Bauhman nos alerta se torna cada vez mais fora de moda.

Atentar para as consequências e mostrar a interação entre ambiente e ser humano, essas são propostas de Dewey, que encontra-se distante de uma filosofia do interesse imediato do homem e da mulher modernos. A muito que a Arte discute essa liquidez dos relacionamentos tão distinta nos tempos atuais, seja do relacionamento do homem e da mulher com a natureza, com os animais, com o dinheiro, ou seja do consumismo, e agora mais do que nunca dos relacionamentos interpessoais. A arte faz parte, ela integra os valores e propósitos da vida, nasce de processos de interação, agrega pessoas, proporciona a identidade cultural de um povo, essa é a arte que Dewey chama de experiência.

Segundo o autor supracitado:

> A arte é uma qualidade que permeia a experiência; não é, a não ser em sentido figurado, a experiência em si. A experiência estética, é sempre mais do que estética. [...] O material em si é largamente humano. [...] O material da experiência estética, por ser humano – humano em conexão com a natureza da qual faz parte – é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização[...] Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam. (DEWEY, 2010, p.551)

Para Dewey a arte é também uma forma de experiência que alcança dimensão estética, amplia a vida, une necessidades, é uma norteadora de significados.

E como vivemos tempos de incertezas e mudanças repentinas, onde tudo o que poderia ser duradouro, seja no que tange relacionamentos, vínculos, produtos e até mesmo projetos de vida, numa sociedade que consome e descarta objetos e pessoas como nunca na história, torna-se uma necessidade preeminente a experiência do criar, do resinificar, do experimentar materiais e suportes, do restaurar, do conservar, proporcionada pela experiência com a arte.

Haveria uma espécie de “arte de vida” para uma existência melhor? Menos liquida? Mesmo sendo muito difícil se procurarmos uma solidez e durabilidade? Cedo ou tarde descobriremos que as chances conspiram ao contrário? Seria o famoso “nadar contra à maré”?

As pessoas tendem a se orientar por aquilo que os outros fazem, ao considerar ir ao cinema, por exemplo, optam por um filme em que a maioria já viu e discutiu.

Baseada nas referências supracitadas elaborei esculturas onde não busquei a solidez da pedra ou do metal mais a fluidez do gelo e livremente inspirado em “Monumento Mínimo“ de Néle Azevedo, “Um monumento líquido, para tempos líquidos” conforme imagens 6 e 7, onde procuro discutir a fragmentação do homem e seu atual estado líquido, e algumas dentre as ferramentas que o estão fragmentando, optei pelo gelo, por se tratar do estado sólido da água, frágil, o gelo se decompõem rapidamente quando exposto fora

de sua temperatura ambiente. Vivemos um atual estágio “liquido” da modernidade, onde os líquidos são deliberadamente impedidos de se solidificarem.

O gelo fora de sua temperatura ambiente, ou seja, o impulso de substituir, não dá o fluxo uma oportunidade de abrandar, nem o tempo necessário para condensar e solidificar-se em formas estáveis gerando uma memória afetiva, com uma maior expectativa de vida. Usando essa inquietação para uma experimentação artística, utilizei como suporte um boneco de plástico preenchi as diversas partes do corpo com água e tinta. Para abrir o boneco alicate, estilete e uma faca do tipo serra, que fazem parte do trabalho ao representarem as ferramentas que fragmentam o homem e a mulher contemporâneos.

Imagem 6 Fotografia do trabalho ” Líquidos”



Fonte Arquivo Pessoal

Imagem 7 Fotografia do trabalho “Líquidos”



Fonte Arquivo Pessoal

Com ajuda do professor Francisco do Santos, tirei da fôrma a escultura onde colocamos em exposição no jardim da universidade sob olhares curiosos e com notável estranhamento dos estudantes que transitavam por aquele espaço dentro do Centro de Artes na universidade. Ouvimos durante a montagem do trabalho e durante seu breve tempo de exposição comentários e afirmativas do tipo: “é o derretimento das geleiras que está sendo discutido” ou, “é o aborto”.

Percebemos que as pessoas querem discutir problemas sociais que as rodeiam, mas infelizmente não conseguem pela falta de mecanismos para fazê-lo.

A arte contemporânea tem sido esse veículo para favorecer essa discussão, se transformado em uma espécie de “vitrine” e “púlpito” para discussões sociais, no que tange ao humano, nunca se questionou tanto o indivíduo e suas ações, nem como esse indivíduo se percebe no mundo de informação fácil e rápida.

Essa nova forma de relacionar-se, de vida do indivíduo moderno pode ser comparada a essa descrição sobre “Forma” à que se refere Fayga Ostrower no livro Criatividade e Processos de Criação:

> O importante para que se avalie o fato criador, seja nos processos de criação, seja na recriação de formas e significados. A forma é o modo como se relacionam os fenômenos, é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto. Para dar um exemplo visual: ao se observar duas manchas vermelhas lado a lado, vê-se uma forma. Ela abrange as manchas e os relacionamentos existentes entre as manchas. Portanto, a forma não seria uma mancha isolada, seria a mancha relacionada a alguma coisa. Se a mancha vermelha for colocada ao lado de uma mancha verde, teremos outra forma (cujo significado afeta a mancha vermelha embora fisicamente não a altere) isto é, teremos um outro relacionamento com outros componentes, outro contexto. E se essas manchas, a vermelha e a verde, forem colocadas nas margens laterais de um plano, afastadas por si por um intervalo espacial, configurarão outra forma ainda, pois veremos um novo tipo de relacionamento entre os componentes anteriores. (OSTROWER, 2010, p.78-79)

Acredita-se que quando ganha-se algo, perde-se alguma coisa pois é necessário o investimento para obtenção do lucro. E entre as coisas perdidas nesses “tempos modernos” segundo Zygmunt Bahumam, estão a memória afetiva, a cultura, as habilidades necessária para estabelecer relações de confiança, coisas que cujo encanto não se conhecem ao menos que pratique.

Segundo Dewey a Arte tem esse poder de agregar pessoas, e envolvê-las em um processo de criação onde a tônica seria a experiência com esse processo, a reflexão, o ir ao encontro do outro, falar e ouvir sobre esses experimentos, o discutir realidades que nos rodeiam, em seu livro *Arte como Experiência*, sobre essa comunicação diz que:

> A arte é a mais universal e mais livre das formas de comunicação [...] é a extensão da função dos ritos e cerimônia unificadores dos homens [...] ela também conscientiza os homens de sua união uns com os outros na origem e no destino (DEWEY, 2010).

A importância dos processos criativos e de suas experimentações tem sido cada vez mais necessários, falando e fazendo ouvir sobre os questionamentos e angústias de uma sociedade que se depara hoje, com uma arte fora do “pedestal” da qual fora adorada durante séculos.

O artista não e mais o ser sobrenatural com “talentos” inatingíveis, passa a ser dentro desse novo contexto contemporâneo um agente político, agora é possível perceber que arte é um direito de todos e para todos, e que todos somos fazedores de processos artísticos.

A arte deixa as galerias dos grandes Museus e Centros Culturais para também estar atuando nas salas de aula, na oficina do artesão, nas telas pintadas em formas de verdadeiras performances por artistas populares nas praças dos grandes centros, agregando pessoas a sua cena.

Através de seus processos criativos, o artista fala e faz pensar: qual rumo tem buscado esse homem e essa mulher modernos?

Enfatizar tais questões foi a minha proposta com esses experimentos artísticos, entrar no circuito das discussões políticas por meio da arte, refletir sobre o artista como agente político responsável pela cultura de um povo.

3. Conclusão

A realização do trabalho em questão me fez perceber a importância que a experiência com a Arte tem para a educação, memória e cultura de um povo, e como essa contribuição com a sociedade é feita utilizando-se da linguagem artística para sociabilizar e interagir com uma geração inteira, que vem utilizando cada vez mais da imagem como um dos seus principais meios de comunicação e como isso vem interferindo em seus relacionamentos interpessoais.

E que existe uma gama de artistas dispostos por meio de seu trabalho comprometido com o social e arte educadores cuja ação política é desenvolvida na sala de aula, contribuindo para que o homem e a mulher contemporâneos percebam razoavelmente cedo que há tantos significados na vida quando eles conseguem adicionar isso a ela através de um sadio convívio, esforço e dedicação e que a Arte tem esse poder de contágio para congregar pessoas e tornar o pensamento antes inocente para o pensamento crítico e reflexivo sem contudo ignorar suas vivências anteriores ao contato com o universo artístico, porém, resignificando esse seu processo pessoal . Que a árdua tarefa de compor uma vida não pode ser reduzida a adicionar contatos e episódios agradáveis. E que a vida é mais que a soma de seus momentos.

4. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo. Perspectiva, 1998.

DEWEY, Jonh. **Arte como Experiência**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

AZEVEDO, Néle. **Monumento Mínimo - proposta do mínimo como monumento inserido nas cidades.** Dissertação apresentada ao Programa associado de pós-graduação em Artes Visuais no Instituto de Artes da Universidade de São Paulo/ USP. São Paulo. 2003.

AZEVEDO**,** Néle. Entrevista de Néle Azevedo sobre **Monumento Minino**. Depoimento em 22/02/2013 a jornalista Luciana Tonelli em GOETH INSTITUT- Arte e Espaço Urbano disponível em www.goeti.de.>principal>cultura acessado em 30/06/2014

REVISTA istoé. **Entrevista do sociólogo Zygmunt Bauman sobre Instabilidade nos relacionamentos. Por email em 24/09/2010 a jornalista Adriana Prado** – disponível em www.istoe.com.br/assuntos/.../102755 VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS acessado em 30/06/2014

REVISTA filosofofiacienciaevida. **Entrevista do sociólogo Zygmunt Bauman sobre Aflição de uma vida líquida.** Depoimento ao Professor Dr. Renato Nunes Bittencourt – disponível em filosofiaciencievida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/58/artigo214649 acessado em 30/06/2014

Ana Claudia de Sousa Farias
Estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 2012 a 2014.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2224323369370945

Francisco dos Santos
Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA em 2012. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA. Cordenador do projeto de extenção MAPEANDO AS CEGAS/Proreitoria de Extenção – PROEX/. Estuda e desenvolve trabalhos no campo da tridimensionalidade, modelagem, escultura e ceramica.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2224323369370945

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOS ALUNOS NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A ARTE CONTEMPORÂNEA NA 8ª BIENAL DO MERCOSUL

Rejane Reckziegel Ledur (UFRGS, RS, Brasil)

RESUMO*:*
O artigo apresenta uma pesquisa que problematizou a produção de sentido na arte contemporânea a partir das experiências estéticas dos alunos em saídas pedagógicas à 8ª Bienal do Mercosul. Caracterizou-se por uma abordagem qualitativa que buscou compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências encontrando na semiótica discursiva de A. J. Greimas, o referencial teórico-metodológico para a análise da significação. O estudo discute os desafios da educação atual, a partir do olhar e da experiência com a arte contemporânea no contexto escolar. A pesquisa envolve as experiências estéticas de alunos das séries finais do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Municipal de Canoas/RS, que são analisadas tendo como referência os regimes de sentido e interação propostos por Eric Landowski. Ao considerar a interação com a arte contemporânea como uma experiência sensível e inteligível, observou-se a recorrência de sentidos específicos apoiados em princípios fundamentais da experiência estética com a arte contemporânea. A compreensão construída em torno da percepção dos sentidos, produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea, foi representada por meio do "quadrado semiótico". Nesse esquema, salientam-se os regimes de contemplação, interrogação, significação e percepção, como resultantes da apreensão estética da arte contemporânea.
Palavras-chave: Produção de sentido; Arte contemporânea; Experiência estética

THE MEANING PRODUCTION OF STUDENTS IN THE ESTHETIC EXPERIENCES WITH CONTEMPORARY ART AT THE 8TH MERCOSUL BIENNIAL.

ABSTRACT
The article presents a research that problematized the meaning production in contemporary art. It is based on an investigation that used the esthetic experiences of students in their pedagogical visits to the 8th Mercosul Biennial. The research is characterized by a qualitative approach that intends to comprehend the meanings that are assigned to the experiences by each subject. The theoretical support is the John Dewey concept of experience, finding in the discursive semiotics of A. J. Greimas the theoretical and methodological source to the meaning analysis. The study discusses the challenges of present day education, considering the ability to see and the experience with contemporary art at the school context. The research takes the experiences from students in final grades of Elementary Education from three public schools assisted by the city of Canoas/RS/Brazil. These experiences were analyzed using the modes of meaning and interaction that were presented by Eric Landowski. As the interaction with contemporary art was considered as a sensible and intelligible experience, it was observed the recurrence of specific meanings grounded in basic principles from the esthetic experience with contemporary art. The comprehension built around the perception of meanings, which were produced by the students in the interaction

with contemporary art, was represented using the semiotic square. In this scheme, modes of contemplation, questioning, meaning and perception were pointed out as a result of contemporary art apprehension.
Key words: Meaning production, Contemporary Art, Esthetic experience

1 Introdução

A arte contemporânea tem provocado muitas reflexões no campo teórico da arte, assim como reações diversas no público que interage com as obras. Como pesquisadora e professora de arte, busquei perceber as potencialidades pedagógicas dessas propostas artísticas no campo da educação, em especial, as significações que podem ser construídas e vivenciadas no ensino da arte, tendo como referência as obras que desconstroem a concepção de arte tradicional e moderna presente como conhecimento na maioria das escolas.

A experiência com a arte contemporânea, como objeto de pesquisa, foi se constituindo a partir das minhas indagações e vivências como espectadora de arte, que contagiaram a professora, transferindo para o campo da educação os mesmos questionamentos em relação à produção de sentido e ao ensino da arte a partir das desconstruções da arte na contemporaneidade.

Como abordar e trabalhar esse entendimento da arte de forma prática na escola, mais especificamente na sala de aula? Como fazer com que as linguagens, sensações, percepções presentes nas formas, cores, objetos, eventos sejam articulados no processo de construção conceitual das obras? Quais podem ser as contribuições da arte contemporânea para repensar o ensino da arte na atualidade? Como pensar o currículo de arte a partir de uma concepção contemporânea de arte?

Essas são questões que desafiam o ensino da arte na atualidade, norteando a prática pedagógica dos professores que estão conectados com as transformações na arte e se sentem provocados a buscar respostas a partir da sua própria ação-reflexão. Como não existem respostas formuladas e nem receitas prontas, a maioria dos professores se depara com o desafio de construir seu próprio caminho, criando situações de ensino e aprendizagem a partir da sua sensibilidade artística e pedagógica.

Favaretto (2010), ao refletir sobre a relação entre arte contemporânea e educação, salienta a necessidade de se pensar a arte na escola a partir das transformações contemporâneas. O autor considera um imperativo pensar como compatibilizar os dois termos da equação: educação e arte, tendo em vista que as propostas consensuais sobre arte e educação vigentes até pouco tempo atrás não satisfazem mais. Destaca que “o essencial é o acesso à experiência estética a partir do contato e o trabalho dos artistas” (FAVARETTO, 2010, p.225).

O sentido produzido pelos alunos na interação com a arte contemporânea em eventos culturais ainda é pouco problematizado no contexto escolar, podendo resultar numa experiência singular com a arte. O presente trabalho aborda os resultados de uma pesquisa de doutorado que buscou evidenciar os sentidos produzidos pelos alunos na experiência estética com a arte contemporânea em saídas pedagógicas oportunizadas no contexto escolar a partir do olhar da semiótica discursiva.

2 Desenvolvimento (referencial teórico)

A perspectiva teórica introduzida por Greimas, no livro *Da Imperfeição* (2002), possibilitou a abertura da semiótica para uma série de investigações complementares que se voltam para abordar outra forma de encontro do homem com o mundo, que é o encontro estético. Nesse plano, o sensível e o inteligível, que são as duas dimensões da nossa apreensão do real, não se encontram mais opostos conceitualmente e nem são separados na análise, mas se misturam e reforçam-se mutuamente. Oliveira (2002, p.9) ressalta a contribuição pontual desta obra para a revitalização da semiótica geral, "reintroduzindo nela as preocupações relativas à abordagem da dimensão sensível da significação – o que remete às origens fenomenológicas da significação".

A *semiótica sensível* que se originou desse quadro conceitual, e que fundamenta a análise dos dados da pesquisa, tem como objetivo descrever um sentido cuja característica é, justamente, ser sentido, provado, vivido *em ato*. Esse direcionamento teórico tem como primeira consequência metodológica, a preocupação em descrever um sentido em que estão necessariamente envolvidos componentes afetivos e sensoriais, que resultam das experiências individuais ou das práticas sociais. Para tanto, "é preciso reconhecê-los e descrevê-los para, nesse próprio exercício, tentar semiotizá-los" (FECHINE, 2001, p. 391).

Landowski (2012) propõe um modelo interacional, distinguindo quatro regimes, que correspondem a modos de agir dos actantes uns sobre os outros, de fazer ser (modos de existência) e o fazer-fazer (modos de ação) de estar no mundo. Retoma os modelos clássicos da semiótica narrativa, propondo o regime de programação sobre as coisas, fundado em certos princípios de *regularidade*, e o regime de manipulação, que põe em relação sujeitos sobre a base de um princípio geral *intencionalidade*. Ao lado dessas primeiras configurações introduz o regime de ajustamento, fundado na *sensibilidade* dos atores envolvidos, e no mesmo plano o regime autônomo de acidente, regido pelo *acaso*.

Com a proposição desses regimes de interação, o autor passa a empreender um esforço na descrição teórica dos princípios essenciais relacionados com a maneira pela qual o sujeito constrói suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Considera que os regimes de interação e de sentido estão intimamente relacionados, sendo que o sentido se dá na interação, apresentando os diferentes princípios sobre os quais se fundamentam cada modelo de regime.

O regime de *programação*, segundo Landowski, é fundado na regularidade dos comportamentos considerando todos os tipos de atores possíveis. Preside, em primeiro lugar, nas atividades de tipo tecnológico e refere-se a nossa relação com as coisas e, também, pode sustentar um modo de organização social e política do tipo tecnocrático, no se refere às relações com as pessoas.

O regime de *manipulação* é fundado sobre o princípio da intencionalidade no qual se impõem as motivações do sujeito. Para Landowski, interagir desse modo é, em primeiro lugar, atribuir ou reconhecer no outro uma vontade, e a partir daí tratar de influir em suas motivações e suas razões para atuar. Consiste num trabalho político, de persuasão, no consenso entre vontades, tendo como pressuposto sujeitos maleáveis, dotados de inteligência e de uma relativa autonomia. Na manipulação o modo como um actante influencia o outro envolve uma troca de objetos-valor que remete a tudo aquilo que circula entre sujeitos e em torno do qual se desenrolam e são motivadas as suas ações, e que podem ser manifestados por coisas, sentimentos, ideologias. Constitui-se, portanto, num regime de interação

fundado sobre a lógica da junção, em que o objeto faz a mediação entre os sujeitos, caracterizando, assim, uma relação terciária em que a transição de mensagens, simulacros, depende de um contrato entre eles do qual provem suas motivações.

O regime de interação por *ajustamento* é fundado na sensibilidade, em que a maneira pela qual um ator influencia o outro passa pelo *contato* (contagioso). Envolve sujeitos dotados de corpo e, por conseguinte, de uma sensibilidade, de um *fazer sentir.* Landowski ressalta que o sentido está na relação mesmo entre os actantes e nas transformações que neles se operam tão somente por sua co-presença sensível. Uma interação que ocorre entre iguais, em que as partes coordenam suas respectivas dinâmicas por meio de fazer conjunto. O que os permite ajustar-se um ao outro é a capacidade de sentir-se reciprocamente, que o autor nomeia de competência estésica.

Nesse regime de interação, o sentido depende da intervenção de um sobre o outro, enquanto corpo e como corpo. A interação se fundará sobre o contágio entre sensibilidades, que, para Landowski, implica nos princípios da lógica da união, sendo considerado como procedimento básico pelo qual os actantes interagem e atuam uns sobre os outros, por meio daquilo que se passa, diretamente, de um ao outro, como uma apreensão em ato, a partir de suas propriedades e qualidades sensíveis.

Landowski postula duas formas de sensibilidade suscetíveis de fundar os processos se ajuste. Primeiro, uma *sensibilidade perceptiva* que permite não só experimentar pelos sentidos as variações perceptíveis do mundo exterior e sentir as modulações internas que afetam o estado dos corpos, mas também interpretar o conjunto dessas soluções de continuidade em termos de sensações diferenciadas que por si mesmas fazem sentidos. Em segundo, uma *sensibilidade reativa* aquela que atribuímos, por exemplo, ao teclado do computador, ao pedal do acelerador, a que reagem e são demasiados sensíveis ao nosso gesto, como se “sentissem” os impulsos mecânicos, elétricos e outros ao qual os submetemos.

O regime de *acidente* é um processo de interação fundado sobre o princípio da probabilidade, da imprevisibilidade, da aleatoriedade. Landowski contrapõe o acidente ao regime de programação em que o mundo é sempre bem ordenado, com papéis bem definidos; considera sempre o acidente como efeito do cruzamento de duas trajetórias em que não é possível identificar nem causa e nem finalidade.

O autor reforça que o regime do acidente repousa, pois, em um princípio geral do acaso que se manifesta, essencialmente, segundo formas opostas. De um lado, o acaso como um fenômeno imanente e vazio de sentido que pode resultar de uma *probabilidade matemática* calculável. Por outro, os fenômenos de ordem aleatória são remetidos a uma *probabilidade mítica,* que depende de uma instância transcendente e impenetrável, a fatalidade. Sendo que numa dimensão mais intersubjetiva, o acidente está relacionado ao surpreendente, a irrupções de descontinuidades radicais dentro de uma ordem social previsível que tem como base comportamentos e atuações padronizadas e programadas (LANDOWSKI, 2012, p.79)

3 Metodologia

A pesquisa caracterizou-se por ser uma abordagem qualitativa, pois teve como foco de investigação a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, na interação com a arte contemporânea em saídas pedagógicas à Bienal do Mercosul. Na pesquisa qualitativa em educação, o investigador está continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber

aquilo que eles experimentam e o modo como eles interpretam e estruturam as suas experiências a partir do contexto social em que vivem.

Nessa mesma perspectiva investigativa, fundamentou-se a análise dos sentidos relatados pelos alunos na experiência estética com a arte contemporânea, que apoiou-se no referencial teórico e metodológico da semiótica discursiva.

Para perceber os sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea, busquei, como pesquisadora, estabelecer estratégias e procedimentos que permitissem o meu contato direto com os sujeitos, considerando tanto o texto como o contexto em que essas experiências ocorreram. O deslocamento para o campo de pesquisa foi enfatizado, tendo em vista o interesse em observar o encaminhamento da atividade pedagógica e acompanhar os alunos na saída ao espaço expositivo, participando como espectadora do roteiro proposto na visita mediada. O conhecimento deste contexto que envolveu a experiência com a arte contemporânea, era um dado significativo para me aproximar da experiência dos alunos.

O campo de pesquisa ficou delimitado em três escolas municipais e o foco de investigação voltou-se para as experiências estéticas com a arte contemporânea de um grupo de 43 alunos das séries finais do Ensino Fundamental, que foram entrevistados em pequenos grupos ou individualmente. As experiências resultaram da interação desses alunos com a arte contemporânea, que foi vivenciada através de uma saída pedagógica à 8ª Bienal do Mercosul[1], oportunizada no contexto escolar.

Essas experiências foram relatadas pelos alunos por meio de uma entrevista semi-estruturada, realizada no espaço escolar no dia subsequente à saída pedagógica. As entrevistas com os alunos descrevendo os sentidos produzidos na interação com a arte contemporânea foram gravadas e, posteriormente, transcritas, tornando-se os dados da pesquisa.

É importante salientar que os alunos vivenciaram uma experiência com a arte contemporânea que foi oportunizada pela escola, dentro de uma proposta de ensino e aprendizagem, não se restringindo a atividade a apenas um passeio, mas visando a uma construção de conhecimento na área da arte. Houve, então, uma intencionalidade neste vivido e os depoimentos dos alunos relatam a significação construída em torno da interação com a arte contemporânea, que envolveu também o contexto, ou seja, a concepção de arte dos alunos e a que fundamenta o trabalho pedagógico realizado de forma progressiva pelo professor na disciplina de Arte.

4 Resultados e análises

Recorto do contexto da pesquisa as experiências dos alunos em relação a mostra Geopoéticas, que estava situada no Cais do Porto. Os alunos percorreram o mesmo roteiro (pavilhões 5 e 6) em datas distintas, interagiram, praticamente, com

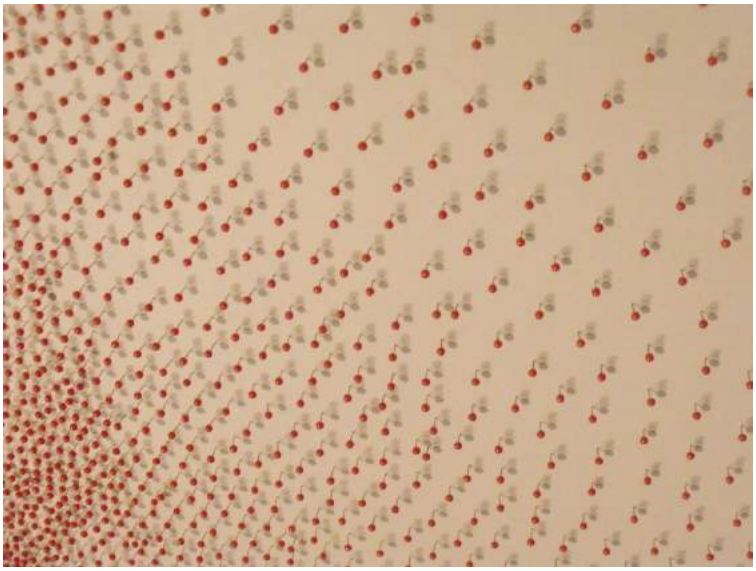
[1] A Bienal de Artes Visuais do Mercosul é uma mostra internacional de Arte Contemporânea, que ocorre, desde 1997, em Porto Alegre e já consolidou o Rio Grande do Sul como um pólo cultural do Cone Sul. Promovida em anos ímpares pela Fundação Bienal do Mercosul, a mostra está na sua décima edição, reunindo no seu histórico um número significativo de exposições, artistas e público visitante, assim como a promoção de ações de formação, de mediação, material educativo, cursos, seminários, oficinas e publicações.

as mesmas obras, apresentando poucas alterações no percurso de visitação, que foi realizado por diferentes mediadores (um mediador ou dupla por pavilhão).

Nas entrevistas com os alunos, após a saída pedagógica, observei a recorrência de algumas obras que foram destacadas por eles pelos sentidos que produziram na experiência com a arte. Dentre essas, houve obras que se destacaram pela sua competência estésica, por meio do contágio provocado pela interação em ato (regime por ajustamento). Outras foram citadas pelos alunos pelo sentido que as obras produziram, principalmente pelo discurso da mediação ao apresentar o contexto/conceito de produção da obra (regime por manipulação) e, também, houve ocorrência do imprevisível ou aleatório, pelo não sentido (regime por acidente). Apresento duas obras destacadas pelos alunos, analisando os sentidos que foram produzidos através dos regimes de interação:

1. Obra: *Uma linha contém infinitos pontos* (2011) – Marcus Galan

Figura 1: Obra: *Uma linha contém infinitos pontos* (2011) – Artista: Marcius Galan



Fonte: Fernandes, 2011.

Uma linha contém infinitos pontos não apresenta um mapa específico, de algum lugar conhecido, mas um fundo neutro e monocromático. O trabalho de Marcius Galan rompe os limites da moldura cartográfica e projeta elementos por toda a parede. Elaborado com tachinhas típicas de marcações de mapas, o trabalho se desdobra para além da linha que se esboça, numa soma finita de pontos. Embora a obra parta da definição euclidiana e discuta um postulado geométrico, trata-se de refletir sobre uma fronteira ilusória que aos poucos se dispersa.[2]

Bianca (13 anos- 7ª série) Escola B: *Gostei, mas a primeira vez que eu vi não pensei que fossem alfinetes, ficou muito linda porque é muito diferente. O alfinete vai até o outro lado, passa do quadro até a parede.*

[2] Referências da obra retiradas do Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p. 200). Marcius Galan é natural de Indianápolis, Estados Unidos, 1972. Vive em São Paulo, Brasil.

Bianca: *A gente vê aquela imagem, a gente estava vendo outro filme de guerra e a mediadora explicou agora vocês vão dizer o que vocês enxergam naquela imagem, parecia sangue. Quando chegou mais perto que ela disse que era um mapa diferente.*
Bianca: *Ela ainda falou que a imagem que vocês vão ver tem alguma coisa a ver com o vídeo. Vocês vão me dizer o que entenderam, o que a gente pode ver, acho que ela não explicou muito bem esta parte, daí ela ficou meio assim. Ah, sangue!*

A aluna Bianca relata uma experiência com a obra do artista Marcius Galan em que, no contato inicial, percebe as qualidades sensíveis da obra tendo como princípios o regime por ajustamento. Porém, é construída uma significação a partir da interação com a obra por meio de um discurso manifesto pela mediação, que a leva a agir de uma determinada forma. A mediação, ao manipular a percepção sensível da obra, induz a uma leitura a partir do conteúdo/sentidos percebidos na dinâmica de interação com outra obra exposta no mesmo ambiente, caracterizando-se como um regime por ajustamento manipulado.

Luciana (13 anos – 8ª série) Escola B: *Foi muito tri aquela lá de longe parecia que era sangue quando a gente viu de perto era alfinete a gente nunca pensou que era alfinete.*
Luciana: *eu achei que era sangue antes de ver o vídeo. Aquela hora que a gente estava vendo a casa do cara que era uma coisinha bem pequenininha assim, daí eu olhei assim, aquilo parece sangue. Os guris começaram a falar: é parece sangue. Daí a gente foi ver o vídeo e depois a gente foi naquela imagem. Parecia que tinha ido sangue para a parede, assim bem estranho. Muito interessante, não me passou na minha cabeça que podia ser alfinete. Podia ser tinta, sangue, menos alfinete.*

Manuela (12 anos – 7ª série) Escola C: *A gente de longe viu uma parede branca também com um risco vermelho. Daí a Clara falou "Ah, meu Deus do céu, vou pegar um quadro para mim e jogar uma tinta que é uma obra de arte". Quando a gente chegou perto começou a ver que aquilo eram alfinetes vermelhos. Aquilo era muito bonito de perto, foi muito criativo, ficavam as sombras. Foi bem legal aquilo. Daí a gente tentou imaginar o que podia ser aquilo.*

As alunas Luciana e Manuela relatam uma interação moldada pelo regime de ajustamento, regida pela lógica da sensibilidade, em que os parceiros da relação, obra e alunas, sentindo a maneira de agir um do outro, vão construindo a relação. A interação se caracteriza pela imprevisibilidade da ação, em que um parceiro influencia o outro pelo contato, como uma forma de contágio. Na experiência da aluna com a obra, observa-se uma sensibilidade do tipo perceptiva, que permite sentir as variações do mundo exterior.

Camila (14 anos – 7ª série) Escola C: *E uma obra que a Vanessa falou que é a dos pontinhos, que cada pontinho mesmo representava três então a gente tinha até comentado numa aula que a gente fez um trabalho de uma fotografia também que o autor pegou e tirou a foto da altura de um prédio em que as pessoas estavam num dia de sol e dava a sombra e parecia que estava lotado.*

Amanda (12 anos – 7ª série) Escola C: *Olha só, uma coisa que eu pensei sobre aquela obra dos pontinhos, eu pensei ontem de noite. Talvez não tenha nada a ver, talvez tenha alguma coisa a ver. Tipo um ponto forma três pontos na volta e os pontos são sombreados, são*

sombras. Eu pensei, tá a pessoa morre, vamos supor que tem três pessoas na família, aqueles três pontos com sombra podem ser a alma da pessoa, tipos os familiares que morrem junto com aquela pessoa. Sei lá, eu fiquei pensando mesmo que isso não tinha nada a ver.

Camila: *Eu também cheguei a pensar que cada ponto representasse uma morte nas fronteiras, assim Brasil com Argentina, Brasil com Uruguai. Então cheguei a uma conclusão assim que, bah, essa obra é diferente! Até todo mundo pegou e quando ela disse aquela obra lá o que vocês acham, todo mundo: ah é tinta! Não é tarraxinha, é alfinete.*

Amanda: *Nossa cara foi tipo: nossa não é tinta? Eu fiquei impressionada porque de longe realmente parecia tinta, parecia que tinha espirrado tinta com o pincel, assim... (fazendo o gesto).*
R: A obra te fez pensar?
Amanda: *ficou na cabeça, ficou na cabeça...*

O diálogo entre as alunas Camila e Amanda descreve um exercício de apreensão de uma obra. Landowski (2013) estabelece uma diferenciação entre a apreensão e a leitura que são dois modos de olhar o objeto. A leitura é o reconhecimento de elementos já codificados, denominados, enquanto que a apreensão consiste num modo de olhar o mesmo objeto, mas que deixa de lado tudo o que se reconhece nele. É um olhar aberto para perceber coisas imprevistas, um olhar que não fecha a possibilidade da criação. O autor salienta que na leitura o objeto tem uma significação enquanto que na apreensão não tem significação, mas tem sentido.

A aluna Camila busca, num primeiro momento, reconhecer, na obra, elementos da própria experiência (*foto da altura do prédio*) e do discurso curatorial (*morte nas fronteiras*), para construir uma significação, mas reconhece que esta obra se diferencia das demais pela sua capacidade de fazer sentir. A aluna Amanda interage sensível e cognitivamente com a obra, numa relação que obedece a uma dinâmica própria, em que os princípios emergem aos poucos, a partir da interação, "em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente, em função do que sentem na maneira de atuar de seu parceiro" (LANDOWSKI, 2012, p.46).

A interação se funda, portanto, no contágio que, na descrição de Landowski, designa um sentido *sentido,* caracterizando o regime por ajustamento. Segundo o autor, a interação consiste numa transformação que se dá no ajustamento, mesmo de um ao outro em que entram em relação de um lado sujeitos dotados de "sensibilidade", que consiste numa aptidão para sentir (competência estésica); e do outro, manifestações dotadas de qualidades ditas "sensíveis" (consistência estésica) que são, especialmente, de ordem plástica e dinâmica (LANDOWSKI, 2005b, p.18).

Introduzo esta questão/análise por observar nas entrevistas realizadas com os alunos que eles, geralmente, estão abertos à experiência com a arte e não têm um preconceito instituído em relação à arte contemporânea, sendo esta uma condição importante para que o ajustamento entre os parceiros ocorra.

2. Obra: *Proyecto Uruguay* [Projeto Uruguai] (2011) – Marcelo Moscheta

Figura 2: *Deslocando territórios: Proyecto Uruguay* [Projeto Uruguai] (2011). Artista: Marcelo Moscheta



Fonte: http://bienalmercosul.siteprofissional.com/artista/244

Deslocando Territórios: Proyecto Uruguay [Projeto Uruguai] (2011) é um trajeto como viajante solitário que o artista realizou ao final do mês de abril pela zona fronteiriça dos pampas, especificamente desde a Barra do Quaraí até Pelotas. Sua experiência reflete o resgate da memória da paisagem, por meio do recolhimento de pedras classificadas e organizadas em seguida. Sua exposição foi realizada na cidade de Pelotas, mais especificamente no Museu de Arte Leopoldo Gotuzo, durante o mês de julho.[3]

Amanda (12 anos – 7ª série) Escola C: *Pois é, eu fiquei olhando, mas o que é aquilo ali, meu Deus? Ontem eu não consegui dormir pensando. Tinha aquelas pedras no chão e tinha um paredão que parecia as marcas da pedra com pó, assim.*
Amanda: Mas aquele da pedra eu não entendi...

A experiência da aluna Amanda, com a obra *Deslocando territórios,* revela a ocorrência de um acidente, que são acontecimentos eventuais que surgem de forma aleatória. A obra não estava no roteiro do grupo, mas como sobrou tempo e a professora pediu para ver *O coro das queixas,* localizado no último pavilhão, ao passar em frente à obra, a aluna foi provocada pela visualidade, ocasionando uma ruptura. A perturbação que resultou dessa relação de descontinuidade com a obra, caracteriza-se por não possibilitar o entendimento, sendo a sua ocorrência imprevisível.

As obras destacadas nesta análise foram enfatizadas pelos alunos por terem produzido sentidos diversos na interação. Ao analisar os sentidos que foram relatados pelos alunos na experiência com a arte contemporânea, observa-se a recorrência de algumas expressões utilizadas por eles para nomear as percepções. Expressões como: *É diferente; Achei interessante; É lindo; É estranho, Não entendi;*

[3] Texto retirado do catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p. 324). Marcelo Moscheta é natural de São José do Rio Preto (1976). Vive em Campinas, SP.

se repetem, caracterizando diferentes formas de interação e de produção de sentido com a arte contemporânea.

Considerações finais

Ao apoiar-me nos regimes de sentido e interação construídos por Landowski, como uma grade de leitura para a análise dos dados desta pesquisa, fui percebendo a emergência de sentidos específicos de interação com a arte contemporânea. A recorrência destas situações nos relatos dos alunos permitiu agrupá-las em polaridades distintas que denotam amparar-se em princípios fundamentais da experiência estética com a arte contemporânea. Saliento essas diferentes significações que foram construídas pelos alunos a partir de expressões que sintetizam a percepção particularizada da experiência de interação com a arte contemporânea, traduzidas por expressões como: *É lindo; É diferente; Não entendi; É interessante*.

As expressões foram agrupadas em regimes de sentido e interação que buscam dar conta da experiência estética com a arte contemporânea através das ações e princípios que as sustentam e formatam. A compreensão construída em torno da percepção dos sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea foi representada por meio do "quadrado semiótico", em que se salientam os regimes de *contemplação, interrogação, significação* e *percepção.* Conforme indicado no quadro abaixo:

Regime de sentido e interação: CONTEMPLAÇÃO Baseado na repetição de padrão: *É lindo!* Da ordem do distanciamento Leitura de códigos	Regime de sentido e interação: INTERROGAÇÃO Baseado na indefinição conceitual: *Não entendi.* Da ordem do perturbamento[4] Confronto de idéias
Regime de sentido e interação: SIGNIFICAÇÃO Baseado na construção de significado: *É legal. É interessante* Da ordem do entendimento Leitura visual	Regime de sentido e interação: PERCEPÇÃO Baseado na compreensão sensível: *É diferente.* Da ordem do sentir Apreensão estética

Na apreensão estética da arte contemporânea, a *contemplação* e a *interrogação* podem ser definidas como duas formas de não sentido: a primeira por estar fundada na continuidade e repetir um padrão tradicional de apreensão da arte, ao enfatizar que toda a arte tem por princípio a beleza, o que não se adapta à arte contemporânea; a segunda por caracterizar-se pela descontinuidade ao confrontar-

[4] "Perturbamento" ou imanência fenomenológica, segundo Barbosa (2002, p. 20), é a definição que Arthur Danto reclama para a arte contemporânea, em oposição à teoria do estranhamento, ligada às vanguardas artísticas, portanto ao modernismo.

se com algo estranho, que perturba, gera dúvida por não conseguir construir uma significação em torno do conceito de arte.

Em contrapartida, a *significação* e a *percepção* são duas formas em que o sentido é introduzido mediante a ultrapassagem de um ou de outro pólo das categorias anteriores (contínuo e descontínuo). A significação seria a negação da dúvida ao superar o efeito caótico que a arte contemporânea produz quando do perturbamento, harmonizando as partes que estavam em desordem, criando um todo de sentido que se sustente. A percepção, no entanto, consiste na negação do contínuo, do programado, dando margem ao aparecimento de uma certa fantasia ou do inesperado, ao sentir a obra e se surpreender pelas variações qualitativas que surgem no processo interativo.

Cada um dos regimes de sentido e interação está fundamentado na lógica que orienta a relação do sujeito com a arte contemporânea. O regime de contemplação é sustentado pela ordem do distanciamento, em que a relação com a obra se dá de forma externa e objetiva, através da leitura do código, em que basta o objeto ser identificado como obra de arte para ser motivo de contemplação passiva, correspondendo a um padrão tradicional de percepção da arte.

O regime da interrogação, no entanto, segue a ordem do perturbamento em que a relação com a obra ocorre de forma aleatória, provocada pelo acaso, ao se deparar com uma proposta que provoca a percepção pelo estranho e indefinível, não conseguindo construir um pensamento ordenado sobre o objeto, caracterizando um confronto de ideias em relação ao conceito tradicional de arte.

O regime de significação funda-se na ordem do entendimento, em que a relação com a obra é mediada por um discurso ou agente externo que constrói uma significação em torno da obra/proposta. A percepção da obra é motivada por uma leitura visual em que são identificadas as partes que compõe o todo do discurso manifesto pela obra.

O regime da percepção caracteriza-se por produzir um sentido na relação direta com obra, no contato através da articulação da competência sensível do sujeito com a consistência estésica da obra. Assim, a relação é sustentada pela lógica do sentir em que ocorre a apreensão estética da obra, sendo que nem sempre o sujeito consegue compreender o significado da obra, mas consegue senti-la como um outro sujeito, o que configura a apreensão estética.

A construção teórica, que resultou da experiência estética com a arte contemporânea, apresentada neste trabalho, é fruto de uma investigação extensa e, ao mesmo tempo, intensa, caracterizada por um percurso pessoal de significação que, em todos os momentos, esteve permeado pelo sensível e inteligível, não se separando estes dois pólos no processo de escrita da tese. As experiências aqui relatadas, assim como as análises e considerações, são percepções recolhidas de um percurso investigativo fundamentado por um olhar teórico, que pudesse dialogar com as inquietações próprias de quem se aventura pelo caminho árduo e exaustivo de construir uma tese. Portanto não apresenta conceitos fixos e fechados, mas o processo de construção de uma significação em torno da experiência estética com a arte contemporânea, que podem ser aprofundados e revistos a partir de novas experiências e reflexões.

A semiótica, como teoria da significação, mostrou-se uma grande companheira neste processo, possibilitando um olhar sensível para a experiência com a arte contemporânea, sossegando, momentaneamente, uma alma inquieta. A realidade observada e os conhecimentos construídos no recorte da Rede Municipal de Ensino de Canoas dimensionam para a possibilidade de multiplicar essa experiência e

perceber a abrangência da Bienal do Mercosul como um evento cultural de grande relevância para o contexto cultural. Em especial, como espaço propositor de experiências estéticas com a arte contemporânea, que podem encantar, significar, sensibilizar e perturbar, mobilizando o sensível e o inteligível na produção de sentidos.

Na dinâmica relacional com a arte contemporânea, observo o sentido de perturbamento como porta de entrada para a percepção da arte contemporânea, assim como agente mobilizador do pensamento em torno das questões conceituais que desestruturam a arte como linguagem na atualidade. Para ilustrar, cito Arthur Danto que se refere ao impacto que a experiência com a pintura *O beijo*, de Roy Lichtenstein, e a *Brillo Box*, de Andy Warhol, causaram nele como espectador:

> Fiquei absolutamente perplexo: nunca imaginara que uma cópia de uma tira de história em quadrinhos pudesse ser exibida numa galeria de arte como a de Leo Castelli. Minha primeira reação foi de indignação, porque acreditava nos mais altos ideais da pintura. Depois resolvi ver pessoalmente o quadro. E a verdade é que a minha vida mudou completamente depois de contemplar essa pintura, e quando voltei a Nova York saí à cata das galerias que mostravam a arte pop. Em 1964, as embalagens de papelão de Andy Warhol, exibidas em grandes pilhas como num depósito de supermercado, me deixaram estupefato. Aceitei-as prontamente como arte, mas depois me perguntei por que aquelas caixas eram arte enquanto que as embalagens comuns do supermercado não eram. (DANTO, 2010, p.15 - 16)

A experiência da aluna Amanda (12 anos – 7ª série) também reflete esta perturbação com a arte contemporânea, podendo ser significada ao longo da vida: *Pois é eu fiquei olhando, mas o que é aquilo ali, meu Deus? Ontem eu não consegui dormir pensando. Tinha aquelas pedras no chão e tinha um paredão que parecia as marcas da pedra com pó, assim, mas aquele da pedra eu não entendi.*

Neste percurso, reforço a percepção que tenho sobre o papel do professor de arte como potencializador da experiência estética na escola, tendo como base um ensino da arte conectado com os desafios e as questões da arte na contemporaneidade.

É sempre muito gratificante colocar-se em diálogo, escutar as vozes, perceber os sentidos, entender os motivos, acolher a dúvida, compartilhar ideias e impressões. A conversa com os alunos da pesquisa foi muito instigante e trouxe a tona os sentidos produzidos na relação com a arte. Algumas falas merecem ficar registradas, pois revelam dizeres e saberes dos alunos ao serem estimulados a comentar suas experiências com a arte contemporânea na 8ª Bienal do Mercosul. São percepções, pensamentos, reflexões, pontos de vista particulares que refletem um pensamento sobre a arte, a vida, o cotidiano, a Bienal, a arte contemporânea.

A mostra Geopoética problematizou as fronteiras, os conflitos, os territórios, como problemas globalizados que dizem respeito a diferentes nações e culturas. A aluna Emilli ressaltou que *a gente pensa que é só num país que tem pessoas com problemas, tem revolta entre as pessoas. Mas dá para ver que não é só num lugar, é no mundo todo que aparecem problemas.* Comenta o fato recente que ocorreu no país*, como aconteceram agora greves nos correios, não é só aqui no Brasil, com certeza em outros lugares está dando a mesma coisa.*

A aluna Camila percebe o individualismo e as questões de poder presentes em diferentes contextos que envolvem as relações humanas, ao dizer: *A primeira obra eu pensei todos nós aqui no colégio, assim até como todo o ser humano, quer viver*

só o mundo dele. Tudo o que ele vê, ele quer. Até eu, por exemplo, às vezes eu vou ao centro e ah mãe, eu quero aquele tênis, eu quero isto eu quero aquilo. A gente não pode obrigar as pessoas a dar o que a gente quer. Então eu pensei bem na humanidade, se tu estás numa classe de poder e tu queres fazer as coisas do teu jeito, as pessoas não são obrigadas a aceitar.

Em relação às barreiras que demarcam territórios e fronteiras, a aluna Caroline faz uma comparação da temática da Bienal com a vida cotidiana: *Como era o tema lá além fronteiras, se tu fores ver nos dias de hoje não tem mais barreiras. Os ladrões não estão nem aí se tem uma barreira do muro, estão lá além fronteiras, eles passam sem pensar no que vão fazer, eles vão entrando aonde der.* Neste mesmo aspecto a aluna Bianca também chama a atenção para a necessidade de quebrar outras barreiras sociais: *Muita gente quebrando barreiras, assim. Ainda tem pessoas que têm essas barreiras de preconceito, essas são as barreiras que deveriam ser quebradas, essas são as fronteiras que deviam ter que ir além destas fronteiras, assim.* A aluna Jenifer ao refletir sobre o que compreendeu do tema da Bienal ressalta a problemática da disputa de territórios na vida cotidiana e nas relações afetivas: *Sei lá, que todo o mundo disputa os territórios, a gente, os animais todo o tempo assim, até as mulheres disputam sei lá, os homens e outras coisas.*

A questão ambiental também foi percebida pelos alunos, como relata a Camila: *Chamou-me a atenção, também, até que o Carlos que é da 7B comentou que é da Colômbia ou do Equador, é uma maquete, que tem um monte de arvorezinha assim, só que está em cima de um tipo de carinho, mas carrinho sem nada. Ele comentou comigo até que as rodinhas assim, que a natureza está móvel. E realmente a natureza está móvel, porque chegou uma reportagem na TV que a Amazônia está com grande desmatamento, então isto também é arte porque a gente pode daqui a 10 anos ter quase nada de árvores e ter só prédios. Então, está bem difícil, eu não gostaria de ficar em volta de prédios e não ter nada de natureza.*

A interação com as obras também provocou reflexões sobre as possibilidades de organização virtual das pessoas, como exemplifica a aluna Amanda: *Eu achei legal aquela coisa que eles combinaram de se encontrar pela internet, tipo no facebook. Ah, vamos lá tentar mudar um pouco desta história. Eu achei legal isto porque eu como sou blogueira, é legal esta situação de usar a internet para tentar mudar algo.*

As alunas Carla e Viviane consideraram que a arte contemporânea se diferencia muito da arte tradicional ou moderna. Carla ressalta que *todas aquelas outras artes que a gente viu em quadros desenhados por pintores, nada reflete o que tinha lá. Aquilo para mim não é arte perto desta da Bienal, aquilo lá para mim era bem pequeno.* A colega Viviane complementa: *Há uns anos atrás quando eu não tinha ainda ido à Bienal, o que me agradava? Aqueles quadros assim pintados, mas a Bienal mostra que arte não é só quadro, que arte pode estar em qualquer canto até dentro de casa a gente pode ter arte. Isto eu achei bem interessante.*

Finalizo esta conversa de muitas vozes em torno das percepções dos adolescentes sobre o evento da 8ª Bienal do Mercosul, trazendo a fala da Camila, que percebe a arte como uma forma de nutrição estética. Diz ela: e*u até cheguei a uma conclusão assim, a professora falou 'agora a gente vai se alimentar de arte', porque todo mundo estava reclamando que estava com fome. É porque é a mesma coisa que da arte, parecia que fazia um ano que eu estava sem comer. Parece que aquilo ali foi uma fartura entendeu, um banquete.*

Através das falas dos alunos se evidencia a importância do evento da Bienal do Mercosul que, a cada dois anos, passa a nutrir nossas almas com a experiência sensível e inteligível que é própria da experiência com a arte.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (org). **Alex Fleming**. São Paulo: EDUSP, 2002c.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CATÁLOGO 8ª BIENAL DO MERCOSUL: **Ensaios de geopoética.** Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. Disponível em: <http://www.bienalmercosul.com.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Catalogo_8Bienal.pdf>. Acesso em 07 jan. 2013.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução.** São Paulo: Martins, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco - Ed. Massangana, 2006.

DANTO, Arthur C. **A transfiguração do lugar-comum.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educacíon,** Madri, nº 53, p. 225-235. 2010. Disponível em: <www.rieoei.org/rie53a10.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2013.

FECHINE, Yvana. **Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

FECHINE, Yvana. Semiótica e presença: uma aproximação do campo conceitual. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; MARRONI, Fabiane Villela (Orgs.). **Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**, n. 7. São Paulo: Edições do CPS, 2001. P. 381-397.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HEARTNEY, Eleanor. **Pós-Modernismo.** São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

LANDOWSKI, Eric. **Interaciones arriesgadas.** Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2012.

LANDOWSKI, Eric. ¿Habría que rehacer la semiótica? **Contratexto 20,** Universidad de Lima, 2012b, p. 1227-155. Disponível em: <www2.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/index.htm>. Acessado em: 12 mai. 2013.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.2, p.93-106, jul/dez, 2005a.

LANDOWSKI, Eric. **Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa**. Documentos de Estudo Centro de Pesquisas Sociossemióticas, n3. São Paulo: Edições CPS, 2005b. P.11-51.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.2, p.107-122, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In: PILLAR, Analice D. (Org.) **A Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. A interação na arte contemporânea. **Revista Galáxia**, São Paulo, v.2, n.4, p. 54-65, 2002

ROCA, José. Geopoéticas. In: **Catálogo de 8ª Bienal: Ensaios de geopoética**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. P.42-46.

Rejane Reckziegel Ledur

Doutora em Educação (UFRGS 2013), Mestre em Educação (UFRGS 2005) e Licenciada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas (UFRGS 1992). Professora do Curso de Artes Visuais da ULBRA/Canoas e da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE, desenvolvendo pesquisas sobre Arte Contemporânea e Produção de sentidos. CV: http://lattes.cnpq.br/9918984740294482

Modalidade: Comunicação oral GT: Artes Visuais
Eixo: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTÉTICA E POLÍTICA NO TRABALHO DA ARTISTA EDUCADORA TANIA BRUGUERA

Carlos Weiner M. de Souza (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)

RESUMO:
Este artigo objetiva discutir a relação entre estética, política e arte no contexto contemporâneo do ensino em artes visuais. Para tanto abordamos as práticas artísticas associadas às estratégias educativas de mediação presentes no trabalho da artista educadora cubana Tania Bruguera. Consideramos que seu trabalho nos permite destacar elementos que podem estimular a reflexão sobre outras maneiras de abordar a atividade criativa e formativa em sua tangência com a dinâmica social no contexto contemporâneo. As contribuições de Jacques Rancière fornecem o suporte teórico, com o propósito de destacar questões que possam colaborar para a reflexão sobre os modos de operar na arte em sua confluência com o campo da educação.
Palavras-Chave: Práticas artísticas, estratégias educativas, estética, política.

ARTISTIC PRACTICES AND EDUCATIONAL STRATEGIES: CONSIDERATIONS OF AESTHETICS AND POLITICS IN THE WORK OF ARTIST TANIA BRUGUERA EDUCATOR (PRÁTICAS ARTÍSTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTÉTICA E POLÍTICA NO TRABALHO DA ARTISTA EDUCADORA TANIA BRUGUERA)

ABSTRACT:
This article aims to discuss the relationship between aesthetics, politics and art in the contemporary context of education in visual arts. For this approach, the artistic practices associated with educational mediation strategies present in the work of Cuban artist Tania Bruguera educator. We believe that his work allows us to highlight elements that can stimulate thinking about other ways to address the creative and formative activity in its tangency with the social dynamics in the contemporary context. The contributions of Jacques Rancière provide theoretical support, in order to highlight issues that may contribute to the reflection on the modes of operation in art in its confluence with the field of education.
Key words: artistic practices, educational strategies, aesthetics, politics.

1 Introdução

Os processos de transformação no campo das artes e as novas configurações culturais apontam um caminho que se distingue do que denominamos moderno e pós-moderno, principalmente, no que tange aos seus fundamentos[1]. Um dos indícios mais significativos dessa metamorfose está na forma como alguns artistas e educadores estabelecem suas estratégias de envolvimento com o público, nas maneiras como têm articulado "imaginários, ideias, práticas, modos de vida e objetos, novas formas de intercâmbio que a tradição não permitia" (LADAGA, 2012, p.11).

Efemeridade e as generalidades no contexto da produção estética são constantes desse momento, e se nos apresentam de maneira efetiva nos conflitos aparentes no contexto educacional em arte. Desses conflitos surge a problematização que conduz esta reflexão: De que maneira, no campo educacional, podemos pensar nas imagens da arte, de forma a não reduzi-las à sua visualidade, e sim compreendê-las na alteridade e conflitualidade características da vida humana em sociedade?

Talvez seja possível encontrar algumas orientações à essa inquietação em um outro questionamento. A arte pode ser um meio para imaginar, criar e implementar resultados socialmente benéficos? A pergunta formulada pela artista e educadora cubana Tânia Bruguera (BISHOP, 2012), coloca em pauta a necessidade de a ressignificação da experiência com a arte e aponta um caminho que requer dos atores envolvidos com o campo da educação outra relação de participação e comprometimento.

Essa questão, que se situa nos limites entre uma ideia de instrumentalização ou não da arte, motiva um debate que vem se acirrando,

[1] Laddaga afirma que passamos por uma mudança de cultura nas artes, comparável em sua extensão e profundidade, à transição que ocorreu entre os finais do século XVIII e meados do XIX. Comparável à emergência (esse conjunto articulado de teorias explícitas e saberes tácitos, instituições e rituais, formas de objetividade e práticas) da modernidade estética, que se organizava em torno das práticas baseadas em objetos, sua circulação e apreciação no âmbito institucional (LADDAGA, 2012, p.09).

principalmente, após os anos de 1990. Como aponta Marisa Flórido (2013), momento em que as práticas artísticas contextuais, que dão destaque as relações sociais, começaram a ganhar corpo na arte e, por conseguinte, no campo educacional.

Exemplos desse fenômeno hoje podem ser observados de uma maneira já consolidada por meio das ações e estratégias de grupos que comportam artistas e educadores, e cujas denominações dão os contornos do que chamamos de coletivos de arte, ativismo, arte comunitária ou participativa, entre outros tantos termos.

O trabalho da artista educadora cubana, inserido nessa orientação, que aborda a arte como uma experiência social, nos permite pensar sobre essa questão e trazer elementos que podem estimular a reflexão sobre outras maneiras de abordar a atividade criativa e seus aspectos políticos, éticos e estéticos no processo de mediação educacional em arte.

2 A estética do compromisso

Tania Bruguera nasceu na cidade de Havana, Cuba, atualmente vive e trabalha entre sua cidade natal e a cidade de Illinois, em Chicago, nos Estados Unidos. Expressa, por meio de seu trabalho, uma investigação sobre as maneiras pelas quais a arte pode encontrar a tangência com a vida cotidiana. Sua poética materializada na performance e nas instalações trata da arte em sua dimensão social e coloca no centro de seu processo de criação questões que nos impulsionam a introduzir perguntas e incertezas nos lugares onde anteriormente havia algum consenso aparente.

Há mais de duas décadas, a artista desenvolve trabalhos de caráter político, por meio dos quais concebeu os termos “Cátedra Arte de Conduta” e “Arte

Útil" [2] (BISHOP, 2012). O primeiro refere-se um projeto apresentado como alternativa de formação para o sistema de estudos de arte na sociedade cubana contemporânea[3]. O segundo, por sua vez, é um laboratório de trabalho que tem como proposição testar hipóteses sobre a utilidade da arte. O que inclui a criação de uma biblioteca com acervo online, publicações, uma associação de praticantes de Arte Útil[4], residências artísticas com uma série de projetos e debates públicos. O que culminou na transformação de um edifício no *Van Abbemuseum* na Holanda no Museu de Arte Útil[5].

A participação da artista na Documenta XI[6], no ano de 2002, foi decisiva para expandir sua atuação para o âmbito educacional. O questionamento a propósito da relação efêmera entre o público e as obras, percebida ao longo do evento, instigou Bruguera a desenvolver o projeto "Arte de Conduta" ou "Arte e Comportamento" cuja essência, está em pensar a educação como um "material

[2] O conceito "arte útil" é uma provocação de Bruguera. Refere-se a arte que é ao mesmo tempo simbólica e útil, refutando a hipótese tradicional ocidental que a arte é inútil ou sem função. Permite-nos visualizar a arte como inscrita dentro de uma prática contínua que atravessa seus próprios domínios e a utilidade social (BISHOP, 2012).

[3] Espaço oferecido como alternativa de formação para o sistema de estudos de arte na sociedade cubana contemporânea. O projeto ocorreu entre os anos de 2002e 2009. Trata-se de "uma escola de arte concebida como uma obra de arte. Baseado na casa da artista em Havana Vieja. O trabalho era executado com a ajuda de dois funcionários, foi dedicado à um processo de formação sobre arte política e contextual para estudantes de arte. "A Cátedra Arte de Conduta" aceitava somente alunos cubanos. Para a artista educadora esse era uma forma de responder à queda da qualidade do ensino superior em Cuba, após a unificação da Alemanha, que promoveu o aprofundamento da crise cubana, e por conseguinte, colocou obstáculos ao acesso à educação, que passou a ser destinado, principalmente, às pessoas com condições financeiras. Disponível em: (BRUGUERA, Tania. Cátedra Arte de Conducta. Glosario, s/d. Disponível em: <http://www.taniabruguera.com/cms/492-1-Ctedra+Arte+de+Conducta.htm>. Acesso em: 14 Setembro. 2013.

[4] O *Arte Útil Lab* agrega proposições e busca gerar e mobilizar o pensamento através de conversas públicas. Contém projetos que serão ativados, bem como material de arquivos elaborados por meio das pesquisas em andamento e de projetos já existentes. Nesse processo, artistas residentes, grupos de trabalho e discussões públicas testam hipóteses a propósito da utilidade da arte.

[5] Acesso ao site do museu: http://museumarteutil.net/.

[6] Uma das maiores e mais importantes exposições de arte contemporânea internacional que ocorre em Kassel, Alemanha, a cada cinco anos.

que funciona no âmbito do – e como - espaço político" (BRUGUERA, 2014, s/p), não como um *a priori* ou maneira de comunicar conceitos, mas como algo que, por meio das práticas artísticas, gere as reflexões sobre essas relações.

Consideramos que é nesse e desse encontro que nos deparamos com o elemento central das proposições da artista e educadora. Um lugar em que a educação e a arte, pelas suas práticas, operam em contexto, promovem o exercício da alteridade e a aprendizagem surge como um produto do diálogo. Trata-se, nas ações educativas e na arte, de compreender o termo criatividade como um meio e não como um objetivo encerrado em si mesmo.

O que Bruguera nos apresenta não é uma ideia de arte como educação, mas de educação como arte, ou como ela mesmo afirma, um meio para "explorar as maneiras pelas quais as coisas tornam-se artísticas" (HELGUERA, P.; HOFF, M. 2011, p. 19)". Nesse sentido, Bruguera estabelece em seu trabalho a relação entre educação, arte e realidade, como um meio de transformar momentos que emergem do mundo da política em lugares/tempos/formação/arte. Como ela afirma: "Não quero que minha obra represente algo. Não quero que as pessoas olhem para o trabalho, mas que estejam nele, às vezes mesmo sem saber que se trata de arte" (GOLDBERG, 2013, p.217).

Há nessa perspectiva uma compreensão da arte como um lugar em que se pode encontrar conhecimento, e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de não reprodução das estruturas miméticas de poder que sustentam os processos de aprendizado. A questão de fundo nessa orientação, como afirma a artista educadora, é a da "perda de uma condição dupla e simultânea de observador e participante; fazer algo e ao mesmo tempo criticá-lo (HELGUERA, 2011, p.13)."

É nesse plano que considera-se o encontro das proposições de Bruguera com o pensamento de Jacques Rancière (2012 a). O da investigação de determinado aspecto da realidade que está enquadrado, estereotipado ou formatado pelo senso comum, na tentativa de devolvê-lo à realidade sensível.

Esse é um aspecto importante para pensarmos na arte e seu ensino não como uma pedagogia ou explicação do mundo, e sim como uma possibilidade para reconfiguração do mundo sensível (FREITAS, 2012, s/p).

3 A política do sensível

> .. arte não produz conhecimentos ou representações para a política. Ela produz ficções ou dissensos, agenciamentos de relações de regimes heterogêneos do sensível. Ela produz não para a ação política, mas no seio de sua própria política. (RANCIÈRE, p. 10, 2005)

Para que possamos desenvolver a reflexão aqui proposta faz-se necessário passar brevemente pela abordagem sobre estética proposta por Rancière, como também pela forma como pensa a relação entre arte e política. Ao redefinir o conceito de estética o autor nos apresenta uma divisão política do sensível, refere-se a uma passagem de um regime de representação, em que se poderia antecipar o efeito de uma obra, a um regime estético da arte, que rompe com o universo representativo hierarquizado e reafirma a arte como espaço capaz de criar, por sua prática, o tecido de novas formas de vida (RANCIERE, 2012).

Dessa forma, afirma-se o estético como um corpo de conhecimento, como uma forma de compreensão das interações entre o campo perceptivo, cognitivo, ético e político que redimensiona e amplia os significados do processo educativo que se articulam em nossas interações com o outro e com as tensões que emanam da dinâmica cultural. A estética, para o autor, não é “a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade” (RANCIERE, 2012, p.13), não se reduz a uma disciplina cujo foco se define pelo julgamento do gosto, mas, sobretudo,

> ... um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre as maneiras de fazer, formas de visibilidade das maneiras de fazer e modo de pensabilidade de suas relações, implicando uma

> determinada ideia de efetividade do pensamento (RANCIÈRE, 2012, p.13).

Esta forma de pensar o campo estético nos leva a um outro termo forjado pelo autor: “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2005, p.07). Originalmente elaborado para definir a relação entre uma ordenação social dos modos de visibilidade, de fazer e de dizer, é um termo ativador dessa dimensão da experiência humana que pode inaugurar novos modos de ver e sentir, e, portanto, se constitui como uma dimensão política.

Trata-se de, concomitantemente, dividir e compartilhar a experiência sensível comum. Para o autor, uma espécie de forma *a priori* da subjetividade política, uma distribuição inquieta de ocupações e lugares, um modo negociado de visibilidade que “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (RANCIÈRE, 2005, p. 15-16).

O que Rancière aponta, e, que nos parece ser uma das questões disparadoras do trabalho educativo de Bruguera, é uma virada ética nas artes em sua tangência com a educação. Uma maneira de operar, de articular e estimular as ações educacionais que “intervêm nas relações com as maneiras de ser e formas de visibilidades”, do qual derivam, ao mesmo tempo, um “comum partilhado e partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2005, p.15-17).

Nesse sentido, podemos pensar no encontro entre práticas artísticas e as ações educativas como provocadoras de uma relação entre o sujeito e seu lugar no que é comum, que tenciona e ativa os dissensos, e, ao mesmo tempo, contribui para fazer emergir novas formas de subjetivação, de dinamizar o campo político e constituir, por meio de novas relações e significações diversas.

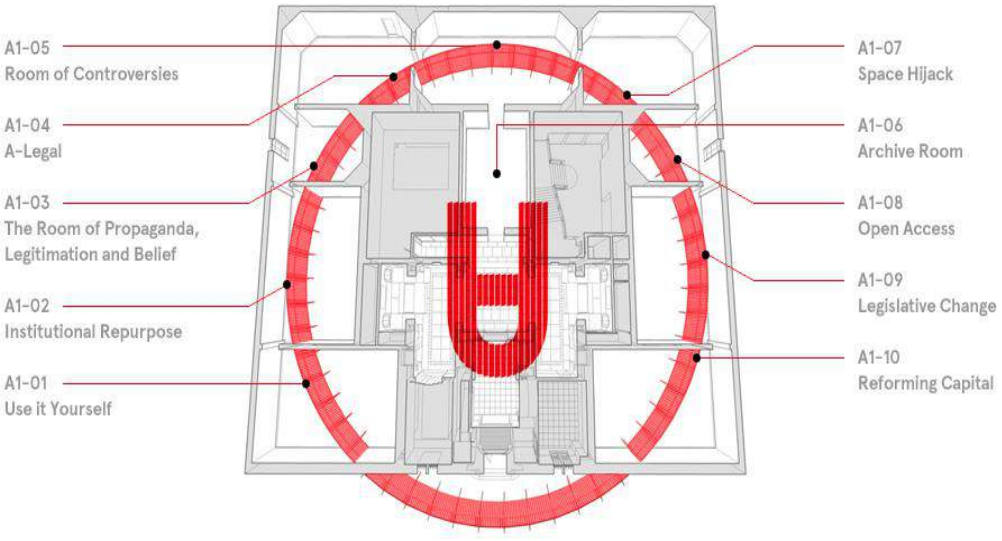
Uma perspectiva contrária à ideia de “estética relacional” elaborada por Nicolas Bourriaud (2009), cuja proposição aponta como tarefa da arte o propósito de “restaurar as falhas do vínculo social”. Tese fundamentada em uma ética do

encontro que ignora a lógica hierárquica de um sistema ao qual reproduz. Já que, consequentemente, ao cumprir tal missão, “essa arte exaure a invenção política das situações de dissensos que abrem mundos em um mundo que se lhe opõe” (CESAR, 2007, p.21).

4 Lugares de controvérsias: a polissemia produtiva das experiências

A experiência proposta por Bruguera por meio do Arte Útil Lab (Figuras 01, 02 e 03), nos revela uma *práxis* construtiva, uma dinâmica permanente de trocas de dentro e fora de um mesmo processo que articula o sentido polissêmico da tangência entre a arte e a educação. Dessa relação emerge uma outra dinâmica. Um lugar em que o outro é coautor, material e documento da experiência. Em que a arte surge como um conceito após a experiência, e não como um a priori.

Figura. 01 – Planta baixa do Museu como ferramenta.



Fonte: www.museumarteutil.net

Figura. 02 - Quarto das Controvérsias: lugar para se abordar as questões e problemas gerados pelo termo e a prática da Arte Útil.



Fonte: www.museumarteutil.net

Figura 03. Sala central do Museu de Arte Útil. Abriga as cópias físicas dos estudos de caso. O arquivo de Arte Útil é aberto e inacabado.



Fonte: www.museumarteutil.net

As várias experimentações, realizadas em um antigo prédio do *MuseuVan Abbemuseum* e no *Queens Museum of Art*, em Nova York, não são espaços concebidos apenas para exposições, mas lugares de investigação que se desenvolvem ao longo da execução de projetos, cujo objetivo é explorar as questões que envolvem a utilidade da arte e de suas ferramentas para transformação e interação social.

Não é difícil encontrar nas reflexões de Bruguera as influências do educador brasileiro Paulo Freire (1997), principalmente, no que tange à função da arte na articulação ética e estética de um outro modo de fazer educação, que vai em sentido contrário a um pensamento linear, único, que não comporta as proposições divergentes, e não aceitam o contraditório, a natureza transitória de todas as verdades.

Na compreensão de Bruguera (2014) a intenção de um espaço como o Museu da Arte Útil é a de inaugurar uma espécie de usina social, fundamentada na relação democrática que pode agenciar e atender a diferentes interesses e valores. A forma colaborativa de trabalho, envolvendo usuários, curadores, artistas e funcionários, coloca em pauta um contraponto aos interesses privados e enfatiza um uso social, gerador de processos de decisão e auto-organização social.

A experiência se traduz em espaços de problematização, tempos geradores de ações e estudos que, paradoxalmente, consolidam uma espécie de impermanência no processo de construção do conhecimento, peculiares que experiência como a arte, e, podemos dizer, opositivos aos consensos estabelecidos como verdades gerados por uma educação formalista.

Trata-se de pensar na relação entre a arte e a educação como um ato de criar contextos para se experienciar o trabalho, seu conjunto de regras e os compromissos em relação a elas. Mas, sobretudo, pelo processo de criação, da

produção estética, promover ações transformadoras que afetam as formas de agirmos em sociedade.

Ao trazer a necessidade de abordar questões que desafiam o papel da arte dentro do processo de transformação da vida cotidiana, a perspectiva apontada pela artista educadora, insere no contexto contemporâneo da educação em arte o desafio de pensarmos sobre as possibilidades de uma real tangência das diferentes expectativas, de que arte e a educação se encontrem “em um ponto central onde o coletivo reconheça a legitimidade dos outros pontos de vista; onde o caminho para se acumular conhecimento e o caminho para se criar conhecimento”, se engendrem em processos de transformação social. (HELGUERA, 2011, p.26).

Não se trata de compreender a politicidade da arte como um engajamento estreito, cuja finalidade se encerra em fins sociais específicos e previamente definidos. Mas, sobretudo, de mobilizar, permanentemente, nossas capacidades de romper com a naturalização das coisas do mundo que estaca nossos potenciais de experienciar outros modos de fazer e perceber. De exercitar as capacidades de lidar com a forma, experiência e significado, elementos intrínsecos à imaginação artística.

5 Considerações finais

> [...] lidar com o irrepresentável que desconcerta todo pensamento... comunidades, espaços e lugares nos quais se dão as trocas, as acolhidas, as escutas, as criações das pessoas com seus saberes locais atravessadas por não-sabidos, transformando-os em processos de criação (BELLO, 2013, p.3414).

A relação entre arte, educação estética e política, abre um delicado campo de investigação e atuação para os que trabalham na intersecção da arte e da educação na contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que revela o consenso de ações que, frequentemente, terminam por consolidar a verticalidade, a

hierarquia de um domínio ideológico que institui verdades, também promove movimentos e reflexões em sentido contrário. É o que observamos nas proposições de Bruguera, cuja ação se orienta por meio de um processo de mediação que envolve o encontro das práticas artísticas e a educação e os impactos de suas ações sobre ambos os domínios.

Essa talvez seja uma maneira de vislumbrar o espelhamento de nossas experiências sensíveis nas formas de conviver social e politicamente, e responder ao questionamento, que nesta reflexão, se torna uma afirmativa. A arte pode ser um meio para imaginar, criar e implementar resultados socialmente benéficos. Pode contribuir para “conhecimentos pesquisantes e colaborativos” (BELLO, 2013, p. 3114), estabelecendo fricções produtivas, transformadoras tanto da arte, quanto da realidade.

REFERÊNCIAS

BISHOP, Claire. "Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship", Chapter 9 – In: **'Pedagogic Projects:' How do you bring a classroom to life as if it Were a work of art** ', I.Arte of Conduct, Ed Verso?. July 17, 2012. Brooklyn, New York, United States (fig.) pp. 241-250.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional.** Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

BRUGUERA, Tania. TANIA BRUGUERA. **Cátedra Arte de Conducta**. Glosario, s/d. Disponível em: <http://www.taniabruguera.com/cms/492-1-Ctedra+Arte+de+Conducta.htm>. Acesso em: 12/30. 2014.

_____. In: **What is Arte Útil?** Disponível em: http://museumarteutil.net/about/. Acessado em 02/03/ 2014.

CESAR. Marisa Flórido. Como se existisse a Humanidade. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA** – UFRJ. Ano 14,n. 15, p.17-25, 2007.

FRANGE, Lucimar Bello P. Desenhos de comer, cerâmicas para viver, desenhos de comer, para Itaparica e travessias, três experimentações – p.3412 a 3426. In: **Anais do Encontro Nacional ANPAP.** Ecossistemas Estéticos. Belém – Pará, 2013.

FIALHO, Ana Letícia e KUNSCH, Graziela. Política da estética: entrevista com Simon Sheikh. In: **Revista Trópico**, 2010. Disponível em http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/3217,2.shl .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Guilherme. In: **Entrevista com Jacques Rancière, "Formas de Vida".** Disponível em http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/12/08/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.asp. Acessado em 05/03/2014.

GOLDBERG, RoseLee. Ser Cubano (entrevista comTania Bruguera). Tradução:Caroline Alciones e Luiz Sérgio de Oliveira. In: **Poieses/ Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes**, (p. 123 a 136), 2013. Universidade Federal Fluminense.

HELGUERA, P.; HOFF. In: **Pedagogia no campo expandido** / Organização: Pablo Helguera e Pablo Helguera Mônica Hoff; tradução de Camila Pasquetti, Camila Schenkel, Carina Alvarez, Gabriela Petit, Francesco Settineri, Martin Heuser e Nick Rands. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

LADDAGA, Reinaldo. **Estética da emergência: a formação da outra cultura das artes.** Tradução Magda Lopes – São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível, estética e política**. São Paulo, Ed. 34, 2005.

_____. **Política da arte.** Tradução Mônica Costa. Conferência realizada em abril de 2005, no Seminário práticas estéticas, sociais e políticas em debate. São Paulo: Sesc Belnzinho. Disponível em ww2.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/206.rtf.

_____. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012 (a).

_____. **O destino das imagens.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012 (b).

Carlos Weiner Mariano de Souza
Doutorando em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre em Artes Visuais pelo Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Especialista em Música no Século XX – Computação Sônica, pela Universidade Federal de Uberlândia – MG. Graduado em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia – MG. http://lattes.cnpq.br/7710847954118325

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.
Comunicação Oral Artes Visuais
11.Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

COMO TUDO COMEÇOU: A MEMÓRIA DE UMA COLEÇÃO

Moema Martins Rebouças UFES,ES, Brasil
Maria Gorete Dadalto Gonçalves UFES,ES Brasil

RESUMO:

Este artigo relata a integração de dois projetos, um de extensão e outro de pesquisa que tomam como *corpus* a coleção de Arte pertencente à Universidade Federal do Espírito Santo com um objetivo em comum, o de reconstituir a formação dessa coleção e promover a visibilidade dela. Considera a interseção da pesquisa com a extensão e defende a articulação entre os dois projetos. Elege como instrumentos de coleta: conversas com os protagonistas participantes dessa coleção e documentos em arquivos. Como um dos produtos da investigação produz três documentários que vão integrar a mídia digital do segundo volume do projeto de extensão *Museu Aberto* destinado às escolas de educação básica do Espírito Santo.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa e extensão em Arte; coleção de arte; memória.

HOW IT ALL BEGAN: MEMORY COLLECTION

SUMMARY: (provisório pedi a Maria que fizesse).

This article reports on the integration of two projects, one long and the other research that take as corpus collection of art belonging to the Federal University of Espirito Santo with one goal in common, to reconstruct the formation of this collection and promote the visibility of it. Considers the intersection of research on the extent and defends the link between the two projects. Chooses as collection instruments: conversations with participants protagonists in this collection and archival documents. As one of the research products produced three documentaries that will integrate digital media in the second volume of the Open Museum extension project for the elementary schools of the Holy Spirit.

KEYWORDS: research and extension in Art; art collection; memory.

Introdução

Os dois projetos dos quais este é parte integrante são a pesquisa, *As Interdiscursividades das obras de um acervo como propositoras de práticas educacionais* e o projeto de extensão *Museu Aberto.* Ambos, são projetos do Grupo GEPEL [1] integrado por pesquisadores de distintas formações acadêmicas, com interesse nos estudos da arte e da educação.

O *Museu Aberto* é um projeto iniciado em 2009 com o objetivo de aproximar e tornar visíveis ao professor, a organização e as propostas desenvolvidas em espaços expositivos (museológicos e outros como galerias de arte), tais como a sua estrutura e funcionamento, os projetos desenvolvidos, as ações que demandam uma exposição, o trabalho do curador, o serviço educativo, do museólogo, entre outros. Para tanto, em sua primeira etapa, elegeu para estudo quatro exposições realizadas nos anos de 2010 e 2011, sendo três no *Museu de Arte Dionísio Del Santo*-Museu de Arte do Espírito Santo (MAES/ES) e uma da *Galeria Espaço Universitário* GAEU/UFES. A partir de depoimentos dos profissionais que atuam nas duas instituições, e ainda com filmagens de etapas e ações que envolveram as exposições, organizamos quatro documentários que juntos, integram um material educativo em suporte de DVD.

Com o intuito de disseminar o que os documentários registraram nas instituições artístico/culturais com os professores da educação básica, propomos práticas de difusão e visibilidade a partir de oficinas organizadas em todo o nosso estado. Tal encaminhamento, possibilitou integrar essas ações às atividades acadêmicas do curso de Artes Visuais-Licenciatura nas duas modalidades presencial e à distância.

Em sua primeira etapa e até 2010, o projeto promoveu e coordenou 12 (doze) oficinas que foram ofertadas em 12(doze) municípios de distintas regiões do estado do Espírito Santo com o envolvimento direto de 250 professores.

Em 2012, com o inicio da pesquisa *As Interdiscursividades das obras de um acervo como propositoras de práticas educacionais* as ações extensivas do *Museu Aberto* direcionaram-se, também, para a coleção da universidade com o intuito de apresentá-la

[1] GEPEL (Grupo de Pesquisa de Educação e Linguagem) certificado pelo CNPQ, tem como objetivo a investigação em espaços formadores da arte em suas dimensões educativas, artísticas, estéticas, culturais e comunicacionais e como neles articulam-se práticas sociais.

aos professores da educação básica e, ainda, destacar a importância dela numa instituição de ensino superior pública.

Situada dentro do Campus Universitário de Goiabeiras a Galeria de Arte *Espaço Universitário - GAEU/UFES* é responsável pela guarda e manutenção da coleção de arte da Universidade Federal do Espírito Santo, composta por aproximadamente duas mil obras[2]. A coleção é tão extensa e representativa de um período da arte brasileira e, por outro lado, de uma produção dos artistas formadores e formados nos cursos de artes da universidade, que atualmente se discute a transformação desta Galeria em Museu de Arte Contemporânea da UFES-MARCO.

As obras desta coleção não estão disponíveis em sites (para consultas e pesquisas), elas são desconhecidas tanto da comunidade universitária quanto pelo público de nosso estado, e de outros locais nacionais e estrangeiros. Como estudantes do Centro de Artes da UFES, acompanhamos o processo de formação dessa coleção, e para nos auxiliar no inicio da investigação, tínhamos disponível um catálogo lançado em 2007, com o titulo *Acervo da Galeria de Arte da UFES*. Tal qual uma testemunha, esse catálogo constituiu-se como um primeiro material a ser investigado.

O objetivo inicial da pesquisa foi o de estabelecer relações entre as obras da coleção, considerando que cada uma delas comunicam a partir de diferentes estéticas, técnicas e linguagens, distintos repertórios, mas que apontam para temas que se aproximam e dialogam. Portanto, o estudo delas nos permite compreender e apreender as distintas visões apresentadas nelas, pois o artista é aquele que com sua criação interfere no mundo. Acreditamos que a investigação a partir das obras dessa coleção nos permite estabelecer relações de sentido, e, ao mesmo tempo, articular o passado com o presente, num movimento de "rastrear o que se produziu antes e trazer à tona com o olhar de agora, transformando esse diálogo num exercício constante que nos fará a todos mais conscientes de nossa própria memória cultural"[3].

Esse movimento de rastrear esse passado nos fez agregar ao projeto inicial da pesquisa, novamente o projeto de extensão *Museu Aberto*. O objetivo é apresentar e problematizar

---

[2] Cf. *ACERVO DA GALERIA DE ARTE ESPAÇO UNIVERSITÁRIO-EU/Galeria de Arte Espaço Universitário.Vitória: EDUFES, 2007.*

4.http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/o-projeto/por-dentro-da-memoria, retirado em 04/06/2012.

a própria coleção, tornando-a mais próxima e visível aos educadores para que eles utilizem e se apropriem deste espaço e das obras ali “guardadas”, como também para difundi-las com a produção de outros documentários. Assim, os documentários além de uma função de registro e, de meio de recuperação de nossa memória cultural, é um produto da investigação que busca resgatar como e porque uma coleção de arte universitária foi criada a partir de uma galeria de arte.

O *Museu Aberto* ao tornar acessível esse material audiovisual a um público maior retoma a sua função de tornar visível a história dessa coleção tendo como narradores os próprios sujeitos “inventores”, “criadores”. Estes em 1976 foram os que a partir de um ideal, detectaram uma problemática da época do pouco acesso dos alunos a uma produção artística nacional consistente. E, se um curso de medicina está atrelado a um hospital, conforme argumento da professora Jerusa Margarida Gueiros Samú era preciso que um curso de Artes tivesse uma galeria para difundir e apresentar a produção de artistas convidados e a de seus professores e alunos. É sobre a produção desses documentários que vamos narrar aqui.

1-Reconstituir afetos e reuni-los, de uma história a outra

Para reconstituir essa história, fomos vasculhando e recompondo pouco a pouco, a nossa própria história como estudantes do curso de Artes da UFES e, participantes em seus projetos entre os quais estava a própria criação da Galeria de Arte e Pesquisa e da Galeria Espaço Universitário, em épocas distintas e cada uma com uma destinação específica.

Como sujeitos incluídos na própria investigação já tínhamos as primeiras pistas indicadoras de quem procurar. Assim é que coerente com a intencionalidade investigativa o referencial metodológico deveria considerar uma postura dialógica. Ao adotar essa posição como investigadores consideramos a nossa própria inserção, experiência e memória como também a nossa incompletude, pois a pesquisa é sempre processual, ou seja a cada tomada de posição um outro percurso se apresenta, pois é na interação com o outro que a investigação toma forma.

Com o objetivo de reconstituir a história dessa coleção a partir da descrição da trajetória cultural dos eventos que promoveu, as noções de pertencimento e de memória são evocadas a cada momento.

Por outro lado, a interseção entre os dois projetos constituía-se um desafio, pois se de um lado os encaminhamos e processos eram distintos, de outro interagiam em seus propósitos e metas.

O que possibilitou o assumir dessa dupla responsabilidade, de coordenar e de atuar na investigação dos dois projetos foi a inclusão deles no grupo de pesquisa GEPEL e assim, lidarmos com os compartilhamentos exigidos dessa dupla função.

1.1 de uma obra com o outra e outra e, outro tempo, espaço

Desde 2012 instaura-se um movimento investigativo que elege como *corpus* o catálogo publicado da coleção intitulado *Acervo*, e como objetivo a análise das obras a partir das interdiscursividades delas.

Propor a interdiscursividade é assumir uma dimensão dialógica analítica de pesquisa e de discursividade das obras. Por este motivo, a fundamentação teórica-metodológica da pesquisa é a semiótica discursiva por esta considerar as produções humanas como produções textuais, e portanto discursivas. Para a semiótica uma produção de arte tal como uma pintura, escultura, ou um filme, um romance, um espetáculo teatral, musical ou de dança são manifestações dessa textualidade e discursividade.

Como a intertextualidade é a incorporação de um texto, no outro, na interdiscursividade, são repetidos os mesmos percursos temáticos e/ou figurativos pois “[...] sob um texto, ou um discurso, ressoa outro texto e outro discursos; sob a ‘voz’ de um enunciador, a de outro.” (FIORIN, 2003, p. 34). Como o discurso é social, um discurso discursa outros. Sendo assim, se ele mantém relações com outros, é porque não é concebido como fechado, mas como um lugar de trocas enunciativas.

Essa postura epistemológica e metodológica nos permite:

i- considerar as inserções da Arte com outras instâncias tais como as da ciência e com outras áreas do conhecimento como a comunicação, a história, a filosofia entre outras;

ii-identificar as marcas de transformações históricas, culturais e estéticas presentes nos fios interdiscursivos que se mostram e as obras entrelaçam;

iii-transpor o tempo e o espaço, em outros tempos e espacialidades constitutivas das obras e de outras obras;
iv-considerar não somente a expressão plástica que lhes dá concretude, mas os conteúdos e as enunciações sociais;
v-considerar os diálogos estabelecidos deste acervo, com obras de outros acervos de instituições nacionais e estrangeiras.
Portanto, um diálogo constante e intenso com essa coleção, sem a pretensão da exaustão, nem da imposição de um quantitativo de "fios interdiscursivos" tecidos a apresentar!
Tarefa imensa para um único pesquisador e possível, para um grupo de pesquisa.

1.2 de narrativa a narrativa, uma história é tecida

Para reconstituir a história da coleção foi necessário irmos ao encontro daquelas pessoas que protagonizaram o início dela, para, com elas, compreender as motivações, os programas e projetos envolvidos nesse processo, bem como conhecer os seus destinatários.
Esse constituiu-se assim, um segundo movimento investigativo que parte dos sujeitos e de suas histórias e memórias. Além da busca pelos sujeitos, fomos aos arquivos do Centro de Artes da UFES(CAR-UFES) para vasculhar os "guardados", que depois de um projeto com a biblioteconomia, e com a iniciativa de uma professora desse curso, começou a ser organizado. Há ainda muito a se fazer em termos de uma organização e gestão desse material, mas já é possível encontrarmos em pastas, desde catálogos, a atas, regimentos e fotografias digitalizadas de eventos promovidos pelo CAR/UFES.
Um problema enorme que nos deparamos com a análise das fotografias, foi de sua catalogação, explico. Em pastas digitais com arquivos nomeados como Semana de Castelo, encontramos fotos de inauguração da Galeria de Arte e Pesquisa –GAP, e de exposições promovidas por ela.
Tivemos então de tomar uma posição, qual seja, somente nós, coordenadores da pesquisa, ex-alunos do CAR/UFES que temos em nossa memória a memória dos acontecimentos é que poderíamos realizar essa busca. A estudante de graduação que nos auxiliava, e todos os demais integrantes do grupo de pesquisa ficaram excluídos dessa etapa. Com isso o tempo da pesquisa, também foi alterado, mas o prazer em

reencontrar professores tão importantes para a nossa formação é indescritível, por mais que esses tenham sido momentos de rupturas nas correrias aos cumprimentos de nossas funções acadêmicas. Fazer pesquisa é tão bom, mas demanda um tempo que não temos na instituição!

2.A interpretação das narrativas ou modos de dizer e de fazer saber?

Filmar e/ou gravar e transcrever o que foi filmado e/ou gravado é um modo de tornarmos o mais fidedigno possível o dizer do outro. Para alguns tipos de pesquisa[4], corresponde a um dos instrumentos de coleta de dados, como as entrevistas, o que possibilita o contato direto com as pessoas diretamente envolvidas no problema que se está a investigar.

Se pensamos no discurso como uma instância de mediação, como um lugar em que o produtor do discurso manifesta o seu saber (seu saber fazer, ou um não saber fazer), ou seja, a sua competência discursiva, Greimas ([s/d],p.5), propõe a inversão da problemática, pautada não mais no sujeito que fala, ou no produtor do discurso, mas na performance discursiva. Nela, o plano do exercício individual da linguagem não pode ser considerado como fixo, pois ele se relaciona com as práticas discursivas que ocorrem nas interações, e é no plano social que elas se modificam e se transformam. Sendo assim, o sujeito do discurso, ao realizar a sua performance, torna-se um outro ao interagir com algo ou alguém; é, portanto, um sujeito em construção permanente.

Desse modo, em cada interação entre sujeitos, seja numa entrevista para uma investigação, ou até mesmo para um jornalista, estão depositadas as formas pressupostas do discurso que se manifestam incompletas e inacabadamente, por serem processuais. Portanto, o que nos interessa, sobretudo em investigações que envolvem pessoas e suas experiências, é, com elas, como investigadora, ter a possibilidade de reconstituir as suas histórias não unicamente sobre o ponto de vista de seus aspectos factuais, mas sobretudo considerando também outras dimensões, como as formas com que elas apresentam esses aspectos factuais e nos fazem-saber deles.

Ao adotar essa fundamentação na análise dos encontros com as professoras e com a coordenadora, consideramos o dito e o modo de dizer como o único meio de nos aproximarmos delas. Assim, é o discurso, como lugar da construção do sujeito, a nossa

[4] Pesquisas qualitativas utilizam as entrevistas, que podem ser estruturadas ou semiestruturadas.

principal fonte de conhecimento sobre ele, e sobre o que ele nos faz-saber de si mesmo e de sua experiência.

Com isso, a relação estabelecida entre o investigador e o investigado é tênue e pautada em proximidades compartilhamentos que possam ocorrer. Assim, mesmo que tenhamos um roteiro prévio e objetivos investigativos nos motivando, o diálogo estabelecido não é unilateral. Pressupõe, antes, uma escuta que poderá intervir para saber mais sobre as diversas experiências vividas, que, recontadas, podem misturar o profissional ao pessoal, e o realizado ao desejado. Desse modo, é possível que a linha tênue existente entre passado e presente se desfaça, pois, enquanto narram, é a partir do aqui e agora que o fazem; é a partir do presente que se retoma o que se viveu, o seu passado e os acontecimentos. Diante de fatos e experiências, algumas pontuais, outras que são resgatadas aos poucos e se presentificam nessa conversa e a partir dela, a escuta não é mais unicamente a do investigador, mas a dos sujeitos em interação e em construção nesse processo.

3.Uma estrutura, um roteiro para nos guiar nas filmagens

Iniciamos a etapa das filmagens em fins de 2012, primeiro com a atual Coordenadora de Artes Plásticas da Superintendência de Cultura e Comunicação da UFES, Neuza Mendes. Ela já havia assumido essa função de 1980 a 2002, tendo retornado exatamente no ano de 2011.

Nas filmagens, além de nós, estavam ainda a nossa monitora, aluna da graduação do curso de Artes Visuais-Licenciatura a Grasiele Frank da Silva, e as doutorandas Letícia Nassar Matos Mesquita e Flávia Menegalli Ribeiro Setúbal. O local escolhido foi a secretaria da GAEU/UFES e, embora a conversa tenha fluido naturalmente, como ocorre em encontros quando revivemos o passado, tivemos problemas técnicos operacionais de várias dimensões, desde ruídos do próprio ambiente à própria captação de nossos equipamentos.

Contudo, essa primeira filmagem foi fundamental para compreendermos que necessitávamos não só de melhorar as questões técnicas, como estruturar, previamente, os eixos norteadores das conversas filmadas em conformidade com os objetivos da investigação.

Com essa tomada de posição, em dezembro de 2012, conseguimos agendar e reunir para uma filmagem duas professoras que protagonizaram o início dessa coleção de arte da instituição, para, com elas, compreender as motivações, os programas e projetos envolvidos nesse processo, bem como os seus destinatários. São as Professoras Jerusa Margarida Gueiros Samú e Teresa Norma Borges de Oliveira Tommasi, que foram, respectivamente, a que iniciou e a terceira diretora/coordenadora da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES e, do setor de galerias da UFES, como explicaremos adiante.

A partir desse encontro, foi possível nos informarmos sobre mais três catálogos publicados nos anos de 1979, 1982 e 1983 contendo a relação e reprodução das peças inventariadas que iniciaram essa coleção.

No decorrer da investigação, tanto nas análises dos documentos no arquivo do CAR/UFES, como nas narrativas das duas professoras reconstituímos a cronologia da GAP/UFES que assim se configura: de 1976 a 1984-Professora Jerusa Margarida Gueiros Samú, em 1978 com a necessidade da UFES abrigar o III Salão Nacional Universitário, foi criado um espaço expositivo que depois foi definitivamente incorporado à instituição como a GAEU/UFES. Como consequência, foi necessário um coordenador de setor de galerias da UFES. Quem assumiu essa função de 1984 a 1986, foi o Professor Ronaldo Barbosa; de 1986 a 1988, Professora Teresa Norma Borges de Oliveira Tommasi, a partir de 1989 a Professora Simone Guimarães e de 1989 a 1992 o Professor José Carlos Villar. Todos os professores citados pertencem ao quadro de servidores do CAR/UFES.

Como o nosso interesse estava em reconstituir a memória dessa coleção e tanto pelo qualitativo e quantitativo de obras apresentadas nos catálogos de 1979, 1982 e 1983, quanto por lembrarmos de realização de projetos como o Projeto Brasil/Tendências, entre a UFES e a FUNARTE, é que optamos por um recorte temporal que abrangeu inicialmente os anos de 1976 a 1988, enfatizando as ações e projetos em prol da formação da coleção das duas coordenações citadas acima.

Para o encontro e filmagem com as duas professoras, e em conformidade com os objetivos da investigação organizamos a nossa conversa tendo como eixo os quatro temas apresentados a seguir:

a- Conhecer o contexto de criação da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, a sua estrutura, seus objetivos, para, então, compreender a sua função/missão a partir do envolvimento das professoras como primeiras diretoras e iniciadoras da coleção;

b- Compreender como foi formada a coleção e o acervo (política, inventário, catalogação, conservação) e como se deu a apropriação dessa coleção pela UFES;
c- Conhecer os destinatários dos projetos e programas da GAP/UFES para compreender a sua função como promotora da arte e do seu ensino;
d- Conhecer as articulações tecidas pela GAP/UFES em seus programas e projetos e compreender como eram estabelecidas as parcerias dentro (núcleos, cursos) e fora da universidade.

Tendo como fio condutor as narrativas das duas professoras/coordenadoras, incluímos duas protagonistas que têm obras na coleção, na ocasião de sua constituição. A atualmente professora e, no período investigado aluna do CAR/UFES, Nelma Pezzin e a professora atualmente aposentada do CAR/UFES Maria Helena Lindemberg.

As informações que emergiram dessas conversas e das consultas aos documentos, tais como os catálogos da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, normas de funcionamento, inventário de acervo de 1984 a 1988, catálogos e fotografias de alguns eventos e exposições promovidos, nos colocou diante de um impasse e uma constatação, a de ausência de pesquisas e publicações que relatem e reconstituam essa nossa história, e principalmente a formação dessa coleção a partir de seus protagonistas.

A constatação dessa falta, nos animou a continuar a investigação e a ampliar o período investigado. Desse modo, e mesmo que provisoriamente, até o momento, decidimos por produzir três documentários com participações e recortes temporários distintos e com uma estrutura que inclui, além dos gestoros dos espaços, pelo menos dois protagonistas que possuem obras na coleção, sendo um deles aluno e outro professor do CAR/UFES.

A partir da triangulação de narrativas é possível, reconstituir os acontecimentos a partir dos envolvimentos, participações e perspectivas diversas e singulares dos sujeitos incluídos nos próprios eventos. Além dos quatro eixos temáticos, a depender do pesquisado, no papel de protagonista das ações, e de destinatários delas compreendermos os sentidos advindos dessas participações e suas inclusões como partícipes de uma coleção universitária de arte.

É importante esclarecer, que o terceiro documentário ainda não se encontra finalizado, pois as filmagens com todos os protagonistas ainda não foram realizadas, em decorrência

de dificuldades para agendamento, mas os convites já foram feitos e aceitos, por este motivo vamos apresentá-los nesse artigo.

Outra consideração importante é a que tange ao limite que damos a uma investigação dessa natureza, em que se considera a processualidade investigativa, e com ela uma demanda para outras ações e etapas a serem realizadas.

Um problema que nós pesquisadores tivemos de lidar é com o tempo, e com os recursos humanos e financeiros que dispúnhamos para uma investigação que integra um outro projeto, o de extensão. É de nosso interesse a produção do DVD, para dar visibilidade às ações empreendidas pela pesquisa e, disponibilizá-las à um público maior da sociedade.

Para dirimir esse problema, é importante que se tenha clareza quanto aos objetivos, pois um bom recorte é sempre um bom termômetro a nos guiar e, nos ajudar a resistir às tentações. Por outro lado, o projeto inicial da pesquisa *As Interdiscursividades das obras de um acervo como propositoras de práticas educacionais,* aprovado pelo Cnpq, não previa a integração com o projeto de extensão, e essa foi uma "tentação", que felizmente não resistimos a infringir.

Para sintetizar, apresentaremos a seguir o recorte temporal, os protagonistas dos três documentários e os seus respectivos papéis em relação ao CAR/UFES.

1-o primeiro período inclui os anos de 1976 a 1988; participam como gestoras as Professoras Jerusa Margarida Gueiros Samú e Teresa Norma Borges de Oliveira Tommasi, e a aluna Nelma Pezzin (desde a década de 80 professora do CAR/UFES), e a Professora Maria Helena Lindemberg.

2-o segundo período é de 2002 a 2011, participa como Secretária de Cultura da UFES e também coordenadora da GAEU/UFES a Professora Rosana Paste; o Professor César Cola do Centro de Educação da UFES, cujas obras integram a coleção desde quando aluno do CAR/UFES e o aluno Marcelo Gandini;

3-o terceiro período de 1980 a 2002, e de 2001 a atualidade, engloba a gestão da servidora técnica administrativa Neusa Mendes e as narrativas a serem filmadas dos Professores e Coordenadores do Setor de Restauração da UFES Gilca Flores e Atílio Colnago.

4. do espaço fechado de uma reserva técnica às salas de aula

Com o subtítulo acima, resumimos em uma frase o propósito da produção dos documentários, embora outros propósitos tão valiosos como esse estejam contemplados nesses dois projetos que coordenamos e que aqui apresentamos.

Uma questão sempre nos inquietou, a quem são destinadas as coleções universitárias? Percebe-se que a coleção da UFES está restrita somente àqueles que sabem de sua existência, e de algum modo acompanharam o processo e participaram na formação dessa coleção.

Com os documentários, além de resgatarmos essa memória a partir dos próprios protagonistas, foi possível reconstituirmos o contexto de criação, a estrutura que possuiu e que possui, a função e missão conforme cada gestor a compreende. Foi possível também acompanhar os passos e as dificuldades para a realização de um inventário, catalogação e conservação. A partir dessas ações compreender se há uma política institucional que garanta a todos uma gestão colegiada para esse espaço. E, também conhecer os destinatários dos projetos e programas gerados por essa coleção e, se ela cumpre uma função de promotora da arte e do seu ensino.

Acreditamos, e defendemos que somente com ações articuladas entre os vários sectores da universidade é possível vencer os obstáculos que os gestores enfrentam para gerir coleções em instituições públicas de ensino no Brasil.

Contudo, os problemas em relação à falta de recursos financeiros e de pessoal, bem como de visibilidade e autonomia são apontados por Lourenço (2005) como um dos entraves que também envolvem as coleções universitárias europeias. Almeida (2001, p.18), no estudo que envolveu museus e coleções universitários brasileiros, acrescenta aos problemas já citados por Lourenço (2005) a ausência de espaço físico adequado, a ausência de um corpo de pesquisadores das áreas abrangidas pelas coleções e de cursos relacionados com as coleções. Dessa forma, é importante as articulações desses espaços nas instituições, não somente junto aos Centros de Ensino, mas aos núcleos, à pós-graduação e laboratórios.

As coleções universitárias, mesmo que tenham sido intencionalmente iniciadas como coleções de ensino e para o ensino, são, conforme aponta Lourenço (2005), evidências materiais da história e do conhecimento passado, presente e futuro. Constituem-se, portanto, como depositários de saberes, tradições e valores partilhados e construídos

conjuntamente pelos membros da comunidade universitária (aos quais pertencem) e possuem, portanto, como propósito, atingir a comunidade em sua totalidade. Não é essa, afinal, a responsabilidade e a missão das instituições públicas?

REFERÊNCIAS

ACERVO 1979. 1ª Exposição do Acervo da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES- Centro de Artes. Capela Santa Luzia. Vitória-ES. Diretora: Jerusa Gueiros Samú, 1979.

ACERVO 1982. 2ª Exposição do Acervo da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES- Centro de Artes. Capela Santa Luzia. Vitória-ES. Diretora: Jerusa Gueiros Samú, 1982.

ACERVO 1983. 3ª Exposição do Acervo da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES- Centro de Artes. Capela Santa Luzia. Vitória-ES. Diretora: Jerusa Gueiros Samú, 1983.

ACERVO DA GALERIA DE ARTE ESPAÇO UNIVERSITÁRIO-EU/Galeria de Arte Espaço Universitário. Vitória: EDUFES, 2007.

ALMEIDA, A.M. **Museus e coleções universitários**: Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo? São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 2001.

FIORIN, J.L. "Polifonia textual e discursiva". In: **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakthin. BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). São Paulo: Edusp, 2003.

GREIMAS, A. **Semiótica e Ciências Sociais**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

LOURENÇO, M. C. **Between two worlds: the distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe**. PhD dissertation, Conservatoire National des Arts et Métiers, 2005.

Moema Martins Rebouças é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo e atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. É pesquisadora do CNPq, líder do Grupo de Pesquisa de Processos Educativos da Arte-GEPEL da UFES. Tem experiência na área de Artes e estudos que envolvem educação em arte e semiótica, mídia e educação. http//lattes.cnpq.br/4414451806305375

Maria Gorete Dadalto Gonçalves é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo e coordena o Curso de Artes Visuais Licenciatura em EAD da UFES desde 2008. Tem experiência na área de Artes e estudos que envolvem: semiótica, fotografia, processo de criação, educação à distância. Organizou com Rebouças o livro: *Investigações nas práticas educativas da arte* (EDUFES, 2012).
http//lattes.cnpq.br/1501571974747341

Modalidade: Comunicação oral GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.**

DOCÊNCIA ORIENTADA EM ARTES VISUAIS: ENTRE A PINTURA E A GRAVURA - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Leandro Serpa (UDESC, SC, Brasil)

Jociele Lampert (UDESC, SC, Brasil)

RESUMO:
Neste trabalho apresento um relato de experiência no estágio de docência orientada realizada no Mestrado em Artes Visuais - PPGAV/UDESC, na Linha de Ensino em Artes Visuais. O estudo está pautado no projeto de pesquisa intitulado: *"A monotipia no campo expandido: reflexões sobre Arte e Arte/Educação Contemporânea".* Neste relato aponto os objetivos do estágio docência, que foi ensinar estudantes de Graduação do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais (UDESC), a ter experiências com a monotipia, compreendendo o campo expandido entre a pintura e a gravura, como eixo e desdobramento para o ensino de Arte. Desta forma, as reflexões estão ancoradas em Jhon Dewey (2010).
Palavras-chave: experiência; Artes Visuais; docência orientada.

ORIENTED TEACHING IN VISUAL ARTS: BETWEEN THE PAINTING AND ENGRAVING - EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
In this work present an experience report on stage-oriented teaching held in the Master of Visual Arts - PPGAV / UDESC on Line Teaching in Visual Arts. The study is guided in the research project entitled: "The monotype in the expanded field: Reflections on Art and Art / Contemporary Education" In this report point out the objectives of the teaching stage, which was to teach students the Undergraduate Course and Bachelor Degree in Visual Arts (UDESC), to have experiences with monotype, comprising expanded between painting and printmaking, as shaft and split for teaching art. Accordingly, field reflections are anchored in Jhon Dewey (2010).
Key words: Experience; Visual Arts; Oriented Teaching

1 Introdução a monotipia no campo expandido: uma experiência.

A pesquisa que realizo tendo como base a monotipia, tem a particularidade de utilizar o meio líquido para a transferência da imagem (ou marca), sendo os meios

líquidos água e pigmento, óleo diesel, sal e água, chá de folhas, pó de serragem, dentre outros fluidos, oriundos de materiais de conhecimento dos artistas listados nos manuais de procedimentos. Esta investigação deriva de estudos anteriormente realizados na Graduação de Bacharelado em Artes Visuais e desdobra-se ao Mestrado em Artes Visuais, vinculando a dimensão do fazer artístico (e poético), ao ensino como possibilidade e potência para a construção de minha identidade/subjetividade como artista/pesquisador/professor.

A monotipia provém da gravura e tem sido investigada por desenhistas, pintores e gravadores desde o século XVII. Atribui-se ao artista italiano Benedetto Castiglione (1616 – 1670) o inicio das pesquisas com a monotipia. Durante a Graduação na monitoria da sala de gravura e em oficinas abertas realizei a experiência com a monotipia voltada para o ensino e observei a possibilidade da pesquisa ser discutida e testada no Mestrado[1]. Iniciei a pesquisa no Mestrado com o projeto intitulado *A Monotipia no Campo Expandido: Reflexões sobre Arte e Arte/Educação Contemp[1]orânea,* destacando a pesquisa no e com o campo expandido, com vistas à experiência de ensino de arte, pautando-me nos pressupostos de: Dewey (2010), e Ana Mae (1991).

Uma vez definido os caminhos da pesquisa foi estabelecido o adensamento do referencial teórico da indagação, sendo fator de relevância a investigação nos ateliês e entrevista realizada com os artistas Carlos Vergara[2] e Daniel Senise[3], em dezembro de 2013.

2 Entrevista com os artistas Carlos Vergara e Daniel Senise: ou conversa expandida sobre monotipia.

Carlos Vergara e Daniel Senise são artistas brasileiros, com pesquisas relevantes no que, refere-se ao âmbito da monotipia, gravura e pintura. Carlos Vergara nascido em 1941 é atuante no campo da Arte, desde a década de 1960, sendo um dos precursores da Pop Art no Brasil, e que depois de diversificadas experimentações nas mídias desenho, pintura, gravura, objeto, instalação, vídeo e fotografia, inicia no final da década de 1980, na cidade mineira de Rio Acima (MG),

[1] Mestrando de Pós-Graduação em Artes Visuais (2014), na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes, sob orientação da professora Dra. Jociele Lampert.
[2] Entrevista realizada com o artista Carlos Vergara durante a abertura da Exposição Sudário em 14/12/2013 no Museu de Arte Contemporanea de Niterói, MAC Niterói.
[3] Entrevista realizada com o artista Daniel Senise em 16/12/2013 em seu atelier.

sua investigação com a monotipia, explorando os pigmentos naturais daquela região aplicados a principio na queima cerâmica, que fazem menção a paleta de artistas referência para o Barroco brasileiro e pó de carvão, cola e lona crua, Vergara efetua a série de monotipias com lonas instaladas nas bocas dos fornos da cerâmica Morgan em Rio Acima em 1989, abrindo caminho para pesquisa vigorosa e consistente com a monotipia investigando os vestígios do lugar sob a conduta do artista viajante.

Daniel Senise artista de notório saber, reconhecido por sua participação na 'Geração 80' da Arte Brasileira, período que não caracteriza-se como um movimento, mas sim, um momento de retomada pictórica principiado pela pintura de vertente expressionista. Investigando materiais alternativos, como pó de ferro, entre outros elementos, descobre, '*por acaso'*, como afirmou na entrevista que realizei, o uso da monotipia em seu trabalho. Um acaso, não tão casual assim, haja vista que os materiais de origem diversa da tradição da pintura inseridos no contexto do seu atelier, foram indiciando a possibilidade da marca, uma característica pertinente à monotipia. Senise elabora com a monotipia um processo imbricado que parte da retirada das marcas de assoalhos de madeira e do próprio chão do atelier, para em seguida recortar essas lonas carregadas pela presença das marcas desses lugares, e remontá-la, segundo uma lógica proveniente da marchetaria que consiste em compor a ilusão do espaço com madeiras de cores diferentes, exemplo disso é encontrado na decoração de castelos medievais, portas de aposentos reais. Senise elabora sua obra simulando, inclusive a perspectiva dos espaços onde expõe ou realiza as ações de registro com lonas carregadas de marcas extraídas do chão. Senise possui um procedimento com a monotipia que desdobra por si, ora simulando a ilusão da perspectiva conforme o pensamento renascentista, ora apresentando a marca do lugar como registro de uma ausência e Vergara conjuga a monotipia com outras mídias como a pintura e a fotografia, por exemplo, expandindo os códigos de registro e marca para alem de ilustração passiva do lugar.

Carlos Vergara, exímio na monotipia, com larga trajetória na Historia da Arte Brasileira, foi entrevistado na abertura de sua exposição Sudário no Museu de Arte Contemporânea de Niterói, MAC Niterói em 14 de dezembro de 2013. Em entrevista com o artista, conversei sobre a monotipia no campo expandido e sua possibilidade de ensino, partindo da observação do processo e das obras expostas no MAC. Foi um encontro relevante para minha pesquisa,onde Vergara confabulou sobre sua visão a respeito da Arte, seu procedimento no fazer a monotipia e o ensino de Arte:

> *É olhar pensando. Pensar vendo. Dar para o olho uma liberdade que normalmente ele não tem. O olho é muito pragmático, ele é muito usado para não tropeçar nas coisas, (riso) se você deixar você só usa o olho para isso. Mas o olho é uma janela para o mundo. Eu penso que é um jogo de dado e um jogo de dardos a monotipia. Eu quero uma coisa, quer dizer; tento acertar um dardo, mas ha uma chance porque é o trabalho por trás sem ser visto. Só quando levanto vejo o que aconteceu.* (VERGARA, 2013).

A entrevista realizadas no espaço de ambos os Ateliês, de Carlos Vergara e Daniel Senise, possibilitou o adensamento de minha reflexão, enquanto artista/pesquisador/professor, bem como, potencializou o fazer sobre a monotipia voltada para o ensino.

Nas entrevistas, apresentam-se implicitamente a discussão de *'como'* ensinar Arte? Ou ainda, se a Arte poderá ser ensinada? Dentre outras questões, que perpassam o ensino de Arte no Brasil tratadas objetivando o ensino de monotipia, considerada por alguns artistas, como Daniel Senise 'um meio de campo' entre uma forma e outra, entre pintura e gravura, por exemplo. Pensar a monotipia no campo expandido conforme Rosalind Krauss (1998), buscando a expansão da experiência conforme Dewey (2010), tendo em vista que na contemporaneidade o campo expandido pode se ocorrer pelo alargamento das mídias ou a expansão da paisagem geográfica dos sentidos causando conexões com realidade físico/geográfica e sensório/digital constitui-se o cerne de minha investigação (ainda em andamento).

Realizei testes de campo com os procedimentos que envolve a monotipia, que foram realizados no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke[4], sob orientação da professora Dra. Jociele Lampert, que tem em vista a atuação do artista/pesquisador/professor. Neste espaço busco estudar os procedimentos, refletir sobre formas de ensino/aprendizagem utilizando a monotipia como meio e fim para um processo de poética e formação docente.

No Estágio de Docência Orientada, também vinculado a disciplina de introdução a linguagem pictórica, teci reflexões sobre formas diferenciadas de ensino, observando as aulas de minha orientadora, bem como, testei de fato, a possibilidade de ensinar monotipia no campo expandido. Com esse aporte de reflexão, uma vez apresentada a questão norteadora da proposta que constitui-se em realizar um ensaio de monotipia no campo expandido na experiência de ensino,

[4] Grupo de Estudos Estúdio De Pintura Apotheke, Coordenado Pela Prof. Dra. Jociele Lampert Udesc, Dav, Ppgav, Vinculados A Projetos De Pesquisa e Extensão e Ao Grupo de Pesquisa Entre Paisagens Cnpq.

e desta forma, apresentando os passos da pesquisa realizada e seu resultado com as aulas ministradas aos estudantes de Graduação em Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura da UDESC. Parti inicialmente das entrevistas realizadas com os artistas Carlos Vergara e Daniel Senise, e das discussões referentes ao ensino de Artes observando as aulas com uma visão crítica, para então, realizar estudos de monotipia como demostrarão aos estudantes, e por fim, realizar experimentação junto aos estudantes de fato, sobre possíveis técnicas da monotipia.

Fotografia 1: experiência de ensino com a monotipia no campo expandido, estágio de docência orientada.



Foto: Acervo dos autores.

Fotografia 2 – Grupo de Estudo Apotheke. Encontro para preparação de tinta óleo artesanal.



Foto: Acervo dos autores.

Na entrevista realizada com Carlos Vergara, na abertura de sua exposição Sudário no MAC - Niterói, o artista apresentou seu trabalho exposto e teceu

considerações sobre a monotipia e a possibilidade do ensino de monotipia, paralelo ao desenho e a pintura. Frente à desdobramentos no campo da Arte e no estatuto do artista na contemporaneidade, inserido em um contexto diferente e distanciado do modernismo conforme Tassinari (2001), tratando sobre o ensino de Arte na Universidade e constatando determinadas deficiências no que refere-se a compreensão dos diversos procedimentos e modos operandi dos artistas contemporâneos, Vergara declara referindo-se a monotipia: *"A monotipia é usada por muitos artistas, quer dizer, não é uma descoberta minha e isso começa com o lenço de Verônica que é o sudário mais conhecido da história".* O artista afirma que os materiais que costuma usar são pigmentos, cola, lona e lenço.

> *A monotipia é uma forma e às vezes é suficiente, a primeira impressão é suficiente, ela, quando erguida do solo esta eloquente tem a potência necessária, fala por si, diz a que veio, quer dizer, a monotipia se justifica, em outras vezes não, então opero sobre.* (VERGARA, 2013).

E sobre o procedimento refletido na criação Vergara declara: "*Na verdade o trabalho é um convite a tornar o olhar mais esperto. Um pequeno vestígio, uma monotipia pode trazer histórias fortes".* (VERGARA, 2013).

Carlos Vergara apresentando - me suas obras expostas no MAC*:*

> *A monotipia, por exemplo, aquelas de São Miguel das Missões. Começam como monotipia, mas tem pintura posterior. Algumas monotipias como aquela que gosto muito, aponta para uma monotipia exposta, nessa a impressão é suficiente, mas ela na verdade ela é uma monotipia composta. Eu usava uma pedra que me interessava e compus como pintura, imprimindo em vários lugares.* (VERGARA, 2013).

Vergara demonstra caminhos possíveis através de seu procedimento, levando a percepção de que há um trabalho refletido do olhar pensante, há uma escolha, do lugar onde o artista deitará a lona para que ela registre sua marca, mas isso não assegura que ao erguer a peça a monotipia esteja acabada, no sentido de estar 'pronta' para ser exposta, colocada no campo da reflexão e discussão. A esse respeito, Vergara cita a relação entre os dados que são da ordem do acaso e os dardos que são da ordem do saber técnico, da precisão. Esse modo de operação esta presente em seu procedimento que continua no atelier, que é posterior a

primeira marca com a operação do artista sobre o primeiro índice que é a monotipia. É relevante observar a sobreposição de procedimentos que atuam para o acontecer de uma obra e é sintomático observar que isso não se trata de um procedimento demarcado e sistematizado, digo primeiro a monotipia, depois a pintura, depois o desenho, e assim por diante, pelo contrário, seu processo de síntese e uso das mídias é aleatório e paralelo a sua reflexão e pratica. Vergara demonstra que seu procedimento não segue regras demarcadas por instancias de mídias. Se uma monotipia realizada num lugar distante do atelier estiver 'boa', se a primeira impressão for suficiente como afirma Vergara ele não atuará mais sobre ela deixando-a pronta para ser exposta, porem se uma impressão não resultar 'boa' e isso se refere a avaliação do artista que como afirma Senise, *"o artista é o primeiro critico de sua obra",* ele irá operar sobre a impressão justapondo monotipia com pintura, desenho o que considerar necessário para que aquela obra seja eloquente sem que com isso opte ou coloque em sequência determinados modos de operação da tradição. Outro dado a ser observado é que nem todas as monotipias feitas por Vergara com lona são realizadas nos lugares para os quais viaja sendo que os lenços que enfatizam a questão do viajante a principio sim, mas algumas lonas são produzidas no atelier com o uso de mascaras de papelão e ou palmeira que segundo Vergara possui uma energia gráfica que lhe interessa.

Retomo a questão sobre o procedimento de monotipia e sua alteração ao longo do tempo e Vergara responde:

> Penso que a monotipia mais antiga não é o lenço de Verônica, são as mãos na caverna, compreende? Óleo, mão no barro, e....pá!, sonorizando o possivel movimento ancestral de pressionar a mão na parede da caverna, na parede! **Sou eu**! Imagino que a primeira monotipia tenha origem nas cavernas e penso que esse procedimento une momentos da historia da humanidade humildemente sem nenhuma pretensão. É uma tradição humana que você sem técnica alguma, sem praticamente nada você pode apenas com teu olhar agudo achar um lugar perfeito e com algo que não é exigido grande artesania fazer uma monotipia. Qualquer um pode, qualquer tinta é suficiente. Eu uso na maioria das minhas monotipias pó de carvão vegetal que é o primeiro giz do mundo. (VERGARA, 2013).

Fica evidente no procedimento de Vergara que a monotipia é atravessada por outras mídias e em um movimento invertido de observação podemos constatar que a dimensão ampliada da monotipia tomando como ponto de partida a reflexão sobre o procedimento de Vergara é a transposição de mídias ora pintura com monotipia feita

com carvão, ora fotografia de um procedimento de monotipia ou registros das viagens realizadas pelo artista transformado em um 3D lenticular ora o molde de uma monotipia realizado no atelier transformado em um recorte para a escultura. Refletindo sobre o ensino, pensando a monotipia como o mote para um programa de uma disciplina ou a fundamentação de uma aula de monotipia Vergara responde, quando questionado sobre a formação do artista na academia/universidade criticando as falhas da formação acadêmica citando a falta de compreensão a respeito dos procedimentos dos artistas contemporâneos.

> *Por vezes fico um tanto quanto assustado com algumas coisas, por exemplo, as museólogas que foram trabalhar comigo no atelier, não possuem tanto conhecimento a respeito dos procedimentos contemporaneos, porque vamos dizer, nós estamos falando da atualidade. Estudar Arte antiga é uma coisa, mas hoje você tem uma produção gigantesca que opera com instrumentos que, por exemplo, eu opero com câmera digital de ultima geração, compreende? E faço o trabalho que de repente volto para a pintura usando aquele material. Eu uso, por exemplo, aqui, nesses vidros que você pode observar, obra do artista exposta no MAC Niterói, que há uma foto que foi impressa sobre vidro, mas antes trabalhei com pó de mármore desenhando com a mão no vidro e sobre essa ação foi impresso. Foi realizado uma plotagem sobre a dolomita que é esse pó de mármore branco e as fotografias são registros das viagens, compreende? Então atualmente não tenho um estilo. Eu me permito a liberdade de trabalhar com qualquer meio.* (VERGARA, 2013).

Vergara sinaliza para a falta de experiência evidenciada nos estudantes, pesquisadores com formação universitária que dificultaria a percepção das nuanças e justaposições dos procedimentos contemporâneos em Arte. Relato para Vergara minha experiência e estudo com a monotipia realizada na Universidade informando que tenho experiências com monotipias observando os trabalhos do artista e afirmo que minhas descobertas com a monotipia partem da pintura, assim como a trajetória de Vergara, mas tambem de experimentações com a gravura e falo sobre minha pesquisa citando por exemplo que, cheguei à Universidade e não sabia o que era gravura, não sabia o que era uma gravura ponta seca. Observava impressões e pensava que fosse desenho e fui ter esse conhecimento na Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. A monotipia tem uma base e proximidade com a pintura e também com a gravura. E pensando sobre essas experiências voltadas para o Ensino de Arte de uma forma que posso experimentar questões que envolveriam o que poderia ser chamado de acaso, mas em certa medida realizar procedimentos que esteja em curso o ‘acontecer da imagem’, de uma forma que utiliza

procedimentos, mas que ainda assim, parte do processo distancia da mão do artista e do mecanismo por ele usado e se relaciona com materialidades de outra ordem, como por exemplo a chuva ou o fogo, ou o vento e seriam fatores relevantes para a marca ou imagem da monotipia e que potência poderia ser explorada para o Ensino de Arte pensando, não a monotipia em si, como um procedimento estruturado em uma disciplina de gravura ou pintura, ou uma mídia, mas sim a intersecção, ou conexão, que ela faz com a fotografia, com a pintura, com o clima e com a geologia e geografia, com essas potências, que ela possui e esse potencial de trazer uma memória para um trabalho, do mesmo modo, refletir sobre a marca como um vestígio de determinado lugar. Vergara observa a monotipia voltada para o ensino da seguinte forma:

> Na verdade a monotipia é um tipo de gravura. Quer dizer, na verdade, como disse anteriormente a monotipia é uma técnica primitiva, as vezes ela é suficiente e o que penso que é interessante é que a monotipia é mais próxima dos outros, quer dizer, ela não é uma exibição de alta habilidade, embora eu venha do desenho, da pintura e da gravura , eu sou capaz. Sou capaz de fazer, compreende? Eu estou fazendo agora uma serie de pinturas, inclusive sem monotipia, mas o que a monotipia tem e que eu penso que seja potente é essa comunicação tosca, compreende? Quer dizer aquilo é um muro, é uma porta, são as paredes dos fornos, é a película de pó que estava nas paredes. Aquilo não foi produzido, foi simplesmente roubado de lá. (VERGARA, 2013).

Vergara utiliza os meios necessários para a conclusão de sua obra. A monotipia como objeto é o ponto de aglutinação, junção e sobreposição das mídias e o movimento reflexivo do artista. Desta forma, sua obra amplia a dimensão de sua experiência, trazendo embrulhado num lenço vestígios, marcas e aromas, que potencializa com a pintura, a plotagem, a montagem 3D, a mascara stencil, o desenho, a aquarela, a gravura, a serigrafia e a sobreposição. Vergara amplia a dimensão da experiência em sua obra, amplia seu espaço, amplia seu procedimento de monotipia em um movimento de Liberdade e olhar agudo, olhar pensante. Vergara edifica o caminho da monotipia no campo expandido.

Após a realização da entrevista com o artista Carlos Vergara, entrevistei o artista Daniel Senise, também em seu atelier. Senise inicia sua fala sobre a monotipia apresentando seu procedimento e os materiais ordinários, que não provem da tradição dos Ateliers de Arte até o século XX:

> *Esse é um trabalho realizado com prego. Coloco em uma superfície e o prego deixa a sua marca. Isso é uma monotipia. Eu não deixo sob a ação do tempo, eu controlo o processo. Coloco a tela na horizontal e a deixo sobre uma superfície, coloco água e sal e essa água possui um pouquinho de cola porque quando vai para superfície da lona já fixa. A lona é uma superfície impermeável com tinta esmalte sintética. A monotipia é um meio de campo*. (SENISE, 2013).

Questiono então se a monotipia seria um 'meio de campo' entre a pintura e a gravura e Senise responde negativamente argumentando que:

> *A monotipia* é um procedimento que não é uma linguagem, é uma estratégia. A monotipia também é um meio de campo para vários caminhos diferentes como, por exemplo, o procedimento de acumulo de materiais que pode ser realizado de diversas maneiras. Há uma diferença entre a monotipia e a pintura, por exemplo. Também na pintura você pode observar, por exemplo, Anselm Kiefer (1945), ou Édouard Manet (1832 – 1883) ou ainda Tomie Ohtake (1913) que são procedimentos totalmente opostos. Basicamente interesso-me por monotipia porque quero usar o material do lugar onde estou. A ideia de monotipia vem de sudário. O sudário de Cristo que é um objeto que é representado com a sua própria matéria. Esse é o principio da monotipia, sudário. Mas vou adiante, porque represento meu espaço com a impressão dele próprio no trabalho. Quando imprimo um chão ou um assoalho digo que este lugar é meu atelier. Essa é a solução técnica para dizer que é sempre uma impressão do meu atelier. (SENISE, 2013).

Questiono Senise a respeito do ensino praticado na universidade afirmando que possui uma base teórica que poderia 'podar' o procedimento do artista que estaria latente iniciando a trajetória via universidade. Você teria uma reflexão sobre como a formação acadêmica agiria na formação do artista? Daniel Senise responde:

> Penso que academia é sempre discutível, porque você não vai aprender a ser artista numa academia, você vai aprender a se informar, a ter uma disciplina, mas a formulação de uma obra é além da academia. Porque ser artista não é uma profissão. Ser artista é uma vocação. Você precisa de algumas qualidades, por exemplo, se eu quiser jogar basquete ou handball, não poderei, nunca treinei. E há detalhes que você percebe na pessoa; esse indivíduo não poderá jogar basquete, esse indivíduo não poderá praticar salto com vara. É evidente. No artista isso fica mais oculto. Mas há pessoas que não podem ser artista porque não tem a cognição para fazer isso e desempenham outras funções de maneira satisfatória, mas há faculdade e a pessoa se forma. Tem relação com a cultura, tem relação em tudo, com a vida da pessoa, é diferente de ser um dentista e ser um artista. O dentista pode até estudar quando chegar a casa e dormir, ficar pensando com aquilo, mas ali tem parâmetros. Ali tem um objetivo que aqui não tem. Arte não tem objetivo. Em teoria não tem objetivo. Fazer uma exposição não é um objetivo. Certo? Ganhar dinheiro? Se fizer arte para ganhar dinheiro então como objetivo esta arriscado a não fazer uma boa arte, não será "O Grito" (1893), compreende? Obra de Edward Munch (1863 – 1944). Está saturado de gente fazendo isso, tudo bem, esta ganhando dinheiro, mas não é Arte. Dizem que é arte, tudo bem. Penso que se você quer fazer a

> coisa profundamente o objetivo não é ganhar dinheiro, não é resolver o problema da humanidade, não tem objetivo. E o cliente do trabalho é você, (eu artista). Você é o primeiro espectador do seu trabalho, tem que ser critico. É complicado porque depende muito da natureza da pessoa. Não é só disciplina que resolve, compreende? Posso fazer 100 abdominais por dia, serei um bom artista? Isso não garante. Desenhar, desenhar..., desenhar é bom, mas pode desenhar e não realizar nada. Eu já fiquei durante mais de dez anos só nesse espaço, no atelier sem assistente e agora quando o pessoal sai às 17 horas permaneço aqui até as 22 horas porque preciso ficar só refletindo sobre o trabalho. (SENISE, 2013).

3 Imersão na paisagem com a monotipia no campo expandido.

A pesquisa de campo realizada na praia da Armação, sul de Florianópolis com o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, serviu de espaço/tempo experimental para a realização de meu próprio processo criativo, inventivo como artista/pesquisador. Desta forma, além da imersão na paisagem, dos exercícios realizados nesta imersão, em conjunto com as entrevistas realizadas com os meus artistas referências, bem como, seguindo as leituras de Dewey (2010), compreendi que a experiência é algo que atravessa o sujeito, e necessariamente modifica, transborda, re-inventa suas práticas e saberes, quando a experiência de fato, torna-se significativa. Foi deste contexto que também compreendi a prática sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Após ter realizado à entrevista e investigação a respeito do método de criação do artista Carlos Vergara que utiliza cola, pigmento e tecido entre outros materiais para o registro das marcas dos lugares onde o artista visita, sendo esse seu método de monotipia utilizado na criação das obras da série ‘Sudário’, iniciei o estudo com materiais similares aos utilizados pelo artista conforme suas palavras proferidas na entrevista concedida em dezembro de 2013 e também na visualização do seu material de pesquisa e produção poética que observei em seu atelier.

Para realização da experiência no campo expandido ambientada em um encontro do Grupo de Estudos Apotheke cuja proposta seria de pintura ao ar livre, realizei, assim como os estudantes de pintura do Grupo uma imersão na paisagem nutrindo e extraindo dela sua dimensão ampliada de cor, luz, atmosfera, densidade e matéria.

Fotografia 3: Investigação com a monotipia no campo expandido, praia do Campeche, Florianópolis/SC.



Fotografia de Leandro Serpa. Acervo do autor.

O resultado da marca extraída das rochas demonstrou não possuir a potência necessária para a reflexão poética. Assim como afirmou Vergara na entrevista esse ensaio não possuía a eloquência necessária para constituir-se enquanto obra dada a reflexão, faltava – lhe algo, e esse algo deveria ser trabalhado pelo artista no atelier. As marcas extraídas das rochas que considerei não possuírem a potência necessária para serem encaminhadas ao julgo publico trouxe para posterior trabalho no atelier, mas a série que realizei com as areias da praia que se localizavam próximo as rochas trouxe consigo as 'marcas do lugar'. Grudou-se a lona a areia da praia, as conchas e pedaços dela que foram triturados pelo estouro das ondas de encontro às rochas, ficou na lona a rede do pescador local com sua trama enviesada e salobra revestidas das investidas de pescas passadas em alto mar. Para buscar conexão potencial entre o material de suporte que eu portava que eram recortes de lona preparadas para inserção de pigmento, pó de carvão, um dos pigmentos utilizados pelos humanos para a execução dos desenhos encontrados nas cavernas de Lascaux entre outras do período pré – histórico, portanto, entre o suporte, lona e o lugar, uma formação rochosa a beira – mar usei cola para agregar os materiais do lugar e pigmento pó de carvão para a marcação e registro dos lugares que pretendia 'gravá-los' sob a lona.

Com esse aporte iniciei minha ação de ensino no Estágio de Docência Orientada, sendo que o objetivo seria realizar uma ação de ensino/aprendizagem com o procedimento de monotipia que pesquiso desde 2007. Como forma de introdução dos conteúdos aos estudantes, no que refere-se a monotipia no campo expandido, foco da minha pesquisa de Mestrado, apresentei as imagens dos ateliês dos artistas Carlos Vergara e Daniel Senise, enfatizando pontos relevantes na

entrevista que realizei com ambos os artistas, apontando para o aporte do ensino de Arte e da Arte como potência para experiências com a monotipia, enfatizei meu trabalho como artista/pesquisador e professor. Procurei deixar aberta a discussão para a observação das conexões possíveis com a monotipia, que aproxima-se por vezes da pintura, do desenho, da gravura e de outras mídias de forma diversa dependendo da proposta e interesse do artista e, que isso poderia ser de interesse para formação artística e para o ensino potencializando aproximações e expandindo campos antes demarcados pela tradição.

Na ação de ensino realizada no meu atelier, na cidade de Tijucas (proximidade de Florianópolis - SC), apresentei aos graduandos o procedimento que pesquiso, os materiais que utilizo e o espaço onde trabalho a monotipia. A monotipia em meio liquido que pesquiso possui uma característica particular que refere-se à formação e concretização da imagem no papel suporte ou estampa. Por conta da característica especifica dos pigmentos e do material de suporte para a imagem usado, o papel, acaba formando se duas imagens; uma possuindo características oriundas da área de contato, geralmente madeiras e outras com áreas amenas de passagem de cor por não sofrerem a ação de uma marca ditada pelo atrito de outra matéria. Na parte superior do papel, aquela que não recebe o contato com a madeira, acontece uma imagem aleatória em certo sentido com caráter mais aéreo e sutil. Uma característica particular desse processo é a “dupla–face” da imagem. Num lado a marca da matriz a “terra”, no outro o etéreo, as nuvens e o “céu”.

O céu e a terra, forças que em harmonia assentam o fluxo da vida e que se refletem na experiência e na imagem da monotipia. A imagem, uma marca da experiência consuma a presença do céu e da terra em seu âmago. Contida no tempo espaço, sendo um sopro dos ares amenos e banhado por uma água de cor e intenção a monotipia amplia o tempo, o espaço, a dimensão do ser na experiência.

Após ter apresentado os modos de operação, materiais e espaço de criação da monotipia no campo expandido os graduandos iniciaram a ação experiência com a monotipia investigando o procedimento apresentado buscando a experimentação através da ação criadora introduzindo no procedimento questões próprias a cada estudante no que diz respeito ao estudo da imagem.

No espaço do Atelier os estudantes observaram as pesquisas que realizei, os testes, erros acertos do ponto de vista da imagem, os caminhos das pesquisas algumas abortadas outras em expansão que demonstram os caminhos da investigação poética. Partindo da pesquisa poética que relaciona-se com a realidade

do artista e a ‘leitura’ que este faz partindo do seu ponto de vista que pressupõe seu saber adquirido e experiência ‘consumada’, tendo como campo de observação a cultura e seu objeto de dialogo objetos de ordem diversa, no meu caso observando a monotipia realizada a partir do meio liquido cujos materiais em síntese são madeira, papéis e pigmentos. Observando a conexão entre poética e ensino, suas particularidades e momentos, tempos e espaços na instancia do artista/professor/pesquisador os estudantes tiveram uma mostra do percurso de pesquisa que pretende realizar experiências relevantes no ensino.

A imersão proposta tinha por objetivo ambientar os estudantes no procedimento que propus para a ação tornando-os íntimos de uma pesquisa e de uma ação de ensino/aprendizagem, que pretendia-se ser relevante para a experiência deles, que iniciam na formação acadêmica e serão futuros professores/artistas/pesquisadores. Uma vez inseridos no contexto da pesquisa com a monotipia, diante dos materiais previamente testados que apontam caminhos trilhados, mas que de forma alguma estão esgotados os estudantes adentraram no procedimento realizando uma imersão na experiência.

Para a realização de uma ação de ensino com vistas a formação de estudantes críticos e potencialmente reflexivos, sendo a experiência o ponto norteador do movimento da aprendizagem é fator de relevância a criação de um contexto acolhedor que potencialize o deslocamento da criação transformadora. Inseridos no contexto de uma ação de ensino no procedimento de monotipia no campo expandido os estudantes foram atravessados pelo espaço e tempo da ação expandida que absorveu suas indagações no movimento da ação criadora sendo o resultado dos gestos e ações não somente objetos físicos sem significação, mas sim objetos catalisadores que apresentam nas marcas do papel a presença da consumação singular e significativa, uma experiência transformadora.

Ter uma experiência no campo expandido com a monotipia exige uma ação de pesquisa e poética (tanto no ensinar Arte, quanto produzir Arte), voltada para o ensino que requisita a imersão do sujeito na experiência. Pesquisar as obras de artistas que produzem a monotipia, caso de Carlos Vergara e Daniel Senise, ouvir 'a fala' destes artistas, investigar suas marcas encontradas em suas obras e seus vestígios encontrados em seu atelier chama a atenção para a dimensão ampliada do procedimento que realizam que subverte a dimensão de tempo e espaço aproximando, alargando e projetando na dimensão da reflexão o uso de materiais de origem da tradição gráfica, da tradição da pintura ou da tradição da siderurgia ou da

industria de plásticos, ha que se ater a um campo de experiência imerso na cultura que lida com equipamentos, procedimentos, individualidades ânsias e desejos que escapam pelos olhos, pelas mãos, que salta e reverbera no objeto, no material no canal de relação que aporta na criação e na consecução, na obra e na experiência.
Ensinar alunos de Graduação do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina a ter uma experiência com a monotipia no campo expandido, exige um mergulho reflexivo (e prático) no procedimento, estudo dos artistas referência, da revisão das pesquisas já construídas, estudo e ação/ação e estudo.

Ensinar constitui-se em uma experiência na qual, a consumação se projeta no aprender a ser um propositor de ações no tempo/espaço, um caminho de conexões mediadas pela ação refletida e praticada. Propiciar experiências, requer saber sobre sua própria experiência, necessita perceber a consumação transformadora singular que estende-se ao outro.

4 Bibliografia:

BARBOSA, A, M. A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

DEWEY, J. Arte como Experiência; org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

KRAUSS, Rosalind E. Caminhos da escultura moderna: tradução de Julio Fischer. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TASSINARI, A. O Espaço Moderno. São Paulo: Cosac Naify Edições, 2001.

*__Leandro Serpa:__ Mestrando da Linha de Ensino das Artes Visuais do Programa de Pós- Graduação em Artes Visuais Mestrado e Doutorado PPGAV/UDESC, (2013 -), com projeto intitulado "A monotipia no campo expandido: reflexões sobre Arte e Arte/Educação Contemporânea", orientado pela professora Dra. Jociele Lampert (DAV/PPGAV/UDESC). Bolsista da Fundação do Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina, FAPESC, (2013). http://lattes.cnpq.br/4062109066478308

**__Jociele Lampert:__ Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University .Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005). Professora Adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua no Mestrado em Artes Visuais PPGAV/UDESC na Linha de Pesquisa de Ensino de Arte e na Graduação em Artes Visuais DAV/UDESC.
http://lattes.cnpq.br/7149902931231225

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.
Comunicação Oral Artes Visuais
11.Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

COMO TUDO COMEÇOU: A MEMÓRIA DE UMA COLEÇÃO

Moema Martins Rebouças UFES,ES, Brasil
Maria Gorete Dadalto Gonçalves UFES,ES Brasil

RESUMO:

Este artigo relata a integração de dois projetos, um de extensão e outro de pesquisa que tomam como *corpus* a coleção de Arte pertencente à Universidade Federal do Espírito Santo com um objetivo em comum, o de reconstituir a formação dessa coleção e promover a visibilidade dela. Considera a interseção da pesquisa com a extensão e defende a articulação entre os dois projetos. Elege como instrumentos de coleta: conversas com os protagonistas participantes dessa coleção e documentos em arquivos. Como um dos produtos da investigação produz três documentários que vão integrar a mídia digital do segundo volume do projeto de extensão *Museu Aberto* destinado às escolas de educação básica do Espírito Santo.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa e extensão em Arte; coleção de arte; memória.

HOW IT ALL BEGAN: MEMORY COLLECTION

SUMMARY: (provisório pedi a Maria que fizesse).

This article reports on the integration of two projects, one long and the other research that take as corpus collection of art belonging to the Federal University of Espirito Santo with one goal in common, to reconstruct the formation of this collection and promote the visibility of it. Considers the intersection of research on the extent and defends the link between the two projects. Chooses as collection instruments: conversations with participants protagonists in this collection and archival documents. As one of the research products produced three documentaries that will integrate digital media in the second volume of the Open Museum extension project for the elementary schools of the Holy Spirit.

KEYWORDS: research and extension in Art; art collection; memory.

Introdução

Os dois projetos dos quais este é parte integrante são a pesquisa, *As Interdiscursividades das obras de um acervo como propositoras de práticas educacionais* e o projeto de extensão *Museu Aberto.* Ambos, são projetos do Grupo GEPEL [1] integrado por pesquisadores de distintas formações acadêmicas, com interesse nos estudos da arte e da educação.

O *Museu Aberto* é um projeto iniciado em 2009 com o objetivo de aproximar e tornar visíveis ao professor, a organização e as propostas desenvolvidas em espaços expositivos (museológicos e outros como galerias de arte), tais como a sua estrutura e funcionamento, os projetos desenvolvidos, as ações que demandam uma exposição, o trabalho do curador, o serviço educativo, do museólogo, entre outros. Para tanto, em sua primeira etapa, elegeu para estudo quatro exposições realizadas nos anos de 2010 e 2011, sendo três no *Museu de Arte Dionísio Del Santo*-Museu de Arte do Espírito Santo (MAES/ES) e uma da *Galeria Espaço Universitário* GAEU/UFES. A partir de depoimentos dos profissionais que atuam nas duas instituições, e ainda com filmagens de etapas e ações que envolveram as exposições, organizamos quatro documentários que juntos, integram um material educativo em suporte de DVD.

Com o intuito de disseminar o que os documentários registraram nas instituições artístico/culturais com os professores da educação básica, propomos práticas de difusão e visibilidade a partir de oficinas organizadas em todo o nosso estado. Tal encaminhamento, possibilitou integrar essas ações às atividades acadêmicas do curso de Artes Visuais-Licenciatura nas duas modalidades presencial e à distância.

Em sua primeira etapa e até 2010, o projeto promoveu e coordenou 12 (doze) oficinas que foram ofertadas em 12(doze) municípios de distintas regiões do estado do Espírito Santo com o envolvimento direto de 250 professores.

Em 2012, com o inicio da pesquisa *As Interdiscursividades das obras de um acervo como propositoras de práticas educacionais* as ações extensivas do *Museu Aberto* direcionaram-se, também, para a coleção da universidade com o intuito de apresentá-la

[1] GEPEL (Grupo de Pesquisa de Educação e Linguagem) certificado pelo CNPQ, tem como objetivo a investigação em espaços formadores da arte em suas dimensões educativas, artísticas, estéticas, culturais e comunicacionais e como neles articulam-se práticas sociais.

aos professores da educação básica e, ainda, destacar a importância dela numa instituição de ensino superior pública.

Situada dentro do Campus Universitário de Goiabeiras a Galeria de Arte *Espaço Universitário - GAEU/UFES* é responsável pela guarda e manutenção da coleção de arte da Universidade Federal do Espírito Santo, composta por aproximadamente duas mil obras[2]. A coleção é tão extensa e representativa de um período da arte brasileira e, por outro lado, de uma produção dos artistas formadores e formados nos cursos de artes da universidade, que atualmente se discute a transformação desta Galeria em Museu de Arte Contemporânea da UFES-MARCO.

As obras desta coleção não estão disponíveis em sites (para consultas e pesquisas), elas são desconhecidas tanto da comunidade universitária quanto pelo público de nosso estado, e de outros locais nacionais e estrangeiros. Como estudantes do Centro de Artes da UFES, acompanhamos o processo de formação dessa coleção, e para nos auxiliar no inicio da investigação, tínhamos disponível um catálogo lançado em 2007, com o titulo *Acervo da Galeria de Arte da UFES*. Tal qual uma testemunha, esse catálogo constituiu-se como um primeiro material a ser investigado.

O objetivo inicial da pesquisa foi o de estabelecer relações entre as obras da coleção, considerando que cada uma delas comunicam a partir de diferentes estéticas, técnicas e linguagens, distintos repertórios, mas que apontam para temas que se aproximam e dialogam. Portanto, o estudo delas nos permite compreender e apreender as distintas visões apresentadas nelas, pois o artista é aquele que com sua criação interfere no mundo. Acreditamos que a investigação a partir das obras dessa coleção nos permite estabelecer relações de sentido, e, ao mesmo tempo, articular o passado com o presente, num movimento de "rastrear o que se produziu antes e trazer à tona com o olhar de agora, transformando esse diálogo num exercício constante que nos fará a todos mais conscientes de nossa própria memória cultural"[3].

Esse movimento de rastrear esse passado nos fez agregar ao projeto inicial da pesquisa, novamente o projeto de extensão *Museu Aberto*. O objetivo é apresentar e problematizar

---

[2] Cf. *ACERVO DA GALERIA DE ARTE ESPAÇO UNIVERSITÁRIO-EU/Galeria de Arte Espaço Universitário.Vitória: EDUFES, 2007.*

4.http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/o-projeto/por-dentro-da-memoria, retirado em 04/06/2012.

a própria coleção, tornando-a mais próxima e visível aos educadores para que eles utilizem e se apropriem deste espaço e das obras ali “guardadas”, como também para difundi-las com a produção de outros documentários. Assim, os documentários além de uma função de registro e, de meio de recuperação de nossa memória cultural, é um produto da investigação que busca resgatar como e porque uma coleção de arte universitária foi criada a partir de uma galeria de arte.

O *Museu Aberto* ao tornar acessível esse material audiovisual a um público maior retoma a sua função de tornar visível a história dessa coleção tendo como narradores os próprios sujeitos “inventores”, “criadores”. Estes em 1976 foram os que a partir de um ideal, detectaram uma problemática da época do pouco acesso dos alunos a uma produção artística nacional consistente. E, se um curso de medicina está atrelado a um hospital, conforme argumento da professora Jerusa Margarida Gueiros Samú era preciso que um curso de Artes tivesse uma galeria para difundir e apresentar a produção de artistas convidados e a de seus professores e alunos. É sobre a produção desses documentários que vamos narrar aqui.

1-Reconstituir afetos e reuni-los, de uma história a outra

Para reconstituir essa história, fomos vasculhando e recompondo pouco a pouco, a nossa própria história como estudantes do curso de Artes da UFES e, participantes em seus projetos entre os quais estava a própria criação da Galeria de Arte e Pesquisa e da Galeria Espaço Universitário, em épocas distintas e cada uma com uma destinação específica.

Como sujeitos incluídos na própria investigação já tínhamos as primeiras pistas indicadoras de quem procurar. Assim é que coerente com a intencionalidade investigativa o referencial metodológico deveria considerar uma postura dialógica. Ao adotar essa posição como investigadores consideramos a nossa própria inserção, experiência e memória como também a nossa incompletude, pois a pesquisa é sempre processual, ou seja a cada tomada de posição um outro percurso se apresenta, pois é na interação com o outro que a investigação toma forma.

Com o objetivo de reconstituir a história dessa coleção a partir da descrição da trajetória cultural dos eventos que promoveu, as noções de pertencimento e de memória são evocadas a cada momento.

Por outro lado, a interseção entre os dois projetos constituía-se um desafio, pois se de um lado os encaminhamos e processos eram distintos, de outro interagiam em seus propósitos e metas.

O que possibilitou o assumir dessa dupla responsabilidade, de coordenar e de atuar na investigação dos dois projetos foi a inclusão deles no grupo de pesquisa GEPEL e assim, lidarmos com os compartilhamentos exigidos dessa dupla função.

1.1 de uma obra com o outra e outra e, outro tempo, espaço

Desde 2012 instaura-se um movimento investigativo que elege como *corpus* o catálogo publicado da coleção intitulado *Acervo*, e como objetivo a análise das obras a partir das interdiscursividades delas.

Propor a interdiscursividade é assumir uma dimensão dialógica analítica de pesquisa e de discursividade das obras. Por este motivo, a fundamentação teórica-metodológica da pesquisa é a semiótica discursiva por esta considerar as produções humanas como produções textuais, e portanto discursivas. Para a semiótica uma produção de arte tal como uma pintura, escultura, ou um filme, um romance, um espetáculo teatral, musical ou de dança são manifestações dessa textualidade e discursividade.

Como a intertextualidade é a incorporação de um texto, no outro, na interdiscursividade, são repetidos os mesmos percursos temáticos e/ou figurativos pois “[...] sob um texto, ou um discurso, ressoa outro texto e outro discursos; sob a ‘voz’ de um enunciador, a de outro.” (FIORIN, 2003, p. 34). Como o discurso é social, um discurso discursa outros. Sendo assim, se ele mantém relações com outros, é porque não é concebido como fechado, mas como um lugar de trocas enunciativas.

Essa postura epistemológica e metodológica nos permite:

i- considerar as inserções da Arte com outras instâncias tais como as da ciência e com outras áreas do conhecimento como a comunicação, a história, a filosofia entre outras;

ii-identificar as marcas de transformações históricas, culturais e estéticas presentes nos fios interdiscursivos que se mostram e as obras entrelaçam;

iii-transpor o tempo e o espaço, em outros tempos e espacialidades constitutivas das obras e de outras obras;
iv-considerar não somente a expressão plástica que lhes dá concretude, mas os conteúdos e as enunciações sociais;
v-considerar os diálogos estabelecidos deste acervo, com obras de outros acervos de instituições nacionais e estrangeiras.
Portanto, um diálogo constante e intenso com essa coleção, sem a pretensão da exaustão, nem da imposição de um quantitativo de "fios interdiscursivos" tecidos a apresentar!
Tarefa imensa para um único pesquisador e possível, para um grupo de pesquisa.

1.2 de narrativa a narrativa, uma história é tecida

Para reconstituir a história da coleção foi necessário irmos ao encontro daquelas pessoas que protagonizaram o início dela, para, com elas, compreender as motivações, os programas e projetos envolvidos nesse processo, bem como conhecer os seus destinatários.
Esse constituiu-se assim, um segundo movimento investigativo que parte dos sujeitos e de suas histórias e memórias. Além da busca pelos sujeitos, fomos aos arquivos do Centro de Artes da UFES(CAR-UFES) para vasculhar os "guardados", que depois de um projeto com a biblioteconomia, e com a iniciativa de uma professora desse curso, começou a ser organizado. Há ainda muito a se fazer em termos de uma organização e gestão desse material, mas já é possível encontrarmos em pastas, desde catálogos, a atas, regimentos e fotografias digitalizadas de eventos promovidos pelo CAR/UFES.
Um problema enorme que nos deparamos com a análise das fotografias, foi de sua catalogação, explico. Em pastas digitais com arquivos nomeados como Semana de Castelo, encontramos fotos de inauguração da Galeria de Arte e Pesquisa –GAP, e de exposições promovidas por ela.
Tivemos então de tomar uma posição, qual seja, somente nós, coordenadores da pesquisa, ex-alunos do CAR/UFES que temos em nossa memória a memória dos acontecimentos é que poderíamos realizar essa busca. A estudante de graduação que nos auxiliava, e todos os demais integrantes do grupo de pesquisa ficaram excluídos dessa etapa. Com isso o tempo da pesquisa, também foi alterado, mas o prazer em

reencontrar professores tão importantes para a nossa formação é indescritível, por mais que esses tenham sido momentos de rupturas nas correrias aos cumprimentos de nossas funções acadêmicas. Fazer pesquisa é tão bom, mas demanda um tempo que não temos na instituição!

2.A interpretação das narrativas ou modos de dizer e de fazer saber?

Filmar e/ou gravar e transcrever o que foi filmado e/ou gravado é um modo de tornarmos o mais fidedigno possível o dizer do outro. Para alguns tipos de pesquisa[4], corresponde a um dos instrumentos de coleta de dados, como as entrevistas, o que possibilita o contato direto com as pessoas diretamente envolvidas no problema que se está a investigar.

Se pensamos no discurso como uma instância de mediação, como um lugar em que o produtor do discurso manifesta o seu saber (seu saber fazer, ou um não saber fazer), ou seja, a sua competência discursiva, Greimas ([s/d],p.5), propõe a inversão da problemática, pautada não mais no sujeito que fala, ou no produtor do discurso, mas na performance discursiva. Nela, o plano do exercício individual da linguagem não pode ser considerado como fixo, pois ele se relaciona com as práticas discursivas que ocorrem nas interações, e é no plano social que elas se modificam e se transformam. Sendo assim, o sujeito do discurso, ao realizar a sua performance, torna-se um outro ao interagir com algo ou alguém; é, portanto, um sujeito em construção permanente.

Desse modo, em cada interação entre sujeitos, seja numa entrevista para uma investigação, ou até mesmo para um jornalista, estão depositadas as formas pressupostas do discurso que se manifestam incompletas e inacabadamente, por serem processuais. Portanto, o que nos interessa, sobretudo em investigações que envolvem pessoas e suas experiências, é, com elas, como investigadora, ter a possibilidade de reconstituir as suas histórias não unicamente sobre o ponto de vista de seus aspectos factuais, mas sobretudo considerando também outras dimensões, como as formas com que elas apresentam esses aspectos factuais e nos fazem-saber deles.

Ao adotar essa fundamentação na análise dos encontros com as professoras e com a coordenadora, consideramos o dito e o modo de dizer como o único meio de nos aproximarmos delas. Assim, é o discurso, como lugar da construção do sujeito, a nossa

[4] Pesquisas qualitativas utilizam as entrevistas, que podem ser estruturadas ou semiestruturadas.

principal fonte de conhecimento sobre ele, e sobre o que ele nos faz-saber de si mesmo e de sua experiência.

Com isso, a relação estabelecida entre o investigador e o investigado é tênue e pautada em proximidades compartilhamentos que possam ocorrer. Assim, mesmo que tenhamos um roteiro prévio e objetivos investigativos nos motivando, o diálogo estabelecido não é unilateral. Pressupõe, antes, uma escuta que poderá intervir para saber mais sobre as diversas experiências vividas, que, recontadas, podem misturar o profissional ao pessoal, e o realizado ao desejado. Desse modo, é possível que a linha tênue existente entre passado e presente se desfaça, pois, enquanto narram, é a partir do aqui e agora que o fazem; é a partir do presente que se retoma o que se viveu, o seu passado e os acontecimentos. Diante de fatos e experiências, algumas pontuais, outras que são resgatadas aos poucos e se presentificam nessa conversa e a partir dela, a escuta não é mais unicamente a do investigador, mas a dos sujeitos em interação e em construção nesse processo.

3.Uma estrutura, um roteiro para nos guiar nas filmagens

Iniciamos a etapa das filmagens em fins de 2012, primeiro com a atual Coordenadora de Artes Plásticas da Superintendência de Cultura e Comunicação da UFES, Neuza Mendes. Ela já havia assumido essa função de 1980 a 2002, tendo retornado exatamente no ano de 2011.

Nas filmagens, além de nós, estavam ainda a nossa monitora, aluna da graduação do curso de Artes Visuais-Licenciatura a Grasiele Frank da Silva, e as doutorandas Letícia Nassar Matos Mesquita e Flávia Menegalli Ribeiro Setúbal. O local escolhido foi a secretaria da GAEU/UFES e, embora a conversa tenha fluido naturalmente, como ocorre em encontros quando revivemos o passado, tivemos problemas técnicos operacionais de várias dimensões, desde ruídos do próprio ambiente à própria captação de nossos equipamentos.

Contudo, essa primeira filmagem foi fundamental para compreendermos que necessitávamos não só de melhorar as questões técnicas, como estruturar, previamente, os eixos norteadores das conversas filmadas em conformidade com os objetivos da investigação.

Com essa tomada de posição, em dezembro de 2012, conseguimos agendar e reunir para uma filmagem duas professoras que protagonizaram o início dessa coleção de arte da instituição, para, com elas, compreender as motivações, os programas e projetos envolvidos nesse processo, bem como os seus destinatários. São as Professoras Jerusa Margarida Gueiros Samú e Teresa Norma Borges de Oliveira Tommasi, que foram, respectivamente, a que iniciou e a terceira diretora/coordenadora da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES e, do setor de galerias da UFES, como explicaremos adiante.

A partir desse encontro, foi possível nos informarmos sobre mais três catálogos publicados nos anos de 1979, 1982 e 1983 contendo a relação e reprodução das peças inventariadas que iniciaram essa coleção.

No decorrer da investigação, tanto nas análises dos documentos no arquivo do CAR/UFES, como nas narrativas das duas professoras reconstituímos a cronologia da GAP/UFES que assim se configura: de 1976 a 1984-Professora Jerusa Margarida Gueiros Samú, em 1978 com a necessidade da UFES abrigar o III Salão Nacional Universitário, foi criado um espaço expositivo que depois foi definitivamente incorporado à instituição como a GAEU/UFES. Como consequência, foi necessário um coordenador de setor de galerias da UFES. Quem assumiu essa função de 1984 a 1986, foi o Professor Ronaldo Barbosa; de 1986 a 1988, Professora Teresa Norma Borges de Oliveira Tommasi, a partir de 1989 a Professora Simone Guimarães e de 1989 a 1992 o Professor José Carlos Villar. Todos os professores citados pertencem ao quadro de servidores do CAR/UFES.

Como o nosso interesse estava em reconstituir a memória dessa coleção e tanto pelo qualitativo e quantitativo de obras apresentadas nos catálogos de 1979, 1982 e 1983, quanto por lembrarmos de realização de projetos como o Projeto Brasil/Tendências, entre a UFES e a FUNARTE, é que optamos por um recorte temporal que abrangeu inicialmente os anos de 1976 a 1988, enfatizando as ações e projetos em prol da formação da coleção das duas coordenações citadas acima.

Para o encontro e filmagem com as duas professoras, e em conformidade com os objetivos da investigação organizamos a nossa conversa tendo como eixo os quatro temas apresentados a seguir:

a- Conhecer o contexto de criação da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, a sua estrutura, seus objetivos, para, então, compreender a sua função/missão a partir do envolvimento das professoras como primeiras diretoras e iniciadoras da coleção;

b- Compreender como foi formada a coleção e o acervo (política, inventário, catalogação, conservação) e como se deu a apropriação dessa coleção pela UFES;
c- Conhecer os destinatários dos projetos e programas da GAP/UFES para compreender a sua função como promotora da arte e do seu ensino;
d- Conhecer as articulações tecidas pela GAP/UFES em seus programas e projetos e compreender como eram estabelecidas as parcerias dentro (núcleos, cursos) e fora da universidade.

Tendo como fio condutor as narrativas das duas professoras/coordenadoras, incluímos duas protagonistas que têm obras na coleção, na ocasião de sua constituição. A atualmente professora e, no período investigado aluna do CAR/UFES, Nelma Pezzin e a professora atualmente aposentada do CAR/UFES Maria Helena Lindemberg.

As informações que emergiram dessas conversas e das consultas aos documentos, tais como os catálogos da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES, normas de funcionamento, inventário de acervo de 1984 a 1988, catálogos e fotografias de alguns eventos e exposições promovidos, nos colocou diante de um impasse e uma constatação, a de ausência de pesquisas e publicações que relatem e reconstituam essa nossa história, e principalmente a formação dessa coleção a partir de seus protagonistas.

A constatação dessa falta, nos animou a continuar a investigação e a ampliar o período investigado. Desse modo, e mesmo que provisoriamente, até o momento, decidimos por produzir três documentários com participações e recortes temporários distintos e com uma estrutura que inclui, além dos gestoros dos espaços, pelo menos dois protagonistas que possuem obras na coleção, sendo um deles aluno e outro professor do CAR/UFES.

A partir da triangulação de narrativas é possível, reconstituir os acontecimentos a partir dos envolvimentos, participações e perspectivas diversas e singulares dos sujeitos incluídos nos próprios eventos. Além dos quatro eixos temáticos, a depender do pesquisado, no papel de protagonista das ações, e de destinatários delas compreendermos os sentidos advindos dessas participações e suas inclusões como partícipes de uma coleção universitária de arte.

É importante esclarecer, que o terceiro documentário ainda não se encontra finalizado, pois as filmagens com todos os protagonistas ainda não foram realizadas, em decorrência

de dificuldades para agendamento, mas os convites já foram feitos e aceitos, por este motivo vamos apresentá-los nesse artigo.

Outra consideração importante é a que tange ao limite que damos a uma investigação dessa natureza, em que se considera a processualidade investigativa, e com ela uma demanda para outras ações e etapas a serem realizadas.

Um problema que nós pesquisadores tivemos de lidar é com o tempo, e com os recursos humanos e financeiros que dispúnhamos para uma investigação que integra um outro projeto, o de extensão. É de nosso interesse a produção do DVD, para dar visibilidade às ações empreendidas pela pesquisa e, disponibilizá-las à um público maior da sociedade.

Para dirimir esse problema, é importante que se tenha clareza quanto aos objetivos, pois um bom recorte é sempre um bom termômetro a nos guiar e, nos ajudar a resistir às tentações. Por outro lado, o projeto inicial da pesquisa *As Interdiscursividades das obras de um acervo como propositoras de práticas educacionais,* aprovado pelo Cnpq, não previa a integração com o projeto de extensão, e essa foi uma "tentação", que felizmente não resistimos a infringir.

Para sintetizar, apresentaremos a seguir o recorte temporal, os protagonistas dos três documentários e os seus respectivos papéis em relação ao CAR/UFES.

1-o primeiro período inclui os anos de 1976 a 1988; participam como gestoras as Professoras Jerusa Margarida Gueiros Samú e Teresa Norma Borges de Oliveira Tommasi, e a aluna Nelma Pezzin (desde a década de 80 professora do CAR/UFES), e a Professora Maria Helena Lindemberg.

2-o segundo período é de 2002 a 2011, participa como Secretária de Cultura da UFES e também coordenadora da GAEU/UFES a Professora Rosana Paste; o Professor César Cola do Centro de Educação da UFES, cujas obras integram a coleção desde quando aluno do CAR/UFES e o aluno Marcelo Gandini;

3-o terceiro período de 1980 a 2002, e de 2001 a atualidade, engloba a gestão da servidora técnica administrativa Neusa Mendes e as narrativas a serem filmadas dos Professores e Coordenadores do Setor de Restauração da UFES Gilca Flores e Atílio Colnago.

4. do espaço fechado de uma reserva técnica às salas de aula

Com o subtítulo acima, resumimos em uma frase o propósito da produção dos documentários, embora outros propósitos tão valiosos como esse estejam contemplados nesses dois projetos que coordenamos e que aqui apresentamos.

Uma questão sempre nos inquietou, a quem são destinadas as coleções universitárias? Percebe-se que a coleção da UFES está restrita somente àqueles que sabem de sua existência, e de algum modo acompanharam o processo e participaram na formação dessa coleção.

Com os documentários, além de resgatarmos essa memória a partir dos próprios protagonistas, foi possível reconstituirmos o contexto de criação, a estrutura que possuiu e que possui, a função e missão conforme cada gestor a compreende. Foi possível também acompanhar os passos e as dificuldades para a realização de um inventário, catalogação e conservação. A partir dessas ações compreender se há uma política institucional que garanta a todos uma gestão colegiada para esse espaço. E, também conhecer os destinatários dos projetos e programas gerados por essa coleção e, se ela cumpre uma função de promotora da arte e do seu ensino.

Acreditamos, e defendemos que somente com ações articuladas entre os vários sectores da universidade é possível vencer os obstáculos que os gestores enfrentam para gerir coleções em instituições públicas de ensino no Brasil.

Contudo, os problemas em relação à falta de recursos financeiros e de pessoal, bem como de visibilidade e autonomia são apontados por Lourenço (2005) como um dos entraves que também envolvem as coleções universitárias europeias. Almeida (2001, p.18), no estudo que envolveu museus e coleções universitários brasileiros, acrescenta aos problemas já citados por Lourenço (2005) a ausência de espaço físico adequado, a ausência de um corpo de pesquisadores das áreas abrangidas pelas coleções e de cursos relacionados com as coleções. Dessa forma, é importante as articulações desses espaços nas instituições, não somente junto aos Centros de Ensino, mas aos núcleos, à pós-graduação e laboratórios.

As coleções universitárias, mesmo que tenham sido intencionalmente iniciadas como coleções de ensino e para o ensino, são, conforme aponta Lourenço (2005), evidências materiais da história e do conhecimento passado, presente e futuro. Constituem-se, portanto, como depositários de saberes, tradições e valores partilhados e construídos

conjuntamente pelos membros da comunidade universitária (aos quais pertencem) e possuem, portanto, como propósito, atingir a comunidade em sua totalidade. Não é essa, afinal, a responsabilidade e a missão das instituições públicas?

REFERÊNCIAS

ACERVO 1979. 1ª Exposição do Acervo da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES- Centro de Artes. Capela Santa Luzia. Vitória-ES. Diretora: Jerusa Gueiros Samú, 1979.

ACERVO 1982. 2ª Exposição do Acervo da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES- Centro de Artes. Capela Santa Luzia. Vitória-ES. Diretora: Jerusa Gueiros Samú, 1982.

ACERVO 1983. 3ª Exposição do Acervo da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES- Centro de Artes. Capela Santa Luzia. Vitória-ES. Diretora: Jerusa Gueiros Samú, 1983.

ACERVO DA GALERIA DE ARTE ESPAÇO UNIVERSITÁRIO-EU/Galeria de Arte Espaço Universitário. Vitória: EDUFES, 2007.

ALMEIDA, A.M. **Museus e coleções universitários**: Por que Museus de Arte na Universidade de São Paulo? São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 2001.

FIORIN, J.L. "Polifonia textual e discursiva". In: **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakthin. BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). São Paulo: Edusp, 2003.

GREIMAS, A. **Semiótica e Ciências Sociais**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.

LOURENÇO, M. C. **Between two worlds: the distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe**. PhD dissertation, Conservatoire National des Arts et Métiers, 2005.

Moema Martins Rebouças é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo e atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. É pesquisadora do CNPq, líder do Grupo de Pesquisa de Processos Educativos da Arte-GEPEL da UFES. Tem experiência na área de Artes e estudos que envolvem educação em arte e semiótica, mídia e educação. http//lattes.cnpq.br/4414451806305375

Maria Gorete Dadalto Gonçalves é professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo e coordena o Curso de Artes Visuais Licenciatura em EAD da UFES desde 2008. Tem experiência na área de Artes e estudos que envolvem: semiótica, fotografia, processo de criação, educação à distância. Organizou com Rebouças o livro: *Investigações nas práticas educativas da arte* (EDUFES, 2012).
http//lattes.cnpq.br/1501571974747341

Modalidade: Comunicação Oral, apresentação slides. GT: Artes Visuais.
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

DENTRO E FORA DO LIVRO: QUAL É O SEU IDEAL DE BELEZA?[1]

Carla Marinho Brito (CEPAVCP, AP, BRA)

RESUMO*:*
Este artigo relata uma proposta de ensino/aprendizagem realizada na disciplina Estética do Curso Livre de Desenho Artístico do Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Cândido Portinari - CEPAVCP, no ano de 2013, na Cidade de Macapá-AP. Um dos objetivos da proposta foi articular, junto ao conteúdo da disciplina, a produção de livro de artista e o conhecimento sobre arte contemporânea, muito pouco abordada no Centro. Dessa forma, as ações decorreram em momentos teóricos e práticos. Quanto aos resultados, o conhecimento sobre arte contemporânea foi abordado, contudo, devido a pouca carga horária da disciplina (30h), ainda ficou sintetizado por ter que ser distribuído entre os demais conteúdos previstos. Em relação à produção dos livros de artista, o andamento da proposta foi interrompido subitamente devido o cancelamento do segundo semestre, e nos livros que foram entregues, alguns incompletos, constatou-se que poucos foram os colaboradores (estudantes) que criaram propostas mais ousadas ou inusitadas do que as habituais ocorridas no cotidiano da Instituição.
Palavras-chave: Ensino; Estética; Arte Contemporânea; Livro de Artista

INSIDE AND OUTSIDE THE BOOK: WHAT IS YOUR IDEAL OF BEAUTY?

ABSTRACT:
This paper reports a proposal for teaching/learning held in the subject Esthetics from the Open Course in Artistic Drawing of the Center for Professional Education in Visual Arts Cândido Portinari (CEPAVCP – Portuguese acronym) in the city of Macapá in 2013. One of the objectives of the proposal was to articulate, with the subject content, the production of artist's book and knowledge of contemporary art, rarely addressed in the Center. Thus, the shares were held in theoretical and practical moments. As for the results, knowledge about contemporary art was approached, however, due to low workload discipline – 30 hours – was synthesized by still having to be distributed between the other content predicted. Regarding the production of artist's books, the progress of the proposal was suddenly stopped due to the cancellation of the second semester and the books which were delivered, some of them incomplete, was seen that there were few students who created bolder proposals or unusual than that usual occurring in everyday Institution.
Keywords: Education; Esthetics; Contemporary Art; Artist Book

[1] - Título adaptado a partir da frase: "Qual é o seu ideal de beleza?" presente em uma das capas dos livros produzidos pelos/as estudantes.

1 Abrindo o livro

1.1 Surgimento do questionamento inicial

Durante os anos de 2011 e 2012, cursei o Mestrado em Ensino de Artes Visuais[2], e durante minha trajetória acadêmica no referido mestrado, participei de diversas disciplinas, dentre elas: Teoria das Artes Visuais[3] ministrada pelo Professor Doutor Sebastião Gomes Pedrosa. Entre os módulos da disciplina, ocorreu um que tratou sobre construções de processos visuais; e nas imagens apresentadas ao grupo, lá estava ele: o livro de artista. Momento da disciplina, assim como os outros, que favoreceu diálogos sobre o ensino de arte, arte contemporânea, e também, permitiu refletir sobre os livros, produções essas que, mesmo na atualidade, ainda são pouco conhecidas e utilizadas nas aulas de Arte. Tais reflexões levaram a minha própria prática docente. Ou seja, apesar de conhecer as produções denominadas livro de artista, nunca havia abordado propostas práticas acerca do tema em minha *práxis* escolar.

Assim surgiu o questionamento: Como abordar o livro de artista no currículo da Instituição CEPAVCP de maneira a despertar nos estudantes novas possibilidades de experimentações estéticas e ainda mediar diálogos sobre questões da arte contemporânea, pouco debatida nas aulas do Centro?

2 Manuseando o miolo

2.1 O Ensino de Artes Visuais no Centro Cândido Portinari[4]

É frequente em minhas análises de pesquisas e textos, que abordam sobre o Ensino de Arte na Educação Básica, constatar autores, dentre eles/as, Bosco (2011); Cunha (2012); Ledur (2005); Ledur (2012a,b); Valença (2009); problematizando em relação à ausência da arte contemporânea no currículo escolar e da resistência ou repulsa por parte de docentes em abordá-la em suas aulas. Assim como, também é frequente o relato em textos sobre o predomínio, que ainda há no Ensino de Arte, das concepções focadas somente nas artes clássicas, arte moderna e nas questões formalistas compositivas (elementos visuais).

---

[2] - Mestrado do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba- UFPB e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

[3] - A ementa da disciplina consiste no estudo das várias teorias estéticas visando compreender as discussões sobre a arte, a beleza, a criação e a função da arte. Investiga questões sobre a construção de poéticas visuais e o processo criativo na pesquisa em artes. Análise dos fundamentos teóricos/práticos do ensino das artes visuais numa perspectiva contemporânea.

[4] - A intenção deste artigo não é se aprofundar sobre o Currículo do CEPAVCP, haja vista que o eixo principal deste texto é: Livro de Artista, experiência estética e arte contemporânea. Entretanto, problematizar tal assunto, mesmo que de maneira sintética, faz-se necessário para o esclarecimento de parte das reflexões levantadas neste texto. Muito embora, este subtítulo possa permitir a geração de outras reflexões para talvez posteriores pesquisas em Arte como, por exemplo, monografias a serem produzidas por concluintes do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Ou seja, outros olhares sobre o Currículo, distanciado desta realidade vivenciada e informada por esta docente. Contudo, lembra-se que "a realidade assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor" como esclarece Corazza (2000) citada por Tourinho (2012, p.241). Assim sendo, o referido subtítulo não pretende fechar ou cristalizar em verdades absolutas.

No CEPAVCP[5], apesar de ser uma Instituição pública especifica de Artes Visuais, sua realidade sobre o Ensino de Arte e seu Currículo não se distância das questões problematizadas pelos/as autores/as citados/as, ao tratarem do Ensino de Arte na Educação Básica. Ou seja, pouco se percebe no Currículo da Instituição a presença de conteúdos que abordem sobre arte contemporânea[6]. No entanto, mesmo com essa quase invisibilidade no Currículo Oficial, observam-se ações, sobre este conhecimento, nas práticas docentes de uma parcela reduzida de profissionais do Centro que comungam de ideias aproximadas a citada por Cunha (2012, p.121): "O ensino de arte não pode ser impositivo, mas agregador e problematizador de experiências culturais/estéticas". Ou seja, porque não mediar aos discentes múltiplas experimentações estéticas que abordem concepções tanto de arte clássica, arte moderna quanto de arte contemporânea; de maneira à permití-los se posicionar como seres críticos e fazerem suas próprias escolhas?

> A arte contemporânea não é por si só uma forma de arte que conquiste a afeição e a admiração do público de imediato. Mas para o docente em arte, seu conhecimento é imprescindível. Seu desconhecimento e despreparo para a atuação no ensino da arte contemporânea tem deixado um "vácuo", que só poderá ser suprido à medida que o professor procure em sua formação meios de preenchê-lo. Ignorar a arte contemporânea é estar fora de nosso tempo, é estar fora da cultura atual e dos meios pelos quais ela se propaga. E principalmente – e o mais grave- é tirar do aluno toda e qualquer possibilidade de um encontro mais profundo com o que se produz atualmente e poder refletir sobre a cultura de seu tempo.
>
> (BOSCO, 2011, p. 109-111)

Dessa forma, apesar da quase invisibilidade sobre o conhecimento da arte contemporânea nos Currículos de Arte de muitas Instituições de Ensino brasileiras e a recusa nas práticas docentes, verificam-se também tentativas de se buscar "frestas" possíveis que permitam proporcionar este conhecimento aos estudantes, favorecendo-lhes opções de escolhas acerca da Arte. Pois "se a arte contemporânea dá medo é por ser abrangente demais e muito próxima da vida" (COCCHIARALE, 2006, p. 49). E ainda, "habituamo-nos a pensar que a arte é uma coisa muito diferente da vida, dela separada pela moldura e pelo pedestal [...] A idéia [sic] de uma arte que se confunda com a vida é muito difícil de assimilar porque nossos repertórios ainda são [...] conservadores" (COCCHIARALE, 2006, p. 67-68).

2.2 Conceituações sobre Livro de Artista

[5] - Breve contexto histórico da Instituição presente no artigo Janelas: Narrativa de um projeto fotográfico com estudantes de uma Escola Pública de Arte. Disponível em http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/002.pdf Acesso em 16/06/2014.

[6] - Neste primeiro semestre de 2014, em decorrência da paralisação das aulas desde novembro de 2013, aproveitou-se o momento para a reformulação curricular da Instituição. Durante vários encontros, ocorreram momentos em que esta docente juntamente com uma parcela reduzida de outros profissionais sugeriu a inserção de conteúdos que problematizassem com mais especificidade questões da arte contemporânea. Contudo, mesmo sendo feita as respectivas justificativas; verificaram-se posições contrárias e até de repulsa como as reações informadas por autores/as citados/as neste texto. Frase do tipo: "arte contemporânea é apenas postura, por isso não há necessidade de ser inserida como conteúdo no currículo" foi expressa em um dos encontros.

"O que vem a ser um Livro de Artista?" [7] É com este questionamento que inicio este momento do texto. Segundo Panek (2006), Sousa (2009), Gomiero (2010) e Almeida (2012a), não existe um conceito fechado do termo e sim diversidades conceituais de acordo com cada autor que o pesquisa ou cada artista que o produz. É comum nas referências sobre o tema encontrar denominações como: Livro de artista, livro-objeto, livro escultórico, livro alterado[8], entre outros. Porém, apesar dessa variedade e divergência de denominações, Almeida (2012b) informa que Livro de Artista "não são livros sobre arte ou sobre um artista específico, mas sim livros como arte". (ALMEIDA, 2012b, p.35).

Quanto ao período que consolida o livro como produção artística, no Brasil, tanto Panek (2006) quanto Gomiero (2010)[9] informam a década de 50 do século XX como marco inicial. "A afirmação do livro como objeto de arte, no caso brasileiro, apresenta-se sob forte influência da poesia visual. Aparece também na forma de colaboração entre artistas e poetas concretos e neoconcretos" (PANEK, 2006, p.40).

A respeito das características desse tipo de produção. Pode-se inferir que são objetos artísticos envolventes de processos híbridos de construção como o cruzamento da tridimensionalidade com a bidimensionalidade; a presença, muitas vezes, da sinestesia, combinando relações sensoriais (visão, tato, audição, olfato e paladar). E ainda propiciando possibilidades poéticas múltiplas com a hibridização de materiais e técnicas. Segundo Miranda (2014, p. 21) as formas de fruição de um livro de artista são variadas podendo "ser lidas desde o modo mais direto e contínuo, que começa na capa e vai linearmente até a última página" como também oferece ao público possibilidades de manipulações aleatórias sem uma ordenação específica, "uma leitura ao acaso como num livro de poemas". Além disso, muitos livros de artista são produzidos com propostas de interatividade, na qual o público não somente manuseia como interfere no próprio objeto artístico.

2.3 Encaminhamento da disciplina estética e as execuções dos projetos artísticos.

Ao iniciar o segundo semestre de 2013, ocorreu o período da semana pedagógica, no qual se distribuiu as disciplinas ofertadas no semestre aos docentes. Dentre as disciplinas, verifiquei que uma das "frestas" possível para abordar arte contemporânea e a produção dos livros de artista era a disciplina Estética[10]. Contudo, a mesma possuía a

---

[7] - Questionamento levantado por Gomiero (2010, p.10).

[8] - Não havendo um consenso acerca de uma denominação específica, optarei em utilizar o termo livro de artista no decorrer deste artigo, por concordar com a opinião de Sousa (2009, p.55): "Tomarei a ideia de livro de artista como aquele em que o artista assume a responsabilidade sobre todas as etapas de concepção e produção do livro, ainda que por vezes não o construa com suas próprias mãos".

[9] - Gomiero (2010, p. 28-29) informa, quanto ao cenário internacional, que: "nos anos 40 e 50 os artistas do CoBra na Dinamarca, Bélgica e Holanda, os Letristas franceses Isidore Isou e Maurice Lemaitre" começaram a "trabalhar seriamente o livro como meio de expressão artística".

[10] - Na época fez parte do currículo do Curso Livre de Desenho Artístico, cuja ementa é: a reflexão sobre concepções conceituais acerca da beleza, a abordagem de alguns dos pensamentos filosóficos sobre Estética na sociedade ocidental e problematização sobre a interelação da Estética no campo da Arte (Artes Visuais), no processo de

carga horária de apenas 30 horas (02 aulas com módulos de 45 minutos cada). E por saber dessa carga horária reduzida, tinha consciência de que adequar conteúdos sobre arte contemporânea aos conteúdos[11] da disciplina e ainda propor uma produção prática de livro de artista, poderia não ser tarefa fácil. Entretanto, propus-me a ministrar a disciplina assumindo assim as turmas[12] dos três turnos do CEPAVCP.

Em decorrência da pouca carga horária, optei de já no segundo encontro com os colaboradores[13] abordar o tema livro de artista, informando que seria a proposta das aulas práticas. Esta estratégia adotada foi pensada no sentido de abordar o conteúdo teórico da disciplina durante o horário destinado a mesma (02 aulas antes do intervalo) e utilizar os horários vagos (02 aulas após o intervalo) que existiam em cada turno (nos dias da aula) para iniciar as orientações individuais aos colaboradores que quisessem esclarecer suas dúvidas iniciais acerca de suas propostas e temas.

A primeira aula sobre o livro de artista transcorreu através de *slide* abordando diferenças entre *sketchbook* (diário de bordo visual) e Livro de Artista, assim como foram apresentadas e problematizadas imagens de livros produzidos por artistas como: Lygia Clark, Artur Barrio, Waltércio Caldas, Leonilson, Sonia Gomes, Beatriz Milhazes, Lenir de Miranda, Paulo Bruscky, entre outros. Sendo que, uma das primeiras reflexões levantadas nas turmas foi para saber se todos já conheciam o que era um livro de artista, ou se já haviam visto imagens desse tipo de obra. Somente uma colaboradora da turma 421 disse ter visto imagens; e um colaborador da turma 431disse já saber sobre o assunto por intermédio de uma professora de Arte que abordou o tema no Ensino Médio.

Quanto à recepção das turmas sobre esse tipo de produção, a princípio foram reações de estranhamento. Uma colaboradora da turma 431 chegou a expressar “ah! Não gostei disso! Mesmo a senhora tendo explicado não gostei!” [14] (Aula- 2, em 19 de agosto

---

produção artística, e no cotidiano. Na nova reformulação curricular feita neste 1º semestre de 2014 a disciplina foi retirada desse Curso.

[11] - A disciplina dividia-se em unidade-I enfatizava reflexões a respeito do alguns termos como: o que é Estética, sentimento, experiência estética, entre outros; breve enfoque sobre algumas Teorias da Beleza (Estética) dentre elas: platônica, aristotélica, kantiana, hegeliana; as categorias da beleza: o belo e o feio, e a relatividade da beleza e do gosto. Na unidade-II, focava questões da Arte, como: o que é arte; as funções da arte; a legitimidade ou institucionalização da obra de arte; o artista e o processo criativo (etapas de criação). E por fim a unidade- III tratava a respeito de como a Estética se faz presente no cotidiano dos sujeitos.

[12] - Turmas 411- Manhã (09 adolescentes na faixa etária aproximadamente 15 a 18 anos, sendo 04 mulheres e 05 homens); 421- Tarde (10 adolescentes na faixa etária aproximadamente 15 a 18 anos, sendo 06 mulheres e 4 homens); e 431- Noite (07 pessoas adultos a partir de 19 anos, sendo 05 mulheres e 02 homens).

[13] - No decorrer do texto, serão utilizados os termos colaborador e colaboradora para os/as estudantes; evitando também de divulgar seus nomes durante as transcrições de trechos de falas e textos escritos por eles/as.

[14] - A colaboradora se referiu à orientação do roteiro que em síntese era: construção de dois livros de artista; abordando as categorias da beleza: o belo e o feio (ou seja, cada colaborador produziria um livro com um tema/narrativa que eles considerariam belo e outro com o que eles considerariam feio em relação a assuntos ligados a sua autobiografia, seu cotidiano ou fatos socioculturais); liberdade de experimentações (isto é, livre escolha em utilizar várias técnicas, materiais, aplicar formato tradicional ou inusitado em cada livro, escolher se o público iria interferir ou não em cada livro no dia da exposição, etc.). Informei ainda que as fundamentações teóricas (conteúdo da disciplina) seriam um

2013). Passei a refletir se essas reações iniciais nas turmas eram ou não reflexo do cotidiano do próprio Centro. Pois é, necessário informar que no Curso Livre de Desenho Artístico há uma grande ênfase no uso de técnicas e materiais tradicionais de desenho; sendo o papel (sobretudo o canson) o suporte mais utilizado; e os temas compositivos predominantes serem natureza-morta, paisagem (paisagem amazônica) e retrato.

Seguiram-se as aulas teóricas acerca das unidades da disciplina, o conteúdo sobre arte contemporânea foi sendo incluído, principalmente, nos eixos que tratava sobre experiência estética; categorias da beleza; artistas e seus processos criativos. Para as aulas desse momento, foram utilizados *slides*, vídeos e acesso a *sites*. Não se trabalhou somente com imagens da arte contemporânea, a seleção feita continha imagens de obras de arte clássica, moderna, contemporânea (incluindo livro de artista) e imagens que circulam no cotidiano. O propósito era criar um diálogo sobre a Estética na Arte e no dia-a-dia, bem como contribuir para o surgimento de ideias que favorecessem o processo criativo dos colaboradores em relação aos livros.

Quanto à participação das turmas no horário após o intervalo (para orientações opcionais sobre os livros de artista), poucos foram os que buscaram conversar a respeito de suas ideias iniciais. Os colaboradores da turma 431 foram os que mais estiveram presente, assim como, foram os que mais participavam em exporem suas falas e questionamentos durante as aulas teóricas. Muito embora, todos os integrantes de todas as turmas expressassem suas opiniões em pequenos textos elaborados no final das aulas e em uma resenha crítica solicitada como fechamento do bloco teórico.

A respeito das opiniões[15] tecidas pelos colaboradores sobre a arte contemporânea, citam-se trechos retirados de algumas resenhas críticas:

"Ela dá liberdade para o artista de utilizar vários materiais, abusar dos pincéis. Qualquer material pode ser usado por um artista contemporâneo" (Colaboradora, turma 411, em 23 de setembro de 2013); "Reflete o que se está vivendo hoje. Mistura o dia-a-dia e a obra [...] Pode fugir do convencional propondo um novo estilo visual [...] O novo nem sempre nos traz desconforto, pode nos fazer pensar a respeito do significado da obra, das várias diversidades, no modo de pensar" (Colaboradora, turma 421, em 23 de setembro de 2013); "Arte contemporânea, pode-se dizer que o conhecimento é necessário para entender, pois várias pessoas possuem uma afinidade muito grande com outros estilos de arte. E para aqueles que não possuem a destreza e o conhecimento de poder intercalar para este estilo de arte, fica difícil compreendê-la" (Colaborador, turma 431, em 27 de setembro de 2013).

Finalizado o bloco teórico, retomou-se com mais afinco as atenções para as construções dos livros de artista, abordou-se em *slide* novas imagens de livros produzidos por artistas, analisou-se o processo construtivo e conceitual das obras (como por exemplo, temáticas, formatos, materiais, técnicas, interatividade com o público). Quanto às orientações que vinham sendo feitas aos colaboradores, após o horário de aula, passaram a ser realizadas no horário normal da disciplina. Constatou-se, nesse momento,

---

dos aportes para contribuir na produção dos livros e que no decorrer das aulas voltaríamos novamente a dialogar sobre o assunto, bem como fazer orientações individuais no horário próprio destinado à disciplina.

[15] - Em todos os textos escritos e na resenha solicitada ao final do tópico teórico, não ocorreram críticas ferrenhas sobre a arte contemporânea. Muito embora, ao se problematizar algumas imagens e vídeos sobre esse tipo de arte, ocorressem algumas falas espontâneas como: "Esses artistas são é loucos", "isso é maluquice e não arte", ditas por alguns colaboradores, principalmente nas turmas 411 e 421.

que enquanto uma parcela de colaboradores não havia buscado suprir suas dúvidas quanto à proposta, temáticas e reclamavam de não querer fazer os livros por ter que trazer muito material para o CEPAVCP[16]; outra parcela já estava com temática definida, esboço elaborado e iniciando seu processo de criação. (Imagem 1)

Quanto às temáticas dos livros de artista escolhidas pelos colaboradores; na narrativa do belo (ou seja, o que eles consideram belo), as propostas variaram em temas socioculturais como: música, diversidade religiosa, padrão de beleza contrário à mídia e principalmente o tema natureza (riquezas naturais) e afetividade (amor, amizade, família). Ocorreram também duas autobiografias realizadas por um colaborador da turma 421 e uma colaboradora da turma 431.

Em se tratando do livro de artista narrativa do feio (ou seja, o que eles consideram feio), as propostas de temas também variaram em questões socioculturais, como: miséria (pobreza), preconceito (homofobia e racismo), prostituição. Porém predominou a temática violência e novamente a natureza (neste caso, o meio ambiente degradado). O que me despertou a reflexão sobre esta última temática citada, ou seja: Será que o fato do tema natureza (paisagem), por ser muito trabalhado em outras disciplinas, pode ter influenciado em alguns dos colaboradores para escolhê-lo como temática de suas produções de livro de artista? (Imagem 2)

Imagem 1 – Confecção dos livros de artista pelos colaboradores



Fotografia de Carla Marinho
Fonte: Arquivo fotográfico da autora

[16] - A instituição, por funcionar em prédio alugado, não possui espaço de laboratório nem armários onde os colaboradores pudessem guardar suas produções em andamento, e também os materiais utilizados. Dessa forma, eles tinham que levar e trazer de suas residências tanto os livros em processo de construção quanto os materiais usados para a produção dos livros (como cola, tesoura, tintas, etc.)

Imagem 2 – Livro de artista narrativa do belo: natureza.
Criado por uma colaboradora da turma 411.



Fotografia de Carla Marinho
Fonte: Arquivo fotográfico da autora

No decorrer das aulas, agendou-se uma data para que cada colaborador apresentasse ao grupo seus projetos ainda em construção. Este momento visou um diálogo coletivo sobre o processo criativo de cada um (suas dúvidas e dificuldades, seus *insights* deparados durante o processo criativo). Permitindo ainda abertura para sugestões do grupo em relação às propostas.

Quando enfim, percebe-se um envolvimento a mais dos colaboradores em seus projetos, principalmente por alguns que ainda demonstravam desinteresse na disciplina e na produção dos livros, ocorreu a notícia sobre a interrupção abrupta do semestre[17] que viria acontecer. Assim, gerou-se um desestímulo, sendo que as aulas foram interrompidas, a exposição que acontece todo final de semestre também foi cancelada e o processo de ensino/aprendizagem ficou muito prejudicado, pois muitos dos colaboradores, ao saberem da notícia, aceleram as produções de seus livros de qualquer maneira, outros conseguiram finalizar somente um dos livros e outros entregaram a proposta de um dos livros somente pela metade. Consequências estas, geradas pelo descaso governamental à educação pública, muito comum em nosso país.

Em relação aos livros de artista que foram entregues, os mesmos permitem fazer algumas considerações como:

Observou-se que mesmo com as aulas teóricas[18], poucos foram os colaboradores que ousaram em suas propostas. O que gerou uma reflexão: como seriam as produções

[17] - Falta de pagamento do aluguel por parte do Governo do Estado do Amapá ao proprietário do edifício. Salientando que, desde 2008, o edifício próprio encontra-se abandonado, sob “promessa” de reforma e restauro.

[18] - Nestas aulas, debateram-se diversas questões sobre estética, (incluindo questões acerca das estéticas contemporâneas); dialogou-se sobre várias imagens e vídeos a respeito de livro de artista e arte contemporânea; e ainda, cada colaborador/a (individualmente ou em dupla) redigiu textos críticos, cujos trechos citavam muitas vezes a abertura que a arte contemporânea permite para a hibridização de técnicas e materiais.

dos livros se os colaboradores tivessem tido o contato direto com diversas obras (livros de artista) em exposição e não somente através de imagens de *slides* e vídeos?[19]

Assim, quanto ao formato do livro, por exemplo, predominou o formato dito "tradicional" o que lembra os livros literários (capa e páginas). Somente uma colaboradora da turma 421 propôs em um de seus livros o formato de uma bolsa feminina, cuja temática ela problematizava o padrão de beleza feminino midiático. (Imagem 3)

Porém, apesar de ter ocorrido somente uma proposta diferenciada quanto ao formato do livro, ocorreram alguns formatos de páginas inusitadas (com perfurações ou na maneira de manuseá-las) presentes em livros criados por duas colaboradoras e um colaborador da turma 411; e dois colaboradores e uma colaboradora da turma 431. (Imagem 4)

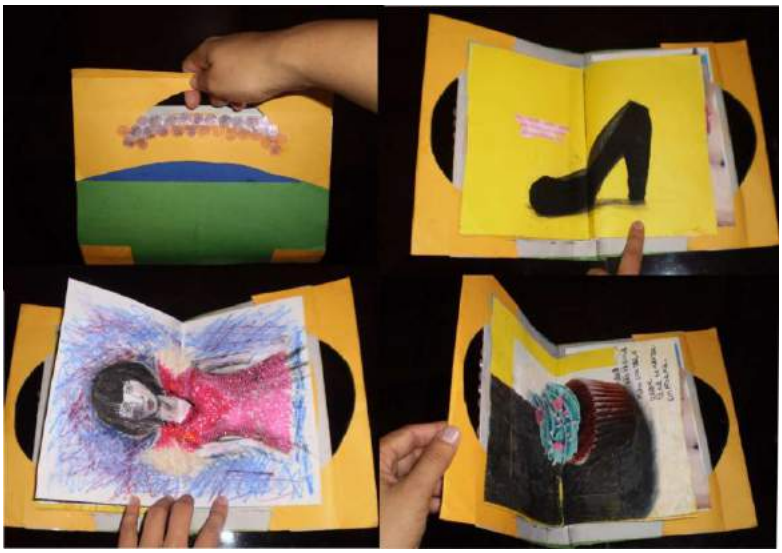
A respeito da proposta visual dos livros, foram criados exemplares visual/textual (com imagens e textos escritos) e também visual (somente imagens). Contudo, predominou nos livros o visual/textual, cujas páginas continham principalmente colagens de imagens de revistas misturadas aos desenhos, sendo que, as frases ou as palavras inseridas, na maioria das propostas, ocupavam uma posição de reforçar o significado das imagens.

Em relação aos materiais utilizados, todos os livros foram criados com papéis (como canson, papelão, paraná, sulfite, etc). Alguns colaboradores utilizaram nas páginas a colagem (com tecidos, papéis coloridos) e a assemblage (com pequenos pedaços de madeira, botões), porém predominou principalmente a colagem de imagens retiradas de revistas, como já citado. Quanto às técnicas de desenho e pintura, utilizaram-se, sobretudo o grafite (lápis), o lápis aquarelável, lápis dermatográfico, nanquim e pastel oleoso. Técnicas muito utilizadas nas aulas da Instituição.

Desse modo, parte das observações que foram feitas a partir da visualização direta dos livros puderam ser reafirmadas através dos textos escritos pelos colaboradores sobre as etapas de seu processo criativo. Como segue alguns trechos: "O preenchimento de cada página foi feito com desenhos e colagens, utilizei lápis grafite e aquarelável, não haverá interação com o público" (Colaboradora, turma 411, em 28 de outubro de 2013); "Na criação dos livros utilizei vários materiais como o papel canson, por ser um papel fácil de trabalhar, utilizei nankin [sic], botões, tecido e cola" (Colaboradora, turma 421, em 28 de outubro de 2013); "O livro foi feito de papelão com barbante, utilizando o grafite, colagem e pintura" (Colaborador, turma 431, em 01 de novembro de 2013).

[19] - Não existe na cidade de Macapá um Museu ou espaço cultural que possua exposição permanente contendo livros de artista. Dessa forma, não foi possível organizar um momento de visitação a uma exposição.

Imagem 3 – Livro de artista narrativa do belo: Qual é o seu ideal de beleza?
Criado por uma colaboradora da turma 421.



Fotografia de Carla Marinho
Fonte: Arquivo fotográfico da autora

Imagem 4 – Livro de artista narrativa do belo: Amor
Criado por um colaborador da turma 411.



Fotografia de Carla Marinho
Fonte: Arquivo fotográfico da autora

Em suma, quanto ao significado do que foi a experiência da disciplina Estética e da construção dos livros de artista aos colaboradores, solicitei (antes do semestre ser interrompido) que cada um respondesse um pequeno formulário de perguntas[20] disponibilizado. Seguem-se abaixo trechos das opiniões:

Sobre a disciplina Estética:

"Achei meio difícil de trabalhar e de se entender, porque é bem confusa essa área da arte" (Turma 411, em 11 de novembro de 2013);

"Achei bom, foi uma disciplina nova que acabei conhecendo e aprendi, não com muita facilidade, mas aprendi, aborda conhecimento diferenciado dos outros" (Turma 421, em 11 de novembro de 2013);

"Achei boa, porque me ajuda a organizar ideias e críticas, e conhecer melhor alguns argumentos importantes na disciplina, como fazer críticas e poder se criticado sem que seu argumento seja ruim. Foi importante para reavaliar algumas ideias sobre certas obras que eu não entendia" (Turma 421, em 11 de novembro de 2013).

Sobre a construção dos Livros de Artista:

"Nunca na minha vida fiz um livro de artista. Pra falar ao certo, no começo eu nem ligava pra fazer esses livros porque dava muito trabalho pra realizar, mas eu consegui terminar tudo" (Turma 411, em 11 de novembro de 2013);

"A proposta dos livros de artista, eu não diria que gostei ou não. A proposta do livro foi bem significativa para meu aprendizado, apesar de eu ter achado meio chato, mas ao mesmo tempo é bem complexo do jeito que eu gosto" (Turma 431, em 15 de novembro de 2013).

"Não, não conhecia até então. Achei uma proposta interessante. Creio eu que vou levar comigo, aprimorar mais, construir outros livros" (Turma 421, em 15 de novembro de 2013).

"Nunca tinha feito nada parecido como o livro e nem sabia que existia, mas foi uma experiência boa e nova, ao mesmo tempo que dava trabalho, dava uma certa satisfação ao saber que eu tava construindo algo do gênero. E se um dia tiver que fazer de novo, vou me esforçar ainda mais pra que seja cada vez melhor" (Turma 411, em 11 de novembro de 2013).

3- Páginas finais

A experiência relatada de abordar conteúdos sobre arte contemporânea e livro de artista em uma disciplina cujo currículo já possuia um foco teórico relevante e ainda trabalhar a prática de construções de dois livros em uma carga horária de 30 horas realmente não foi uma tarefa fácil. Consequentemente ocorreram falhas, como de repente ter em algum momento deixado de tratar com mais tempo e talvez qualidade certos conteúdos teóricos; ou ter optado pela construção de dois livros e não somente um; o que talvez propiciasse um foco a mais dos colaboradores em sua produção. Assim como outras situações ocorridas ao longo do percurso que talvez tenham tido seus equívocos.

Contudo, acredito que também ocorreram êxitos, como: incentivou-se a crítica e a autocrítica nos colaboradores a respeito da Arte, da produção de artistas e de suas próprias produções. Fato observado através de diálogos em sala e, sobretudo pela produção dos textos e resenhas elaborados por eles/as.

[20] - Ao entregar as perguntas, informei que não precisava a identificação dos nomes, e sim somente da turma. Após, retirei-me da sala para que eles/as pudessem se sentir mais a vontade ao tecer suas críticas. Assim, os trechos transcritos neste momento não terão a identificação do termo colaborador ou colaboradora e sim somente a identificação da turma seguida da data.

Propiciaram-se experimentações novas, aos colaboradores, através da hibridização de seus desenhos numa outra categoria artística (o livro de artista) saindo assim, da habitual produção de desenhos no papel canson. Pois, como cita Almeida (2012b, p. 48) “o Livro de Artista pode integrar qualquer forma e ser criado a partir de qualquer material” e ainda “um livro pode incorporar antigas e novas tecnologias e pode expressar uma imensidão de ideias. Efetivamente, um livro de artista é tão único como o aluno que o confecciona”.

E por fim, oportunizaram-se, aos colaboradores, abordagens sobre arte contemporânea, haja vista, que esse conhecimento é muito pouco citado no Currículo do Centro, podendo num futuro vim a ser revisto, deixando de ser um mero conhecimento “periférico” (que depende da iniciativa de um/a ou outro/a docente) e passando a fazer parte efetivamente do Currículo. Pois, segundo Ledur (2012b, p.11) “A significação produzida pelos alunos na interação com a arte contemporânea ainda é pouco problematizada como experiência estética no contexto escolar, podendo ser muito significativa e resultar numa experiência singular com a arte”.

E ainda, proporcionar conhecimento sobre qualquer tipo, classificação ou forma de arte não quer dizer que “este ou aquele é o melhor ou o pior”. É sim, permitir escolhas, pois como infere Bosco (2011, p. 107): “A visão do aluno não é ingênua como não o é nenhuma visão, todas estão contaminadas com referenciais de vida, portanto nenhum dado interpretativo pode ser absoluto”.

4-Referências

ALMEIDA, Inês Leonor Costa. **O livro de Artista enquanto ferramenta pedagógica.** Revista: Estúdio, Artista sobre outras obras. ISSN 1647-6158. Vol. 3 (6): 143-148, 2012. Disponível em < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7669/2/In%C3%AAs%20Leonor%20Costa%20Almeida.pdf> Acesso em: 15/07/2013.

_____. **O Livro de Artista: Um Meio de Exploração Criativa** (MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS) UNIVERSIDADE DE LISBOA, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7389/1/ulsd063420_tm_tese.pdf>Acesso em 16/07/2013.

BOSCO, Maria Cristina. **O Ensino da Arte Contemporânea**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós- Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011. Disponível em < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-11072012-124749/pt-br.php> Acesso em: 07/05/2014.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea**. Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana: Recife, 2006.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamento de uma Professora de Arte sobre o Ensino de Arte na Contemporaneidade In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (orgs.) **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012.

GOMIERO, Eric Rahal. **Autenticidades: Um Livro de Artista.** Dissertação (Mestrado), Departamento de Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes – USP, São Paulo, SP, 2010. Disponível em< http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-01122010-102022/pt-br.php> Acesso em: 24/07/2013.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Arte Contemporânea e Experiência Estética no Ensino da Arte.** IX ANPEDSUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1966/763 Acesso: 07/06/2014.

_____. **Arte Contemporânea e Produção de Sentidos no Ensino da Arte.** XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito, Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, 2012**.** Disponível em http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/487.pdf Acesso: 07/06/2014.

_____. **Professores de Arte e Arte Contemporânea:**Contextos de Produção de Sentido. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em < http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5086/000509836.pdf?sequence=1> Acesso em: 07/06/2014.

MIRANDA, Luís Henrique Nobre de. **Livros-Objeto, Fala-Forma.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Literatura) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2006. Disponível em < http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/trabalhos/2006/luishenrique_livros.pdf> Acesso em: 16? /07/2013.

PANEK, Bernadete. **O livro de Artista e o Museu**: Livro de artista uma integração entre poetas e artistas. Anais IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em < http://pt.scribd.com/doc/167992959/Bernadette-Panek> Acesso em 23/07/2013.

SOUSA, Márcia Regina Pereira de. **O livro de artista como lugar tátil.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009. Disponível em <

http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3_2007/dissertacoes/marciasouzadisserta.pdf> Acesso em: 15/07/2013.

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. **Arte Contemporânea no Contexto Escolar:** Ausências e resistências. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, BA. Disponível em <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/kelly_bianca_cliford_valenca.pdf> Acesso em 13/05/2014.

Carla Marinho Brito
Docente de Artes Visuais, Artista Visual. Mestra em Ensino das Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco (PPGAV UFPB/UFPE). Especialista em Metodologia do Ensino das Artes pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER - PR. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística (Habilitação em Artes Plásticas) pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. <http://lattes.cnpq.br/3086063515958069>

Modalidade: Comunicação Oral (slides) GT: Artes Visuais
Eixo Temático:Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

FORMAS DE R(EXISTÊNCIA): A ARTE CONTEMPORÂNEA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO BÁSICO

Marcos Oliveira Lopes[1] (Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil)
Charles Vasconcelos Vale[2] (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Ceará, Brasil)

RESUMO*:*
O presente trabalho é uma pesquisa em Artes Visuais fundamentado em práticas artísticas e educativas executadas durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE –, em atividades docentes nos níveis infantil, fundamental e médio, assim como em laboratórios ministrados a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Tendo como objetivo o estudo da arte contemporânea como recurso metodológico para o ensino de Artes Visuais utilizando-se de práticas educativas individuais e coletivas traduzidas em atividades aliadas à leitura, escrita e produção de imagens. Para realização da pesquisa, são utilizadas concepções de educação analisadas por Nietzsche e Mosé. Igualmente são empregadas questões tangentes ao estudo sobre a formação com base em Lorossa A preferência por este objeto surgiu em face da necessidade de investigar a formação do professor de artes visuais a partir de experiências desenvolvidas no ensino da disciplina em diversos níveis.O referido estudo descreve experiências artísticas somadas a ações educativas que culminaram em novas produções, estas realizadas por alunos do ensino básico, respeitando e valorando seus repertórios culturais, literários e imagéticos. Este trabalho pretende auxiliar estudos posteriores inerentes ao tema e almeja ser uma contribuição para o desenvolvimento do ensino de Arte.
Palavras-chave: Ensino de Arte, Formação docente, Arte contemporânea

FORMS OF R (EXISTENCE): CONTEMPORARY ART AS EDUCATIONAL PRACTICE IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT
The present work is a Visual arts research based on artistic and educational practices performed during the course of degree in Visual Arts from the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE-teaching activities, child-level, and secondary education, as well as in laboratories administered from the Institutional Program of initiation into Teaching-PIBID. Aiming to the study of contemporary art as a methodological resource for teaching Visual Arts using individual and collective educational practices translated into allied activities in reading, writing and production of images. For completion of the survey, are used conceptions of education analysed by Nietzsche and Mosé. They also are

[1] Professor na Licenciatura em Artes Visuais no IFCE (2008 A 2014),Mestrando em Comunicação(UFC), Especialista em Teoria da Comunicação e Imagem (UFC), Especialista em Artes Visuais (SENAC-CE),Tecnólogo em Artes Plásticas (CEFET-CE).
[2] Professor na rede estadual de ensino Básico (SEDUC-CE), licenciado em Artes Visuais(IFCE).

employed to study on tangent matters formation based on Lorossa the preference for this object appeared in face of the need to investigate the formation of Visual Arts teacher from experiences developed in teaching of the discipline at various levels.This study describes artistic experiences added to educational activities that culminated in new productions, these carried out by students of basic education, respecting and taking care of its cultural, literary and repertoire imagéticos. This work intends to assist subsequent studies inherent in the theme and aims to be a contribution to the development of art education.

Key words: Art education, teacher training, contemporary art

Introdução

Esta é uma pesquisa *em*[3] Ensino de Artes Visuais, o que, estabelece, de acordo com a perspectiva de Rey (2002, p.123), "um trânsito ininterrupto entre prática e teoria", dessa forma, podemos dizer que, apesar de estruturarmos separadamente essas dimensões, o pensamento que orienta este estudo é trabalhado em sua totalidade.

Temos como objetivo principal investigar a utilização da Arte Contemporânea na perspectiva docente, trazendo como material de análise algumas experiências docentes desenvolvidas em escolas do município de Fortaleza-CE, tendo como questão central: é possível ensinar arte contemporânea no contexto escolar?

Primeiramente se faz necessário advertirmos o sentido em que está sendo empregada a expressão Arte Contemporânea, portanto, desde já, adiantamos, de modo resumido, que não queremos, com essa terminologia, evocar um gênero ou categoria da Arte, como ocorre em alguns estudos e pesquisas, optamos utilizar essa nomenclatura para designar um tipo de produção(s) artística(s) que se dá em consonância aos tempos atuais. Em outras palavras, queremos demarcar que o objeto aqui em estudo tem como matéria (o uso de fontes, o acompanhamento de processos e a análise de produtos), formas artísticas que se articulam ao tempo em que vivemos, que é marcado, sobretudo, pela emergência

[3]Partimos da [...] " diferença entre as duas formas de pesquisa, nomeando pesquisa *em* arte aquela realizada pelo artista-pesquisador a partir do processo de instauração de seu trabalho, e pesquisa *sobre* arte a realizada por teóricos, críticos e historiadores, tomando como objeto de estudo a obra de arte, para realizar análises pontuais, estudos históricos, meios de circulação, inserção etc." (REY, 2002, p. 123, grifo nosso).

das *novas mídias*[4], produzindo por isso mesmo uma forma complexa de pensar e produzir arte, sempre aberta às múltiplas conexões e hibridismos - produto de uma *sociedade do conhecimento*[5].

Justificamos essa pesquisa pelo fato de que através da Arte Contemporânea podemos produzir uma prática educativa igualmente contemporânea, e com isso, podemos abrir mão do modelo que até então dominou a educação - que é o modelo de educação centrado na administração de conteúdos, onde o aluno é visto como mero sujeito passivo, portanto, orientado através de uma perspectiva demasiadamente histórica do saber, construindo, dessa maneira, uma formação baseada exclusivamente na memorização, que, de acordo com Viviane Mosé[6], faz com que o aluno se torne, nesse processo, "um mero receptor e transmissor de dados". E contra isso, sugerimos, com base na mesma autora, uma educação "sustentada no desenvolvimento, pelo aluno, de competências e habilidades – por tanto centrada na aprendizagem." (MOSÉ, 2013, p.66)

Reconhecemos, sem dúvidas, os riscos que corremos ao optar a trabalhar sobre uma matéria tão difícil que a contemporaneidade, onde, nem sempre, podemos contar com parâmetros comparativos e/ou analíticos.

Contudo, se insistimos em empreender a pesquisa de tal modo é porque, reconhecemos, com vigor, o caráter urgente das questões aqui apresentadas, principalmente, por se tratar de uma pesquisa acadêmica. Além de que, o objeto aqui tratado, foi construído a partir de um conjunto de experiências docentes, ocorridas nos mais diversos níveis e realidades de ensino - Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Rede Pública Municipal, Estadual, Rede de Ensino Privado, Terceiro Setor – todas essas experiências serão tratadas ao longo desse texto, visando com isso reforçarmos a pertinência da Arte Contemporânea enquanto prática educativa.

No que tange às referências teóricas adotamos como método a revisão bibliográfica. Trabalhamos isto no capítulo I, onde tentamos aproximar questões tanto da arte e da educação, reforçando uma perspectiva da educação que tenta

---

[4] Pode ser entendido como um novo canal de distribuição de conteúdo ou como um novo canal de comunicação. As principais novas mídias no momento são internet, celular e IPTV.

[5] [..] "que nasceu como sociedade da informação e que, com as redes sociais, se tornou sociedade do conhecimento, porque produz conhecimento em tempo real"[..] (MOSÉ, 2013, p. 23, grifo nosso).

[6]Psicóloga e psicanalista formada pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestre e doutora em Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de janeiro. Há alguns anos vem desenvolvendo pesquisas voltadas à Educação.

estreitar o elo não só entre arte e vida, mas também ciência e arte, ou mesmo ciência e vida.

Ao longo do texto encontram-se espalhados conceitos extraídos da Filosofia, utilizados de maneira deslocada do seu campo de enunciação, porém não arbitrariamente - tal operação foi feita para potencializar o(s) sentido(s) que desejávamos.

1.O ensaio como inspiração

Nesse artigo, apresentamos o problema que move esta pesquisa - arte contemporânea - buscando observar suas possíveis implicações no plano educativo.

Nele explicamos a forma pela qual optamos trabalhar dentro do universo científico - em resumo, nos pautamos em uma liberdade de escrita maior, inspirados pela tradição ensaística, contudo, sem nunca perdermos de vista seu objetivo fim.

Aparamos essa perspectiva de trabalho em autores que, igualmente, acreditam que a liberdade é imprescindível à prática da escrita, mesmo que esta se dirija à academia (Jorge Larrosa, Friedrich Nietzsche, Theodor Adorno).

Iniciamos o capítulo pela definição de Arte que aqui nos interessa que, baseia-se, sobretudo, na estetização da vida. Á qual pensamos congregada à ideia de Educação, que foca nos processos geradores de aprendizagem, diferindo este da maneira trabalhada pelo modelo "conteudista" de educação. Tentamos desta forma, colocar o aluno no centro do processo educativo.

Para isso, tivemos de revisitar algumas referências bibliográficas, com o intuito de não apenas delimitar o objeto ao qual nos propomos estudar, mas demonstrarmos os pressupostos de Ensino aqui sustentados.

1.1. Tema-Problema

"Ciência, arte, filosofia crescem tão juntas em mim, que um dia parirei centauros" [7]

Segundo Nietzsche[8] "a arte deve, sobretudo e principalmente, embelezar a vida", por tanto, o fundamento maior da arte seria sua capacidade de estilizar a vida, religando-a, ainda com base nesse autor, à uma ética, igualmente vitalícia. (NIETZSCHE, Apud, DIAS, 2011, P.111).

---

[7] NIETZSCHE, apud. DIAS, 1993, p.33.

[8] Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900): Filósofo, poeta, músico e literato alemão do séc. XIX.

Em seu livro *Opiniões e sentenças diversas*, ele escreveu um aforismo intitulado *Contra a arte das obras de arte* – nesse aforismo, Nietzsche definiu a "tarefa" da arte, que, segundo ele, além de embelezar a vida, deve, também, "ocultar ou reinterpretar tudo o que é feio, o que é doloroso, horroroso, nojento, que apesar de todos os esforços, sempre torna a irromper, em conformidade com a origem da natureza humana". Tudo isso ele considera ser "a imensa tarefa da arte". Enquanto a "arte das obras de arte", que, como ele mesmo avalia "não é mais que um apêndice", produzido apenas, em casos onde, sobram-nos as forças, investidas na tarefa anterior, de modo que podemos nos dar o prazer de "desafogar" esse excedente em objetos de arte. (NIETZSCHE, Apud, DIAS, 2011, P.111).

Além da arte, esse mesmo pensador, Nietzsche, dedicou, tempo à reflexão de outro tema, igualmente caro à esta pesquisa, que é o tema: Educação. Nietzsche desenvolve pontos de vista muito particulares e incrivelmente inovadores, também, nessa outra área. Principalmente, se levarmos em consideração o contexto em que ele os desenvolveu - a Alemanha do século XIX.

Nesse ponto um leitor, pode sugerir: "Mas o que interessa Nietzsche, se ele foi um filósofo e não um pedagogo?" Outro leitor poderia, ainda, nos replicar: "Mesmo que Nietzsche tivesse sido um pedagogo, que relevância teria, já que ele viveu no século XIX, ainda por cima, na Alemanha?".

Ambas as questões são admissíveis à um leitor razoável, contudo, não à um leitor que tenha ruminado[9] suficientemente os escritos desse autor. Por isso mesmo, nos adiantamos, para mostrar que não há nenhum empecilho a utilização desse autor, como referência, para um estudo contemporâneo.

Primeiro porque: Nietzsche não foi realmente um pedagogo, mas, como já dissemos, ele dedicou bastante tempo à análise da educação, e não só isso, por muito tempo, ele viveu na condição de professor. Em um fragmento, de 1875, Nietzsche escreveu: "um dia haverá em que só se terá um único pensamento: a educação". (NIETZSCHE, Apud, DIAS, P.15). Daí, podermos supor o grau de importância que esse pensador conferiu ao tema.

Em segundo lugar, não há nenhum problema que Nietzsche tenha vivido na Alemanha do século XIX, achamos inclusive, que neste ponto a relevância de Nietzsche é acentuada, pois como veremos, o modelo educacional alemão, que

[9]Alusão ao modo como Nietzsche imagina seu metaforicamente seu leitor– uma vaca - animal da espécie dos ruminantes.

Nietzsche tanto criticou, é o modelo ao qual, baseiam-se, ainda, nossas instituições de ensino. Continuamos reproduzindo, em pleno século XXI, e em escala global, o mesmo modelo conteudista, preso à abordagem histórica, que tem como objetivo formar alunos para o mercado de trabalho, esquecendo todas as outras dimensões da existência humana. Um modelo em que a Arte, portanto, a criação, é desvalorizada, ao mesmo tempo, em que é supervalorizado o saber específico, a cópia, a repetição, a memorização. A esse modelo de vida o autor nomeia: "barbárie cultivada". (SOBRINHO, 2012, p. 35)

Reforçamos ainda nossos pressupostos sobre a viabilidade da utilização desse autor, apoiando-os, na colocação feita por uma das intérpretes de Nietzsche, aqui no Brasil: Scarlett Marton[10]. Segundo a autora:

> Pode ser que a atualidade do pensamento nietzschiano se deva a seu caráter extemporâneo ou às transformações tardias por que passam nossas concepções de educação e cultura - isso não importa. O que conta é que, tomado como ferramenta de trabalho, ele nos permite lançar um olhar mais crítico sobre o momento em que vivemos. (MARTON , APUD. DIAS, P.7)

E é no sentido de "ferramenta", destacado pela autora, que pretendemos tomar esse pensador. Utilizá-lo a nosso favor, "não pensar *como,* mas sim *com* ele". (DIAS, 1993, p.115, grifo do autor).

Não havendo mais dúvidas de que Nietzsche seja um apologista da educação, devemos dizer que os pensamentos desse autor, principalmente, sobre os que tangenciam a educação serão aqui exaustivamente referenciados. Mas, contudo, ainda reconhecemos que suas colocações, nesse sentido, devem ser tratadas com especial cuidado, ou seja , devemos ruminá-los, pois, dependendo do modo como nos encontramos com esse autor, impressões extremadas podem surgir à seu respeito. Seja considerando-o um iconoclasta da educação, que destrói toda e qualquer possibilidade de ensino; seja tomando-o, como uma figura de um otimismo ingênuo, possivelmente por influência da atmosfera produzida pelo Romantismo alemão. Adiantamos, dessa forma, que ambas as leituras, vão à contramão da defesa de uma educação, que tenha como fonte esse filósofo.

[10]Professora titular de Filosofia Contemporânea na Universidade de São Paulo. Fundadora do GEN-Grupo de Estudos Nietsche. Publicou dentre outros; Nietszche: das forças cósmicas aos valores humanos.

Como já esclarecemos, sobre a face “otimista” do autor, na qual ele encarna-se como um defensor da educação, tratamos agora, pois, de tentar desmistificar, à segunda interpretação periclitante, que a face niilista de seu pensamento sobre a educação. Utilizamos para isso, um texto de sua autoria, no qual Nietzsche coloca incisivas suspeitas, à cerca do ensino, trata-se de um fragmento intitulado *Não há educadores*, o qual, reproduzimos integralmente:

> Como pensador não deveria falar de si por si próprio. A educação da juventude por terceiros é ou uma experiência realizada num ser ainda desconhecido, incognoscível, ou um nivelamento por principio destinado a adaptar o novo ser, quem quer que seja, aos hábitos e costumes dominantes; nos dois casos, portanto, algo que é indigno do pensador, obra de pais e professores de *nos ennemis naturels* [nossos inimigos naturais]. – Um dia, quando estivermos, pela opinião do mundo, há muito tempo formados, *nos descobrirmos*; então começa a tarefa do pensador, é chegada a hora de pedir a sua ajuda – não na qualidade de educador, mas de homem que, tendo realizado a sua própria educação, tem experiência. (NIETZSCHE, et.al. SOBRINHO, P.324, grifo do autor)

Partimos do mesmo anseio nietzschiano, no que tange o “falar de si por si próprio”, principalmente, quando a empreitada desse “si próprio” coincide com à tarefa de educar “terceiros”, pois, como o próprio o autor pondera, ser professor, é, de certa forma, ser um “inimigo natural”. Elucidados sobre esse risco, optamos, em abordar minha formação, enquanto “experiência”, “não na qualidade de educador” , mas, como sugere Nietzsche, na qualidade de “homem”, que experimentou educar a si mesmo.

Depois de brevemente apresentar nosso horizonte investigativo, gostaríamos de relembrarmos a questão-chave, já exposta na introdução desta pesquisa: é possível ensinar Arte Contemporânea no contexto escolar?

Poderíamos reformular a questão acima a colocando da seguinte forma: é possível ensinar arte no contexto escolar? Ou indagarmos de modo ainda mais abreviado: é possível ensinar?

Aparentemente a pergunta já teria caído em outro domínio, que ultrapassa em muito a finalidade de um texto de caráter tão resumido como é o texto monográfico.

Com ironia, mas também com certo grau de honestidade e sensibilidade outro pesquisador poderia formular a questão deste trabalho da seguinte forma: é possível *não* trabalhar com arte no contexto escolar? E talvez fosse esta uma questão ainda mais urgente do que todas as anteriores. Mas para isso, se faz

necessário lembrarmos, primeiramente, que o que entendemos por arte, e claro, influenciados por Nietzsche - não uma produção de objetos semióticos – mas, uma potência humana de criar a si mesmo como obra de arte.

Quem sabe, a maneira mais interessante de introduzir este assunto, seja colocando à prova a existência factual da questão, analisando sua persistência ou ainda testando sua resistência dentro de um plano empírico. De outro modo, talvez o mais imprescindível seja definirmos se a questão é realmente uma questão, ou com outras palavras, se o problema é realmente um problema, ou, tão simplesmente, um falso-problema, que não se funda numa lógica real no plano dos acontecimentos empíricos, mas, que se estabelece através de um mero senso-comum, portanto, fruto de um preconceito moral. Talvez fosse necessário para isso, encontrarmos "uma história subjacente das questões..." como declarou Deleuze[11] em uma entrevista[12] de 1988, para podermos vislumbrar a "transformação das questões em outras".

A presente pesquisa, mais do que interrogar, busca produzir questões realmente pertinentes, o que faz com que ganhemos tempo, pois, como falou Niezstche: "a quem bem pergunta, meia resposta já esta dada". (NIETZSCHE, 2004, P.395).

De forma que, todas as questões aqui apresentadas, surgiram através de experiências empíricas, o que faz com que as teorias, aqui expostas, derivem de encontros com a realidade imediata, e não, que elas, meramente, tenham sido introjetadas como conteúdos exclusivamente teóricos. Ainda que fosse o caso contrário, partimos do pressuposto que teoria e prática são elementos inseparáveis.

Voltemos às perguntas já colocadas: é possível ensinar arte contemporânea no contexto escolar? É possível ensinar arte no contexto escolar? É possível ensinar?

Verifiquemos a última questão que parece ser a mais ampla e genérica das questões: É possível ensinar?

---

[11]Gilles Deleuze, filósofo francês do século XX. Escreveu: *Nietzsche e a Filosofia, Diferença e Repetição, Lógica do Sentido*, entre outros livros.

[12]"O Abecedário de Gilles Deleuze" é uma oportunidade ímpar para se iniciar o contato com o pensamento de um dos mais importantes filósofos franceses do século XX. Durante cerca de sete horas de entrevista conduzida por sua ex-aluna Claire Parnet, Deleuze aborda uma diversidade de temas como "infância" e "história da filosofia", passando por questões intimistas, como "desejo" e "fidelidade"; políticas, como "resistência" e "esquerda"; ou ainda cotidianas, como "animal", "doença", "bebida".

Optamos iniciar por esta questão porque ela problematiza todas as anteriores, já que ela põe em jogo a legitimidade mesma do ensino, suscitando no interlocutor a dúvida acerca de toda e qualquer possibilidade de ensino.

Ora, se o próprio exercício do ensino está posto em questão, ou seja, está sendo questionado, fica inegável a emergência de um campo problemático.

Essa pergunta estabelece uma relação causal às questões posteriores, já que serve de parâmetro à elas, e que por efeito, pode nos ajudar a repensarmos todas as outras. Por enquanto, nos satisfaz, ao menos, garantirmos o *status* da questão enquanto tal, já que, aconselhados por Deleuze, buscamos fugir, das interrogações, que no fim, almejam tão somente, opiniões.

Para reforçar nossa perspectiva utilizaremos as recentes pesquisas, da filósofa Viviane Mosé. Em um de seus livros - *A escola e os desafios contemporâneos* - a autora faz uma reflexão profunda sobre as mudanças que a escola contemporânea vem sofrendo, e aqui a palavra sofrendo não é colocada como mera figura de retórica, de fato estamos vivendo uma crise de ordem estrutural, a escola que oferecemos é radicalmente diferente da vida prática dos alunos; e como expõe Mosé em seu livro, é esse descompasso, entre a realidade escolar e a realidade que o aluno vive fora dela, que acarreta justamente o sofrimento de ambas as partes. (op. cit. 2013 p. 53).

Mosé (2013) denuncia a escola como uma instituição que fragmenta a vida, considerando que o professor (que é um elemento-chave nesse contexto) não pode ser tratado como antes, nomeado fonte única do saber. Ou nas próprias palavras da autora:

> [...] o professor não é aquele que sabe tudo, mas aquele que se interessa por tudo, que se dispõe a conhecer junto com os alunos. Não mais uma escola que ensina – hoje sabemos que ninguém aprende o que de algum modo já não sabia , intuía , percebia -, mas um escola que aprende e se dedica criar sempre novas situações de aprendizagem. (MOSÉ, 2013, p.55)

Como podemos notar, a questão-chave de nossa pesquisa, encontra-se contemplada de modo taxativo pela citação acima. Na passagem “não mais uma escola que ensina”, a autora sugere, minarmos o estatuto mesmo do ensinar, que por tanto tempo caracterizou a educação, o que não quer dizer que tenhamos que criar uma escola ideal baseada em um modelo utópico.

A autora evidencia desse modo - o que também conjecturamos – que é que a única atividade ainda possível dentro do universo da educação é o: aprender. E a partir disso, que podemos supor, que mudanças efetivas no que tange à educação, só possam vir à ser produzidas, caso passemos a entender, de maneira, nova a educação, pautada na aprendizagem, sem, necessariamente, com isso, termos de realizar um novo macroprojeto de ensino.

Desautorizar o ensino e potencializar o aprendizado é a tarefa que assumimos aqui como a única via alternativa para a manutenção dos elementos da educação formal (a figura do professor, o papel da escola), ou em outras palavras, acreditamos que para se produzir uma educação real - que estimule a autonomia e a criatividade do educando - é necessário à escola, não só se modificar em sua estrutura física, ou seu quadro de funcionários, ou mesmo, investir em melhorias materiais diversas - de nada adiantará tudo isso, se em essência, permanecermos como uma instituição anacrônica aos meios: social, político e econômico – todo esforço será em vão, caso, afinal, a escola prosseguir estranha à vida.

Entendemos que de nada adiantará uma mudança que, não se dê do micropolítico para o macropolítico. Devemos aceitar, de uma vez por todas, que só há o que aprender, cada vez mais. Mesmo porque, sendo a crise um fenômeno generalizado, esse sistema se mostrará, cada vez mais, discrepante aos modos de vida que são engendrados a partir das mudanças tecno-científicas da nossa contemporaneidade, sobretudo depois da acessibilidade da *Internet* e tudo o que mais a plataforma virtual impõe - o que só reforça que a mudança só é uma questão de tempo... Ou aceitaremos um sistema educacional tão obsoleto?

Ainda de acordo com Mosé (2013) precisamos “aprender a aprender”. Com essas palavras a autora deseja deslocar o problema da educação- das mãos do poder (políticas públicas, governos, sociedade civil), para as mãos dos *micropoderes*, ou seja, entre outros, à nós professores, cabe a mudança, dada através mesma do exercício autocrítico. Ou seja, focarmos numa formação de qualidade.

E Nietzsche é um dos autores que levou mais à fundo, essa outra ideia, que também fundamenta essa pesquisa, que é a ideia de: formação - ou melhor:

bildung[13] - como analisa um outro intérprete seu, Jorge Larossa[14], em um belo livro intitulado *Nietzsche e Educação*.

Larossa (2007) analisa as várias maneiras que Nietzsche formulou a ideia de *bildung* , considerando que, esse conceito teve um estatuto privilegiado no "projeto" filosófico nietzschiano. Contemplando-a em contextos variados e traduzindo-a em diferentes modulações (ex: formar-se, educar-se, cultivar-se etc).

De acordo com Larossa, o filósofo alemão pôs a aprendizagem em sintonia com o ensino, ou seja, o que Nietzsche torna imperativo em seus ensinamentos é a inclinação humana pelo aprender, conferindo à aprendizagem um caráter interminável, ao eleger, por exemplo, o dito[15] de *Píndaro*[16], nas mais diferentes nuanças, as quais, Larossa resume pelo emblema nietzschiano "como se chega a ser o que se é", alertando que não devemos entender tomar isso como uma espécie de autodescobrimento, mas, deve ser entendido como um parâmetro que Nietzsche estabelece no exercício constante da experimentação e invenção de si (LAROSSA, 2007, p. 41).

E é na trilha desse *wanderer*[17] que tentamos pensar uma forma de educação, que é quase uma missão, que, com base nesse autor, podemos resumir, por : "Educar os educadores! Mas os primeiros devem começar por se educar a si próprios e é para esses que eu escrevo". (Nietzsche, apud. Dias, 1993. Pág.113).

Mas o que seria educar a si próprio? Existiria uma forma de educar a si próprio? Essas são algumas das questões que mobilizam essa pesquisa.

Por isso mesmo é que trazemos, justamente, minha formação (*bildung*) como objeto de exame, pois ela nos ajudará a ilustrar algumas das hipóteses aqui desenvolvidas. Sendo a principal delas: a formação, que de acordo com Nietzsche, é algo sempre em *trans*-formação. Educar é, por tanto, nesse sentido, um exercício constante de si. Onde o professor se tomado em seu sentido tradicional, torna-se realmente um inimigo nesse processo, todavia, o professor pode optar por uma postura inversa, ou seja, escolher não ser um inimigo, mas, tornar-se um amigo do aluno nesse processo.

---

[13] Do alemão: educação, formação.
[14] Professor titular de Filosofia da Educação, no Departamento de Teoria e Educação da Universidade de Barcelona.
[15] "*Wie man wird, was man ist*", do alemão, podendo ser reescrito como: "converte-te no que és" ou "transforma-te no que és".
[16] Poeta grego, autor de "Epinícios" ou "Odes Triunfais".
[17] Do alemão: andarilho. Palavra muito utilizada por Nietzsche como metáfora de sua vida-obra.

Ainda de acordo com Nietzsche, o professor - que ele chama de mestre - “deverá escolher as suas relações no meio dos mestres de outras artes, permanecendo entre os seus discípulo”, e , “sobretudo não ficará junto daqueles que são somente especialistas...” o que ajuda a entendermos, o meu processo formativo, alvo nesta pesquisa. Veremos essas questões colocadas de modo prático, onde vemos replicadas, pelo menos, em dois momentos (na formação poética, onde me coloquei como “discípulo” e na docência onde me vi como “mestre”). (NIETZSCHE, 2012, p. 312).

Dito isso, apresentamos agora a minha formação, optamos em dividi-la em etapas distintas entre si, para podermos contemplá-las do modo mais científico possível, sendo elas, respectivamente: a formação artística, a formação docente e a última “etapa” - a formação do pesquisador. Tal divisão, só foi feita a critério de organização, pois, como defendemos nesse escrito, todas essas dimensões formativas estabelecem interdependências. A própria ideia de formação (bildung), aqui defendida, não admite sua fragmentação, porém, procedemos desse modo, para garantir ao leitor uma maior compreensão dos dados aqui interpretados.

Além de ordenarmos e separarmos as etapas formativas, buscamos, também, harmonizá-las aos propósitos de cada capítulo, sem perder com isso a sensação de continuidade e concomitância, que foi como, de fato, esta se deu.

Podemos, inclusive, dizer que o grau de relevância dado à formação é tão amplo, que é como se disséssemos que o verdadeiro objeto desta pesquisa é o sujeito dela. Porque, é isso o que no fundo pretendemos, poeticamente, sugerir. Tentamos igualar a tarefa de escrever esse texto à mesma de um jovem escritor que ambiciona escrever sua *bildungsroman*[18], no sentido que Larrosa interpreta essa atividade, pautado em uma belíssima leitura nietzschiana sobre a(s) ideia(s) de formação, que entendemos aqui como uma verdadeira trans-formação.

[18]*Bildungsroman*: [...] “novela de formação, subgênero de novela que tem seu modelo no *Wilhelm Meister*, de Goethe, e que se apresenta como o relato exemplar do processo pelo qual um indivíduo singular, em geral um homem jovem, de boa família, terminados os seus estudos, abandona sua própria casa com o destino que lhe está previsto e viaja até si mesmo, até seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiências, em uma viagem de formação que reproduz o modelo da escola da vida ou da escola do mundo. Essa viagem é, também e ao mesmo tempo, uma viagem interior de autodescobrimento, de autodeterminação e de autorrealização”.[...] (LAROSSA, 2007, p.44, grifo nosso)

Insinuar que esse texto pode ser lido como uma novela de formação é querer explicar o *leitmotiv*[19] da pesquisa - que é o aprendizado- de modo quase metalinguístico, fazendo com que a sua forma textual potencialize o objeto trabalhado por essa pesquisa.

Há outro texto de Larrosa, intitulado *O Ensaio e A Escrita Acadêmica*, que corrobora com nossa ideia de imprimir uma maior liberdade dentro de um texto de caráter tão restrito que é a monografia. Baseados em Larossa e outros autores, tentamos minimante provocar no presente texto, uma visão mais livre, ou ainda até apaixonada - o que, no meio acadêmico é alvo de fervorosa crítica – pois, como afirma Larossa " a escrita acadêmica é alérgica ao riso, à subjetividade e à paixão"... (Op. Cit. p.55)

Compartilhamos da mesma sensação de Jorge Larossa, bem como a de Theodor Adorno, que, deu igual atenção ao tema. Disse ele à respeito:

> O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que se deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, deste modo, um lugar entre os despropósitos (ADORNO, 2003, P. 16-17).

De acordo com esses autores é como se não houvesse mais espaço para a liberdade de expressão, tão necessárias à criação textual. Em nosso caso, a situação ainda é mais acentuada, por se tratar de um texto que tem como objeto a Arte. Ou seja, justo a Arte, que é caracterizada antes de qualquer coisa - por sua capacidade de criar e não copiar. Mas, infelizmente o que vemos, contraditoriamente, é, repetissem textos de e sobre Arte - absolutamente reféns de uma forma de expressão tão sufocante que é a escrita acadêmica, com todas suas regras e pudores. Larossa, também nos ajuda, ao falar que o ensaio: "Além de confundir as diferenças entre ciência, arte e filosofia, o ensaio se dá uma liberdade temática e formal que só pode incomodar num campo tão reprimido e tão regulado como o do saber organizado." (Op. Cit. p. 106).

E é por tudo isso que adotamos também - não a forma – mas, o espírito ensaístico, tão defendido por: Larossa, Adorno e Foucault[20], e claro, Nietzsche, que tratou do "ensaísmo como forma de vida". (SAFRANSKI, 2012, p.21)

---

[19] Leitmotiv: do alemão, *motivo condutor* ou *motivo de ligação.* Na Literatura: figura de repetição, no decurso de uma obra literária, de determinado tema, a qual envolve uma significação especial.

[20] Michel Foucault: Filósofo e ensaísta francês do século XX.

De Nietzsche, ainda, nos inspiramos, em sua crítica à "seriedade" artificial, imposta pelo que Larossa (2007) chama de "saber organizado", e que Nietzsche, parece chamar de "intelecto". Em um aforismo de *A Gaia Ciência,* aforismo 327*,* chamado *Levar a sério*, Nietzsche nos ajuda a compreender que:

> O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil de pôr em movimento; chamam de 'levar a coisa a serio', quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina – oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica 'séria'! E 'onde há riso e alegria, o pensamento nada vale': - assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda 'gaia ciência'. – Muito bem! Mostremos que é um preconceito! (NIETSZCHE, op.cit. p. 192)

Desse modo resumimos nossa pretensão com esta pesquisa. Com base nas colocações dos autores apresentados, finalizando com essa bela crítica nietzschiana sobre a faculdade intelectual, buscamos desinvestir nessa seriedade artificial, que insisti em prevalecer, sobretudo no seio acadêmico, de modo que, mas que se estende no Ensino Básico. De forma que, tentamos com esse texto, produzir uma pesquisa voltada a uma forma que difere dessas que criticamos. O que buscamos aqui é um "alegre saber[21]", ou como Nietzsche chama: uma Gaia ciência.

Assumimos, como uma missão, mostrar "que é um preconceito", um conhecimento levado tão à "sério". Mas, além disso, desejamos, essencialmente, apontar outras "possibilidades de vida[22]", por tanto, de aprendizagem - que não seja, portanto, focada apenas no intelecto, mas que tente contemplar todas as potencialidades da vida, e por isso mesmo, é que cremos que a Arte Contemporânea se adapta perfeitamente a esse fim, já que é ela mesma que funde vida e arte.

Referencias Bibliograficas

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. – Rio de janeiro, Ed. Zahar, 2011.

BEY, Hakim. TAZ: zona autônoma temporária. São Paulo: Conrad editora do Brasil, 2011.

BOURRIAUD, Nicolas. Formas de vida. São Paulo: Martins, 2009.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche, a vida como obra de arte. - Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Nietzsche educador. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

LARROSA, Jorge. Nietzsche e a educação. Autêntica: Belo horizonte, 2009.

[21]Alegre Saber- título alternativo dado por Nietzsche ao seu livro *A Gaia Ciência*.

[22]Nietzsche apud. DIAS. 2012.p

_____.O ensaio e a escrita acadêmica. Disponível em< http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25643/14981>
MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. - Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
_____. O Homem que sabe: do homo sapiens á crise da razão - Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
_____. Fragmentos do espólio. Editora Unb, 2004.
_____. Assim falou Zaratustra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.
REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) O meio como ponto zero : metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre : E. Universidade/UFRGS, 2002. p.123-140.
SAFRANSKI, Rüdiger. Nietzsche, biografia de uma tragédia, São Paulo: Geração editorial, 2011.
SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. Escritos sobre educação / Friedrich Nietzsche. Ed. Loyola, São Paulo, 2012.
TOMKINS, Calvin. Duchamp: uma biografia. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

COMER COM OS OLHOS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE VISÃO E PALADAR

Gabriela Silva Domiciano (FAV-UFG/Goiás/Brasil)
Raimundo Martins (FAV-UFG/Goiás/Brasil)

RESUMO*:*
Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. A investigação, realizada junto a alunos do Curso de Serviço de Alimentação, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, tem foco na interação dos alunos com visualidades ligadas à alimentação. Embasados nos referenciais da educação da cultura visual, buscamos compreender a relação entre os sujeitos e as imagens, destacando a maneira como elas contribuem para a emersão e reinvenção de memórias.
Palavras-chave: Alimentos; Cultura Visual; Memória

EATING WITH THE EYES:
A POSSIBLE DIALOGUE BETWEEN VISION AND TASTE

ABSTRACT:
This work presents partial results of a research in progress at the Postgraduate Program in Art and Visual Culture in the School of Visual Arts – Federal University of Goiás. The investigation was developed with students of the Course on Service for Alimentation, a Youth and Adult Education Modality of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás. The research focused on the interaction of visualities and their relation with food. Based on the principles of visual culture education we search to understand the relations between individuals and images highlighting the way these images contribute to the emersion and reinvention of memories.
Key words: Food; Visual Culture; Memory

1 Introdução

Alimentar-se é um dos atos mais triviais e rotineiros que realizamos, porém necessário. Algo constante na vida de todos nós (ou, pelo menos, deveria ser), muitas pessoas poderiam ter justificativas para realizar uma pesquisa sobre este tema. Contudo, a maioria dos indivíduos, geralmente, come sem refletir sobre este ato tão comum. Não que as reflexões sejam fundamentais e imprescindíveis para o comer, afinal, sabores e sensações parecem ter uma dimensão ampla, bem maior do que seria possível abarcar

com palavras.

Mas pensar sobre o quê, como e com quem se come pode ser importante para saber ou explorar alguns aspectos acerca de quem somos. A própria palavra saber tem relação com a comida, do latim *sapere*: saber, ter sabor (ALVES, 2011). Ou seja, é preciso ter uma relação próxima com o que se conhece para que tal relação seja considerada um saber. É necessário comer, sentir o sabor, deglutir e incorporar o que se sabe, assim como fazemos com os alimentos (DUARTE JÚNIOR, 2001). A palavra sabedoria também tem a mesma origem, do latim *sapientia*: conhecimento saboroso (ALVES, 2011), um conhecimento que necessita ser experimentado, degustado, para se configurar como sabedoria.

Assim, é possível dizer que há uma sabedoria em nosso cotidiano, nos conhecimentos advindos das experiências diárias, um saber sensível de nossas realidades. Nas palavras de Duarte Júnior (2001) "a nossa atuação cotidiana se dá com base nos saberes sensíveis de que dispomos, na maioria das vezes sem nos darmos conta de sua importância e utilidade" (p. 163). A alimentação pode ser considerada um desses saberes sensíveis cotidianos. De forma semelhante, a educação da Cultura Visual também concebe as imagens como saberes cotidianos e sensíveis.

Contudo, como mencionamos anteriormente, esses saberes ou sabores esses saberes e sabores são muitos mais amplos do que o alcance das palavras que escolhemos ou utilizamos para tentar compreende-los ou explica-los. Segundo Alves (2011) "Para o sabor não há palavras" (p. 59) e, ainda, "O sabor mora no silêncio. As funduras do corpo estão além das palavras" (p. 60). Dessa maneira, fazendo uma analogia, podemos dizer que nesta pesquisa, a escrita está aquém das ideias que nos motivam e impulsionam e, portanto, é parcial, pois, não consegue dar conta de todos os sabores e sentidos semânticos aos quais se relaciona. Entendendo que "Ciência são as palavras que dizem um saber (ALVES, 2011, p. 60). e "Sapientia são as palavras que apontam para um sabor" (ALVES, 2011, p. 60), buscamos produzir reflexões, talvez algum conhecimento desafiador sobre duas atividades corriqueiras, embora complexas e não redutíveis à escrita: ver e comer.

2 Referencial teórico: relacionando o ver e o comer

O ato de comer congrega diferentes percepções humanas. Podemos separá-las para fins de estudo e compreensão, contudo, elas formam complexas redes de interação. Segundo Duarte Júnior (2010, p. 92):

> […] o ato de comer parece congregar em torno de si uma série de prazeres sensoriais relativos ao olfato, à gustação, à visão e inclusive ao tato, fazendo brotar entre as pessoas até mesmo a arte da conversação (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 92).

Paladar e visão mantém pontos de contato e essa junção é explicitada através da expressão popular "comer com os olhos", que põe em perspectiva e associa os dois sentidos. Rubem Alves reforça esta percepção ao dizer que "Imagens são comida. Os olhos querem comer, querem ser boca. A tristeza dos olhos é que eles não podem comer tudo o que veem" (ALVES, 2011, p. 38).

Nesse contexto, o ato de comer parece ser algo que aproxima sujeito e objeto, pois, afinal, incorporamos os alimentos, mas, ver, parece algo mais distante, impessoal, sem tanto contato entre observador e imagem. Porém essa é uma compreensão um tanto

simplista, já que “Identificação, introjeção e incorporação é comer. […] Mesmo no ato de ver há um processo ativo de introjeção: percepção é participar naquilo que é percebido” (ALVES, 2011, p. 40). E olhar não é algo passivo, “[…] ver é – deve ser – um processo ativo e criativo” (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 54).

Somos nutridos por comidas e por imagens que nos formam fisiologicamente e culturalmente. Aprendemos muito com as imagens, pois “[…] esse processo da visão é particularmente relevante para a formação do conhecimento, uma vez que estamos sempre constituindo e sendo constituídos por ele” (DIAS, 2012, p. 70). A própria origem da palavra cultura está intimamente ligada ao alimento. Segundo Moreira e Candau (2007), o “primeiro e mais antigo significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra se refere a cultivo da terra, de plantações e de animais” (p. 26). Da mesma forma que se cultiva alimentos que nos nutrem, se cultiva modos de vida, sentidos e significados que também nutrem os modos de ver de pessoas, grupos, comunidades.

> […] vemos através de filtros produzidos pela cultura e pelas nossas trajetórias/histórias pessoais. Ver – como parte da vida (de um aprendizado) cotidiana – e dar sentido ao que vemos é uma prática que se aprende de muitas maneiras, a partir de muitas fontes (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 54).

A alimentação é uma prática constante e diária, por isso nela estão contidos nossos dilemas cotidianos e os vários fatores que os afetam. De forma semelhante, através das visualidades do dia a dia é possível investigar e observar sentidos que criamos para diversos aspectos desse mesmo cotidiano. Nas palavras de Tourinho e Martins (2012, p. 11), “buscar compreender as culturas das imagens de nosso tempo pode abrir caminho para entender a sociedade em que vivemos, suas contradições, seus conflitos, seus dilemas educacionais, e, sobretudo, seus medos, esperanças e utopias”.

Ao mencionar cotidiano, me refiro à realidade dos sujeitos em suas comunidades, num espaço e tempo articulados com passado, presente e futuro, colocando em perspectiva o fato de que,

> […] o fluxo da vida cotidiana é a condição material na qual cada pessoa desenvolve sua existência através de um processo contínuo de releitura e revisões, e essas condições materiais revisitadas adquirem a forma da vida social e cultural (DIAS, 2013, p. 126).

Concebo esse contexto cotidiano como fruto criativo daqueles nele envolvidos, dando destaque à visualidade cultural da vida comum de um determinado grupo. Não somente expondo essa visualidade, mas, procurando entender como ela é apropriada e passa a integrar o imaginário dessas pessoas (DIAS, 2012).

Estudar as manifestações visuais e o que as envolve, se justifica em função das transformações que temos vivido nas últimas décadas, pois, como explica Brea (2010, p. 114-115):

> Con la aparición de la electrónica, em cambio, la imagen – lo visual mismo en su conjunto – se convierte en habitante naturalizado de nuestro mundo, en elemento habitual del paisaje cotidiano de los mundos que vivimos.

Estando as imagens tão presentes em nossas vidas diárias, é preciso "[…] reconocer la importância creciente que los elementos de ordem visual poseen em los procesos contemporáneos de socialización y subjetivación […]" (BREA, 2010, p. 115).

Assim, a cultura visual compreende "el universo lógico de las posibles formas de producir significado cultural a través de las imágenes y su circulación pública (BREA, 2010, p. 114). Complementando as ideias de Brea, Hernández (2013, p. 83) se posiciona da seguinte maneira:

> Considero a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador (HERNÁNDEZ, 2013, p. 83).

Não se trata, apenas, de incluir imagens diversas, sejam elas de arte, de informação, de ficção, de entretenimento e de publicidade. Apropriar-nos dos conceitos e práticas da cultura visual para construir este trabalho significou tentar entender a mútua relação entre o que se vê e quem olha, ou seja, entre a experiência social do ver e a experiência de ser visto. Pois "[…] o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles" (HERNÁNDEZ, 2013, p. 83). Por esta razão, consideramos o papel central do sujeito que vê e, também, os efeitos e impactos que as imagens podem ter na subjetividade desse mesmo sujeito (HERNÁNDEZ, 2010).

As imagens que formam nosso mundo nos constituem e, nas palavras de Tourinho (2011),

> Além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado, a cultura visual concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, na utilização social, afetiva e político-ideológica das imagens e nas práticas culturais e educativas que emergem do uso dessas imagens. Ao adotar essa perspectiva, a cultura visual assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiência sociocultural. Assim, os objetos de estudo e produção incluem não apenas materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas, também, modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos (p. 53).

As práticas do ver estão imbricadas nas práticas da alimentação e, nessas experiências, como diz Tourinho (2011), a produção de significados articula nossos desejos e questionamentos contribuindo para nos posicionar no mundo e para nos transformar, transformando a nossa relação com ele e com os outros. Assim, construímos sentidos para a experiência cultural da alimentação levando em consideração "o papel central das experiências culturais do olhar" (HERNÁNDEZ, 2010, p. 61) e "o espaço que se constrói entre quem vê (a partir de sua consideração de sujeito cultural) e aquilo que se vê (considerado como prática cultural)" (HERNÁNDEZ, 2010, p. 62).

Assim, desejamos buscar um possível diálogo entre o ver e o alimentar, entendendo ambos como práticas constituídas culturalmente, permeadas por experiências

subjetivas e afetivas. Utilizamos as imagens como ponto de partida nesse diálogo, nos atentando à relação entre os sujeitos e elas, para que essa interação conte a respeito do ato alimentar e do que ele envolve. Comer com os olhos, olhar para comer, olhos e boca, visão e paladar se juntam aos demais sentidos, para construir e reconstruir a realidade e a nós mesmos.

3 Pesquisa: modos de fazer

Ao começar a planejar a pesquisa, era necessário definir um modo de fazê-la, um meio pelo qual pudéssemos chegar a algumas respostas para indagações que nos acompanham e/ou a novas perguntas. Essa definição se daria à medida em que fosse definido o que seria estudado, pois, como afirma Flick (2004) “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário” (p. 21). Considerando que objeto de estudo e metodologia de pesquisa são elementos interdependentes, a escolha dos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho manteve em sintonia as relações entre o foco do estudo e o trabalho de campo.

A investigação foi realizada com alunos do curso Técnico em Serviço de Alimentação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Segundo o site da instituição, o curso tem por objetivo oferecer o ensino médio junto a formação profissional para a seleção, armazenamento, higienização, preparo, finalização de pratos e elaboração de cardápios, tendo duração de três anos e meio.

A escolha de trabalhar com os alunos desse curso se deu em função da possibilidade de investigar uma temática que articulasse imagem e alimento. Como foco motivador do projeto, foi proposta a seguinte questão: como futuros profissionais da área de alimentação enxergam seu próprio objeto de trabalho e que relações subjetivas estabelem com ele? Através de imagens, buscamos compreender sentidos, significados e sentimentos que eles e elas constroem e manifestam, situando comida e alimentação numa perspectiva de conhecimento cultural, social e artístico.

Adotamos a perspectiva da educação da cultura visual, considerando a mútua relação entre o que se vê e quem olha, ou seja, entre a experiência social do ver e a experiência de ser visto. Nesse sentido, procuramos destacar o papel central do sujeito que vê e, também, os efeitos e impactos que as imagens podem ter na subjetividade desse mesmo sujeito (HERNÁNDEZ, 2010).

Buscamos sentidos para a experiência cultural da alimentação, levando em consideração “o papel central das experiências culturais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2010, p. 61), considerando que “[...] 'o ato de olhar', a percepção visual, não é um ato apenas cognitivo, mas também afetivo, envolvendo memória, sensibilidade, experiências e subjetividades” (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 72).

Considerando as ideias expostas até aqui, o “objeto em estudo” (FLICK, 2004, p. 21), no sentido estrito do termo, talvez, não seja o mais adequado. Afinal, “Os seres humanos são os pesquisadores. Os seres humanos são os sujeitos do estudo” (STAKE, 2011, p. 46). Assim, fica evidente que a pesquisa envolvendo colaboradores, ou seja, pessoas assim como nós, os faz sujeitos da pesquisa tanto quanto os pesquisadores. Vale ressaltar que os sujeitos colaboradores detém informações e apreendem sentidos que, a partir da produção e interpretação dos dados, possibilitam a construção dos significados que configuram a pesquisa. Sem elas – informações, percepções, atitudes e

práticas construídas social e culturalmente – pesquisadores não teriam como ter acesso, produzir e sistematizar esse tipo de conhecimento. Esta abordagem ressalta a necessidade de

> [...] compreender os fenômenos sociais a partir de atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2004, p. 38, tradução da autora).

Em sintonia com essa concepção e conceitos, fica evidente que a abordagem mais adequada a este estudo é a metodologia qualitativa, na qual as interpretações "destacam os valores e experiências humanas" (STAKE, 2011, p. 47), e preconiza o fato do pesquisador evidenciar a realidade como socialmente construída, destacando a maneira como a experiência social é criada e significada (DENZIN & LINCOLN, 2006). Como diz Santos (2004),

> O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes (p. 38, tradução da autora).

Caminhamos com Santos (2004) no sentido de entender que aquilo que observamos são características exteriores de processos bem mais complexos sobre os quais temos apenas uma camada de compreensão. Assim, é importante destacar a natureza sempre incompleta do conhecimento, como Stake explica (2011, p. 57):

> Em suas tentativas de entender como os elementos sociais funcionam, a maioria dos pesquisadores qualitativos trata cada ser humano e o grupo de todos os seres humanos como estando além de uma compreensão total. [...] Estudamos as relações humanas sem esperar determinar precisamente sua natureza essencial, porque o conhecimento para isso está muito além da construção daquilo que podemos saber.

Nesse sentido, também nos aliamos às ideias de Aguirre (2011, p. 70) ao afirmar que "os estudos de cultura visual devem avançar de uma pedagogia da crítica cultural a uma pedagogia da experiência". Desse modo, ao realizar a produção de dados, a intenção foi propiciar aos alunos um espaço para situar e refletir sobre suas próprias experiências, buscando um saber que

> […] tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua

> própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contigente, pessoal (BONDÌA, 2002, p. 27).

Ainda sobre a definição da abordagem qualitativa como norteadora desta investigação, ressaltamos que a escolha de procedimentos, dentro da ampla multiplicidade de métodos e técnicas, foi tarefa complexa. Não foi possível definir com propriedade os passos e procedimentos antes da ida a campo, ou seja, desconhecendo o que poderia ser encontrado. Levando isso em consideração, a visão do pesquisador como um bricoleur ganhou destaque:

> Como bricoleur ou confeccionador de colchas, o pesquisador qualitativo utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance (BECKER, 1998, p. 2). Havendo a necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador fará. As opções de práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente definidas com antecedência. A "escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem de seu contexto (NELSON et al., 1992, p. 2), do que está disponível no contexto e do que o pesquisador pode fazer naquele cenário (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 18).

Houve um planejamento prévio, uma ideia do que poderia ser desenvolvido, porém, tal plano era apenas um roteiro de possibilidades que poderia ser alterado/ajustado de acordo com as circunstâncias, instabilidades, imprevistos que viessem a surpreender permitindo adotar atitude e flexibilidade de um bricoleur. Assim, a produção de dados teve como base o que aconteceu na pesquisa de campo. Observações, acontecimentos e outros detalhes foram registrados em áudio e em anotações no caderno campo. As imagens trazidas pelos colaboradores também são parte desses registros.

A ida a campo pode ser descrita em três etapas. A primeira, de caráter preparatório, incluiu consulta a coordenação responsável pelo curso Técnico em Cozinha sobre a possibilidade de realizar a pesquisa e, ainda, visita às salas de aula para apresentar e convidar os alunos a participarem da pesquisa. Seis alunos participaram da pesquisa, sendo cinco mulheres e um homem, com idades entre 39 e 61 anos, dois, matriculados no segundo período do curso, duas no terceiro e duas do sexto período.

Na segunda etapa, foram realizadas seis entrevistas individuais (FLICK, 2009). Como estímulo às entrevistas, foram utilizadas imagens (FLICK, 2004) relacionadas ao tema da pesquisa, ou seja: experiência pessoal e alimentação. As imagens foram trazidas pelos colaboradores, em resposta a solicitação para que escolhessem imagens que, de alguma maneira, representassem o modo como se relacionam com o tema alimentação. Utilizamos, também, um roteiro previamente elaborado, com tópicos semi-estruturados (FLICK, 2004). A primeira e segunda etapa da pesquisa de campo aconteceu durante o segundo semestre de 2013.

A terceira etapa ocorreu em 18 de fevereiro de 2014, quando foi realizado um grupo focal com cinco dos colaboradores, para a "produção de dados e insights que seriam menos acessíveis sem a interação verificada em um grupo" (FLICK, 2004, p. 188). Foi criado um guia de tópicos, ou roteiro (BARBOUR, 2009), com base na análise das entrevistas, e, como material de estímulo para incentivar a interação (BARBOUR, 2009),

solicitamos que os colaboradores escolhessem duas das seis imagens levadas por eles nas entrevistas individuais.

5 Alimentando um olhar sobre memória

Imagem1: Fotografia de quadro pintado por G.



Fonte: Fotografia cedida por G para a pesquisa.

A imagem acima, trazida por G., é uma das seis apresentadas pelos colaboradores. G. tem 42 anos, parou de estudar aos 19, sem completar o Ensino Fundamental, porque se casou. Vivia em Goiás, na zona rural, e, posteriormente, mudou-se para uma cidade no interior Estado onde era proprietária de uma pamonharia. Mais tarde, mudou-se para Goiânia onde foi feirante e vendia derivados do milho. Após divorciar-se, voltou a estudar em 2010, quando começou a pintar telas a partir das aulas de artes da escola. Ela é autora da imagem acima, fotografia de uma de suas telas.
Sobre a imagem e suas memórias, ela diz:

> Me lembro bem quando nós éramos crianças, e lá em casa tinha uma tradição: todo domingo a gente ia na feira. E a gente esperava tanto que chegasse o domingo, porque papai levava todos nós, íamos nós seis, minha mãe, meu pai e as quatro crianças para a feira, coisa que a gente nem faz mais, levar criança para a feira. Antigamente era tudo comprado, o arroz, feijão, tudo era na feira. Então a gente ia porque era prazeroso, além do papai pagar as coisas pra gente comer lá na feira, comprava coisas que a gente pedia, maçã, pera, banana, tudo que a gente via, cada um pedia uma coisa, ai vinha aquela sacolaiada cheia... todo mundo saltitando, que nem carneirinho pulando... (Fala de G. durante o grupo focal, 18 de fevereiro de 2014).

Falar em memória relacionando-a aos alimentos é necessário porque é um elemento fundamental na construção de identidades, subjetividades e afetos. Segundo Kessel (2011), o conceito de memória “vem se modificando e se adequando às funções,

às utilizações sociais e à sua importância nas diferentes sociedades humanas" (p. 1). A autora nos mostra que "a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências/experiências ocorridas no passado" (p. 2). Assim, entender a memória como "construção" é uma ideia produtiva que adotamos nesta investigação. Nesse sentido, o conceito de memória se entrecruza de maneira fecunda com o conceito de imaginação, permitindo que se possa articular experiências e vivências passadas às práticas de ver no contexto da alimentação no presente.

O ato de lembrar, no entanto, não é apenas virar-se para o passado, é necessário que haja uma motivação presente que dê sentido às memórias (ROCHA; ECKERT, 2001). Essa exteriorização não deve ser vista somente como uma repetição de fatos do passado, mas, também, como formas narrativas e imaginativas. Nesse sentido, é importante compreender o "fenômeno da memória e da duração como fabricações intelectuais, produtos da inteligência humana que se conduz reflexivamente no mundo, ou seja, produtos da imaginação criadora" (ROCHA; ECKERT, 2001, p. 28).

Ao analisar e discutir a noção de memória, Marilda Oliveira de Oliveira (2011, p. 180) comenta que:

> Utilizar-se da memória é fazer uso deste exercício de voltar atrás, buscar aquilo que nos afeta, que deixou marcas, adentrar, arriscar a lembrar fatos e passagens que nem sempre trazem satisfações. Rememorar é organizar o pensamento em forma de relato escrito, oral, visual. Buscar dar uma organicidade ao pensamento para melhor exteriorizá-lo.

Esse exercício de voltar atrás e falar sobre o que marcou nem sempre é fácil. Como observa Oliveira (2011), podem haver acontecimentos e lembranças nem sempre confortáveis, mas que são importantes na narrativa da vida de cada um.

> Nós éramos quatro crianças, meu pai era alcoólatra, minha mãe trabalhava fora, então as frutas eram praticamente regradas para dar para a semana inteira. O leite, um lanchinho melhor, era no final de semana, e a feira era só no domingo, então era bem assim esquematizado, não podia comer tudo, tinha que ser dividido. E eu hoje já imagino, quando eu vejo, eu gosto de fartura, até na minha casa. Nossa, eu tenho prazer de ver tudo ali, ver a melancia, ver a abóbora, ver a banana, ver a laranja, ver tudo! Acho bonito, gosto de deixar exposto, eu tenho minhas fruteiras lá. Então quando eu posso, aí eu já penso: na feira eu vou comprar uma banana, vou por aqui, eu acho bonito (G., entrevista concedida em 01 de outubro de 2013).

G. passou por momentos em que o alimento era regrado por motivos econômicos. Mas atualmente, ela valoriza a fartura, seja nos alimentos disponíveis em sua casa, seja nas telas que pinta. Como prática humana, a produção e ingestão de alimentos não estão livres de contradições porque as "práticas alimentares também se integram às estratégias sociais e participam do conjunto de conflitos e de tensões da sociedade" (HERNANDEZ, 2005, p. 141). O que comemos cotidianamente diz muito sobre o momento histórico e social em que vivemos.

Durante o grupo focal, foram feitos outros relatos semelhantes, suscitados principalmente pela imagem da abóbora no quadro pintado por G.:

> A abóbora também, quando éramos crianças, eram quatro crianças, aí a gente era tudo gordinho, robusto. Quando chegava algum amigo do papai

> e perguntava: nossa, seus filhos são todos bonitos, todos gordos? Ah, mas eu criei tudo com abóbora (Fala de G. durante o grupo focal, 18 de fevereiro de 2014).
>
> A minha mãe teve 19 filhos, éramos 19 irmãos, então na minha casa a gente tinha costume de comer abóbora e mandioca, porque rende e era barato (Fala de C. durante o grupo focal, 18 de fevereiro de 2014).

Esses relatos não são apenas locais e isoladas, mas fazem parte de um contexto maior que envolve, inclusive, a maneira como os alimentos são produzidos e distribuídos em nossa sociedade. Para atender a crescente produção do sistema capitalista foi preciso aumentar a produtividade alimentícia, acelerando e ampliando esse processo com a finalidade de aumentar a qualquer custo a lucratividade das indústrias e de um pequeno grupo de empresários. Para responder a essa pressão e atender a demanda, foram necessários fertilizantes, pesticidas, hormônios, vitaminas e antibióticos (DUARTE JÚNIOR, 2010).

Apesar da enorme produção propiciada pelos avanços tecnológicos, a produção agrícola atualmente não tem visado abastecer os mercados e alimentar a população, mas, elevar a margem de lucro, como afirma Robert Kurz (apud DUARTE JUNIOR, 2010):

> … se, por um lado, a civilização moderna elevou a produtividade para além de todos os limites imagináveis, por outro, submeteu a uma alimentação miserável ou mesmo aos tormentos da fome um número de pessoas sem precedentes, tanto em termos absolutos quanto relativos (p. 89).

É fato que comer é um ato necessário a todos não só pela necessidade fisiológica e nutricional, mas também porque

> Na alimentação humana, natureza e cultura se encontram, pois se comer é uma necessidade vital, o quê, quando e com quem comer são aspectos que fazem parte de um sistema que implica atribuição de significados ao ato alimentar (MACIEL, 2005, p. 49).

Esses hábitos e costumes estão associados a práticas culturais porque,

> Devemos comer todos os dias, durante toda nossa vida; crescemos em lugares específicos, cercados também de pessoas com hábitos e crenças particulares. Portanto, o que aprendemos sobre comida está inserido em um corpo substantivo de materiais culturais historicamente derivados. A comida e o comer assumem, assim, uma posição central no aprendizado social por sua natureza vital e essencial, embora rotineira (MINTZ, 2001, p. 31-32).

Há contentamento em comer só, pois o alimento pode estimular nossos sentidos, tornando-se uma fonte de prazer. Mas o alimento ganha destaque quando “compartilhado com pessoas que amamos” e, nessas ocasiões, pode ser muito melhor. Nesse sentido, “o comer em torno da mesa tem uma função importante no compartilhar afetos e costumes” (FREIRE, 2011, p. 457). Ou seja, além da importância do fato de partilhar o alimento, também é significativo o que ele pode representar: o sentimento de pertencimento, de fazer parte de uma comunidade. Comunidade que não precisa ser grande e,

frequentemente, está ligada à primeira em que, geralmente, nos vemos inseridos em nossas vidas.

Hábitos e costumes não são apenas individuais, mas, criados coletivamente. Isso fica evidente na etimologia da palavra companheiro, que vem do latim *cum panem*, e significa os que compartilham o pão (MACIEL, 2005). “Assim, a comensalidade, o 'comer juntos', é o momento de reforçar a coesão do grupo pois ao partilhar a comida partilham sensações, tornando-se uma experiência sensorial compartilhada” (MACIEL, 2005, p. 150). Comensalidade que exige um aprendizado “[...] constituído pelas práticas e saberes da alimentação de um dado grupo social – identificado por seus hábitos e crenças particulares – dá-se desde cedo e a cada dia” (AMON; MENASCHE, 2008, p. 16).

Freire (2011) observa esta associação afirmando que “comer certos pratos é ligar-se ao local ou a quem o preparou” (456). Esse aprendizado é diário, constante, e por isso, não fixo e, portanto, passível de mudanças:

> Comer é uma atividade humana central não só por sua frequência, constante e necessária, mas também porque cedo se torna a esfera onde se permite alguma escolha. Para cada indivíduo representa uma base que liga o mundo das coisas ao mundo das ideias por meio de nossos atos. Assim, é também a base para nos relacionarmos com a realidade. A comida “entra” em cada ser humano. A intuição de que se é de alguma maneira substanciado – “encarnado” – a partir da comida que se ingere pode, portanto, carregar consigo uma espécie de carga moral. Nossos corpos podem ser considerados o resultado, o produto, de nosso caráter que, por sua vez, é revelado pela maneira como comemos (MINTZ, 2001, p. 32).

Por sermos “encarnados” a partir da nossa comida, ela “[…] liga-se diretamente ao sentido de nós mesmos e à nossa identidade social [...]” (MINTZ, 2001, p. 31). Sendo encarnados a partir do alimento, tanto fisicamente quanto culturalmente, B. Defendeu esta mesma ideia se referindo a imagem levada por G., durante o grupo focal: “uma mesa farta, poderia ter uma mesa dessa na casa de todo mundo, independente da classe social” (B. Grupo focal, 18 de fevereiro de 2014).

5 Considerações finais

Esse recorte, uma mostra de resultados ainda parciais da pesquisa em andamento, de alguma maneira aponta e ajuda a compreender alguns temas que emergiram das imagens e discursos dos colaboradores a partir da produção de dados – imagens e entrevistas – na realização do trabalho de campo. Nesse sentido, fica evidente uma temática que está presente de maneira mais intensa nos dados produzidos até aqui: a maneira pela qual as imagens relacionadas à alimentação contribuem para a (re)elaboração de memórias, demarcando subjetividades e identidades.

Memória e subjetividade são fatores fundamentais na construção de identidades. Dessa forma, como elementos partícipes das práticas de alimentação, a comida nutre tanto a identidade e a subjetividade desses sujeitos como profissionais, quanto as identidades e subjetividades pessoais e coletivas.

Como mencionamos anteriormente, os resultados apresentados neste texto são uma espécie de ensaio, um pequeno recorte que sinaliza ao mesmo tempo em que confirma ricas possibilidades de análise e de interpretação de dados dos processos e

interações que ocorreram durante a pesquisa de campo. Vale ressaltar que as memórias fazem parte de uma configuração de elementos que envolvem sentidos e ações, percepção e imaginação, sonhos e modos de ser. No caso desta investigação, elas envolvem as lembranças dos colaboradores da pesquisa, mas, também, os registros e recordações do trabalho e da pesquisa de campo. As memórias, também nos ajudam a manter em perspectiva a compreensão de que as "lembranças não são falsas ou verdadeiras, simplesmente contam o passado através dos olhos de quem o vivenciou" (GOLDENBERG, 1998, p. 56).

Referências:

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.) **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 69-111.

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer:** Santo Agostinho, Nietzsche, Marx, Babette. São Paulo: Ed. Planeta, 2011.

AMON, Denise; MENASCHE, Renata. Comida como narrativa da memória social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v.11, n.1, jan./jun. 2008, p. 13-21.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

BREA, José Luis. Imágenes, máquinas de la visión: la emergencia de la cultura visual. In: _____. **Las Tres Eras de la Imagen – Imagen-materia, film, e-image**. Madrid: Akal, 2010, p. 114-122.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Culturas das imagens:** desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2012, p. 55-73.

DIAS, Belidson. Derivações: práticas investigativas entre Teoria Queer e pesquisas baseadas em arte na educação da cultura visual. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 115-131.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. São Paulo: Criar Edições, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Dirce de Sá. Com açúcar, sem afeto. In: PRIORE, Mary del; AMANTINO, Marcia (Orgs.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p. 453-476.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Como pode a educação da cultura visual contribuir com a educação das artes. In: TEIXEIRA, Edvânia Braz; ASSIS, Henrique Lima (Orgs.). **Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual:** conceituações, problematizações e experiências. Goiânia, 2010, p. 59-86.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 77-95.

HERNÁNDEZ, Jesús Contreras. Patrimônio e globalização: o caso das culturas alimentares. In: CANESQUI, Ana Maria (Org.) **Antropologia e nutrição:** um diálogo possível. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005, p. 129-146.

KESSEL, Zilda. **Memória e Memória Coletiva.** Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/oquee/biblioteca> Acesso em: 15 out. de 2013.

MACIEL, Maria Eunice. Cultura e alimentação ou o que tem a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 16, dez. 2001, p. 145-156.

MINTZ, Sidney. W. Comida e antropologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, 2001, p. 31-41.
MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Marilda. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual:** conceito e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 69-111.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho de; ECKERT, Cornelia. Imagens do tempo nos meandros da memória: por uma etnografia da duração. In: KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro (Org.) **Imagem e memória:** ensaios em antropologia visual. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, p. 19-39.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2004.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOURINHO, Irene. **A experiência do ver e ser visto na contemporaneidade:** por que a escolar deve lidar com isso? Ano XXI, Boletim 9, Agosto 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf> Acesso em 24 de jan. 2014.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: _____ (Orgs.) **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011, p. 51-68.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 61-76.

Gabriela Silva Domiciano
Gabriela Silva Domiciano cursa atualmente o mestrado em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás. É licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0938370550960333

Raimundo Martins
Professor Titular da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), é Pós-doutorado em Arte e Cognição pela Universidade de Londres (Inglaterra) e em Arte e Cultura Visual pela Universidade de Barcelona (Espanha). É Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA).
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1270126774554014

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maristela Sanches Rodrigues (UNESP, São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*
Discuto neste texto a minha própria formação a partir de vivências como professora de arte na Educação Básica, em especial, a partir de algumas experiências de leitura de imagens com alunos do primeiro e do último ano do Ensino Fundamental. As concepções de saberes docentes, de Maurice Tardif, fundamentam as reflexões nascidas da prática de sala de aula, permitindo-me tomar consciência e apropriar-me dos saberes experienciais construídos em meio às conversas sobre arte com alunos e alunas.
Palavras-chave: Formação docente; Saberes docentes; Ensino/aprendizagem de arte.

TEACHER FORMATION AND KNOWLEDGE IN ART IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT:
I discuss in this text my own formation from experiences as art teacher in Basic Education; especially from the reading of images with students of the first year of Primary School and the last year of Middle School. The conceptions of "teacher knowledge", of Maurice Tardif, underlie the reflections born of the practice of classroom, allowing me to take conscience and ownership of the "experiential knowledge" built amid conversations about art with students.
Key words: Teacher formation; Teacher knowledge; Teaching/learning of art.

> A relação que os professores mantêm com os saberes é a de "transmissores", de "portadores" ou de "objetos" de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.
>
> Maurice Tardif

Desvelar tal *saber produzido ou controlado* enquanto professora de arte é o que me interessa neste texto e me interessa, pois desta forma estarei me apropriando desse saber e tornando-o parte vívida e conciente da minha formação.

O interesse pela formação de professores/as de arte tem sido parte de minha trajetória como pesquisadora e como docente, em especial, desde a pesquisa

realizada no mestrado (2006-2008), até a atual pesquisa de doutorado (início em 2012), ambas no Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo.

Durante a pesquisa de mestrado, ao buscar entender como se dava a compreensão da arte por parte de meus alunos do primeiro e do último ano do Ensino Fundamental - tomando por referência a Teoria do Desenvolvimento Estético[1] - acabei por voltar-me à minha própria compreensão da arte, bem como à compreensão do meu papel como mediadora na construção do conhecimento em arte na sala de aula.

Resgatando histórias e memórias de vida com a família, os amigos, a escola, a arte e a cultura em minha cidade no interior do Estado de São Paulo, deparei-me com concepções de arte e de ensino de arte, cultivadas ao longo de um percurso de formação pessoal e profissional que guiavam minhas escolhas e posturas em sala de aula.

Este processo me possibilitou desenvolver um pensamento crítico, consciente e autônomo, pois conforme afirma Rejane Coutinho:

> Para o educador, todo o processo de apropriação de sua história de vida tem como objetivo a ampliação de sua capacidade de autonomia e, portanto, de iniciativa e de consciência nas suas decisões e escolhas profissionais. (2004, p. 152)

A abordagem autobiográfica guiou-me metodologicamente neste percurso, em especial as ideias de Antonio Nóvoa[2], o qual afirma que a bibliografia voltada para *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*, cresceu progressivamente (2007, p.15).

A vida e a pessoa dos/as professores/as passaram a ser foco de muitas pesquisas com a finalidade de compreender como esses/as professores/as se tornam professores/as e de que forma suas práticas pedagógicas são influenciadas por suas características pessoais e por suas histórias de vida (Ibid., p. 15-16).

Além de me dar conta da relação entre a minha história de vida e formação e a minha atuação docente, me dei conta de que essa mesma atuação docente era formadora e transformadora, pois viabilizava e demandava a construção de saberes que só a prática deflagra!

Segundo Maurice Tardif, o saber é um elemento constitutivo da prática docente e tem origens distintas: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes currriculares e os saberes experiencias. O autor afirma que a existência dos/as professores/as *depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática* (2011, p.39).

Para melhor compreensão de tais saberes, retomo as definições de Tardif (2011, p. 37-39), segundo o qual, os *saberes da formação profissional* são aqueles da responsabilidade das instituições formadoras de professores, são os saberes das áreas da Educação e da Pedagogia; os *saberes disciplinares* são oriundos de

---

[1] Teoria do Desenvolvimento Estético: são diversos os teóricos que trabalham com essa teoria e diversas são também suas abordagens epistemológicas. Em minha dissertação, apresentei um quadro comparativo das pesquisas de quatro desses teóricos, ciente, no entanto, de que se utilizam de abordagens teóricas distintas– Abigail Housen (E.U.A), Michael Parsons (E.U.A.), Maria Helena Wagner Rossi (Brasil) e Teresinha Franz (Brasil). Em minha análise, fiz uso da teoria de Abigail Housen.

[2] Segundo Antonio Nóvoa (2007), tais abordagens tiveram origem com o livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham (1984),

diversos campos do conhecimento, são desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua história, como por exemplo, a literatura e a matemática; os *saberes curriculares* correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar define e seleciona para apresentar à sua comunidade os conhecimentos sociais; por fim, os *saberes experienciais* desenvolvem-se a partir do trabalho docente, são oriundos da experiência dos/as professores/as e por ela validados, legitimados.

Buscando adentrar a lógica desses saberes, bem como sua relação com os/as docentes, Tardif afirma ainda que *os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente* (2011, p. 40).

Não são saberes produzidos ou controlados pelos/as professores/as, pois segundo o autor:

> (...) com a modernização das sociedades ocidentais, esse modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, através de grupos sociais específicos, vai sendo progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente, distanciado das instâncias de produção dos saberes. Já os saberes técnicos e o saber-fazer vão sendo progressivamente sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos, separados dos grupos sociais – que se tornam executores atomizados no universo do trabalho capitalista (2011, 42-43).

Assim, são os *saberes experienciais* que Tardif denomina de *cultura docente em ação*, pois são adquiridos na prática docente e não em instituições formadoras e possibilitam ao professor/a, interpretar, compreender e orientar sua prática, caracterizada por *situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis* (2011, p. 49).

O autor afirma ainda que:

> (...) lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (2011, p. 49).

Os *saberes experienciais* são ainda entendidos por Tardif sob três âmbitos:

> a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (2011, p. 50).

Há, contudo, entre estes saberes uma hierarquia na qual *as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes* (TARDIF, 2011, p. 52).

É esta instância que me interessa abordar, a instância das relações com os/as alunos/as nas aulas de arte e os saberes que dela e nela se originam. *Um saber produzido ou controlado*, mas que, segundo Tardif, os/as professores/as não conseguem definir (2011, p. 40).

Neste ponto, cabem algumas reflexões: como os/as professores/as conseguem objetivar tais *saberes experienciais*? Como se tornam conscientes deles? Como os relacionam com os outros saberes, de formação profissional e curriculares, por exemplo?

Tardif aponta para algumas possibilidades sobre a objetivação dos *saberes experienciais*: os/as professores/as tomam consciência de seus saberes subjetivos quando os transformam em discursos objetivos para serem partilhados com os pares; os/as professores/as conferem objetividade aos seus *saberes experienciais* quando os relacionam de forma crítica com os saberes disciplinares, curriculares e de sua formação (2011, p. 52-53). Assim, afirma o autor:

> (...) a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou depois da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formulado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de avaliação constituído pela prática cotidiana (2011, p. 53).

A partir dessas ideias e conceitos, acredito que agora me seja possível abordar os *saberes experienciais* que emergiram de algumas práticas de leitura de imagem que vivenciei com meus alunos/as na escola, bem como a relação desses saberes com a minha própria formação.

Metodologicamente, foram dois os instrumentos que utilizei buscando entender, através da leitura de imagens, a compreensão que tinham da arte meus alunos/as: uma entrevista com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I – cerca de sete anos de idade - e um questionário com os adolescentes do último ano do Ensino Fundamental II – cerca de catorze anos de idade.

Essa definição metodológica já representou um primeiro momento de reflexão e aprendizado, pois precisei adequar o instrumento às possibilidades dos/as alunos/as em função de suas idades e níveis de escolaridade distintos, bem como às minhas possibilidades de conversar individualmente com eles ou de estar com eles em grupo.

Assim, as crianças que ainda não escreviam nem liam com fluência, foram entrevistadas e ao final da pesquisa percebi que, além da questão da leitura e da escrita, para aquele momento de seu desenvolvimento estético, a entrevista era o instrumento ideal, pois possibilitava-lhes falar à vontade sobre as imagens, interagir com elas através de narrativas imaginárias – características desta fase - trazendo seu repertório imagético, suas referências visuais para dar sentido ao que viam.

Ao ver a obra de Velázquez, *Balthasar Carlos a Cavalo*[3], a conversa com uma das crianças transcorreu assim:

> (...)
> Criança: - *É que teve um filme que mostra uma guerra e um moço, ele tava tentando morrer nessa guerra e ele não conseguiu morrer daí... Que ele podia andar, até porque ele está com esse pedaço de pau aqui porque é a bandeira, porque o cavalo...*
> Professora: - Ah, entendi! E aí no filme, como é que era?
> Criança:- *O filme ele tinha que amputar a perna (na entrevista a criança disse "ampuletar a perna"), só que ele não queria, daí ele foi pra uma guerra, já que ele ia perder uma perna, pra tentar se matar, mas ele não se matou.*
> Professora:- Não? Que bom!
> Criança:- *Não, ele ficou na frente de um monte de cara que tinha tiro e aí eles passaram lá e aí a hora que os caras foram pegar ele, uma pessoa lá do time dele...*

O encontro com a imagem do príncipe Balthasar Carlos na Espanha do século XVII, acionou nessa criança um repertório imagético relacionado ao filme norte-americano, *Dança com Lobos*[4], do final do século XX e me permitiu perceber que a compreensão da arte passa necessariamente pelo repertório pessoal, pelas experiências e histórias de vida das pessoas, traduzidas em suas interpretações da arte.

O mesmo aconteceu com a obra de Portinari, *Os Retirantes*[5], pois suscitou nas crianças as mais diversas leituras, contrariando a minha expectativa de que todos seriam capazes de perceber a expressividade e o drama da obra.

Ao olharem para a imagem, as crianças referiam-se àquelas pessoas como:

- *Um monte de gente perdida...*
- *Um Halloween...*
- *Uma múmia ou uma caveira...*
- *O rei do Mortal Combat...*
- *Um cemitério no pólo norte...*
- *Família pobre...*
- *Pessoas esquisitas...*
- *Família unida...*
- *Fantasmas quebrados...*
- *Homem cheio de machucados...*
- *Mortos e vivos...*
- *Pessoas tirando foto em pé...*
- *Um monte de mortos...*
- *Tudo quebrado...*
- *Piratas...*
- *Pessoas pobres...*
- *Uma família de zumbis...*
- *Ossos de pessoas...*
- *Roupa mal feita...*

---

[3] *Balthasar Carlos a Cavalo:* Diego Velázquez, 1635-1636. Óleo sobre tela, 209cm x 173 cm. Museu do Prado, Madri, Espanha.

[4] *Dança com Lobos:* Direção: Kevin Costner; Produção: Kevin Costner e Jim Wilson; E.U.A., 1990.

[5] *Retirantes*: Candido Portinari, 1944. Óleo sobre tela, 190 cm x 180 cm. Museu de Arte de São Paulo, São Paulo, Brasil.

- Bicho morto...
- Morcegos...
- Noite de lua cheia...
- Escravidão...

Ouvir as crianças falarem da obra de Portinari me fez perceber a inadequação de muitas de minhas propostas anteriores, suas palavras me fizeram perceber que eu jamais havia dado tanto espaço e tempo para que eles/as falassem sobre a arte, jamais a voz deles/as tinha recebido tanta atenção exclusiva e individual de minha parte.

Eu estava mais uma vez aprendendo que as crianças viam a arte a partir de suas referências pessoais, a despeito do que quer que a obra expressasse sobre um contexto histórico, social, cultural e pessoal do artista.

E mais, eu estava me dando conta de que histórias sobre a vida do artista, seu estilo e o período em que viveu só fariam sentido à medida em que as crianças fossem capazes de perceber que a obra tinha existência própria fora delas, que a obra e o artista tinham também uma história, como eles/as tinham.

Segundo a Teoria do Dsenvolvimento Estético, esta compreensão aconteceria ao longo de experiências significativas com a arte, ou seja, se o/a professor/a tem a devida compreensão e o respeito às possibilidades de compreensão da arte que a criança apresenta em dado momento, uma educação artística e estética sensível e comprometida poderá aos poucos contribuir para com a ampliação da compreensão que as crianças têm da arte.

A teoria me dizia isto nos livros, mas eu vivenciei este aprendizado na prática ouvindo as crianças falarem sobre a arte. Percebi que teria que desenvolver cada vez mais uma postura de escuta atenta e sensível para perceber que o processo de compreensão estética do aluno é também um processo de aprendizagem para mim mesma como professora de arte. Um processo que envolve mudanças no olhar, na escuta, na percepção e na sensibilidade, um processo que requer que o desenvolvimento de uma forma pessoal de pensar, de agir, de me envolver e de me fazer presente de forma significativa em nossas conversas sobre arte.

Nem sempre o pensamento das crianças traz explicitamente a compreensão que constroem da arte, muitas vezes precisei me perguntar: *O que ele/a está me dizendo com isto? Que tipo de pensamento há por detrás destas palavras? O que faz sentido para este/a aluno/a? Onde ele/a busca esses significados? Quais são as referências culturais que alimentam sua leitura das imagens?*

Identificar preferências, referências, intenções, significados, valores e repertórios no que as crianças dizem requer uma busca cuidadosa das pistas que elas deixam entrever por meio do que dizem, mas requer também um distanciamento em alguns momentos, para que a escuta de quem analisa não se torne por demais teórica ou por demais simplificada, mas que se permita construir saberes/conhecimentos enquanto percebe, enquanto escuta...

Essa é uma atitude de investigação diante do que os/as alunos/as falam, é uma possibilidade de compreender como eles/as pensam para poder pensar em como ensinar arte de forma mais significativa para eles/as, é uma postura pedagógica que, a meu ver, condiz com a arte no que ela tem de dialógico e sensível.

A expressividade dos *Retirantes* de Portinari era parte do meu repertório e não das crianças, a compreensão da miséria de parte do povo brasileiro traduzida naquela imagem existia no meu conhecimento, a partir das minhas leituras, do meu

encontro com a obra, da minha formação inicial, mas não da deles, ao menos, não ainda!

A questão tornou-se então, como ensinar arte às crianças? Deixar que eles falassem sobre arte livremente a partir de seus repertórios? Contar a eles o que eu sabia sobre a obra, sobre Portinari, sobre o deslocamento dos nordestinos para o sudeste brasileiro em busca de uma vida mais digna?

Em que medida tais informações fariam sentido em suas vidas, com os conhecimentos que já possuíam, com o repertório imagético que já traziam de suas vidas para a escola, do mundo da cultura visual no qual vivem imersos? Em que medida eu os estaria aproximando ou distanciando da arte? Qual seria o tempo e a medida ideal para que tais informações fossem introduzidas a fim de ampliar suas possibilidades de compreensão?

Este é um saber da experiência docente, pois depende absolutamente das pessoas com as quais estou lidando, ou seja, depende dos meus alunos/as e de seus conhecimentos de vida e de arte.

Em muitos momentos de nossa conversa sobre as obras, as crianças traziam conceitos do mundo da arte para expressar suas ideias e o faziam com pertinência, embora nem sempre conseguissem se explicar, ou seja, conseguiam perceber aspectos conceituais nas obras de arte, só não tinham a noção exata do que eles significavam na obra ou em termos literais, pois este é um conhecimento que vai se consolidando ao longo do processo de ensino/aprendizagem da arte na escolaridade básica.

Mostrei a uma das crianças duas imagens: *Roda infantil*[6], de Portinari, e *Balthasar Carlos a Cavalo*, de Velázquez e ao longo da nossa conversa:

> (...)
> Professora: - *Então, você gosta de desenhos mais parecidos com o real?*
> Criança: - *Eu gosto de arte moderna.*
> Professora: - *Você gosta? O que é arte moderna?*
> Criança:- *É uma coisa assim meio rabiscada, mas aí sai...*
> Professora: - Alguma destas duas é arte moderna ou não?
> Criança - *Não por que aqui mostra...*
> Professora: - *Mostra o quê?*
> Criança - *Tem um pouquinho de arte moderna.*
> Professora: - *Então me explica o que é arte moderna aí.*
> Criança - *Arte moderna é, por exemplo, estes trenzinhos aqui, você faz uma rabisqueira e no fim fica lindo.*
> Professora: - *Ah, e como fica lindo se é rabisqueira? Você não disse pra mim que gosta que seja parecido com o real? Rabisqueira parece com o real?*
> Criança - *Não, mas assim: você pega uma coisa e vai fazendo assim ó, vai fazendo tipo uma arte moderna.* (Vai mostrando na imagem)
> Professora:- *Ah, entendi!*

Há, com certeza, um fundamento na fala desta criança, arte moderna é algo que não se parece necessariamente com as coisas como elas são e estão no mundo. Havia apenas que irmos amadurecendo e elaborando o conceito com o tempo...

---

[6] *Ronda infantil*: Candido Portinari, 1932. Óleo sobre tela, 39 cm x 47 cm. Coleção Particular, São Paulo, Brasil.

Outro saber oriundo de nossas conversas sobre arte é o de que nem sempre era fácil para as crianças entenderem o que estavam vendo nas imagens, como nos exemplos a seguir, em que algumas crianaças falam após olharem para as três obras já citadas anteriormente:

> - (...) *É que eu não estou entendendo muita coisa.*
> - (...) *só que não dá pra entender muito bem, por causa assim, por que ela - é muito branca e não dá pra entender*;
> - (...) *não dá pra ver, dá pra ver direito, mas eu não entendi;*
> - *Não estou entendendo nada...*

O que significa não entender uma imagem? Significa não conseguir identificar suas figuras com nada que se conheça? Significa não conseguir criar sentido algum para ela? Significa não ter recursos internos para minimamente dialogar com a imagem? Significa não compreendê-la dentro de seu contexto de criação? Quando é que uma imagem não faz sentido para alguém? Quando este alguém ainda não conhece os códigos do mundo da arte? Como construir novos sentidos, como ampliar as possibilidades de interpretação das imagens, como fomentar a conversa com novas informações que levem as crianças a questionarem seu próprio olhar, que os desafie a pensar sobre o que vêem e a confrontar o que vêem com o que pensam? Que imagens escolher, que metodologias desenvolver para que a escuta sensível revele conhecimentos que precisam ser acolhidos, mas também ampliados e reconstruídos?

Essas tantas questões surgiram com essa simples experiência de ouvir atentamente um grupo de crianças que falaram sobre arte comigo, uma experiência alimentada por muitas leituras e reflexões, é claro, mas uma experiência cotidiana da prática docente em arte que me fez rever tantos conceitos e preconceitos, que me fez repensar nas possibilidades dos/as alunos/as frente às minhas expectativas.

Entendo como relevante a um/a professor/a de arte perceber que o que faz sentido para seus/suas alunos/as na arte é aquilo que eles/as conseguem relacionar com suas referências, pois como afirma John Berger: *A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. (...) Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos* (1999, p.10-11).

Acredito que a nós, docentes em arte, cabe criar condições para que essas referências com a arte se ampliem na escola, transformem-se e se aprofundem. Percebo que o mesmo se dá com nossa formação, ensinamos a partir das concepções que temos, a partir do que sabemos e acreditamos, mas ampliar e transformar concepções e saberes é parte dessa formação e pode acontecer no espaço e no tempo de nossas aulas, espaço e tempo esses em que o conhecimento circula entre nós e nossos/as alunos/os, espaço e tempo de ensinar e aprender arte.

No entanto, ensinar crianças é diferente de ensinar adolescentes e a experiência com os adolescentes, apesar de diferente, foi também rica em aprendizagens e a primeira delas também foi metodológica e relacionada ao uso de outro instrumento de coleta de dados, o questionário.

Será que uma avaliação escrita deixaria os adolescentes mais à vontade para se expressar? Será que uma única pergunta deixaria alguns aspectos da leitura sem esclarecimentos? Será que escrever é mais trabalhoso do que falar e isso poderia comprometer as respostas dos adolescentes? Embora individual, será que a escrita restringe mais do que a entrevista? Será que por ser escrita, a avaliação propicia maior facilidade para os/as alunos/as dizerem que não entendem ou não encontram

significados nas imagens? Será que ver as imagens menores prejudicaria a leitura, visto que as crianças tinham visto imagens relativamente grandes e os adolescente as veriam em papel tamanho ofício?

Dois tipos de perguntas foram feitas aos/às alunos/as, uma para uma parte deles/as e outra para outra parte. As perguntas eram:

> *O que você vê nesta imagem?*
> *O que você pode dizer sobre esta imagem?*

Suas respostas me permitiram perceber que a maneira como perguntamos pode contribuir com diferentes tipos de respostas, pois levam a diferentes focos interpretativos. Assim, a primeira pergunta levou a respostas mais descritivas e objetivas, já que seu foco era no que se via. A segunda pergunta, por sua vez, levou a respostas mais interpretativas e pessoais, pois trazia em si a interpretação como uma possibilidade pessoal: *"O que você pode dizer..."*

De qualquer maneira, a leitura dos adolescentes já revelava muitos aspectos daquilo que havíamos trabalhado na disciplina de arte ao longo dos anos em que estive com eles na escola e também vários aspectos próprios da leitura possível ao desenvolvimento estético deles naquele momento, bem como de seu repertório.

Assim, leituras carregadas de emoção e sentimentos foram bastante comuns nas respostas de alguns adolescentes:

> *- Posso dizer que esta imagem (...) nos transmite paz, harmonia e que nos faz refletir sobre tudo, esta retrata fielmente a filosofia do interior: lugar bonito, calmo, não-luxuoso, porém, cheio de energias boas para remeter a todos.*
> *- Um olhar sombrio, como se tivesse raiva do mundo, observando o que a humanidade fez com suas vidas e a que ponto puderam chegar.*
> *- Essa imagem é uma fotografia, por ela estar querendo mostrar tristeza, pobreza, ela está em preto e branco.*
> *- Essa imagem, por seu formato e sua cor, ela traz um sentimento de modernidade.*

Se as crianças interpretavam as imagens sem ter necessariamente consciência de que o estavam fazendo, os adolescentes já revelavam saber que a arte é simbólica, que enseja interpretações. Vejamos exemplos:

> *- Que ela é uma imagem que se você só olha por olhar ela não vai significar nada, por isso que nós temos que analisar muito bem...*
> *- Essa imagem não me remete a absolutamente nada. Não gosto de imagens assim, pois para mim a arte tem que ser entendida por várias pessoas. Não gosto de imagens assim, não consigo entendê-las nem decifrá-las, não me remetem a nada!*
> *- Talvez isso signifique mais para o pintor do que apenas um quadrado com um triângulo e outras formas dentro. Talvez para ele as cores também tenham algum significado. Mas para mim, eu só consigo a relacionar com um formato de televisão.*
> *- Esse tipo de imagem (instalação) me chama muito atenção, pois eu gosto muito na arte, de coisas e objetos diferentes, que realmente você não consegue entender. Como disse Celso Favaretto: "A arte moderna é um belo horror".*

> *- Pra mim ela não faz nenhum sentido, mas em todas as imagens existe algum sentido. O que eu entendo nela é apenas o que eu vejo: um homem bem lá no fundo, com uma porta aberta na frente dele e com um retrato de casamento pregado na parede. Pensando melhor, ela pode me dizer que esse homem agora está viúvo, por ele estar sozinho e pelo retrato na parede.*

As interpretações dos adolescentes também revelaram conceitos trabalhados nas aulas de arte e como professora, ao vê-los utilizando os conceitos eu podia perceber se faziam um uso adequado, pertinente ou se haviam lacunas a serem ainda preenchidas em sua formação relacionada àqueles conceitos, ou seja, o saber que essa experiência me propriciava, permitia-me reavaliar minha própria prática no que diz respeito à aprendizagem em arte dos/as alunos/as.

Os exemplos a seguir nos permitem compreender melhor o que estou afirmando:

> *- Essa imagem eu penso ser do impressionismo, pois nas nuvens tem luz e não tem contorno, mas tem uma coisa que quebra essa idéia: o contorno da casa.*
> *- Esta pintura nos mostra o momento onde a pintura está "modernizada", onde já não é mais necessário o retrato fiel da realidade. E isto fica fácil de perceber, ao reparar na imagem desta chácara.*
> *- Esta imagem retrata basicamente, o que é a arte que vivemos hoje. (...) A "nossa" arte é algo totalmente sem um único estilo, ela retrata tudo o que o autor pensa, tudo o que a sociedade está passando e etc.*
> *- Esta instalação nos mostra que apenas uma coisa, existem diferentes pontos de vista.*
> *- Parece ser uma fotografia de uma instalação feita com cadeiras e cilindros brancos, mas se prestarmos atenção, veremos que a pessoa que fez pensou sobre perspectiva e planos.*

Quando olho hoje para essa pesquisa, percebo o quanto estavam presentes nela questões relacionadas à formação docente, a partir de uma experiência de sala de aula, uma experiência sobre a qual me debrucei para refletir, compreender e que foi transformadora de minhas próprias concepções de arte e de ensinar e aprender arte.

Permiti-me aprender com os/as alunos/as, construí *saberes experienciais*, como diria Tardif: aprendi sobre a arte, seus significados, conceitos e estranhezas; aprendi sobre metodologias apropriadas às possibilidades dos/as alunos/as, mas também, às minhas expectativas; aprendi sobre adequar a escolha de imagens ao que se deseja ou necessita trabalhar com elas e não apenas ao gosto ou ao repertório da professora.

Aprendi sobre desenvolver uma escuta e um olhar sensíveis de maneira a perceber na fala e na escrita dos/as alunos/as os conhecimentos que trazem consigo de sua cultura, de seu meio, bem como os conhecimentos que foram trabalhados nas aulas e perceber o uso que fazem desses conhecimentos na construção de sentidos para a arte.

Enfim, aprender com a prática docente aquilo que lhe é próprio, aquilo que só se revela na sala de aula, na relação entre professor/a e aluno/a, nos saberes que verdadeiramente construímos no cotidiano escolar e que muitas vezes, transcendem

objetivos, metodologias e conteúdos previstos para abarcar aquilo que emerge de nossas relações humanas e de nossas relações com a própria arte e que nem sempre são planejáveis, previsíveis...

Há muitas questões que se originam de uma conversa sobre a arte e que não estão previstas em planos de aula. Há lembranças pessoais suscitadas pela arte, há sentimentos, sensações e emoções despertados pelas imagens, há significados, sentidos e mensagens construídos pelo olhar que se dispõe a pensar no que vê.

Há a imaginação que a arte ativa e os conceitos, julgamentos, críticas, suposições e indagações que a arte inevitavelmente revela se nos dispomos a conversar com ela e sobre ela com nossos/as alunos/as, se nos dispomos a fazer de nossas aulas um *continuum* de nossa formação por meio dos saberes que a experiência docente nos possibilita.

> (...) as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situaçoes cotidianas. (...) o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula (TARDIF, 2011, p. 17).

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G.. **Currículo, Território em Disputa**. 2ª. Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

BERGER, John. **Modos de ver.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

COUTINHO, Rejane Galvão. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In: TOZI, D.; COSTA, M. M.; HONÓRIO, T. (Org.). **Educação com arte**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2004. p. 143-158.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (org). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 147-168.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª. Ed. Porto/Portugal; Editora Porto, 2007.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte.** Lisboa: Presença, 1992.
RODRIGUES, Maristela Sanches. **Desenvolvimento Estético: Entre as Expectativas do Professor e as Possibilidades dos Alunos**. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2008. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2008/rodrigues_ms_me_ia.pdf

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12ª. Ed.. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

Maristela Sanches Rodrigues: Professora de Arte na Educação Básica e no Ensino Superior na rede privada; Mestre e doutoranda em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP/SP; Pesquisa atualmente a formação de professores/as de Arte no Estado de São Paulo a partir do Currículo Oficial de 2010; Integrante de Grupos de Pesquisa (UNESP e Mackenzie), associados ao CNPq; Link para o Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2455707598788562.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **11. Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.**

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: O QUE DIZEM OS ARTIGOS DOS PERIÓDICOS? (2004-2010)

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França-UFPA, Pará, Brasil

RESUMO*:*
O presente estudo tem como o objetivo identificar os trabalhos que os estudiosos desenvolveram sobre o Ensino de Arte no período de 2004 a 2010 nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP), Revista Brasileira de Educação de Encontro Nacional de Pesquisadores de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Além desse material, apresentamos outros artigos, selecionados por sua classificação no sistema da CAPES. Apresenta uma abordagem teórico-metodológica de natureza qualitativa com aplicação da pesquisa bibliográfica. Em Arte, dialogamos com Barbosa (2009, 2010), sobre prática pedagógica com Veiga (2009, 2011) e formação de professores com Pimenta (2009). Os resultados revelam que houve um aumento crescente considerável na produção das pesquisas sobre o ensino de Arte no Brasil as pesquisas mostram que o ensino de Arte na contemporaneidade deve oferecer novas metodologias, acompanhando o desenvolvimento tecnológico da sociedade; formações precárias; práticas pedagógicas repetitivas, deixando à margem o planejamento e o engajamento político.
Palavras-chave: Educação; Ensino de Arte; Estado da Arte.

STATE OF KNOWLEDGE ABOUT EDUCATION AND TEACHING VISUAL ARTS: WHAT THEY SAY JOURNAL ARTICLES? (2004-2010)

ABSTRACT
The present study is aimed to identify the work that scholars have developed on the Teaching of Art in the period from 2004 to 2010 in the following journals: Brazilian Journal of Education, National Association for Research and Graduate Education (ANPED), National Association Researchers of Fine Arts (ANPAP), Brazilian Journal of Education National Meeting of Researchers of Curriculum and Teaching Practice (ENDIPE). In addition to this material, we present other articles selected by the CAPES classification system. Presents a theoretical and methodological approach to the application of qualitative literature. In Art, dialogued with Barbosa (2009, 2010), on teaching practice with Veiga (2009, 2011) and teacher training with Pimenta (2009). The results show that there was a considerable increase in the production of increasing research on the teaching of art in Brazil polls show that the teaching of art in contemporary society should offer new methodologies in line with technological development of society; precarious formations; repetitive teaching practices, marginalizing the planning and political engagement.

Keywords: Education; Art Education; State of the art

1 Introdução

Analisando a educação escolar no contexto da sociedade contemporânea, vislumbramos a contribuição e ampliação dos horizontes que surgiram com o diálogo entre este trabalho e os estudos já produzidos no campo da pesquisa, ou seja, na comunidade acadêmica e as pesquisas em educação e o ensino de Arte.

O presente estudo tem como objetivo identificar os trabalhos que os estudiosos vêm desenvolvendo sobre o Ensino de Arte. Quanto ao perfil metodológico o Estado da Arte (ANDRÉ, 2001) apresenta uma abordagem qualitativa, motivando dessa forma, nesse trabalho, o emprego da pesquisa bibliográfica[1]. Para tal, fez-se o levantamento das publicações selecionadas dos anos de 2004 a 2010 nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP)[2], Revista Brasileira de Educação de Encontro Nacional de Pesquisadores de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Além desse material, apresentamos outros artigos, selecionados por sua classificação no sistema da CAPES.

Para melhor ilustrar os estudos elencados os distribuímos no quadro nº 01 identificando o número de trabalhos por ano de publicação e tipo de fonte documental[3]. E, assim, observamos uma baixa produção das referências selecionadas no ano de 2004 (01; 2,9%), o que pode ser justificado devido à carência de Programas de Pós-Graduação e Anais que contemplassem a pesquisa na área de Arte. No geral, houve um aumento crescente considerável na produção das pesquisas, mesmo que constatemos um decréscimo, pontualmente na produção em dois anos: em 2006 (02; 5,9%) e 2009 (06; 17,6%) de pesquisas com objetos de estudos que tivessem relação com os descritores deste estudo.

---

[1] Ver discussão em GATTI, Bernadete. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº44, p. 3-17, 1983.

[2] Os artigos da ANPAP, ENDIPE e ANPED serão citados de acordo com a necessidade de serem referendados no corpo do texto.

[3] Fez-se necessário suprir parte do texto com as dissertações, com o intuito de cumprir com as normas do XXIV Congresso Nacional da Confederação dos Arte/Educadores do Brasil-CONFAEB, no que tange às quinze laudas para o artigo (comunicação oral).

O aumento crescente se justifica por Arte/Educação[4] adentrar como GT de pesquisa na ANPAP, contando com o Comitê de Educação em Artes Visuais, anteriormente denominado Comitê de Ensino-Aprendizagem de Arte, e que em 2009 teve 74 trabalhos apresentados. O GT 24 – Educação e Arte na ANPED teve o início de suas atividades efetivas em 2009, mantendo um bom número de trabalhos inscritos, relacionados às artes visuais, teatro, dança, música e literatura.

Quadro nº 01

Número de trabalhos por ano de publicação e tipo de fonte documental – 2004-2010

ANO	FONTES DOCUMENTAIS (QUANTIDADE/PERCENTUAL)					
	TESES E DISSERTAÇÕES		ARTIGOS		TOTAL	
2004	01	7,7%	0	0%	01	2,9%
2005	0	0%	04	19%	04	11,8%
2006	01	7,7%	01	4,8%	02	5,9%
2007	04	30,8%	03	14,3%	07	20,6%
2008	04	30,8%	03	14,3%	07	20,6%
2009	02	15,3%	04	19%	06	17,6%
2010	01	7,7%	06	28,6%	07	20,6%
TOTAL	13	100%	21	100%	34	100%

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES. Dados sistematizados pela autora em 04/2011

Para orientar a compilação dos textos, e com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção do conhecimento sobre o tema Artes Visuais e Educação e a possível analogia ou discrepância entre os objetos de estudo, definimos os seguintes descritores: Artes Visuais, formação de professores e prática pedagógica.

2- A Sociedade contemporânea e o Ensino de Artes Visuais

Quadro nº 2 - Artigos sobre o Ensino de Artes Visuais – Período 2004-2010

ANO	ARTIGO	AUTOR	OBJETO	CONCLUSÕES

[4]Em 1943, Herbert Read criou a expressão “educação através da arte”. Abreviada posteriormente para Arte/Educação. No Brasil, o termo Arte/Educação vem sendo empregado a partir da Lei nº 5.692/71. Na década de 1980, com os Programas de Pós-Graduação em Arte, o termo Arte/Educação é utilizado também como objeto de estudo no meio acadêmico. Ver: DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte/educação?** 6ª. ed. – Campinas: Papirus, 1991; BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

2007	Arte contemporânea, cultura visual e a formação do professor de Arte.	VALENÇA e MARTINS	Cultura visual e a formação do professor de Arte	Este estudo analisou a relação entre arte contemporânea - cultura visual, os deslocamentos perceptivos e conceituais que fundamentam a interpretação de imagens como prática social.
2007	O Ensino de Arte no Brasil	STORI e MOSANER JR.	As Concepçõe s Pedagógica s de Arte	O estudo investigou as concepções pedagógicas no Ensino de Arte. Afirmam que até hoje, as correntes pedagógicas tradicional, a Escola Nova ou a tecnicista ainda influências práticas.
2008	Educação do Sensível em Artes Visuais: modelando o barro e (re)significando o corpo.	DIEHL e ORMEZZANO	Significado da Educação Estética	A pesquisa abordou Significado da Educação Estética, as ações envolvendo a sensibilidade provocam e potenciam o valor do ensino da Arte para a construção da corporeidade.
2009	O Ensino de Arte diante das tecnologias contemporâneas	DUTRA e MAIO	O Ensino de Arte a distância	O estudo abordou o Ensino de Arte a distância. Questiona-se a prática e a curiosidade frente ao novo tempo tecnológico.
2009	O Ensino de Artes Visuais na educação básica de João Pessoa-PB	FREITAS et al.	O Ensino de Artes Visuais	A pesquisa discutiu significativas mudanças na estrutura escolar; no perfil do professor; nos fundamentos e ações que caracterizam as aulas de artes visuais.
2010	Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes?	LOPONTE	O Ensino de Arte.	O trabalho abordou o Ensino de Arte e os problemas levantados de ordem política, teórico-metodológica.
2010	Considerações preliminares sobre a Arte/Educação e a sua relação com o design na formação do professor das licenciaturas	LOPES e COUTINHO	O design na formação de professores	O estudo discutiu a formação de professor e o design. Concluiu que um professor, cuja inteligência visual foi estimulada desde a sua formação, será o agente consciente em uma escola.

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES Elaborado pela a autora a partir de artigos pesquisados *on line* (04/2011).

O estudo de Dutra e Maio (2009) defenderam a pertinência de um ambiente virtual e a contribuição deste para o ensino/aprendizagem dos acadêmicos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e para a formação continuada de professores de Arte da rede pública de ensino do município de Rio Grande.

Para as autoras, o Ensino de Arte na contemporaneidade deve oferecer novas metodologias, acompanhando o desenvolvimento tecnológico da sociedade, pois defendem “a necessidade de pensar o Ensino de Arte associado às tecnologias contemporâneas” (DUTRA e MAIO, 2009, p. 62). O problema é para criar um Ambiente Virtual de Aprendizagem de Artes Visuais (AVA-AV), pois, enfrenta-se uma série de desafios a serem superados como, por exemplo, lidar com o Ensino de Arte à distância.

Diehl e Ormezzano (2008) apresentam um estudo da educação estética, como educação do sensível. Defendem uma prática pedagógica na perspectiva das Artes

Visuais tridimensionais: a modelagem com argila como meio de desenvolver a sensibilidade dos sentidos, ou seja, a capacidade dos educandos de reconhecerem as sensações que lhes são oferecidas pelos sentidos a partir do mundo vivido (2008, p. 1519).

Entretanto, o professor no Ensino de Arte não pode imbuído de sentimento ingênuo ter como objetivo apenas desenvolver uma vaga sensibilidade do aluno[5] (BARBOSA, 2002). Aspira-se, com as aulas planejadas e objetivos claros influenciar no desenvolvimento cultural do aluno de modo positivo. Dessa forma, para Barbosa (2010), o conhecimento em Artes Visuais se organiza interrelacionando-se os três vértices: a leitura da Arte, o fazer Arte e a história da Arte.

Com o interesse sobre o *design*, os autores Lopes e Coutinho (2010) trazem uma discussão acerca de possibilidades que o campo da Arte/Educação permite como universo epistemológico e metodológico para aproximar os conteúdos de *Design*, mais precisamente da Linguagem Gráfica dos professores das licenciaturas. Deslindam a abordagem triangular como uma proposta metodológica cabível ao contexto. Com ações distintas, ver, fazer e contextualizar, porém, integradas, reforçadas, por uma experiência de sucesso. Essa questão metodológica é o diferencial desse estudo em relação aos anteriores citados, sobretudo, porque a Abordagem Triangular não foi empregada de forma metodológica nos outros trabalhos.

Para Freitas et al. (2009), o estudo aborda a visão de que ainda são reconhecidas práticas tradicionalistas[6], concebidas com base em visões românticas e limitadoras sobre o real significado e objetivo das aulas de Artes Visuais na educação básica, como é o caso da "cópia ou modelo" (p. 3868), por outro lado, com a Escola Nova, cobra-se apenas uma produção original. São práticas fortemente imbricadas em uma formação tradicional, mas implica também no acesso à cultura, à Arte.

Constatamos o interesse de pesquisadores sobre o tema Ensino de Arte e os problemas Metodológicos surgidos no cenário educacional. A autora Loponte (2010),

---

[5] Cf. esse argumento em BARBOSA, Ana Mae. As Mutações do Conceito e da Prática. In BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-34.

[6] O ensino tradicional tem expressado uma forte ideia de racionalidade, orientada por consenso e politicamente conservadora. Conferir em: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. Campinas Autores. Campinas, São Paulo: Autores Associado: 2006; GADOTE, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995; LIBÂNEO, J. V. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia, crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

analisa as inquietudes nas práticas de Arte. Diante dos problemas detectados, levanta alguns questionamentos, quais sejam: Que fazer diante da persistência da presença dos arcaicos e tão duramente criticados desenhos estereotipados prontos para colorir? Ou ainda diante da insistência em confundir Arte com a elaboração de decorações festivas ou presentes para as datas comemorativas? (2010, p. 237). Em sua análise sobre certas práticas pedagógicas, entre as suas conclusões, destaca alguns problemas identificados no cenário do Ensino de Arte: “percebo a emergência de alguns desafios prementes, que nomeio da seguinte forma: desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos” (LOPONTE, 2010, p. 227).

Na lógica de desafios pedagógicos, a pesquisa de Stori e Mosaner Jr (2007), apresenta um estudo histórico acerca do Ensino de Arte na educação formal, como as tendências pedagógicas republicanas, modernistas e pós-modernas. Concluíram, assim como Freitas et al. (2009) que nas escolas, atualmente, as correntes pedagógicas postas em prática no século passado, como a tradicional, a da Escola Nova ou a tecnicista, ainda mantêm influências em grande parte da prática utilizada na sala de aula e o professor muitas vezes utiliza-se de mais de uma dessas linhas (STORI e MOSANER JR, 2007).

As questões levantadas pelos autores Freitas et al. (2009); Loponte, (2010) Valença e Martins (2007); Stori e Mosaner Jr (2007) apresentam similitudes justamente em relação às práticas pedagógicas concernentes ao ensino de Arte. Tratam de práticas pedagógicas em que retratam concepções e estratégias metodológicas arcaicas. Sobre o ensino de Artes Visuais, a maioria apontou a falta de profissionais formados em linguagens plásticas específicas e a falta de domínio de conteúdo (VALENÇA e MARTINS 2007).

Diante disso, passaremos para o quadro nº 3 que aborda formação de professor, destacando o ano, o título, o objeto de pesquisa e conclusões dos trabalhos sobre Formação de Professor; em seguida, faremos um comparativo sobre as conclusões e as aproximações ou divergências destes estudos.

3 O Ensino de Arte e Formação de Professor na Contemporaneidade

Quadro nº 3– Artigos sobre formação de professor – Período 2004-2010

ANO	ARTIGO	AUTOR	OBJETO	CONCLUSÕES
2008	Arte contemporânea e ensino de arte na	OLIVEIRA et al.	A formação do professor	Os autores abordaram acerca da formação de professores de Artes

	escola básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de artes visuais		de artes visuais	Visuais. Concluíram que metaforicamente o estudante é um corpo híbrido que precisa de outras formas de ver, comportar, compreender, organizar e tecer currículos e práticas de formação.
2008	Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas	GOMES e NOGUEIRA	A política educacional: contexto e perspectivas	Este estudo versou sobre a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa em relação às demais instâncias educacionais.
2009	Ensinar/Aprender Artes Visuais: o planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica	MAGALHÃES	O planejamento como eixo da ação pedagógica	A autora abordou o planejamento no processo de ensinar/aprender no contexto das ações curriculares vivenciadas nos cursos de Artes Visuais.
2010	Os Saberes Escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes.	SANTANA	Formação docente em Arte.	O trabalho abordou a formação do professor de Arte na perspectiva da linguagem cênica. Buscou um processo educativo que possa relacionar os saberes essenciais da escola em confronto com o processo criativo que consolida a formação inicial do professor.
2010	O Ensino de Arte e a formação de professores	PIMENTEL	Formação de professores	O artigo abordou a responsabilidade que recai na formação de professoras. Sejam aptas a colaborar na tarefa de transformar o conjunto de conhecimentos e experiências em algo apreendido e aprendido como valor.
2010	A multiculturalidade e o ensino de Artes Visuais	CEDO	O multiculturalismo na prática pedagógica	A autora investigou a formação. Concluiu que tudo depende da formação, e de como as ferramentas são adotadas e percebidas.
2010	A Formação Docente em Arte na ação individual/coletiva entre dois territórios – simbólico e físico.	SANTOS FILHO e ALMEIDA	A Formação Docente em Arte	O estudo abordou a falta de formação inicial de professores de Arte no interior do estado do Pará. Afirmam que o professor deve ter experiências para que domine a sintaxe visual, se alfabetize na linguagem com a imagem fixa e trabalhe com os conteúdos da teoria da arte – história, crítica e estética.

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES Elaborado pela a autora a partir de artigos pesquisados *on line* (04/2011).

O estudo de Pimentel (2010), chama a atenção para a complexidade da formação da professora, uma vez que ela não se dá de maneira linear e padronizada, sendo um processo de transformação e pesquisa constante, com bases estéticas consistentes. Em se tratando do currículo dos cursos de formação de professoras de educação infantil e de primeiros anos do ensino fundamental, que devem ter as bases de formação artística,

oportunizando vivenciar a elaboração de obras de arte, ou seja, que haja um tempo dedicado ao ateliê no currículo e também a oportunidade de ir a exposições e eventos culturais[7].

Santana (2010)[8] trata de formação abordando a temática do ensinar e aprender a linguagem cênica como forma de preparação e exercício da docência nas instituições culturais e educativas; levanta as questões da contemporaneidade e o papel da escola, que exige dos sujeitos conhecimentos e habilidades em diferentes linguagens e tecnologias sejam numa navegação *web* ou nos assuntos da vida cotidiana.

Nessa mesma perspectiva Mello (2001) defende, com uma visão democrática, que em vista dos avanços tecnológicos, toda a sociedade tenha o acesso aos bens e serviços disponíveis pela nova tecnologia e não apenas um grupo privilegiado. As novas tecnologias de informação e comunicação estão presentes em todas as camadas sociais, de uma maneira ou de outra. Assim, o autor Santana (2010) em relação à escola e às ferramentas tecnológicas, aborda a responsabilidade imensa atribuída hoje ao professor, a importância da escola, e coloca em xeque a formação inicial e contínua.

O estudo de autoria de Macedo (2010), segue na mesma perspectiva dos artigos anteriores, apontando falhas no ensino de Arte e na formação. Dessa forma, a autora acredita ser relevante trazer à tona a discussão sobre a multiculturalidade no Ensino da Arte. Traça ainda um contexto histórico sobre a gênese da área de Arte, pois, para a maioria das pessoas, é difícil perceber o seu lugar como campo de pesquisa e conhecimento. A autora afirma como a área de Arte "avançou via política, catalisada por movimentos de lutas envolvendo arte/educadores e com a fundamental sistematização liderada por Ana Mae Barbosa" (MACEDO, 2010, p. 163).

O trabalho de Magalhães (2009) discute a relevância do planejamento para uma aprendizagem significativa no contexto escolar em qualquer área de conhecimento na perspectiva interdisciplinar. Afirma ser necessária a construção coletiva do planejamento, pois, planejando, o professor evita os improvisos (COELHO, 2010) [9]em sua prática como

---

[7] **Idem**, p. 185.

[8] SANTANA, A. P. Saberes Escolares, a Experiência Estética e a Questão da Formação Docente em Artes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais.**.., Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010, pp. 205-225.

[9] O texto "O improviso em sala de aula: a prática docente" completo sobre esse conceito encontra-se no livro: COELHO, Wilma Baia; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. v. 2. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

tem acontecido. Esse estudo confirma a ausência de formação continuada dos educadores em Arte, pois a maioria não possui os instrumentos intelectuais e materiais necessários para desenvolver os conhecimentos de cada linguagem artística, sendo, ainda, o material disponível as tão decantadas apostilas sem referências teóricas e com conotações polivalentes.

Segundo Magalhães: "Qualquer um que tenha vivenciado o espaço escolar e refletido sobre o Ensino de Arte ministrado nas décadas de 70, 80, 90 e na atualidade sabe que muitos improvisos aconteceram/acontecem" (2009, p. 3). Então, Magalhães conclui com o entendimento do planejamento como eixo de estruturação das ações educativas em Arte, como assunto de relevância na formação do educador, tendo em vista a necessidade de se pensar interdisciplinarmente o currículo de cada linguagem artística na educação escolar.

Na mesma perspectiva, os autores Santos Filho e Almeida (2010) discutem a formação de professores de Arte no interior do estado do Pará, afirmando não existir até o presente momento cursos específicos de nível superior para atender à demanda de formação inicial em Arte (p. 1877). Essa falta de formação educacional implica na carência de conhecimentos específicos da disciplina de Arte, não só do professor de Arte, mas também da criança, do jovem, sendo que o professor não transmitirá o que não aprendeu.

Os autores fazem a denúncia ainda de um problema sério ocorrido com a carência de professor de Arte, a substituição por um professor não formado na área, não possui fundamentos das teorias que dão suporte às práticas pedagógicas de ensino aprendizagem e de didáticas específicas para ensinar Arte na escola e, com relação à falta de formação gera a seguinte questão: "acabam por deflagrar um problema maior ainda, os alunos passam a não gostar de arte" (SANTOS FILHO e ALMEIDA, 2010, p. 1878).

A pesquisa de Gomes e Nogueira[10](2008), faz uma revisão histórica do ensino de Arte no Brasil, procura ampliar constatações e considerações que abrangem o ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional. Com a reforma de 1971, a Lei

[10] GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na Escola Pública e Aspectos da Política Educacional: contexto e perspectivas, 2008. ***Ensaio*****:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, pp. 583-596, out./dez. 2008.

nº. 5.692 incluiu a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém era considerada apenas uma “atividade educativa” e não uma disciplina (2008, p. 585).

Os autores fazem questionamentos sobre a importância da Arte como disciplina, de igual valor e mesmo patamar das outras; o seu papel, pois, diante de um mundo de culturas e saberes globalizados, tem deixado a desejar no que se refere ao investimento em políticas que priorizem a valorização dos professores de Arte, e que conceda a estes a possibilidade de obter subsídios para um investimento maior na formação de cidadãos na educação básica.

Entre as tantas temáticas abordadas, em relação à formação de professores citamos outras questões como o trabalho docente, aquisição de competências, a apropriação de potenciais teórico/metodológicos calcados em busca de conhecimento constante para o exercício da docência, necessários para a superação da dicotomia entre o saber científico e o senso comum. Para Veiga (2009):

> Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2009, p. 25).

Do contrário, a falta de formação e, portanto, a não aquisição de conteúdos específicos de Arte nos remete às críticas de práticas pedagógicas de professores que não conseguem com a formação incutir atitudes profissionais no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Diante disso, ministram aulas ao acaso, sem planejamento (COELHO e COELHO, 2010; MAGALHÃES, 2009; OLIVEIRA et al., 2008). Para Pimenta (2004, p. 37), “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

Portanto, com o objetivo de sintetizar o que trata cada trabalho elencado sobre Prática Pedagógica criamos o quadro nº 4 que apresenta o título e autor, o objeto, e breves conclusões. Em seguida traçaremos possíveis conclusões apontando as convergências e as divergências dos artigos com o objeto de nosso estudo.

4 - Prática Pedagógica do Ensino de Artes Visuais

Quadro nº 4 – Artigos sobre prática pedagógica – Período 2004-2010

ANO	ARTIGO	AUTOR	OBJETO	CONCLUSÕES
2005	Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações.	SOUZA	Prática Pedagógica	O estudo abordou a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira.
2005	Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores	MOTA.	A sociologia no Ensino Médio	A autora analisou a sociologia no ensino médio. A escola, de maneira geral, reproduz rituais e crenças que pouca relação têm com um ensino daquela natureza.
2005	Formação de Professores: articulações construídas entre os saberes acadêmicos e as práxis pedagógicas	MORÉS et al.	Os saberes acadêmicos e a práxis pedagógica	O estudo investigou a práxis de professores, a fim de eles se apropriarem dos saberes de que são mediadores, de uma autonomia contextualizada e interativa, permitindo reconstruir o sentido de sua atividade profissional.
2006	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.	MICHELS	A formação docente	A autora partiu da hipótese de que a atual proposição política para a educação se sustenta em três eixos, quais sejam, gestão, formação de professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização.
2006	A Prática Educativa nas Representações de Docentes de Cursos de Licenciaturas.	RIBEIRO e SOARES	Representações de Docentes de Cursos de Licenciaturas	Analisou as representações de professores universitários que, inseridos numa sociedade marcada por profundas mudanças de paradigmas, parecem responder positivamente ao desafio de transformar também a sua prática educativa adequando-a a um modelo mais aberto, dinâmico e flexível.
2007	Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas.	FISCHER	Mídia e práticas pedagógicas	A autora discutiu sobre práticas pedagógicas que envolvem toda uma tecnologia de produção de imagens, modos diferenciados de recepção e apropriação de narrativas audiovisuais.
2009	Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar	SUBTIL	Dilemas da Prática de Arte	O trabalho discutiu a falta de professores habilitados para ensinar, “cria uma situação de terra de todos e de ninguém”, isto é, se todas as áreas podem trabalhar com Arte, então qualquer coisa pode assumir o estatuto artístico.

Fonte: BRASIL. MEC/CAPES Elaborado pela a autora a partir de artigos pesquisados *on line* (04/2011).

O trabalho de Fischer (2007) aborda a importância do uso da tecnologia na contemporaneidade para as aulas e para a formação e prática pedagógica que valorizem a leitura da imagem, pois ela está fortemente presente no espaço escolar, nas casas, nos

lugares públicos, influenciando os alunos. “Fazer a história de objetos técnicos, imagens, textos, sons, produtos audiovisuais, obras de arte, tomando-os por dentro de certa discursividade” (p. 292).

Para a autora, há um sem-número de materiais audiovisuais, do cinema, do vídeo e da televisão e as escolhas éticas e estéticas dos criadores se pautam pelas incertezas da linguagem, pelo não fechamento das interpretações, pelas pequenas cintilações de uma obra aberta, disponível a um criativo gesto educacional. A autora afirma em sua conclusão: “O importante aqui é sublinhar que todas essas mídias, do rádio à internet e à televisão, têm um caráter de onipresença, tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas” (FISCHER, 2007, p. 293).

O estudo é de autoria de Michels (2006), discute as formas organizativas que a política educacional atual indica à escola. A autora parte da hipótese de que a atual proposição política para a educação se sustenta em três eixos, quais sejam, gestão, formação de professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização. É sobre a escola que incidem as cobranças sobre uma nova “mentalidade” política e social (MICHELS, 2006). O professor assume o papel de gestor da educação, sua formação, no entanto, aligeirada e utilitarista, tem por base a prática do professor. Outra questão levantada pela a autora é a política de inclusão que não tem como objetivo remover os mecanismos de exclusão.

A pesquisa de Souza (2005) apresenta como objetivo compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira. O ponto de partida para a análise da prática pedagógica são os aspectos da formação socioeconômica brasileira. Souza afirma que o mundo escolar, e nele as práticas pedagógicas na perspectiva de Veiga (2011), estão imbuídos das relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação. A autora aborda a teoria Freireana e faz crítica à ‘educação bancária’. A pesquisa tem como contexto educacional um projeto com os “Trabalhadores Rurais Sem-Terra” nas séries iniciais.

Em outra perspectiva de prática pedagógica, o trabalho é de Subtil (2009), investiga os dados do questionário feito em 54 escolas de 5ª a 8ª série numa cidade do estado do Paraná. Os resultados demonstraram a fragilidade da área artística no interior das escolas do contexto investigado, analisando o universal – a história das políticas

educacionais para a arte – e o particular – a situação atual dessa área nas escolas pesquisadas –, percebe-se a indefinição do que é, para que serve e como o conhecimento artístico pode ser escolarizado. Os resultados denunciam a fragilidade de professores tanto nos aspectos teóricos quanto práticos. Há que se ressaltar, entretanto, o esforço realizado pelos agentes escolares para *acomodar* as demandas legais e a realidade existente no campo educacional (SUBTIL, 2009, p. 185).

5 Breves conclusões

Neste levantamento preliminar, observamos que há um aumento crescente considerável na produção das pesquisas sobre o ensino de Arte nos **Periódicos** em seus diferentes objetos de estudos e aportes teórico-metodológicos.

O Estado da Arte, neste sentido, deve contribuir de forma relevante para a construção do campo teórico de uma área de conhecimento, pois alinhava o traço identificando aportes significativos da produção da teoria, trazendo à tona, lacunas remissivas, campos imiscuídos, bem como evidencia as temáticas e experiências inovadoras pesquisadas.

Os resultados ora apresentados não esgotam as possibilidades de investigação a partir dos dados levantados dos **Periódicos**, entretanto, mostram algumas conclusões sobre as categorias relacionadas com a temática: educação e o ensino de Artes Visuais, no período investigado 2004-2010.

Destacamos alguns aspectos relevantes para o ensino de Arte que identificamos após a leitura do material: primeiro, para atender as demandas da sociedade contemporânea faz-se necessário o uso de novas ferramentas tecnológicas; segundo, as escolas ainda não incorporaram as linguagens artísticas Música, Artes Cênicas e Dança prescritas pelos Parâmetros e, terceiro, são os desafios prementes para um melhor ensino de Arte, quais sejam: políticos, epistemológicos e pedagógicos" (LOPONTE, 2010, p. 227).

A respeito de algumas práticas pedagógicas indicadas de modo negativo, ocorrendo porque os agentes não têm formação específica da área de Arte Improvisando aulas de Arte com a melhor das intenções, esforçam-se para desenvolver uma prática pedagógica de Ensino de Arte com seus alunos sem conteúdo e sem conhecimentos específicos da linguagem artística, estética e crítica da Arte, o que gerou Arte-Educadores

polivalentes, com práticas pedagógicas repetitivas e no improviso, deixando à margem a criatividade, o planejamento e a seleção de objetivos.

6 – Referências

ANDRÉ, M. A Pesquisa sobre Formação de professores no Brasil – 1990- 1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e Aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 83-100.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**.– São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A imagem no ensino da Arte:** anos 80 e novos tempos. São Paulo: Editora Perspectiva/loshepe, 2009.

COELHO, Wilma Baia; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. v. 2. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Metodologia do ensino de Arte.** 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. SIQUEIRA, I. **Arte-educação –** Vivência, experienciação ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Máquinas de Imagens e Práticas Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.

FREITAS, S. C; NASCIMENTO E. A. do, PEREIRA, T. C; CARNEIRO, E. T. O Ensino de Artes Visuais na Educação Básica de João Pessoa- PB. IN: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS. 18., 2009, Salvador-Bahia. **Anais...,** Salvador: ANPAP, EDUFBA, 2009. P. 3855-3869.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloisa Correia de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério Segundo Grau. Série Formação Geral).
LOPONTE, L. G. Arte/Educação/Arte: afinal, quais são as nossas inquietudes? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais.**.., Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010. pp. 226-245.

MACEDO, J. G.. A Multiculturalidade e o Ensino de Artes Visuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais.**.., Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG. 2010, p. 162-176.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: Perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.161-174.

_____. Ensinar/Aprender Artes Visuais: o planejamento como eixo de estruturação da ação pedagógica. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO E CARIBENHO DE ARTE/EDUCAÇÃO E CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. 19., 2009, Belo Horizonte. **Anais**..., Belo Horizonte: CONFAEB/UFMG**,** 2009. p. 02-08.

MICHELS, Maria Helena. Gestão. Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar, 2006. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33, set./dez. 2006. pp. 406-524.

PIMENTEL, L. G. O Ensino de Arte e a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais.**.., Belo Horizonte: ENDIPE/UFMG, 2010, P. 177-187.

SANTOS FILHO, A. S. dos S, ALMEIDA, R. C. M. de. A Formação Docente em Arte na Ação Individual/Coletiva entre dois Territórios – Simbólico e Físico. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. "ENTRE TERRITÓRIOS". 19., 2010, Cachoeira – Bahia. **Anais.**.., Cachoeira – BA: ANPAP/UFBA, 2010, P. 1876-1889.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. 4., 2005. Lajeados-RS. **Anais...,** Lajeados-RS: IBERO/AMERICANO/ UNIVATES, 2005. pp. 01-07.

STORI, Norberto, MOSANER JR., Eduardo. O Ensino de Artes no Brasil. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 144-150, jul./dez. 2007. SINERGIA (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo).

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em http://www.periodicos.uepg.br

VALENÇA, K. B. C; MARTINS, R. Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte, 2007. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. 16., 2007, Florianópolis. **Anais**..., Florianópolis: ANPAP, UDESC, Clicdata Multimídia, 2007. I CD ROM. pp. 885-892.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 13ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de. Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas. Especialista em Educação Infantil e Especial. Mestra em Educação-UFPA. Ex-Presidente da Associação dos Arte/Educadores do Pará-AAEPA. Membro do Núcleo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. rcabral62@hotmail.com. Lattes: **http://lattes.cnpq.br/8175127523532357**

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **COMUNICAÇÃO ORAL** GT: **ARTES VISUAIS**

Eixo Temático: **11 - Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.**

MUSEU E ESCOLA: ESPAÇOS DE SENTIDOS

Ivana de Macedo Mattos (UFES, ES, Brasil)
Moema Martins Rebouças (UFES, ES, Brasil)

RESUMO*:*

Este artigo apresenta a investigação de Mestrado “Museu e escola: espaços de sentidos”, em andamento, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Objetiva compreender como o Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola, e, nesse proceder, como o museu compreende a arte e a escola como destinatária de suas ações. A metodologia de pesquisa é de base exploratória com abordagem qualitativa, e o aporte teórico para a fundamentação das análises é a semiótica greimasiana. Diante do corpus dessa investigação, da coleta de dados e das análises, almejamos que esse trabalho possa trazer contribuições tanto para o Museu como para a escola, de forma a potencializar ações que venham a enriquecer as pesquisas de Arte/Educação e as ações educativas em museus de arte.

Palavras-chave: Museu e escola, ação educativa em museus, semiótica.

MUSEUM AND SCHOOL: PLACES OF SIGNIFICATION

ABSTRACT:

This article presents part of the master’s degree investigation “Museu e escola: espaços de sentidos”, in progress at the graduate program of Universidade Federal do Espírito Santo. Objectifies to understand how Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) acts in the students sense’s production, starting at the relationships established with the school and, at this proceeding, how the museum comprehends the art and the school as recipient of its actions. The research methodology is an exploring base with qualitative approach, and the theoretical contribution to the reasoning of the analysis is the greimasianic semiotic. Against the corpus of this investigation, the field research and the data’s triangulation related to the theoretical and analysis referential, we aim at this project to bring contributions to both museum and school, so that it potentiates actions that will come to an enrichment the Art/Education researches and the educative actions in art museums.

Keywords: Museum and school, educative action inside the museums, semiotic

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste artigo, a pesquisa *"Museu e escola: espaços de sentidos"*, em andamento no Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

O interesse por essa temática "*museu e escola"* nasceu da experiência em nossa prática docente, pautada há mais de 15 anos no desenvolvimento de projetos com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir das visitas mediadas a museus e espaços expositivos, em destaque o Museu de Arte do Espírito Santo (MAES), desde sua inauguração em 1998 [1] . Nesse percurso, surgiram inquietações que nos levaram a uma investigação que refletisse especialmente sobre as ações educativas nos museus no que tange a perceber o olhar que essas Instituições têm sobre as escolas e como essas ações em conexão com a prática na escola podem produzir sentidos para os alunos.

Desse modo, direcionamos nossa pesquisa e reflexões a partir da seguinte questão problema: Compreender como o museu de arte (MAES) atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola, e como o museu compreende a arte e a escola.

2. Objetivos

- Investigar as ações educativas propostas pelo museu (MAES) para as escolas e para os visitantes no período de abril a julho de 2014, quem são os destinatários das ações, se há propostas diferenciadas para as escolas e para o visitante;
- Conhecer, acompanhar e analisar as ações educativas propostas pelo museu para as escolas;
- Mapear como e quais os sentidos são apontados pelas crianças para conhecer o que ela diz sobre a arte e sobre um museu de arte (antes da realização de sua primeira visita a esse espaço, o que ela conhece e qual a compreensão que ela tem da arte).
- Analisar a produção de significação das crianças, após a visitação, tendo como corpus os trabalhos produzidos por elas na escola.

3- REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O museu

"Os museus não valem como depósitos de cultura ou experiências acumuladas, mas

[1] Destaco nessa nota, os espaços expositivos, inauguração nos quais realizei trabalhos de mediação cultural e links de acesso: Museu Vale(1998) www.museuvale.com, Galeria Homero Massena (1977) http://www.secult.es.gov.br/?i d=/espacos_culturais/galeria_homero_massena, Salão Afonso Brás (2009), Galeria Espaço Universitário (GAEU) (1978) http://www.secretariadecultura.ufes.br/galeria_eu.php, Biblioteca da UFES, Casa Porto das Artes Plásticas, Espaço Cultural Sala Egydio Antônio Coserhttp://www.cccv.org.br/galeria/alta_modernidade/site/o_espaco.html e o Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) (1998) http://www.secult.es.gov.br/?id=/espacos_culturais/hotsites/maes/capa.

como instrumentos geradores de novas experiências."
Carlos Drummond de Andrade

Museu é uma palavra de origem latina proveniente do termo *Museum* que, por sua vez, deriva do grego *mouseion*. Inicialmente, faz referência ao templo dedicado às nove Musas, filhas de Zeus com Mnemosine, a deusa da Memória. No entanto, foi só a partir do Renascimento que esse termo passou a ser aplicado em relação a coleções de objetos de valor histórico e artístico.

O *mouseion* era a casa das musas, que consistia em uma mistura de templo e instituição de pesquisa, voltada, sobretudo, para o saber filosófico. Surgiu daí a ideia de museu como um espaço reservado à preservação e à divulgação de tradições culturais. Consideramos que esse espaço está a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, como também é lugar de preservação e salvaguarda e, não menos importante, espaço de comunicação e divulgação, recinto de promoção do diálogo entre diversificados códigos culturais. Desse modo, compreendemos o museu como um lugar de memória, de identidade e de educação.

3.2 O Museu de Arte do Espírito Santo

Figura 1 - Museu de Arte do Espírito Santo.

.



Fotografia de Ivana Mattos.
Fonte: Acervo do autor.

O Museu de Arte do Espírito Santo – Dionísio Del Santo – MAES, Patrimônio Cultural do Estado do Espírito Santo, pertence à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Cultura – SECULT. Está sediado em um prédio tombado pelo patrimônio do Estado, que existe há mais de 80 anos. O prédio é externamente caracterizado pelo estilo eclético, possui fachadas laterais simétricas, com varandas no piso superior, que permitem uma entrada de luz. Está localizado em um terreno de esquina trapezoidal, e foi construído durante o governo Florentino Avidos, a partir do projeto arquitetônico do tcheco Joseph Pitilick e concluído em 1925.

A sua destinação inicial foi ser a sede dos Serviços de Melhoramentos de Vitória, órgão responsável pelo planejamento urbanístico da cidade. Posteriormente, acolheu várias instituições públicas estaduais como o Diário Oficial, setores da Secretaria de Administração e dos Recursos Humanos e a Secretaria da Fazenda. Foi tombado pelo Conselho Estadual de Cultura, em 1983, e cedido ao Departamento Estadual de Cultura (DEC), em 1987, com vistas à instalação de um museu de arte, uma antiga reivindicação dos artistas plásticos e intelectuais capixabas pela necessidade de espaço físico para mostrar seus trabalhos, e não mais deixando o Estado fora dos circuitos nacionais de arte.

Em 1990, iniciaram-se as obras de recuperação e de adequação museológica do edifício a partir do projeto das Arquitetas *Maria Cristina Coelho Duarte e Clemir Meneghel**,*** com assessoria do crítico de arte *Paulo Herkenhoff* e da museóloga *Margareth de Moraes**,*** que foram contratados pelo então governador Albuíno Azeredo (1991/1995) para planejarem a Instituição e pô-la em funcionamento. As obras de recuperação do prédio foram iniciadas em 1992 e em 1993; logo após, foram interrompidas por escassez de recursos, e retomadas em 1994.

Segundo Zanete (2011), Paulo Herkenhoff, no ano de 1994, veio ao estado para discutir as mudanças físicas previstas na estrutura do prédio, com os arquitetos responsáveis pela restauração do referido espaço. Nesse mesmo ano, Maria Helena Lindemberg, então chefe de Divisão de Artes Visuais do DEC, afirmou que, na primeira quinzena de dezembro, terminariam as obras de restauração do prédio, mas que tudo dependeria do futuro governador.

Passaram-se mais alguns anos e somente no dia 18 dezembro de 1998 aconteceu a inauguração do espaço como Museu de Arte do Espírito Santo, cujas obras da coleção particular do artista Dionísio Del Santo deram início ao acervo do MAES. O artista doou ao Museu suas obras preferidas, já exibidas em exposições retrospectivas realizadas em vários museus brasileiros: 75 (setenta e cinco) obras – divididas entre 10 (dez) desenhos, 27 (vinte e sete) serigrafias, 11 (onze) xilografias e 27 (vinte e sete) pinturas.

No ano de 1999, com a aquisição de obras da artista plástica capixaba, Nice Nascimento, o acervo cresceu em número de bens e passou a receber obras já pertencentes ao patrimônio do Estado, dentre elas, trabalhos de Maurício Salgueiro, doados para o Departamento Estadual de Cultura do Estado do Espírito Santo em 1994. Em 1999, o Museu passou a chamar-se Museu de Arte do Espírito Santo — Dionísio Del Santo, por meio de projeto de lei aprovado pela Assembleia Legislativa, e encaminhado pela Secretaria Estadual de Cultura.

Atualmente, o MAES possui área expositiva com seis salas e hall, totalizando 130 metros de paredes, distribuídos em dois pisos, com piso de concreto e pé direito de 3,90 metros no andar superior e 3,60 metros no térreo. Conta ainda com um auditório para 40 pessoas, biblioteca aberta ao público com, aproximadamente, 3000 títulos na área de artes plásticas, patrimônio e museologia, constando de livros, revistas, convites, catálogos, vídeos, DVDs e fotografias.

Apesar do seu curto tempo de funcionamento, o MAES é de extrema importância na promoção e divulgação das artes no Estado, visto que é o único museu de artes visuais do Espírito Santo. Nesse percurso de 16 anos desde sua inauguração, o museu recebeu exposições nacionais e internacionais, totalizando 53 exposições.

3.3 Ações Educativas em museus

O museu, por si só, é portador de significados de importância artística, histórica por constituir-se como um patrimônio cultural que reflete uma cultura sempre viva. Esse espaço pode envolver as manifestações e produções artístico-culturais materializadas nas diversas linguagens, desde as visuais, sonoras, gestuais e cênicas apresentadas separadamente ou sincretizadas. Desse modo, frequentar o espaço do museu é uma experiência singular, que amplia a percepção estética e reflexiva dos sujeitos.

Os museus têm um importante papel nas sociedades onde estão inseridos. Com o intuito de preservar e/ou divulgar um acervo, buscam dialogar com o público sobre a sua importância. Vários autores trouxeram suas impressões sobre a relevância desses espaços.

Segundo Ott (2002), o ensino de arte em museus se constitui como um componente fundamental para a arte/educação, por possibilitar a descoberta de que a arte é conhecimento. A prática educativa em museus, dessa forma, tem significativa e relevante contribuição para a sociedade.

A educação desenvolvida nos museus é, em muitas Instituições, denominada como *mediação cultural*, e essa concepção compreende que o educador de museu, o mediador, é aquele que está presente na triangulação entre o público e o objeto exposto.

Na concepção de Martins e Picosque (2008), nessa triangulação não existe vértice com maior potência, e sim uma relação dialética entre os sujeitos envolvidos na ação educativa. No espaço museológico, são obtidas informações e percebidos detalhes dos objetos expostos, mas como uma abertura à leitura e à interpretação dialógica da obra de arte, que não se encerra aí. Mediar é, portanto, propiciar espaços de recriação da obra. A recriação está na multiplicidade de leituras que pode surgir dos leitores, público e mediador, e também da conversa entre esses indivíduos.

O projeto educativo de uma Instituição Museal relaciona-se às ações, à prática educativa proporcionada pelos museus, tanto nas suas exposições permanentes quanto nas exposições temporárias. Os museus tornam-se espaços educativos não escolares, ao contrário das escolas, que são institucionalizadas como espaços de ensino e de aprendizagem.

As atividades educativas de maneira mais sistemática em museus tiveram seu início por volta de 1850, na Inglaterra, mas o primeiro serviço permanente para escolares, data de 1880, no Museu do Louvre em Paris. Desde o início do século XX, os museus passaram a se ver, também, como "centros educativos" (GRINSPUM, 2000, p. 30), desenvolvendo atividades programadas, especialmente, às crianças e aos estudantes.

De acordo com Denise Grinspum, em sua tese de Doutorado *Educação para o patrimônio: museus de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos*, atualmente, "[...] costuma-se afirmar que a Escola é um espaço para a educação formal, e o Museu, para a educação não formal" (GRINSPUM, 2000, p. 30). Educação formal e educação não formal diferem em especificidades, em possibilidades e em métodos. Ambas são importantes e complementares; todavia, não é indicado que o museu se escolarize e que a escola transforme seu cotidiano em atividades mais relacionadas ao perfil das instituições culturais.

A autora diz ainda que: “[...] o que difere definitivamente a natureza do trabalho educativo nos museus é o fato de que os processos de ensino e aprendizagem são centrados na interação entre o visitante e o objeto exposto em

um determinado ambiente". (GRINSPUM, 1991, p. 60).

Trabalhar com obras e com objetos expostos é trabalhar, diretamente, com fontes primárias de pesquisa e conhecimento. Não é ler sobre algo, mas estar face a face com o original. Para que esse processo de educação não formal seja efetivo, é preciso que alguns tópicos sejam considerados. Não basta expor e abrir as portas do museu.

Historicamente, no modernismo, segundo Barbosa (2011), a educação em museus trabalhou com ateliês no âmbito da livre-expressão. O primeiro museu no Brasil a ter um ateliê com crianças foi o MASP, em 1948, criado por Susana Rodrigues, seguindo-se pelo MAM, do Rio de Janeiro, que movimentou a cidade com os *Domingos da Criação* e com o ateliê para adolescentes, coordenado por Ivan Serpa. A Pinacoteca de São Paulo e o Centro Cultural São Paulo tiveram, posteriormente, ateliês livres muito bem orientados. No Brasil, na década de 1950, foram organizados os primeiros serviços educativos por Ecyla Castanheira e Sígrid Porto no Rio de Janeiro.

Retorno a Barbosa (2011), que reitera que, a partir da segunda metade da década de 1980, os departamentos educativos do Museu Lasar Segall e do MAC USP foram os primeiros a adotar a concepção pautada na Proposta Triangular; esse último procurou sistematizá-la com a colaboração de Lourdes Galo, Sylvio Coutinho, Christina Rizzi, Mirtes Marin, com a contribuição também da pesquisa de Analice Pillar e Denise Alcade, no Rio Grande do Sul, e pela rede de professores da prefeitura de São Paulo.

Em 1976, estruturou-se o Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado e Grinspum (1991) e, na década de 1980, mais setores educativos foram implantados, consolidando-os como um importante setor dos museus brasileiros por suas vinculações à ideia dos museus como instituições de acesso a todos. Vários museus criaram seus setores voltados para a ação educativa, como o Museu Lasar Segall e o Museu de Arte Contemporânea da USP.

Em 1985, também foi criado o Setor Educativo da Bienal que, conforme Grinspum (1991), contou com quatro professores sob a coordenação da arte-educadora Ana Cristina Pereira de Almeida. Essa equipe de arte-educadores, durante o período em que desenvolveu seu trabalho na Bienal de São Paulo, teve a oportunidade de formar vários arte-educadores.

A Curadoria Educativa da XXIX Bienal de São Paulo, em 2010, com a coordenação de Stela Barbieri, produziu um material, em parceria com a ECA/USP, sob a coordenação de Christina Rizzi, para pesquisa sobre a história dos vários setores educativos que já atuaram nas bienais.

> O principal objetivo deste setor era introduzir questões relativas à arte contemporânea no treinamento de professores de arte, além de desenvolver e testar metodologias para dar alguma consistência à arte nas escolas e na produção cultural como um todo. A aproximação à arte partia do ponto de vista histórico, levando em conta mudanças de conceitos, formas e proposições artísticas, e considerando o ato artístico como uma afirmação única. A metodologia adotada pelo setor enfocava dois aspectos: o valor da mudança e o estímulo à variedade na descoberta e invenção artística. GRINSPUM (1991, p. 30)

"A arte deixa de ser considerada imune às referências subjetivas e culturais, assume um lugar de identidade no seio da cultura e, com ela, dialoga em processos de interferência mútua e biunívoca". Rizzi (2013, p.164). Nessa perspectiva:

> Na década de 1990, o MASP recriou e museus como o MAM/SP, MAM/Rio, MAC/Niterói, MARGS/Porto Alegre, MAMAM/Recife, Centro Cultural do Banco do Brasil (Rio e SP), Itaú Cultural, os Museus de Belém, de Curitiba, de Belo Horizonte, de Florianópolis, entre outros, criaram seu setor educacional BARBOSA (2009, p. 18).

De acordo com esse breve histórico, percebemos o crescimento das ações educativas em museus no Brasil e, segundo Rizzi (2013), nos últimos 20 anos, vivemos um *boom* de atividades educativas em museus e em exposições. Algumas dessas exposições seguem, simplesmente, uma tendência de mercado e buscam atender ao quesito "responsabilidade social" das instituições, tornando-se ações de marketing empresarial, exclusivamente. Já outras exposições, incansavelmente, procuram superar-se, oferecendo sempre mais e, especialmente, o melhor ao seu público.

Segundo Leite (2005), ainda hoje, no Brasil, as programações educativas em várias instituições museais são consideradas incipientes, ao menos merecendo discussão e estudo. Em sua pesquisa de doutoramento, defendida em março de 2001, a autora elegeu dois museus do Rio de Janeiro como espaços de investigação e acompanhou os programas do setor educativo em abril e maio de 1998. Entre várias constatações e observações, a autora destaca que os museus autodenominam-se espaços de cultura, inserem as crianças em seus projetos, todavia não respeitam suas produções – seja pela forma com que se relacionam com o produto final, seja pelas condições de trabalho oferecidas.

No que diz respeito aos espaços reservados ao educativo dos museus, Leite (2005) ressalta:

> Se pararmos para pensar nos espaços físicos museológicos, veremos que, normalmente, eles são caracterizados por salas ou galerias cujo centro fica vazio, ou, no máximo preenchido por bancos. Não poderíamos pensar esse “miolo”, no meio das galerias, como espaço significativo de criação e significação? Não poderíamos oferecer um sortimento de espaços alternativos – cavaletes, almofadas, mesas, cadeiras, chão -,materiais diferentes – papéis, grafite, carvão, pastel, hidrocor, lápis de cera, sucatas, argila, massa de modelagem, entre outros -, encaminhamentos diversos – desenho, pintura, colagem, escultura - , de forma que a vontade de realizar/produzir pudesse ser mais respeitada, ampliada, incrementada [...] Isso requer, sobretudo, uma mudança na mentalidade sobre a visitação dos museus, sobre o papel da visita dirigida, dos monitores, etc. LEITE (2005, p. 51)

Diante dessas observações, surgem questionamentos sob a forma de como o Museu compreende a escola. Será que os serviços educativos brasileiros preocupam-se realmente com o público escolar? De que forma se preparam para recebê-los? Em que sentido as propostas oferecidas pelas instituições museais enriquecem e complementam o trabalho que se desenvolve na escola?

Alguns museus têm construído propostas diferenciadas propiciando aos frequentadores um espaço instigante e aproximando-se com as escolas. É o caso do Museu de Arte Contemporânea de Serralves que se apresenta como um espaço aberto à imaginação, à reflexão e ao debate ao privilegiar em projetos especialmente dirigidos para as escolas, a aproximação da cultura contemporânea.

A Fundação de Serralves, criada em 1989, na cidade do Porto, em Portugal, é uma instituição cultural de âmbito internacional que possui um Museu de Arte Contemporânea fundado em 1996, idealizado pelo arquiteto Siza Veira. Conforme observa Araújo (2013), o museu insere-se numa área de 18 hectares e seus serviços educativos também abrangem as áreas de energia e ambiente. Tem um público

anual de 440.000 visitantes, sendo que 140.000 participam de atividades educativas, organiza dois grandes eventos anuais que são a *Festa de Outono,* em outubro, e o *Serralves em festa,* em junho. A cada edição participam cerca de 25.000 pessoas.

Possui um Serviço Educativo [2] (SE) sob a coordenação de Elisabeth Alves e a consultoria de Elvira Leite, que organizam as atividades com a parceria de uma equipe de profissionais especializados. Suas ações educativas apresentam anualmente um programa no âmbito das artes visuais, da arquitetura e do meio ambiente dirigido a diferentes públicos e contextos. São realizados projetos em parceria com escolas, desde o ensino pré-escolar ao secundário, bem como as colaborações com universidades, associações e outras instituições nacionais e internacionais para a criação de novas formas de participação cultural.

Esses programas, que objetivam inovar, informar, surpreender, provocar, criar e desenvolver a cidadania, merecem destaque e são relevantes no contexto europeu e podem trazer importantes contribuições para os museus brasileiros, e, nesse sentido, para nossa investigação, no que tange aos programas educativos em que os museus se aproximam das escolas.

A programação para o público escolar em Serralves permite vários tipos de *visitas orientadas* às exposições, aos espaços arquitetônicos e ao parque, adaptadas a cada nível de ensino, do pré-escolar ao secundário. Também se realizam as *visitas-oficina*, oferecidas ao ensino básico, que podem ser realizadas ao parque, ao museu ou aos espaços arquitetônicos; são subdivididas por faixas etárias, têm duração média de duas horas e com vinte alunos no máximo. As *oficinas de arte* oferecidas ao pré-escolar, ao ensino básico e ao ensino secundário visam a alargar horizontes de referência, a mobilizar saberes transversais, a valorizar a experimentação, a desenvolver a autonomia e a estimular a criatividade.

Rebouças (2013) fez uma investigação intitulada *"Museu de Arte Contemporânea de Serralves: Projetos com Escolas"* que objetivou conhecer e analisar a estrutura e organização do projeto anual, desenvolvido em 2012/2013, por Serralves, bem como as ações interinstitucionais geradas por ele.

Aprendizagem, realização e criação fundamentam as propostas das educadoras do Serviço Educativo de Serralves, para todos os projetos desenvolvidos com as escolas, e esses projetos têm origem tanto numa pedagogia renovada que se pauta na experiência, tal como propunha Dewey (1968), quanto na educação visual tendo como base os estudos de Munari (1982), e em processos de investigação-ação como proposto por Barbier.

De acordo com a pesquisadora, o Serviço Educativo de Serralves na programação do "*Projeto anual com Escolas*" a cada ano tem uma temática diferente e provocadora, possui uma sequencialidade de ações organizadas e propostas em um cronograma que se subdivide em três etapas. A primeira etapa envolve a apresentação da temática e inscrições; seminário para educadores e professores; ações de formação e de oficinas para educadores e formadores; oficinas temáticas para alunos do pré-escolar ao secundário; visitas ao parque e ao museu; entrega de trabalhos produzidos nas escolas, essas ações giram em torno de seis meses.

Inicialmente, é realizado um seminário que conta com a participação dos professores que querem se integrar ao projeto anual, depois são propostos encontros com especialistas das áreas que o projeto abrange. A presença do professor é imprescindível, pois aquele é o momento do debate e das propostas a serem realizadas nos momentos subsequentes.

---

[2] Essas informações foram retiradas do impresso: *Programas Educativos - Atividades e Projetos* (2013- 2014) da fundação de Serralves, e as informações detalhadas podem ser consultadas em www.serralves.pt.

Os seminários, as oficinas e as visitas constituem-se de ações de apoio para a segunda e terceira etapas que são realizadas nas escolas. Para esse apoio, de acordo com entrevista concedida a Rebouças (2013), a coordenadora Elizabete Alves explicou que a equipe do SE de Serralves é composta por um coordenador e dois assistentes para cada área, ou seja, um para as artes e outro para o meio ambiente, sendo que a marcação de visitas e toda a produção das ações de todos os projetos educativos estão sob a responsabilidade dessa equipe.

Segundo a análise da autora, constatou-se que o elo entre Serralves e as escolas se dá pela participação do professor. É o professor que se inscreve no projeto e em todas as ações que o envolvem, dos seminários às oficinas. Para que os alunos participem das oficinas, é necessária a presença do professor ou de outro profissional da escola designado por ele ou pela própria escola. É também o professor que se responsabiliza pela segunda e terceira etapas do projeto e as inclui em seu planejamento escolar com a turma, além de escolher a turma que participará do projeto. Para participar de todas essas ações do projeto, esse educador tem de atender a sua carga horária semanal na escola e, para estar presente nos seminários e oficinas direcionados a ele, tem de encontrar horários alternativos aos de sua docência. Pode-se afirmar que o *Projeto com as Escolas* de Serralves "é um contrato de confiança firmado entre o professor e Serralves, e que, para se constituir como um projeto interinstitucional entre escolas e Serralves, é antes um projeto pessoal/profissional estabelecido entre os professores e Serralves" (Rebouças 2013, p.24).

O Serviço Educativo de Serralves indica o fornecimento do suporte e dos materiais para filmagem e fotografia, assim como fornece os meios para o cumprimento do programa estabelecido. Essa ação programática é a garantia de um mesmo tratamento a todos os participantes, principalmente quando se trata de um número extenso de trabalhos produzidos. Em relação ao suporte padrão que é fornecido, Rebouças (2013) relata que alguns professores o criticam, mas o educativo compreendeu essa ser a possibilidade de expor um material tão extenso e diversificado.

Como culminância de todo esse trabalho, acontece, no Museu de Serralves, uma exposição de todos os trabalhos desenvolvidos pelas escolas (as produções plásticas, os vídeos, as fotos e os cartazes dos trabalhos com indicação das respectivas turmas), sem que haja seleção valorativa deles, com uma concepção de montagem e de produção comparável às que estão expostas nas demais dependências do Museu. É produzido um catálogo que, em suas páginas, explicita a data da exposição, o funcionamento do *Projeto*, as ações que o envolvem, apresenta cada uma das escolas e/ou associações bem como os respectivos professores e finaliza com as informações dos artistas, monitores, estagiários envolvidos, assim como as equipes responsáveis pela concepção, montagem e produção.

Essas exposições, que têm a duração em torno de cinco meses, são visitadas tanto pelos habituais visitantes do museu, como pelas crianças e jovens participantes do projeto, que levam as suas famílias para conhecer o museu e a sala expositiva em que estão os seus trabalhos. A exposição permite uma interação entre os trabalhos e os seus participantes, que segundo a consultora Elvira Leite é "uma oportunidade avaliativa do projeto, não somente para o SE de Serralves, mas para os professores e alunos". (Rebouças 2013, p.33).

Esse tão brilhante trabalho educativo, que se constitui dos *bons encontros* entre o museu e a escola, propicia às duas instituições atualização e renovação, e

se enriquece com as experiências advindas dele. Há um deslocamento potencializador nesses *espaçostempos* e uma quebra de padrões, quando as escolas de público passam a expositores, reposicionando e resignificando os espaços e atores envolvidos.

4 METODOLOGIA

4.1 A escolha dos sujeitos e do campo de pesquisa

Utilizamos a pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa com os seguintes procedimentos.

Optamos por investigar aproximadamente 100 crianças, de quatro turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, com a idade de 09 e 10 anos, de uma escola privada de Vitória em que já leciono há 12 anos. Essa aproximação com os alunos e a Instituição permitiu-nos uma identificação com essa série, em particular, já que os referidos educandos ainda não haviam participado de uma visita mediada a um museu de arte.

A Instituição Escolar escolhida é confessional, inaugurada em 2002 e localiza-se em Jardim Camburi, um bairro de classe média de Vitória, no Espírito Santo. Trabalhar nessa Instituição oportunizou-nos viabilizar a ida ao museu, com a autorização dos pais, e a passagem do ônibus paga pelos alunos, uma vez que a Instituição Museal, aonde levei os alunos, não disponibilizava o transporte. O entrosamento com a comunidade escolar facilitou não só a coleta de dados como também as autorizações para o uso das imagens e dos textos verbais e visuais que fazem parte do *corpus* analítico dessa investigação.

A escolha pelo Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) adveio da aproximação e parceria que temos com a Instituição, desde sua inauguração, em 1998, pelo educativo do museu em se mostrar receptivo para a pesquisa e realizar ações de mediação cultural que ainda não foram estudadas.

4.2 Coleta de dados

A coleta de dados aconteceu em dois locus, no museu e na escola. No **Museu,** a partir dos eventos que nortearam a exposição “Meu País Tropical” de Heidi Lieberman e as ações educativas propostas pelo MAES. Na **Escola**, está em andamento. As etapas que constituirão o corpus analítico, foram assim subdivididas em três etapas:

4.2.1 No museu

- 1ª etapa: Entrevista com a artista e arte-educadora que preparou o material educativo para professores;
- 2ª etapa: Encontro com os artistas Heidi Lieberman e Bruno Zorzal, mediado pelo curador Bruno Pasolini, que visou a dialogar sobre os processos de criação dos artistas.
- 3ª etapa: Formação de educadores, com o setor de ação educativa do Museu.

4.2.2 Na escola

- 1ª etapa: Mapeamento por meio de questões sobre a compreensão dos sujeitos acerca do que é arte, o que é um museu de arte e o que esperam encontrar lá.
- 2ª etapa: Visita ao MAES, nos dias 20, 23, 27 e 30/05, com o percurso de mediação filmado e gravado, com o intuito de captar as falas das crianças no processo.
- 3ª etapa: Ações, após a visita, que se constituíram de pequenas narrativas e trabalhos plásticos a serem analisados posteriormente (em andamento).

4.3 Semiótica Greimasiana como fundamentação

Diante do corpus dessa investigação, foi escolhida a semiótica francesa e/ou greimasiana para a fundamentação das análises. Essa teoria não toma a linguagem em forma de signos, mas de significações, ou melhor, de relações, uma vez que o significado se dá na relação. Considera os textos verbais e imagens como textos, permitindo, assim, a análise do enunciado e enunciação, colocando em evidência aquilo que dizem.

Rebouças (2006), no texto *Leitura de textos visuais na escola,* traz uma reflexão acerca da importância da leitura de imagens na educação, uma vez que a imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo.

Esse excesso de visualidade apresentada a olhares apressados, na rotina diária, dilui-se intensamente e impossibilita o encontro de significação. Será que no espaço escolar realmente estamos formando leitores de imagens, principalmente no que se refere a leitores de textos visuais?

Diante desse questionamento, encontramos a semiótica como teoria da significação. Nela a leitura se dá por um processo de construção do leitor a partir de sua ação como intérprete e coautor na relação do texto lido e o seu autor. Não importa a linguagem, o meio de expressão. Ao apresentarmos imagens em sala de aula ou levarmos os alunos a uma visita ao museu ou a outro espaço expositivo em contato com o original, levamos o leitor a uma condição de partícipe de seu próprio conhecimento. Para tal, a abordagem de leitura exige um olhar atento, sensível, interpretativo, a fim de recriar, pela via da leitura, sua própria experiência.

Uma leitura significativa que não envolva somente o olhar do leitor, mas que ative suas experiências sensíveis, sua memória, na qual *o sensível e o inteligível* sejam aguçados. Nesse proceder, precisa-se "ver pelos caminhos da visibilidade. Ver amiúde, ver tudo, ver a exaustão. Ou não: simplesmente ver o que toca, o que nos preenche, o que nos impregna de sentido e nos faz compreender e descrever melhor do que explicar." (Buoro 2013, p. 883). Nessa concepção de leitura, é todo o nosso corpo que lê e que implica a construção de sentido.

No artigo *"O turista e o museu - encontros possíveis"*, Buoro (2013) fala sobre os efeitos de sentido na ordem da estesia[3], no momento em que somos tocados, sensibilizados em visitas mediadas a espaços expositivos. Dessa forma, há

[3] A **estesia** ativa a dimensão de maravilhamento, é objeto de estudo da semiótica discursiva, "Interpretar a estesia é decompor essa atualização em discurso, explorando nela a ordem sensorial que embreia (engrena) a conjunção entre sujeito e mundo; é investigar como nessa os sentidos se aliam para a apreensão estésica a partir de modos como o objeto se impõe ao sujeito; é descrever a rede hierárquica dos sentidos que favorece a conjunção ou conduz à separação, assimilando cada uma em outro "estado de coisas". Oliveira (1995, p. 233-234)

um diálogo com minha investigação que pode proporcionar encontros possíveis entre “o museu e a escola” no sentido da significação. Nesses encontros [...] “Os sentidos nos invadem ‘pelos sentidos’, provocando surpresa, sensações, transformações de subjetividade frente ao inusual, ao previsto, ao original, ao arquétipo. As experiências no âmbito do acidente estético podem permitir ao sujeito sair da insignificância do cotidiano para alcançar momentaneamente a plenitude de um sentido vivido, experimentado na relação com a imagem promotora de sentido”. (BUORO, 2013, p. 885-886).

No campo das análises da produção de significação das crianças, após a visitação, tendo como corpus os trabalhos plásticos produzidos por elas na escola, utilizaremos a semiótica plástica, que é uma abordagem que dá subsídios ao semioticista no momento das análises, na tentativa de tornar visíveis esses processos de estruturação do desenho, da pintura, dentre outros. Essa concepção possibilita a análise de expressões das formas e de sua disposição no espaço, das cores, dos materiais empregados e dos contrastes plásticos, e constrói categorias de significantes associados a significados, na busca de tornar visível o que está inscrito nela.

Segundo Buoro (2002), na semiótica plástica, o caminho da leitura é tomado no percurso inverso ao da produção, no caminho do olho que percebe mediante o contato visual com os planos de expressão e de conteúdo. Esse percurso se encaminha do simples ao mais complexo, passando do nível fundamental, para o nível narrativo e o discursivo.

As redes de organização do texto, como reitera Buoro (2002), são tecidas por relações que regem o plano de expressão em conexão com o plano do conteúdo. A segmentação do texto é determinada pela categoria da expressão – que se baseia na manifestação textual e pelas funções dos formantes: eidéticos, cromáticos, topológicos e matéricos.

A dimensão eidética incorpora todos os elementos que estruturam as configurações visíveis. A linha tem a função de configurar a superfície da pintura, segmentando espaços, construindo formas, definindo direções. A cor, em suas oposições, complementaridades, contrastes e escalas, forma a *dimensão cromática.* O acesso a essa dimensão se dá pela luz que incide sobre os objetos e que os circunda.

A dimensão topológica trabalha com a organização do todo na composição, articula os elementos eidéticos e cromáticos no espaço da obra, regendo orientações e posições como alto/baixo, superior/inferior, dentre outros.

Considera-se por *dimensão matérica* tudo o que possui existência física, as substâncias que dão corporalidade aos objetos em estudos da arte contemporânea. Segundo Rebouças (2003), são considerados a espessura da pincelada, a cor e a forma como marcas deixadas no ato de pintar, as camadas e tipos de tinta, sua densidade, o relevo, a textura e os tipos de suporte que desencadeiam diferentes efeitos de sentido.

A teoria semiótica francesa também considera o discurso como uma instância de mediação e lugar das manifestações do saber e do não-saber que caracterizam as performances discursivas.

> Sobre o discurso, Greimas (1976, p.5) esclarece tratar-se de uma problemática pautada não no sujeito do discurso, mas na performance que ele realiza. Nela o plano do exercício individual da linguagem não pode ser considerado como fixo, pois se relaciona com as práticas discursivas que ocorrem nas interações, e é no plano social que elas se modificam e se transformam. Sendo assim, o sujeito do discurso, ao realizar a sua

> performance, torna-se um outro, ao interagir com algo ou com alguém; é, portanto, um sujeito em construção permanente. (REBOUÇAS, 2013, p.17)

Entendemos que manifestações dessas performances discursivas estão presentes *no Museu,* por meio do programa educativo proposto pelo MAES, no material educativo impresso proposto para os professores, nas narrativas da responsável pelo setor educativo, nos diálogos na mediação com os sujeitos (alunos e mediadores), e, *na Escola,* por meio das narrativas dos alunos após a visita e nas produções plásticas realizadas por eles. A análise do objeto de pesquisa dar-se-á a partir dos referenciais citados, presentes no museu e na escola.

4 CONSIDERAÇÕES

Desse modo, no que tange aos objetivos dessa investigação, que são de compreender como o museu de arte (MAES) atua na produção de sentidos dos estudantes, a partir das relações estabelecidas com a escola, e, nesse proceder, como o MAES) compreende a arte e a escola como destinatária de suas ações, fundamentadas em toda a coleta de dados realizada no museu e na escola e também das produções plásticas e narrativas, partirmos para o campo das análises.

Apesar de estarmos no início dessa etapa, podemos tecer algumas considerações no que se refere entender como o MAES compreende a escola como destinatária de suas ações.

Diante das propostas elaboradas pelo setor educativo do museu, merece destacar que foi promovido um encontro com a pintora Heidi Lieberman, o fotógrafo Bruno Zorzal e o curador da exposição Lobo Pasolini para reflexões sobre o processo criativo dos artistas. Promoveu-se também uma formação de professores e educadores com a equipe do educativo, Carla Borba e Renan Andrade, que aconteceu nos dias 08 e 10 de maio, das 9h às 17h. Foram disponibilizadas 80 vagas, abertas a professores, artistas, pedagogos, educadores, dentre outros, e visou não só promover reflexões sobre os conceitos que envolveram a exposição como também disponibilizou aos participantes o Material Educativo que foi produzido especialmente para educadores que desejassem participar da capacitação e para os que levassem alunos às visitas. Na formação do dia 08 de maio, inscreveram-se trinta e oito pessoas, todavia, estiveram presentes dezenove pessoas, dentre elas, treze professores, dois estagiários, três artistas e uma pedagoga. Para o dia 10 de maio, inscreveram-se quarenta e oito pessoas; desses inscritos, participaram da formação vinte e sete, dentre eles quinze professores, um fotógrafo, uma arte-terapeuta, oito estudantes do curso de artes visuais e duas pedagogas, o que constata que o maior número de participantes foram os professores e que o MAES de forma positiva pensou em preparar o educador que levará os seus alunos às visitas mediadas.

Percebemos que, o maior número de destinatários na formação de educadores foram os professores, profissionais que em sua maioria preparam os alunos para a visitação, agendam as visitas, organizam toda a logísitica de saída do espaço escolar e levam os seus alunos para as visitas ao museu, no intuito de proporcionar aos seus alunos uma mediação mais interativa, dialógica e que produza significação.

Entretando, uma proposta também criada pelo setor educativo para a exposição, foi a oficina “Jeitinho brasileiro”, para a qual foi contratada um grupo de artistas para desenvolvê-la. A proposta da oficina foi trabalhar o conceito de gambiarra e enfatizar o uso da técnica da colagem no processo criativo. Os

participantes foram convidados a desenvolverem, coletivamente, trabalhos a partir da exposição e da ideia de brasilidade.

Essa interessante ação não enquadra o público escolar, pois foi proposta para ser realizada aos sábados, dia que o destinador Museu não atende ao público escolar. Vale ressaltar, que existe uma "sala do educativo", que nos dias das visitas mediadas fica ociosa, e os alunos quando por ela passam, ao verem materiais plásticos e trabalhos expostos em suas paredes, desejam entrar e usufruir desse espaço, mas essa sala não faz parte do roteiro da visita mediada e os alunos não podem utilizá-la. Percebemos também, a partir de uma entrevista a nós concedida, com a arte-educadora responsável pela produção do material educativo, que o museu não fica conhecendo as ações e proposições realizadas pelos professores nas escolas.

Entendemos que com esses procedimentos, o museu não prioriza o público escolar, e deixa de enriquecer o trabalho que se desenvolve com as escolas, pois não fideliza esse contrato com os professores, que são na verdade importantes formadores de público dos museus.

No que tange a produção de sentidos dos estudantes na escola após a visita, foram propostos trabalhos plásticos. O primeiro trabalho sugerido, foi a criação de cartões postais no tamanho 10 x 15 cm, que posteriormente serão presenteados a artista Heidi. Foi solicitado aos alunos que criassem pequenas narrativas que expressassem para a artista a experiência de ter ido ao museu de arte e apreciado suas obras. Para ilustrar o postal, enfatizou-se a temática da exposição, "Meu país tropical", que já haviam apreciado no olhar da artista alemã, entretanto, procurou-se incentivar as crianças a se expressarem plasticamente, tendo um olhar sensível e pessoal, de como veem o "*seu país tropical*". Desenvolveu-se esse trabalho com a técnica de recorte e colagem, para a qual foram disponibilizados diversos papéis lisos e estampados. Foi proposta também uma segunda produção, tendo como suporte uma tela no tamanho de 20 x 25 cm, com a mesma temática, sendo oferecidos vários estênceis com desenhos que remetem ao "Brasil tropical", além de tintas, canetas coloridas, dentre outros materiais. Esses trabalhos ainda serão analisados pelo viés da semiótica plástica, mas, já podemos evidenciar que as produções expressam no verbal e no visual uma experiência de produção de sentido no museu, que em parceria com a escola, conduziu a uma significação sentida e vivida por cada criança que pôde participar dessa experiência.

Nessa perspectiva, diante do corpus desta investigação, do trabalho de campo e da triangulação dos dados em relação ao referencial teórico e das análises, esperamos conseguir responder às questões propostas nessa pesquisa e almejamos que esse trabalho, que nasceu de experiências docentes e de inquietações na prática cotidiana do ensino de arte, possa trazer contribuições tanto para o museu como para a escola, de forma que potencialize ações que venham a enriquecer as pesquisas sobre a Educação e o Ensino de Arte.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Maria João R. Departamentos de educação em Museus. In: **Espaços da mediação: a arte e seus públicos** / organização Carmen S.G. aranha, Kátia Kanton. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013, p.19-38.

BARBOSA. Educação para as Artes Visuais. Do MAC ao Balanço das Águas. In: Aranha, C. e Kanton, K. **Espaços da Mediação**. São Paulo: PGEHA/ Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011, p.63-83.

_____. Mediação Cultural e Social. In: BARBOSA, A e COUTINHO, R.(orgs.). **Arte educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.13-22.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

_____. O turista e o museu. In: **A interações sensíveis**: ensaios de sóciossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. Ed. Oliveira, Ana Cláudia. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, p. 881-899.

LEITE, M. I.. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: **Museu, educação e cultura:** encontro com crianças e professores com a arte. 3 ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2005, p. 19-54.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. **A linguagem do mundo.** *Didática* do *Ensino* da *Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

OTT, Robert Willian. Ensinando crítica nos museus. In: Barbosa, Ana Mae (org). **Arte – Educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.,p.111-139.

REBOUÇAS, Moema Martins. **O discurso modernista da pintura.** Lorena: CCTA, 2003.

_____. **Uma leitura de textos visuais***.* In Cadernos de pesquisa em educação. PPGE – UFES: nº 24 jul-dez, 2006.

_____. **Museu de Arte Contemporânea de Serralves***: Projectos com Escolas.* PALÍNDROMO Nº 10/2013 – Programa de Pos-Graduação em Artes Visuais – CEART/UDESC. SP, 2013.

DISSERTAÇÕES ACADÊMICAS:

GRINSPUM, D. **Discussão para uma proposta de poética educacional da divisão de ação educativa-cultural do Museu Lasar Segall.** 1991. Tese (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1991.

_____. **Educação para o patrimônio**: museus de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos*.* 2000. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

ZANETE, Rafaela Rasseli. **Uma análise da construção do Museu de Arte do Espírito Santo e de seus reflexos.** Dissertação de Mestrado apresentada em 2011. Programa de pós-graduação em História, Política e Bens Culturais - Fundação Getúlio Vargas, RJ.

Ivana de Macedo Mattos
Bacharel em Artes Plásticas (1996), Licenciada Plena em Educação Artística (2000), Especialista em Abordagens Contemporâneas em Arte/educação (2001) todos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda em Educação pela mesma Universidade (UFES) na linha de pesquisa Educação e Linguagens. Atua no ensino de arte há 18 anos, na rede privada de ensino,e, atualmente é professora do Ensino Fundamental e Médio.
http://lattes.cnpq.br/1802574587899359

Moema Martins Rebouças

Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica (1981), Mestrado em Educação (1995) ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC de São Paulo (2000). Pós-doutorado pela Universidade de Belas Artes do Porto. Atua como professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Participa do grupo de pesquisa do Centro de Pesquisas Sociossemióticas - CPS das instituições PUC/SP, USP e CNRS de Paris e é líder do grupo de pesquisa GEPEL /Cnpq. É bolsista de produtividade do Cnpq (2013 a 2016).
http://lattes.cnpq.br/4414451806305375

Modalidade: **Mesa Redonda** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: 10. Pesquisa na educação em artes visuais: narrativas metamoforses contemporâneas.

FORA DE FOCO: PESQUISA EM ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ESPAÇOS NÃO HEGEMÔNICOS

SER(TÃO) DO SER(IDÓ) – RN: TRILHANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS

MODALIDADE: MESA REDONDA

Jailson Valentim dos Santos* (Universidade Federal da Paraíba)
Maria Betânia e Silva* Universidade Federal de Pernambuco)

RESUMO*:* Com passos docentes apresentamos neste texto uma pesquisa em andamento que objetiva investigar a educação do sensível e a estética professoral da região do Seridó-RN. Essa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil. Seu lócus recai sobre seis escolas da rede pública, de três municípios: Parelhas, Currais Novos e Caicó. Aqui apresentamos um panorama geral do sistema educacional desses lugares e o que os mesmos oferecem como campo de formação profissional. A pesquisa de campo seguirá os preceitos da cartografia (PASSOS; KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009), pois diz respeito aos processos de criação da realidade. Destacamos a contribuição de autores, no que tange a Arte e a Educação, como: Ana Mae Barbosa (2002), Paulo Freire (1997), João-Francisco Duarte Junior (2001), Marli Meira e Silvia Pilloto (2010), Luciana Gruppelli Loponte (2012), Antônio Nóvoa (1999), Fernando Hernández (1998), entre outros. Com esses traçados construiremos um mapa ao final da pesquisa que significará o porvir dessa área do saber no contexto local, pois contribuirá com o debate educacional que envolve a Arte e seu ensino nas escolas da rede pública, aprofundando as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores que ensinam e aprendem sobre o sentido da Arte no Seridó.
Palavras-chave: Ensino de arte. Formação de professores. Cartografia.

OUT OF FOCUS: RESEARCH IN VISUAL ARTS TEACHING IN NON HEGEMONIC SPACES

BACK LAND OF SERIDÓ – RN: ON THE ROAD OF FORMATION AND EDUCATIONAL PRACTICE IN VISUAL ARTS

ABSTRACT: We present in this text a research in progress about the sensible education and the educational aesthetic of Serido (RN) region. It is associated to the Post graduation program in Visual Arts of UFPB/UFPE, in the research line of Visual Arts teaching in Brasil. The study evaluate six public schools of three towns: Parelhas, Currais Novos and Caicó. We show a general panorama of educacional systems of these places and what they offer as area of professional formation. The field research will follow the precept of cartography (PASSOS; KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009), because it is on processes of reality creation. We highlight the contribuition of authors, on Art and Education, as Ana Mae Barbosa (2002), Paulo Freire (1997), João-Francisco Duarte Junior (2001), Marli Meira e Silvia Pilloto (2010), Luciana Gruppelli Loponte (2012), Antônio Nóvoa (1999), Fernando Hernández (1998), and others. With these elements we will create a map in the end of the research that will mean the future of these knowledge

area in the local context. It will contribute to the educational debate, that involves the Art and its teaching in public schools, deepening the reflections on pedagogical practice of teachers that teach and learn on Art meaning in Serido.

Key words: Art teaching. Teachers formation. Cartography.

Os primeiros passos

Iniciamos aqui nossa caminhada pelos saberes do ensino de arte do SERtão do SERidó, com foco na formação de professores, tema do nosso estudo. Enquanto seguimos com nossos chinelos docentes, vamos pensando sobre a formação do professorado que atua na educação formal[1] dessa região. Vamos acompanhando o percurso e o desdobramento dos professores que ministram aulas de arte, dentro do currículo escolar, de uma região considerada periférica, marcada por traços estereotipados de pobreza, penúria e ignorância. No fluxo tentaremos desconstruir a ideia cristalizada no imaginário de alguns, de que o sertão é cenário apenas de escassez, castigo e miséria. Esse é um desafio que devem ser encarado com coragem, pois a educação do sensível pode trazer sentido à vida de qualquer pessoa, indistintamente. A educação estética não deve ser apenas um privilégio de alguns escolhidos, pois é um direito de todos, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394/96. Esta considera legítimo o ensino de Arte na educação básica ao apontar que "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Art. 26, § 2º).

Respaldado por essa Lei e visando a valorização da Arte, enquanto área do conhecimento, vamos caminhando e tecendo uma conversa sobre a educação do sensível dentro do sistema de ensino do Rio Grande do Norte. Nossa conversa pretende se firmar nos seguintes eixos: o ensino de arte; a formação docente; e as políticas educacionais contemporâneas. Três eixos que se fundem como

[1] A educação formal é, na perspectiva de José Carlos Libáneo, "aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática" (2007, p. 88). Este sentido da modalidade educacional formal corresponde ao sentido que usamos nesse texto.

territórios complexos, borrando suas fronteiras por meio de encontros de forças possíveis. Campos de atuação que vive em constante movimento.

Partimos da premissa de que não existe Arte/Educadores[2], com formação em Licenciatura em Artes Visuais ou Educação Artística, atuando no sertão do Seridó/RN. Seu foco recai sobre seis escolas da rede pública de três municípios: Parelhas, Currais Novos e Caicó. Esse recorte visa um maior aprofundamento da investigação, pois se trata das maiores cidades da região, podendo representar uma amostragem significativa para o ensino de Arte na conjuntura seridoense.

O estudo volta-se à investigação da formação dos professores que ministram a disciplina de arte, bem como suas concepções e práticas em arte, realizadas no ensino formal da rede pública do Seridó-RN. Para atender a esse objetivo foi necessário fazer algumas delimitações da área empírica da pesquisa, visando melhor compreender e adensar o estudo. A partir dessa delimitação, elencamos algumas problemáticas em torno do tema, quais sejam: Qual é a formação inicial dos professores que ministram aulas de arte na rede pública de ensino fundamental e médio na região do Seridó? Quem são eles e quais são suas concepções sobre arte e seu ensino? As práticas em Arte/Educação vêm ecoando significativamente na qualidade do ensino de Arte nessa região? Como funcionam as políticas de formação na área de Arte junto às secretarias de ensino? Estas são frequentes e sistemáticas ou ficam somente em ações pontuais?

Esses questionamentos nos orientarão na criação de uma cartografia[3] do ensino de arte no Seridó-RN, podendo ampliar a discussão acerca do ensino e da aprendizagem em arte na localidade. A ideia é favorecer, na medida do possível, a uma maior afinação da área educacional com a Arte, enquanto área do saber, considerando as políticas desenvolvidas e as práticas pedagógicas que são realizadas nas escolas. Poderemos verificar os conteúdos que são trabalhados no

[2] Em uma sondagem inicial, feita informalmente na região, fui informado pela secretária de educação de Parelhas que não existe nenhum Arte/Educador com formação específica atuando no município. Em Caicó, município com mais de oitenta escolas, existem apenas três.

[3] O conceito de Cartografia deriva da geografia e foi utilizado por Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs*: Capitalismo e esquizofrenia (1995).

contexto escolar e como esses afetam as relações interpessoais dos educandos, atentando para possíveis atualizações de conteúdos e metodologias. Mapear a inserção dos professores no ensino de arte é importante porque, a partir desse traçado, será possível pensar mais profundamente sobre as práticas docentes realizadas nessa região, bem como sobre a ausência de cursos de formação específica num raio próximo. Isso porque entendemos que o desempenho pedagógico dos professores que ministram a disciplina de arte exige conhecimentos e competências particulares desse campo específico, que podem favorecer o pleno exercício docente.

Refletiremos ainda sobre as estratégias adotadas pelas Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, para chegar às concepções e às práticas desenvolvidas nas escolas atualmente. Paralelamente, tentaremos construir dados sobre o ensino de arte na região, para analisá-los de acordo com a legislação legal, que considera os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs e a Lei de Diretrizes e Bases/LDB. Nesta perspectiva, construiremos uma tessitura a partir da produção dos dados, do acompanhamento do professor, da documentação e da organização dos registros do ensino de Arte no Seridó potiguar, no período que corresponde aos anos letivos de 2014 e 2015.

A revisão bibliográfica abarcou autores relevantes para trabalhar o tema proposto e foi determinante para a delimitação do marco teórico. Os referenciais agora apresentados embasarão, inicialmente, o corpo desta investigação e definirão os conceitos a serem trabalhados. Destacamos a contribuição de autores, no que tange à Arte e a Educação, como: Ana Mae Barbosa (2002/2005), Paulo Freire (1996), João-Francisco Duarte Junior (2001), Marli Meira e Silvia Pilloto (2010), Luciana Gruppelli Loponte (2012), Antônio Nóvoa (1999), Fernando Hernández (1998), entre outros. A pesquisa de campo seguirá os preceitos da cartografia (PASSOS; KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009).

Será necessário mapear também a demanda de arte/educadores com formação superior nas escolas públicas, uma vez que é sabido dos problemas que a educação escolar, incluindo o ensino de arte, enfrenta para atender às exigências e especificidades da Área, em esfera nacional. Essas dificuldades, por vezes, são percebidas mais nitidamente na rede pública de ensino dos estados e

municípios sem grande expressão econômica, especialmente no caso da região estudada, pois não forma professores na área de Artes.

Tomamos as trilhas do Seridó por meio dos municípios investigados e vamos descobrindo um pouco das potências desse território. O Seridó é uma região situada em terras interestaduais semiáridas e envolve trinta e nove municípios, dos quais dezessete pertencentes ao estado do Rio Grande do Norte[4] e catorze ao estado da Paraíba[5]. Aqui destacaremos apenas os municípios de nosso interesse no momento.

Caicó

Caicó é a principal cidade da região do Seridó e está a 256 km de distância da capital do estado, Natal. O município fica localizado na confluência dos rios Seridó e Barra Nova e sua população estimada em 2013 era de 66.246 habitantes, de acordo com o IBGE. Este dado enfatiza Caicó como a sétima cidade mais populosa do estado, sendo a segunda mais populosa do interior do Rio Grande do Norte.

O Censo Escolar[6] do Rio Grande do Norte divulgou em 2013, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, mostrando que a cidade possuía em 2012, oitenta e uma escolas e 16.770 alunos matriculados. O quadro abaixo evidencia alguns números das escolas públicas.

Censo Educacional 2012

Ensino público em Caicó - Matrículas, Docentes e Rede Escolar			
Rede Pública de Ensino	Docentes	Escolas	Matriculados

[4] São eles: Acari, Caicó, Carnaúba dos Dantas, Cruzeta, Currais Novos, Equador, Ipueira, Jardim de Piranhas, Jardim do Seridó, Ouro Branco, Parelhas, Santana do Seridó, São Fernando, São João do Sabugi, São José do Seridó, Serra Negra do Norte e Timbaúba dos Batistas.

[5] São eles: Frei Martinho, Juazeirinho, Nova Palmeira, Pedra Lavrada, Picuí, Tenório, Junco do Seridó, Salgadinho, Santa Luzia, São José do Sabugi, São Mamede, Várzea, Baraúna e Cubati.

[6] Disponível em: http://www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/aplicativos/enviados/matricula.asp. Acesso em 01/04/2014.

Ensino pré-escolar - escola pública municipal	48	24	883
Ensino fundamental - escola pública estadual	141	16	2.461
Ensino fundamental - escola pública municipal	198	33	3.654
Ensino médio - escola pública federal	40	1	331
Ensino médio - escola pública estadual	85	3	2.314

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP

Currais Novos

Currais Novos é um dos principais municípios do Seridó e está localizado a 172 km de Natal. A população estimada em 2013, de acordo com o IBGE, é de 44.528 habitantes. Como o próprio nome sugere, o município chama-se Currais Novos devido a suas atividades ligadas à pecuária, as vaquejadas e ao divertimento rural entorno do gado bovino: costumes cultivados até a atualidade. Na cidade existe um total de cinquenta e cinco escolas públicas, segundo o Censo Escolar divulgado em 2013, sendo que quinze delas são estaduais, trinta e nove municipais e uma federal. O quadro abaixo mostra sucintamente a situação do sistema público de ensino.

Censo Educacional 2012

Ensino em Currais Novos - Matrículas, Docentes e Rede Escolar			
Rede Pública de Ensino	Docentes	Escolas	Matriculados
Ensino pré-escolar - escola pública municipal	39	18	889
Ensino fundamental - escola pública estadual	84	9	1.353
Ensino fundamental - escola pública municipal	185	21	3.635
Ensino médio - escola pública federal	48	1	431
Ensino médio - escola pública estadual	91	6	1.612

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

Parelhas

Parelhas é o terceiro maior município do Seridó e conta com uma população estimada de 21.288 habitantes, conforme dados do IBGE de 2013. As

competições esportivas realizadas em duplas ou parelhas de cavalos, pelos primeiros habitantes da localidade, em meados do Século XIX, deram origem ao nome do município. No campo educacional o quadro abaixo mostra alguns dados importantes do sistema público de ensino do município, publicado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte.

Censo Educacional 2012

Ensino em Parelhas - Matrículas, Docentes e Rede Escolar			
Rede Pública de Ensino	Docentes	Escolas	Matriculados
Ensino pré-escolar – escola pública municipal	20	7	423
Ensino fundamental - escola pública estadual	71	7	1.462
Ensino fundamental - escola pública municipal	58	10	1.469
Ensino médio - escola pública estadual	35	3	889

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP

Nesse breve passeio pelo Seridó fomos observando a paisagem, no fluxo escolar e no cotidiano das cidades, atentando para as belezas (rústicas) do cenário sertanejo e a sensibilidade do povo para a arte. Podemos perceber que aqui se abre uma lacuna, um espaço para pesquisa no campo da Arte, especificamente no que tange a educação não formal, haja vista a quantidade de atividades que são realizadas fora das instituições escolares tradicionais. Chama a atenção também que no campo da educação não encontramos nenhum curso de formação superior na área de Artes, que atenda a demanda das escolas.

A UFRN, *campus* Natal, é a única instituição que forma professor de Artes Visuais no Estado do Rio Grande do Norte, sendo o curso presencial, com duração média de quatro anos. Esse é um dos entraves que enfrenta a educação em arte do Seridó, na contemporaneidade, pois se tem um número insuficiente de arte/educadores atuando nas escolas, ao mesmo tempo em que se tornar urgente a necessidade de formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das artes visuais no Seridó potiguar.

Norteadores do percurso

A motivação para iniciar esta pesquisa de mestrado inicialmente foi pessoal. Trata-se de questões muito íntimas, que habitam a nossa gaveta de guardados. Essas se relacionam com a nossa infância vivida sobre esse chão, duro e seco, mas que sua aridez não foi suficiente para tirar de uma criança pobre e disléxica, o sonho de ser um artista, nem a satisfação de se tornar educador, de criar, de embelezar e de encantar. Foram dos registros da memória, dos poucos momentos de brincadeira infantil, pinçados dos brinquedos de barro que fazíamos na olaria onde nosso pai, oleiro, trabalhava, potencializados pelo estímulo da educação não formal, onde nossa mãe exercia a função de merendeira, no Centro Social Urbano-CSU, que veio o desejo de contribuir com o ensino da região. A convivência e o aprendizado com os artistas da cidade, sem formação acadêmica, deram força a esse desejo.

No âmbito social, acreditamos que a motivação veio da necessidade de contribuir com a qualidade da educação do sensível, dentro de uma perspectiva mais afetiva, respeitosa e humanizada (MEIRA &PILLOTO, 2010). Pensando de forma mais alargada e lançando o nosso foco para o futuro, podemos refletir sobre o que fazer com o número de arte/educadores que não existe e como atender de forma satisfatória às demandas nas escolas. Isso porque precisamos melhorar a prática educativa em Arte-Educação, como defende BARBOSA, 2002; DUARTE JUNIOR, 1991; IAVELBERG, 2003; entre outros. Entendemos que o ensino de arte deve ter como premissa à elevação cultural, a conquista da autonomia, o desenvolvimento da criticidade e a melhoria da expressão poética de todos, inclusive para aqueles que formam as camadas populares.

Não se sabe ao certo o perfil dos professores que ministram aulas de arte no Seridó-RN, mas é possível deduzir que a sua maioria não possui formação específica na Área. Nessa perspectiva, a motivação no campo acadêmico aproxima-se da necessidade de conhecer mais profundamente o contexto do ensino de Arte na região, para que seja possível um debate capaz de reverberar na criação e implantação de políticas públicas (não de governo), mais justas para

todos. De acordo com esta premissa é que buscaremos lançar luzes sobre as estratégias adotadas pelas secretarias de educação para atender essa demanda das escolas, reforçando o fato de que não existe curso de formação específica na área de Artes, dentro de um raio próximo.

O Plano Nacional de Educação, decênio 2011-2020, tem como uma de suas metas, garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtido em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Daí a importância de conhecer profundamente a realidade das demandas da área de Artes, para que seja reivindicada a implementação de cursos e programas especiais, que contemplem os profissionais da Área nas diversas partes do território nacional, assegurando a formação específica em Arte, bem como a formação continuada, para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no Brasil.

Para essa discussão a professora Luciana Loponte (2012) afirma que é cada vez mais desafiante instigar processos de formação docente dentro da estrutura organizacional em que vivemos. Se por um lado temos alunos do ensino básico que não se sentem confortáveis no papel de educandos, por outro vemos professores que não têm certeza se querem realmente ser educadores. Este quadro pode ser agravado quando o professor ministra uma disciplina sem formação na área. Não nos enganemos, existem muitos professores com formação específica que desenvolvem práticas engessadas e duras, *discutíveis*, como diria Loponte. Essa pesquisadora acredita que atualmente o maior desafio do formador de professores “é instaurar desejos de docência na formação inicial, que capturem e engajem jovens iniciantes para reforçar a frente de batalha pela valorização da arte na educação” (LOPONTE, 2012).

Consciente desse desafio apontado por Loponte é que a grande defensora da Arte-Educação no Brasil, Ana Mae Barbosa, salienta que “a arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola” (BARBOSA, 2005, p.12). A pesquisadora evidencia o fato do Brasil, juntamente com Cuba e Chile, liderarem o ensino da Arte na América Latina, com um sistema de Arte/Educação bem desenvolvido (idem, p.14).

Barbosa defende isso porque acredita que estamos tangenciando um discurso que valoriza o desenvolvimento cognitivo, mas também porque sabe da importância da experiência estética para o sujeito ampliar sua capacidade de sonhar e de buscar o sentido da existência.

Por outro lado, o pesquisador português António Nóvoa (NÓVOA, 1999) nos alerta para a necessidade de superarmos a dicotomia que existe na formação de professores, uma vez que o modelo formativo é pendular, alternando entre os *modelos acadêmicos* e os *modelos práticos*. Estes métodos, que vem se arrastando ao longo da história, afirma Nóvoa, são *centrados nas escolas e em métodos "aplicados"*. Buoro & Costa (2007, p. 254) creem que "a formação de cada professor traz as marcas de suas escolhas pessoais e suas afinidades teóricas". Já Corrêa (2004, p. 11) salienta que quem vai "atuar na comunidade escolar deverá receber durante o período de sua formação, subsídios necessários à prática pedagógica que irá desenvolver futuramente".

Diante dessas colocações é possível perceber que estes estudiosos preocupam-se com a apropriação que os professores fazem das teorias metodológicas, juntamente com as práticas, pois é importante o uso, de forma crítica, do arsenal teórico/metodológico, que é produzido e disponibilizado. As teorias devem estar a serviço da prática docente, por isso a importância do professor "apropriar-se dos conteúdos teóricos das diferentes metodologias e assim, se sentir seguro para experimentar os percursos metodológicos propostos" (BUORO & COSTA, 2007, p. 254). De acordo com esta afirmativa, podemos entender que o professor deve conhecer em profundidade essas teorias, bem como o contexto em que atua, para não fazer uso inadequado do conhecimento. Corrêa (2004, p.13) alça voo à base dessa discussão para salientar que "a ideologia e a prática docente que envolve o cotidiano escolar não visam à transformação nem à mudança e sim à manutenção do modelo vigente de forma acrítica". Como não nos satisfazemos com o que é posto, trabalhamos para combater práticas dessa natureza: para o bem da escola, do alunado e da sociedade como um todo.

Caminhando na contramão desse modelo, Fernando Hernández (HERNADEZ, 1998) propõe a transgressão. Devemos transgredir com a visão da

educação escolar atual, que é baseada nos “conteúdos” apresentados como “objetos” estáveis e universais, deixando de considerar a realidade construída pelo coletivo. Entre outras coisas, o autor pretende com esta proposta que tenhamos coragem de “transgredir a incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação” (Idem, p. 13).

A cartografia como método

Os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento desta pesquisa têm inspiração na cartografia. A escolha por esse método inclui a finalidade de elucidar as questões destacadas nos objetivos. A noção de cartografia vem da geografia, mas foi o filósofo Gilles Deleuze (1995) quem se apropriou dessa palavra para lhe empregar um novo sentido. Esse francês aproxima a cartografia de um traçado que corresponde a mapas processuais de um território existencial.

Podemos entrar em um mapa por diversos pontos, pois ele carrega consigo a ideia de multiplicidade. Para Deleuze (1995, p. 17) as multiplicidades são planas e se definem pelo fora, pelas linhas abstratas, linhas de fuga que se expandem na horizontalidade, numa relação rizomática. O filósofo francês nos apresenta a noção de rizoma, termo que vem da biologia, das raízes fasciculadas, que permitem uma multiplicidade de conexões. Na visão deleuziana, “uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas” (1995, p. 22). Não existe hierarquia no rizoma, pois ele é uma teia que carrega sua força no constante cruzamento de linhas, “que não param de se remeter umas as outras”, usando as palavras do autor. No rizoma, as conexões estabelecidas pelas linhas são múltiplas, pois um ponto qualquer pode ser conectado a outro ponto qualquer, mudando de natureza ao se conectarem uns aos outros, formando um território que comporta a coletividade. Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo, afirma Deleuze, pois ele pode e é um lugar de múltiplas entradas e saídas.

Para Virgínia Kastrup (2009, p. 33), a cartografia como método de pesquisa pressupõe todas as questões subjetivas que contribuem para o pesquisador conseguir enxergar o todo. O método cartográfico aponta para um percurso a ser percorrido e permite que o pesquisador analise o “mundo” sem encerrá-lo em categorias objetivas, que pressupõe quantitatividade, e tão pouco em categorias qualitativas, pois se tratam de modelos que estão atrelados excessivamente ao científico. O cartógrafo assume uma postura de envolvimento, não de neutralidade, pois modifica o meio enquanto está sendo modificado por ele. Para Deleuze, “nós não temos unidade de medida, mas somente multiplicidade ou variedades de medidas” (1995, p. 17).

O fato do método cartográfico não pressupor uma orientação do trabalho do pesquisador, afirma Passos (2012, p. 17), com prescrições, regras prontas e objetivos previamente estabelecidos, não significa que se trate de uma ação sem direção. Para Passos, “a cartografia reverte o sentido tradicional do método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa”. Nesse sentido, o cartógrafo caminha enquanto traça, no percurso, suas metas, pois se trata de uma prática que valoriza e observa o modo processual do objeto.

O território cartográfico abre-se a experiências múltiplas no campo da estética, da ética, da política e das relações humanas, especialmente por nos apresentar conceitos que negam a representação e a hierarquia, justamente por serem relacionais e rizomáticos. Na área de Artes e da Educação esse modo de construir conhecimento tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, justamente por questionar o modelo pronto, que pressupõe a execução de um plano fechado com metas a alcançar e habilidades a aplicar. A ideia é que o pesquisador se lance no processo de forma mais orgânica, sem pontos fixos, mas com linhas que traçam novos mapas e apontam para uma multiplicidade de vinculações. Nessa perspectiva o pesquisador experiencia os fatos, enquanto faz agenciamento e constrói junto com o outro o conhecimento, no território em constante transformação. Na voz de Deleuze, “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (1995, p. 17).

Os processos de formação de professores têm ganhado destaque dentro dessa construção rizomática que é a arte/educação. Fato que motiva a nossa construção desse mapa dos professores do sertão potiguar, por meio do traçado de linhas que perpassam saberes, desejos e anseios dentro de um território marcado por uma cultura que tem sua força reconhecida no saber popular.

Foi feito levantamento bibliográfico durante o primeiro semestre de 2014, considerando além das fontes impressas disponíveis na biblioteca da UFPB, consulta nos bancos de teses e dissertações disponíveis nos sítios dessa instituição, além da UFRN e UERN. O levantamento considerou ainda os sítios da CAPES, CNPQ e SCIELO, nos quais as palavras-chave usadas nas buscas on-line não constaram resultados pertinentes. Em sítios de busca outros, também não encontramos nenhum trabalho sobre o ensino de arte no Seridó, muito embora encontramos artigos e dissertações úteis para conseguir pistas de bibliografia especializada para contextualizar o nosso objeto de estudo dentro da pesquisa.

A prática de campo consiste na produção de dados da pesquisa[7], envolvendo visitas às escolas, observações *in loco*, reuniões, entrevistas semiestruturadas com professores, conselho pedagógico e equipe diretiva das mesmas, consulta a banco de dados junto às escolas e as Secretarias de Educação, dos referidos municípios e do estado do Rio Grande do Norte. A bibliografia especializada no assunto orientará no sentido de melhor descrever, compilar, cruzar, aproximar, sobrepor, refletir e analisar dados, culminando na criação de um mapa do ensino da arte na região, dentro de uma perspectiva coletivizada da experiência cartográfica.

O que abona essa caminhada?

[7] De acordo com Kastrup (1999, p. 33), para os recentes estudos que tangenciam a cognição, dentro de uma perspectiva construtivista, “não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa”.

Com chinelos docente salientamos que desconhecemos a existência de um estudo aprofundado, dirigido à formação de professores, que ministram aulas de arte nas redes estadual e municipal de ensino, na região do Seridó-RN. Um estudo desta natureza pode contemplar as áreas relacionadas à Arte e à Educação, ampliando a difusão e a expansão do conhecimento. Essa pesquisa pode possibilitar aos professores de arte da região, aos secretários de educação e a quem possa interessar uma melhor compreensão das dinâmicas dos saberes e dos conhecimentos que tangenciam a área de Arte na localidade. Ainda pode contribuir para um redirecionamento das discussões sobre o ensino e a aprendizagem em arte, uma vez que no seu íntimo a pesquisa pretende fazer uma reflexão sobre a formação docente e a prática professoral que é desenvolvida nas escolas públicas dessa região. Pensando em conhecer mais profundamente e na possibilidade de (sempre) melhorar a educação do sensível que vem sendo ofertada aos educandos sertanejos, os dados gerados por meio dessa experiência cartográfica serão descritos e discutidos na coletividade, podendo servir para estabelecer comparativos entre cidades, por exemplo.

Acreditamos que a implantação de um curso formal na área de Artes poderá trazer benefícios diversos para os professores, como um espaço de discussão sobre a formação acadêmica e a prática docente, por exemplo, podendo reverberar positivamente no alunado da região, estudantes do ensino fundamental e médio.

Referências

BARBOSA, Ana Mae**. Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Arte/Educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa em Arte-Educação:** recorte sociopolítico (Depoimento - Ana Mae Barbosa). *In:* Educação e Realidade. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte (PCN). Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUORO, Anamelia Bueno & COSTA, Bia. **Por uma construção do olhar na formação do professor.** *In* Arte, educação e cultura. Marilda Oliveira de Oliveira

(Org.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes:** múltiplos olhares. Ayrton Dutra Corrêa (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. Mil Platôs. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.
DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1991.
_____. **O Sentido dos sentidos.** A educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.
FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de si e do mundo:** Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.
_____. **O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo***. In* PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
LIBÁNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2007.
LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Das Poéticas da formação inicial e continuada em Artes Visuais**. Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. São Paulo, 2012.
MEIRA, Marli Ribeiro. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010.
NÓVOA, António. **O Passado e o presente dos professores.** *In* Profissão Professor. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** *In* PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia,

ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto de criação do curso de licenciatura em Artes Visuais**. UFRN, 2005. Disponível em www.sigaa.ufrn.br. *Acesso em 20/06/2014.*

http://www.curraisnovos.rn.gov.br

http://www.cerescaico.ufrn.br

http://caico.rn.gov.br

http://cidades.ibge.gov.br

http://www.prefeituradeparelhas.net/

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

***Jailson Valentim dos Santos** é Arte-Educador pela UFPel e mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil. É bolsista da CAPES e orientando pela professora Drª. Maria Betânia e Silva. E-mail: valentim8@yahoo.com.br

*** Maria Betânia e Silva** é Professora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE. Orientadora do projeto.

Modalidade:Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

CADERNO DE ARTISTA: REGISTROS QUE REVELAM OLHARES DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

Clarissa L. Suzuki (USP, São Paulo, Brasil)

RESUMO

Este artigo fala sobre Caderno de Artista na intersecção entre duas áreas: a Arte e a Educação. Na tentativa de valorizar a práxis dos sujeitos da arte e da educação e ressignificar alguns instrumentos desgastados no espaço escolar, investigou-se as contribuições do exercício com a arte para a construção do olhar do professor/artista, dirigindo a pesquisa de forma que o objeto metodológico utilizado fosse um caderno que permitisse abrigar experiências com a arte, despertando relações cognitivas e afetivas no processo de construção do conhecimento. O principal objetivo da pesquisa é contribuir com as discussões acerca das práticas contemporâneas de ensino de arte no contexto da escola pública e isso inclui a formação de professores críticos e sensíveis e ações que partam das problematizações decorrentes dessa realidade.

Palavras-chave: Arte; Educação; Escola Pública; Caderno de Artista.

ARTIST NOTEBOOK: RECORDS WHICH REVEAL THE MANY OUTLOOKS OF ART AND EDUCATION.

ABSTRACT

This article focuses on Artist Notebook and its intersection between two fields: Arts and Education. In the attempt to value one's praxis in Art and Education and to give a new meaning to some outdated instruments in the school environment, we investigate the contributions of the exercise through Art towards the construction of the artist's/teacher's point-of-view. Therefore, it leads the research to the methodological object: a notebook which brings Art experience and awakes cognitive and affective relations in the process of building knowledge. The main purpose, nonetheless, is to contribute to the discussions about the Art education contemporary praxis in the state schools reality and that embraces the training of critical and sensitive teachers and actions which come from the questionings originated inside this reality.

Key-words: Arts; Education; State School; Artist Notebook.

Introdução

O Caderno de Artista, uma ferramenta presente no aprendizado artístico na área de artes visuais, adentrou o universo da escola impulsionado por um movimento constante de problematização do cotidiano escolar e de uma atenta observação das relações de aprendizagem tecidas nesse contexto.

Na tentativa de valorizar a práxis dos sujeitos da arte e da educação e ressignificar alguns instrumentos desgastados no espaço escolar, investigou-se as contribuições do exercício com a arte para a construção do olhar do professor/artista, dirigindo a pesquisa de forma que o objeto metodológico utilizado fosse um Caderno que permitisse abrigar experiências com a arte, despertando relações reflexivas e críticas no processo educativo.

O Caderno analisado, apresenta de forma crítica a escola que temos e a escola que queremos e os desafios que essa instituição apresenta aos seus sujeitos,partindo do princípio que as aulas de Arte são o lugar de enfrentamento dos desafios expostos às reflexões cotidianas do professor/artista. Em consequência, surgiu a necessidade de um registro cotidiano que não fosse o tradicional diário de classe, mas, sim, um registro de aulas em que constasse a construção e desenvolvimento dos planos de trabalho, onde a reflexão crítica da experiência educativa ganhasse um espaço que permitisse posteriormente uma análise sobre aquilo que foi produzido e como foi produzido.

Esta pesquisa está fundamentada por uma concepção de uma educação crítica e libertadora, segundo Paulo Freire e outros autores, costurada, ainda, à concepção de práxis criadora em Mattar, Ostrower e Vàsquez.

Na dinâmica da pesquisa, a análise, a interpretação e a compreensão das informações resultantes da investigação do Caderno de Artista foram utilizadas como procedimentos de coleta de informações. A pesquisa na escola foi realizada com a adoção do Caderno durante as minhas aulas de Arte em uma escola municipal paulistana, sendo ele o instrumento analisado no percurso de investigação.

Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa é contribuir com as discussões acerca das práticas contemporâneas de ensino de arte no contexto da escola pública e isso inclui a formação de professores críticos e sensíveis e ações que partam das problematizações decorrentes dessa realidade.

Escrevendo as páginas da experiência: olhares à escola

Construções verticais, muros altos, corredores estreitos, salas cheias de mesas e cadeiras, grades, mais espaços internos que externos repletos de portas e portões. Essa poderia ser a descrição de uma prisão, não fosse a presença das mesas e cadeiras indispensáveis nas escolas que estudamos ou trabalhamos.

Cadeiras e mesas enfileiradas, pressupondo ordem e controle, organizando o espaço e, consequentemente, os estudantes, é o panorama mais frequente nas salas de aula. Faço a ressalva de que embora eu sempre tenha tido a sorte de poder trabalhar em salas especificamente destinadas às aulas de Arte – espaços raros nas escolas públicas – ainda assim afirmo que duas aulas por semana nessa dinâmica não são suficientes para superar as vinte e tantas aulas assistidas pelos alunos sentados um atrás do outro. Esta é mais uma contradição da organização escolar: corpos cheios de energia são obrigados a permanecer adormecidos por horas na mesma posição. No entanto, essa imposição não é aceita tranquilamente, é combatida com resistência, conflitos, é o que costumamos chamar de indisciplina.

Quando imagino crianças juntas em um espaço amplo, a primeira imagem que me vem a cabeça é a de todas correndo umas atrás das outras, brincando, sorrindo, explorando cada metro quadrado disponível no lugar. Uma imagem incomum em uma unidade escolar, pois durante quase todo período em que estão na escola, permanecem sentadas na mesma posição, olhando para o mesmo lado da sala de aula: o lado da lousa. E por que há tanta diferença entre a idealização da imagem e a imagem real? Porque há tempos a escola deixou de ser um espaço de prazer para tornar-se o espaço da obrigação, determinando o conteúdo curricular antes de conhecer os seus jovens e as suas reais necessidades. O currículo é definido fora da escola por instâncias superiores, como o MEC, as Secretarias de Educação e as editoras especializadas em livros didáticos que são enviados pelo governo federal a todas as escolas do país.

Determinar o currículo antes de conhecer os estudantes e suas necessidades é uma forma autoritária de se posicionar frente a eles, é uma forma de desrespeitar as *leituras de mundo*[1]existentes na escola, pois uma educação que desperte a curiosidade e o desejo de conhecer não se realiza ignorando a realidade em que os estudantes estão inseridos, bem como suas formas de interpretá-la e expressá-la. A educação ao invés de seccionar, integra.

À luz das ideias de Freire (2004), acreditamos que o conteúdo curricular trabalhado na escola deveria partir de situações significativas da vida dos sujeitos, da problematização das situações e, dessa forma, serem organizadas com a intenção de explicar os problemas que a realidade apresentou. Nesse sentido, o conceito de currículo está empregado como o conjunto do todo necessário para a organização e o

[1] Conceito criado pelo professor Paulo Freire e amplamente difundido em seus textos.

desenvolvimento do trabalho na escola: os tempos, os espaços, os materiais didáticos, os conteúdos etc.

Se, como defende o professor Paulo Freire, *educar é impregnar de sentido nossa vida*, por que o espaço que institucionalizou o educar é um espaço que tanto professores como alunos não querem estar? Talvez por ser um espaço que está esvaziado de significados, por configurar-se como um espaço burocrático, hierarquizado, doutrinador e que por isso não respeita as identidades, as diferenças e os saberes distintos, por pretender-se formador de pessoas iguais. E, nesse aspecto, não salienta-se somente o respeito aos saberes dos estudantes, mas também o respeito aos saberes dos educadores, que são desconsiderados, principalmente quando consideradas as políticas de inserção de manuais pedagógicos dentro das escolas públicas, como no caso da Prefeitura de São Paulo, que desde 2010 adota cadernos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática para aluno e professor, produzidos pelo Departamento de Orientações Técnicas (DOT/SME) em parceria com a Fundação Padre Anchieta, estabelecendo exigências em relação ao cumprimento das Orientações Curriculares organizadas por área de conhecimento. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo[2],

> Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, destinados aos estudantes dos nove anos do Ensino Fundamental, têm como finalidade contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Sua elaboração teve como critérios para seleção das atividades as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade.

Quando uma política de inserção de manuais pedagógicos é instituída por decisão de órgãos superiores, como no município de São Paulo, e não por uma decisão da escola, configura-se como ação autoritária, pois não se origina das formulações realizadas a partir das necessidades locais, mas de uma decisão técnica de caráter ideológico e que, em considerações gerais, massifica o que deve guiar o processo de aprendizagem dentro de uma cidade povoada por universos culturais distintos e realidades de classe totalmente diferentes. Deve-se considerar ainda que os critérios utilizados para elaboração desses Cadernos foram as avaliações formuladas e aplicadas por agentes externos a estas realidades.

[2] Informações retiradas do *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Acesso em: 7 jul. 2013.
http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Cadernosdeapoio.aspx?MenuID=38&MenuIDAberto=12

Essa política de uso de apostilas com propostas pedagógicas pré-definidas propõe aulas organizadas, textos selecionados, exercícios criados por outros, não envolvidos no dia a dia da escola, pode-se concluir que há uma extrema valorização dos conteúdos e dos métodos empregados para se alcançar os objetivos desejados pelas escolas, pois se isto não fosse tão preocupante, as Secretarias de Educação não iriam gastar milhões em verbas públicas para produzir - sob seu controle - tudo o que será ministrado e deverá ser seguido em sala de aula.

Nesse sentido, podemos citar também os Cadernos do Professor e do Aluno, partes integrantes da Proposta Curricular - Arte de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo, que apresentam um material com textos e imagens pré-selecionadas e exercícios prontos para o professor aplicar em sala de aula. Segundo a própria Secretaria, *Trata-se de orientações para a gestão da aprendizagem na sala de aula, para a avaliação, e também sugestões bimestrais de projetos para a recuperação das aprendizagens.*[3]Ou seja, temos um exemplo claro da interferência direta no trabalho de construção pedagógica do educador.

Além de toda a intenção política no uso dessas apostilas, podemos também apontar o desrespeito com a capacidade intelectual e criadora dos profissionais que estão dentro das salas de aula, pois ao introduzirem esses materiais estão delegando para outros profissionais a reflexão e organização do trabalho docente, o que exclui o exercício prático-reflexivo que alimenta o processo de criação pedagógica. Entre outras críticas, avaliamos que essa é uma proposta de caráter individualizante, como se “cada um fazendo sua parte” dentro da sala de aula resolvesse um problema de caráter coletivo, condicionado diretamente à estrutura material e às ações de cada profissional da escola e, ainda, àquilo que diz respeito aos deveres e direitos de toda sociedade.

Essa ideologia mercantil e homogeneizante, que pouco se preocupa com as necessidades vitais humanas, está expressa nas políticas educacionais quando empresas privadas são contratadas para executar serviços que deveriam ser executados pelo Estado como, por exemplo, as empresas terceirizadas que cuidam de toda a limpeza e alimentação dentro da rede municipal de ensino de São Paulo. E no que diz respeito diretamente ao programa de ensino, podemos citar as empresas que são contratadas para produzir o material didático utilizado na rede. A essa altura, podemos entender os motivos pelos quais a política de parceria com as empresas privadas se sobrepõem a um investimento na formação contínua e na valorização

[3]Caderno do Professor. Arte: Ensino Fundamental 6ª série 1ºbimestre/ Mirian Celeste Martins – São Paulo: SEE, 2008, p. 6.

profissional dos trabalhadores que já estão na estrutura escolar: o mercado precisa movimentar-se.

É importante salientar o quanto os interesses de mercado - haja vista a “milionária” produção de livros didáticos - estão presentes nas decisões tomadas pelos governos em todos as áreas sociais. E para além dos fundamentos político-econômicos que sustentam a escolha por determinados métodos de ensino, temos a clareza de que um conjunto de materiais pedagógicos não é suficiente para resolver os problemas presentes no cotidiano escolar, pois as salas de aula estão lotadas de estudantes desestimulados e muitas vezes desnutridos, professores descontentes com seus baixos salários e cansados pelas suas longas jornadas de trabalho, salas equipadas com insuficientes recursos didáticos e com um número excessivo de alunos e tantos outros problemas que não há linhas bastantes para listar.

Antes de outras considerações, não traçamos esta análise crítica no intuito de minar quaisquer propostas de trabalho qualitativo existente dentro do sistema público e, muito menos,desabonar possíveis ações firmadas entre os setores públicos e privados, porém, dentro de uma perspectiva dialética, há a necessidade de estabelecermos este movimento de compreensão das relações entre a Educação e os processos sociais, entre o concreto e o abstrato, entre a teoria e a prática, no sentido de que a partir desse conhecimento histórico-dialético possamos organizar ações transformadoras em uma perspectiva maior de mudança.

Para isso, apostamos em ações educadoras pautadas em propostas de teoria e prática críticas, como as expressas nas ideias de Giroux (1999, p.117) a respeito de uma prática que em vez de transmitir, explora a produção de conhecimento. Sobre essa concepção pedagógica, o autor aponta:

> A pedagogia crítica refere-se a uma tentativa deliberada para construir condições específicas através das quais os educadores e os alunos podem pensar criticamente sobre o modo como o conhecimento é transformado em relação à construção de experiências sociais informadas por um relacionamento particular entre o *self,* os outros e o mundo em geral. Em vez de reduzir a prática de sala de aula a formas de reificação metodológica governadas por uma preocupação pragmática em gerar topologias ou um fetiche reducionista para verificação empírica, a pedagogia crítica enfatiza as realidades do que acontece na sala de aula, levantando várias questões fundamentais. Estas incluem como as identidades e as subjetividades são produzidas diferentemente em relação às formas particulares de conhecimento e poder; como as diferenças culturais são codificadas dentro do centro e das margens do

> poder; como o discurso da racionalidade garante, ignora ou rejeita os investimentos afetivos que organizam as experiências diárias dos alunos; como a educação poderia se tornar a prática da libertação; e o que significa saber algo como parte dos discursos mais amplos da democracia cultural e da cidadania.

No que diz respeito ao estudo da arte nestas condições, acreditamos no potencial humanizador da arte na escola, que traz em si diversas possibilidades expressivas por meio das suas linguagens, abarcando os tempos e potencialidades de cada sujeito, suas histórias, seus textos e contextos, considerando ainda que é uma área de conhecimento que mobiliza os sentidos no contato com a diversidade cultural e as possibilidades de leituras históricas.

Mas de que arte na escola estamos falando? Daquela que serve à indústria com o desenvolvimento do desenho técnico? Daquela que tem como referência as obras dos mestres do Renascimento europeu ou dos modernistas brasileiros? Daquela que enfeita a escola em datas comemorativas? Daquela que tem desenho livre todo santo dia? Daquela que ajuda o educando e o professor a serem criativos? Daquela que ensina o que é cultura desconsiderando a minha?

No intuito de definir um posicionamento político-pedagógico no contexto do ensino da arte que responda aos questionamentos levantados sobre as tendências históricas apontadas, nas páginas seguintes avançaremos no universo artístico-pedagógico do Caderno de uma professora/artista.

Olhos que guiam: o Caderno de Artista na sala de aula

Abro o caderno em que registrei, por meio de imagens e verbos, as reflexões sobre as aulas de Arte que desenvolvi durante o segundo semestre de 2012. Eu, professora/arista, carrego da minha história experiências do ver e do fazer arte. O Caderno citado foi costurado artesanalmente por mim e acompanhou-me durante todo o semestre nas vinte e quatro aulas semanais que ministrei nas turmas de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental na EMEF[4] Carlos de Andrade Rizzini, no bairro de Santo Amaro, Zona Sul de São Paulo.

Folhei-o com muita atenção. Percebo que a gente esquece dos pequenos detalhes prazerosos do cotidiano, percebo também que as marcas da experiência que

[4] EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

insistem em ficar registradas na memória são aquelas que geraram dor, o que dói é mais difícil de esquecer do que as marcas do prazer.

No frescor da experiência consumada, ao registrá-la, pequenos detalhes ficaram materializados, pensamentos e sentimentos que constituem a memória vivida do educador. São detalhes importantes, que ressignificaram vivências anteriores e trarão novos sentidos para as próximas ações.

Essa possibilidade de ressignificação das experiências a partir da retomada das memórias verbo-visuais registradas em um Caderno de professora/artista torna-se um instrumento de reflexão crítica da práxis, quando pode ser revisitado e reapropriado pelo sujeito criador.

O valor dos registros do Caderno potencializa-se quando contextualizado no espaço escolar, considerando as dificuldades decorrentes da falta de tempo e da impossibilidade de formação contínua que os educadores encaram no cotidiano da escola pública.

Porém, e apesar das precárias condições de trabalho de educadores e estudantes, esta é a escola real com que temos que lidar, espaço onde também encontramos potencialidades humanas latentes, seres criadores e o desejo da mudança. E é nesse sentido, e acreditando que o professor precisa encontrar outras saídas para desenvolver o seu trabalho, sem abandonar as lutas políticas, mas apostando que a arte contribui no sentido de encontrar possibilidades inusitadas na resolução de problemas e gera impactos que originam reflexões que podem provocar mudanças, que faremos uso, no campo da educação, de um instrumento utilizado há séculos por inúmeros artistas visuais: o Caderno de Artista. Entre eles, podemos citar alguns que tiveram seus cadernos reproduzidos integralmente ou em partes em publicações que se espalham mundo afora, como, por exemplo, Frida Kahlo, Leonardo Da Vinci, Eugène Delacroix e William Turner.

Figura 1-Diário de Frida Kahlo



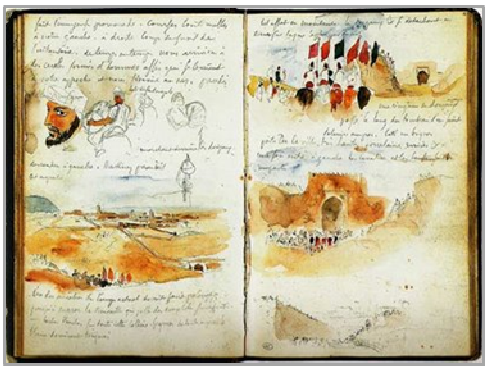
Fonte: *Google Images*

Figura 2-CadernosAnatômicos de Da Vinci



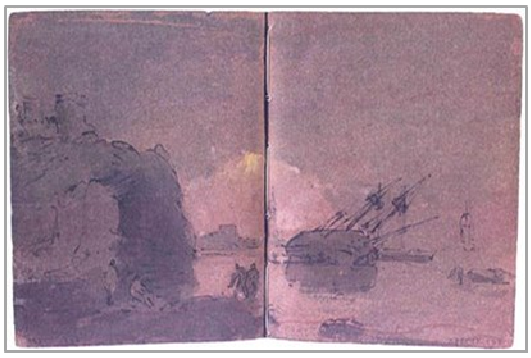
Fonte: *Google Images*

Figura3-Caderno de Viagem de Delacroix



Fonte: Google Images

Figura4-Caderno de Turner



Fonte: *Google Images*

Nas minhas memórias de estudante de Artes Plásticas, recordo-me que praticamente todos os meus companheiros de classe tinham o seu caderno a tiracolo, para anotar informações das aulas, registrar rascunhos ou ideias que posteriormente poderiam virar projetos.

Olhando para o seu percurso de formação, o professor/artista, munido de suas vivências em arte e no chão da escola, precisa estar atento aos objetivos do ensino e, para isso, organizar com cuidado o currículo que desenhará, estar atento aos saberes dos estudantes, apropriar-se do conhecimento produzido historicamente no campo da arte e da educação.

Na perspectiva freireana de uma educação como prática para a liberdade, estudante e professor são os sujeitos do processo educativo, que juntos dialogam, problematizam a realidade e constroem o conhecimento. Percebem que o homem não está descolado da realidade e, como parte dela, é agente de sua mudança.

No Caderno de Artista, instrumento desta reflexão, situações de aprendizagem em arte foram descritas e registradas visualmente em uma perspectiva reflexiva e seriam mais uma memória longínqua, desprovida de detalhes e com pouco sentido para a construção da práxis do educador, se o registro tivesse sido feito somente por motivos burocráticos (como conteúdo programático) e não estivesse mais ao alcance do professor, como ocorre com os diários de classe e série que exigem a descrição objetiva das atividades desenvolvidas na sala de aula e que ao final do ano são “jogados” em armários velhos habitados por traças e cupins. Digo isso, porque em dez anos de magistério, após entregar para o coordenador pedagógico meus diários de classe, nunca mais tive notícias deles, nunca tive um retorno do que estava escrito ali. Talvez seja por isso que a maioria dos professores tenha horror em preencher

papéis e mais papéis que jamais verão novamente. Eles não têm significado algum para sua prática pedagógica, já que não serão utilizados posteriormente pelo professor.

O resgate dessa memória com caráter reflexivo-poético foi estimulado por meio dos meus registros no Caderno, este que permanece comigo até hoje e pode ser revisitado a qualquer momento e carrega consigo pensamentos, sentimentos, comentários e críticas sobre as ações desenvolvidas. No meu entendimento, os registros diários contidos neste suporte são preciosos, não somente por serem reflexivos, mas pela possibilidade de poder dar sentido à reflexão e às novas formulações em sala de aula.

O sentido reflexivo que proporciona transformações na prática pedagógica, desenvolve-se quando encarado em uma perspectiva crítica, quando problematizado como totalidade e não reduzido a competências técnico-profissionais, "compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa" (GADOTTI, 2011, p.50), isto é, com possibilidades de revisar criticamente e provocar mudanças significativas na práxis do educador.

Páginas que revelam caminhos: a construção do olhar do professor

Figura5-*s/título*, 2012. Nanquim, giz pastel e colagem, 21x29,7cm.



Fonte: Caderno de Professora/Artista, Clarissa Suzuki, 2012.

A imagem anterior é um desenho do Caderno de Artista realizado para registrar uma de minhas aulas de arte, revela uma intenção de tratar dos sentidos, inverte órgãos responsáveis por funções básicas humanas, como comer, falar, saborear, enxergar, como se todas elas compusessem um único sistema de percepção externa ou necessitassem uns dos outros para funcionar: os olhos são duas bocas famintas e o olho é um alimento para a boca. Nela, não há o desejo de representar fielmente a anatomia humana, mas valorizar os canais perceptivos por meio da forma, Arnheim (2000, p.148) diz que “uma vez que representar um objeto significa mostrar algumas de suas propriedades particulares, pode-se com frequência conseguir melhor finalidade afastando-se marcadamente da aparência “fotográfica”.

Podemos encarar esse desenho como uma metáfora visual do que o próprio processo de percepção visual em uma perspectiva criadora pode gerar para os sentidos, pois é através desses órgãos funcionais que o ser humano apreende o mundo externo, não de forma mecânica, mas a partir de um universo visual organizado por determinadas leis psicológicas e discursos da sua cultura. Como defende Arnheim, fundamentado pelas interpretações da Psicologia Moderna, ao afirmar que a visão prova ser uma apreensão verdadeiramente criadora da realidade, pois tem caráter inventivo e imaginativo. Em suas palavras “os mesmos princípios atuam em todas as várias capacidades mentais porque a mente sempre funciona como um todo. Toda percepção é também pensamento, todo raciocínio é também intuição, toda observação é também intervenção” (Arnheim, 2000, s/p.).

Entendemos, pois, que o que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento, pela cultura, pelas relações que mantemos socialmente, isto é, sustentamos uma relação dialética com o nosso entorno e nossa formação. Necessariamente, precisamos alimentar esses diálogos lendo mais, ouvindo mais, vendo mais...

E como isso se configura na sala de aula? Mattar (2010, p.99) aponta a importância do desenvolvimento cultural estar implicado no ensino da arte:

> Para cumprir seu verdadeiro papel, a disciplina Arte teria de colocar os alunos em contato com a produção artística e estética de épocas e universos culturais distintos, ampliando sua capacidade de compreensão da natureza e condições humanas, ao mesmo tempo em que os convidasse a exercitar a inventividade e a capacidade criadora e os ajudasse a atribuir significados à sua existência que transcendessem os limites impostos pela realidade.

Portanto, o que Mattar aponta como “alimento” para ampliação da capacidade analítica e criadora na formação dos alunos, estende-se para a formação do professor de arte, que ao entrar em contato com produções artísticas e culturais de tempos e universos distintos, pode assimilar novas formas de transpor a realidade e isso inclui os desafios que enfrenta na sala de aula.

Além do contato com a arte no seu processo de formação, o professor de arte amplia suas possibilidades de intervenção na sala de aula e reinvenção de seu cotidiano escolar ao exercitar seu potencial artístico e criador ao registrar por meio da arte suas percepções relacionadas a sua prática educativa que comumente envolve à prática de seus alunos.

Figura6-s/*título*, 2012. Nanquim e giz pastel, 21x29,7cm.



Fonte: Caderno de Professora/Artista, Clarissa Suzuki, 2012.

Cadeiras com pernas distorcidas vibram em cores fortes, extrapolam o limite do espaço. Uma metáfora visual da percepção de que a estrutura escolar exige mudanças. A arte, presente no percurso e nas escolhas do professor/artista, amplia suas formas de expressão e potencializa os registros da sua prática, ao expor as linguagens que o professor se identifica em sua produção artística. Essas formas de registro não são possíveis no tradicional Diário de Classe, mas são acolhidas em um Caderno de Artista utilizado pelo professor em sua rotina escolar.

Até onde eu consigo olhar...

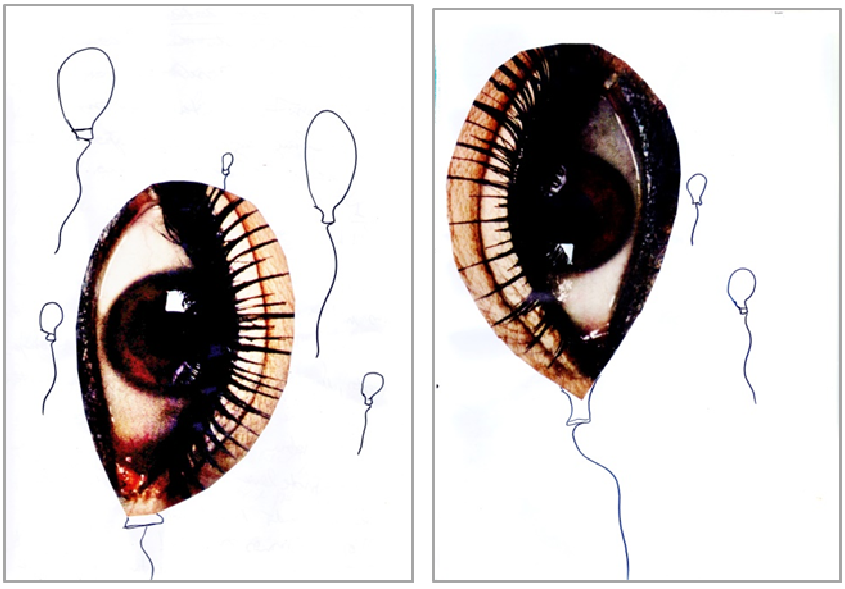
O educador não deve abandonar seu papel de artista na escola, muito pelo contrário, é a experiência da produção artística, portanto, experiência criadora, que deve guiar os caminhos da ação pedagógica, o que preservaria a dimensão humana do processo educativo. Segundo Mattar (2010, p.187), o que favorece a interação fortalecedora entre o professor e o artista é a "oportunidade de experimentar estratégias, recursos e propostas de mediação da arte articulando cultura visual, liberdade poética, desejos e questionamentos".

As reflexões aqui tecidas a partir dos registros contidos no Caderno de Artista na sala de aula vão ao encontro do desejo possível da interação do artista com o educador, principalmente no que tange aos princípios da formação do professor.

Considerando as problematizações apontadas no início deste texto, em relação às políticas de implantação de materiais didáticos planejados por outros, um dos caminhos possíveis no enfrentamento dessas políticas castradoras é deixar-se "mover pela alegria da criação, fortalecendo seu poder de ação transformadora, vontade e autonomia" (MATTAR, 2010, p.187), prática esta que devolve ao professor uma das coisas mais importantes na sua função social que é a de responsabilizar-se pelo desenvolvimento da educação e, consequentemente, da sociedade.

O que nós precisamos dentro da escola são olhos que consigam enxergar além dos muros, alcancem o céu e se façam nuvens. E continuem subindo, subindo e, como água, se façam chover para continuar fecundando outros chãos.

Figura 6 e **7-**s/*título*, 2012. Nanquim e colagem, 21x29,7cm.



Fonte: Caderno de Professora/Artista, Clarissa Suzuki, 2012.

O que potencializou essas reflexões sobre a escola e o ensino da arte, está guardado folha após folha. São páginas que revelam olhares da educação e para ela. O conteúdo traz por meio de uma abordagem coloquial a descrição de aulas e atividades, reflexões sobre a práxis, comentários sobre a escola e sobre o trabalho das crianças, produção de imagens e textos. Revelam minha poética pessoal como educadora, explicita minha postura política, demonstra um jeito de organizar informações e de me posicionar no campo da arte/educação.

O grande desafio foi selecionar sobre o que escrever e foi nesse instante que o olhar artístico-investigativo entrou em ação. Pela intimidade com a linguagem visual, foram as imagens do Caderno que suscitaram os assuntos desenvolvidos e posteriormente, incorporadas como parte da narrativa. Em um outro momento da pesquisa, havia categorizado os assuntos presentes nos textos verbais e visuais, encontrando temas que se repetiam ao longo dos registros.

A conclusão a que cheguei após a finalização da análise deste Caderno que fiz durante as aulas de Arte foi que, independentemente do material que escolhesse para analisar, ele estaria incluído em uma compreensão dialética que iria da parte para o todo e vice-versa, pois todos os registros expressam uma posição frente ao ensino da arte. E diferentemente de um Diário de Classe (sim, aquele azul, pois todos são iguais!) estéril, esse Caderno se mostrou fértil, rico em ideias, em descrições detalhadas das ações, costuradas com reflexões sobre o instante vivido e tomadas pelo instante criador, revelou minha condição humana, minha história e os pensamentos que estão diretamente ligados às circunstâncias. Eu fui até onde meus olhos podiam ver, sempre acreditando que a cada dia podemos ver mais além.

Refiz o meu caminho e quando refaço meu caminho é a mim mesma que refaço.

Referências bibliográficas

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 13. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Ed. e Livr. Instituto Paulo Freire, 2011.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação**: entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papirus, 2010.
OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.
VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Clarissa Lopes Suzuki – Mestranda em Artes Visuais pela ECA/USP na linha de pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte. É Coordenadora de Projetos do Instituto Arte na Escola e do XV Prêmio Arte na Escola Cidadã. É pesquisadora do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP. (http://lattes.cnpq.br/9868131540022838)

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **COMUNICAÇÃO ORAL** GT: **ARTES VISUAIS**
Eixo Temático: **9.Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia.**

PROFESSOR DE ARTE, ARTISTA PLÁSTICO E ALUNO DE PEDAGOGIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

ROSANA LUCIA PASTE (UFES, ES, BRASIL)
VERONICA DEVENS COSTA (UFES, ES, BRASIL)

Resumo

Ao nos referirmos à formação do professor, entendemos que ela passa também pelo aluno do curso de Pedagogia, uma vez que, esse futuro profissional tem também o compromisso de oportunizar as ações a serem desenvolvidas na escola, sejam elas para aqueles que atuam na sala de aula, ou para aqueles que assumem a função pedagógica, como por exemplo, a de organização do espaço escolar, podendo assim direcionar um olhar sensível quanto às práticas desenvolvidas pelo professor de séries iniciais ou pelo professor de Artes. Assim, este artigo tem por finalidade apresentar e refletir sobre a prática artística de modelagem oferecida às alunas do 5º período do curso de Pedagogia, na disciplina de Arte na Educação e desenvolvida pela artista plástica e, também, professora Rosana Paste.
Palavras-chave: Ensino da Arte – Artista Plástico - Pedagogia

Abstract

When we refer to the teacher's formation, it's our understanding that it passes through the pedagogy course student, once that that future professional also has the commitment of giving opportunity the actions to be realized at school, whether for those who act at the classroom or for those who assume the pedagogy function, for example, the one of school space organization, can thus direct a sensible look to the practices realized by the infant grades teacher or the art teacher. So, this article has as its goals to present and think about the art practice of modeling offered to the 5th grade of the pedagogy course, in the art in education subject and realized by the artist and professor Rosana Paste.
Key words: Teaching Art - Plastic Artist - Pedagogy

Introdução

Encontramos vestígios da Arte que foram impressos nas paredes das cavernas há milhões de anos atrás. Nessa época, o homem deixava registros nas paredes como forma de se comunicar com seus pares, retratando cenas do seu cotidiano, sua cultura, sua religiosidade.

A partir desse momento, a Arte foi evoluindo e ocupando espaço na sociedade. Podemos encontrá-la marcando épocas, lugares, culturas, contribuindo para a preservação e criação de produtos e conhecimentos culturais, indispensáveis a qualquer grupo que esteja inserido em um processo de evolução expressiva e cultural.

Com todas as evidências que temos sobre a importância da Arte no desenvolvimento humano, consideramos também a sua importância e necessidade na educação. Porém, temos aqui uma série de indagações pragmáticas, e que algumas vezes não são contempladas com ações que corroboram para a real inserção da arte na educação e, consequentemente, na sociedade.

Com isso, muitas hipóteses são feitas para entendermos os motivos pelos quais, essas ações sejam inócuas. Entre essas hipóteses, a formação em Arte nos chama atenção, entendendo que essa venha a ser uma justificativa. Sabemos que a legislação e os objetivos que abarcam o ensino da Arte assumem várias questões que, cremos, sejam cruciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

De acordo com o artigo 26 parágrafo 2º[1]: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Amparados nessa legislação, percebemos a dimensão do ensino da Arte para a criança e para o jovem. Até porque, ela oferece ao aluno vivências em que, certamente, ele se reconhecerá como cidadão crítico e criativo.

Ao nos referirmos à formação do professor, entendemos que ela passa também pelo aluno do curso de Pedagogia, uma vez que, esse futuro profissional tem também o compromisso de sugerir ações a serem desenvolvidas na escola, sejam elas para aqueles que atuam na sala de aula, ou para aqueles que assumem a função pedagógica, como por exemplo, a de organização do espaço escolar, podendo assim direcionar um olhar sensível quanto às práticas desenvolvidas pelo professor de séries iniciais ou pelo professor de Artes.

O curso de Pedagogia forma profissionais que exercerão as funções do magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Além das disciplinas básicas para esse curso, outras modalidades da educação são contempladas, como a Educação Especial, a Educação para Jovens e Adultos, entre outras, que darão suporte às diversidades existentes, não só na educação, bem como em todas as áreas de convivência humana. Nesse curso, os conhecimentos de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e História, sempre estiveram presentes no currículo. Só muito recentemente, a disciplina Artes foi contemplada também como disciplina específica, embora algumas instituições ainda não a insiram em sua grade curricular.

Na Lei de Diretrizes e Bases referente à disciplina de Artes encontramos referências que colaboram para que o aluno (futuro professor) exercite o ato de criar,

[1] http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf – acesso em 23/06/2014

> [...] o professor também é um criador de formas [...] e que na pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em Arte [...] se estabelece o caráter criador da atividade de pesquisa do professor. O professor é que deve buscar [...] na realidade circundante elementos que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos [...] (BRASIL, 1997, p.72)

Nesse sentido, para potencializar os estudos constantes da disciplina Artes, mediamos uma oficina de modelagem. A principal proposta dessa ação foi propiciar às alunas do curso de Pedagogia um olhar diferenciado sobre as práticas expressivas desenvolvidas nas aulas de Artes. Assim, estaríamos promovendo um diálogo entre o professor de Arte (Verônica Devens), o artista plástico (Rosana Paste) e o aluno de pedagogia (turma onde realizamos a oficina), possibilitando que esse aluno contextualizasse as teorias conhecidas e desenvolvidas durante o semestre, além de se envolver expressivamente.

Sob este viés, o presente artigo tem por finalidade apresentar e refletir sobre a prática artística de modelagem oferecida às alunas do 5º período do curso de Pedagogia, na disciplina de Arte na Educação e desenvolvida por uma artista plástica.

A oficina: artista x prática

A oficina de modelagem teve como aporte teórico um trabalho já desenvolvido: “eumuseu rosanapaste” (PASTE, 2014).

Nele encontramos o projeto Geografia Genética que consiste em fotografar três gerações de uma mesma família, ou seja, avô-pai-neto ou avó-mãe-neta. As fotos são das mesmas partes dos corpos onde a pele fica em evidência: uma mostragem da ação do tempo naquele espaço/corpo e naquele corpo/tempo. O nome Geografia Genética é pensar o corpo como uma geografia que se modifica a cada tempo passado e, genética, por criar possibilidades de leitura neste espaço corpo que não são exatas, visto que podemos ter semelhanças com descendentes que nem sequer conhecemos, o DNA como matéria imaterial, sem controle, sempre em processo.

Ele ficou em assentamento durante algum tempo. O termo assentamento aqui indica que no processo de criação qualquer ideia para produção de um objeto de arte passa por um longo período de pensar e na maioria das vezes somente rascunho, projeto, desenho, cálculo, risco e assim vai sedimentando, tomando forma, corpo até chegar a construção, perpassando por momentos de compreensão e aquisição do conhecimento necessário para prosseguir.

Neste percurso erros são facilmente perceptíveis e caso eles aconteçam é necessário repensar, refazer e às vezes modificar para que o projeto tome forma. O ritornelo à Geografia Genética foi inevitável, pois precisava conduzir a uma espécie de lugar “**entre o eu e o que está fora de mim**” (grifo nosso) ,em que a conexão

interior/exterior fizessem sentido para produção desta nova série de esculturas. Neste retorno, o trabalho com doze anos de existência, adquiriu formas mais objetivas: não precisando mais fotografar famílias de amigos e a ação do tempo naquele espaço/corpo.

Destacamos um relato significativo para a condução dos trabalhos:

> Bastava a minha história, bastava ser eu mesma, bastava ser o que consigo ser, bastava a minha cartografia. E a pesquisa ganhou força com o registro fotográfico de minha família: Daniel meu filho, eu e Dona Jove, minha mãe. As possibilidades infinitas foram surgindo a partir dos primeiros registros fotográficos amadores, feitos por mim. Comecei a mapear a pele de Dona Jove, pois o tempo naquele espaço/corpo é mais revelador, mais escultórico, mais sincero. A cada registro uma grata surpresa da estética que procurava (PASTE, 2014).

Como nos mostra Pasolini (PASTE, 2014, p.24),

> O corpo humano é uma escultura a mercê do tempo e da genética. Ele cresce, se expande, adquire marcas, colorações e, por fim, encolhe. Como escultura é topografia, uma paisagem de relevos, cavidades, rios, plantas, minerais. É uma mostra da terra (geo) cujo destino é amplamente determinado por genes (origem). A ação artística pode interferir nesse destino pré-traçado, reterritorializando o corpo e ao mesmo tempo dialogando com a sua genética, fonte de história e o cinzel que realiza essa escultura lenta, mas que progride inexoravelmente.

Figuras 01, 02 e 03



Fotografia de Rosana Paste.

Fonte:Geografia Genética, 2014 , impressão em canvas.

Esses corpos que tornam matéria prima para as esculturas, passa a ser uma proposição artística inesgotável à medida que o registro feito naquele dia, naquele espaço/corpo, não é mais o mesmo hoje, nem o será amanhã. A ação artística neste caso, cria novos territórios onde o corpo, em seu tempo e espaço, transgride sua forma de existência.

Para a oficina que propomos às 21 alunas do 5º período do curso de Pedagogia, pedimos que levassem gesso, argila e recipientes. Curiosidade à flor da pele, orientamos uma prática abordando uma das mais antigas técnicas de escultura: a modelagem, onde o corpo de cada participante é a matriz. Utilizamos o umbigo de cada uma para construção da escultura.

Iniciamos o trabalho sem muitas explicações, pois nos interessava a fala deste aluno ao entrar em contato com práticas artísticas. Foi imediato o questionamento da utilização do corpo para produção do trabalho, e as falas eram desde questões morais a questões estéticas. Pedimos para que cada aluna definisse seu umbigo em duas palavras, e as respostas foram diversificadas: “fonte de vida, uma cicatriz, feio, eu gosto do meu...”. Quando perguntamos se conheciam o próprio umbigo, a grande maioria disse sim, mas quando aprofundamos o debate sobre a dificuldade de ver o fundo pois é uma cavidade, que não damos muita atenção uma vez que o umbigo não exige tanta atenção, teve inicio um diálogo provocativo gerando indagações e discussões. Nesse momento, a principal questão seria ver a diferença de um umbigo do outro. Todas as alunas já estavam com desejo de realizar o trabalho. Encontramos reverberação para esse momento em Deleuze e Gattari quando nos afirma que,

> [...] para qualificar a relação entre o olho e a mão, não basta dizer que o olho julga e as mãos operam. A relação entre mão e olho é infinitamente mais rica e passa por tensões dinâmicas, inversões lógicas, trocas e vicariâncias orgânicas[...] (DELEUZE, 2007, p. 155)

E que DAMASIO corrobora, quando diz que:

> (…) o corpo é visto como um lugar em que são desencadeados os processos cognitivos. Sabemos que o cérebro pensa porque o corpo lhe jorra conteúdos essenciais, alianças cognitivas com o que nos envolve no meio circundante. Pela mediação do corpo, as emoções participam da racionalidade. Cérebro e corpo se embricam, não havendo controle de um sobre o outro(...) (DAMASIO, apud MARTINS E PICOSQUE, 2012, p. 33)

Dessa forma, ao proporcionarmos às alunas uma experiência onde os sentidos ultrapassam a experiência permanente dos olhos e da mão, ampliamos o conhecimento e entendimento de suas ações em suas futuras práticas pedagógicas, proporcionando uma sensibilização no trato com as diferenças no/do/com o ser humano.

Figura 04. Oficina de Modelagem 1



Fotografia de Veronica Devens

Fonte:Acervo pessoal

Figura 04. Oficina de Modelagem 2



Fotografia de Veronica Devens

Fonte: Acervo pessoal

Figura 04. Oficina de Modelagem 3



Fotografia de Veronica Devens

Fonte: Acervo pessoal

Figura 05. Oficina de Modelagem 4



Fotografia de Veronica Devens

Fonte: Acervo pessoal

Ao iniciarmos uma pesquisa em Arte nos questionamos sobre qual o ponto de partida e como se poderia realmente efetivar uma investigação numa área em que as questões surgem durante o processo da produção. Para Deleuze e Guattari (2011, p.19) “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir”.

No processo de criação, ocorrem momentos que envolvem experimentações e testagens a partir de determinadas escolhas de materiais que são colocados em confronto e, nesse percurso entre decisões e indecisões, entre erros e acertos, a imagem se concretiza. Todavia, nesse movimento observam-se coisas que são

indizíveis, que estão evocando algo do invisível, aquilo que o pensamento não tem controle, mas que entram em acordo durante o processo do fazer e do pensar. Para Salles (1998, p.72),

> O processo criativo é palco de uma relação densa entre o artista e os meios por ele selecionados, que envolve resistência, flexibilidade e domínio. Isso significa uma troca recíproca de influências. Esse diálogo entre artista e matéria exige uma negociação que assume a forma de obediência criadora.

Ao investigarmos a reação-ação dos alunos quando estimulados ao trabalho e à criação, tendo o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência, tratamos em descrever, investigar, explorar, retornar aos investigados, discutir, anexar suas práticas e experiências, e ver como é possível se perceberem em suas multiplicidades no processo de trabalho em Arte. Abaixo um relato de como tais fatos procedem:

> Na segunda passada foi proposta a nós uma aula diferente de arte, onde sob a orientação da artista plástica Rosana Paste, fizéssemos uma representação do nosso umbigo com os seguintes materiais: barro, gesso, água e uma borracha siliconada. Até o momento não tínhamos idéia do objetivo dessa aula. Mas depois de refletirmos, pude ver a diferença que todos umbigos apresentaram. Então associei tudo isso com a sala de aula, onde terei alunos com necessidades diferentes. Estarei eu pronta para toda essa diversidade? Para atender essas necessidades? Como profissional de educação sim, isso deve ser minha obrigação, ter um olhar diferente, fazer cursos, fazer uso de material didático para atender todas as necessidades encontradas por mim na sala de aula. Essa aula de modelagem foi muito enriquecedora, pois me fez ampliar noves horizontes.(Aline Marcia Barbosa Souza – 5º período – Pedagogia)

Questões empíricas dadas ao objeto na referida ação, são dados que apresentam objetividade e validade conceitual e contribuem para o desenvolvimento do pensamento poético-educacional. O pesquisador-investigador envolve-se na vida do pesquisado e, sem dúvida, é marcado por seus traços culturais peculiares e suas interpretações em busca de significados da realidade que investiga, sem fugir de suas próprias concepções de homem e de mundo. Dessa forma, a função do pesquisador “não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas” (TRIVIÑOS, 2008, p.121). Assim, estudar a cultura e o contexto do pesquisado são fundamentais para o entendimento do seu processo de ser educador e como tal, esperamos que estes alunos-professores investiguem e analisem a diversidade da realidade existente em sala de aula, que promovam cartografias e trabalhem com a singularidade de cada indivíduo.

A oficina abordou uma técnica com estratégia possível para a vivência em sala de aula fazendo com que o aluno reflita suas ações enquanto professor. O enfoque às competências contemporâneas propõe mudanças no “fazer arte” na sala de aula, trazendo pressupostos metodológicos para as práticas pós-modernas além de um novo olhar para o conhecimento das linguagens artísticas, priorizando o entendimento e a expressão de cada um.

O olhar do aluno

A partir da necessidade de uma formação que contempla as demandas contemporâneas, as alunas viram na oficina um meio de complementar seus estudos, estabelecer relações com o outro e com o mundo.

Notaram que a prática das linguagens aproximam experiências e possibilitam pertencimento em relação ao conteúdo que estudam, sugerindo diálogos, possibilitando interpretações. Essa constatação se deu a partir dos relatos feitos individualmente, ao final da oficina.

> O desafio de ver o belo, nas mais estranhas formas, parte de um exercício, olhar e ser levado a refletir sobre. A artista plástica Rosana Paste trouxe como proposta moldarmos nosso umbigo e antes de produzirmos qualquer coisa ela quis saber qual era a nossa impressão do nosso umbigo, uns acharam bonito, outros feio, o fato é que esta parte do corpo é pouco explorada, pouco vista por cada um, e através da técnica de modelagem foi possível reproduzirmos o umbigo. Cada uma teve a oportunidade de manipular os materiais, fazer o molde e finalmente desenformar e, então, contemplar sua criação, ver cada particularidade contida em cada umbigo. A primeira coisa que percebemos é todos eram diferentes, apesar de todos termos "umbigo", nenhum é igual, uns rasos, outros fundos, pequenos, grandes, pequenos detalhes, grandes diferenças. O processo criativo resulta na produção de algo que terá significado único e diferente e, segundo a própria artista plástica o que diferencia o trabalho artístico de uma cópia ou um simples artesanato, por vezes, terapêutico, é a importância e sentimentos envolvidos na produção artística. Uma aula simples, descontraída e leve que resulta em mudança de perspectiva, demonstrando que além da argila, do gesso, existem mais possibilidades: do material ao imaterial. A arte é concreta que leva, impulsiona a sentimentos, emoções, motivações no campo abstrato, mudanças que só serão vistas a partir da mudança de ações, atitudes. (Gislaine Rodrigues Lustosa Pimenta, 5º período, Pedagogia)

A partir dos comentários, percebemos a importância dessa ação na sensibilização das alunas no que diz respeito ao envolvimento emocional com as práticas artísticas a serem desenvolvidas, além da complementação dos estudos das teorias que preconizam o ensino da Arte, no curso de Pedagogia. São proposições significativas que futuramente reverberarão nas práticas pedagógicas. Com a prática, foi dada às alunas a oportunidade de conhecer uma linguagem artística com autonomia direcionando um olhar sensível aos processos criativos a partir das práticas que realizamos em sala de aula

> Uma obra de arte pode nos atrair, nos repelir, mas sempre nos inquieta. A obra de arte nos obriga a rever nossos próprios conceitos, nos leva a pensar. Uma obra nos provoca admiração, surpresa, deleite. A obra de arte nos faz ver através de outras perspectivas, pontos de vista diversos. (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 26)

Assim, o futuro pedagogo/professor atuará como mediador ou provocador capaz e com habilidades para identificar as possíveis atitudes em realizar um trabalho que

contemple o seu objetivo, que é desenvolver a curiosidade, a atenção, a imaginação, a criatividade e a percepção de seus alunos.

> Mediação é a troca de informações e experiências entre educador e educando, pois o estudo, as visitas periódicas a eventos e exposições afetam a ambos, provocando reflexão através da experiência (MARTINS, 2005, p. 44).

Sendo assim, é imperativo afirmar que um professor envolvido em suas ações cotidianas colabora com a construção de conhecimento de seus alunos, fazendo com que aquilo que está sendo passado para ele tenha sentido significativo, para que aumente sua curiosidade e tenha prazer em conhecer o desconhecido.

Considerações

O ensino da Arte no curso de Pedagogia apresenta-se como motivador da efetiva prática da Arte na escola. Propõe um ensino sistematizado associado às outras áreas do conhecimento, ou seja, nesse caso, promovendo a interdisciplinaridade. A flexibilidade da disciplina leva o professor a desafiar as barreiras encontradas nessa área, como o real reconhecimento da importância dessa disciplina, a falta de material adequado, o ambiente não específico entre outros, para assim contemplar os conteúdos propostos estimulando assim a autonomia de cada aluno.

Quando permitimos que os alunos conheçam as linguagens artísticas e participarem de oficinas, oferecemos a ele outro horizonte. A partir da disciplina de ensino da Arte, o aluno da Pedagogia é instigado a ir além da sala de aula, dos muros da escola, agregando princípios e valores do lugar onde está inserido e de todo seu entorno, fazendo com que as práticas vivenciadas sejam não só utilizadas, mas também reconhecidas em todo o contexto social e cultural em que está inserido.

Com essa prática, intensificamos o esforço da disciplina Arte na Educação em proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia, um olhar sensível às práticas que envolvem o processo expressivo do indivíduo. Durante a prática e nas discussões finais, tivemos a oportunidade de refletir “que professor eu quero ser”, “que aluno eu quero formar”, “qual será minha postura diante uma sala de aula”. E percebemos que podemos articular processos educativos, estéticos, artísticos e culturais. Processos esses que vivenciamos cotidianamente no ensino da Arte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos ampara para que possamos fazer das aulas de Artes verdadeiros laboratórios, onde o professor deve ter a posição de um criador de formas, oportunizando para que o futuro pedagogo estabeleça e/ou proponha caráter criador em seus futuros alunos.

> O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico”. (FERRAZ E FUSARI, 1993, p. 49).

Assim, com os diálogos produzidos, com a prática vivenciada e as reflexões que surgiram, o futuro pedagogo/professor poderá refletir sobre suas práticas e construir

um repertório sólido, formulando um bom material para as suas aulas ou para suas propostas dialogadas com o professor de Arte a partir do que foi ensinado,

> Entendendo que uma pedagogia progressista é aquela que contempla a realidade e aproxima os alunos de todo acervo cultural em que ele está inserido, incluindo também os conhecimentos artísticos e estéticos acerca das manifestações nacionais e internacionais (DEVENS, 2012).

Com o resultado, vimos que o aluno da Pedagogia desenvolve as atividades propostas, se colocando no contexto professor-aluno. Refletindo sobre a diversidade existente em uma sala de aula, com todos os desafios que o professor encontra diariamente e nas decisões que tem que tomar, diante das muitas situações que surgem no dia a dia de uma sala de aula.

Referências bibliográficas

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____ **O que é a filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DEVENS, V.C. - **Artes Visuais no EAD: Práticas E Possibilidades**. XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito. 29 de outubro à 02 de novembro de 2012. Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista. Endereço: http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br

Federação de Arte Educadores do Brasil / FAEB
Endereço: http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/151.pdf.
Acesso em 03/07/2014

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993

MARTINS, M. C. **Mediação**: Provocações Estéticas. Art Color, São Paulo, v.1, n.1, 2005.

MARTINS, M.C.;PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: INTERMEIOS, 2012.

PASTE,R.L.(Org.);BELEZA,T.A.;NALESSO,J.;PASOLINI,L.**Eumuseurosanapase**Vitória, 2014.

REBOUÇAS, M. M.; GONÇALVES, M. G. D. (orgs). **Investigações nas Práticas Educacionais da Arte**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

SALLES, C. A. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

Rosana Lucia Paste

Doutoranda em educação na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, linha de pesquisa Linguagem Visual e Verbal, artista plástica com exposições nacionais e internacionais, professora efetiva de escultura e vídeo da Universidade Federal do Espírito Santo.

Veronica Devens Costa

Mestra em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, linha de pesquisa Linguagem Visual e Verbal, professora no ensino superior privado, tutora a distância no curso de artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo e professora de Arte no Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória.

.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Apresentação de slides GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

ARTES VISUAIS NO BANCO DE TESES DA CAPES: DILEMAS E APONTAMENTOS SOBRE O PROBLEMA DA PESQUISA

Tania Regina Rossetto (Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil)

RESUMO*: Buscamos resumos de dissertações disponíveis no Banco de Teses da CAPES. Encontramos 103 registros, pela busca básica ensino de Artes Visuais, selecionamos 8, por apresentarem, no resumo, uma problemática a ser investigada. Propomos a seguinte questão: De que forma e em que medida se apresenta o caráter parcial e fragmentário em relação às problemáticas que remetem ao ensino de Artes Visuais, explicitadas nos resumos das pesquisas disponibilizadas no Banco de Teses da CAPES? No percurso metodológico, objetivamos: Destacar problemáticas de pesquisas de Artes Visuais; Discorrer sobre desafios em relação à produção da pesquisa e problemáticas; Explicitar dilemas e apontamentos sobre as problemáticas de pesquisa de Artes Visuais. A pesquisa é qualitativa, realizada por meio de apontamentos a partir de resumos de dissertações, destacando como referencial teórico apontamentos de Saviani (1985) e Chauí (2012). Concluímos que o caráter parcial e fragmentário em relação às problemáticas de pesquisa de Artes Visuais apresenta-se de múltiplas formas e medidas, considerando que a não apresentação e estruturação de tais problemáticas podem denotar o fortalecimento da hegemonia dominante pela produção e reprodução de verdades estanques, ocorrendo o enfraquecimento pela busca de novas realidades, instaurando o consenso e o conformismo.*
Palavras-chave: Artes Visuais; Pesquisa; Problema.

VISUAL ARTS IN BANK OF CAPES THESIS: DILEMMA AND NOTES ABOUT THE PROBLEM OF RESEARCH

ABSTRACT: *We seek abstracts of dissertations available at the Bank of CAPES thesis. We found 103 records, by the basic search teaching Visual Arts, we selected 8, by presenting, in abstract, a problem to be* investigated. *We propose the following question: How and to what extent it presents a partial and fragmentary feature in relation to issues that refer to teaching Visual Arts, explicit in summaries of research available at the Bank of CAPES thesis? In the methodological approach, we aim: To highlight research issues of Visual Arts; Discuss challenges to the research and production issues; Explain dilemmas and notes on the research issues of Visual Arts. The research is qualitative, carried out by notes from abstracts of dissertations, highlighting as the theoretical framework notes of Saviani (1985) and Chauí (2012). We conclude that the partial and fragmentary feature in relation to the problematic of research of Visual Arts presents multiple shapes and sizes, seeing the non-presentation and structuring of such problems can denote the strengthening of dominant hegemony by the production and reproduction of consolidated truths, occurring the attenuation by seeking new realities, establishing consensus and conformity.*
Keywords: Visual Arts; Research; Problem.

1 Introdução

De início, pelo posicionamento tomado neste trabalho, afastamos qualquer pretensão de neutralidade, destacando o conhecimento segundo seu caráter transitório e histórico, uma ação recíproca entre as pessoas de épocas e contextos distintos. Deixamos claro, portanto, a intensão de desvelar ideologias dominantes, problematizando a realidade tida de forma absoluta e estanque, buscando fissuras que permitam potencializar novas ações, que não se restrinjam ao benefício de alguns, mas que tragam em seu bojo o direito de todos, sem distinção.

Nesse sentido, destacamos o conhecimento científico[1] na confirmação do que é essencial, o conteúdo e a forma mais eficaz de produção e assimilação de elementos culturais produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade e que resistiram ao tempo. Neste caso, a ciência tem como finalidade essencial a reprodução da realidade, como é em si mesma, da maneira mais fiel possível, o que pode ocorrer pela existência de leis e ordenações, não se constituindo de forma caótica ou aleatória. Tal ação não descarta os demais conhecimentos[2], entendendo que, na busca de apreensão de novas realidades, faz-se necessário uma visão em conjunto. Dessa forma, o conhecimento é uma atividade transformadora da realidade, que requer articulação entre teoria e prática, uma reflexão crítica que pode permitir a tomada de consciência do mundo vivido. (BARROS; LEHFELD, 1990).

Destacamos, neste trabalho, pesquisas vinculadas às ciências humanas, na área de conhecimento de Artes Visuais, primando pela produção, visivelmente insuficiente. Em complemento à produção, evocamos o princípio dialético de qualidade e quantidade, ou seja, é preciso produzir com qualidade, concebendo que quantidade sem qualidade, não há razão de ser. Ademais, atestamos que a produção de conhecimento é estritamente necessária à reflexão sobre a realidade, desvelando dilemas e condicionamentos impostos.

No percurso do texto, pontuamos que a definição de um problema consistente e bem elaborado é de fundamental importância. Neste panorama, destacamos resumos de dissertações disponíveis no Banco de Teses da CAPES[3], no período de junho de 2014, pela busca básica *ensino de Artes Visuais,* encontramos 103 registros, dentre os quais selecionamos 8, por apresentarem, no resumo, problemas

---

[1] O conhecimento científico tem seu ápice com as ideias iluministas O Iluminismo corresponde a um movimento cultural burguês no século XVIII que contrapunha o excesso de poder da Igreja e do Estado, pelo conhecimento pautado na razão, reivindicando maior liberdade econômica e política. Os intelectuais precursores do Iluminismo foram Baruch Spinoza (1632-1677), John Locke (1632-1704), Pierre Bayle (1647-1706) e Isaac Newton (1643-1727). Centralizado na França, espalhou-se rapidamente por diversos países europeus, defendido por várias personalidades como Denis Diderot (1713-1784), Voltaire (1694 -1778), Montesquieu (1689-1755) e Immanuel Kant (1724-1804) um dos maiores expoentes. Podemos afirmar que as concepções hegemônicas dominantes firmam suas raízes no ocultamento do conhecimento científico, socializado apenas para si. (BURNS, 1964).

[2] Destacamos três palavras de origem grega para o conhecimento: *doxa, sofia e episteme*. “Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da sofia um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da episteme um jovem pode ser mais sábio do que um velho”. (SAVIANI, 2005, p. 14-15).

[3] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fundação do Ministério da Educação (MEC), criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, início do Governo de Getúlio Vargas. Dentre suas atividades, avalia, divulga e promove a produção científica em prol da expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em âmbito. Dados disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em 07 de julho de 2014.

a serem investigados. Para a pesquisa, propomos a seguinte questão: De que forma e em que medida se apresenta o caráter parcial e fragmentário em relação às problemáticas explicitadas nos resumos de pesquisas que remetem ao ensino de Artes Visuais disponibilizadas no Banco de Teses da CAPES?

Para tanto objetivamos: Destacar problemáticas de pesquisas de Artes Visuais, especificando o seu ensino; Discorrer sobre desafios em relação à produção da pesquisa a partir das problemáticas encontradas; Explicitar dilemas e aponta mentos sobre a elaboração das problemáticas de pesquisa de Artes Visuais.

A pesquisa é qualitativa, realizada a partir de resumos de dissertações sobre o ensino de Artes Visuais. Para tanto, utilizamos como referencial teórico Saviani (1985) em seus apontamentos em relação à pesquisa e ao problema da pesquisa. Fundamentados nos estudos do autor, de início pontuamos questões relevantes sobre a pesquisa e sua produção, na sequência abordamos a importância de se estabelecer na pesquisa, uma situação problema que priorize a sua causa, não se restringindo aos seus efeitos. Na tentativa de desvelamento do real, destacamos os estudos de Chauí (2012), no sentido de especificar diferentes posicionamentos ideológicos.

Na sequência, descrevemos os dados obtidos nas 8 pesquisas selecionadas que remetem ao ensino de Artes Visuais, considerando a problemática destacada. Explicitamos tais problemáticas a partir de reflexões sobre a realidade, permitindo novas concepções, de acordo com Saviani (1985) ao caracterizar fenômeno e essência.

Por fim, concluímos que o caráter parcial e fragmentário em relação às problemáticas de pesquisa, relacionadas ao ensino de Artes Visuais se apresentam de múltiplas formas e medidas. Nas pesquisas selecionadas, observamos com preocupação a falta de apresentação e de estruturação das problemáticas, o que pode permitir, por um lado, o fortalecimento da hegemonia dominante pela produção e reprodução de verdades estanques, por outro lado, o enfraquecimento pela busca de novas realidades, instaurando o consenso e o conformismo. Advertimos, no entanto, que no percurso do texto, ao explicitarmos um posicionamento, corremos o risco de ocultar aquilo que buscamos desvelar.

2 A pesquisa

Indicando nosso posicionamento em relação à elaboração do conhecimento, destacamos os estudos de Saviani (1985) em sua obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, que volvendo ao tema controvertido, remete a uma visão transformadora da realidade. Dito isto, consideramos a pesquisa como esperança enunciada, como instrumento de luta, útil no desvelar do concreto real, ponto de chegada e de partida para novas realidades.

Afirmamos que a pesquisa, segundo tal concepção, pode levar à passagem de um pensamento a outro, o que significa “passar de uma concepção fragmentárias, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. (SAVIANI, 1985, p. 10). O objetivo da pesquisa, nesse sentido, é buscar novas concepções da realidade, configurando a passagem do real concreto ao real concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto.

Existe uma concepção dominante da realidade, um pensamento hegemônico, que logrou-se a converter em senso comum, ou seja, obteve o consenso de todas as camadas que integram a sociedade. Dessa forma, o pensamento hegemônico,

dominante, impede que o povo se organize enquanto classe. O povo detém a prática transformadora do homem de massa, mas acolhe concepções hegemônicas sem questioná-las. (SAVIANI, 1985).

Para tanto, consideramos que o conhecimento de tal realidade pode estabelecer nova relação hegemônica. Aos que assim se posicionam, têm na produção da pesquisa um instrumento que pode elevar o nível cultural das pessoas, de forma a erigir em nova força hegemônica, permitindo olhares diferenciados sobre a realidade, um mecanismo rumo à socialização do conhecimento, o que consiste em

> desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consciência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 1985, p. 11).

Dada a importância do conhecimento pela produção da pesquisa, destacamos dois momentos que se articulam entre si, um negativo e outro positivo. O momento negativo consiste na crítica à concepção dominante. O momento positivo consiste em “trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares”. (SAVIANI, 1985, p. 11).

Para tanto, é necessário distinguir o concreto, o abstrato e o empírico, instaurando uma lógica da contradição que passa de um pensamento a outro incluindo e incorporando o pensamento abstrato, pois o acesso à realidade concreta não ocorre sem a mediação do abstrato, nisso consiste a lógica dialética. O pensamento é construído a partir do empírico, passando pelo abstrato, chega ao concreto. Nesse sentido, o concreto é ao mesmo tempo o ponto de chegada e o ponto de partida do conhecimento.

O empírico revela e ao mesmo tempo esconde a realidade. A realidade empírica mostra apenas uma versão dos fatos. A realidade concreta concerne à realidade em suas múltiplas determinações, características da sociedade que historicamente a produz. Assim, o processo de apropriação do concreto no pensamento, passa pelo empírico e pelo abstrato, desvelando o movimento do real. (SAVIANI, 1985, p. 12).

Observamos que o conteúdo, real concreto, realidade concreta, vincula-se à forma, empírico abstrato, realidade empírica. Tal relação nos permite afirmar a indissociabilidade entre forma e conteúdo ou entre o fenômeno e a essência. O que nos interessa, segundo os conceitos explicitados, é a busca pela essência por intermédio da forma, pelo desvelar dos fatos em seu real. Neste caso, forma e conteúdo são princípios dialéticos, contraditórios. O senso comum é o ser em si, é o empírico, a forma, enquanto que a consciência filosófica é o ser para si, é o concreto, o conteúdo. O *ser em si* é um fim em si mesmo, abstraído em formalidades e posturas idealistas, enquanto que o *ser para si*, abre-se em novas perspectivas pelo princípio da contradição.

Dessa forma, ao questionarmos se o ensino de arte é agente ou produto da educação, podemos afirmar, segundo o que discutimos até o momento, que ambas as coisas, ou seja, é agente, causa e também produto, efeito.

A passagem da realidade empírica à realidade concreta corresponde à passagem do senso comum ao senso crítico. O que concerne a necessidade de

superar o princípio de mão única para alcançar o princípio dialético, ou seja, a contradição, a considerar os diversos fatores que produzem a realidade. Tal passagem posiciona a busca pelo conhecimento, a educação, em uma perspectiva revolucionária. Acrescentando que “a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada”. (SAVIANI, 1985, p. 14).

A essa altura, cabe-nos advertir que os objetos de pesquisa, realidade concreta, existem antes do pesquisador, são constituídos socialmente. Dessa forma, é necessário tomar o indivíduo concreto e não o empírico; focando o indivíduo empírico, a pesquisa não contribui com a construção de novas realidades, é necessário considerar o indivíduo concreto posto em determinações sociais. Destarte, a pesquisa, na construção do conhecimento tendo em vista novas realidades, necessita primar pela causa e não pelo efeito.

3 O problema

Somos acostumados a viver tranquilamente entre problemas, sem questioná-los ou tentar resolvê-los. Verdades são ditas de forma imutável e conformista reforçando a hegemonia dominante, que pela conservação do conhecimento para si e pelo ocultamento das reais problemáticas que alijam as pessoas em distintas classes sociais, continuam produzindo respectivas ideologias.

Concomitantemente, destacamos a importância de problematizar a realidade, partindo do princípio de que a pesquisa origina-se de um problema, para o qual se busca respostas, pois são os problemas enfrentados ao longo da existência humana que levam aos questionamentos da realidade. (SAVIANI, 1985, p. 17). Mas não é qualquer problema, questão para a qual já sabemos a resposta, Saviani afirma que é preciso recuperar a problematicidade do problema, instaurando uma situação problemática, caracterizada por não ser aceita, exigindo uma solução. Para tanto, é preciso discernir o fenômeno da essência, pois o problema não é a manifestação do problema, mas a sua essência, o que deve ocorrer é a captura da verdadeira concreticidade, para, dessa maneira, captar a essência.

Esclarecemos que fenômeno são formas de manifestação do problema, o “fenômeno ao mesmo tempo revela (manifesta) a essência, e a esconde”. (SAVIANI, 1985, p. 21). Mas qual a essência do problema? Para o autor, a essência do problema é a necessidade, que para satisfação depende da continuidade da existência. A problematicidade do problema não é algo que não sei, é algo que preciso saber diante de um fato.

Lembramos que, qualquer aspecto da existência humana apresenta um lado subjetivo e outro objetivo, articulados em unidade dialética, construímos nossa existência, mas o fazemos de forma objetivamente determinada. Ademais, “o conceito de problema implica a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)”. (SAVIANI, 1985, p. 22).

Assim explicitado, o problema indica uma situação de impasse “trata-se de uma necessidade que impõe objetivamente e é assumida subjetivamente”. (SAVIANI, 1985, p. 23). Em relação a essência do problema, esta é vinculada a existência humana, não se pode chegar a essência afastando-se da realidade concreta, pensada, refletida. Lembrando que “não existe reflexão total, a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre exigindo reflexão”. (SAVIANI, 1985, p. 29). Esquematizando, podemos descrever tal ciclo em constate movimento, implicando: ação-problema-reflexão-ação.

Ao buscar uma resposta ao problema, esta pode ser encontrada em qualquer ponto, daí a necessidade de uma visão em conjunto e não desconectada da realidade, pois como a educação visa pessoas "é conveniente começar por uma reflexão sobre a realidade estritamente humana, procurando descobrir quais os aspectos que ele comporta, quais as suas exigências referindo-as sempre à situação existencial concreta". (SAVIANI, 1985, p. 30).

Descrevemos a seguir, algumas questões problemas destacadas por Saviani (1985): necessidade de opção ideológica e suas implicações; caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; relação entre meios e fins na educação; relação entre teoria e prática. Estas, entre outras questões, podem exemplificar o caráter problemático do problema.

Para que possamos problematizar a realidade, construindo problemáticas que permitam desvelar o real, entendemos a importância de distinguir o que é o real, destacando que nesse percurso, o que vem a ser ideologia.

4 A ideologia

Foi no livro escrito na França *Elementos da ideologia* de Destutt de Tracy[4] no ano de 1801 que o termo *ideologia* aparece pela primeira vez. Destutt de Tracy, Cabanis[5], De Gérando[6] e Volvey[7], formaram o grupo conhecido por ideólogos franceses, buscaram formular uma ciência da gênese das ideias, "tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente". (CHAUÍ, 2012, p. 27). De acordo com tal concepção todas as nossas ideias são originadas pela vontade, pela razão, pela percepção e pela memória.

Os ideólogos franceses "eram críticos a toda explicação sobre uma origem invisível e espiritual das ideias humanas e inimigos do poder absoluto dos reis". (CHAUÍ, 2012, p. 28). Eram integrantes do partido liberal e se posicionavam contra a educação religiosa e metafísica, eram materialistas, aceitando apenas as explicações das ciências experimentais, baseadas na observação, na análise e na síntese dos fatos observados nas ações humanas. Partilhavam do

> otimismo naturalista e materialista do século XVIII, acreditando que a Natureza tem, em si, as condições necessárias e suficientes para o progresso, e que só graças a ela nossas inclinações e nossa inteligência adquirem uma direção e um sentido. (CHAUÍ, 2012, p. 29).

Partidários de Napoleão[8], os ideólogos franceses apoiaram o golpe de 18 de Brumário[9], acreditando que este daria continuidade aos ideais da Revolução Francesa. Vários ideólogos foram nomeados a cargos importantes, mas se revoltaram contra Napoleão ao reconhecerem nele um restaurador do poder monárquico. Devido a esse posicionamento, os ideólogos foram rechaçados por Napoleão que em um discurso ao Conselho de Estado em 1812, declara que todo o infortúnio da França adivinha da ideologia e dos ideólogos, que, segundo ele,

[4] Antoine-Louis-Claude Destutt (França, 1754 - 1836).
[5] Pierre-Jean-Georges Cabanis (França, 1757 - 1808).
[6] Joseph Marie Degérando (França, 1772 - 1842).
[7] Constantin François de Chassebœuf, conde de Volney (França, 1757 – 1820).
[8] Napoleão Bonaparte (França, 1769 - 1821).
[9] O golpe de 18 de Brumário inicia a ditadura napoleônica na França.

queriam implantar a legislação dos povos e não se adaptavam as leis e ao conhecimento, relativos aos sentimentos e a história humana. (CHAUÍ, 2012, p. 30). Com isso, os ideólogos tiveram seus intuitos deturpados e o que criticavam, passou a caracterizá-los. Daí o sentido depreciativo do termo ideologia e ideólogo.

A acusação infundada de Napoleão em relação aos ideólogos franceses não o seria em relação aos ideólogos alemães, criticados por Marx[10] que preservam o sentido napoleônico da palavra ideologia, ou seja, ideologia é a inversão das relações entre as ideias e o real. (CHAUÍ, 2012, p. 31).

Mas o que é ideologia? No senso comum, normalmente vinculamos o termo ideologia com ideário, um conjunto de ideias. Mas ideologia não é ideário, é o ocultamento da realidade social. Corresponde a algo imutável que prevalece sobre o tempo e o espaço e se coloca como única verdade, revelando apenas um dos aspectos dessa realidade. Assim,

> um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tornar as ideias como independentes da realidade histórica e social, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou. (CHAUÍ, 2012, p. 13-14).

E o que é o real? Costumamos vincular o real a coisas, algo como um carro, um copo, uma bolsa. Vinculamos o real a algo material, desprezando demais aspectos da realidade. Um empirista vincula o real a um dado dos sentidos, o conhecimento da realidade se dá pelas experiências sensoriais em relação ao objeto. Um idealista, ao contrário, vincula-se ao mundo das ideias, o conhecimento da realidade é constituído pelo intelecto, são as ideias que dão sentido ao real. (CHAUÍ, 2012, p. 23).

Mas o real não é dado pela experiência dos sentidos ou pelo intelecto em relação ao objeto, mas pelos significados atribuídos a esses objetos no decorrer de cada período histórico. O real são as relações sociais, compreendidas pelas ações e os pensamentos dos homens e de suas determinações históricas, que podem ser mantidas ou transformadas.

Tal relação não é observada de forma consciente, isto é o que expressa a ideologia, mas configura um processo histórico. Este processo não é algo linear, evolutivo ou natural, mas “o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural”. (CHAUÍ, 2012, p. 25).

Nesse processo histórico, foram produzidas ideias, sendo que em uma sociedade dividida por classes, as ideias difundidas e fomentadas serão as da classe dominante com intuito de manter-se no poder. Para tanto, ocultam “a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação pública”. (CHAUÍ, 2012, p. 25). Diante do pressuposto em relação a ideologia, destacamos que é certo que não desejamos um conhecimento cindido entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano, destinando-os a tipos distintos distribuindo-os de formas distintas da população.

Destarte, a ideologia nunca é aquilo que parece ser, é sempre outra coisa, justamente o que não parece, é sempre o contrário do que se vê, ou seja, é o véu

[10] Karl Heinrich Marx (Alemanha, 1918 – 1883).

que cobre as relações sociais. Oculta o valor de uma classe social e determina o valor de uma sociedade, é uma forma falsa de consciência, uma falsa experiência, é um ajustamento do imaginário social a questões que estão na sociedade como verdades, mas ocultam a verdade da dominação social.

Tal exploração é legitimada pelo ocultamento de aspectos da realidade, revelando apenas um dos aspectos de forma pontual, atemporal e fragmentada, cindida entre pensamento e ação. É contra essa definição de ideologia que nos posicionamos, revelando que ao compreendermos a própria realidade podemos formular questões que coloquem em pauta a ideologia dominante e assim, transformar as relações sociais vigentes. Nisso a pesquisa estruturada pela problematização da realidade tem muito a contribuir.

5 Busca básica CAPES: dilemas e apontamentos

Realizamos uma busca básica no Banco de Teses da CAPES, em junho de 2014, encontramos 103 registros, especificando o *ensino de Artes Visuais*, selecionamos oito dissertações de Mestrado Acadêmico de Universidades diversas, das quais quatro integram Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais e quatro, em Educação, respectivas ao ano de 2011 e 2012. O critério de seleção foi a apresentação, no resumo, de uma problemática a ser investigada. A partir dessa busca, destacamos:

1. Peixoto (2011) com a pesquisa *Aprendizagem do conceito de estética: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Artes Visuais*, com a problemática: de que modo o Ensino de Artes Visuais pode ser organizado para que a aprendizagem dos alunos resulte em formação de conceitos? Como trabalhar o conceito de estética na Teoria Histórico-cultural? Quais as vantagens e dificuldades na concretização desse tipo de organização do ensino?

2. Loguercio (2011) com a pesquisa E*xperiência estética e fotografia no cotidiano de alunos da EJA: possíveis relações com o ensino da arte,* com a problemática: como se configuram as experiências estéticas que os alunos da EJA vivenciam em seus cotidianos? Que relações estabelecem com as imagens fotográficas que apreciam e produzem?

3. Teixeira (2012) com a pesquisa *Arte e escola: a mediação artística como fazer docente no Ensino Fundamental,* com a problemática: modos de favorecer saberes estésicos e estéticos através do encontro com as artes visuais na contemporaneidade.

4. Vilela (2012) com a pesquisa *Ensino das Artes Visuais e espaços expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo/PB,* com a problemática: investigar os possíveis entraves que dificultam o acesso das Escolas Públicas aos espaços expositivos artísticos.

5. Silva (2012) com a pesquisa *Desenho do adulto: possibilidades para uma educação inclusiva,* com a problemática: por que, o que e como os adultos desenham?

6. Allain (2012) com a pesquisa com a pesquisa *Fotografias produzidas com celulares nas escolas: retrato de um novo ensino? Uma pesquisa na Rede Municipal de ensino de Florianópolis*, com a problemática: as tensões e os encontros produzidos pela presença desta mídia nas escolas, destacando questões educativas acerca de autoridade e de inclusão digital, bem como de capacitação docente.

7. Soares (2012) com a pesquisa *Produções artístico-culturais do Município de Serra: diálogos com o ensino da arte na infância,* com a problemática: como o envolvimento/diálogo das crianças com as produções artístico-culturais do município

de Serra contribui para (re)significar e ampliar repertórios imagéticos/discursivos na infância.

8. Souza (2012) com a pesquisa *Fotografias da imaginação: experiências de aprendizagem para além do olhar no projeto vila educação e arte,* com a problemática: mudanças significativas nos processos de perceber e simbolizar, desenvolvimento da sociabilidade dos estudantes, a partir da experiência vivida ao longo do projeto.

Em relação às problemática destacadas, podemos observar a procupação com a essência dos fatos, pois estruturam-se segundo um posiciomante que pode permitir a problematização da realidade de forma que possa ser repensada e dinamizada pelo desvelamento de contradições posta nas relações sociais de forma a poder superá-las.

Por outro lado, ao destacarmos os resumos das pesquisas disponibilizadas pela CAPES, especificando a busca *ensino de Artes Visuais*, podemos explicitar que a maioria das problemáticas tendem mais a aparência que à essência dos fatos. Considerando que dos 103 resumos acessados, trouxemos como exemplo apenas 8 por apresentaram de forma consistente a problemática a ser investigada. Destacando que aproximadamente 80% dos resumos não apresentam problemas de pesquisa, ou ao apresentá-los, o fazem de maneira fragmentada e pouco objetiva. Considerando que os resumos apresentam o que foi desenvolvido no decorrer das pesquisas, traçando de forma geral os caminhos percorridos, é preciso repensar a falta de explicitação dos problemas de pesquisa em tal texto.

Nesse sentido, buscamos vincular a produção científica à qualidade, a uma escrita cuidadosa, colocando em questão a indisplicência no desenvolvimento das mesmas, o que invalida sua razão de ser. Para tanto, procuramos definir o problema de pesquisa, para além das fragmentações próprias de uma sociedade dividida em classes, envolta em ideologias que não permitem reconhecer e superar as contradições, constatando certa rejeição pela busca da essência e da existência de um conhecimento que seja universal, em detrimento de explicações momentâneas e imediatas da realidade.

Mas ao discorrermos sobre desafios da produção da pesquisa em relação à quantidade, pontuamos em conjunto, a partir das problemáticas encontradas, a qualidade das mesmas, o que é questionável, tendo em vista a falta quase total da problemática de pesquisa. Observando que o resumo de uma pesquisa deve remeter a um panorama geral do que foi desenvolvido, sendo a porta de entrada para a leitura do texto, e que um resumo feito de forma descuidada pode inviabilizar o interesse ou a necessidade de acesso a tal pesquisa, mesmo que esta, em sua ação, tenha contribuições relevantes ao desenvolvimento humano.

Neste caso, primamos pela qualidade na apresentação das problemáticas de pesquisa nos resumos, considerando que o problema de pesquisa sustenta a busca no percurso de investigação, configurando a necessidade da mesma, ou seja, reproduzir pelo pensamento a essência do ojeto investigado, o que permite desvelar as ideologias e instaurar novas formas de conceber a realidade. Nisso, não há lugar para o acaso, o acaso configura a aparência dos fatos, é preciso descobrir as leis internas, a essência, a dinâmica do processo. Como forma de estruturar tal ação, destacamos a relevância do problema, da dúvida, da busca, passos iniciais e permanentes de uma pesquisa.

6 Conclusão

No decorrer deste estudo, a pesquisa científica foi destacada como instrumento de luta e de acesso ao conhecimento, como passagem do senso comum à consciência da própria existência, o que permite ações sobre a realidade. Assim concebido, o conhecimento pode transformar a realidade, a produção científica, constituindo a sustentação das argumentações e posicionamentos.

Estabelecidos os objetivos, podemos concluir que ao destacarmos problemáticas de pesquisas de Artes Visuais, especificando o seu ensino, podemos observar a necessidade de produção científica, visivelmente insuficiente, o que pode ser exemplificado pelo baixo número de pesquisas encontradas na busca ora realizada, apenas 103 pesquisas sobre o ensino de Artes Visuais. Nesse sentido, é preciso produzir, pois a produção científica pode garantir a reflexão sobre a realidade no sentido de transformá-la, mas é preciso quantidade com qualidade.

Ao destacarmos os apontamentos de Saviani (1985) em relação à pesquisa e ao problema da pesquisa, procuramos priorizar o real concreto sem descartar o real empírico, por entendermos, de acordo com o autor, que não há como chegar ao concreto sem passar pelo abstrato, ou seja, é preciso considerar os fatos para se chegar às causas de desarranjos sociais. Dessa forma, primeiro o objeto se caracteriza por determinações simples, imediatas. Na sequência, as determinações e as relações são diversas e complexas.

Destacando o material e o tema de pesquisa, constituimos a problematização: De que forma e em que medida se apresenta o caráter parcial e fragmentário em relação às problemáticas que remetem ao ensino de Artes Visuais, explicitadas nos resumos de pesquisas disponibilizadas no Banco de Teses da CAPES?

Podemos concluir que é preocupante a quase ausência da problemática de pesquisa e a maneira com que os problemas são apresentados nos respectivos resumos, muitas vezes de forma esparsa e fragmentada. Para tanto, consideramos conceitos já mencionados no referencial teórico, a possibilidade de passar de uma concepção parcial e fragmentária a uma concepção unitária e coerente por meio da formulação do problema de pesquisa. Uma problematização, pode garantir em parte, a busca de novas formas de conceber a realidade, considerando a reflexão sobre a mesma, a real causa dos fatos. Ademais, pode restringir-se a organizar novas formas de trabalho, sem, no entanto, promover reflexões que permitam desvelar o real.

Nesse sentido, destacamos que a explicitação de uma problemática consistente pode permitir o desvelamento dos fatos, remetendo às causas, a superação de uma concepção parcial e fragmentária a uma concepção unitária e coerente, a passagem do real concreto ao real concreto pensado o que permite a reflexão que leva a uma nova ação, sucessivamente, em constante movimento.

Afirmamos que, questionamentos vinculados ao cotidiano, a reflexão sobre a vida humana e a experiências das pessoas, podem converter o senso comum e as ações fragmentárias em ações que permitem desvelar concepções enganosas formuladas abstratamente. Caso a realidade não seja problematizada, corremos o risco de propagar a estagnação do conhecimento, tornando-o estranho e sem significado, ocupação de poucos e para poucos.

Por fim, concluímos que o caráter parcial e fragmentário em relação às problemáticas de pesquisa relacionadas ao ensino de Artes Visuais apresenta-se de múltiplas formas e medidas. A falta de apresentação e de estruturação das

problemáticas de pesquisa aqui observadas, podem permitir, por um lado o fortalecimento da ideologia dominante pela produção e reprodução de verdades estanques, por outro lado o enfraquecimento pela busca de novas realidades, instaurando o consenso e o conformismo.

A pesquisa, a formulação e a divulgação do conhecimento sistematizado, são instrumentos de luta na construção de nova força hegemônica em benefício de todos, não se restringindo a poucos privilegiados. O que permite desvelar ideologias vigentes, possibilitando assim uma postura revolucionária passível de transformações sociais, a história humana em constante movimento. Destarte, é preciso perceber que problemáticas, mesmo quando apresentadas, podem remeter a posicionamentos frágeis e titubeantes, vinculados a abstrações que não consideram a essência dos fatos apresentados, dissociando causa e efeito, considerando a força hegemônica dominante, que oculta de várias formas o movimento do real.

Podemos concluir ainda, que as ideologias dominantes remetem a uma explicação parcial da vida, não é uma mentira, mas uma representação parcial da realidade e por ser parcial, é falsa. Não há uma conspiração que produza tal parcialidade e fragmentação, é algo social, produzido socialmente. Assim, a força em uma sociedade dividida em classes beneficia as classes dominantes e a ideologia da classe dominante só pode ser ideologia de dominação, o que pode explicar a quase ausência de problematização da realidade, observadas nos resumos ora pesquisados.

Referências

ALLAIN, Sandrine. **Fotografias produzidas com celulares nas escolas**: retrato de um novo ensino? Uma pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis' 01/08/2012 204 f. Mestrado Acadêmico em Artes Visuais. Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UDESC. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acesso em 05 de julho de 2014.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Nei de Aparecida de S. **Projeto de Pesquisa:** Propostas Metodológicas. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BURNS, Edward McNall. **História da civilização ocidental**: do homem das cavernas até a bomba atômica. 2. ed. - Volume I. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1964.

CAPES, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Ministério da Educação (MEC). Disponíveis em:<http://www.capes.gov.br/> Acesso em 07 de julho de 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LOGUERCIO, Nina Magalhães. **Experiência estética e fotografia no cotidiano de alunos da EJA**: possíveis relações com o ensino da Arte' 01/12/2011 209 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: PUCRS. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acesso em 05 de julho de 2014.

PEIXOTO, Luzanir Luiza de Moura. **Aprendizagem do conceito de estética**: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de Artes Visuais' 01/09/2011 177 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Biblioteca Depositária: PUC Goiás. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acesso em 05 de julho de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações – 9 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Priscyla Raquel da. **Desenho do adulto**: possibilidades para uma educação inclusiva ' 01/08/2012 163 f. Mestrado Acadêmico em Artes Visuais. Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Santa Catarina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UDESC. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acesso em 05 de julho de 2014.

SOARES, Maria Angelica Vago. **Produções artístico-culturais do Município de Serra**: diálogos com o ensino da arte na infância' 01/05/2012 160 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acesso em 05 de julho de 2014.

SOUZA, Carlos Weiner Mariano de. **Fotografias da imaginação**: experiências de aprendizagem para além do olhar no Projeto Vila Educação e Arte' 01/09/2012 224 f. Mestrado Acadêmico em Artes Visuais. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: ECA/USP. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acesso em 05 de julho de 2014.

TEIXEIRA, Patricia Silveira. **Arte e escola**: a mediação artística como fazer docente no Ensino Fundamental' 01/03/2012 110 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Santa Cruz do Sul. Biblioteca Depositária: UNISC. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acesso em 05 de julho de 2014.

VILELA, Teresinha Maria de Castro. **Ensino das Artes Visuais e espaços expositivos**: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo/PB' 01/03/2012 106 f. Mestrado Acadêmico em Artes Visuais (UFPB J.P. - UFPE) Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> Acesso em 05 de julho de 2014.

Tania Regina Rossetto

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM, Doutoranda em Educação pela mesma Instituição de Ensino. Professora do curso de Artes Visuais/UEM. Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento, aprendizagem e educação – UEM e O idoso e o processo de envelhecimento – UEM. Currículo lattes/CNPq: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4254769T5

Modalidade :Iniciação a Docência GT:Artes Visuais

Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

PIBID NA MEDIAÇÃO DE UM FUTURO PROFESSOR NO PROCESSO DE PESQUISA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA: ARTESANATO, ARTE E CULTURA POPULAR

Nayane Coelho de Laia, UFES, Espírito Santo, Brasil.

Jhonathas Andrade do Nascimento, UFES, Espírito Santo, Brasil.

RESUMO:

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa bibliográfica empreendida a partir da inserção de uma graduanda do curso de Artes Visuais no PIBID/UFES no intuito de aprofundar conhecimento sobre a relação entre Arte e Artesanato, uma vez que essa perspectiva discursiva prismática é recorrente nas práticas pedagógicas do panorama escolar. Para tanto, nos atemos, principalmente, nos fundamentos teórico-metodológicos dos livros de historiadores disponíveis na Biblioteca Universitária. No contexto artístico, desde os primórdios da arte, o conceito de belo aparece em conjunto com os movimentos clássico e renascentista, mostrando-se, muitas vezes, de maneira elitizada e de pouca utilidade prática. Em contraposição a esse movimento, o artesanato surge na busca que o homem faz em meios que favoreçam o seu trabalho e sua fruição no dia-a-dia, no momento atual, se reapresenta como artesanato pelo viés da população em massa, tendo como foco: arte, utilidade, cultura, tradição. Este trabalho tem o propósito de abordar e questionar o artesanato como arte e demostrar a possibilidade de criação com base na simplicidade e, na utilização de materiais simples e de baixo custo, considerado por muitos uma Arte Povera (arte pobre), e Arte Naif (arte ingênua), que são expressões criadas para traduzir trabalhos de artistas sem formação acadêmica e/ou sistemática, que visibiliza tradições populares em suas origens, seus modos de criação e suas vertentes. Assim concluiremos com a apresentação dos possíveis diálogos entre arte e artesanato, quando, este último, se incorpora ao fazer artístico provocando novas perspectivas de leitura e apreciação do objeto Arte.

Palavras-chave: Arte; Cultura Popular; Artesanato, Educação.

PIBID THE MEDIATION OF A FUTURE TEACHER IN THE RESEARCH PROCESS FOR EDUCATIONAL PRACTICE: CRAFTWORK, ART AND POPULAR CULTURE

ABSTRACT:

This paper presents a part of a bibliographic research undertaken with the insertion of an undergraduate in the Visual Arts course at PIBID/UFES in order to further

knowledge about the relationship between Art and Craft, since this prismatic discursive perspective is recurrent in the pedagogical practices of the school panorama. For that, we turn mainly on theoretical and methodological foundations of historian's books available in the University's Library.In the artistic context, since the dawn of art, the concept of beauty appears in conjunction with the classic movements and Renaissance, often showing, as an elitist way and of little practical utility. In contrast to this movement, the craft appears in men’s search of ways that favor his work and enjoyment on a daily basis, at present, It reappears as handicrafts by the mass population bias, focusing on: Art, utility, culture and tradition.This work aims to address and question the craft as art and to demonstrate the possibility of creation based on simplicity and the use of simple and inexpensive materials, considered by many as Povera Art (poor art), and Naif Art (naive art),Which are expressions created to translate the works of artists without academic formation and/or systematic training, that visualizes popular traditions in their origins, their creation modes and variations.Thus we conclude with the presentation of possible dialogues between art and craft, when the latter, is incorporated to the artistic act provoking new perspectives on reading and appreciation of art object

Keywords: Art, Popular Culture, Craftwork, Education.

Introdução

No panorama da formação inicial de professores, que abarca a inserção dos graduandos em programas de incentivo á prática docente, bem como á atividades que correlacione ensino, pesquisa e extensão. Vislumbramos o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), em especial, o do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espirito Santo. Urge incentivar aos bolsistas ações que suscitem, nestes, a curiosidade por pesquisar as práticas que comumente percebem os professores regentes desenvolvendo no cotidiano da sala de aula. Para tanto, apresentaremos neste trabalho um recorte da pesquisa bibliográfica empreendida pela graduanda, aqui principalmente, explanaremos nossas reflexões a cerca da relação entre Arte e Artesanato, uma vez que esta é fio condutor de discussão, que prisma vários ângulos de perspectiva e, é recorrente na realidade das aulas de artes de uma escola pública onde são desenvolvidas as ações do PIBID. Diante de tais reflexões intentamos na oportunidade da dialogia no encontro nacional de arte educadores potencializar, num movimento formativo, discussões que visibilizem a memória coletiva cultural, que foi sendo construída na história de nossa sociedade e que tem marcado muitos professores em suas práticas cotidianas, que utilizam do Artesanato como fazer artístico. Portanto é imprescindível que se busque realizar tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, pesquisas que busquem problematizar as marcas e avanços que o Artesanato veio imprimindo no decorrer dos anos, na história da Arte.

No contexto da arte, pintura, escultura, desenho, instalações, intervenções e demais artefatos que seguem a mesma denominação, existem fatores que parte da realidade da cultura popular e a partir disso visibilizam tradições denominadas culturas populares, novas formas de ver o mundo, como a arte pode ser vista nesse meio e como são constituídas através de determinadas culturas. A criatividade entendida como o ponto de vista de um povo que carrega em si a sua cultura, revela o poder de transformar materiais de baixo custo em arte popular. Entendendo o artesanato como meio de se

expressar produzindo de maneira consciente, objetos carregados de formas idealizadas em um padrão singular estético, que expresse diferentes modos de subjetividades humana, compreendemos que o artesanato responde às premissas do fazer artístico quando transitamos pela compreensão de que a felicidade pode residir, para muitos, em transformar o barro, dar formas à madeira, fazer da linha: o tecido; do trigo: o pão; da tinta: o ponto mágico; enfim, agregando ao trabalho artesanal, um valor insubstituível.

Já o dicionário Houaiss (2010),

> define que o artesanato é uma arte e técnica do trabalho manual não industrializado, realizado por artesão, e que escapa à produção em série; tem finalidade utilitária e artística. Diante dessas afirmativas fundamentadas compreendemos que o fazer artístico, seja pelo sujeito dotado de conhecimento acadêmico ou tecnicamente acumulado por sua formação sóciocultural, permite a quem o faz legitima-lo e anuncia-lo como tal.

Já Para Borges,

> Em síntese, Borges desmonta a tese da preservação da "pureza" dos artesãos, mostrando que esse patrimônio da identidade cultural não pode ficar congelado, pois seria sua morte (apud OLIVEIRA, 2009, p. 95).

Fundamentamo-nos nas teorias de Ostrower (1897) que aprofunda fatores sobre o processo criativo. Encontramos uma abordagem histórica do artesanato como arte utilitária focando os impactos que essa linguagem causou na economia no sentido de visibilizar a potência de se capitalizar recursos financeiros. A partir de Oliveira (2009) foi possível notar como se angariou conceitos que atribuem valor ao artesanato, visto que no Brasil, até os dias atuais há necessidade de se valorizar essa linguagem desprezada por grande parte da sociedade. Ribeiro & Gramasco (2013) trazem fundamentos sobre a produção estética configurando o fazer artístico e artesanal.

Nesse movimento, trazemos neste texto apontamentos sobre a maneira que o crochê, o bordado e a pintura em tecido ao longo do tempo vieram sendo usados até os dias atuais, onde pouco se sabe sobre tal assunto e o seu respectivo valor. Essa arte que existe há muitos anos, foi sendo passada de geração em geração, muitas das vezes produzidas em coletividades (cooperativas) e reprodutibilidade para fins lucrativos.

Metodologia

Nosso percurso metodológico foi delineado pelo recorte de três técnicas muito utilizadas no artesanato popular, tais como o bordado, a pintura em tecido e a arte de tecer linhas, conhecida popularmente como *crochê*. Buscamos inspiração no tipo de pesquisa qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Diante disso, contextualizamos, de acordo com a produção encontrada, fatores históricos, sociais, econômicos e estéticos.

A origem do bordado

O bordado é uma técnica que consiste em criar diversas formas com agulha e fio de linha tendo como base o tecido. Acredita-se, que sua origem veio de nossos ancestrais que dominavam a técnica de costurar suas vestes através do ponto cruz utilizando agulhas preparadas com ossos de animais e fios de vegetais, até mesmo tripas de animais para fixar fortemente a amarração do ponto. Com o passar dos anos o bordado foi ganhando amplitude, evoluindo e se espalhando por diversos países como: Antigo Egito, Pérsia, Índia, Inglaterra, China, Rússia, Itália, Portugal...

Foto 1: Pessoa bordando com a técnica do ponto cruz



Fonte: arquivo pessoal

Lançamo-nos em uma busca alargada, no bojo do banco de dados disponível no site www.google.com, e chegamos a algumas conclusões que a partir da aglutinação dos diversos fragmentos, nos foi possível refletir sob uma perspectiva mais ampliada, como por exemplo, que cada país tem seu próprio estilo de bordar, demostrando em cada criação a sua cultura, os seus valores, seus métodos, reproduzindo a sua tradição, refletindo a sua história e seus modos de vivencia através das figuras que eram confeccionadas através da tal arte. O bordado foi considerado símbolo de riqueza e poder, nas vestes de muitos reinos o bordado sempre estiveram presentes, o que aumenta ainda mais a nossa curiosidade, é que as damas da corte e as próprias rainhas começaram a dedicar-se a arte do bordado. Acredita-se que no século XVI, influenciando toda Europa, o bordado assumiu a condição definitiva de artesanato decorativo. Passou mais ainda a decorar interiores, com tapeçarias que contam diversas histórias através de estofados, cortinas, e etc.

Acredita-se que na Idade Moderna, no período do século XVI, que a técnica de Bordar, também foi bastante utilizada por Catarina de Aragão, esposa de Henrique VIII, nesta época o bordado era ensinado com restrição somente para às mulheres que pertenciam à corte.

Ao se espalhar pela Europa, Ásia e Estados Unidos, o bordado se tornou peça artística popular, durante muito tempo eram copiados pelas bordadeiras imagens de figuras populares e próximas ao seu cotidiano, como bichos, folhas flores e etc. com criações próprias, tendo como base para tal arte tecidos de cama, mesa, banho, utilizadas na vida cotidiana de reis e rainhas e do povo em geral, estes bordados eram assinados pelos bordadores atuantes da época, acredito que assinavam suas criações da mesma maneira que pintores renomados assinavam suas obras, no entanto os bordados nessa época também eram considerados obras de arte.

Já no início do século XVII, surgiram publicações de livros com motivos para bordar animais, árvores, pássaros e flores, sendo repassada adiante a ideia do bordado, não se tornando algo restrito apenas a um só artista do bordado, os moldes passaram a ser de acesso a variadas pessoas. As mulheres muito valorizavam esta arte, as revistas femininas da época forneciam novas fontes de desenhos para a prática de tal ato. No inicio do século XX houve um avanço na arte de bordar, o que nos anos antecedentes era feito manualmente passou a ser mecanizado, o bordado então passou a ser feito através de máquinas específicas, ou mesmo nas próprias máquinas de costura que eram aptas para tal atividade.

Com a era industrial, o a técnica artesanal de bordar assume lugar oculto dando destaque a bordados industriais, elaborados muitas das vezes por maquinas computadorizadas, o que torna mais rápido o processo de produção e reprodução, deixando de lado o processo artesanal que requer tempo até chegar ao seu processo final.

A origem da pintura em tecido

Essa técnica teve seu advento na Indonésia onde eram permitidos somente para as classes nobres, acredita-se que somente as princesas e damas é quem elaboraram essa arte, durante o tempo que dispunham com abundancia, assim elaboravam melhor seus trabalhos e pinturas, o que era feito geralmente em seda com pigmentos extraídos de plantas processadas nas próprias residências e em sigilo, uma barreira para que a fórmula não se espalhasse entre as pessoas.

Na atualidade dispomos de diversas marcas de tintas industriais e que nos agracia com um leque enorme de possibilidades, de novas técnicas que facilitam no ato da pintura em tecidos variados, inovando não só na parte técnica, mas também nos efeitos visuais que estes materiais nos possibilitam.

Foto 2: Imagem de um pano



Fonte: arquivo pessoal.

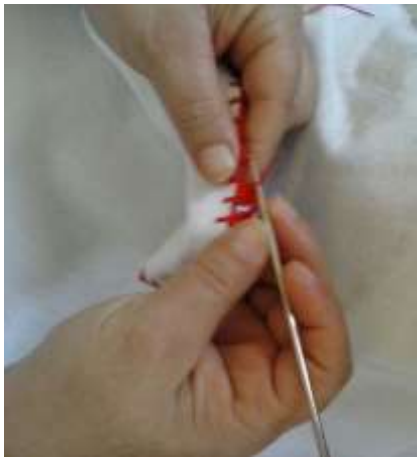
Trabalhar com a pintura em tecido traz uma amplitude do que pode ser feito a partir desta técnica. Cabe ressaltar que pintura em tecido é uma arte de custo acessível e com diversidade de materiais disponíveis no mercado, tendo possibilidades de variadas criações. A criatividade é o guia de quem trabalha com essa técnica.

A origem da arte em tecer linhas conhecida como crochê

Como toda arte tem o seu inicio histórico, a arte de tecer linhas, muito conhecida como crochê, também teve seu inicio, de acordo com pesquisas, não há uma certeza sobre qual o advento da arte de crochetar.

Acredita-se que a palavra crochê foi originada de um termo existente no dialeto nórdico, com o significado de gancho, que é a forma que consiste a ponta da agulha especifica para tal atividade, cuja característica constitui em sua ponta um bico encurvado utilizado para puxar a linha e formar os pontos. Em Francês, o termo ”croc” tem o mesmo significado que o termo “gancho”, que faz referência ao nome crochê . Diversos apontamentos referenciam a origem do crochê, algumas teorias teriam sido fundamentadas por Lis Paludan e apontam que o crochê vem da técnica de costura chinesa, e que também possa ter suas origens na Arábia, no entanto também estima-se que chegou à Espanha pelas rotas comerciais através do mar Mediterrâneo.

Foto 3: pessoa tecendo Crochê



Fonte: arquivo pessoal

Na atualidade, o crochê que conhecemos foi desenvolvido no século XVI, a francesa Riego de La Branchardiere desenhou padrões, também conhecidos como gráficos que podiam ser facilmente duplicados e publicou em livros para que outras pessoas pudessem começar a copiar os desenhos e molda-los com linha e agulha através da técnica, confeccionando artefatos diversos, roupas, detalhamentos em roupas, bolsas, almofadas, colchas de camas, toalhas de mesa, barras de toalha de banho, etc.

Foto 4: toalha de crochê semelhante a renda



Fonte: arquivo pessoal

Há indícios, de que o crochê chegou a ser o substituto com preço mais acessível das rendas, por ter a linha como matéria prima que teoricamente é um produto de baixo custo, prático e fácil de ensinar, tornando-se fonte de renda para famílias de classes populares, expandindo-se pelo mundo.

Acredita-se que por conta da guerra na Irlanda e no sul da França, muitas famílias que perderam tudo ou parte do que tinham se mantiveram com sua renda familiar criando diversas peças com a técnica da arte do crochê, a partir deste contexto, que o crochê passou a ser rotulado como arte popular, pois, quem não tinha condição de investir em rendas refinadas, criava suas

peças a partir dos trabalhos que eram feitos nas rendas tendo-as como inspiração.

Rege a história que essa ideia foi parcialmente desfeita quando a Rainha Vitória passou a adquir esses artefatos vindos da Irlanda e também se dedicou a aprender a crochetar. Após essa era o crochê ganhou modificações em seu feitil, linhas variadas e coloridas passaram a ser usadas e até mesmo linhas escuras fugindo do método tradicional que era basicamente nas tonalidades claras, a partir disso ilimitando a criatividade e sendo muito utilizado pelas classes de massa.

Os dados apontam que o Artesanato, embora reprimido nos dias atuais, teve significativa importância para a história desde os primórdios, uma vez que até a nobreza utilizava desses tipos de técnicas no intuito das mais variadas motivações. É evidente também que, ao perceberem os valores agregados na produção artesanal, a sociedade logo se despertou para fatores de ordem econômica e social diretamente atreladas ao fator estético, portanto, indícios sinalizam que embora a história do artesanato seja marcada pela desvalorização, alcançou todas as camadas sociais.

Resultados e discussões

O avanço abrangente da industrialização, que facilita os modos de vida das pessoas ao adquirir bens e diversos artefatos, atinge de maneira negativa a ideia de tradição popular, cultura local e gêneros de diversas áreas criativas e/ou artesanais que caracterizam determinadas culturas regionais e contextos históricos antepassados. No entanto, o advento de novas tecnologias reduziu técnicas tradicionais artesanais para o surgimento de outras técnicas industriais como pontua Borges,

> Com o advento da revolução industrial, houve a valorização dos produtos manufaturados com as superfícies mais regulares considerando “mais bem acabados”. Em contraposição, produtos elaborados artesanalmente eram considerados primitivos, rústicos, medievais, destinados ao uso dos que não tinham acesso ao equivalente industrializado. Mas o avanço dos meios de reprodução e a consequente massificação de produtos geraram a falta de identidade (apud OLIVEIRA, 2009, p. 95).

Nessa vertente, o artesanato juntamente com nossos antepassados se desenvolveu com a origem do trabalho humano, tendo como principal função produtos utilitários, juntando em um só artefato beleza e utilidade.

A indústria lança no mercado quase que diariamente artefatos que imitam, ou que substituem a produção manual em série, contrariando o método tradicional, no entanto, essa mesma tradição perde força e se torna cada vez menos conhecida nos grandes centros urbanos, certas atividades artísticas se tornam tradicionais, é hora de questionar a própria arte para recuperar o seu papel transgressor e inquiridor.

Pereira (1979) descreve que o artesanato posicionado como um complexo de atividades da natureza industrial (transformação de matéria prima

em produtos acabados) pelas quais o homem, em determinada época e numa determinada cultura, satisfez e ainda satisfaz demandas essenciais e acessórias a seu meio social e econômico, no tocante a obtenção a bens manufaturados. O trabalho artesanal, portanto, não pode ser compreendido á margem de certas determinantes tecnológicas que lhe são peculiares, ainda que se expanda em campo dinâmico, entre a criatividade espontânea e a elaboração de formas padronizadas.

Para muitos a autonomia da arte se limita ao belo, harmônico ou expressão sem utilidade prática humana. Nesse contexto, cabe adentrar museus com nome “obra de arte”? Tornar-se-ia valorizado e venerado pela elite e pela população em massa? Difícil encontrar respostas. Quando este artefato se torna útil e reprodutivo, o artesanato, também visto como arte utilitária perde valor, e se torna extinto no conhecimento e no conceito das pessoas. Tendo em vista que trabalhos como esses requer atenção calculada, criatividade e cuidado por quem o produziu. Por que não os tornarmos bem vindos ao meio artístico?

Mesmo sabendo que estes podem ser trabalhos coletivos e com reprodutibilidade como forma de trabalho, que muitas das vezes carrega uma identidade cultural local que deve ser considerada,

> [...] a historia do artesanato se confunde com a história da humanidade e surge desde que o ser humano, no período neolítico passou a criar e a desenvolver artefatos para garantir a sua sobrevivência e o bem estar individual e coletivo produzindo objetos com suas próprias mãos. O artesanato está vinculado por um fio invisível, ao mundo do trabalho, que assumiu diferentes formatos desde a Pré-História até nossos dias (CARDOSO apud RIBEIRO; GRAMASCO, 2011, p. 176)

Obras de arte que tem como base o artesanato

No contexto das artes todo processo de criação e válido, sem restrições, cabe ao artista utilizar de sua criatividade e desfrutar dos artefatos artesanais que por si só normalmente são ricos em elementos que contribuem para a criação de novas obras, desta vez sem reprodutibilidade e com o intuito principal em adentrar museus, estar em locais públicos como monumentos e mexer com o imaginário do observador como, por exemplo, através de intervenções urbanas.

De acordo com Ostrower (1987),

> A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural, todo individuo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorizações culturais se moldam os próprios valores de vida. No individuo confrontam-se, por assim dizer dois polos de uma mesma reação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. Assim considerar os processos

> criativos na interligação dos dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural (p. 5).

Nesse contexto, cito uma artista de origem polonesa, Agata Olesiak, também conhecida como Olek, que em seus trabalhos utiliza o crochê para revestir monumentos e/ou modificando a paisagem urbana, como na composição da sua obra, que reveste com crochê o famoso “Touro da Wall Street” da cidade de em New Yorque. Desta vez, o método do artesanato utilizado na intervenção, aparece sem a característica de reprodutibilidade configurando tal obra como objeto único, mas que de maneira restrita e peculiar visibiliza de alguma forma a cultura, a tradição e a origem de tal método de criação composto na elaboração da obra acima citada.

Foto: touro da Wall Street



Fonte: internet

De acordo com Ribeiro & Gramasco (2011),

> Arte, do Latim *Ars*, significa técnica e/ou habilidade, geralmente entendida como atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir de percepções, emoções e ideias, com o objeto de estimular essas instâncias de consciência em um ou mais espectadores dando um significado único e diferente para cada obra de arte (p. 176).

Dessa maneira a arte se mantém viva, a cultura do *feitio artesanal* permanece inserida em seus meios tradicionais, o que os faz tornar-se viva mesmo com tantas revoluções industriais que podem direcioná-las a se tornarem ocultas mediante a sociedade em massa, mas sempre haverá quem lhe agregue prestígio, sendo como obra de arte, como um simples artesanato, ou algo que demonstra tradição por diversos meios e características.

O ENSINO DA ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Instando novas possibilidades de se reinventar a arte como vem acontecendo na contemporaneidade acreditamos que há potencial na prática do fazer artesanal ser aplicada no ensino escolar, uma boa opção seria inserir tal atividade num projeto conhecido como “Escola Aberta” onde parte dos alunos que passam o dia nas escolas exercem atividades diversas que muitas

vezes são diferenciadas das atividades presentes na grade de ensino tradicional, não eliminando possibilidades de estar inserida de alguma maneira criativa no ensino regular de artes.

Por meio de oficinas pode ser ministrado o ensino do artesanato tradicional e também o que chamamos aqui de *reinventado* criando novas perspectivas, dando origens a novos inventos sendo eles utilitários ou não. Tais atividades dialogam com as práticas comuns dos indivíduos que em sua grande parte são oriundos de classes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem o propósito de questionar o artesanato atualmente e mostrar a possibilidade de uma arte com base na simplicidade e, na utilização de materiais simples e de baixo custo, considerado por muitos uma Arte Povera (arte pobre), estilo que surgiu na Europa por volta de 1960, que tinha como característica formal a utilização de materiais simples e artesanais. Procurava-se uma aproximação entre a arte e a vida cotidiana, se opondo a modernidade, uma Arte Popular (relativa, ou pertencente a um povo, feito pelas pessoas simples sem muita instrução), ou Arte Naif (arte ingênua), que são expressões criadas para traduzir trabalhos de artistas sem formação acadêmica e/ou sistemática. Tal arte, criada e ainda mantida por muitas pessoas que dominam as técnicas básicas, foram adquiridas entre as famílias passando de geração em geração os métodos básicos de diversos tipos de artesanato.

O desafio aqui esboçado é não deixar morrer esta tradição de reprodutibilidade, mas também trabalhar a arte artesanal a fim de direcionar os olhos do observador para uma arte em que advento é o artesanato, tendo possibilidades novos sentidos e novas formas que podem ter como características artefatos únicos que não se limitem a reprodutibilidade eliminando assim um conflito entre Arte *versus* Artesanato, buscando dialogar com a contemporaneidade.

Cabe reiterar, a importância desta modalidade artísticas nos projetos escolares (formais ou não formais), incentivando a prática desses fazeres artísticos manuais, garantindo a continuação de uma herança artística e cultural, ressaltando que cada local tem seu próprio estilo de bordar, tecer e pintar artesanalmente demostrando em cada criação a sua cultura, os seus valores, seus métodos, reproduzindo a sua tradição, refletindo a sua história e seus modos de vivência.

Acreditamos que, o artesanato deve ser incluído como ensino de arte sendo introduzido e atualizado no contexto escolar. Sendo aplicado através de oficinas em parceria com o PIBID ou até mesmo outros programas. Buscando dialogar o artesanato e a arte educação afastando a prática antiga da mera reprodução, divulgando o saber de uma geração que caracteriza determinadas culturas e contextos históricos antepassados, nascendo possibilidade de deslocar o olhar do expectador para a arte do artesanato, reinventando e lançando diferentes olhares a esse saber artístico.

Referências:

(Córdula, 2006).

HOUAISS, Grande dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 10 de agosto de 20114.

ITTZY. Imagens. Disponível em: <http://ittzy.com/classicart/crocheted-olek-all-knotted-up/>. Acesso em: 23 de out. de 2014

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópoles: Editora Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho. Imagem também se lê. São Paulo: Edições Rosari, 2009 (coleção texto e design).

PEREIRA, José Carlos da Costa. Artesanato - definições, evolução e ação do ministério do trabalho programa nacional do desenvolvimento do artesanato. Brasília: Ministério do Trabalho, 1979.

RIBEIRO, Maria Augusta; GRAMASCO, Luciene Parente. Grupo de estudos dos Gêneros do discurso [GEGe]. In QUESTÕES DE CULTURA E CONTEMPORANEIDADE: o olhar obliquo de Bakhtin. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011.

THE HIDDEN PEOPLE. Imagens. Disponível em: <http://thehiddenpeople.com/2012/08/>. Acesso em: 23 de out. de 2014.

Nome do autor: Nayane Coelho de Laia Formação acadêmica em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, pela União de Ensino São Francisco de Assis – UNESF. Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espirito Santo – UFES. Bolsista do Pibid/Capes.

http://lattes.cnpq.br/3027563733325720

Nome do autor: Jhonathas Andrade do Nascimento Graduando do curso de Bacharelado em Artes Plásticas na Universidade Federal do Espirito Santo – UFES. Bolsista do Pibic/Ufes. Integrante do Grupo de Pesquisa Processos Discursivos em Arte.

http://lattes.cnpq.br/8231898515991586

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: comunicação oral GT: artes visuais
Eixo Temático: Poéticas e práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.

STENCIL NO CÂMPUS: UMA PROPOSTA DE OCUPAÇÃO E EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO HABITAR, SENTIR E OLHAR

Alexandre Guimarães (IFG/UFG, Goiás, Brasil)
Mônica Mitchell de Morais Braga (IFG/UnB, Goiás, Brasil)

RESUMO*:*
Este texto consta de um relato de experiência de dois professores de artes visuais, docentes do Instituto Federal de Goiás, que atuam nos câmpus Aparecida de Goiânia e Inhumas. O relato, resultado do trabalho realizado pelos alunos do técnico integrado ao ensino médio, em tempo integral, aborda a ocupação poética e política dos espaços públicos pelos sujeitos e considera a cartografia como o resultado da experiência no território. Nesse sentido, a cartografia é uma ferramenta de apropriação e empoderamento através da representação nos espaços experimentados. Através do projeto "Stencil no Campus", ficaram gravadas nas paredes, muros, calçadas e colunas, imagens resutantes da ocupação do espaço a partir da consciência de si, do lugar, do ir e vir e de suas potencialidades poéticas através da arte.

Palavras-chave: cartografia poética, ocupação, *stencil*.

STENCIL AT CAMPUS: A OCCUPANCY AND EMPOWERMENT PROPOSAL THROUGH THE INHABIT, THE FEEL, AND THE SEEING

ABSTRACT:
This paper is an experience report of two visual arts teachers from the Federal Institute of Goiás - Aparecida de Goiânia and Inhumas campus. The narrative is a result working done by the students of the technical education high school and discusses poetics and politics of public spaces occupancy by people considering the mapping as the result of experience in its territory. In this sense, the mapping is a tool of empowerment through representation in the experienced spaces. Through the "Stencil on Campus" project, images were printed on the walls, murals, sidewalks and pilasters. These images were a result of poetic occupation from the self-awareness, of the place, of the coming and going and its poetic potentials through art.
Key words: poetic cartography; occupancy; stencil art.

1 Introdução

Este texto consta de um relato de experiência de dois professores de artes visuais, docentes do Instituto Federal de Goiás que atuam, respectivamente, nos câmpus

Aparecida de Goiânia e Inhumas. Somos alunos de pós-graduação na Universidade Federal de Goiás (Doutorado em Arte e Cultura visual) e na Universidade de Brasília (Doutorado em Arte). Juntos, cursamos durante o primeiro semestre de 2014, no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual/UFG, a disciplina Tópicos Especiais em Arte e Cultura Visual: Cartografias e Territórios [Poéticos], conduzida pela Profª Drª Lilian Amaral Nunes.

A disciplina, que aborda a ocupação poética e política dos espaços públicos pelos sujeitos, considera a cartografia como o resultado da experiência no território. Nesse sentido, a cartografia é uma ferramenta de apropriação e empoderamento através da representação subjetiva dos espaços experimentados. Considera, ainda, o caminhar como uma tática e uma ferramenta de atuação mínima capaz de transformar e (re) criar o território, pois ao caminhar, o sujeito já interfere na paisagem. A experiência do caminhar e mapear o ambiente já tece, portanto, uma cartografia poética.

Considerando nossos movimentos como docentes e pesquisadores, os interesses comuns nos conduziram a um "estado de encontro" (MESQUITA, 2008, p. 244) em duas instâncias: a primeira, como professores de artes visuais da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e a segunda, como alunos da disciplina supramencionada. A experiência de cursar a disciplina nos estimulou a desenvolver um projeto intercâmpus que denominamos *Stencil no Câmpus* e aconteceu no segundo bimestre de 2014, em espaços diferentes, mas simultaneamente, durante 10 semanas. O que denominamos movimentos e encontros geraram inquietações poéticas que reverberaram em outros fluxos nos nossos espaços de atuação docente, através do agrupamento de nossos alunos e alunas nessa atmosfera contestatória para repensar o ambiente habitado, muitas vezes imperceptível em função de olhares enterrados na cotidianidade.

2 Lugares da arte e do ensino de arte no Instituto Federal de Goiás

No IFG, atuamos no ensino médio e superior, mas para essa narrativa abordaremos apenas questões da primeira modalidade. Em nossa instituição, para o ensino médio integrado ao técnico, em tempo integral, o componente curricular *Arte* é ofertado no primeiro ano e, no segundo, passa a se chamar *Arte e Processos de Criação*. Para essa discussão, trouxemos experiências docentes em artes visuais da disciplina do

segundo ano, que tem os seguintes objetivos: a) Identificar o fenômeno artístico do fazer, compreender e apreciar; b) Problematizar o processo criativo como ação sensível; c) Investigar materiais, estilos e gêneros variados na produção de projetos artísticos; d) Reconhecer e analisar as matrizes culturais da arte brasileira, especialmente as africanas e indígenas; e) Problematizar as relações entre arte e mundo do trabalho.

Uma vez esses alunos tendo experimentado, no primeiro ano letivo do ensino médio, a cada bimestre, uma linguagem artística diferente (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança)[1], no segundo ano eles optam pela linguagem que querem cursar[2]. Nesse sentido, as turmas podem ser mistas, com alunos de variadas formações técnicas, unidos pela linguagem artística, interesses particulares ou mesmo pela falta de outra atividade senão as que são oferecidas pela matriz curricular. A disciplina é desenvolvida com propostas de projetos artísticos bimestrais, com ênfase para os processos de criação.

Temos aulas semanais com duração de 1h30min, somando, aproximadamente, 9 encontros a cada bimestre. Os projetos vêm acontecendo, pelo menos entre os câmpus Aparecida de Goiânia e Inhumas, bimestralmente e sempre dialogamos sobre nossos planejamentos pedagógicos, trocando sugestões e compartilhando temáticas, mas a experiência que estamos expondo foi a primeira de caráter interdisciplinar.

Consideramos que o fato dos alunos do ensino médio estarem cursando, também, uma modalidade técnica, não os distanciam e nem os aproximam da Arte. Fazendo uma avaliação de nossas experiências pelos vários níveis da educação básica, as reações e envolvimentos com as propostas das aulas de Arte são semelhantes. Existe uma aproximação natural desses jovens “produtores de cultura visual” (AGUIRRE, 2014) com a criação, cópia e fluxo de imagens fora da escola e que podem/estão sendo incorporadas em seus trabalhos de Arte no ambiente acadêmico. Nesse sentido, nossos jovens estudantes caminham por diferentes esferas sociais – escola, trabalho, família, ambientes virtuais –, vivenciando suas experiências e constituindo seus valores, projetos e percepções acerca do mundo e das coisas.

Nesse contexto, interessam-nos saber quais experiências e referências visuais eles carregam consigo e nos preocupam as formas de conexão desse repertório no

[1] Esta metodologia curricular não se aplica, ainda, a todos os 15 câmpus do IFG. Em alguns, há três professores de Arte; em outros, dois; e em outros, como o Câmpus Inhumas, apenas uma professora de Artes Visuais.
[2] Não é o que acontece no Câmpus Inhumas por ter apenas uma professora de artes visuais.

ver/fazer/contextualizar[3] pedagógico (DANIEL, 2005; BARBOSA, 2010). Por outro lado, estamos tentando provocar a reflexão nesses alunos a respeito dos lugares que ocupam, como são afetados por essas imagens e como elas representam (ou se representam) eles mesmos.

Também atravessam nossas expectativas de professores que criam e planejam aulas de artes visuais, outras forças, a começar pela luta histórica em manter o componente curricular Arte no currículo do ensino médio – para essa questão, há uma dimensão macro, que vem do Movimento Arte Educação e uma outra dimensão micro, que se localiza na instituição que trabalhamos. Nessa esfera, amparamo-nos no documento do MEC, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), no que se refere à disciplina Arte, propondo que as abordagens metodológicas descentralizem os saberes tradicionais do professor e dos currículos, valorizando as diversas formas de manifestações artísticas e estéticas ligadas ao cotidiano social e privado dos indivíduos.

Nossos alunos, que estudam em tempo integral, levam 3 anos para se formar. Como relatado, a partir do segundo ano, a disciplina passa a se chamar *Arte e Processos de Criação*. Para o terceiro ano, não há a oferta da Arte no currículo, porém essa situação vem sendo um assunto levantando em nossa agenda de discussão como grupo do ensino de arte na instituição.

O que vem nos afetando, nesses anos de atuação no Instituto Federal, refere-se às maneiras de “ensinar arte” para um coletivo de alunos que, concomitantemente, além das disciplinas do núcleo comum do ensino médio, estão lidando com conteúdos e práticas de atuação técnica na área profissional que escolheram. Qual lugar da arte nesse currículo? Como poderíamos articular os afetos? De um lado, como fomos afetados pelos estudos da Cartografia Poética e, por outro, como isso afeta nossa docência em artes visuais? Como esses alunos vêm sendo afetados por nossos afetos?

3 *Stencil* no Câmpus: das indagações, ocupações e criações artísticas

Em nossa primeira aula da disciplina Tópicos Especiais em Arte e Cultura Visual: Cartografias e Territórios [Poéticos], a professora Drª Lilian Amaral nos propôs pensar em

[3] A Abordagem Triangular está presente em duas vias: a primeira, no nosso processo criativo durante o planejamento das aulas de artes visuais e a segunda, na abordagem metodológica, propriamente dita, que utilizamos para a realização dessas aulas.

uma palavra-chave que pudesse representar o trabalho de pesquisa e/ou a expectativa em relação à disciplina. Nossas palavras foram educar (Mônica) e redesenhar (Alexandre). Distanciando-nos daquele momento, hoje percebemos uma conexão entre educar e redesenhar, uma vez, se pensadas juntas, sugerem ação pedagógica em artes visuais. Por outro lado, se brincarmos com outras possíveis combinações – "redesenhar o educar", "educar o redesenhar" – notamos, ainda, a explícita reformulação de nosso planejamento pedagógico durante o primeiro semestre de 2014, principalmente pelo fato de fazermos parte de um grupo de pós-graduandos que estudaram, discutiram e experimentaram a ocupação sensível e política do espaço público. Dessa forma, percebemos que as discussões sobre o ocupar o espaço público e o caminhar por ele como forma de habitá-lo produziram novas concepções pedagógicas que redesenharam nosso educar e nosso programa para a disciplina *Arte e Processos de Criação*.

Num primeiro momento, as reformulações de conteúdos foram acontecendo de forma silenciosa, em cada câmpus. Num segundo, percebemos que ambos estávamos inserindo discussões da disciplina em nosso planejamento de aulas. Como já havia um interesse em realizar um trabalho intercâmpus, desenvolvemos um projeto juntos, denominado "Stencil no Câmpus'.

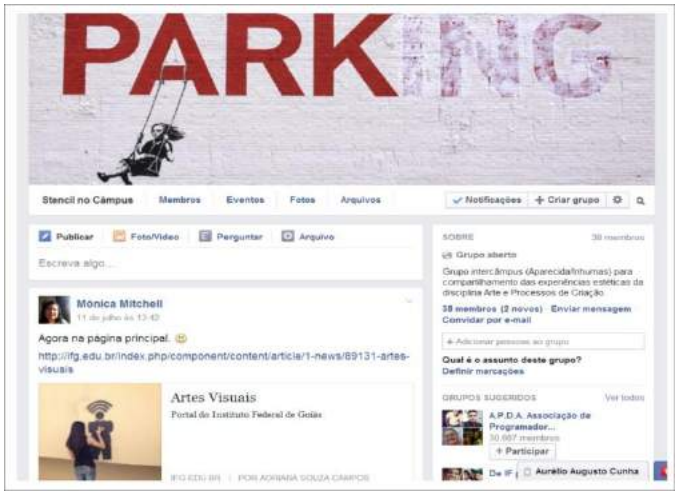
3.1 Estruturação metodológica (ou desestruturação?)

Para iniciar e aproximar os alunos dos dois câmpus e para estarmos juntos, para poder compartilhar nossos fluxos, mesmo que a distância, criamos um grupo fechado no Facebook (que hoje já está aberto e vem recebendo convites de participação de professores e alunos de outros câmpus), denominado *Stencil no Câmpus*. O grupo foi o pontapé para provocar o olhar dos nossos alunos por meio de inúmeras imagens e vídeos (de documentários a tutoriais) espalhados na internet sobre a técnica e o conceito de ocupação visual da cidade através do estêncil que, para muitos, eram desconhecidos. Foi então na rede digital que começaram nossos encontros e conversas sobre a participação do estêncil na paisagem urbana, principalmente pela sua relação com a ideia de *site specificity* que, segundo Kwon (1997), está relacionada ao conceito de presença – localidade real, realidade tangível que, por sua vez, abriga objetos, imagens ou qualquer tipo de interferência poética que não são feitos para serem realocados. Ainda, segundo Ellsworth-Jones (2013), "para um artista do estêncil, a arte está muito mais na concepção

do trabalho e exatamente na escolha do lugar para ele, do que em quaisquer habilidades demonstradas com uma lata se spray" (p. 39).

A imagem abaixo ilustra o grupo criado no Facebook[4]:

Imagem 1: capa do Grupo Stencil no Câmpus, no Facebook.



Começamos postando imagens para iniciar o diálogo e então pedimos aos alunos que alimentassem o grupo e começassem a interagir entre eles e também com os outros membros do outro câmpus parceiro. No ateliê de artes visuais, cada professor em seu câmpus exibiu o vídeo "Saída pela loja de presentes"[5], um documentário feito pelo artista urbano inglês Banksy sobre um *videomaker* que tinha o sonho de encontrá-lo e filmá-lo. Banksy é um artista anônimo. O artista imprime nas ruas imagens de humor e crítica social. Para o artista este tipo de arte é para atingir um público mais amplo.

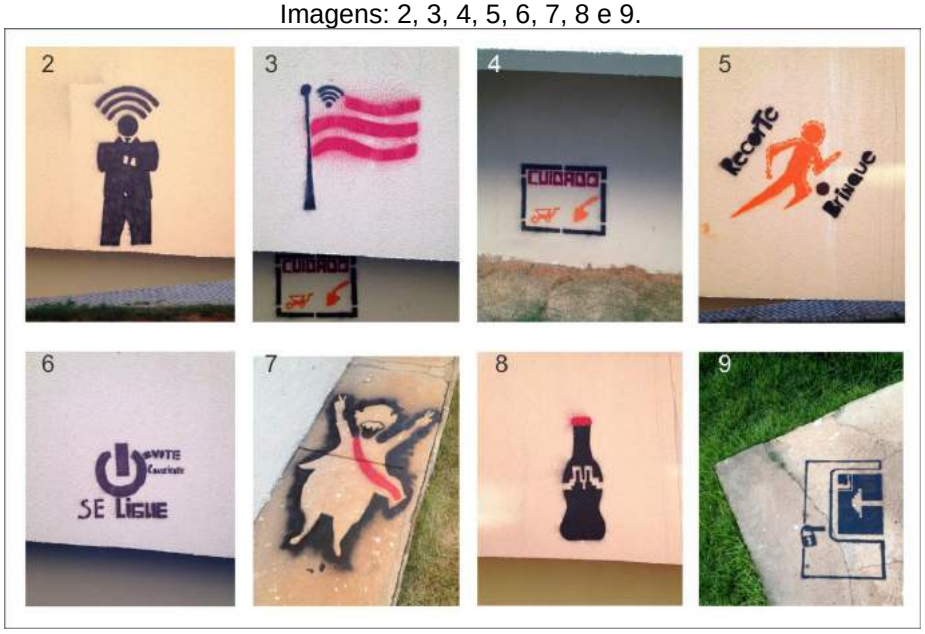
Além das discussões mediadas pelas narrativas visuais do vídeo, em outro momento propusemos questões-chaves para orientar os alunos (ou grupos de alunos) na escolha de seus temas, a partir de um olhar crítico sobre a geografia do câmpus e, a partir desse enfoque, propor suas próprias perguntas. As questões foram: a) qual a sua crítica-tema para o trabalho em estêncil? b) a partir de sua crítica-tema, crie um problema através de uma pergunta. c) quais referências visuais servirão para seu estêncil? d) qual lugar do câmpus vocês pretendem aplica-lo e por quê? e) como vocês se veem representados no estêncil?

[4] Disponível em: https://www.facebook.com/groups/288841831284615/?fref=ts.
[5] "Exit through the gift shop (2010)", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K9rnyCyLFtE, acesso em 11/07/2014.

3.2 Stêncil no Câmpus Aparecida de Goiânia

No câmpus Aparecida de Goiânia, o projeto foi desenvolvido com a turma da disciplina Arte e Processos de Criação, que reúne alunos que estão cursando o segundo ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agroindústria, Edificações e Química. Num primeiro momento, depois da apresentação da proposta do projeto bimestral com conceitos e exemplos de cartografias poéticas, os alunos, com papel em formato A2 e lápis em mãos, foram convidados a percorrer o câmpus e a pensar sobre as funções e fragilidades dos espaços. Ainda foram instigados a representar visualmente suas indagações sobre o espaço que escolheram trabalhar.

Imagens: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.



Apesar dos trabalhos fazerem referências a locais específicos dentro e fora dos blocos de laboratórios, salas de aula e direção, tivemos que negociar com a diretoria administrativa o local para os estênceis serem aplicados. Alguns lugares seriam possíveis, outros não conseguimos permissão. Resolvemos, então, eleger um mesmo lugar de razoável circulação para aplicar os trabalhos em conjunto: uma das laterais da passarela diagonal que liga o Bloco B ao Bloco C e também sobre uma calçada paralela à rampa.

Dois trabalhos questionaram a inacessibilidade à internet sem fio no câmpus, que já está completando três anos de implantação. Usaram elementos para representar uma espécie de “poder sobre a informação” (imagem 2) e o outro (imagem 3) estende a crítica

fazendo, ainda, um diálogo com o domínio norte-americano das tecnologias digitais (como a patente das maiores empresas de *softwares*).

Sobre obras inacabadas e obras ainda não iniciadas, um trabalho faz um alerta sobre o cuidado dos habitantes do espaço acadêmico ao terem que conviver com constantes inconvenientes e perigos de construções (imagem 4), bem como conviver com a falta de um espaço indispensável – quadra de esportes com vestiários (imagem 5).

Mais dois trabalhos trouxeram questões atuais, como eleições presidenciais (imagem 6) e uma sátira através da criação de um personagem que sobrepõe a imagem da presidente do Brasil à imagem do Ronaldinho, ícone do futebol brasileiro (imagem 7).

Ainda sobre o capitalismo e o consumo automático de alimentos que afetam a saúde pública dos estudantes do câmpus, há também o trabalho que, além do símbolo da Coca-Cola (imagem 8), ilustra a marca *McDonald´s* através da pixelização da imagem, representando a digitalização da imagem publicitária. Finalizando a descrição dos estênceis, um último trabalho (imagem 9), representando os aparelhos de musculação trancados e inutilizados dentro de uma sala.

Por último, ilustramos o conjunto dos trabalhos, bem como os alunos em atividade, no dia da aplicação dos estênceis:

Imagem 10: coletivo de alunos no Câmpus Aparecida de Goiânia.



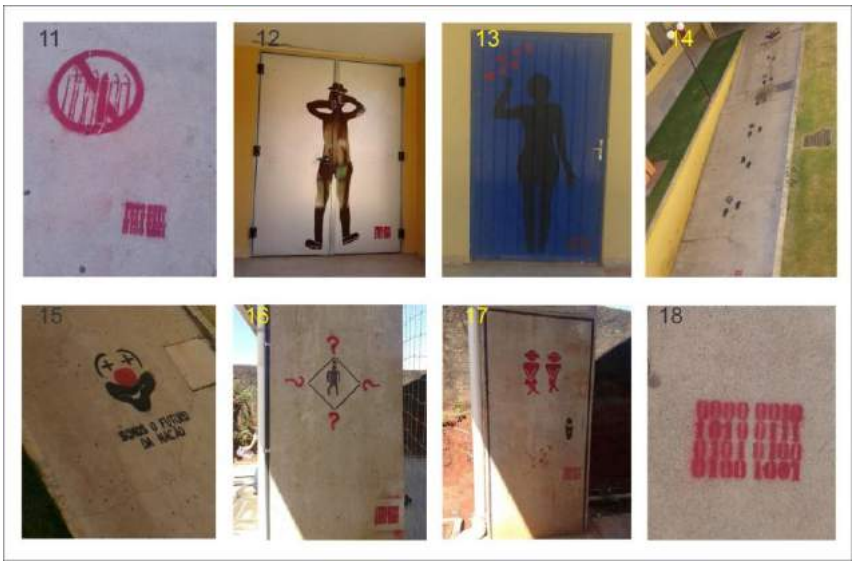
3.3 *Stêncil* no Câmpus Inhumas

Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos do IFG - Câmpus Inhumas totalizaram sete estênceis. Os temas passaram pelas cotas raciais, onde as alunas questionaram o porquê das cotas nos processos seletivos voltados à educação (imagem 11).

Dois temas voltaram-se para a estrutura física do câmpus. Em um deles, os alunos questionaram a obra inacabada do teatro e produziram um estêncil de uma silhueta humana tentando entrar e espiar o que acontece na porta do teatro (imagem 12). No outro, os alunos questionam os espaços vazios em um dos prédios: dentre eles, uma sala sem utilização. Para este *site specificity*, eles criam a figura de uma pessoa batendo na porta com as palavras “toc toc” escritas ao redor da mão (imagem 13). Como eles mesmos se justificaram, a imagem representa “os estudantes com curiosidade de saber o que tem no pavimento superior do bloco 100 e sua finalidade”. Há, portanto, nos trabalhos daqueles alunos uma aproximação com as ideias de Mesquita (2008) sobre os trânsitos e lugares da intervenção artística em espaços públicos que “problematiza o contexto em que é realizada”, dialogando com o “entorno ou uma situação social” (p 220).

Dois trabalhos foram construídos em conjunto sobre os jovens na sociedade. No primeiro, os alunos representam um caminho de passos humanos rumo ao sucesso: o caderno, o diploma e a formatura (imagem 14). Por outro lado, um segundo grupo ironiza sua própria condição de estudantes, levantando questões sobre a fragilidade e instabilidade daqueles que estudam, mas que não tem garantido colocação no mercado de trabalho. Neste trabalho foi representada uma cara de palhaço com o texto: “somos o futuro da nação” (imagem 15).

Imagens: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18.



Segundo Duncum (2011), “algo da diversão e até mesmo do prazer transgressor que os alunos absorvem da cultura popular deve ser concebido como ingrediente da pedagogia” (p. 26). Em uma pedagogia onde a ironia pode trazer reflexões sérias,

Buckingham (2003, apud DUNCUM, 2011) defende que “formas lúdicas de pedagogia que abordem diretamente o envolvimento emocional dos jovens com a mídia, bem como sua influência” (p.26) podem favorecer uma pedagogia dialógica em que as ideias circulam em busca de coerência e os professores aprendem tanto quanto os alunos. Nesse sentido, a abordagem crítica de um assunto poderá promover o prazer e o envolvimento durante a produção dos alunos.

Os dois últimos trabalhos foram aplicados na quadra de esportes, questionando a falta do vestiário e banheiros, indiscutivelmente necessários depois da prática de esportes. Um coloca pontos de interrogação em uma placa de banho (imagem 16). O outro estêncil, segundo as alunas que realizaram o trabalho, se justifica a partir do que elas vivenciaram: colegas trocando de roupa atrás da pilastra. O fato foi ironizado pelos pictogramas com tarjas no rosto dos personagens (imagem 17).

A turma que desenvolveu os trabalhos no Câmpus Inhumas foi a do Técnico em Informática. Os alunos decidiram criar uma assinatura para os trabalhos (imagem 18). Podemos ver a inscrição 0000 0010, 1010 0111, 0101 0100, 0100 1001 que, em código binário, significa 2ºTI (segundo técnico em informática).

Imagem 19: coletivo de alunos no Câmpus Inhumas.



4 Considerações finais: para pensar ações coletivas

Os deslocamentos pelos lugares provocam afetividades entre sujeitos e espaços. Pensar nos nossos fluxos e nas possibilidades de intervenções poéticas através dos

rastros que deixamos nos ambientes (fechados ou abertos) pode se converter em marcas visuais (ou movimentos e sons) que reorganizam o “lugar de convivência e experimentação”, envolvendo “diversas camadas de acordos, integrações, limites, regras e afetividades” (NUNES, 2013, p.38).

Os espaços ocupados por nossos alunos dos dois câmpus desencadearam impulsos de pensamentos críticos que os fizeram repensar seus movimentos, seus arredores, suas condições e, sobretudo, exercitar a criação artística. Nossa proposta de intervenção poética no espaço através do mapeamento, ocupação e, consequentemente, a ação cartográfica considerou o aluno/sujeito como elemento fundamental para a “vida no câmpus”. Nesse sentido, nossos alunos sentiram-se empoderados a desfazer conceitos solidificados sobre a arquitetura daqueles lugares, sendo capazes de emancipar-se do discurso do “acabado” para posições de protesto, cobrança e coletividade rumo ao “inacabado”.

Por meio das experiências narradas, acreditamos nas transformações em nosso trabalho docente em artes visuais, considerando o planejar aulas como processos criativos. O que planejamos é algo inconcluso para ser experimentado por nossos alunos, bem como alterado pela mescla de sentidos em função dos movimentos instáveis e imprevisíveis nos ateliês de criação, mesmo inseridos dentro da moldura “escola”. Ficam gravadas nas paredes, muros, calçadas e colunas, imagens que foram resultados da ocupação do espaço a partir da consciência de si, do lugar, do ir e vir e de suas potencialidades poéticas através da arte.

Referências

AGUIRRE, Imanol. Entornos da aprendizagem entre jovens produtores de Cultura Visual: traços e características. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2014, pp. 247 – 274.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2010, pp.98112.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. volume 1.

DANIEL, Vesta. Componentes da comunidade atuando como fontes pedagógicas. Tradução: Leda Guimarães. In: **Anais do XV Congresso da Confederação de Arte Educadores do Brasil.** Rio de Janeiro: 2005.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

ELLSWORTH-JONES, Will. **Banksy:** por trás das paredes. Trad. Ivan usten Santana. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

KWON, Miwon. **Um lugar após o outro:** anotações sobre *site-specificity.* Revista October, 80, primavera, 1997, p. 85-110.

MESQUITA, André Luiz. **Insurgências poéticas:** arte ativista e ação coletiva*.* Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2008.

NUNES, Kamilla. **Espaços autônomos de arte contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2013.

Alexandre Guimarães
Doutorando em Arte e Cultura Visual e mestre em Cultura Visual, ambos pela UFG. Bacharel em Artes Visuais / Design. Docente efetivo do Instituto Federal de Goiás na área de Artes Visuais e membro do Núcleo Docente Estruturante da Licenciatura em Dança daquela instituição. Tem artigos publicados no Brasil e Estados Unidos. Coautor do livro/catálogo “Objetos Populares da Cidade de Goiás – Cerâmica”. http://lattes.cnpq.br/7394897517329183

Mônica Mitchell de Morais Braga
Doutoranda em Arte IdA/UnB. Mestre em Cultura Visual FAV/UFG. Licenciada em Artes Plásticas FAV/UFG. Especialista em Formação de Professores PUC-GO. Professora do Instituto Federal de Goiás-Câmpus Inhumas. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares IFG. http://lattes.cnpq.br/7404650663127050

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral (apresentação no formato *slides* ou pôster)** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Poéticas e práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.**

"UM AMOR IMPOSSÍVEL" DA LINGUAGEM VISUAL PARA A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Drª. Keller Regina Viotto Duarte (Univ. Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil)
Msª. Maria Helena Machado Farina (Faculdade Sumaré, São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*

Propomos demonstrar uma prática em arte que contemple a linguagem visual, enquanto leitura e análise da obra de arte, e a linguagem audiovisual, no que diz respeito ao próprio fazer artístico. Para tanto, apropriamo-nos da videoarte como possibilidade de linguagem e de espaço crítico à linguagem tão cotidiana do vídeo, presente hoje nas telas domésticas assim como nos dispositivos móbil.
O vídeo "Um amor impossível", apresentado aqui, deu-se a partir da obra selecionada: "Lindonéia: a Gioconda do subúrbio", de Rubens Gerchman, de 1966.
O artigo pretende apresentar o processo criativo e discutir a passagem entre linguagens, no caso, da imagem fixa para a imagem em movimento, como uma possibilidade para a formação de professores em arte.

Palavras-chave: Linguagem visual; linguagem audiovisual; processo de criação; formação de professores.

RESUMEN:
"UN AMOR IMPOSIBLE" – DESDE EL LENGUAJE VISUAL AL LENGUAJE AUDIOVISUAL

Proponemos demostrar una práctica dentro del arte que contemple el lenguaje visual como lectura y análisis de la obra de arte y del lenguaje audiovisual en relación a la propia realización artística. Por tanto, nos apropiamos del "videoarte" como posibilidad de lenguaje y de espacio crítico al lenguaje tan cotidiano del vídeo, hoy presente en las pantallas domésticas así como en los dispositivos móviles.
El vídeo "Un amor imposible", se dio a partir de la obra seleccionada: "Lindonéia: la Gioconda del suburbio", de Rubens Gerchman, de 1966.
El artículo pretende presentar un proceso creativo y discutir el paso entre lenguajes, en el presente caso, desde la imagen fija hacia la imagen en movimiento, como una posibilidad para la formación de profesores de arte.

Palabras clave: *Lenguaje visual; lenguaje audiovisual; proceso de creación; formación de profesores.*

1. Introdução

"Um amor impossível" refere-se à obra escolhida para esta pesquisa de

passagem entre linguagens.

O princípio do processo criativo deu-se com a busca por uma imagem figurativa, feminina, brasileira e contemporânea. Características essas, selecionadas pela convergência por similaridade com a professora-atriz disposta a vivenciar essa construção da personagem. Neste percurso encontramos “Lindonéia, a Gioconda dos Subúrbios”, obra de Rubens Gerchman, de 1966.

Essa proposta tem por objetivo explorar elementos das linguagens visual e audiovisual, ou seja, da imagem fixa para a imagem em movimento.

A obra selecionada desencadeou uma leitura da imagem, apoiada na metodologia de leitura da imagem de Robert William Ott, que amplificou o nosso olhar diante da obra. Numa busca por uma passagem para a linguagem audiovisual, iluminação, voz, sonoplastia, música, gesto, máscara, personagem, figurino, objetos cênicos, roteiro, enquadramento, foco, dentre outros elementos, traduzem linha, forma, espaço, cor e sombra.

Com o desencadeamento do processo criativo, construções da obra de Rubens Gerchman foram experimentadas num contexto de espaço e tempo diferentes. Em “Lindonéia, a Gioconda dos Subúrbios”, a imagem fixa, a centralização da figura, o enquadramento da composição, o texto visual-verbal, a cor predominante, delimitam o espaço da superfície e eternizam um instante. No audiovisual “Um amor impossível”, há uma elasticidade do tempo no qual insere-se as cenas e os deslocamentos da personagem, da luz, da cor, ou seja, insere-se o movimento, elementos pertinentes à linguagem audiovisual.

A atribuição de sentido expressa na obra “Lindonéia, a Gioconda do Subúrbio”, é recuperada e ressignificada na representação audiovisual: “Um amor impossível”.

Signos visuais pictóricos adquirem nova conotação em signos audiovisuais.

A pesquisa consiste em transpor tudo que está envolvido neste quadro de Gerchman para uma nova cena capturada por câmera de vídeo digital, com intenção de videoarte.

Para isso, também foi utilizada a canção ”Lindonéia” de Caetano Veloso, uma vez que ela dialoga com a obra, seu contexto, seu autor e sua época.

O processo de pesquisa e criação constituiu um desafio de comunicação e interação entre universos próximos, porém distintos.

Para tanto, apresentamos no item 2. uma leitura da imagem escolhida de acordo com a metodologia de leitura de imagem de Robert William Ott.

Segue a transposição para a linguagem audiovisual, que contempla signos específicos dessa passagem de linguagens.

O relato do processo criativo vivenciado é apresentado no item 4.

No item 5. apresentamos o próprio vídeo.

Para finalizar destacamos que dessa experiência prática extraímos uma proposição para a formação de professores no uso destas linguagens artísticas.

2. Uma leitura da obra: “Lindonéia, a Gioconda dos Subúrbios”

As autoras Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra no livro *Teoria e Prática no Ensino da Arte: A língua do mundo*, destacam a importância da leitura da obra de arte quando dizem:

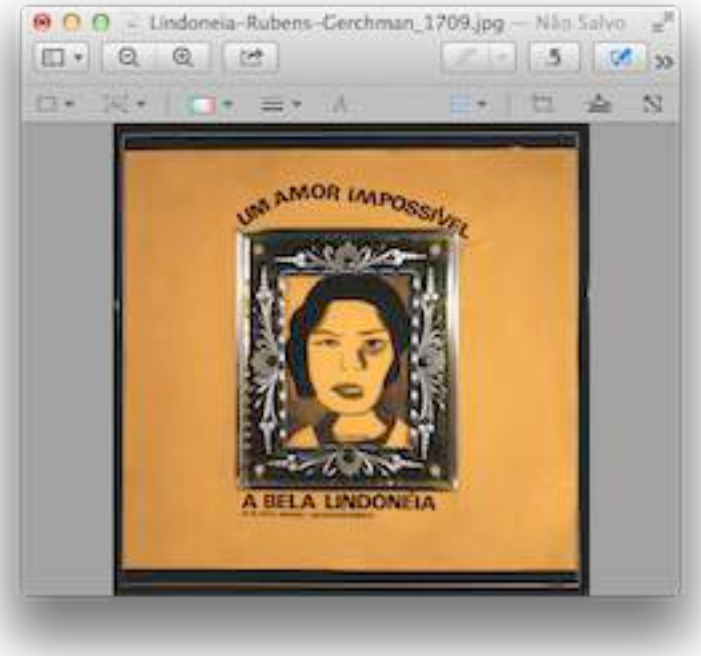
> Propor a leitura de uma obra de arte pode ser então, mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto acolhendo o pensar/sentir

> do fruidor e ampliando sua possibilidade de produzir sentido. É um processo de recriação interna que não pode se restringir a um jogo de perguntas e respostas. (MARTINS, 2009. p.71).

Escolhemos a metodologia de leitura de imagem de Robert William Ott que propõe uma observação atenta e uma análise crítica direcionada ao ensino de arte, composto por 5 categorias: descrição, análise, interpretação, fundamentação e revelação.

A partir da imagem “LINDONÉIA A GIOCONDA DO SUBÚRBIO” seguiremos esse processo.

Figura 1 – Imagem referente à obra “Lindonéia, a Gioconda dos subúrbios”, de Rubens Gerchman.



Fotografia digital por Keller Duarte.
Fonte: Arquivo digital pessoal.

Descrição:

Rosto feminino, frontal, em close ocupa o centro da imagem. A moça tem cabelo escuro curto e não simétrico. Olhos escuros e uma sombra sob o olho esquerdo. Boca fechada com lábios carnudos e irregulares. A cor amarelada é chapada e é a mesma na pele e no fundo/entorno da imagem. Há uma moldura espelhada com estilo veneziano (flores desenhadas no espelho artesanalmente) entre a figura e o fundo.

Acima da moldura, o texto UM AMOR IMPOSSÍVEL aparece escrito com tipografia com letras maiúsculas, sem serifa, num formato curvo. Abaixo da moldura, seguindo a mesma tipografia, num formato em linha horizontal, com margem à esquerda segue o texto: A BELA LINDONÉIA, com subtexto com letras em tamanho bem menor: DE 18 ANOS MORREU INSTANTANEAMENTE.

Análise:

O campo visual escolhido por Gerchman usa a forma do quadrado (60 x 60 cm.), que imobiliza a imagem. A figura é centralizada por uma moldura espelhada, colada sobre a base de madeira, que segue a proporção da foto 3 X 4.

A composição utiliza o equilíbrio como referência visual predominante. O autor Donis Dondis refere-se ao equilíbrio afirmando sua relevância na composição da imagem:

> O equilíbrio é tão fundamental na natureza quanto no homem. É o estado oposto ao colapso. É possível avaliar o efeito do desequilíbrio observando-se o aspecto de alarme estampado no rosto de uma vítima que, subitamente e sem aviso prévio, leva um empurrão.
>
> Na expressão ou interpretação visual, esse processo de estabilização impõe a todas as coisas vistas e planejadas um "eixo" vertical, com um referente horizontal secundário, os quais determinam, em conjunto, os fatores estruturais que medem o equilíbrio. Esse eixo visual também é chamado de eixo sentido, que melhor expressa a presença invisível mas preponderante do eixo no ato de ver. Trata-se de uma constante inconsciente. (2007, p. 32 e 33)

É possível verificar essa presença invisível do eixo vertical na figura do rosto da personagem pictórica da Lindonéia.

Na imagem há o predomínio da cor amarela, numa tonalidade mostarda. Tanto na figura como no fundo essa coloração é constante. O amarelo é a cor mais próxima da luz e do calor. Nesse caso, com uma tonalidade escurecida, fechada, que valoriza aspectos emocionais depressivos. De acordo com estudos cromáticos de Johannes Itten (1888 – 1967), um dos aspectos emocionais provocados pelo amarelo pode ser associado com medo, fragilidade emocional, depressão, ansiedade e suicídio. Tais características psicológicas da cor vão ao encontro das intenções do artista.

As sombras são de tonalidades abaixo da cor predominante, variando entre o ocre e o sépia. Não há um único ponto direcional de luz, portanto a área de sombra é eleita pelo artista com propósito de deformar a figura. No lado esquerdo da imagem, a sombra aparece sob o olho, acompanhando a linha do nariz e abaixo do lábio inferior em tonalidades diferentes. Esses indícios de sombra sugerem um posicionamento da luz, da esquerda para a direita, valorizando a assimetria da cabeça da Lindonéia.

As linhas que definem a forma do rosto como um todo são sempre curvilíneas variando em espessura. O cabelo pode ser considerado uma única linha espessa e ondulada.

A opção pela representação do rosto de Lindonéia, a partir da fotografia publicada nas páginas policiais do jornal e interpretada pelo artista, na imagem pictórica, aproxima a figura do cotidiano da cena histórica.

Segundo Dondis:

> A unidade é um equilíbrio adequado de elementos diversos em uma totalidade que se percebe visualmente. A junção de muitas unidades deve harmonizar-se de modo tão completo que passe a ser vista e considerada como uma única coisa. (2007, p.145)

É possível identificar a harmonia pela junção de muitas unidades na obra analisada. Seja no retrato da Lindonéia, na moldura de espelho ou ainda no texto complementar sobre o fundo da mesma forma e cor da imagem central.

A ênfase dada à figura pode ser verificada pelo contraste com o fundo uniforme. A valorização do plano, da superfície percebida pela ausência da perspectiva elimina a aparência natural de volume, o que caracteriza a imagem planar.

Interpretação:

Os elementos plásticos visuais sugerem dor, marcas de violência, abandono. Lindonéia aparece apreensiva, triste e "torta". A cor usada tanto remete à mestiçagem (no caso, a cor da pele parda) como à falta de vitalidade.

O espelho, com característica de época, traz uma estética *kitsch* que reforça o ambiente doméstico do subúrbio brasileiro da década de 60.

O padrão de foto 3 X 4, usado em documentos de identificação, a torna uma entre tantas outras.

O texto "UM AMOR IMPOSSÍVEL" provoca dúvida, questionamento, frustração e mistério. Num primeiro momento diante dessa frase, fica-nos a pergunta: Por quê?

O texto abaixo da moldura complementa a perplexidade diante do impacto da imagem.

A palavra BELA e a expressão DE 18 ANOS, acentuam o aspecto trágico da morte instantânea.

Reconhece-se ali a dramaticidade da composição.

A imagem é capaz de provocar o sentimento de compaixão no observador. Assim que percebemos a condição de vítima em que a figura é apresentada, é possível relacioná-la com tantas outras jovens que têm suas vidas interrompidas bruscamente e precocemente por diversas razões.

Fundamentação:

O objeto artístico aqui apresentado foi criado por Rubens Gerchman. Com o título "Lindonéia – a Gioconda do subúrbio", data de 1966.

Feito com vidro, colagem e metal sobre madeira, medindo 60×60 cm. Pertence à coleção Gilberto Chateaubriand do MAM – RJ.

Rubens Gerchman, brasileiro, carioca, nasceu em 1942 e morreu em 2008.

Artista plástico ligado a tendências vanguardistas como a pop art e influenciado pela arte concreta e neoconcreta, Gerchman contribuiu para sedimentar o território da arte contemporânea no Brasil.

Em 1964, opondo-se ao abstracionismo formal, assim como ao concretismo e neoconcretismo, participou da chamada nova figuração no Brasil. Tal movimento guarda marcantes diferenças em relação ao contexto norte americano e europeu da pop art.

A nova figuração traz uma temática urbana, com referência direta aos meios de comunicação e à publicidade, ou seja, à indústria cultural. Dessa forma, atingia um público mais abrangente, que se identificava com o repertório da obra.

O Brasil, além de se encontrar na periferia do capitalismo, era de caráter eminentemente rural. Enquanto país de terceiro mundo, buscava uma nova identidade nacional num período em que o país queria acompanhar a pós-

modernidade. No entanto, a situação social, econômica e política inibe e limita esta conquista.

Gerchman foi um artista que persistiu na busca desta identidade cultural, usando ícones do futebol, da televisão e da política em suas obras.

A breve biografia apresentada revela a importância do artista no cenário da vanguarda brasileira da segunda metade do século XX.

Em 1965, participou da Bienal de São Paulo e da Mostra Opinião-65, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. A mostra, que adotou uma perspectiva estética da pop art americana e do novo realismo europeu, teve a participação de Gerchman, Hélio Oiticica, Vergara, Ivan Serpa, Flávio Império, Roberto Magalhães, entre outros.

Em janeiro de 1967, juntamente com expoentes da vanguarda brasileira, ele participou da Declaração de Princípios Básicos da Vanguarda. Esse foi um momento que rompeu com as fronteiras geográficas da arte, dando-lhe um caráter internacional. Nesse período, também foi o designer do pôster do filme "Copacabana me engana" dirigido por Antonio Carlos Fontoura e ainda da capa do disco Tropicália, *Panis et Circences*.

Entre 1975 e 1979, Gerchman criou a Escola de Artes Visuais do Parque Lage da qual foi seu diretor até 1979.

Durante a década de 1970, foi um dos fundadores e diretor da revista "Malasartes".

Em 1980, ele recebeu o prêmio de desenho na Segunda Bienal Íbero-americana no México.

Em 1981, convidado por Lina Bo Bardi, Gerchman criou um mural feito de azulejos para o SESC-Pompéia em São Paulo. Ainda nesse ano, recebeu do governo do estado do Rio de Janeiro, o prêmio Golfinho de Ouro Personalidade do Ano no setor de Artes.

Em 1985, ganhou um prêmio em Nápolis, Itália, pelos cartazes produzidos no Rio de Janeiro, os quais ele desenhou para uma peça de Eduardo Filippo.

Em 1992, ele exibiu no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro uma tela de 45 m, intitulada "Chlorophyla", produzida em Manchester, Inglaterra, que foi exibida na Bienal de São Paulo.

Em 1996, Aderbal Freire Filho montou uma peça inspirada na obra de Rubens Gerchman.

O artista iniciou a construção de seu estúdio em 1997.

Em 2001, exibiu "Caixa de Fumaça" no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro.

Mesmo após sua morte, sua obra repercute no cenário histórico e artístico contemporâneo.

O autor Vitor Marcelino da Silva publicou em 2012, no VIII EHA - Encontro de História da Arte – UNICAMP, o artigo "O processo de apropriação de imagens em "Lindonéia - A Gioconda do subúrbio" de Rubens Gerchman", onde discute e analisa a obra. Dessa análise extraímos algumas considerações do autor:

> À primeira vista, "Lindonéia" apropria-se diretamente de um retrato de uma desconhecida retirado dos jornais, mas não é exatamente isso o que ocorre. O rosto da personagem é "criado" pelo artista que se apropria não de uma imagem em si, mas da maneira de construir uma imagem de jornal. Assim, questões referentes à linguagem e à estrutura da imagem impressa e reproduzida (inclusive sua baixa qualidade técnica) se tornam importantes características da obra.

> [...] Não devemos também desconsiderar a ironia provocativa de Gerchman na obra, ao relacionar sua desconhecida Lindonéia com a aurática Gioconda de Leonardo da Vinci.
>
> [...] Na obra, também percebemos o destaque da figura do outro, uma vez que Gerchman não pertencia à mesma classe social de Lindonéia. Tal destaque acaba criando relações inevitavelmente políticas.
>
> [...] Assim o *kitsch* aparece em "Lindonéia" não apenas na apropriação da moldura de vidro, mas também na apropriação da linguagem do jornal impresso. Claro que Gerchman não almeja simular efeitos superficialmente, muito menos pavonear sua obra, mas sim apropriar-se daquilo que já estava "pavoneado" refletindo por sua vez a melancolia, a solidão e o luto da população brasileira. Sem querer definir *kitsch* como algo inferior à condição da arte, Gerchman traz para sua produção a estética declaradamente popular desse tipo de objeto e linguagem de massa.
>
> [...] O que pudemos perceber de maneira geral em "Lindonéia", é o abandono de questões tradicionais da arte como autoria, originalidade e unidade. Ao negar essas tradições, Gerchman mostra um desligamento completo da tradição modernista e embarca na produção contemporânea, ou se preferirem, pós-moderna da arte.

Em seu texto analítico crítico, o autor valoriza e contextualiza a obra de Gerchman, destacando aspectos que foram significativos para nossa produção.

Revelação:

Neste momento, Ott desafia o leitor a um processo criativo a partir da obra lida.

Considerando as possibilidades da dupla de professoras-artistas para esse processo criativo que inclui conhecimento e experiência com a linguagem cênica, com Rádio/TV e cinema, ou melhor, com o audiovisual, a criação de personagem, conhecimentos das artes visuais referentes à maquiagem, construção de objetos cênicos, figurino, cenário, filmagem, direção, enfim, reunindo competências distintas, uma complementava a outra, o que justificava a parceria.

Interessadas em arte na contemporaneidade, a busca por um meio e linguagens que dialogassem com as possibilidades e interesses da dupla, verificamos que o audiovisual apresentava-se como uma possibilidade.

Nesse caso, propusemos a criação da videoarte "Um amor impossível", descrita no item 3.

3. Processo criativo: Transposição para a linguagem audiovisual

As etapas da criação de um vídeo passam primeiramente pelo argumento e roteiro.

Nosso argumento surgiu a partir da leitura e análise da imagem "Lindonéia, a Gioconda do subúrbio" de Rubens Gerchman. Dessa leitura percebemos possibilidades de interpretação do retrato em si, que propõe a construção da personagem Lindonéia, tida aqui como personagem principal e anti-heroína, assim como a narrativa sugerida pelo texto que compõe a obra: A BELA LINDONÉIA DE 18 ANOS MORREU INSTANTANEAMENTE.

Entende-se por anti-heroína a personagem que se assemelha à vilã: errada, feia. Mas, como a heroína, é personagem pelo qual narrador e espectador torcem, com quem se identificam e se emocionam.

Optamos pelo gênero drama com tom de mistério, provocado pela nossa interpretação da obra.

Nosso ponto central foi a personagem Lindonéia.

Transpusemos essas ideias para o tempo e o espaço da linguagem audiovisual.

Santaella e Noth no livro *Imagem: cognição, semiótica, mídia*, discutem as percepções espaço temporais tanto nas imagens fixas como na videografia conforme podemos constatar nas citações referidas:

> Sendo fixo, por limitações do próprio suporte, esse tipo de imagem organiza-se muito mais sob a dominância do espaço do que do tempo. Ao contrário, as imagens em movimento, só podem se desenvolver no tempo. Mas não é com muita facilidade que a noção de tempo se desprende da noção de espaço. (2008, p.76)

Citando Arlindo Machado, os autores complementam: O vídeo, por consequência de sua própria constituição é o primeiro mídia a trabalhar concretamente com o movimento, isto é, com a relação espaço-tempo". (2008, p.77)

Assim, decidimos iniciar o vídeo com a representação cênica da morte da Lindonéia. Signos representativos da morte da personagem foram escolhidos. A partir de uma pesquisa na Internet, selecionamos a música "Procissão das carpideiras - Op 8", do compositor baiano Lindembergue Cardoso (1939 – 1989), como complemento fúnebre à cena. Durante a música entra um vulto enlutado que acende uma vela e leva flores ao crucifixo com placa datada: Lindonéia ,1948 – 1966 (correspondentes à data da obra: 1966 menos 18 anos, idade de Lindonéia quando morreu).

A ênfase à luz amarela ocorre em função da cor amarela presente na imagem de Gerchman.

Segundo Vittorio Storaro, cinegrafista de Apocalypse Now, de Coppola:

> As cores têm significados específicos, que são transmitidos ao espectador como vibrações de energia. Compreendendo ou não os significados que ele estava tentando expressar, a plateia ficou impressionada com a paleta de fortes cores primárias do filme." (FRASER, 2007. p. 96).

No vídeo "Um amor impossível", ruídos, vozerio e a diagramação da notícia trazem ao imaginário do espectador o ambiente de bastidores de uma redação de jornal. Uma voz masculina *off* anuncia a morte instantânea de Lindonéia, simulando um noticiário de rádio policial que comunica diariamente fatos da violência do cotidiano urbano.

Em seguida, entra a música de Caetano Veloso: "Lindonéia", interpretada por Fernanda Takai, que atualiza a gravação.

Lindonéia
(Composição de Caetano Veloso)

Na frente do espelho
Sem que ninguém a visse
Miss
Linda, feia
Lindonéia desaparecida

Despedaçados
Atropelados
Cachorros mortos nas ruas
Policiais vigiando
O sol batendo nas frutas
Sangrando
Oh, meu amor
A solidão vai me matar de dor

Lindonéia, cor parda
Fruta na feira
Lindonéia solteira
Lindonéia, domingo
Segunda-feira

Lindonéia desaparecida
Na igreja, no andor
Lindonéia desaparecida
Na preguiça, no progresso
Lindonéia desaparecida
Nas paradas de sucesso
Ah, meu amor
A solidão vai me matar de dor

No avesso do espelho
Mas desaparecida
Ela aparece na fotografia
Do outro lado da vida
Despedaçados, atropelados
Cachorros mortos nas ruas
Policiais vigiando
O sol batendo nas frutas
Sangrando

Oh, meu amor
A solidão vai me matar de dor
Vai me matar
Vai me matar de dor

A canção de Caetano nos anos 70 dialogou com a obra de Gerchman inserida no movimento da Tropicália.

Nesse momento do vídeo, entra a protagonista dançando num fundo preto, na penumbra, entre os objetos cênicos janela e espelho. Objetos esses escolhidos pela ampla significação simbólica: passagem, dentro/fora, casa, vida/morte, memória, identidade, fantasma,...

A ação da personagem consiste em transitar pelo espaço da cena, contracenado com os objetos enquanto tenta alcançar vozes que dizem versos extraídos de poemas de Adélia Prado, Carlos Drummond de Andrade e fragmentos de textos de Clarice Lispector.

Nessa busca, Lindonéia é impedida por uma “parede” amarela de acrílico que materializa a impossibilidade do amor.

Uma reconstrução audiovisual da própria imagem da Lindonéia de Gerchman encerra a narrativa.

Contexto e conceito são fundamentais na prática artística. Assim também ocorre na videoarte, que surgiu em meados dos anos 60, quando meios de comunicação de massa imperavam, especialmente a televisão. Videoartistas defendiam a ideia da forma televisual enquanto meio de diálogo crítico com a TV.

Para a videoarte,

> [...] o que está em questão é a intenção do artista, ao contrário da intenção do executivo de televisão, do cineasta comercial ou mesmo do videomaker: a obra não é um produto para venda ou consumo de massa. A estética de videoarte, por mais intencionalmente informal que possa ser, exige um ponto de partida artístico, por parte dos videoartistas, semelhante ao do empreendimento estético em geral. O vídeo, como forma de arte, deve ser distinguido dos usos de vídeo, mesmo os executados de forma artística, em documentários, notícias e outros campos significativos, ou seja, adaptados. (Rush, 2013, p. 76-77).

A videoarte é uma das formas da linguagem audiovisual, que inclui a televisão, o vídeo publicitário, dentre outras.

Nosso processo criativo se consolida na produção do vídeo nomeado “Um amor impossível”.

4. Proposições para uma formação de professores

“Pensar o ensino de arte é pensar modos de gerar processos educativos propositores de ações para poetizar, fruir e conhecer arte”. Assim afirmam as autoras no livro Teoria e Prática no Ensino da Arte: A língua do mundo, as autoras (MARTINS, 2009, p.144).

Pensar, procurar, reunir e organizar ideias. Explicá-las, conceituá-las, relacioná-las, enfim, propor uma articulação que gere outras ideias. Dar forma e materialidade às ideias é parte primordial desse processo.

Por modo, entende-se: como, ou ainda, possibilidades, forma de propor processos educativos. Que os professores possam indicar trajetórias que levem os estudantes a uma experiência artística, seja no campo da apreciação ou do fazer.

Proposições que desencadeiem projeto, processo criativo, vivências que relacionem e acionem os códigos das linguagens possíveis em arte, cumprem seu desígnio, seja no âmbito individual ou coletivo.

O projeto desenvolvido e descrito aqui, intitulado “Um amor impossível”, que propõe uma passagem da linguagem visual para a linguagem audiovisual, implica num primeiro momento a fruição da obra “Lindonéia, a Gioconda dos Subúrbios”, de Rubens Gerchman. A observação, leitura, análise e a interpretação cuidadosa que investiga características específicas da imagem desenvolve a competência da leitura visual. A pesquisa de dados e a contextualização que fundamentam a obra, levam o professor-pesquisador/aluno-pesquisador a inserir a obra numa relação tempo-espacial, além da verificação de outros leitores, críticos e artistas que dialogam com a obra.

A compreensão dos códigos da linguagem visual e a proposição de uma passagem para outro código de linguagem, no caso audiovisual, por si só, desencadeia um processo criativo, poético e leva o sujeito ao “querer fazer”.

O projeto move o desejo e esse é um potente motor para o fazer, que amplia e significa o conhecimento, nesse caso, em arte.

As autoras, já citadas, dizem que:

> A palavra projeto designa igualmente tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo. Essa dialética leva a muitas possibilidades de construção de projetos, tendo em vista diferentes preocupações (MARTINS, 2009, p.147).

Que os professores em formação sejam motivados a vivenciarem e realizarem projetos para que a experiência possa ser compartilhada e refletida. Que as oportunidades e o encantamento com o encontro, com o conhecimento seja parte do percurso de formação dos professores.

Assim podemos contagiar o outro com aquilo que adquirimos, que está em nós. Nesse caso a experiência com o objeto artístico, o processo de criação, a articulação com as linguagens, a busca pelo conhecimento das técnicas que instrumentalizam o fazer.

Enfim, ideia + poética + linguagem + técnica = objeto artístico.

E eis que o ser poético de cada ser humano amplia sua percepção e adquire "voz" e o direito à expressar sua "fala". O pensamento humano se manifesta.

Considerações finais

O exercício da prática de apreciação, leitura e criação em arte pelo professor propicia uma experiência singular em seu percurso formador.

Essa vivência potencializa o conhecimento e a reflexão sobre temas do universo da arte em suas distintas manifestações, bem como proporciona articulações interdisciplinares.

Além disso, o processo de tradução de uma linguagem a outra amplia o repertório artístico, contempla diversas habilidades e exercita a criatividade.

Neste caso em particular, o mídia escolhido, audiovisual/vídeo, dialoga diretamente com o cotidiano imagético digital cada vez mais acessível pelas novas gerações. A videoarte desautomatiza e ressignifica o próprio meio.

Esta experiência gera um olhar crítico em relação ao objeto selecionado e também com o processo de criação, ou melhor, com o próprio fazer artístico, por articular elementos das linguagens escolhidas.

Referencial Bibliográfico

Campos, Flávio de. Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

Dondis, Donis A. Sintaxe da Linguagem Visual. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

Duarte, Paulo Sérgio. Arte brasileira contemporânea: um prelúdio. Rio de Janeiro: Silvia Roesler Edições de Arte, 2008.

Farina, Maria Helena Machado. Por que somos Helenas – uma passagem entre linguagens. Dissertação de mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

Fraser, Tom. O guia completo da cor. Trad. De Renata Bottini. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.

Gerchman, Rubens. Gerchman – Portfólio Brasil – Artes Plásticas. São Paulo: J. J. Carol Editora, 2007.

Martins, Mirian Celeste. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

Rush, Michael. Novas mídias na arte contemporânea. Trad. Cássia Maria Nasser. Segunda ed. São Paulo: Editora WMF Martina Fontes, 2013.

Santaella, Lucia. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

Silva, Vitor Marcelino. Artigo: "O processo de apropriação de imagens em "Lindonéia - A Gioconda do subúrbio" de Rubens Gerchman". VIII EHA - Encontro de História da Arte – UNICAMP, publicado em 2012.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/11_audiovisuais.pdf.
Disponível em 28/07/2014 as 19:30 hs.

http://letras.mus.br/caetano-veloso/568961/ .
Disponível em 29/07/2014 as 16:20hs.

Keller Regina Viotto Duarte. (São Paulo). Doutora e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo. Licenciatura Plena e Bacharelado em Educação Artística na UNICAMP. É professora nas áreas de Linguagens Visuais e História da Arte Contemporânea na graduação em Publicidade e Propaganda, na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4533063H0.

Maria Helena Machado Farina. (São Paulo). Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo. Licenciatura plena e bacharelado em Psicologia pela UNIP. Cursou Especialização em Psicodrama, no *Sedes Sapientiae* e Artes Cênicas no SENAC. É professora nas áreas de Formação de professores (Pedagogia e Licenciatura em História) na Faculdade Sumaré, em São Paulo.

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4417589E8.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral, apresentação slides ou pôster GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Poéticas e práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade

PESQUISA DE ENSINO DE ARTES VISUAIS EM PROEJA. REFLEXÕES ACERCA DA PERCEPÇÃO DA COR NO ESPAÇO

Rosa Tânia da Silva (UFPB, Paraíba, Brasil)

RESUMO:
O presente artigo é sobre uma pesquisa em artes visuais, na qual experimentaremos o fazer artístico em aulas de arte em uma turma de PROEJA. (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Pretendemos tornar a prática artística relevante ao ensino de Artes Visuais em escolas, considerando (o tempo para) a reflexão das ideias segundo Morin (2011). A proposta é trazer, para o ensino de arte no PROEJA, oficinas de pintura e, com isso, provocar o/a estudante à percepção e ao entendimento básico sobre cor e espacialidade a partir da leitura de imagens. Os exercícios práticos e sistematizados da elaboração e a mistura das cores, aplicados sobre um suporte bidimensional. A prática artística vai procurar corroborar com o ensino de Artes Visuais no PROEJA, respeitando a diversidade cultural e o conhecimento trazidos por esse público com suas especificidades. Como referência, resgato o minha Monografia do curso de Bacharelado em Pintura que tratou de uma oficina com o título “Panos a Cor no Espaço”; a ideia é dar prosseguimento à pesquisa aplicada e entender como se dá a aprendizagem da arte, considerando a prática artística fundamental para essa aprendizagem. Para apoiar a reflexão trago os teóricos: BARBOSA (2012), DERDYK (2010), DORFLES (1992), MATISSE (2002), PILLAR (2011), SANTAELLA (2012). Entendendo o docente não apenas como expectador e ouvinte passivo, mas como produtor de sentidos em seu campo de atuação, beneficiando-o principalmente no âmbito profissional, para a vida na aprendizagem das artes visuais.
Palavras-chave: PROEJA; Prática; Percepção

SEARCH FOR TEACHING VISUAL ARTS ON PROEJA REFLECTIONS ON PERCEPTION OF COLOR IN SPACE

RESUMEN:
This article is about giving art to the art, make the relevant artistic practice to teaching Visual Arts in schools considering the time for reflection ideas. Argued for a debate with the ideas of Morin (2011). The proposal is to bring the teaching of art in PROEJA - National Programmer for Integration of Vocational Education with Basic Education Mode Education for Youth and Adults - painting workshops and, cause when student perception and understanding basics of color and spatiality. Practical exercises and systematic preparation and mixing of colors (make the color), applied on a two-dimensional support. The artistic practice will seek to corroborate the teaching of visual arts in PROEJA, respecting cultural diversity and the knowledge provided by this public with their specificities.
For reference, I rescue my work Monograph of the course Bachelor of Painting which addressed a workshop with the title "Cloth Color Space"; the idea is to continue to applied research and understanding how learning the art, considering the key to learning this art practice. To support the theoretical reflection bring: BARBOSA (2012), DERDYK (1989), DORFLES (1992),

FREIRE (2012), MATISSE (2002), PILLAR (2011), SANTAELLA (2012). Understanding the teacher not only as passive spectator and listener, but as a producer of meaning in their field, benefiting mainly in the professional sphere, to life on learning the visual arts.
Keywords: PROEJA;Practice; Perception

1 Introdução

O presente artigo versa sobre a proposta de uma pesquisa em que a ideia central é dar arte à arte, isto é, unir a prática artística às teorias reflexivas a partir da leitura de imagens para o ensino de Artes Visuais em escolas do ensino básico. É importante fazer com que os estudantes tenham um experiência cromática e espacial em aulas de artes em uma turma de PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porque são jovens e adultos com atraso escolar que demandam aprendizagem comprometida com o respeito às suas especificidades de ordem social, econômica, cultural, cognitivas e afetivas. A metodologia prioriza a percepção e a experiência, para discutir sobre o tema trago os teóricos Dewey (2012), Derdyk (2010) e Santaella (2012). Para discutir a leitura de imagens na sala de aula citarei as considerações de Barbosa (2012) e Pillar (2009). A educação contemporânea sinaliza a necessidade em promover uma aprendizagem crítica e a autocrítica, para a desconstrução dos estereótipos assimilados ao longo da vida pelos indivíduos, para pensar sobre o assunto trago considerações de Morim (2011). A questão cromática baseia-se nas experiências do pintor francês Henri Matisse, considerado o mestre da cor e do teórico Dorfles (1992).

Um pouco de história

O encantamento pelas cores começou pelos jardins que minha mãe plantava em volta da casa, nos barrancos; depois ela fazia bonecas de pano super coloridas, as “bruxas” que aprendeu a fazer ainda menina e me dava para brincar, foi com esses exemplos que aprendi a amar o colorido. Então, com o tempo, eu vi que tinha vocação para criar, e fui fazer o curso técnico de estilista industrial no SENAI/CETIQT - Serviço Nacional da Indústria e Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil no Rio de Janeiro. Foi onde comecei a exercitar o meu processo criativo. O SENAI tem uma pedagogia de origem tecnicista, foi criado em 1942, pelo decreto-lei 4,048 durante o governo do presidente Getúlio Vargas para atender a

formação profissional qualificada para a incipiente indústria de base. De qualquer forma, era um curso diferente, tinha o lado pragmático, mas tinha também o lado da criatividade, trabalhava com a subjetividade, porque era para desenvolver a criatividade para a indústria, o design. Depois de formada fui trabalhar no Paraná como estilista industrial, até a volta para o Rio de Janeiro cinco anos depois para realizar um grande sonho, o de estudar na Escola de Belas Artes; fui fazer pintura. Durante a graduação em pintura, pude aprofundar um pouco mais meu conhecimento sobre a arte e a desenvolver um olhar poético sobre os processos. No decorrer do curso, foram muitas oficinas de pintura e estudos sobre os processos dos artistas mais influentes na história da arte. Tive grandes afinidades artísticas, uma em especial com o pintor francês Henri Matisse, o mestre das cores. Matisse deu o "tom" da monografia do curso de pintura, foi uma instalação com tecidos pintados à aquarela, onde a questão plástica foi organizar a composição a partir da cor, criando planos espaciais.

Durante meu percurso acadêmico, envolvi-me com o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Pensei em como contribuir com a aprendizagem de estudantes que estavam fora da faixa etária escolar. Foi quando surgiu a oportunidade durante o Bacharelado em participar de um projeto de extensão universitária no curso de alfabetização de jovens e adultos na UFRJ. A educação de jovens e adultos não se restringe somente a educação na idade certa, se estende à uma questão humanizadora ao longo da vida. O governo precisa pensar em políticas púbicas perenes para esse segmento.

Desde V CONFITEA – Conferência internacional sobre a educação de adultos em Hamburgo na Alemanha em 1997; conhecida como a Declaração de Hamburgo promovida pela UNESCO representou um marco na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos com o desenvolvimento sustentável e a igualdade social. MEC/SETEC (2007 p.10)

> A educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por poucas políticas públicas, insuficiente para dar conta da demanda do potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. A cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeitem as dimensões sociais,

> econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem.

O grande número de jovens no ensino de EJA sinaliza que a evasão e o insucesso da Educação Fundamental em nosso país, é resultado das desigualdades socioeconômicas, onde as crianças são obrigadas a trabalhar em vez de irem para a escola “regular”, mais tarde, esses jovens retornam à escola via EJA, para continuar os estudos. MEC/SETEC (2007, p.11)

> A EJA em síntese trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequências de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida economicamente, social e culturalmente.

Para contestar a situação colocada pelos órgãos Oficiais, trago a análise crítica da autora. PAIVA (2009, p.71)

> “A Constituição Federal não deixa dúvida, em sua formulação, quanto há um direito sob a figura de direito de todos. Que abrange o âmbito dos direitos civis e, nessa medida, torna cada indivíduo, cada um, titular desse direito. A Constituição reconhece a educação como o primeiro dos direitos sociais”.

Por que então nossas crianças ficam fora dela na idade ideal?

Agora no mestrado pesquisar sobre que resultados poderemos obter na aprendizagem da arte com pessoas que estão fora da faixa escolar, unindo a prática à teoria reflexiva.

> O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determinam os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar, em toda parte, os conformismos cognitivos e intelectuais.

A pesquisa versa sobre trazer para o ensino de PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oficinas de pintura e, com isso, provocar o estudante à explorar processos subjetivos e complexo para exercitar a percepção. Relacionar o processo de criação baseado em imagens, ideias, reflexões a partir da elaboração e uso de um caderno de anotações.

Para saber se uma oficina de pintura pode fazer alguma contribuição para o ensino de PROEJA, perceber as cores e o espaço como são elementos fundamentais para o sistema de comunicação visual, o qual está incessantemente atacando o universo do homem contemporâneo.

O espaço ideal para fazer essas experiências reflexivas pode ser uma aula de artes na escola, sobre isso Pillar (1999, p.13) observa que

> O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc. o que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo.

A importância de poder aprimorar esse olhar do público de PROEJA com suas historias de vida e suas especificidades a partir da percepção da realidade. Desenvolver um pensamento crítico acerca das imagens que nos chegam pelos meios de comunicação. A importância da imagem no ensino da arte BARBOSA (2012, p. 30)

> Além daquela voz, que me diz o tempo todo como eu devo ser, como devo vestir-me, comportar-me, o que devo dizer, o que devo escolher, é preciso que me seja permitido escutar outra voz que me pergunta dentro de mim o que eu poderia ou gostaria de **ser**. É preciso enfim que eu possa **imaginar**. Falo da função primordial da imaginação, que é a de possibilitar ao indivíduo perguntar-se sobre o que pode ser, livre das amarras do certo e do errado, para que aquilo que é real seja significativo para quem pergunta. O real deixa de ser rígido, preestabelecido para sempre e passa a ser algo que eu possa olhar de vários ângulos para poder encontrar a melhor compreendê-lo.

Quando o educando pode refletir sobre sua própria limitação, é um passo gigante para transformar a realidade que o cerca. A conscientização é fundamental para a mudança. Segundo FREIRE (1981, 35)

> A possibilidade que tem os seres humanos de atuar sobre à realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tornam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação medializada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo. Sua consciência, que não é fazedora isso mesmo arbitrária da objetividade, com a qual constitui uma unidade dialética, não é, também, por isso mesmo, uma pura cópia, um simples reflexo daquela. Daí que esta nota de criticidade não possa ser compreendida nem, de um lado, por quem absolutiza a objetividade, nem de outro, por quem absolutiza a consciência. No primeiro caso, a consciência seria capaz de voltar-se criticamente sobre a realidade concreta que a condiciona; no segundo, na medida em que fosse criadora da realidade, seria um a *priori* desta. Em nenhuma destas hipóteses nos parece viável compreender a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Do ponto de vista do objetivismo mecanicista, porque mera réplica da realidade, a consciência seria puro objeto da realidade que, então, se transforma em si mesma.

O ensino de adultos; onde talvez o ensino considerado legítimo não possa dar conta de alcançar, de atingir o objetivo que é o de proporcionar uma experiência significativa ao educando; no caso da arte, poder praticar a expressão criativa. Sobre isso, DEWEY (2012, p. 111) diz que “uma experiência significativa com qualidade estética, sem interrupções e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir”.

Considerando um/a estudante de PROEJA, adulto que nunca tenha tido uma aula de artes na vida, que parou de estudar quando o ensino de arte ainda não era obrigatório nas escolas. Qual a expectativa desse/a estudante com ensino de Arte? Ele/a diz: “nossa eu vou ter aula de arte!”. Sabe-se que esse segmento traz experiências de vidas e que estão se qualificando para o mercado de trabalho.

A ideia é fazer com que tenham um experiência cromática e espacial, é um exercício fundamental para o educando começar a experimentar a criatividade, saber que é capaz de criar, de pensar e de poder perguntar sobre as coisas, questioná-las e formar opinião, criar uma visão sobre o que pode ser arte. Creio ser

esse um dos pilares da educação em arte contemporânea. Ao abordar a cor (vermelho, amarelo, azul, verde, preto etc.) Matisse, segundo Dorfles (1992 p.83)

> Matisse foi dos primeiros a valer-se da cor não mais submetendo-a às leis do claro-escuro, do plasticismo volumétrico, mas cadenciando-a em uma violenta ou mesmo delicadíssima gama tímbrica.

Matisse foi um dos primeiros a estudar cientificamente o código do sistema cromático das cores simultâneas, onde a aplicação de uma cor pede sua complementar, teorizado por Signac, líder do movimento pontilhista. A questão cromática no trabalho dos “fauves” que fizeram das cores o elemento principal dos seus quadros, especialmente o pintor francês Henri Matisse (1869-1954), tem uma preocupação de construir as cores. Que significa relacioná-las espacialmente e exprimir o espírito através da cor. A cor lida com emoção, Matisse consegue a síntese entre a cor e a espacialidade. A ideia é trazer essa construção da cor na bidimensionalidade (modernismo) e trazer para a tridimensionalidade (arte contemporânea).

Os exercícios práticos com teoria e sistematizados na mistura das cores, aplicando a cor sobre um suporte bidimensional para criar as cartelas de cores primárias, secundárias e terciárias. A ideia é poder fixar esse conhecimento básico sobre cor, que penso ser fundamental para o ensino de pintura que é a arte da cor. Depois dessa primeira abordagem é que vamos nos distanciar do suporte e usar o corpo para sentir outra forma de relação da cor com o espaço.

Para a atividade vamos precisar de papel, tinta e pincel. DERDYK, (2012) o espaço entre o estudante e o suporte e a posição em que ele trabalhar, se em pé, sentado ou deitado vai gerar consequências distintas no resultado do trabalho. Então vamos trabalhar inicialmente com a possibilidade de pintar em pé para poder movimentar o corpo livremente a questão motora, para manifestação do ritmo de cada um.

A forma como o educando segura o pincel, também imprime diferenças sobre o registro sobre o suporte, essa questão será observada na hora do trabalho. O fato do aprendiz segurar o pincel com a ponta dos dedos aumenta a distancia e a comunicação entre o corpo e o suporte. A sensibilidade estará na ponta do pincel,

registrando todo impulso do sistema nervoso, motor e biológico. Santaella (2012, p. 23) observa o que escreveu M-P:

> É certo que a psicologia estabeleceu a distinção entre o corpo e os objetos externos, notando que o primeiro é um objeto afetivo. Igualmente, para indicar a diferença entre mover um objeto e mover o próprio corpo, invocou a noção de sensações sinestésicas, também conhecidas como propriocepção, termo utilizado para nomear a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação.

O corpo atua espacialmente com a cor que será colocado no espaço tridimensional e que serão construídos pelos próprios estudantes para a aprendizagem da arte. Juntamente às práticas vamos refletindo sobre o conhecimento de arte, as vivências dos/as estudantes e como eles/as vão aprendendo vai sendo registrado e analisado.

A prática artística será estudada para entender como se dá o ensino de artes visuais no PROEJA, respeitando a diversidade cultural dos/as estudantes e o conhecimento trazidos por esse público com suas especificidades, visando uma alfabetização visual e dos sentidos no contexto escolar e extraescolar.

Como referência, resgato o meu trabalho da Monografia do curso de Bacharelado em Pintura que tratou de uma oficina com o título “Panos a Cor no Espaço”; a ideia é dar prosseguimento à pesquisa aplicada para entender a aprendizagem da arte na EJA.

Considerações

A experiência é um dado fundamental para construir a visão sobre um determinado assunto.

Sobre que resultados poderemos obter na aprendizagem da arte com estudantes que estão fora da faixa escola unindo a experiência prática com a reflexão crítica e autocrítica. Para tanto, a educação deve estimular a inteligência, desafiar o que foi posto como verdade. A forma como se ensina nas escolas não estão dando conta das reais exigências do mundo contemporâneo. Atenção especial deve ser observada ao ensino de jovens e adultos ausentes da escola por longo período. Estudantes que retornam à escola, ávidos por conhecimento de qualidade, que possam restaurar todo o tempo em que ficaram fora da escola num curto espaço de tempo. Os estímulos devem ser complexos para que a compreensão flua sem espaços vazios, para que possam avançar para a próxima etapa com segurança e não desistam antes do tempo.

Saber onde se pode chegar é ter esperança, e é sobre esperança que devemos falar para os estudantes de PROEJA, fazê-los entender que não existe só um olhar, mas muitos olhares sobre o mesmo objeto para melhor compreensão do mesmo. Provocar a percepção a partir da cor que evoca o sentimento, e da consciência de estar no mundo espacial e fazer parte dele, criando interações com a realidade e com o outro, desperta sentimentos e afetos que são sentidos complexos, mas que estão intrínsecos na aprendizagem.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** Porto Alegre: Zouk, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DORFLES, Gillo. **O devir das artes.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ESSERS, Volkmar. **Matisse: O mestre das cores.** Tradução: Casa das Línguas. Paris: Taschen, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. PROEJA . Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

Internet

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos.** Tese (Doutorado em Educação), 2005. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005. Disponível em < http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf > acesso em 1/09/2014.

SENAI, Serviço Nacional da Indústria. Disponível em < http://www.senai.br/portal/br/institucional/snai_og.aspx > acesso em 11/09/2014.

Rosa Tânia da Silva
Bacharel em Pintura pela EBA/UFRJ – 2013
Mestranda pelo Programa associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE na linha de pesquisa: Ensino das artes visuais no Brasil
Orientadora: Profª. Drª. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral/UFPE
Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/6829541554254420

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Poéticas e práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.

POÉTICAS E PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: O ENSINO DE ARTES VISUAIS COMO A VIVENCIA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES

Daniela Penna Nocchi (Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil)

RESUMO*:*
O artigo trata de duas experiências que utilizam dispositivos cotidianos e artísticos em proposições de ensino de artes visuais, pensados como materiais didáticos para a construção de conhecimentos na área. Eles foram elaborados a partir de ideias do artista Helio Oiticica: o suprassensorial, a proposição e a participação. Essas experiências pretendem atuar ampliando a percepção do indivíduo e abrindo sua capacidade sensorial.

Palavras-chave: ensino/ aprendizagem de arte, experiência, material didático.

POETIC AND ARTISTIC PRACTICES IN DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIALS: THE TEACHING OF VISUAL ARTS AS AN EXPERIENCE OF CONSTRUCTION KNOWLEDGE

ABSTRACT:
The article deals with two experience that use quotidian and artistic objects, in visual arts teaching proposals. Thought of as teaching materials, these objects are apllied, in the construction of knowledge in this area, based on the ideas of the artist Helio Oiticica: the suprassensorial, the proposition and participation. These experiences intend to work expanding the individual's perception and opening their sensory capabilities.

Key words: arts teaching, teaching materials, experience

1-Introdução:

A experiência é ponto fundador da construção de conhecimentos na vida do ser humano. Ele se relaciona de forma sensível com as coisas do mundo, atua sobre elas, observa; tece relações e, a partir daí, alcança conclusões que geram novas relações, observações e experiências. Estar no mundo é aprender.

A educação formal é onde esse conhecimento construído se agrega a outros e podem ser potencializados, desenvolvendo nos indivíduos uma capacidade perceptiva, investigativa e criativa através de estímulos.

Cabe a todas as áreas do conhecimento potencializar tais estímulos, mas o campo das Artes Visuais se mostra com um espaço privilegiado pela diversidade de possibilidades para se desenvolver essa percepção. Proposições didáticas através de dispositivos cotidiano ou artísticos podem ser adotados como materiais que auxiliam no ensino/ aprendizagem de arte.

O acumulo de vivências no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMG, o trabalho de monitoria na área com a orientação de diferentes professores, e o desenvolvimento de uma produção plástica, me trouxeram reflexões sobre a questão do ensino de artes visuais, a utilização de materiais didáticos e a fruição do espectador em uma obra de arte ou situação estética, assim como o aluno em uma aula. No texto que se segue busco compartilhar experiências, pensamentos e possibilidades para o trabalho no ensino/aprendizagem da arte.

Tratarei de duas experiências ocorridas durante a graduação. Sobre a primeira, narro e comento a vivencia de uma aula desenvolvida a partir da proposição de comer uma fruta atentando a cada sensação despertada. A segunda, parte de um trabalho autoral, que deu origem a um material/ proposição didática. Esses dois momentos se relacionam às teorias em arte desenvolvidas e trabalhadas pelo artista Helio Oiticica, como a proposição, a participação e o suprassensorial. Os autores Paulo Freire, Jacques Ranciére e Jorge Larrosa Bondía também apoiam a necessidade de se tratar a educação de forma mais horizontal, onde o ato de ensinar está embutido ao aprender, e valorizam a importância das experiências vivenciadas pelos indivíduos como construtoras de saberes.

2- Aula da mexerica:

Essa aula aconteceu em 2008 na Escola Guignard UEMG, em Belo Horizonte, uma proposta da professora Sara Ávila ministrada pelo professor Abílio Abi, na disciplina Criatividade I.

Comer uma mexerica pode ser um ato que amplia, que ensina e que transforma.

Comi aquela mexerica com a boca, com os olhos, com os dedos, com o ouvido, com a mão, com o nariz, com a pele. E depois daquele dia nunca mais enxerguei da mesma forma:

A atenção está em cada movimento feito por mim e nos elementos que constituem o fruto, que entre as características próprias da espécie, têm suas e particularidades.

Com os olhos fechados sinto cada ruga e curva da casca, o peso, a textura, a forma, o cheiro. Com os olhos abertos faz-se imagem tudo o que imaginava com as mãos, somado ao o que somente o olho poderia ver.

A fruta se mistura a outras da mesma espécie; todas voltam para o cesto em que foram trazidas. A tarefa é reconhecer a própria mexerica em meio a tantas outras, aparentemente iguais. Porém elas não são tão iguais; se observadas, cada uma possui características que facilmente diferem uma das outras.

Novamente em posse do alimento, o movimento de abertura é iniciado. Há tensão antes do ato que instaura o rompimento, a troca daquilo que está dentro e o que está fora. Aproximo a mexerica do nariz e do ouvido para melhor perceber aquele instante único, imediatamente posterior ao furo da casca com o dedo. Explosão sensorial; som e cheiro. Tateio o interior do fruto. O desprender da pele que protege os gomos unidos e os fios que vão ficando no entre.

Sensações compartilhadas, ações sugeridas e novos caminhos para encantamentos. Permeabilidade com o meio, espaço e pessoas.

Observo como se faz a sustentação entre a casca e o interior do fruto, a união dos gomos, onde fica o 'suco' e o desenho que as linhas constroem.

Desfaço a estrutura de globo, espalho sobre o plano os gomos, cada um tem tamanho e formato próprio. Retiro a fina membrana que dá forma à estrutura do gomo. Dentro dela existem gominhos que guardam/ protegem a potencia de sabor, em forma de líquido.

Outra explosão:

Coloco somente um pequeno gomo na boca e deixo que ele escorregue pelo lábio, entre os dentes e a língua, ainda sem gosto somente uma frágil estrutura prestes a estourar. A gota de suco sai do gomo logo que ele explode junto com o sabor que se expande por toda a boca.

Assim foi até a mexerica acabar, descobrindo cada possibilidade de sentir e experienciar, que naquela ocasião era aquela fruta, mas que se expandiu às coisas do mundo.

A primeira vez que comi uma mexerica com todo o meu corpo foi nesse momento.



Fotografia ilustrativa da aula da mexerica – acervo pessoal

A aula da mexerica, em minha formação, foi um desses momentos de abertura em que conscientemente se constrói um saber que vem da experiência (Larrosa, 2001) observando e compreendendo sem que se saiba exatamente aonde chegar. Como o primeiro romper da casca, onde toda a potência do sabor e do cheiro contidos no fruto entrou em contato com o que estava fora, encontrando o ar e começando a se expandir sem saber ao certo para onde. Aprendi que poderia aprender partindo do ato de investigar, do querer conhecer. Aquele momento de encantamento com algo tão cotidiano como comer reverberou em mim e, de alguma

forma, ainda reverbera. Nele encontro questões que permeiam minhas práticas em educação, produção artística e a relação que tento ter como mundo. Atentar-se ao processo de como se aprende faz pensar como se ensina, buscar o elo entre um e outro, como se somam, a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende e o que deve ser ensinado.

> É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objetivo. (FREIRE, 2009 p.24 e 25)

Nesse sentido, tornou-se evidente que não cabe a ideia de o professor simplesmente abordar com os alunos conteúdos distantes e sem conexão com o contexto dele, mas sim atuar como propositor ao apresentar questões e estar aberto às proposições advindas dos alunos. O professor deve provocar nos alunos o reconhecimento de aprender aquilo que ele próprio desconhece, em uma relação de via de mão dupla, onde ambos aprendem e ensinam.

Os sentidos percebem e experimentam. O corpo é a entrada do sensível, ele aciona memórias em movimentos físicos e mentais. A partir daí são criados novos saberes, percepções e formas de se relacionar com outros corpos, objetos e pensamentos; com as coisas do mundo. Descobrindo, investigando e relacionando, o ser humano é capaz de aprender.

> O animal humano aprende todas as coisas como começou por aprender a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o rodeiam, para assim tomar lugar entre os humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo. Se o iletrado conhece de cor uma oração, pode comparar esse saber com o que ainda ignora: as palavras dessa oração escritas em um papel. Pode aprender, signo após signo, a relação daquilo ignora com o que sabe. (RANCIERE, 2010, p. 18).

Essa forma de aprender vem do saber da experiência que envolve vivenciar e relacionar, que se diferencia do saber proveniente do experimento (quase científico). O último se dá em um momento específico e se baseia na observação de reações advindas de ações específicas, transformadas em conhecimentos previamente determinados: aquele que aprende, aprende algo que o foi anteriormente determinado a partir daquele que detém um determinado conhecimento dito mais importante que outro. Ao passo que o saber da experiência é construído a partir da experiência do sujeito que está aberto às percepções do mundo. A experiência é, antes de tudo, um encontro ou a relação com algo que se experimenta, uma travessia capaz de transformar, e implica a possibilidade de formar.

> No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que se opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. (LARROSA, 2001, p.27)

3- O objeto na arte contemporânea – material didático:

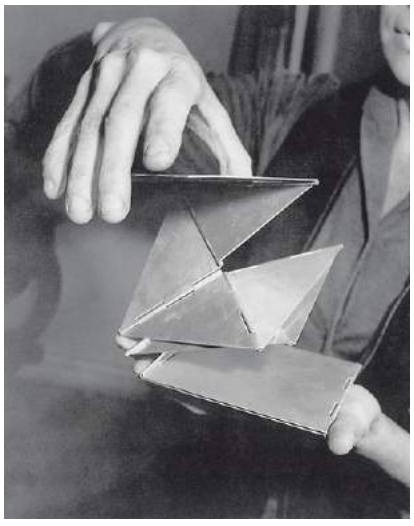
A relação sensorial é um dos eixos fundamentais para entender a construção de saberes e a proposição como possibilidade de se instaurar a experiência em um espaço/ momento de aula, a partir daí percebemos e criamos. Ensinar/ aprender passa a ser um ato de abertura ao que se passa nos sentidos. Hélio Oiticica, no texto *Aparecimento do suprassensorial na arte brasileira,* fala da tentativa de criar

> por proposições cada vez mais abertas, exercícios criativos, prescindindo mesmo do objeto tal como ficou sendo categorizado – (...) São dirigidas aos sentidos, para através deles, da «percepção total», levar o indivíduo a uma «suprassensação», ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, para a descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano. (OITICICA, 1986 p.104)

Oiticica acredita que esse apelo aos sentidos não é a simples constatação no processo estímulo-reação. A proposta é um dilatamento interior do espectador visando o suprassensorial, o qual amplia as capacidades sensoriais habituais. Nesse sentido o objeto e seus criadores (no contexto da arte contemporânea) promovem um novo comportamento perceptivo, a proposição que implica a participação, que superariam o objeto com fim da expressão estética e a ideia de espectador, agora entendida como participador. Para Oiticica o objeto foi uma passagem para experiências cada vez mais comprometidas com o comportamento de cada participador. Chega ao ponto de o artista/ propositor não mais desejar um objeto como produto artístico, mas a relação entre objeto e espectador a partir da participação.

Nesse contexto de abertura às sensações e a presença do objeto na arte, coloco em questão o uso do material didático para o ensino/ aprendizagem de arte. Esse que expande a ideia de livro encerrado a conteúdos rígidos e atividades com resultados previstos, o material didático deve ser um estimulo ao aluno e ao professor.

Uma ideia que se relaciona com o trabalho *Bicho,* da artista Lygia Clark, com sua provocação à participação. A escultura de alumínio com dobradiças, ao alcance das mãos, pode ser movida, permitindo a existência de novas formas. *Bicho* é o resultado do objeto e do manuseio daquele que se propõe a atuar sobre ele.



Lygia Clark – *Bicho de Bolso* 1966. Catálogo Lygia Clark,
Fundación Tápies, Es. 1997.

Podemos pensar o material didático como um objeto que, por proposições, levanta questões referentes aos conhecimentos próprios da arte e percepção do mundo, onde o professor atua como um propositor e os alunos como participadores. No caso da aula da mexerica, as frutas poderiam ser um material didático?

Na ação de comer a mexerica como proposta de aula, a relação com este objeto é transformada de tal modo que o deslocamento faz perceber coisas que não eram vistas no ato cotidiano. A escolha de usar uma fruta para ativar os sentidos agrega todos os atos corriqueiros e possibilita ao indivíduo uma forma de ampliar sua percepção, não só pelo olhar, mas pelo tato, olfato, paladar, audição etc. Assim a função de um objeto didático se alcança pela proposição e a relação entre o participador (aluno) e o objeto.

4 - Livro de Barro:

Abro um parêntese para relatar um trabalho artístico que elaborei em 2011. Seus conceitos são fundamentais para compreensão do material didático que desenvolvi posteriormente.

Livro de Barro, ação que ocorre em dois momentos:

Primeiro a escrita: Dispondo de uma mesa e um balde contendo argila, retiro porções de barro e vou abrindo sobre a mesa diversas camadas, apenas com as mãos. Posteriormente com um barbante uno as folhas de argila, formando um grande volume. Deixo o livro de barro sobre a mesa.

Segundo a leitura: Passado alguns dias, o livro adquire outra aparência, mais seca e dura, rompendo-se com facilidade. Agora com uma cadeira, me assento diante do Livro de barro e passo as páginas, ele se quebra. Algumas partes caem no chão, outras sobre a mesa e algumas retornam ao balde que ainda está no local.



Registro da ação *Livro de Barro*. Galeria da Escola Guignard. 2011.
Fotografia: Carolina Nocchi

Apropriei das palavras escrita e leitura como pontos fundamentais na elaboração simbólica do *Livro de Barro*. Ambas se referem às transformações potencializadas pela relação sensível: tátil e visual.

No Livro de Barro me interessa a transformação em suas camadas: a argila que era aberta diretamente pelas minhas mãos, sem a utilização de instrumentos que mediassem a minha experiência/relação com a matéria. Esse volume repetido, outras vezes e sobrepostos, originava outro que também se transformava. Neste caso, a transformação se dava pela ação do tempo, pois a argila perde a água acumulada, tornado-se mais seca e dura, por isso mais frágil, suscetível a romper-se. Ocorre nesse processo uma potência para novas transformações.

O livro é pensado normalmente como um produto intelectual que abriga conhecimentos e expressões de um indivíduo ou coletivo. No livro de barro, o produto intelectual é ampliado e re-significado, ele contém um conhecimento que vem do gesto, do encontro das matérias corpo e argila. A contra forma desse gesto fica marcada no objeto e dá forma a ele, assim o conhecimento que se faz presente é aquele que perpassa o corpo.

A escrita é o momento em que se dá a construção do livro, onde meu corpo se prolonga através das minhas mãos sobre a argila deslizando sobre ela com a ajuda do meu peso, formando um corpo único, que me une à materialidade do barro. Ir dando forma às paginas pouco a pouco. O que fica é a contraforma do movimento, as transformações mútuas: eu transformo o barro ele me transforma. Não escrevo palavras.

Para que ocorra **a leitura** do livro é necessário afastar-se da ideia de leitura como um processo encerrado na simples codificação e pensar nela de maneira ampliada, como um processo de percepção e construção de conhecimentos. Assim como na aula da mexerica, anteriormente tratada, os conhecimentos são construídos a partir de uma ação atenta aos sentidos e ao objeto experienciado. Esse processo é desencadeado pelas experiências acumuladas pelo 'leitor' ao longo de sua vida e pela vivência no instante da leitura. O ato de ler pode ser compreendido como o de transformar,bem como o de construir. O livro de barro, que está cada vez mais frágil e seco, se modifica pelo toque do leitor que quebra suas páginas à medida que vai lendo. O livro perde aos poucos o aspecto de livro e seus pedaços vão se espalhando.

A argila dá materialidade ao livro de barro, tal matéria apresenta como atributo físico o caráter transitório no seu estado, que varia de acordo com a quantidade de água acumulada. Quando a argila está úmida ela pode ser moldada, sua forma se transforma de acordo com a ação que se faz sobre ela. Se deixá-la em contato direto com o ar, vai perdendo unidade, com pouca água, fica rígida, inflexível às ações que incidem sobre ela, podendo facilmente romper sua estrutura. Porém, esse estado é reversível e necessita uma ação direta sobre o objeto após ele estar seco: quebrando o bloco de argila em partes pequenas (para absorver mais água) e assim reidratar. Esse processo pode ser repetido inúmeras vezes.

O Livro de Barro nunca se apresenta da mesma forma, está sempre em transição, seja por uma ação direta ou pela passagem do tempo, podendo ser uma transformação sutil ou profunda. Assim, penso o processo da construção de conhecimento, aquele que o constrói guarda em si outros saberes advindos de vivências, e os relacionam ao encontrar as necessidades/desejos de novos saberes, para, a partir desse encontro, construir outros conhecimentos, que se darão por transformações.



Livro de Barro construído durante a ação – 2011.
Fotografia: Daniela Penna Nocchi

5- Biblioteca de Barro:

No segundo semestre de 2011 cursei na EBA as disciplinas *Laboratório II*, com a professora Juliana Gouthier e *Desenho Projeto*, com o professor Roberto Bethônico. A primeira previa a elaboração de um material didático para o ensino de arte e a segunda dar continuidade ao desenvolvimento a produção plástica do aluno. As questões postas sobre o material didático para artes visuais ampliaram minhas ideias sobre um objeto capaz de alargar a percepção sensível e o desenvolvimento das questões presentes nessa área. Retornei ao projeto do *Livro de Barro,* expandindo para a *Biblioteca de Barro*, em ambas disciplinas, para construir um material didático onde minha proposição artística fosse parte dele.

Na concretização desse projeto, o espaço era parte ativa da experiência do material didático - uma aula-instalação. A instalação, segundo Stéphane Huchet (2006) , em *A instalação em situação,* pode ser definida como *um dispositivo plástico de objetos, de elementos midiáticos ou não, investindo os recursos de um dado espaço tridimensional.* Assim, a sala de aula se torna um dispositivo didático e plástico, capaz de criar relações e interações que podem provocar a construção de conhecimentos pelos indivíduos que vivenciam o espaço. Conhecimentos esses, distintos a cada um que vivencia o espaço.

Percebi que os conceitos presentes no trabalho *Livro de Barro* (escrita, leitura, transformação, livro, materialidade) criavam sentidos em contexto diverso do reservado exclusivamente a arte – galerias ou museus. Os atritos criados poderiam ser potencializados de acordo com o local que habitaria. Na escola? Em uma sala de aula? Como seria quebrar livros nesse lugar? O que representaria?

A aula-instalação *Biblioteca de barro* foi realizada na Faculdade de Educação da UFMG, para alunos da graduação em Pedagogia. Escolhi esse grupo por minhas questões, naquele momento, virem de inquietações sobre a estrutura escolar e do ensino. Aqueles alunos que escolhi para a aula eram futuros professores, diretores de escolas e pedagogos; detentores de possíveis transformações na estrutura de ensino e aprendizagem no Brasil.

Por isso, romper com algumas lógicas da escola se fazia importante. O desejo de criar um material didático que, mesmo bem cuidado se destruiria, possibilitando a reconstrução daquela matéria, da forma desejada por aquele que o fazia, era o foco do meu pensamento. Mais que uma metáfora da possibilidade de reconstrução de uma outra escola, o material deveria causar a experiência real de reconstrução, que

ocorre já no primeiro momento em que a constituição inicial do objeto (o livro) se desfaz. A proposta era ir além do material didático em si e construir uma experiência capaz de desencadear experiências, colocando o participante diretamente em contato com a potência da transformação.

Construí a biblioteca, em uma sala da FAE/UFMG, em dois momentos distintos, durante o horário de aula de duas turmas do curso de Pedagogia.

Para as duas aulas-instalação transformei o espaço, fazendo ver as relações existentes na sala de aula, dando à esta o caráter mutável e valorizando sua autonomia, configurando assim o espaço como importante aliado no processo de ensino/aprendizagem. Para isso, usei o mobiliário disponível naquela sala: carteira, mesa, retroprojetor e duas estantes; além dos livros de barro que escrevi/construí anteriormente e mostras de argila em diferentes estados.

Em cada um dos dias da aula-instalação o espaço foi construído de forma diferente, desencadeando relações e percepções distintas com o lugar, com os objetos e com as pessoas.

- Relato I – primeira construção da aula-instalação:



Primeira aula-instalação *Biblioteca de Barro*. Faculdade de Educação UFMG. 2011. Fotografia: Daniela Penna Nocchi

Ao entrar na sala de aula há uma estante vazia, uma mesa pequena com um livro de barro sobre ela o qual um ponto de luz proveniente de um abajur possibilita que ele seja visto. As pessoas são instruídas a colocarem seus pertences na estante para, assim, terem mais mobilidade na biblioteca. Com as mãos livres, cada um que entra recebe um pacote de papel contendo um pedaço do livro de barro, uma

espécie de registro feito a partir do movimento de leitura das páginas que se rompem na entrada dos visitantes. Pouco a pouco, a biblioteca de barro vai recebendo aquelas pessoas.

Da entrada da sala até o fundo dela há um caminho, construído com cacos de argila seca, pedaços muito semelhantes aos retirados do livro na entrada, e que, possivelmente, foram parte de outros livros. Esse caminho leva até outra estante no fundo da sala; nela estão guardadas ferramentas utilizadas para a escrita dos livros de barro (balde, rolo, pá, barbante, faca) e argilas em diferentes estados (seca em pó, em pedaços em um bloco único e úmida), como se esse mobiliário pertencesse a um ateliê ou uma oficina, onde o tempo trabalho é congelado. Os objetos podem ser tocados, utilizados e transformados.

Uma forte luz sai de uma fonte que está atrás da estante (um retroprojetor). Essa luz projeta a sombra da estante e de quem passar entre o móvel e uma grande mesa encostada na parede lateral. Sobre essa mesa há livros de barro, ao alcance das mãos; o visitante que deseja pode folhear as páginas ou ler o livro todo. Caso ele se quebre, o leitor pode recolher essa parte do livro, colocar no pacote de papel e levar com ele.

Explico aos alunos processo de hidratação: a argila quando reidratada adquire o caráter plástico novamente, o que possibilita o leitor do livro de barro (aquele que possui a argila) transforme sua leitura, agregando experiências passadas à de reconstrução.

Cada um traça seu caminho e relações no espaço, tocando, observando, comentando. O tempo de permanência na biblioteca varia de acordo com o desejo de cada um.

- Relato II– segunda construção da aula-instalação:



Segunda aula-instalação *Biblioteca de Barro*. Faculdade de Educação UFMG. 2011. Fotografia: Daniela Penna Nocchi.

Ao entrar no corredor que dá acesso à sala de aula, já se vê as imagens em tons de terra projetadas na parede: uma pessoa diante de uma mesa, que em

alguns momentos está de pé, em outros está assentada em uma cadeira. Essas imagens são da ação *Livro de barro*. No meio desse corredor e na direção da porta da sala onde está a biblioteca de barro, há um balde de alumínio contendo pedaços de argila seca.

Ao entrar na sala, a luz de tom amarelado vinda de um retroprojetor no fundo dá ao espaço uma percepção distinta. Essa luz faz ver as carteiras organizadas duas a duas, uma na frente da outra, formando uma fila única. Há uma estante no fundo da sala contendo ferramentas utilizadas para a escrita dos livros de barro (balde, rolo, pá, barbante, faca) e argilas em diferentes estados (seca em pó, em pedaços em um bloco único e úmida).

Depois que todos entram, a luz que está iluminando o espaço começa a movimentar, apaga e acende, projeta desenhos – possíveis projetos e pensamentos para a aula. Espera-se uma orientação de como atuar naquela situação, que não vem. Alguns começam a tocar o livro de barro, investigar, observar suas possibilidades, relacionando experiências anteriores a esse instante: estão lendo, distantes da ideia de codificação, aproximam da leitura enquanto ato encantado de transformação. Quebrando, construindo novas formas e relações para aquele objeto livro.

Havia a possibilidade de construção de um pacote de potências para os alunos levarem para a casa. Esse pacote abriga os pedaços do livro, a argila em estado seco, potencialmente pronta para ser reidratada e retornar ao estado moldável, assim podendo adquirir outras formas.

6 – Conclusão: a aula da mexerica, a biblioteca de barro e o objeto didático

Lançar mão de objetos propositivos no ensino de artes visuais, pode agregar ao processo de aprendizagem a noção ampla da experiência (que vai além da informação). É a oportunidade dada ao aluno de tornar-se parte daquela situação, deixando-o livre para relacionar com aquele instante, e a outros; assim construir, a sua maneira os saberes.

Nesse sentido, a aula da mexerica e a biblioteca de barro foram entendidas como proposições/ materiais didáticos. Eles se constituem pela relação objeto ou espaço e a participação do aluno e do professor. Como em *Bicho de Bolso* da artista Lygia Clark, onde a obra se faz no instante da interação objeto e participação do espectador.

Nenhuma proposição acontece se não houver um participador.

> As proposições que surgem, ora lançam mão do objeto (da palavra, caixa etc., indo a todas as modalidades, até à coisa e a “apropriação”) ora do ambiente, absorvendo, catalisando seus elementos, mas visando à proposição em essência. (OITICICA, 1986 p.103)

Nesse lugar o material didático em artes visuais extrapola seu formato habitual, o livro, e dá lugar também a proposições que vão alem da matéria.

Ao propor a aproximação do material didático com a produção artística desejo de algum modo encorajar professores a pensar, produzir e utilizar objetos de caráter propositivo na intenção de ampliar as percepções dos alunos. Esses dispositivos

também podem ser repensados e apropriados por outros educadores, utilizando-os da melhor forma para determinado grupo e momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁGICAS:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LARROSA, Jorge L. Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2001.

HUCHET, Stéphane. *A instalação em situação. In:* NAZÁRIO, Luiz; FRANCA-HUCHET, Patrícia. Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

RANCIERE, Jacques. *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

OITICICA, Hélio; Aparecimento do suprassensorial na arte brasileira, in *Aspiro ao grande labirinto*, Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

CATÁLOGO:

LYGIA Clark. Barcelona, 1997, 362 p. (Catálogo de exposição 21 de out. A 21 de dez, Fundación Antoni Tápies)

Daniela Penna Nocchi

Licenciada em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes - Universidade Federal de Minas Gerais. Graduanda em desenho pela mesma instituição. Monitora do departamento de Artes Plasticas no Program de Monitoria da Graduação. Artista visual, participou de diversas exposições.

Modalidade: **Aresentação Oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: 4. Ensinar e aprender em Artes Visuais na escola
13. Políticas Públicas nas Artes Visuais: repercussões na escola e metamorfoses.

ARTE EDUCAÇÃO: A LEI 12.287/2010 E A REALIDADE

Mariete Taschetto Uberti (UFSM, RS, Brasil)

RESUMO:
O presente artigo versa sobre a implantação da lei 12.287/2010, referente à obrigatoriedade da disciplina de artes nas escolas brasileiras. A partir de tal premissa buscou-se fazer uma análise conceitual de autores que abordam o tema da Arte Educação no contexto escolar e de como ela é e tem sido ministrada nesses espaços de ensino, cujas conjeturas foram pensadas em articulação com o processo de construção de conhecimento entre os professores de artes e seus educandos. Tendo como foco delineador o Ensino Médio e como colaboradores da pesquisa três escolas de Educação Básica da rede Estadual de Santa Maria, com uma professora de Artes de cada instituição. Para a análise e interpretação dos dados nos utilizamos da pesquisa qualitativa com o objetivo de contextualizar a realidade da disciplina de artes. Para tanto empregamos a entrevista estruturada/reflexiva, o diário de campo e a observação participante, a fim de termos uma maior aproximação com os colaboradores do estudo. Nesse processo, podemos considerar que as referidas instituições têm procurado se adequar às mudanças ocorridas nas leis. Todavia, convém salientar que só a vontade em se adaptar não basta, muito ainda tem a ser feito e para que seja concretizado se faz necessário maior apoio dos governantes, infra-estrutura e recursos humanos que possam desenvolver um trabalho que abranja as quatro áreas: visuais, dança, cênicas e música; e proporcione aos professores uma formação continuada na área das artes.

Palavras-chaves: Arte Educação, Lei 12.287/2010, realidade

ART EDUCATION: THE LAW 12.287/2010 AND REALITY

ABSTRACT:
This paper discusses the implementation of the law 12.287/2010, regarding to obligatoriness of the discipline Arts in Brazilian schools. From this premise, we attempted to make a conceptual analysis of authors who deal with the theme of Art Education in the school context and how it is and has been given in such places of education, context whose conjectures were designed in conjunction with the process of knowledge construction between arts teachers and their students. Having as focus High School, and as research collaborators three state schools of Basic Education of Santa Maria, with an Art teacher for each institution. For the analysis and interpretation of data we used qualitative research in order to contextualize the reality of the discipline of Arts. Therefore, we used both structured / reflective interview, field diary and participant observation, in order to have a closer relationship with the collaborators of the study. In that process, we can consider that these institutions have sought to adapt to changes in the laws. However, it should be noted that only the willingness to adapt is not enough. Many things still remain to be done and for this, its is necessary to be brought greater support from governments, infrastructure and human resources to develop a

work covering the four areas is required: visual, dance, performing arts and music; as well as provide teachers a continued education in the arts area.

Key words: Art Education; Law 12.287/2010; Reality

1. Introdução

O artigo transcrito nestas laudas é parte do trabalho final de Pós-graduação em Gestão Escolar, realizada entre 2011-2012, pela UNICID. Tendo como foco de pesquisa as artes visuais a partir da análise da implantação da lei 12.287/2010 (BRASIL, 2011), nas escolas Estaduais de Santa Maria/RS. Para o referido estudo foram definidas três escolas de Educação Básica, e como foco da pesquisa o Ensino Médio, através de três professores de artes destas escolas. A preferência por estas escolas se deu pela aproximação que tínhamos com as professoras dos três estabelecimentos de ensino.

A delimitação dos colaboradores levou em consideração a realidade vivenciada durante a formação, na graduação, em Artes Visuais/UFSM, entre 2006-2010, onde nos foi possível termos contato com várias escolas no referido município. A partir da realidade observada e da delimitação do tema da pesquisa, percebeu-se que mesmo em número restrito, essas escolas nos proporcinariam material necessário para termos um apanhado geral de como a disciplina de artes vem sendo desenvolvida na Rede Estadual de Ensino na cidade.

A implantação da lei nos trouxe muitas inquitudes referentes à sua inserção na prática, pela amplitude de conteúdos que abrangem as quatro áreas do conhecimento em artes. Pela inserirção nas escolas, durante a formação docente na área das artes, seja nas experiências com os estágios supervisionados, com os colegas em formação e professores que atuam em escolas de Educação Básica. Naquelas oportunidades, constatamos a diversidade de conteúdos e didáticas utilizados pelos colegas, tanto da parte daqueles que já atuavam na rede, quanto dos que estavam em processo de formação acadêmica. Outra situação que instigou-nos reflexões nas aulas no curso de artes foi sobre a baixa carga horária da disciplina de artes, nas turmas no ensino funtamental e a prioridade a outras disciplinas nas séries finais do ensino médio.

A realidade observada instigou-nos a definirmos como objetivo da pesquisa: estabelecer uma discussão sobre a implantação da lei 12.287/2010 e a realidade vivenciada nos estabelecimentos por parte dos professores e seus educandos. Objetivo, este, que, mesmo tendo passado dois anos da conclusão da especialização, ainda nos move a observar os espaços escolares, como propositores de normas e regras que nem sempre estão em consonância com as pesquisas educacionais e metodologias desenvolvidas para o contexto escolar. Esse tempo, entre a escrita da monografia e minha experiência docente em duas escolas, com oito turmas de educação básica, permitiram avaliar certos fatores que naquele momento não se fizeram importantes ou foram analisados erroneamente. Ao continuar pesquisando, estudando e participando de eventos sobre arte educação e refletindo sobre “minha docência”, prôpus-me a rever algumas questões sobre a arte educação e seus percuros para tentar entender a realiadade da disciplina em nossos dias. A retomada do tema está embasada em autores que pesquisam sobre a arte no contexto educacional atual e a educação básica, dentre eles Tourinho e Martins (2010; 2013), Hernández (2005; 2007) e Ferreira (2009).

A metodologia que embasa a pesquisa é a qualitativa, por possibilitar análises interpretativas e reflexivas que podem agregar aportes teóricos para estudar e contextualizar o objeto da pesquisa. Interações estas que não se fecham em uma única visão de mundo, mas que são flexíveis durante o decorrer do processo investigativo, oportunizando diferentes alternativas para interpretação dos dados. Denzin destaca que aos pesquisadores qualitativos, é importante que ressaltem "a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação" (2006, p. 23), analisando o material, o objeto, o contexto além dos elementos quantitativos da pesquisa.

Para coleta de dados, definimos a pesquisa de campo, através da observação participante. A qual propõem ao pesquisador, estar inserido em seus estudos, através da sistematizações de seus procedimentos, ao participar e interagir com a pesquisa e seus subsídios, seja pelos estudos ou pela participação, uma vez que não existe neutralidade na observação (CHIZZOTTI, 2000).

Outro instrumento empregado foi à entrevista, onde optamos pelo questionário (entrevista estruturada), para que as participantes pudessem ter tempo de analisar as questões apresentadas e responder com calma e argumentação sem a interferência (direta) do pesquisador, mas com retornos a apontamentos que viessem a corroborar com as interpretações, propiciando reflexões de ambas as partes. Segundo Denzin (2006), o pesquisador, ao se utilizar da entrevista reflexiva necessita visualizar a cultura como um complexo processo performático, buscando conhecer e entender como as pessoas constituem significados as suas vidas. Produzindo suas narrativas políticas, em que os sujeitos buscam tornar-se o que pretendem ser e não simplesmente imaginar novos mundos isolados de suas realidades. Pois não basta perpassar para o texto a fala dos entrevistados sem uma análise crítica perante a observação participante e a realidade escolar.

2.Entre as leis e a realidade na Arte Educação Brasileira

Ao adentrar e estudar o tema referente as artes nos centros de ensino, ponderou-se por traçar um breve panorama da Arte Educação Brasileira. A qual, desde o início da colonização foi usada como um instrumento para educar e evangelizar. Durante muito tempo sua dimensão enquanto construtora de conhecimento, foi acessível a poucas pessoas, restringindo-se a uma elite e alguns artistas que pelo talento conseguiram bolsas de estudo. Somente no início do século XX, que alguns artistas e escritores, como Mário de Andrade e Anita Malfatti, durante a Semana de Arte Moderna de 1922, propuzeram mudanças no contexto social das artes e da educação. Em 1948, com a criação das Escolinhas de Arte no Brasil, fundadas por Augusto Rodrigues, que a sociedade começou a ter acesso e conhecimento sobre a arte, além dos museus e das acadêmias.

Seu reconhecimento e inserção no contexto educacional Brasileiro, no entanto, se deu lentamente, uma vez que, somente com a inclusão da lei n° 5.692/71, por determinar a obrigatoriedade do ensino das artes nas escolas de ensino primário e secundário, definia que "o ensino da arte faz parte das linguagens" (PCNs[1], 2008, p. 167). A qual pouco foi desenvolvida nas escolas, pela falta de recursos humano e precaria preparação

[1] Parâmetros Curriculares Nacionais

e material disponibilizado para a disciplina. A qual ficou delimitada ao desenho livre, a comemoração de datas importantes, ao artesanato e a decoração das escolas. Pois, não havendo professores formados na área, foram os artistas formados nas Escolinhas de Artes os primeiros professores a ministrar a disciplina de artes. Na década de 1970, foram criados os primeiros cursos de formação de professores, na área das artes, pelas universidades brasileiras. Na década seguinte tiveram início os estudos sobre a educação em artes nas escolas; e pesquisas referentes às novas metodologias que contribuíram com seu ensino. A disciplina de artes visuais, com os novos estudos, começou a ter um maior comprometimento com a cultura e a história da arte, pois até então, o principal compromisso era o do desenvolvimento da expressão pessoal (BARBOSA, 2002), assim, sua inserção no ensino básico vem se concretizando no decorrer das últimas décadas. No início da década de 1980, Ana Mae Barbosa, iniciou pesquisas em arte educação, que resultaram na criação da Proposta Triangular, embasada em estudos feitos por Eisner nos EUA, que trabalhou o assunto, através da DBAE (Disciplina Baseada na Arte Educação de Elliot Eisner, que define como metodologia, a produção, a crítica, a História e a Estética da arte (Apud. BARBOSA, 2002), que influenciaram muitos arte/educadores nos decorrer das últimas décadas a desenvolver novas pesquisas. De acordo com esse conceito os PCNs, postulam que, "fundamentada na teoria crítica e nas idéias freireanas, buscou-se dar ênfase aos conteúdos histórico-sociais, valorizando os conhecimentos e os processos de aprendizagem pautados na cultura local (popular) e o repertório de saberes dos estudantes" (2008, p. 173).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/1996, o estudo da arte já se constituía como disciplina obrigatória na educação básica, conforme o artigo 26º, § 2º, redigido "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Em 2008, foi criada a lei 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino da música nas escolas, mas não sua exclusividade em relação às outras áreas das artes. Em 2010 entrou em vigor a lei 12.287/2010 (BRASIL, 2011), que define a arte como componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, sancionada com a seguinte redação: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Passaram-se quarenta anos após a criação da primeira lei que tornava o ensino das artes obrigatório nas escolas, mas, podemos observar que em parte das escolas ainda há certa "desvalorização" da disciplina. Além disso, também pode se verificar profissionais desmotivados, contribuindo para tal premissa a falta de incentivo dos governos[2]. Pois as leis garantiram a inclusão da disciplina no currículo, no entanto, deixam vago como se dará sua inserção, tendo em vista que artes abrangem as quatro áreas definidas do conhecimento, visuais, cênicas, música e dança.

Na maioria das escolas, somente um professor é contratado para ministrar a disciplina em suas quatro áreas. No entanto, os profissionais de artes, em sua maioria só tem formação em uma das quatro áreas e não mais a formação polivalente, que os permitia ter um conhecimento nas três primeiras áreas, não sendo capacitados para trabalhar de forma abrangente em um currículo unificado para o campo das artes. Como opção, algumas escolas têm dividido a disciplina de artes por trimestres[3], no entanto, em muitos destes casos, os professores têm apenas uma das formações.

[2] No que diz respeito a remuneração e as condições de trabalho.
[3] No primeiro trimestre letivo trabalha artes visuais, no segundo teatro e no terceiro música.

São altermativas encontradas pelas escolas e suas gestões que nem sempre são condissentes com o contexto ou mesmo com a formação dos professores, desenvolvendo um conhecimento limitado, que nem sempre condiz com os conteúdos de cada área e suas possíveis interações com a realidade, ou seja,

> É preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas vêm ocorrendo ao logo do processo histórico-social da humanidade. Além disso, é preciso verificar como tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais. (FERRAZ e FUZARI, 2004, p. 18)

A reflexão expressada pelas autoras resulta da realidade em que a arte educação brasileira está inserida, desde as primeiras leis direcionadas ao seu ensino, a atualidade. A Proposta Triangular instigou ao desenvolvimento de mudanças, nesses 30 anos, que contribuíram para a inserção do ensino das artes nas escolas, através de reivindicações feitas junto ao Estado, pelos professores de artes, para a implantação do ensino nas escolas. Nesse sentido, a criação da lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9.394/96, a criação dos PCNs, que enfatizam a importância das artes nas escolas; a contratação de novos professores formados na área para ministrar a disciplina.

A incorporação das artes nas escolas requer transformaçãos, seja por parte do corpo docente, de recursos humanos, preparados, com formação expecifica, e material adequado. Além de profissionais que buscar estar se atualizando e integrando as produções contemporâneas. Ou seja, “professores engajados, que esbarram na falta de condições mínimas que lhes possibilitem um maior desenvolvimento em seu trabalho” (TOURINHO, 2002, p. 29). No entanto, essa realidade não abarca a todos, como é tratado no decorrer do texto pela própria autora (Idem, 2002) ainda se tem profissionais nas diversas áreas da educação que não tem, ou pouco conhecimento sobre os PCNs, ou muitas vezes são mal interpretados. Porém, apesar das alterações nas leis, nem sempre estas são estudadas e analisadas pelos estabelecimentos de ensino, como nos trazem Alves e Locco:

> Quando os educadores são questionados se gostam da área da legislação, a resposta invariavelmente é não! ... muitos justificam sua rejeição dizendo que é difícil de entender, em relação do palavreado técnico-jurídico, que é para especialistas, que está fora da realidade, que não é cumprida, que está sempre sendo alterada, que é difícil de ter acesso, entre outras (2009, p. 30).

Em outros casos, segundo Hernández ainda observa-se professores mal preparados estagnados que defendem que as “coisas são como são e não podem ser mudadas” (2007, p. 11). E ainda, a disciplina de arte vista como algo secundário ou como entretenimento para as outras disciplinas “ditas mais importantes”.

Divergências, estas que se fazem presente ainda na segunda década do século XXI, apesar das pesquisas que estão sendo realizadas no decorrer dos tempos e que aos poucos estão chegando às escolas, através de professores que no decorrer de sua formação em Artes, tiveram (tem) acesso a esses estudos e suas possíveis articulações no contexto escolar. Pois, hoje a arte e a educação, como é tratado pelos referidos autores, “necessitam” estabelecerem vínculos entre o cotidiano, a realidade e os conteúdos escolares. Para tanto, é relevante que seja oportunizado um processo contínuo de experimentação e pesquisa por parte dos educadores juntamente com os alunos. Proporcionando espaços e tempos de interação, aprendizado e trocas que instiguem os

educandos a criação do conhecimento e sua valorização enquanto sujeitos ativos na sociedade. Como discorre Hernández

> requer-se não apenas uma outra proposta radical para o sistema educativo, mas que nos apropriemos de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade, em comparação as atuais disciplinas escolares. Saberes que nos ajudem a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e ao mundo em que se vive, tanto por parte do professorado como dos alunos (2007, p. 35-36).

Nesse sentido, acreditamos que, atualmente os conhecimentos precisam ser construídos em conjunto, por meio de alternativas de aprendizado com os estudantes e demais professores. Instigando o desenvolvimento de identidade na sua relação sociedade-indivíduo, onde, se pode relacionar a interação entre arte e vida. Oportunizando a "produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Em outras palavras, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza ou sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana" (FERREIRA, 2009, p. 9). Considerando o grupo e seus gostos, inserindo valores, pois os alunos,

> Desde o início da escolarização, demonstram possuir conhecimentos e questionamentos sobre diversos temas da vida adulta, política e social, como versões das mídias sobre o ser e sobre o sentir. Os sujeitos infantis chegam à escola já possuidores de uma bagagem de vivências e de prazer com narrativas visuais, sonoras e corporais da cultura popular do seu cotidiano (COELHO, 2010, p.120).

Saberes estes, que podem ser mediados pelos docentes que têm entendimento da arte, do espaço de trabalho e questionadores de suas práticas, conteúdos, mudanças e permanências que vem ocorrendo no contexto da arte e do ensino, buscando adaptações e transformações coerentes, que melhor se adéquem ao meio em que estão inseridos (HERNÁNDEZ, 2005). Desse modo, possam compreender o que é importante para o estudo da Arte Educação e da vida, criando valores sociais e individuais, que estão presentes na cultura e na vida dos educandos, pois como os próprios PCNs trazem "o ideário sobre o Ensino da Arte contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas" (2008, p. 177).

Entretanto, o ensino das artes nas escolas de Educação Básica, se restringiu durante muito tempo ao interesse das instituições em oportunizar ou não a disciplina, até a criação da LDB em 1996; que a nível se Ensino Médio optavam por ser ministrado somente no primeiro ano, ficando os dois anos finais sem a disciplina. Além das restrições em relação à inserção da arte, esta quando incluída no currículo, muitas vezes não abrangia um estudo das relações entre a arte e cultura. De acordo com Tourinho

> Lei de Diretrizes e Bases, PCNs e Diretrizes Curriculares são documentos oficiais que representam discursos e ações que foram acontecendo na medida em que profissionais da educação e especificamente das artes se mobilizaram por meio de formas de participação mais expressivas reivindicando compromissos do Estado neste processo de implementação do ensino de Arte nas escolas (2002, p. 28).

Ações estas que mobilizam um processo e discursos de legitimação no ensino das artes; onde leis continuam sendo criadas para que as artes sejam inseridas nos curriculos

como disciplinas obrigatórias e não somente como complemento as demais. A lei 12.287/2010, que delimita a obrigatoriedade das artes nas escolas, assegurou que os governos investissem na contratação de professores com formação, assim como da inclusão das diferentes linguagens artísticas.

Para que as legislação seja implementada é importante que as pessoas tenham conhecimento dela. Mais especificamente, na área da educação é relevante que as gestões escolares e os professores estejam constantemente estudando, e se atualizando sobre às variações que vem ocorrendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), as quais objetivam estar em consonância com as necessidades da educação e da realidade dos estudantes. Repensando as normas, regras, disciplinas, restrinção dos espaços, tempos e também dos corpos que delimitam sistemas socioinstitucionais que regem e determinam os sistemas de ensino e os componentes curriculares.

A contextualização da referida lei, juntamente com as alterações ocorridas na LDB, são relevantes para se ter um panorama da realidade e de como vem se sucedendo a inserção ou a aplicação da disciplina nas escolas, a partir dos planos de estudos e dos projetos políticos pedagógicos nos últimos anos e a relevância de uma gestão escolar que esteja articulada e em constante atualização frente a estas alterações. Permitindo uma revisão do contexto escolar e sua normatização, para que juntamente com os educadores da área possam trabalhar para as reformulações nos currículos escolares, não somente com o intento de se adaptar as leis, mas a partir dela, integrar-se a realidade local onde a escola se encontra (ALVES e LOCCO, 2009).

Num processo contínuo de pesquisa e adequação, onde todos procuram estar integrados as mudanças no sistema educacional, na medida em que, a lei não simplesmente impõe ordens, mas também, pode servir como um dispositivo, para reavaliação do que se está e como vem sendo trabalhado, nas escolas, os conteúdos e as disciplinas, seja através de projetos e/ou do estudo dos PCNs. Pois, tanto as diretrizes quanto os planos oportunizam uma autonomia para sua incorporação nos espaços educacionais. A lei, neste sentido abriu possibilidades aos professores de artes à ampliarem seu campo educacional nas instituições de ensino ao problematizar o papel das diferentes linguagens artística na educação escolar.

3. O cenário escolar: entre a teoria e a prática

A pesquisa e a educação são como caminhos a serem descobertos, com possibilidades a espreita de algo que os conduza, que instigue o pesquisador/professor/aluno a percorre-lá, a traçar direções, a observar detalhes imperceptíveis em uma caminhada superficial. A pesquisa e a educação em artes são processos de construir-se, desenvolver-se, perceber-se a si e ao(s) outro(s), a realidade, a sociedade, a arte, aos artistas, ao entorno; se aventurar em novas e antigas possibilidades que venham a se configurar em construção do conhecimento por todos os participantes. Não se restringindo, desse modo ao professor a incumbência de somente transmitir o saber para seus receptores.

Aos docentes, que se permitem adentrar estes caminhos, ao mesmo tempo se produzem cidadãos críticos e conscientes de si e de seu ser professor/educador em artes. Tornan-se mais sensíveis para trabalhar com os educandos, porque não é somente de alternativas que se constroi a educação. Paradigmas são apresentados, como soluções para os problemas enfrentados em aula, entretanto são muitas as adversidades e cada

contexto tem que problematizar e construir seus próprios recursos. Os quais podem estabelecer suas próprias alternativas, por meio das temáticas apresentadas, o cotidiano em aula, o interesse dos educandos. Que podem possibilitar pesquisar sobre a pedagogia cultural dos educandos, seu universo visual e a cultura popular, buscando formas de interligá-las com a educação escolar (HERNÁNDEZ, 2007).

A realidade escolar nos revela diferentes perspectivas, interesses, realidades sociais, diversidade de motivações e objetivos entre os estudantes, não ocorrendo uma uniformidade. Mas, distintas identidades, que segundo Hall (2005, p. 17) estão em constante formação, como fruto da sociedade da modernidade tardia, as quais, "são caracterizadas pelas 'diferenças', que são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de 'diferentes posições de sujeito' – isto é, identidades – para os indivíduos". Sujeitos que carregam consigo histórias de vida, formação, que os diferenciam uns dos outros; assim como, as sociedades se caracterizam por seus costumes e tradições, não havendo uma igualdade, mas sim formação de identidades fragmentadas. As quais carecem ser constantemente avaliadas e reavaliadas. Onde o educador precisa estar em constante auto-reflexão, a fim de interagir com os educandos, conhecendo-os e instigando a organização crítica na formação humana e não somente conceitual e conteudista, como comumente se observa nas escolas, que mantém um sistema educacional moderno.

Nem sempre, essa avaliação e observação do contexto social e escolar são postas em prática, seja pela falta de conhecimento tanto téorico quanto do contexto, restringindo sua produção por parte de alguns professores. Os quais apresentam muitas justificativas que os exime da responsabilidade da interação entre conteúdo, prática e realidade. Mas, essas escolhas não são impostas e sim resultados de nossas próprias opções, delimitamos o que trabalhar e como desenvolver a docência em sala de aula.

As observações no decorrer da pesquisa e dos estágios supervisonados, nos levaram a constatar que há vários "motivos/pretextos" para que tais proposições não sejam postas em prática; seja por vontade própria, pelas "intempéries" do destino, ou porque, não dizer da realidade a que os docentes são submetidos na prática do dia-a-dia em sala de aula, pela sobrecarga de horas aula, número de turmas, falta de condições físicas e recursos materiais e humanos que propiciem condições para sua valorização nas escolas.

Divergências que foram se incorporando ao contexto escolar no decorrer dos últimos anos, das imposições a que são submetidos, para os quais criaram justificativas a conformação a suas práticas o que lhes é "determinado. Todavia, paralelo a estes profissionais, foi constatado, que esse comodamente, não abrange ao todo, mas há uma parte da categoria. E outra, composta por docentes "conscientes" de seu papel como educadores, está buscando se adequar aos novos paradigmas educacionais, assim como as novas metodologias que vem sendo pesquisadas na arte educação. Como alternativa para qualidade nas aulas de artes, que não mais podem ser pensadas ou ministradas sobre o viés do desenho, da pintura, da história da arte e da análise de obras. Mas aulas que envolvam os estudantes na inserção e produção de seus conhecimentos nas artes, integradas a realidade e a cultura de cada contexto.

A pesquisa foi articulada em dois pontos chaves, primeiro nos delimitamos a analisar a lei 12.287/2010 e como ela tem "sido" posta em prática; e após observar como as professoras ministravam suas aulas; e se mantinham uma metodologia tradicional ou eram planejadas pela viés da cultura visual e/ou da análise da realidade e interesse em relação ao contexto dos estudantes. As professoras destas escolas durante todo o

processo, observação, análise, produção do diário de campo, respostas e avaliação dos questionários, se mostraram dispostas e flexíveis a interpretações que foram se apresentando no decorrer do percurso. Propiciando-nos reflexões referentes aos estudos. Que foram produzindo desacomodamento ao verificar que muitas das questões respostas das professoras ao serem analisadas na práticas se contradiziam. Todas demonstraram preocupação, ao responderem as perguntas em relação à disciplina e suas referidas áreas. Assim como afirmaram estar trabalhando com base nas leituras de Hernández (2005; 2007), sobre a cultura visual e a formação continuada.

Na entrevista, às questionamos sobre suas práticas em sala de aula e como elas se mantém em constante atualização após suas graduações; concomitantemente tratamos sobre as novas metodologias que estão sendo estudas no campo da arte educação e seus conhecimentos sobre o assunto. E de como elas observadoram a implantação da lei 12.287/2010 nas escolas, se ela colaborou e/ou tem colaborado ára a inserção e sua valorização. As questões referentes a prática em sala de aula, foram embasadas nas experiências que "obtiveram" através do PIBID[4] e dos autores estudos no decorrer do ano de 2010. As respostas na entrevista destacaram que suas participações no projeto e a inserção de acadêmicos do curso de artes/UFSM nas escolas foi relevante tanto na prática em sala de aula juntamente com os estudantes, como para suas formações e aprimoramento dos conhecimentos em artes, destacando-se a arte contemporânea, a qual, não tinham muito conhecimento. Ou como argumentou uma das docentes:

> Considero bastante positiva, pois a arte sempre foi vista como algo ornamental e não como conhecimento e os PCNs estão trazendo está parte mais abrangente da arte, usando outras formas de saber, a tecnologia, a diversidade de linguagens ... desta maneira fica mais fácil de atingir o nosso aluno do Ensino Médio... (Professora da segunda escola, entrevista cedida a pesquisadora em 2011)

A fala da professora remete a abertura e, também, um olhar crítico para os métodos e conteúdos trabalhados durante um longo tempo. Os quais estão sendo revistos, uma vez que os estudos referentes a arte nas escolas, propõe que sejam desenvolvidas aulas que abranjam e/ou englobem "valores estéticos mais democráticos, o que se chama de alfabetização cultural: possibilitar que o aluno desenvolva competências em múltiplos sistemas de percepção, avaliação e prática da arte" (PCNs, 2008, p. 177). Ampliando, desse modo, padrões que valorizavam a disciplina de artes, que estão ganhando espaço. Pois como aborda Hernández,

> Estas outras vozes sugerem que o projeto da Escola se insira em uma nova narrativa que dialogue com as situações de mudança que afetam tanto os sujeitos pedagógicos como as relações sociais, as representações culturais e os conhecimentos. Isso requer, por parte do adultos a necessidade de discernirem os elementos que constituem as culturas do grupo-classe. O que significa conhecer não apenas os valores culturais que vêm apoiando ou silenciando com seus objetivos de aprendizagem, mas prestar atenção à maneira como se constroem essas formas de "cultura" dentro e fora da sala de aula (2007, p. 38).

Interações e observações que são mais produtivas quando se fazem em conjunto com a comunidade escolar, ou mesmo com os estudantes e os demais docentes, por não

[4] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pela CAPES, no qual participei através do Curso de Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFSM, em 2010.

sermos seres inertes e independentes, mas, em interação, participação, troca. Uma vez que o "objetivo último da educação – e da presença das artes nos currículos como forma particular de conhecimento – é capacitar o aluno a interpretar e a representar o mundo a sua volta..." (PCNs, 2008, p. 173). Quando é oportunizando aos alunos conhecimento sobre as artes que possam dar e ter significado, não somente trabalhado isoladamente por estarem nos planos de estudo das escolas. Mas articular problematizações que reverberem na elaboração do conhecimento conjunta, de trocas, entre conteúdos e a realidade, considerando que ambos são importantes para "nossa" formação. Metodologia que permite aos docentes deixar de ser simples promotores do conhecimento, há instigadores da realidade e promotores do saber. Oportunizando a si próprios e a seus alunos um provocar, instigar, produzir a partir de si, com o outro, conhecimentos que agregam arte, vida, história e cultura visual, ao refletirem criticamente o que lhes é imposto pela sociedade e pela mídia. Passando de meros consumidores a pesquisadores e critícos de suas próprias vidas.

A educação ao se abrir e permitir adentrar em outros campos do saber, que não somente os dos conteúdos programáticos, passa a constituir-se em processo de construção e desenvolvimento do conhecimento que não se acaba a cada etapa, ano escolar, mas que propicie e instigue aos alunos constante busca e indagações em suas formações enquanto sujeitos. O que nos permite ponderar que os conteúdos, a formação do connhecimento não se findam ao final de uma etapa, mas produza sujeitos autônomos, criativos e críticos sobre a realidade que os envolve. Aos quais podem ser traçados semelhança ao pesquisador reflexivo e em produção como é tratado por Tourinho e Martins

> [...] os pressupostos que produzimos durante a investigação, conforme sublinhamos, destaca um fator de continuidade e complemento segundo o qual não há um ponto definitivo a partir do qual podemos dizer que alguém "é" ou "tornou-se" pesquisador(a). Cada trabalho "acomete" o(a) pesquisador(a) de vírus e desejos, ataca suas iniciativas com sabores peculiares e orienta seus interesses com nuances e desafios particulares. O (a) pesquisador(a), vale saber não se completa, não se situa em nenhuma condição privilegiada que possa poupá-lo de dúvidas, conflitos, retomadas, devires inesperados (2013, p. 71-72).

Inquietudes que movem a educação, seja por parte dos professores que se preocupam com a docência e a formação de seus educandos e que os provocam constante inquietação, dúvidas e insegurança, não se permitindo ao acomodamento e aos conhecimentos adquirdos somente durante sua formação univeristária, e/ou dos próprios educandos.

As docentes como tratamos anteriormente, ao falar da relação entre as respostas do questionário e a observação em aula, produziram na pesquisadora inquietudes. Pois, mesmo demonstrando interesse pelo PIBID e destacando a relevância de uma formação continuada, as professoras argumentaram que nem sempre é possível manterem-se atualizadas e em interação com os alunos por serem muitos[5], não podendo desse modo atender ou mesmo pesquisar o contexto para fazer um trabalho diferenciado com cada turma. Uma realidade que não está limitada as escolas de Santa Maria, ou mesmo a rede pública de ensino, mas a grande parte dos professores brasileiros que atuam na

[5] As professoras na época tinham quarenta horas aula por semana, e uma média de18 turmas, sendo que cada uma das turmas possuíam entorno de 30 alunos.

educação básica em suas distintas áreas, resultado de uma política em que a educação e os professores são pouco valorizados por seus trabalhos.

Segundo elas, tanto os PCNs/artes, a inserção do projeto PIBID e a lei 12. 287/2010, de certo modo, podem incentivar a contratação e a nomeação de mais "alguns" professores da área de artes, com conhecimento dos conteúdos de artes e não mais "tão" restritos ao desenho e ao artesanato, os quais tinham (têm) presença destacada na maior parte das escolas onde os professores que ministram a disciplina, nem sempre possuíam formação em artes. Como podemos observar pela fala de uma das supervisoras escolares: "os PCNs contribuem de forma significativa para o currículo escolar, uma vez, que são orientações bem fundamentadas sobre a disciplina", como também, auxiliam no Projeto Político Pedagógico por "contemplá-los dentro da nossa realidade" (supervisora da escola 2, entrevista cedida a pesquisadora em 2011).

Muitas foram as expectavias com relação com a implantação da lei; porém a realidade vivenciada ainda hoje, é a da falta de professores de artes em muitas escolas, e a disciplina sendo ministrafa por professores de outras disciplinas, sem um conhecimento específico sobre a arte. Em 2011 quando questionadas sobre a falta desses profissionais, as supervisões das escolas, argumentaram que fazem o pedido, mas raramente são atendidas, "tem sido solicitado profissionais especializados na Coordenadoria, mas a escola não tem sido atendida, então não é possível aplicar a lei sem recursos humanos na escola" (supervisora da escola 3, entrevista cedida a pesquisadora em 2011). Realidade que ainda pode ser constata na rede Estadual de Educação, a qual se salienta, quando a questão é direcionada a contratação de professores nas quatro áreas do saber em artes.

Mesmo, a supervisão da terceira escola ter declarado que "não" ter problemas em se adequar a lei, por ter incorporada a disciplina em todas os três anos do ensino médio após implantação, no ano corrente da pesquisa, com a ressalva de que a profissional que está trabalhando música na escola é formada apenas em Artes Visuais. Constatou-se que em nenhuma das três escolas visitadas a lei entrou plenamente em vigor, pois o Estado se eximiu de seu compromisso de fornecer profissionais qualificados nas diferentes áreas das artes, passando as gestões escolares à responsabilidade de se adequar a lei, com os recursos humanos existentes. Todavia, não compete as instituições de ensino a admissão dos professores, mas sim a colaboração e orientação para que as escolas possam trabalhar dentro de um currículo que esteja adequado as leis, em conjunto com a comunidade escolar, que fica submissa as decisões do Estado, mesmo quando este alega dar autonomia as escolas para o desenvolvimento de seus currículos, porém, "não basta 'regulamentar' a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja 'construída' em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que formam o sistema público nacional de ensino" (BARROSO, 2000, p.19).

Diante da realidade escolar constatada, podemos definir que as gestões escolares, juntamente com o corpo docente têm procurado criar alternativas para a implantação da lei 12.287/2010, mas com muitas limitações. A segunda escola pesquisada estava enfrentando mais dificuldades, pois não lhe foi fornecido nenhum profissional para que pudesse expandir a disciplina para os dois anos finais do ensino médio em 2011. As três escolas justificaram estar em constante diálogo com a Coordenadoria de Educação para que esta fornecesse os professores, por ser do interesse das gestões que a lei fosse cumprida.

Contudo, as informações que temos das três escolas é a de que há apenas profissionais formados em uma das quatro áreas das artes, mesmo tendo havido dois concursos para a nomeação de professores de artes nas diferentes áreas das artes. No entanto a nomeação é restrita a um profissional por turma[6], em cada escola.

4.Considerações finais

A análise sobre a implantação da lei 12.287/2010 nos levou durante o decorrer da pesquisa, ponderar sobre questões inerentes a realidade vivenciada pelos professores de artes nas escolas e os paradigmas que foram se incorporando no decorrer de sua história no contexto escolar e que estão presentes na atualidade. A metodologia que nos possibilitou ter acesso a informações diretas em sala de aula, foi a observação participante e a pesquisa estruturada e reflexiva, a partir das quais, produziu-se tessituras entre às práticas e os contextos escolares onde o projeto foi desenvolvido e seu envolvimento e compromisso com arte e a educação. O primeiro contato, observação das aulas e a resposta dos questionários, nos possibilitou adentrar em proposições referentes a arte contemporânea e a cultura visual, tendo como base para a pesquisa Hernández (2007), Coelho (2010), Ferreira (2009). Os quais tratam sobre a inserção ou mesmo são desenvolvidas as aulas de artes na contemporaneidade, propondo diálogo com a realidade e com a vivência dos educandos, buscando dar sentido ao que lhes é proposto nas aulas.

Nas respostas das entrevistas, as professoras destacaram que vem trabalhando com a cultura visual e que a implantação da lei 12.287/2010 lhes propiciou um fortalecimento da disciplina junto às direções e coordenações dos estabelecimentos de ensino. Ao mesmo tempo, que se mostraram engajadas em seu percurso destacando o aprendizado que vinham tendo com o projeto PIBID e juntamente com as coordenações escolares, aos estudos das metodologias em artes, como foi destacado no decorrer do texto. Todavia, a prática nos propôs questionamentos que ficaram em aberto, uma vez que não foi possível observar diretamente na assistência das aulas, uma integração entre a arte e a cultura visual, nem mesmo com a realidade destes alunos. Produto, pelo que foi averiguado, de suas formações e do distanciamento criado por elas com o que vinha sendo estudado no campo das artes e da arte educação, nos últimos anos, assim como de artistas contemporâneos, até a inserção de ambas no projeto PIBID, que lhes possibilitou uma aproximação com as metodologias, conteúdos que estão sendo estudados nestes últimos anos.

No que concerne às leis, podemos constatar que há prioridade a sua implantação, para depois se “analisar” como se dará sua inserção na prática e as consequências que as mesmas acarretam. Referente a inserção das linguagens das artes no contexto escolar, a lei foi implantada; no entanto, na prática não há um corpo docente especializado para trabalhar em todos os campos de abrangência no curriculo escolar, resultando em incertezas sobre sua implantação na integra nas escolas. E sim, de um professor que é o responsável por todas às áreas mesmo sem possuir formação.

[6] Pois, mesmo nas escolas com mais de um professor de artes, os mesmos são contratados por número de turmas e carga horária, não pela especificidade. Ou seja, não é considerado a formação do profissional quando nomeado. Como no caso de uma das escolas estudas onde há quatro professores de artes todos formados em Artes Visuais, sem nenhum professor com formação em música, cênica e dança.

Podemos concluir que as gestões escolares juntamente com seu corpo docente têm almejado se adequar as novas diretrizes curriculares e a realidade da comunidade escolar e dos anseios de seus educandos, seja através de reuniões periódicas, dos estudos tanto dos PCNs quanto das novas leis. Ao mesmo tempo, percebemos que muito ainda há a ser feito para que as escolas públicas e seus profissionais possam atender aos anseios da sociedade, e se adequar as metodologias que estão sendo inseridas e estudadas no campo da arte educação e o enriquecimento da disciplina e dos educandos.

5. Referências consultadas

ALVES, P. A. da C.; LOCCO, L. A**. Legislação Educacional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

BARBOSA, A. M. (org**.). Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C**. Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 2011(Atualizado). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 05 abr. 2011.

_____. LEI Nº 12.287, DE 13 DE JULHO DE 2010. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 2011(Atualizado). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em 05 abr. 2011.

_____. LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008. LEI Nº 12.287, DE 13 DE JULHO DE 2010. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 2011(Atualizado). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em 05 abr. 2011.

CHIZZOTTI, A**. Pesquisa em ciências humanas e s**ociais. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, R. M. O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora UFSM, 2010, p. 105-130.

FERRAZ, M. H. C. de T. e FUZARI, F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

FERREIRA, S. C. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
HERNÁNDEZ, F. Catado**res da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2007.

_____. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. O. e HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005 (p. 21-42).

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Processos e Práticas de pesquisa em Cultura Visual & Educação.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2013.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

TOURINHO, Irene. "Transformações no Ensino de Arte, algumas questões para uma reflexão conjunta." In: BARBOSA, Ana Mae**. Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.27-34.

Breve currículo da autora:
Graduada em Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica UFSM (2010), atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, arte pública e educação em artes visuais. Possui Pós-graduação em Gestão Escolar pela UNICD (2012). Mestre em Artes Visuais UFSM (2014). Professora de Artes da Rede Municipal de Agudo (RS) e da Rede Estadual de Educação do RS.
http://lattes.cnpq.br/5129915086044048

Modalidade:Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Políticas Públicas nas Artes Visuais: Repercussões na Escola e Metamorfoses

O PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA: CORPO-EXPERIÊNCIAS-ESTÉTICAS E METAMORFOSES POLÍTICO-EXISTENCIAIS

Lígia Prando (SME de Campinas, São Paulo, Brasil)

RESUMO:

Qual o papel do professor de artes visuais na escola, hoje? Na contemporaneidade, sermos professores de arte e possibilitarmos e provocarmos experiências estéticas corporais com nossos alunos e com outros educadores pode significar transformações que vão do individual, das expressões mais singulares, a fortes expressões e mudanças políticas, coletivas, no mundo. Saindo do professor profeta e chegando ao professor artisticamente militante e propiciador de encontros conosco mesmos e com os outros na relação com as artes visuais, podemos ir, historicamente, percebendo e construindo outras formas de vida, pois nos é dada a chance de desenhar e colorir nossa existência singular e coletivamente com outras linhas e cores. Vamos, assim, transformando-nos, incluindo novos pontos em nossas relações com a educação formal, cujas águas poetizadas podem escorrer pela vida afora. O relato da minha experiência vivida com professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campinas/SP e a ação vivida na Educação Básica por uma dessas professoras, com as crianças da sua turma da Educação Infantil, mostram que educar na relação com experiências estéticas, além de possível, é preciso na contemporaneidade... e muito pode contribuir para transformar a relação reprodutora e pouco criativa, dada historicamente no ensino de arte na escola, de forma desconectada de relações transformadoras da vida e das forças políticas e de resistência subversivas, inerentes à arte.
Palavras-chave: Arte; Professor; Experiência Estética; Política.

VISUAL ARTS TEACHER IN CONTEMPORARY BASIC EDUCATION: BODY-AESTHETICS-EXPERIENCES AND POLITICAL-EXISTENTIAL METAMORPHOSIS

Lígia Prando (Municipal Secretariat Education, São Paulo, Brasil)

ABSTRACT:

What is the role of visual arts teacher in school nowadays? On contemporary world, being arts teachers and enabling and causing body aesthetics experiences in our students along with other educators can mean transformations, which go from individual ones, from more singular expressions, up to strong expressions and political changes, collective changes, in the world.

Going from prophet teacher and getting to the artistically militant teacher who enables encounters with ourselves and others establishing a relationship with visual arts, we can, historically, notice and build other types of life, once it is given to us the chance of drawing and coloring our singular existence and collectively along with other lines and colors. Throughout this process, we keep transforming ourselves, including new points in our relationships with formal education whose poetical waters can flow out through life. The report of my experience lived along with teachers of Early Childhood Education from Municipal Secretariat Education in Campinas/SP and the action lived in Basic Education by one of these teachers with children of her group from Early Childhood Education show that educating based on the relationship with aesthetics experiences, beyond being possible, it is necessary on the contemporary world…and it can amazingly contribute to transform the reproductive and little creative relationship, which is, historically, given on arts teaching at school, in a disconnected way of transforming relationships of life and political forces and subversive resistance, which are inherent to arts.
Key-words: Arts; Teacher; Aesthetics Experience; Politics.

"O Menino que Carregava Água na Peneira"... assim está intitulado um inquietante poema de Manoel de Barros no livro Exercícios de Ser Criança (1999) ... assim existimos nós, professores de arte, embrenhados pelo mundo afora... pelas escolas afora. Passamos a vida carregando água na peneira! Mas, o que poderia soar irrelevante... sem razão de ser... revela-se por demais valioso... corpo-vital... quando ajudamos a escorrer pela vida... e a entranhá-la... infinitas experiências estéticas potencialmente transformadoras de nossas formas de ser e estar no mundo. Assim educamo-nos, humana e politicamente, na relação com a arte... assim podemos contribuir para nos transformar e às nossas ações e vivências outras, para além da arte, neste planeta.

Há alguns meses, relacionando-me com um texto de Deleuze (2003, p.131-136) chamado Das Três Imagens de Filósofos, escrevi um poema que abarca, entre outras mil capturas, algumas relações entre nós, humanos, e o conhecimento... tratei ali com fios que atravessam a nossa vida e a filosofia... reconheço, no entanto, agora, que as relações humanas com a arte... em sua hibridez com os acontecimentos da nossa existência... nos rapta e envolve de forma muito semelhante e metamorfoseante à percebida nas relações com a construção filosófica. Adentremos o poema:

Um tapete caiu e
pousou na crosta terrestre:
corpos
de carne e osso
invadiram a superfície!
Entre suas linhas e lãs
Pululam Pensamentos Pervertidos.
Em algum lugar do passado
De longe, Platão observa:
um menino bagunça e mistura com a vida certas caixas com idéias
Despeja-as pelo chão...
amarra-as
desamarra-as
encaixa e desencaixa suas pontas mal arrematadas, depois
aperta-as fortemente até explodirem e infiltrarem-se pelos poros da existência...

Com seus cacos
vai estendendo pelo chão imensas maquetes temporais:
Na superfície da vida, o menino
aloca e desloca a realidade com todos os seus
prazeres e desprazeres de carne e osso!
Moleque
ele se integra ao mundo e tece sentidos:
(des)realiza o tapete e desfia os barbantes
espalha tintas cinzentas e botões coloridos
recria-o manto, depois
vira-o do outro lado e enlaça novos bordados:
Na superfície da crosta terrestre
No pensamento do menino
A vida urge!
De longe
Platão
a-penas
observa o insólito:
algo no céu desintegra-se!
Atônito, ele olha para trás e recorda
na cova da história,
um tapete anterior
incendiado num certo centro da terra:
antes dele, um buraco cavado revelara um inferno equivocado:
É fato:
O mundo não se faz mundo sem meninos de carne e osso
a criar com as idéias e as coisas na superfície da vida!
Cansado
Platão procura uma caverna
e a encontra(!)
mas, dentro dela, as sombras estão apagadas: o fogo metafísico não arde...
Enquanto isso
Na crosta da Terra
Acontecimentos-corpos vibram incessantemente em cima
do tapete:
paixões guiam as mãos e os pensamentos do menino...
Deitado sobre o manto, ele rola com a vida e
pensa (!) misturando coisas e fios...
Em cima do tapete
acontecem seus pensamentos
intrínsecos-extrínsecos aos espaços-tempos-reais-fugidios
que habitamos e que nos habitam
Tricotados com os fios da nossa existência, os
pensamentos revelam linhas que vão redesenhando
a vida em suas cenas provisórias:
No tapete... vida e pensamento, apaixonados, acontecem:
O pensamento em cena cria o conceito e, depois
Disponibiliza-o com as mãos estendidas...

O menino, deitado no tapete, agarra-o, abraça-o, beija-o
acaricia suas linhas macias e, por vezes, confusas
mistura-o ludicamente nas fibras desse e de novos tapetes...
Num repente
Com frio, o menino vira e
puxa um casaco... atiçadas, as texturas saltam:
a multiplicidade de vidas-sentidos disponíveis na gola
confunde-o, incomoda-o... e seu corpo (im)paciente
Pensa novamente, dentro do tapete, outros
Sentidos
na e para a superfície
De longe
mais uma vez
Platão a-penas observa...
contempla as peças e os fios da história e
vai vendo seu céu perverter-se em estranhas brincadeiras com a realidade...
“se é verdade que a perversão implica
uma estranha arte das superfícies”.

Na superfície da Terra... meninos de carne e osso... que é o que somos... criam coisas e sentidos... encaixam e desencaixam as coisas e a vida... fazem e desfazem filosófica e, também, artisticamente... o mundo. Nessas construções pululam “pensamentos pervertidos”... Mas, como poderia a arte nascer na relação com pensamentos conformados? Como poderia a arte viver na relação com pensamentos politicamente enformados? Pervertidamente, ela nos convida para outros lugares... pululantes!... onde nossos corpos vão aprendendo a (cor)responder com sua potência subversiva e metamorfoseante da realidade.

A contragosto de Platão, para quem as verdades estão nas idéias... esses meninos-corpos-de-carne-e-osso bagunçam concretamente a vida em relações que... junto a mil caos procuradores de cosmos... tanto podem gerar novas obras de arte, quanto novidades nascidas no namoro com obras artísticas já existentes... e nenhum desses meninos... e nenhum de nós, portanto... se seduzidos e abraçados por essas experiências, manteremos o mundo como era... ou manteremo-nos no mundo como antes da corpo-experiência que a arte possibilitou. “Na superfície da vida, o menino aloca e desloca a realidade com todos os seus prazeres e desprazeres de carne e osso”... estética de si e da vida ao encontro do outro... cuidado de si ensinando a perceber e a cuidar dos outros... água poeticamente densa que, escorrendo continuamente das peneiras educacionais, pode ir entranhando e educando corpos mais autores e mais criadores de arte... arte que escorre infiltrando-se na crostas terrestres com possibilidades de novas organizações de mundos. Assim professores de relações com a arte educam... assim a relação com a arte nos vai educando... numa experiência de insistente derramamento de água das peneiras ... e de carregamento e distribuição de ventos artísticos junto a outras formas de conhecimento... e de encontros e desencontros com os vazios que a arte suscita em cada um de nós na relação com a existência. Porque educação nunca fica pronta... porque as relações com as obras de arte são inesgotáveis... porque as possibilidades de fazer artisticamente estão comprometidas com os “despropósitos” que pervertem as lógicas comuns à vida que nos é cotidianamente

apresentada como pronta e acabada... por tudo isso... a arte cria novos universos! Da relação com a realidade estaticamente percebida ela brota... na relação com essa realidade pode transformá-la infinitamente... torná-la muitas... outras!

Escreveu deliciosamente Manoel de Barros (1999), no desfio de suas ideias corporais e, talvez, dos seus bigodes...

[...]
A mãe disse
que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair
Correndo com ele para mostrar aos irmãos
A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos
A mãe reparou que o menino
Gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.
[...]

Amiga dos vazios e das linhas de fuga... a arte está sempre conectada a devires... a potências criadoras... a devir-corpos-transformadores. A arte é sempre devir... iminência subversiva... força selvagem...resistente... difícil de amarrar quando a educação ensina a entrar no âmago das obras artisticamente concebidas... a criança não nasce sabendo ouvir histórias, assim como não nasce conhecendo as dores e as delícias de adentrar uma tela de Frida kahlo. Essa experiência... a percepção e a realização de mergulhos nas obras de arte... pode ser um dispositivo de inconformação e, a partir dela, de novas ações e organizações sociais... porque nenhuma relação com nenhuma obra de arte pode ocorrer sem que desatemos os pés de onde estamos e nos atrevamos a algum novo vôo entre o real e o fantástico... a alguma experiência com o desconhecido. Estranha a nós... ao mundo como o conhecemos... ela provoca-nos: _ vem... desagarra dos conhecimentos já anunciados e faz da relação comigo um novo encontro consigo mesmo, sendo outro... desterritorializa... faz desse namoro um acontecimento que torna sua vida mais nômade!

A educação pela arte é, portanto, uma educação pelo movimento... territorialização, desterritorialização, reterritorialização... uma educação-experiência-estética-transformadora-de-mim-na-relação-com-os-outros... e-vento trans-forma-dor a infiltrar-se pelo nossos corpos-sentintes-pensantes, nomadamente incursionados nos mundos internos e externos que com ela aprendemos a criar e recriar, fazemos e desfazemos.

Entre o caos e o cosmos tensiona-se nossa relação com a arte. Ela... a obra de arte... nem sempre nos encanta numa pressuposição de beleza... mas provoca, muitas vezes, intensos zumbidos... labirintites... que, contrariando a ideia de contemplação... comum a muitas filosofias anteriores ao início do século XIX... podem potencializar transformações em cada um de nós e no mundo, geradas no contato também com o que

nela revela-nos... a nós mesmos... mais desconhecedores do que conhecedores da vida que, um dia, certa forma de relação com os conhecimentos julgou poder acessar e dizer em totalidade.

A natureza concreta, porém fugidia, da arte... apresenta-nos e oferece-nos, para novos encontros e lapidações, o caos da vida, comumente roubado por propostas educacionais possuidoras de verdades estáticas... muito cautelosas... mas, por demais ingênuas e destituídas de nossa corporeidade-menino-poética... formadora, desenformadora, deformadora... das coisas que pairam na crosta terrestre.

O filósofo Sílvio Gallo, no livro Deleuze e a Educação (p. 71), fala-nos sobre a existência do "professor-profeta, que, do alto de sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito" e, na contramão desse estilo, aproxima-nos do "professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam".

Penso que esse professor-militante, do qual o filósofo nos fala, somos nós, professores carregadores incansáveis de água na peneira... somos nós-corpos-meninos-feitos-de-carne-e-osso educando outros corpos feitos de carne e osso... e de poesia, embora muitos ainda disso não saibam ... anunciando e construindo relações com a arte e com as possibilidades de mundos novos, soprados com seus devires.

Silvio Gallo, no livro citado (p. 73), fala das misérias que nossos alunos muitas vezes vivenciam... e a ênfase neste caso não está, de forma alguma, nas misérias econômicas... mas nas tantas misérias sociais, culturais, éticas... estéticas... que nos mostram o quanto é importante essa militância, enfatizadora de respeito à autoria e às singularidades na relação com o social, apontando para uma educação em que cada um aprende... com experiências como as que ocorrem nas relações com a arte... a lidar com suas elaborações no mundo, numa perspectiva libertária de seus pensamentos e fazeres, podendo a reunião social dessas diferenças... dessas peculiaridades que implicam em respeito e consideração pelo que cada um desenha, pinta, esculpe, deseja, almeja, socializa, cria... refletir em novas existências éticas, estéticas e políticas não conformadas a nenhuma ideologia prescritiva do que cada ser humano deve ser.

Uma educação construída na relação com a arte... uma educação que privilegia espaços e tempos para relações como as que se dão com a arte... privilegia também a subversão política que a ela é própria e faz-se necessária para a construção de novas vidas, diferentes dessa que temos conhecido... quem sabe com mais músicas, poemas e esculturas... e gaias ciências, hortas e filosofias... e menos preconceitos e guerras. A água poética que escorre das nossas peneiras estético-educacionais ajuda a crescer justamente essa resistência política, necessária à desrealização desse mundo tão nosso conhecido, negador de uma educação que nos conduza para mais perto de nós mesmos e de nossas peculiaridades, com criatividade e aprendizagem de respeito mútuo pela expressão e produção de outros... pareçam-nos elas mais familiares ou mais alheias.

O fato é que, em desconformidade com as propostas educacionais seguidoras de relações com conhecimentos prontos e ideologicamente úteis... engendradoras de seres humanos que a eles devem ser adaptados... já passa da hora de percebermos e assumirmos que a educação mais interessante para nós... em nossa propensão humanamente criadora... não é, de jeito algum, aquela que diz o que devemos fazer, ser e ter... numa perspectiva de pré-conhecimento do que é melhor para nós, essa educação limita nossas expressões e experiências criativas... e faz isso antecipando um modelo de cidadão que devemos seguir, adaptando-nos a receitas ideológicas de sociedade. Ao contrário disso... a educação autoral e criativa da qual precisamos, leva-nos ao encontro

de nossa corporeidade criadora... e ao encontro da corporeidade criadora dos outros seres humanos... cada um encontrando-se com suas formas... sempre respeitosas em relação às dos outros... de ser e de compor-se na e com a vida nesse momento. Essa educação não ignora o mundo existente e as organizações e vivências sociais na forma como existem na atualidade... mas com elas relaciona-se, contribuindo para desestagná-las... Essa educação não consiste em negar a realidade... mas, em percebê-la no nomadismo próprio da nossa potencialidade (re)criadora de utopias e de verdades.

No contexto político-estético-transformador acima proposto, a arte tem um papel de extrema importância junto com o professor-de-arte-militante, o qual, ao encontrar-se consigo mesmo nas suas aspirações e construções artísticas e políticas dentro e fora das escolas, pode compartilhar esse acontecimento com seus alunos, contribuindo para que percebam a potência corporal de estar no mundo... de poder construi-lo e reconstrui-lo sempre, territorializando e desterritorializando-o continuamente... como consequência das experiências que essa forma de educação possibilita.

Minhas relações com a arte, que fazem de mim essa aspirante a professora-militante-incitadora-de-novos-mundos, iniciaram muito cedo... em torno de três anos de idade eu já conhecia o que era ouvir histórias... adentrá-las... pensar-sentir corporalmente na relação com elas... mergulhar em suas estranhas entranhas... e delas sair outra... adentrar sua densidade poética e, na saída, não mais encontrar aqui fora o mesmo mundo. Meu pai me iniciou nesse movimento... que eu aprendi a querer sempre mais, apesar das dores e tristezas com as quais, para além de qualquer relação contemplativa, eu tivesse que lidar em meu corpo-criança.

Depois de algum tempo, meu pai e outras gentes, cansadas de contar e recontar as mesmas-mas-sempre-outras-histórias... resolveram me dar livros de presente, buscando, na relação comigo e com meu encantamento pela literatura, um pouco de sossego. Sossego esse que, como sabemos, o professor militante não há de ter... não há de querer. Minha inquietação inquietava o mundo à volta... e isso é o que precisa acontecer com nossos alunos e com nossos artistas educadores. Corpos inquietados de poesia podem provocar grandes revoluções existenciais... políticas... político-existenciais... porque não há inquietude estética que se conforme com politicas dominadoras de nossas livres expressões.

Mas... voltemos aos livros que eu recebia de presente... pobres em estética visual, os livros ganhados, em tensão com tantas experiências estéticas já vivenciadas, não conseguiam matar nem adormecer minha sede de outros mundos... e eu continuava a buscar experiências-estético-corporais como as que eu tinha aprendido na relação com a literatura... experiências essas que, algum tempo depois, eu encontrei nos livros de Português do meu irmão. Tomava, então, os livros roubadamente emprestados... já que não poderia pegá-los... e tirava de dentro deles as dores e as delícias dos meus encontros com poemas, cujas existências subversivas à língua oficial eu descobri também muito cedo... totalmente impossibilitada de calá-los ou de fugir às suas perversões e seduções.

Nos meus encontros poéticos... cheios de despropósitos... com as palavras, fui construindo uma relação tão próxima com o material poético que elas podem ser, que quando fui para a escola não me conformava com a pobreza textual apresentada na cartilha... e comecei a inserir no cotidiano e no meu caderno, os meus próprios textos e contextos... subvertendo e ganhando espaços de criação e autoria onde a reprodução de pensamentos e fazeres imperava... onde a imitação de uma vida já existente, insistia em proliferar em forma de educação.

Adulta... amante dos encontros com esse material mais do que plástico que podem ser as palavras... me tornei professora de crianças na Educação Infantil e, nos encontros com tantos livros ditos para a infância, fui me dando conta da força e das infinitas formas de construção visual que podem integrá-los... e comecei a desconfiar da ausência desse potencial em muitas das publicações que chegavam a mim e às crianças... – cadê a arte visual que deveria estar aqui?!... Enquanto em alguns livros as imagens presentes estavam longe do teor estético necessário para compor, com o texto escrito, um novo texto, a quatro mãos... constituindo-se os desenhos e impressões ali depositados em meras tentativas de explicação ou representação do texto escrito... na relação com outras obras eu me encantava com a presença transformadora... perturbadora... que outras elaborações visuais suscitavam, com sua densidade estética, na relação que eu possibilitava entre elas e as crianças.

Nas rodas de conversa que iniciavam nossos trabalhos diários, comecei a permutar os compartilhamentos: se as crianças respondiam às relações com os livros e às imagens visuais neles habitantes... poderiam responder também ao compartilhamento de obras de artistas visuais. E foi assim que sombras das obras de Frida Kahlo, Picasso, Tarsila do Amaral, Matisse, Monet, Leonardo da Vinci e de outros pintores começaram a conviver conosco.

A experiência era vital... os corpos-crianças relacionavam-se com as obras de arte de forma singular e criadora... leituras e mais leituras singulares eram realizadas e expressadas...pedidos de repetição de relacionamento com os materiais apresentados tornavam-se comuns e, assim como ocorria com as histórias... muitos espantos... expressões de encantamento e desencantamento... capturas de prazeres e dores... encontros consigo mesmas e com o grupo... e com os mundos que já existem e com os que poderiam vir a existir para além dos espaços de Educação Infantil... tudo isso ia acontecendo na relação com a arte ... tudo isso fluia e fruia corporalmente.

Professora de Educação Infantil... considero-me também professora de artes dessas crianças... tema que, penso eu, precisa ser debatido e reconcebido na relação com a maior parte dos cursos de Pedagogia... pois, na Educação Infantil, esse trabalho de apresentação e aproximação com obras de arte e com o fazer artístico está, em grande parte das vezes, nas mãos de quem nenhuma aproximação com a arte tem, o que pode ser desastroso para a educação estética...implicitamente ética e política... das crianças.

Passado o tempo... e realizadas as minhas pesquisas na universidade e mais práxis na Educação Básica... tornei-me professora de professores... num desses cursos de Pedagogia que, para além dos métodos, precisam entranhar-se cada vez mais em relações com a arte... até que, pelas frestas do destino (que nós mesmos construímos), acabei aterrisando na Rede Pública de Ensino de Campinas como Coordenadora Peagógica, há cinco anos atrás, quando ainda não estava em pauta nacional a discussão sobre as interlocuções e continuidades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, naquele momento, cheguei para trabalhar somente na Educação Infantil... o que hoje me incomoda e move para novas discussões curriculares.

Acontece que o fascínio pela educação de professores inquieta tanto o meu corpo, que, não conseguindo manter-me distante desse tipo de experiência, acabei por criar na Rede Municipal de Campinas um grupo de estudos com professores de Educação Infantil e... mais uma vez... a história de alguma forma se repete, daquele jeito, à moda artística, em que as coisas se repetem sem nunca se repetirem de fato... e, mais uma vez... lá estavam elas... a literatura e as artes visuais em pleno diálogo e relacionamento.

“Escrever é desenhar com palavras”, escrevi em minha dissertação de mestrado... e agora, escrevo aqui... que desenhar é pensar com palavras e metamorfoseá-las em linhas e cores que escamoteiam essa relação com a vida, para que ganhe outros contornos e apareça de outras formas, envolvendo outros tons e possibilidades de leitura.

Num lúdico escorregar pela educação... o que, diferente do que muitas pessoas parecem pensar, não é sinônimo de felicidade... entre experiências com a literatura e com as artes visuais, fomos, o grupo de professores de Educação Infantil, conhecer o ateliê de um pintor chamado Egas Francisco, da cidade de Campinas/SP.

Ao chegarmos à casa cujo endereço estava no folder de uma exposição já ocorrida, fomos recebidos pela ”Bordadeira do Metrô”, tela logo apresentada pelo pintor... e que me instigava... me chamava... provocava-me ardentemente para um mergulho às suas profundezas. Claro que não resisti... a tela... que me remetia ao metrô da cidade de São Paulo... incorporava a imagem de uma mulher tecendo um longo e inesgotável tricô, com tudo o que cotidianamente acontece nas imediações da tomada daquele meio de transporte... percebi que da tela saltavam sonhos... indagações, peripécias... constrangimentos e lágrimas... risos... encontros e desencontros... conturbações metropolitanas. A Imagem daquela bordadeira, sentada numa cadeira de balanço em meio a um turbilhão de acontecimentos que ela vai tecendo no seu tricô, me sequestrou... me arrebatou corporalmente... e eu comecei a ler a obra em voz alta... deixando vazar um tanto dos meus espantos, encantos e desencantos... admirações e repugnâncias pulsantes ali, naquele encontro, com aquela obra... que me chamava para ir até ela como as pessoas que me seduzem no dia a dia convidam para adentrar e experimentar o contato com seus mundos.

Foi então que, embriagada pela obra, pensei-senti que essa experiência de namoro corporal com a obra de arte é talvez o que mais os professores, da Educação Infantil aos Anos Finais do Enino fundamental, precisem perceber, conhecer e compatilhar com as crianças, jovens e adultos de suas turmas... inclusive, como uma experiência possível quando se trata de relações das outras, com as obras arte-visuais de cada pessoa do grupo.

Há tensões presentes nas relações com obras de arte e com as outras formas de fazer artístico... e os professores-militantes, ao perceberem e acolherem em suas ações cotidianas as inquietudes presentes entre o fazer artístico-corporal e a relação corpo-sentimentos-pensamentos com obras de vários autores, acolhem também as possibilidades transformadoras da vida que se manifestam no cotidiano escolar, não como objetivo do seu trabalho com a arte, já que a intencionalidade dessa forma de educação está no propiciar o encontro com a própria arte, mas como consequências possíveis, e até certo ponto conscientemente desejáveis, junto a essa educação exaladora de potências metamorfoseantes do real. O objetivo dessa educação é possibilitar o encontro com as obras de arte e com outras formas de fazeres artísticos, pelos alunos... mas, as conquências singulares e políticas desse trabalho suscitam a ousadia de compor novas realidades pululantes nos e a partir dos corpos humanamente criadores.

Na nossa investigação junto às telas de Egas Francisco... naquela tarde... vi muitos olhos brilharem e ouvi novos sentidos aflorarem... as composições do pintor chamavam para namoros... os corpos se remexiam.. as bocas entrebriam-se em situações que pareciam pairar entre espantos e desejos de maior contato com as obras. Como meu corpo respondia intensamente às provocações... fui me deixando emaranhar cada vez mais na experiência e continuei derramando minhas falas-águas que insistentemente

carrego na peneira, por vezes de forma um tanto solitária e incompreendida por grande parte das pessoas com as quais convivo no cotidiano.

Bem, deve ter sido por isso tudo que lá, naquela dia, me lembrei de Bachelard no livro A Póetica do Devaneio (2009), ao falar da solidão como propiciadora de mergulhos na vida, na própria existência... e dos devaneios libertários possibilitados pela infância potencial que em nós habita. As professoras de Educação Infantil presentes, precisavam perceber, naquele momento e para algum sempre, que uma potencial capacidade-pensamento-criadora integra-nos desde crianças... “desde crianças”... e não somente na infância, como tantas teorias levam a acreditar... e que uma educação capaz de manter aberta essa porta recriadora da vida, implica em ser, não só isso, mas também uma educação propiciadora de encontros com a arte.

O artista é alguém que mantém aberta essa porta para a vida... essa chama criadora... e o professor também o pode ser em suas vasculhações do mundo... porque ”o ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice” (BACHELARD, 2009, p. 96).

Os professores de artes visuais... e os de outras formas de elaborações na relação com as artes... perpassando pelas experiências necessárias aos professores da Educação Infantil advindos dos cursos de Pedagogia... precisam perceber a criação do artista como uma perduração da capacidade criadora do ser humano, presente desde criança... e que, para educarmos as crianças, os jovens e os adultos nesta perspectiva de respeito e incentivo às suas possibilidades de autoria e reconstrução eterna da vida, precisamos reconhecer que

> Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la em nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda. [...] E é assim que há comunicação entre um poeta da infância e seu leitor [...]. (BACHELARD, 2009, p.95)

Os artistas são poetas da infância cujas aberturas para a vida, as educações restritivas da nossa capacidade criadora não conseguiram sufocar. Há também filósofos, cientistas e outros criadores constituídos nessas aberturas preservadas... mas, eu me pergunto o quanto há... em todos eles... das experiências artístico-criadoras... fruidoras... que um dia pulsaram em seus corpos... e que ainda pulsam, de alguma forma, em seus seres... entre a história e a lenda... possibilitando o emergir das obras agora criadas. Esse teor literário, visual, musical, bailarino, teatral... precisa compor com as experiências que se propagam por toda a Educação Básica... perpetuando-se, ainda que por vezes de formas furtivas, pelas frestas da vida como um todo. Professores e alunos (re)criadores... eis do que precisamos.

Naquela tarde... no ateliê de Egas... nossas crianças-chamas-imortais-criadoras puderam comparecer... e eu vi imagens visuais fugindo das telas devido ao estilo-invasor-de-mundos do pintor... convivi com imagens que vazavam pelas bordas dos quadros... presenciei pés que pareciam tocar o chão embora não existissem para além da proposta de aterrisar em outro lugar, que não ali, naquele espaço pintado em

que...propositalmente... não cabiam. Não toquei nas telas com as mãos, mas com o olhar de quem é chamada a desgustar algo que se dá entre o abstrato e o figurativo... algumas vezes, dissolvendo-se um no outro... experimentei saliências fugidias bordadas com tinta a óleo e comemorei internamente alguns encontros com imagens fulgurantes entre as minhas experimentações com aquarela, desde a infância.

Fui para casa chamuscada pela experiência estética vivenciada e, naquela noite, antes de dormir, desejei que algo assim tivesse também acontecido também com as professoras de corpos-crianças-criadores, que estavam comigo.

E não é que em alguns encontros depois... no grupo de estudos... consequências dessa e de outras experiências vivificaram nossas leituras, ideias e fazeres estético-educacionais... Partilho a seguir alguns elementos das narrativas da professora Ana Luísa do Prado Zanchetta, nascidas a partir de seu trabalho com um grupo formado por crianças, na época, em torno de dois anos de idade... e que muito me tocaram como experiências com artes visuais na Educação Infantil.

Lembro-me que vínhamos estudando e discutindo sobre a relação das crianças até mais ou menos três anos de idade, com as tintas. Um problema facilmente constatado é que há, nos primeiros anos, uma tendência a explorar materiais, como esse, com a boca... e que quase tudo pode ser comido, ainda que a proposta pedagógica seja outra. Mas, em meio a tantas águas artisticas derramadas, a tantos ventos compartilhados, a tantos fogos alimentados... algumas professoras perceberam que substâncias naturalmente atóxicas... como a terra e as borras de café... ou os sucos de beterraba e os doces de gelatina... eram bem vindas para os primeiros desenhos e pinturas das crianças.

E qual não foi a surpresa de muitas delas, quando constataram que a exploração de tintas feitas com substâncias naturais ou próprias para a alimentação tinham, na verdade, contribuído para ensinar às crianças que há muitas formas de exploração dos mesmos materiais... e que aqueles líquidos e pastas coloridos... serviam, naquele contexto, para pintar.. e não para comer... aspectos que a simpatia e a abertura das crianças para a poesia... lembrando Bachelard... logo evidenciaram. Ana Luísa, então, decidiu experimentar algo menos natural ou saboroso... mesmo que indistrialmente considerado atóxico... e trabalhou com grandes quantidades de guache com as crianças da sua turma da Educação Infantil.

Conta ela que foram escolhidas várias caixas de papelão e as crianças, um tanto já familiarizadas com explorações estético-visuais... inclusive porque imagens de obras de arte têm sido compartilhadas em várias escolas... foram convidadas a pintar, com as mãos e o guache, esse material.

Pintaram as caixas numa manhã e colocaram-nas para secar. Investigaram no dia seguinte e ainda havia umidade. As crianças teriam que esperar mais algum tempo para novos contatos com suas pinturas. Secas, enfim, as caixas pintadas... a professora, tendo aberto espaço na sala com a retirada de outros objetos, levou-as para o lugar para isso preparado, compondo com elas algo que, na minha percepção, aproxima-se de ser uma “instalação”.

Quando as crianças chegaram encontraram, obviamente, um espaço bastante diferente do habitual... e foram convidadas a perceber suas obras, compondo aquele lugar. Claro que as falas da professora foram de extrema importância para que isso acontecesse e é, claro, também, que nem todas as crianças já eram capazes de ir percebendo elementos de sua autoria nas construções ali presentes. No entanto, como vínhamos discutindo no grupo de estudos já algum tempo... não se trata de uma educação mecanizada em que trabalhamos com respostas esperadas em situações que

já sei o que vai acontecer... pelo contrário... trata-se de possibilitar experiências estéticas... explorações... possibilidades de encontros e desencontros e de buscas de formas de lidar com eles... contribuir para elaborações de corpos que pensam-sentem e que, nessa condição, estão no mundo para transformá-lo... ou não.

Narrou ainda a professora Ana Luísa... que as caixas estavam, algum tempo depois, completamente destruídas pelas crianças, que as exploraram, na percepção dela, com uma certa impulsionalidade de conhecimento e reconhecimento do que estava presente.

Sim, a experiência também a mim mostra que a relação estética com as produções de cada criança vai sendo trabalhada no sempre... no cotidiano. As crianças inicialmente rasgam inclusive os desenhos de outras crianças... sendo justamente esse, um dos papéis do professor ou professora que trabalha artes visuais com elas: assim como aprendem que as tintas não são para comer, elas precisam ser trabalhadas para perceber, também, que há outras formas de interação e exploração das construções dos colegas... e, sendo o rasgar apenas uma delas, e não a forma esteticamente mais interessante, ele vai sendo esquecido... "deixado de lado"... possibilitando, assim, mais tempos, espaços e vazões para outros modos... mais engendradores de nossa forma poético-humano de criar e fruir... de experiências estéticas com desenhos e com outras obras-criações de pessoas grandes ou pequenas.

A professora contou-nos também, nos encontros semanais do grupo de estudos, que a partir dessas experiências muitas crianças começaram a expressar desejos de experimentar novamente esse tipo de elaboração... dizia ela que, quando várias das crianças dessa turma viam caixas alocadas em lugares da escola, chamavam-na e à sua atenção para a possibilidade de pintarem com as mãos, levantando-as como se estivessem cheias de tinta e pintassem as caixas que, quietas em seus cantos, estavam longe da ficcional pintura com as mãos elucidada nos desejos manifestos pelas crianças, naquele momento.

Não é dificil perceber, nos relatos dessa professora, o quanto essa educação possibilitadora de relações com as criações visuais... tanto no que se refere a relações com obras de arte, como no que diz respeito aos fazeres estéticos com as crianças... possibilita o contato consigo mesmos e a expressão dos próprios desejos, para muito além do que a escola ofereceria e possibilitaria junto a um pensamento educacional refletido em desenhos estereotipados, mimeografados e simploriamente distribuídos para as crianças pintarem, estando muitas vezes, para além das linhas, também com as cores pré-discriminadas e atadas pelo adulto a uma realidade única e por ele, e não por ou com as crianças, vislumbrada. Carimbar as mãos de crianças como as que compunham a turma da professora Ana Luísa também é prática ainda comum, vista em muitas escolas de Educação Infantil... vale frisar que, afastada do nosso potencial humano criador, essa ação apresenta-se destituídada, para a criança, de relações inclusive com os sentidos propostos pela professora... ou seja, junto a essa lamentável ausência de autoria, há um depósito de significados externos à criança na exposição, pelas paredes da escola, das "mãozinhas" alienadamente carimbadas no papel.

Vale lembrar que esse tipo de proposta, estereotipada e estereotipante das relações com a vida, nem de longe dialoga com experimentações estéticas como as propostas pela professora Ana Luísa, com as elaborações entre pintura e caixas de papelão. O professor ou professora que insiste em desenhos mimeografados parece julgar a criança incapaz de aprender que ela cria, que pode ser autora e, dessa forma, mesmo que ela vivencie, de forma alheia às intenções da professora, experiências

estéticas na relação com tintas e com outros materias, já que é capaz de instaurar criativa e ludicamente certas linhas de fuga diante de situações preconcebidas pelo adulto, não encontra nessa educadora a interlocução necessária à sua experiência criativa e sedenta de composições poéticas, o que pode reduzir suas possibilidades de subversão, na relação com a arte, a um mundo pré-dado.

Necessitamos de... desde a Educação Infantil... passando pelo primeiro ciclo dos anos inciais e chegando aos anos finais... irmos atravessando as vivências na escola com experiências artístico-criadoras, de modo a incitar em cada educando muitos encontros consigo mesmo... com os seus desejos e aspirações... numa aprendizagem sobre si e sobre os outros que a arte pode possibilitar, devido a sua natureza descomplacente, talvez mais intensamente do que qualquer outra área de conhecimento sobre o mundo e a vida.

Assim podem ser as relações com a arte e com suas propagações na escola... arte é devir... e tem potencia para instaurar devires. Devir é tudo o que ainda não é... mas tem potência para ser... traz em si os germes da transformação e dos encontros desejados e necessários. Se lembrarmos das contruções de Gilles Deleuze em Mil Platôs (2011), podemos dizer que a arte propicia rizomas, através de linhas de fuga... de construções políticas que nos desamarram de um mundo que disseram ser o nosso. A arte desterritorializa oportunamente... e, assim, pode contribuir para derrubar cercas ideológicas e se conectar, consciente e inconscientemente, com novas linhas de conhecimentos que atravessam o caos necessário a incômodos e novas elaborações. Diz Deleuze:

> A Pantera Cor-de-Rosa nada imita, nada reproduz; ela pinta o mundo com sua cor, rosa sobre rosa, é o seu devir-mundo, de forma a devir ela mesmo imperceptível, ela mesma assignificante, fazendo sua ruptura, sua linha de fuga, levando até o fim sua "evolução aparalela".
> [...] Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e mais tortuosa, com *n* dimensões, com direções rompidas. (DELEUZE, 2011, p. 28)

Tratamos aqui, portanto, da existência da arte, de professores, de professores de arte e das consequências que essa educação politicamene libertária pode suscitar... tratamos aqui da educação de professores que ousam carregar água na peneira a vida inteira e se somarem às consequências germinativas dessa umidade sobre a terra. Pensamos aqui sobre a educação de "meninos de carne e osso... que é o que somos"... e que "criam coisas e sentidos. Encaixam e desencaixam as coisas e a vida". Falamos aqui da educação artística de corpos criadores que não existem na separação do sentir e do pensar... e que corpos-humanos-que-pensam-sentem podem metamorfosear poeticamente o mundo e a vida. Propomos aqui, portanto, uma educação poética...

eminentemente política em sua desengranagem com o mundo que pensaram para nós e por nós.

Essa educação poética, assim como o que Deleuze fala sobre a Pantera-Cor-de-Rosa... “nada imita... nada reproduz” enquanto pinta a vida e o mundo com suas cores, enquanto espalha linhas de fuga e devires... aspirações político/poéticas compondo significados que ainda não existem na folha em branco. Essa educação poética tem força para romper com anos e anos de imitação e reprodução de pensamentos e desenhos na escola. Essa educação... essa poesia-linha-de-fuga... pode produzir variações infinitas... desprogramar direções autoritárias. Essa educação-linhas-de-fuga está mais para os poemas de Manoel de Barros do que para as politicas públicas educacionais incapazes de pensar sobre si mesmas.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. A Poética do Devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARROS, Manoel de. Exercícios de Ser Criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

DELEUZE, Gilles. Lógica do Sentido. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles e GUATTARRI, Felix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 1995, vol 1.

GALLO, Sílvio. Deleuze e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Lígia Márcia Prando
Pedagoga, mestre e doutora em Filosofia da Educação pela UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)
Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP
http://lattes.cnpq.br/9974377850981889

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: (Comunicação Oral) GT: (Música)
Eixo Temático: (Políticas públicas em Música: repercussões na escola e metamorfoses)

POLÍTICAS CULTURAIS, CANTO CORAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDOS REALIZADOS NO PROJETO DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Zenilda Costa (UECE, Ceará, Brasil)

RESUMO:

O presente trabalho aborda os estudos realizados no projeto Canto coral como foco integrador da Educação Musical na formação docente em um curso de Pedagogia. A reflexão sobre os programas de políticas culturais que são realizados nas escolas constitui eixo central do debate sobre a formação do educador musical para atuar particularmente nos anos iniciais. Trabalhar o canto coral na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão envolveu o fazer musical do canto, as narrativas cênicas, a brincadeira como dimensão sensível, a problemática do papel do canto na sala de aula inerente aos processos de alfabetização e as condições de trabalhos e formação docente. O projeto articula as práticas de canto coral com múltiplas temáticas investigativas realizadas pelos bolsistas, envolvendo escolas da região que contemplaram as práticas de canto coral no Programa Mais Educação. Por meio da abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas e observações das práticas de canto coral nas escolas do município no qual o estudo foi realizado. Os resultados apontam que ações desencadeadas pelas políticas culturais em parceria com as escolas exige a formação estética do educador na perspectiva da criação coletiva, em parceria com as universidades, compartilhando os saberes de experiências estéticas.

Palavras-chave: Políticas culturais; Canto coral; Formação docente; Programa Mais Educação

LAS POLÍTICAS CULTURALES, CORAL Y FORMACIÓN DOCENTE: ESTUDIOS EN PROYECTO CORAL EN UN CURSO EN PEDAGOGÍA

RESUMEN:

El presente trabajo aborda los estudios en proyecto Coral habían centrado integrador de la educación musical en la formación docente en un curso de Pedagogía. La reflexión sobre los programas de política cultural que se llevan a cabo en las escuelas es el eje central del debate sobre la formación del educador musical a actuar particularmente en los años iniciales. Obra coral en la perspectiva de la docencia, investigación y extensión implicó la realización de las narrativas escénicas, rincón musical, el tema del papel de la esquina, la broma como dimensión sensible en los procesos inherentes a las condiciones de trabajo y profesor de educación y alfabetización de aula. El proyecto articula prácticas corales con múltiples temas de investigación académicos, que implican las escuelas de la región que incluye prácticas de corales en Más Educación Programa. Mediante el enfoque cualitativo, fueron realizadas entrevistas y observaciones de las prácticas en las escuelas del municipio de coral en la que se realizó el estudio. Los resultados indican que las acciones provocadas por las políticas culturales en colaboración con las escuelas requiere la formación del educador estético en la perspectiva de la creación del grupo, en colaboración con universidades, compartir el conocimiento de experiencias estéticas.

Palabras claves: Políticas culturales; Coral; Formación docente; Programa Educación Más

1 Introdução

O advento da Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas nos motivou a desenvolver o projeto de iniciação artística que articulasse ensino, pesquisa e extensão tendo o canto coral como foco integrador dessas ações na formação estética do educador no curso de Pedagogia, abrangendo outras licenciaturas da Faculdade de Educação de Itapipoca.

O presente estudo constitui um conjunto de resultados do trabalho de pesquisa desenvolvido com o grupo de bolsistas de Iniciação Artística com enfoque nos programas de políticas culturais que chegam às escolas e suas implicações na formação estética do educador musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As práticas de canto coral no Programa Mais Educação constituiu o eixo articulador dos estudos realizados, no intuito de compreender o modo como as escolas têm desenvolvido o canto coral e as implicações da formação dos agentes que atuam modalidade do eixo Cultura e Artes. O Programa Mais Educação integra diferentes ministérios, com o objetivo de motivar a educação integral (BRASIL, 2009) com atividades complementos ao currículo implementado na sala de aula. A pesquisa surgiu da constatação de que um considerável número de escolas solicitou a atividade do canto coral como modalidade do macrocampo Cultura e Artes.

De acordo com a abordagem da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2012) foram realizadas visitas a escolas e Secretaria de Educação, seguidas de entrevista com os coordenadores do Programa Mais Educação e monitores, com observação das práticas de canto coral.

A contradição do apoio às políticas culturais articuladas à educação integral no contexto do projeto Mais Educação é observada pela ausência de condições mínimas de profissionais para desenvolver essa atividade. De acordo com o veto do governo a um artigo da Lei 11.769/2008 que trata da formação do educador musical, a música é uma prática social.

Muitos profissionais que atuam na área desenvolveram sua formação em diferentes espaços culturais. Poucos são aqueles que tiveram acesso à formação acadêmica. Por um lado, o Programa contempla a diversidade da formação cultural, para aproximar os grupos culturais regionais das escolas, mas não favorece a promoção de um trabalho contínuo e consistente, uma vez que oferece apenas uma bolsa de valor inferior àquelas de auxílio aos estudantes, oferecidas pela universidade.

Uma das consequências desse contexto é que em 2012, das escolas que selecionaram a atividade de Canto coral, somente algumas conseguiram monitores dispostos a assumir esse trabalho, seja por afinidade com a prática de canto nas Igrejas ou como trabalho paralelo a outra função nas escolas.

2 Panorama das recentes políticas culturais em diálogo com a educação escolar

De acordo com Freire (2007, p. 18), no Brasil, a educação e a cultura são tratadas de formas distintas. No próprio sistema político, há uma separação entre o Ministério da Educação e Ministério da Cultura. Ambos têm políticas próprias, porém educação e cultura se interligam. Pelo que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o ensino de artes como componente obrigatório no ensino básico traz definições esclarecedoras em termos gerais. Silencia, porem, quanto à formação dos professores, seja nas linguagens artísticas específicas ou, de modo particular, os

professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A relação entre as políticas de educação e cultura tem implicações conceituais que emergem de acordo com múltiplos interesses:

> Há correntes pedagógicas que concebem a educação como instância de preparação para a ocupação de papéis predefinidos pela sociedade, outras que objetivam a formação do indivíduo como “ser” ideal, outras que pretendem formar cidadãos e alcançar a transformação social. Inevitavelmente, em todas elas, está em questão a formação de um homem que, como ser social, está integrado a uma sociedade, a uma cultura, a um momento histórico. (FREIRE, 2007, p. 18)

A ideia de educação como experiência social e cultural é base da ação cultural para a liberdade proposta por Paulo Freire (1981) e compartilhada entre muitos arte-educadores, particularmente de educadores musicais que lutam por uma escola como espaço em condições de oferecer meios de acesso aos bens culturais, articulado às diferentes manifestações sociais de produção cultural. A educação com enfoque crítico promove experiências estéticas que ajudem os sujeitos a se perceberem enquanto sujeito de sua historia e age transformando e realizando sonhos.

Nesse contexto fragilizado, como pensar e agir nessa perspectiva de educação crítica, quando os programas de formação estético-cultural chegam às escolas sem a responsabilidade de formar o educador musical que vai ser agente dessa formação?

Por conta dessa ausência de formação e consequentemente, o ensino de arte não se estabelecer de forma concreta dentro das escolas, surgiram projetos que passaram a buscar recursos junto ao Ministério da Cultura. Segundo Freire (2007) por meio de projetos sociais desenvolvidos em ONGs que proliferaram em todo o País, diversas crianças tiveram acesso à educação musical. Muitos educadores desses projetos não tinham formação especifica em música, mas eram esses trabalhos que acabavam fazendo o papel que deveria ser desenvolvidos dentro das escolas.

Como a música não era trabalhada diretamente dentro das escolas, alguns municípios buscavam criar projetos voltados ao ensino de música, na perspectiva de oferecer essa formação a poucos alunos das escolas do ensino básico. Havia a seleção dos alunos. Os monitores contratados tinham conhecimento em música, entretanto, sem formação especifica na área pedagógica. Esses projetos criaram a falsa impressão de que as escolas desses municípios, de fato, ofereciam formação musical, quando, no mais, esses projetos abrangem apenas uma pequena parcela dessas escolas e dos alunos. A concepção do papel da formação musical nesses projetos é quase sempre com o intuito de afastar as crianças e os adolescentes da ociosidade; das drogas e dar visibilidade às ações do grupo político.

Em meio a tantos projetos, continua a enorme carência de professores com formação específica em música, e isso é reflexo do pouco espaço que a música teve dentro do ensino nas escolas nos últimos anos. Dos poucos licenciados em música, nem sempre desenvolvem uma formação motivadora para trabalharem dentro das escolas, (VERÍSSIMO, 2005). Os "portadores de títulos acadêmicos" (FREIRE, 2007, p.20), desacompanhados de suas próprias experiências estéticas e dos contextos culturais dos alunos, são de pouca valia na complexidade do ensino nas escolas.

Outro aspecto a ser observado nos projetos que recorrem aos incentivos das leis culturais, é a predominância do conceito de formação musical no modelo de conservatório, com enfoque na seleção de talentos com foco na formação de instrumentistas (VERÍSSIMO, 2005). Quanto à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, essa lei não garante que a música será ensinada de modo a garantir o direito à

educação musical, considerando as características multiculturais da produção musical. São muitos os impasses que vão desde aos conceitos de formação do educador musical, até ao baixo prestígio que a música tem no currículo escolar pelo entendimento da função da música na educação que ora tende a ser considerada como salvadora das drogas ou como ferramenta lúdica para outros conhecimentos.

De acordo com Fernandes (2009), os desafios de inserir a música na escola requerem múltiplos projetos colaborativos de formação que privilegiem os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais em exercício, as parcerias entre universidades e escolas e o envolvimento da comunidade escolar na formação, integrando a música ao projeto pedagógico da escola.

Promover o acesso aos bens culturais de crianças com a prática do canto coral requer atenção à formação dos agentes dessa ação cultural, os quais tambem não foram contemplados com essa formação na sua formação inicial. Exigie políticas que integre o acesso aos bens culturais ao desenvolvimento profissional docente. A partir do projeto de pesquisa-ação na promoção da formação musical de professores, Fernandes (2009) referenda o envolvimento da comunidade como sujeito de aprendizagem juntamente com profissionais da área, conscientes do conhecimento musical enquanto prática intercultural, que articula diferentes saberes necessários à formação cultural na escola:

> sejam construídos a partir dos docentes, de suas experiências profissionais, de seus conhecimentos e desconhecimentos de música e do ensino de música e que, sobretudo, sejam construídos com os próprios educadores; [devem] articular o trabalho de ensino investigativo da rede pública com a Universidade, enriquecendo a produção de conhecimento de ambas as instituições e rompendo com a produção verticalizada e a fragmentação entre a teoria e a prática, pela produção conjunta/colaborativa/comunicacional de conhecimento; que se realize de forma contextualizada, envolvendo profissionais de música e amadores da comunidade onde a escola se situa, sensibilizando essa mesma comunidade com apresentações de cultura musical. (FERNANDA, 2009, p. 189-190)

Consoante Freire (2007), o postulado freireano de que a formação cultural é questão indispensável na formação dos professores e na prática educativa é compartilhado nas três últimas décadas por inúmeros pesquisadores em educação, dentre os quais Apple, Giroux, Doll, Perrenoud e outros. Neste sentido, as políticas culturais passam a ser significativas em sua atuação junto às escolas na concretização da comunidade escolar como sujeito coletivo em formação cultural, com destaque para a formação colaborativa entre os agentes culturais atuantes nas escolas.

Rosa (2012) em estudo sobre o Programa Mais Educação enquanto política de Educação Integral pontuam determinados aspectos, os quais ampliam nossa compreensão a respeito da relação entre políticas culturais e a escola, alcançando resultados comuns ao projeto de formação musical desenvolvido por Fernandes (2009).

A horizontalidade das relações políticas na gestão de definição das ações, a descentralização dessas decisões com a escola e a comunidade e a promoção de outras referencias de aprendizagem, as quais não se encontram somente na escola, são elementos positivos de caráter inovador do Programa apontado pela autora. Em contrapartida, a burocracia e subserviencia da gestão às pressões políticas que interferem nas parcerias locais são características que fragilizam as articulações entre a comunidade, a escola e os movimentos culturais em torno do acesso e produção dos bens culturais que alimentam o sentido da educação integral. O Programa, entretanto, inspirado no movimento de Cidades Educadoras, ao conceber a escola de tempo integral

como comunidade de aprendizagem, consoante Rosa (2012, p. 13), expressa acentuada ambiguidade:

> O Mais Educação também expressa, de forma implícita, um processo de desresponsabilização do Estado pela educação; uma tendência de descentralização das políticas sociais; uma possível desarticulação entre o turno "curricular" e o turno de "atividades diferenciadas" previstas nos nove macrocampos do programa; a ampliação das funções da escola e, consequentemente do/a professor/a; a mudança na centralidade da escola como único espaço educativo. Enfim, trata-se de uma política que, nas entrelinhas, mostra o que deve ser camuflado: que a educação é aparelho de hegemonia do capital, com dupla função, dentro de uma perspectiva dialética – conservar e superar as estruturas capitalistas. (ROSA, 2012, p. 13)

Historicamente, o acesso aos bens culturais pelo viés das artes na escola pública caminha a passos lentos, quando olhamos para as políticas castradoras do pensamento criador implementadas na ditadura militar. Essas ações resultaram na implantação da Educação Artística como atividade e o consequente desinvestimento da formação docente na área, pela irrisoria oferta de licenciaturas curtas, as quais determinavam a polivalencia das linguagens artísticas enquanto reprodução de modelos. Em meio a múltiplas ambiguidades presentes nessas recentes políticas culturais, observamos que as propostas não são fixas nem fechadas, mas são desenvolvidas em processos contínuos de avaliação e diálogos com os sujeitos envolvidos. O Programa Mais Cultura, ainda que distante da realidade de muitas escolas aponta para outras formas de aproximação das políticas culturais da escola, com integração da formação docente em parceria com as potencialidades dos movimentos culturais.

3 Interfaces das políticas de cultura e educação e a questão da formação docente

Com a implantação do Plano Nacional de Cultura em 2012, o Ministério da Cultura busca realizar diferentes projetos que aproximem escolas e ONGs no desenvolvimento de projetos artístico-culturais, em parceria ou situados nas escolas. O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n° 17/2007, é uma estratégia do Governo Federal na perspectiva de implantar uma educação em tempo integral nas escolas do ensino básico em todo o País. O programa trata da construção de uma ação entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate á fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Cultura (BRASIL, 2009).

O acordo de cooperação técnica assinada entre os Ministérios da Educação e da Cultura fez surgir o Programa Mais Cultura nas escolas, que visa a aproximar as experiências artísticas aos projetos pedagógicos das escolas em parceria com as ONGs (BRASIL, 2014). Esse programa integra diferentes ações, dentre elas o projeto Mais Educação, no qual a pesquisa foi realizada. Diferentemente do Projeto Mais Educação, que apresenta, no contexto em que a pesquisa foi realizada, a ausência de qualquer orientação a respeito da formação de pessoal para realização das ações, o Programa Mais Cultura nas Escolas vem acompanhado do Programa de Formação Continuada para Professores de Arte, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Há um avanço quando os programas de políticas culturais, articulados a educação são acompanhados de ações concretas para formação docente. A diversidade cultural presente nos diferentes projetos artísticos, dentro ou fora das escolas, é realizada nas mais diversificadas linguagens artísticas. No que toca à formação para a docência nas artes, entretanto, impera o normativo dos PCN de Arte (BRASIL, 1997): as linguagens são apresentadas em suas especificidades, mas o ensino continua a ser visto e normatizado como sendo de natureza polivalente, sem contemplar a necessidade de formação específica em uma das linguagens artistas do docente que vai atuar nessa área, uma vez que não há como o professor de artes simultaneamente desenvolver o ensino de vários campos artísticos.

Os modos de implantação dessas propostas, sobretudo no campo da educação, estão vinculados a conceitos sobre os fenômenos em questão, em nosso caso, os conceitos de cultura e educação. Reis (2011) reúne diferentes estudos sobre políticas culturais que nos auxiliam a compreender os conceitos em jogo, presentes nos programas que incluem o canto coral como proposta de formação musical nas escolas. Essas políticas envolvem diferentes atores a partir de necessidades de acesso à cultura definidos no programa e referendado pela comunidade escolar, nem sempre amparada pela leitura crítica dessas propostas pré-definidas. Essa participação é dinâmica, a depender do contexto cultural de cada lugar. Há grande diferença de implantação do canto coral numa região onde há oferta de cursos de licenciatura em Música e outra região que nem existe universidade.

O aspecto da intervenção estatal toma mais força onde não existe outros agentes sociais de produção cultural, como é o caso das universidades, das ONGs. De acordo com Reis (2011), não dá pra definir uma política cultural “sem considerar as peculiaridades do contexto sociocultural em análise” (2011, p. 05). A necessidade de acesso à cultura nesse caso, vai depender daquilo que os sujeitos idealizadores da proposta consideram enquanto cultura a ser oferecidos para alunos das escolas públicas do interior, cujos professores tambem estão privados desses bens.

Para o autor há o discurso da não intervenção, com justificativa de que essa apropriação é espontanea e de livre escolha, ideia que camufla as relações desiguais, “gerando distintos acessos à produção e ao consumo cultural, e que, portanto, necessita de algum tipo de intervenção” (REIS, 2011, p. 07). O canto coral enquanto fenômeno em estudo no contexto do Programa Mais Educação e como proposta de formação musical de professores se identifica com essa ousadia de intervir onde a formação cultural dos docentes se caracteriza ora pela ausencia, ora pela distinção social de acesso desigual à educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 Estudos realizados no canto coral em parceria com as escolas

O projeto de iniciação artística do curso de Pedagogia, tendo o canto coral como foco integrador, realizou diferentes estudos em parceria com as escolas, articulado ao tema principal do canto coral no Programa Mais Educação. Dentre os temas investigados, os bolsistas buscaram identificar as experiências musicais da infância de alunos da Faculdade de Educação e de professores dos anos iniciais; as práticas musicais nas escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e as propostas de formação musical apresentadas por professores dessas escolas, ao terem conhecimento da Lei de obrigatoriedade do ensino de música.

Estudos realizados por Andrade (2011) evidenciaram o desconhecimento dos professores sobre as orientações e reformas curriculares, quando o assunto é educação musical, ainda que as informações estejam integradas a um conjunto interdisciplinar de orientações curriculares, como é o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento desconhecido por gestores e professores da área.

A pesquisa realizada por Matias (2011) dá conta de que, mesmo se a escola dos primeiros anos desenvolve práticas musicais, a maior parte das experiências musicais da infância, sobretudo de professores em exercício e futuros professores em formação, ocorreu em corais de igrejas. Observamos que muitas práticas musicais do Programa Mais Educação tem essas experiências como modelo para as ações desenvolvidas. As práticas musicais da sala de aula, particularmente daquelas articuladas ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (GUIA, 2012), são restritas à reprodução dessas experiências. O estudo de Teixeira (2011) observou que a região na qual essas escolas estão situadas, possui vasta produção musical dos movimentos da cultura popular, tais como reizados, violeiros e grupos de são Gonçalo, umas bens próximas ao espaço geográfico das escolas, mas distantes no diálogo com as práticas musicais escolares.

A existência da prática de canto coral em quase 50 escolas da região, atividade integrada ao projeto Mais Educação, abre possibilidades de investigação sobre o processo de escolha dos repertórios e as subjetividades produzidas no contexto das práticas musicais. Estudos desenvolvidos por Santos (2012) observaram que o repertório do cancioneiro popular das cantigas de roda ou brincadeiras cantadas vai sendo diluído da memória da população mais jovem. O conjunto de canções provenientes da produção comercial impera também na escolha do que se deve ou não ser cantado na escola. Essa realidade também faz emergir questões de pesquisas sobre a paisagem sonora das escolas e suas possibilidades educativas, como meio de formação estética do educador proposto por Schafer (2009).

Os estudos sobre educação e interdisciplinaridade desenvolvidos por Lima (2011) têm perspectivas de ações investigativas mais concretas e situadas no contexto da prática de ensino, particularmente na relação música e ensino de Química, em busca de explorar outros aspectos inerentes ao conhecimento próprio da educação musical, não abordados em pesquisas interdisciplinares já realizadas no campo do ensino de Química. O estudo sobre a prática de canto coral no ensino médio, desenvolvido por Castro e Silva (2012), tem a perspectiva de continuidade, com a proposta de pesquisa-ação envolvendo música, história da Química e seu ensino.

O trabalho investigativo desenvolvido no projeto de Iniciação Artística Canto Coral como Foco Integrador da Educação Musical na Formação Docente na FACEDI, nos mostra a possibilidade de estabelecer uma formação de multiplicadores para fazer e pensar as implicações da música na educação, tendo em vista tanto o trabalho musical nas escolas e nas ONGs quanto à formação básica para uma eventual seleção para cursos com propostas de formação musical mais avançada. A conquista das bolsas de pesquisa garante a viabilidade de promover a iniciação artística descolada da racionalidade instrumental da formação técnica ou da reprodução de práticas já presentes na escola.

Os estudos articulados à criação coletiva na prática do canto coral abrem múltiplas possibilidades de cuidar da dimensão estética da formação docente. A formulação coletiva dos repertórios, especificamente em 2012, quando homenageamos o centenário de Luiz Gonzaga no espetáculo denominado “Karolina com K”, e a apresentação cênica das brincadeiras cantadas da cultura popular, fez emergir processos criativos com

expressivo potencial formativo. Os encontros do grupo com suas diferentes histórias e modos de contribuir com a montagem dos espetáculos promoveram a interação dos aspectos do ser consciente-sensível-cultural, abordagem realizada por Fayga Ostrower, quando discorre sobre criatividade e processos de criação (OSTROWER, 1977). Neste sentido, a música enquanto discurso cultural é uma forma simbólica de pensamento que promove o que Swanwick (2003) denomina de “espaços intermediários” de criação.

Trabalhar o canto coral na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão envolveu o fazer musical do canto, as narrativas cênicas, a brincadeira como dimensão sensível, a problemática do papel do canto na sala de aula inerente aos processos de alfabetização como dimensão consciente da formação docente e suas reais condições de trabalhos e a dimensão cultural que se concretiza nos grupos sociais.

Para Ostrower (1977), criar é poder dar forma a algo novo, seja qual for a atividade, seja no âmbito das ciências ou da arte. Ao final dos processos de criação dos espetáculos e das pesquisas, percebemos como os alunos haviam se apropriado, cada um, cada uma, ao seu modo, dos trabalhos realizados. O sentido, porém, se concretizava no coletivo da cultura acadêmica de formação ampla que integra as dimensões ética, estética e política da educação contemporânea.

Nessa perspectiva, a formação cultural torna-se referência na elaboração de outros processos de criação. Neste caso, os debates reflexivos com o grupo questionam sobre o papel do professor na condução dos processos de criação das crianças e dos adolescentes. Posto o desafio, postulamos a ideia de que as ações desencadeadas pelas políticas culturais em parceria com as escolas exige a formação estética do educador na perspectiva da criação coletiva, compartilhando os saberes de experiências estéticas em parcerias com os projetos de formação estéticas promovidos pelas universidades.

5 O Programa Mais Educação e a prática de canto coral nas escolas do município em estudo

O canto coral, como modalidade para a promoção da educação musical na escola, geralmente é justificada por ser uma atividade de menor custo pelo fato de ser uma atividade vocal e não exigir formação, uma vez que o canto é concebido como uma prática do cotidiano. De acordo com Fonterrada (2005), a introdução do canto nas escolas por Villa-Lobos enquanto Canto Orfeônico reúne muitos elementos necessários à formação para uma significativa docencia na educação musical que promova espaços intermediarios que considerem professores e alunos dos anos iniciais sujeitos críticos, produtores de conhecimentos no discurso da cultura musical, e não apenas reprodutores do que é produzido pelo mercado musical.

A proposta de Villa-Lobos teve como base o método Kodály, o qual dá ênfase ao repertório musical da cultura local que possibilita a ampliação do conhecimento da música considerada erudita. A democratização da alfabetização musical pelo canto descontroi a crença socialmente construída de que o conhecimento musical, tal como a matemática é privilegio de gênios. A canção da cultura popular, enquanto discurso do cotidiano auxilia na construção de ferramentas iniciais da linguagem musical para a ampliação das condições para o acesso a elaborações de outros repertórios que exigem percepção mais aguçada, cujos significados geram novas ideias musicais. Como desenvolver o canto coral na escola como discurso de produção cultural quando o programa não promove a formação dos agentes envolvidos nessa ação cultural? A pesquisa de campo buscou

compreender as práticas de canto coral no contexto situado em um município do interior cearense que aderiu ao Programa Mais Educação.

O estudo específico sobre as ações do Programa Mais Educação no projeto canto coral teve início quando foi realizado um levantamento das práticas de canto coral nas escolas públicas do município em questão. A coleta de informações teve início por meio de visitas às escolas e, consequentemente, à Secretaria de Educação, no intuito de buscar conhecer a equipe que orientava o trabalho do canto coral nas escolas. A abordagem qualitativa da pesquisa nos inspirou a procurar compreender, conforme Minayo (2012, p. 21), “o universo dos significados, os motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” presentes nos discursos e nas práticas dos sujeitos.

A Secretaria de Educação forneceu documentos que ofereciam informações sobre o Programa Mais Educação, cuja proposta integrava a atividade de canto coral. A equipe de coordenação informou que o Programa foi criado ainda em 2007, entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente.

O documento orienta que as atividades devem ser desenvolvidas em dez macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investimento no Campo das ciências da Natureza e Educação Econômica. O Programa considera que dá autonomia às escolas para que as atividades sejam definidas de acordo com o Projeto Político Pedagógico, respeitando as características de cada região e a própria estrutura física da escola, mas desconsidera as interferencias políticas que inviabilizam o trabalho que promova a educação musical, motivando a reprodução da música para enfeite de datas comemorativas.

As escolas participantes podem escolher três ou quatro macrocampos, sendo que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório a todos. As atividades devem ser desempenhadas preferencialmente por estudantes universitários de formação especifica, ou por pessoas da própria comunidade que tenham "habilidade" em uma das áreas.

O município escolhe as escolas que apresentaram no ano anterior baixo índice de desenvolvimento da educação (IDEB). Por outro lado, não são todos os alunos da escola que participam do programa. A direção da escola seleciona os alunos com baixo desempenho em sala de aula. Todos eles devem passar por todas as atividades selecionadas pela escola.

Cada turma deve conter até 30 alunos, os quais poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade. Cada escola tem o coordenador responsável pelo programa. As atividades são desenvolvidas de segunda a quinta-feira, sendo que a sexta-feira é destinada para o planejamento da semana seguinte.

A prioridade no desenvolvimento das atividades deve ser dada aos universitários, ou para pessoas próximas das escolas, que conheçam a realidade da instituição. Em Itapipoca, no entanto, boa parte dessas atividades está sendo executada por pessoas da comunidade que não possuem domínio da atividade que estão desenvolvendo. O valor da bolsa não atrai o interesse dos universitarios que estão em formação no coral, pois já recebem uma bolsa de maior valor para as práticas articuladas de pesquisa e formação.

Das 117 escolas do Município beneficiadas com o Programa Mais Educação em 2012, 45 escolheram o canto coral como atividade a ser desenvolvida no segundo semestre de 2012, dentro do Macrocampo Cultura e Artes, uma vez que faltava pessoal

para desenvolver essa atividade. Após o início das atividades, fizemos observação das atividades de canto coral em duas escolas, uma na sede e outra no campo.

A escola visitada na zona urbana atende da educação infantil ao ensino fundamental II com 425 alunos, dos quais 135 participam do Programa Mais Educação. São desenvolvidos os respectivos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico – Letramento/Alfabetização Matemática; Esporte e Lazer – Recreação/ Lazer; Artes e Cultura – Canto Coral; Hip Hop; Banda Fanfarra. As modalidades são desenvolvidas por seis monitores. Alguns têm formação acadêmica: um é formado em Biologia e outro está cursando História.

O monitor do canto coral canta em uma igreja evangélica, toca violão e teclado, sendo um autodidata na sua formação musical. Esse é o perfil de formação da maior parte dos arte-educadores que atuam nas escolas públicas da Região. O monitor do canto coral faz exercícios vocais antes do canto e escolhe as músicas que serão cantadas. O repertório do dia observado foi constituído de canções de *rock* e louvor cantadas por ele, pois os alunos não sabiam a letra das canções. Percebemos que as atividades do canto coral realizadas no programa são organizadas de modo espontâneo, de acordo com as experiências de canto do monitor.

Na escola do campo, a prática do canto coral não tem tante diferença. A instituição tem 65 alunos, dos quais 45 participam do Programa. Atende os anos iniciais do ensino fundamental e está localiza em uma comunidade a 12 km da sede de Itapipoca. São desenvolvidos os respectivos Macrocampos: Acompanhamento Pedagógico: Letramento e Matemática; Meio Ambiente: Horta Escolar; Esporte e Lazer: Recreação/Lazer; Artes e Cultura: Canto Coral.

A escola tem quatro monitores, todos da comunidade. Um está se formando em Pedagogia e os demais apenas têm o Ensino Médio. A monitora do canto coral não tem nenhuma formação em música, vem desenvolvendo o repertório com a participação dos alunos, incluindo Luiz Gonzaga, canções infantis e canções denominadas pelo estilo “sertanejo universitário”.

Com base nesses quadros de trabalho com o canto coral nas escolas, observamos na prática que as políticas culturais mediadoras, nesse caso, das práticas musicais na escola, confirmam a concepção da arte na escola como atividade temporária e desprovida de um projeto de formação estética que inclua também a valorização dos saberes de experiência dos sujeitos envolvidos, uma vez que esses saberes ficam restritos a práticas isoladas, sem a promoção de formação estética continuada e direcionada para a prática profissional da docência na educação musical. A proposta de educação integral, nessa circunstância, dá destaque à atividade realizada para reforçar a máxima "toda criança na escola". As atividades artísticas como contribuição das políticas culturais reproduz a concepção inaugurada na ditadura militar, desvinculada do projeto educativo da escola.

Postulamos que a proposta de formação do projeto de iniciação artística que articula pesquisa e prática do canto coral constitui um dos caminhos viaveis para formação dos educadores regentes do canto coral, uma vez que as temáticas em estudo estão continuamente articuladas à criação dos repertórios e em sintonia com as escolas. Tal como o acesso aos museus, o capital cultural de alunos e professores nas práticas do canto se apresenta em situação de desvantagem. A partir do conceito de capital cultural de Bourdieu, Matos (2003) aborda a importância da formação cultural nas escolas, sendo os professores, agentes dessa ação:

> O autor enfatiza, neste excerto, a importância da escola na formação cultural do indivíduo. Uma vez que uma família não tenha tido oportunidades de

> aprendizagem por meio da escola e, decorrente disso, tão pouco a presença de um parente que pudesse compartilhar seu saber cultural (que não proveio da escola, mas teve influência diretamente dela) com os demais membros, esse capital cultural deixa de ser transmitido e pode se transformar em um círculo vicioso que é passado de uma geração a outra. Por isso a importância da escola, para impedir a permanência da desigualdade na sociedade. (MATOS, 2013, p. 03)

Desse modo, no que diz respeito a políticas culturais na escola pública não tem sentido de assegurar uma educação que se diz integral, quando o conceito de cultura subjacente ao programa reduz a proposta a um rabisco pobre de canto coral. O estudo identificou as lacunas que a distinção social de que fala Bourdieu (2008) teima em reeditar novos cenários, agora na escola de tempo integral. Em escolas em que esses agentes têm acesso a formação por outras vias, as ONGs, por exemplo, o trabalho cumpre a função de construir os espaços intermediarios de que fala Swanwick. De modo geral, entretanto, a prática do canto coral na escola pelo viés do Programa Mais Educação, em sua maior parte é descontinuada, reprodutora e distante da proposta desenvolvida no projeto de Iniciação Artística. O programa Mais Cultura nos traz esperança de dias melhores, ao promover a formação do educador musical.

6 Considerações

Durante a realização do trabalho, foi possível detectar a enorme dificuldade que a Secretaria de Educação e as escolas enfrentaram por não disporem de profissionais, dentro e fora do ambiente escolar, disponíveis para realizar a atividade do canto coral. Além da baixa remuneração, há carência desses profissionais com formação musical que possam ocupar o cargo de monitor do canto coral dentro do Programa.

O programa orienta que essa atividade deve ser desenvolvida por pessoas da comunidade e por estudantes universitários, desconsiderando o investimento na formação musical que amplie as perspectivas profissionais do ensino de música, uma vez que o valor da bolsa não motiva a formação de parcerias entre escolas e universidade. Por outro lado, essa fragilidade favorece o preenchimento das vagas como compensação de favorecimentos políticos. Esse pode ser um dos motivos da ausência das condições de parceria entre as escolas e os projetos de formação estética desenvolvidos na universidade.

Os resultados mostram a importância de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O papel da Universidade continua importante, com vistas a promover a formação estética, seja em licenciaturas, especificamente voltadas para linguagens artísticas, seja para a formação estética do educador em diferentes licenciaturas. Os projetos de pesquisa e extensão devem dialogar com os currículos específicos na perspectiva intercultural das estéticas do cotidiano (RICHTER, 2003), sintonizados com as políticas culturais presentes nas comunidades locais e nas escolas.

O canto coral é uma dessas ações de educação musical no curso de Pedagogia que integra e amplia as possibilidades de formação estética do educador juntamente com outros cursos de licenciatura em Itapipoca, cujas parcerias podem contribuir com a formação de educadores musicais nas escolas.

O panorama da valorização da formação do artista educador musical como formação acadêmica, contudo, continua sem perspectiva, sobretudo pela ausência de concurso público para professores da área nos cursos de Pedagogia e por conta do não investimento em formação continuada na área por parte da administração pública. A

chegada do Instituto Federal de Educação Tecnológica aponta para futuras mudanças. Os programas de Iniciação à docência vislumbram possibilidades de agilidade da formação na área, sobretudo voltada para os anos iniciais que geralmente ficam desassistidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nágila Saraiva de. Projeto de Iniciação Artística: as práticas musicais das escolas de Educação Infantil do município de Tururu. XVI Semana Universitária da UECE, Fortaleza, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. 1ª. Reimpr. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BRASIL, Diário Oficial da União n° 63. Mais Cultura nas escolas. FNDE. Resolução n° 4, 31 de Março, 2014. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2014

BRASIL, Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009

BRASIL, Diário Oficial da União. Lei n° 11.769 de 18 de agosto de 2008. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008

BRASIL, Parâmetros curriculares Nacionais: Arte, Brasília: MEC, 1997

BRASIL, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394. Brasília, 1996

CASTRO, Marcélia Adna Pinheiro e SILVA, Nicole Lopes da. A Música no Ensino Médio a partir da Lei 11.769/2008. XVII Semana Universitária da UECE. Fortaleza, 2012.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. Música na escola: desafios e perspectivas na educação contínua de educadores da rede pública. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

FONTERRADA, Marisa T. de O. De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Vanda Bellard. Políticas culturais e políticas educacionais – conflitos e convergências. Revista da ABEM N° 16 março de 2007.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GUIA, Arlinhe Tomé de Sousa. A musicalidade no PAIC. XVII Semana Universitária da UECE. Fortaleza 2012.

LIMA, João Edimilton da Costa. Projeto de Iniciação Artística: interdisciplinaridade e Música na Educação. XVI Semana Universitária da UECE. Fortaleza 2011.

MATIAS, José Romário Cordeiro. Projeto de Iniciação Artística: experiências musicais na infância e ações colaborativas sobre a formação musical docente. XVI Semana Universitária da UECE. Fortaleza 2011.

MATOS, Isla Andrade Pereira de. Capital cultural e relação museu-escola: a política cultural da promoção de visitas a museus. IV Seminário Internacional – Políticas culturais. Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, Brasil, 2013. Disponível em http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2013/11/Isla-Andrade-Pereira-de-Matos.pdf. Acessado em 2014

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In DELANDES, Suely Ferreira et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Ed.Vozes: RJ, 187 p., 1977.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

REIS, P. F. . Estado e Políticas Culturais. In: II Seminário Internacional Políticas Culturais, 2011, Rio de Janeiro. II Seminário Internacional Políticas Culturais, 2011.

ROSA, Viviana Silva da. O Programa Mais Educação como política pública nacional de Educação Integral. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1095/129. Acessado em 2014

SANTOS, Amanda Vasconcelos. O sentido das brincadeiras cantadas na infância. XVII Semana Universitária da UECE. Fortaleza, 2012.

SCHAFER, R. Murray. Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Ed.: Moderna. São Paulo: 2003.

VERÍSSIMO, Elidia Clara Aguiar. A construção da identidade docente no curso de Música da UECE. In ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.) Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição. Fortaleza: Ed. UFC, 2005, p. 160-169.

TEIXEIRA, Kessia Rayane de Sousa. O projeto de Iniciação Artística e as pesquisas sobre Música na FACEDI. XVI Semana Universitária da UECE. Fortaleza 2011.

Maria Zenilda Costa

Possui formação em Pedagogia e Música, mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal do Ceará. É professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e regente do Canto coral. Tem experiência de pesquisa em formação docente com ênfase nos saberes da prática docente, pesquisa colaborativa, arte-educação e educação musical. Foi coordenadora de área do PIBID e atualmente é coordenadora do LIFE. http://lattes.cnpq.br/3391960563968585

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático:Políticas Públicas nas Artes Visuais: repercussões na escola e metamorfoses.

EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL: UMA LEITURA DOS DADOS DO INEP

Valéria Metroski de Alvarenga (UDESC, Santa Catarina, Brasil)
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC, Santa Catarina, Brasil)
Luana Pavesi Pera (UDESC, Santa Catarina, Brasil)

RESUMO
A presente investigação contempla uma etapa do Projeto "Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina". O presente artigo utiliza como principal aporte teórico a tese de doutorado de Nascimento (2005) e busca analisar dados oriundos do INEP entre os anos de 2004 e 2012. Nos dados observou-se a utilização de três nomenclaturas para designar cursos de licenciatura na área de Artes no âmbito da visualidade, a saber: Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes. Constatamos sobre o período analisado que a nomenclatura Artes Visuais obteve grande ampliação em relação às demais denominações. Com base nos dados, apontou-se semelhanças e diferenças acerca dos cursos de formação de professores nesta área, e aferiu-se a quantidade atual de tais cursos, assim como as alterações destes ocorridas na última década. E quais as implicações disto para a formação de professores? O aumento dos cursos de licenciatura com essa nomenclatura permite que se ampliem os estudos na área da visualidade abrangendo as produções artísticas contemporâneas e sua versatilidade, o que os cursos de Artes Plásticas não permitiam por estarem mais ligados as técnicas envolvendo a maleabilidade do material e meios "tradicionais" de produção. Enquanto que os cursos de Artes, os quais em geral ainda ofertam as quatro linguagens artísticas, não permitem aprofundamento numa linguagem específica gerando o fenômeno da polivalência. Nesse sentido, o aumento dos cursos de Artes Visuais está em consonância com as necessidades dos docentes em propiciar um campo mais amplo de abordagem.
Palavras-chave: Artes Visuais; Artes Plásticas; Artes; Licenciaturas no Brasil.

EXPANSION OF UNDERGRADUATE TEACHER THAT FORM OF VISUAL ARTS IN BRAZIL: A READING OF DATA INEP

ABSTRACT
The present investigation covers one step of the project "Centre for Teacher Training within the Art Education: comparative studies between Brazil and Argentina." This article uses as its main theoretical contribution to the doctoral thesis of Birth (2005) and seeks to analyze data from the INEP between the years 2004 and 2012 In the data observed using three nomenclatures to designate degree courses in the area of within the visual arts, namely: Visual Arts, Fine Arts and Arts. We note that over the period analyzed the nomenclature Visual Arts got big expansion in relation to other denominations. Based on the data, pointed up similarities and differences about the training courses for teachers in this area, and has measured up the current amount of such

courses, as these changes occurred in the last decade. And what are the implications of this for teacher training? The increase in degree courses with this designation allows to extend the studies in visual covering contemporary artistic production and its versatility, what courses of Fine Arts did not allow for being more connected techniques involving the malleability of the material and means "traditional" production. While the courses of Arts, which generally still proffer the four artistic languages, do not allow a deepening specific language generating the phenomenon of versatility. Accordingly, the increase of Visual Arts courses are in line with the needs of teachers in providing a wider field approach.
Keywords: Visual Arts; Plastic Arts; Arts; Degrees in Brazil.

1) Introdução

Buscamos no presente artigo compreender o crescimento da demanda de oferecimento das licenciaturas em Artes Visuais no Brasil. A análise dos dados numéricos disponibilizados por organismos educacionais é uma das etapas do projeto de investigação bilateral intitulado “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” que busca identificar, analisar e sistematizar dados relativos a formação docente nos países investigados. Este Projeto desenvolve-se a partir de estudos comparados com o intuito de analisar o andamento das pesquisas referente a formação de professores de Artes Visuais no contexto da América Latina.

Esta pesquisa desenvolve-se estrategicamente na observação da formação de professores no âmbito da graduação e nas suas relações com a pós-graduação, bem como a inserção no campo de trabalho. Com base nas sistematizações acerca da formação de pesquisadores e nas inovações incorporadas no campo das licenciaturas, a missão deseja produzir material bibliográfico sobre formação de professores visando subsidiar a formação dos docentes que atuam na área de Artes no Brasil e em outros países América Latina. Da mesma forma, espera-se contribuir para o fortalecimento de parcerias institucionais, intercâmbios e missões de trabalho, sedimentando o Observatório como núcleo de pesquisa permanente.

Na primeira etapa deste Projeto, realizou-se um mapeamento das pesquisas existentes sobre formação de professores em Artes Visuais e ensino de Artes nos cursos brasileiros de Licenciatura em Artes Visuais (HILLESHEIM, 2013). Na sequência, realizou-se um estudo comparado entre Brasil e Argentina que investigou de que forma os conteúdos sobre a América Latina estão inseridos no currículo das licenciaturas de Artes Visuais destes dois países (AZEVEDO, 2014). No campo referente aos dados da formação de professores de Artes à distância, temos o estudo de Sampaio (2014) que analisa o contexto dos cursos de licenciatura na modalidade à distância e seus desdobramentos.

Buscando sistematizar dados que se encontram dispersos, coletamos os dados quantitativos disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), acerca dos cursos de formação de professores de Artes Visuais. Na leitura inicial desses dados observou-se o uso de diferentes nomenclaturas para designar os cursos da área. Essa descoberta nos provocou a analisar aproximações e distanciamentos entre nomenclaturas diferenciadas que tangenciam a história da educação no âmbito artístico brasileiro. Além disso, analisamos também a oferta de cursos nas diferentes nomenclaturas nos dados estatísticos levantados pelo

INEP. Nessa inferência observamos pontos de discussão os quais serão detalhados ao longo do artigo.

Buscamos interagir com os dados em dois tópicos, a saber: (1) “Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes (Educação Artística): semelhanças e diferenças entre três nomenclaturas” e (2) “Demanda numérica dos Cursos de licenciatura que abarcam a visualidade no Brasil.”

No primeiro momento, apresentaremos algumas alterações ocorridas nas nomenclaturas dos cursos de licenciatura da área de arte, mais especificamente nos cursos de graduação que fazem referência à visualidade. Também apontaremos características semelhantes e distintas entre elas. Para tal, utilizaremos textos de Barbosa (2002), de Fonseca da Silva (2010), Biasoli (1999) e a tese de doutorado escrita por Erinaldo Alves do Nascimento, a qual foi defendida em 2005 sob o título de “Mudanças nos nomes da arte na educação: Qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente?”

No segundo tópico, justificaremos nossa pesquisa, a qual é de cunho quali-quantitativo, ou método misto, através de textos da Gatti (2011) e Creswell e Clark (2013). Posteriormente, apresentaremos os dados coletados no *site* do INEP, os quais indicam o número de cursos presenciais de licenciatura no Brasil com três nomenclaturas distintas, a saber: Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes (Educação Artística) no período de 2004 a 2012. Em seguida, faremos considerações sobre as relações de contexto a partir dos dados numéricos do INEP e das análises acerca das três nomenclaturas acima citadas em uma perspectiva analítica quali-quantitativa.

2) Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes (Educação Artística): semelhanças e diferenças entre três nomenclaturas

No contexto histórico da educação no Brasil, houve mudanças quanto à nomenclatura que designa a disciplina de Artes. Em 1971 foi instituída a Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a arte foi incluída no currículo escolar intitulada de Educação Artística, mas considerada como “atividade educativa” e não como disciplina. A consequência desta lei refletiu na aplicação da modalidade polivalente[1] nas escolas, não especificando os conteúdos de cada linguagem artística e nem mesmo a habilitação do professor para ensinar nas diferentes linguagens.

Com a constituição do movimento arte-educação, na década de 80, os professores se organizaram em entidades em busca de novas orientações para o ensino da arte. Nesse primeiro momento surgem entidades políticas de representação dos arte-educadores, tais como: a FAEB[2], a AAESP, a AGA e a AAESC. Posteriormente, em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que significou um avanço para a área porque inseriu a Arte como componente curricular obrigatório, superando a ideia de atividade posta na lei 5.692/71.

Segundo o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Artes Visuais (2007), a atual legislação, em conjunto com as associações de arte-educação (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Artes

[1] Diz se polivalente ao processo de ensinar arte misturando conteúdos das diferentes áreas de artes (Música, Dança, Artes Visuais e Teatro) ministradas por um professor não habilitado nas diferentes áreas.

[2] Federação dos Arte Educadores do Brasil, fundada em 1987, Associação de Arte/Educadores de São Paulo, fundada em 1982, Associação Gaúcha de Arte/Educadores, fundada em 1984, e a Associação de Arte/Educadores de Santa Catarina fundada em 1992 e reconstruída em 2005.

Cênicas (ABRACE), permitiu o surgimento de DCNs para os cursos de graduação nas quatro linguagens artísticas.

As DCNs dos cursos de graduação em Artes foram propostas já com linguagens artísticas separadas. As DCNs dos cursos de graduação em Artes Visuais foram as que mais demoraram em serem efetivadas. Tornaram-se documento orientador com a Resolução CNE/CES nº 1/2009, enquanto que o Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 5/8/2003 e publicado em 12/2/2004, aprova as DCNs dos cursos de Música, Dança e Teatro, as quais passam a ser documentos norteadores a partir do respectivo ano. Vemos que as DCNs dos cursos de Artes Visuais demoraram seis anos a mais do que as outras para serem aprovadas. Essas mudanças de nomenclatura nos cursos de formação inicial na área de Artes ocasionaram particularidades sobre a formação nas licenciaturas, inclusive nas Artes Visuais.

Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes (Educação Artística) são nomenclaturas distintas que estão presentes nos cursos de licenciatura do Brasil até os nossos dias. O que elas têm em comum? Em que elas divergem? Objetivamos responder tais questões com base em textos de Barbosa (2002), Fonseca da Silva (2010), Biasoli (1999) e Nascimento (2005). Iniciaremos com a nomenclatura Educação Artística, que hoje se transformou em Artes.[3]

A obrigatoriedade do ensino da Educação Artística[4] na Educação Básica é estabelecida durante o Regime Militar, na década de 70. Tal denominação "[...] antes mesmo de ser oficializada pela lei 5.692/71, vinha sendo empregada para se referir, em geral, à formação básica em todas as artes." (NASCIMENTO, 2005, p. 163). No entanto, segundo Barbosa (2002) tal nomenclatura ficou sendo vista como algo negativo após as dificuldades enfrentadas nas primeiras décadas de obrigatoriedade do ensino da arte, principalmente pelo conhecimento superficial em todas as linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), oferecidas pelas licenciaturas curtas, de dois anos, com o intuito de suprir a demanda por formação de professores para ministrar a Educação Artística na escola, após sua determinação legal (LDB 5.692/71).

Apesar dos cursos de Artes (Educação Artística) ainda existirem, hoje a maioria dos cursos na área de Arte são ofertados com linguagens artísticas separadas. Segundo Fonseca da Silva (2010), Biasoli (1999) e Barbosa (2002) tal procedimento advém de lutas de inúmeras associações de Arte Educadores[5], as quais conseguiram alterar a nomenclatura "Educação Artística" para "Ensino da Arte" através da LDB 9.394/96, e efetivamente modificá-la com o (Parecer CNE/CEB – 22/2005).

---

[3]Atualmente aparece no *site* do INEP "Artes (Educação Artística)", ou seja, a nomenclatura foi parcialmente alterada, mas ainda carrega uma "explicação" que nada mais é do que a nomenclatura anterior.

[4]"Educação artística foi oficializada pela política educacional do poder governamental ditatorial, com intervenção militar, enfatizando a arte como uma atividade, não como uma disciplina, instituída para, tão somente, liberar emoções e sentimentos, sem qualquer preocupação com (in)formação histórica e cultural. Arte-educação foi assumida, sobretudo, por intelectuais universitários, engajados/as no processo de formação docente nos cursos de licenciatura em educação artística, institucionalizados a partir de 1973, em reação crítica aos desdobramentos excessivamente expressivistas conferidos oficialmente à educação artística." (NASCIMENTO, 2005, pp. 163-164).

5 "A criação das associações estaduais de arte-educadores e sua conseqüente reunião em torno da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) teve como conseqüência a ampliação e o aprofundamento do debate, em congressos e seminários realizados em todo o país, sobre a especificidade da formação do profissional da arte (bacharel e licenciado), culminando com uma intensa mobilização quando das discussões em torno da LDB/96.Tal debate arregimentou também profissionais organizados em outras associações, como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) etc, em consonância com as discussões contemporâneas desenvolvidas pelas associações internacionais, tais como a International Society for Education trough Art (INSEA)." (PARECER CNE/CES Nº: 280/2007).

Segundo dados do INEP, na parte que trata sobre as “Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação”, até o ano de 2009 aparecia, além da denominação “Formação do professor de Artes (Educação Artística)”, utilizada em seus dados estatísticos, um tópico referente a quantidade de cursos de “Formação de professor de Educação Artística para Educação Básica”. Depois deste período, este item foi excluído, provavelmente por não ter mais cursos com estas características. Todavia, ainda temos a nomenclatura “Artes (Educação Artística)” no *site* do INEP, a qual evidencia resquícios da nomenclatura anterior com cursos que ofertam mais de uma linguagem artística. No Brasil muitos desses cursos de “Artes” ofertam as quatro linguagens artísticas com habilitação em apenas uma delas.

As habilitações referentes a visualidade variam entre: desenho, escultura, gravura, pintura, Artes Plásticas e Artes Visuais. Além destes cursos de “Artes” com habilitações em diversas linguagens e/ou técnicas referentes à visualidade, temos também cursos de licenciaturas em Artes Plásticas e Artes Visuais separadamente, com duração média de quatro anos.

Retomando um ponto acima abordado, por visualidade, compreendemos a linguagem artística cuja base se estrutura e/ou tem maior foco de interesse a visão, ou seja, a fotografia, o vídeo, a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outros meios que priorizam a visualidade tanto na produção quanto na recepção artística. Nessa perspectiva, podemos incorporar as Artes Visuais, as Artes Plásticas e no caso deste contexto das nomenclaturas as Artes (Educação Artística), por esta ofertar, na maioria dos casos, dentre as quatro linguagens artísticas, uma relacionada a visualidade, sendo esta geralmente denominada Artes Visuais ou Artes Plásticas.

Isto posto, perguntamo-nos: qual a diferença existente entre as nomenclaturas Artes Plásticas e Artes Visuais? Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte nos fornece uma explicação para a alteração dessas nomenclaturas:

> As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (PCN-Arte, 1998, p. 45).

Tendo por base esta citação, compreendemos que a necessidade de alteração da nomenclatura ocorreu devido à ampliação e a diversidade de possibilidades de meios para a produção artística contemporânea, a qual permite a realização de obras de arte utilizando as novas tecnologias além dos meios que possuem plasticidade. Ou seja, a nomenclatura Artes Visuais abarca muito mais formas/meios do que a nomenclatura Artes Plásticas.

Após essas breves considerações sobre as nomenclaturas e suas alterações ao longo dos anos, apresentaremos semelhanças e diferenças entre as mesmas. As três nomenclaturas aqui citadas fazem referência à visualidade, em maior ou menor grau, assim como o diploma em qualquer uma dessas diferentes denominações costuma permitir que o professor lecione a disciplina de Arte na Educação Básica. Porém, ainda hoje, temos problemas com as mesmas, justamente pela coexistência destas nomenclaturas nos cursos de graduação e pelo fato de haver na LDB 9.394/96 a nomenclatura “Arte”, sem especificar quais linguagens artísticas englobam esta denominação.

No que se refere a esse último ponto, o projeto de lei 7.032/10 prevê a alteração da nomenclatura “Arte” e a inclusão das linguagens específicas no texto da atual legislação, a saber: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, assim como a sua obrigatoriedade na Educação Básica. Pois, atualmente a única linguagem artística específica que aparece na presente LDB é a Música, através da lei 11.769/2008. No entanto, como Alvarenga (2013) ressalta, o ponto positivo deste projeto de lei é a adequação entre a formação docente por linguagem específica e a garantia da lei para a atuação docente de acordo com a linguagem artística de formação. Porém, questões de infraestrutura, currículo, políticas públicas educacionais, quantidade atual de cursos por linguagens artísticas específicas, entre outros fatores fazem com que tal projeto apresente dificuldades em ser concretizado, quando e se aprovado definitivamente.

No que se refere às diferenças entre Artes, Artes Plásticas e Artes Visuais, estas vão além da nomenclatura, pois o curso de Artes (Educação Artística) engloba articulações com as outras três linguagens artísticas (Música, Dança e Teatro), além das Artes Visuais e/ou Artes Plásticas. Esta última dedica-se a materiais e técnicas com foco na maleabilidade do próprio material, portanto, dedica-se a pintura, desenho, gravura e escultura[6]. Enquanto que as Artes Visuais abrangem todas as técnicas tradicionais, assim como permite o cinema, a performance, a fotografia, a arte digital e tudo mais que faça referência a visualidade abarcando novos materiais, formas/meios e/ou novas tecnologias.

Após termos apontado algumas semelhanças e diferenças entre as três nomenclaturas presentes nos cursos de licenciatura que fazem referência a visualiadade, perguntamo-nos se a quantidade dos cursos de licenciatura com essas distintas denominações é semelhante.

3) Demanda numérica dos Cursos de licenciatura que abarcam a visualidade no Brasil

Após situarmos os termos apresentando as três nomenclaturas existentes que têm relação ou fazem referência à visualidade, assim como suas semelhanças e diferenças, verificaremos a distribuição de cursos de licenciaturas no Brasil com estas denominações. Analisaremos apenas os cursos presenciais na habilitação em licenciatura em Artes no âmbito visual, ofertados entre os anos de 2004 e 2012 com base nos dados oriundos do INEP, antes, porém, desejamos situar o caminho metodológico trilhado.

Nossa pesquisa é de cunho quali-quantitativo ou misto como é tratado por Creswell e Clark (2013), tal método se faz necessário em uma pesquisa vinculada à educação, a qual geralmente utiliza métodos qualitativos.

Segundo Gatti (2004) muitos pesquisadores da área da educação não são familiarizados com pesquisa quantitativa. A autora justifica que dentre os motivos, está o fato de que este método nunca teve uma tradição sólida na pesquisa educacional, ou uma utilização mais ampla na história brasileira. Segundo a mesma, isto gera uma dificuldade no uso destes instrumentos analíticos de modo mais consistente. No entanto, tal forma pode ser muito viável e facilitadora, pois,

> Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais

[6] Ressaltamos que tais procedimentos não precisam ser realizados apenas com os materiais tradicionais, pois na contemporaneidade há muitos meios de recriar as formas convencionais.

> ainda, a combinação desse tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. (GATTI, 2011, p.80).

Neste sentido, as informações "traduzidas em número" nos ajudam a ter um panorama amplo da situação e nos permite comparar mais facilmente alguns dados que talvez a pesquisa qualitativa não permitiria. Porém, Gatti (2011) ressalta que "[...] os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em seu contexto de reflexão (num certo sentido deve dominá-los) e não submeter-se cegamente a eles" (GATTI, 2011, p.81). Pois, tais dados devem ser entendidos e tratados como indicadores, os quais "oferecem indícios sobre as questões tratadas, não verdades; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas." (GATTI, 2011, p. 81).

Nesta perspectiva, pretendemos utilizar os dados, mas atentos que os mesmos são apenas um indicativo, não algo irrefutável. Diante disso, apresentaremos um gráfico com a quantidade de cursos presenciais de licenciatura com as três nomenclaturas em questão, a saber: Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes (Educação Artística).

Gráfico I – Quantidade de cursos presenciais de licenciatura em Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes no Brasil (2004-2012)

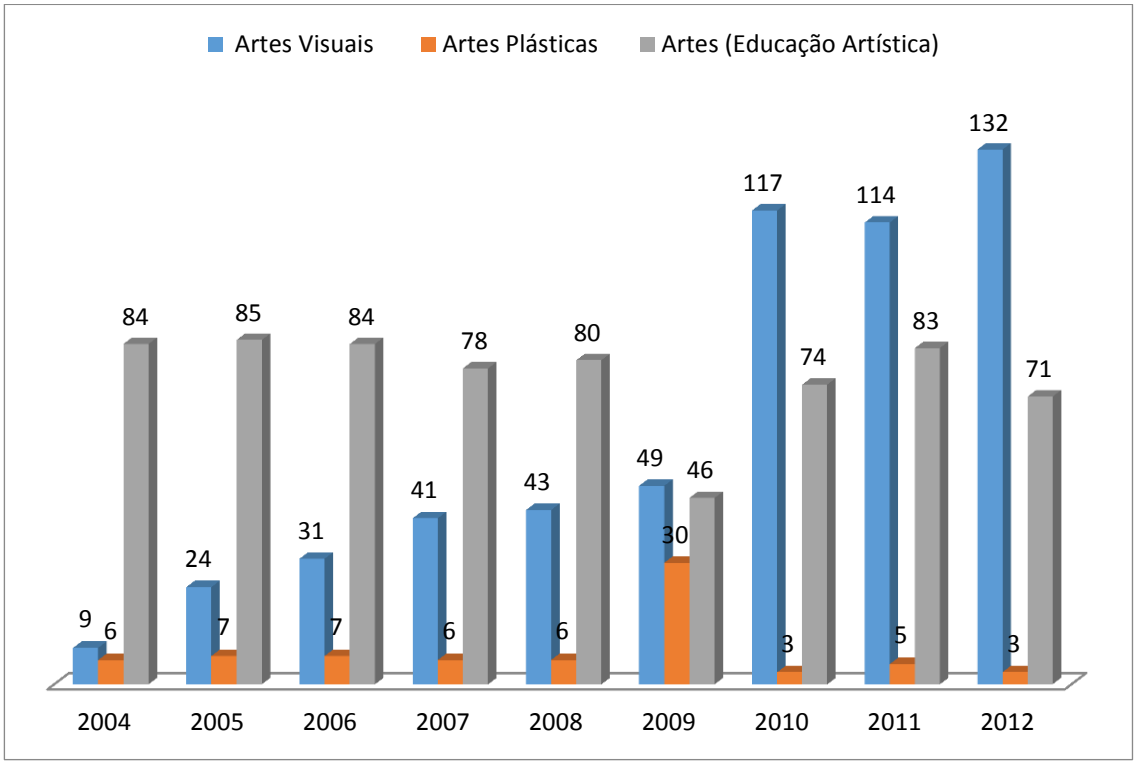


Gráfico elaborado pelas autoras
Fonte: *site* do INEP[7]

Antes de começarmos a analisar os dados apresentados no gráfico, é importante ressaltar que durante a coleta encontramos alterações destoantes em relação à quantidade de cursos, principalmente no que se refere aos cursos de Artes Plásticas

[7] Link para acessar os dados do INEP referentes às *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação:* http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse

ofertados no ano de 2009. Durante os outros oito anos pesquisados a média variou entre 3 e 9 cursos de licenciatura com esta nomenclatura, e em 2009 especificamente, estes números aumentaram bruscamente para 30 cursos, alteração esta que não se manteve estável e não há indícios desta alteração nos anos anteriores. Neste mesmo ano, os cursos de Artes também apresentaram uma queda, a qual parece muito diferente dos demais.

Considera-se aqui, que trata-se de um gráfico elaborado pelas autoras, mas com base em dados fornecidos por um órgão oficial e desta forma, não temos como contradizer seus índices, apenas pontuamos questões que destoam em relação aos demais anos apresentados pelo INEP. Portanto, como os dados quantitativos devem servir como apoio e não como verdade irrefutável, consideramos que os dados referentes ao ano de 2009 apresentaram falhas identificadas através do conjunto da análise dos mesmos.

Observa-se, no referido gráfico sobre os cursos de licenciaturas, fornecido pelo INEP, que entre os anos 2009 e 2010 o número de cursos de Artes Visuais aumentou vertiginosamente em mais de 50% em apenas um ano. Este salto quantitativo é questionável, pois, no mesmo período apresenta-se uma alteração diferenciada no índice de cursos de Artes Plásticas, que não é igualmente evidenciado pelo fluxo dos demais anos neste gráfico, tal como dito acima. Visto que, no ano de 2008 havia 6 cursos brasileiros de Artes Plásticas que se multiplicaram significativamente em apenas um ano e, em 2009, este número saltou para 30 cursos de Artes Plásticas justamente em um momento do contexto histórico educacional do país em que esta nomenclatura perdia forças em relação a nova nomenclatura, a saber: Artes Visuais.

Feitas as ressalvas, vamos à análise dos dados. No ano de 2004, havia apenas nove (9) cursos presenciais de licenciatura em Artes Visuais, já em 2012 esse número mudou para cento e trinta e dois (132), tal como pode ser observado nos dados com a cor azul. Ou seja, o crescimento dos cursos com essa nomenclatura, no período analisado, é realmente alto. Considerando que no ano de 2012 o INEP também apresentou dados com a quantidade de cursos de licenciatura presenciais em conjunto com a quantidade de cursos nessa mesma habilitação, mas na modalidade à distância, observamos que a quantidade de graduações de licenciatura nas duas modalidades chegou a 156 cursos. Ou seja, se considerarmos as duas modalidades, apresentadas no ano de 2012, em conjunto com o número de cursos presenciais de 2004, temos um aumento na proporção de 1.700% nos cursos de licenciatura em Artes Visuais.

No que se refere aos cursos de Artes Plásticas, os dados nos mostram que houve pouca alteração na quantidade dos mesmos entre os anos de 2004 e 2012. Podemos observar que em 2004, o número de cursos presenciais de licenciatura em Artes Plásticas (6) e Artes Visuais (9) eram muito próximos. Porém, em 2012, o número de cursos de licenciatura na modalidade presencial em Artes Plásticas diminuiu para três (3), enquanto que os cursos de licenciatura em Artes Visuais na mesma modalidade aumentaram para 132 cursos, equivalendo a uma proporção de 1.500%.

Os cursos com a nomenclatura Artes (Educação Artística) tiveram poucas alterações em sua quantidade, durante o período temporal analisado. Se considerarmos apenas o ano de 2004 em relação ao ano de 2012, observamos que houve uma pequena queda, passando de 84 cursos para 71. Então, não podemos afirmar que estes cursos, que geralmente ofertam todas as linguagens artísticas, simplesmente foram trocando a nomenclatura para Artes Visuais ou alguma outra linguagem artística após as reivindicações dos movimentos e associações artísticas na década de 80 ou após a

instituição da LDB 9.394/96. Esses cursos de licenciatura “polivalentes” ainda existem e apresentam um número relativamente alto, sendo 71 cursos de licenciatura presenciais em âmbito nacional, no ano de 2012, com a nomenclatura acima citada a qual não especifica nenhuma linguagem artística, mas mantém uma denominação abrangente.

As nomenclaturas diferenciadas referentes a formação docente no âmbito da visualidade distribuem-se de forma desigual entre o número de graduações presenciais brasileiras. Observa-se esta distribuição no levantamento dos referidos cursos, realizado pelo INEP, como podemos ver no gráfico apresentado abaixo. Estes dados foram organizados por Organização Acadêmica, Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES), Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e os Programas e/ou Cursos brasileiros no ano de 2012.

Gráfico II - Cursos e/ou programas de formação de professores
no âmbito da visualidade no Brasil (2012)

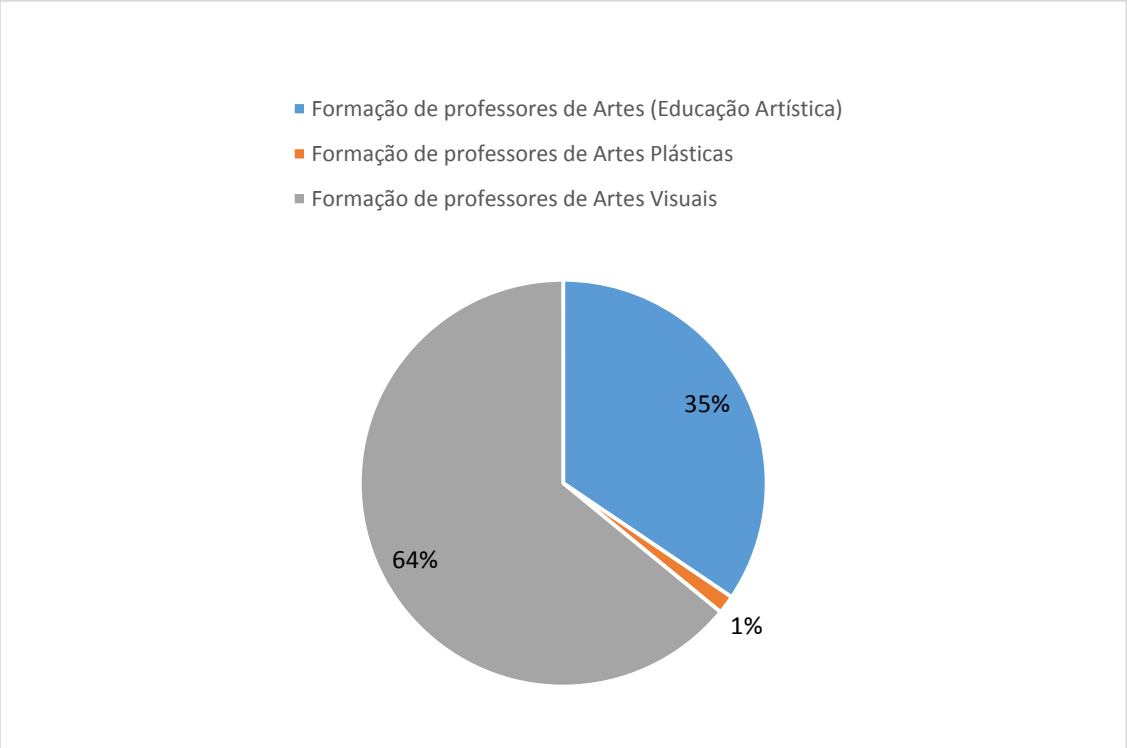


Gráfico elaborado pelas autoras
Fonte: *site* do INEP

Segundo dados oriundos do INEP, no ano de 2012 havia no Brasil 132 Cursos e/ou Programas correspondentes à formação de professores de Artes Visuais em atividade. Esta nomenclatura compreende o termo vigente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte em detrimento das demais nomenclaturas para esta área de formação.

Na sinopse da educação superior realizada pelo INEP, ainda referente ao ano de 2012, consta que houve no Brasil 10.865 matrículas para formação de professores de Artes Visuais em cursos de graduação presenciais por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais, as áreas detalhadas e os programas e/ou cursos do país. Nas demais nomenclaturas este número é menor, mas de todo modo ainda é proporcional a quantidade de cursos existentes, sendo 3.364 matrículas na formação de professores de Artes (Educação Artística) e no que se refere a formação de professores de Artes Plásticas houve 242 matrículas.

Referente ao número de concluintes dos cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES no levantamento feito pelo INEP em 2012, houve 1.639 concluintes nos cursos de formação de professores de Artes Visuais, 726 concluintes no curso de formação de professores de Artes (Educação Artística) e 53 concluintes na formação de professores de Artes Plásticas. Tais dados são um indicativo complementar para termos uma dimensão da quantidade de matriculados e de concluintes de acordo com o número de cursos de licenciatura presenciais com as três nomenclaturas.

4) Considerações finais

Conforme o exposto, constatamos que as nomenclaturas de cursos de licenciatura que fazem referência a visualidade convivem até hoje no Brasil, apesar da variação de quantidade entre elas. Assim como possuem caraterísticas semelhantes e distintas. Também vimos que a quantidade de cursos de Artes (Educação Artística) é relativamente alta e apresenta pouca variação na quantidade de cursos ofertados no período de 2004 a 2012. Já os cursos de Artes Plásticas apresentaram uma variação relativamente pequena neste mesmo período. Considerando esses pontos, perguntamo-nos: por que ainda há outras nomenclaturas e não somente Artes Visuais? Levantamos algumas questões em relação a essa problemática, uma delas diz respeito aos motivos que levam as instituições a modificarem os nomes dos cursos, pois não modificam as nomenclaturas apenas para atender a legislação, mas também por suas próprias crenças, orientadas também pelos modelos vivenciados e presentes em sua própria biografia de educador. As instituições são movidas por pessoas, seus interesses e concepções e nem sempre a legislação por si só, produz mudanças efetivas.

No entanto, com base na análise dos dados do INEP, verificamos que houve um grande aumento na quantidade de cursos de licenciatura em Artes Visuais em apenas nove anos (2004 a 2012), sendo que de 9 cursos, eles se transformaram em 132. Outro ponto que convém ressaltarmos diz respeito ao fato da quantidade de cursos de licenciatura com esta nomenclatura ter aumentado em 50% em apenas um ano (de 2009 para 2010). Isso ocorreu devido a um conjunto grande de fatores. Um deles diz respeito ao processo de mudança do sistema educativo como um todo, dos desdobramentos da LDB 9.394/96, o crescimento da necessidade de oferecimento da disciplina na escola, o desejo das instituições de terem diferentes cursos de licenciatura e fundamentalmente o crescimento da área de Artes. É inegável o crescimento da Pós-Graduação em Artes no Brasil, dos grupos de pesquisa e da ampla gama de produção da área.

Não podemos deixar de destacar também a expansão do ensino superior no Brasil a partir da entrada do governo Lula (2003-2010) que implantou um conjunto de projetos para expandir o ensino superior brasileiro extremamente sucateado pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Embora não estejamos num momento de grande efervescência política das associações e da própria federação de arte educadores, o que temos hoje como um panorama significativo da área foi construído também com o trabalho político de muitos educadores que estiveram a frente desses espaços de intervenção.

Mais do que nos deslumbrarmos com a quantidade de cursos e com o aumento vertiginoso, nos cabe perguntar pela qualidade desses cursos e das possibilidades de ampliação da formação estética dos estudantes nas escolas. Certamente o tema nos exige um conjunto de outros estudos que possibilitem observar a entrada dos estudantes na escola, os conteúdos disponibilizados para os alunos na graduação, o percentual de

egressos das licenciaturas, bem como a absorção destes egressos no mercado de trabalho.

5) Referências

ALVARENGA, V. M. **O projeto de lei 7032/10 prevê linguagens artísticas separadas na educação básica: será o fim da polivalência?** *Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 7, n. 3, p. 261-275. 2014. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4067/2593> Acesso em: 26 de ago. de 2014, 14:30:30.

BARBOSA, A. M. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

BERNARDETE A. Gatti. / organização Walter E. Garcia**; textos selecionados de Bernardete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação).

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: Do ensaio... à encenação.** Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. PARECER CNE/CES Nº: 280/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf> Acesso em: 02 de jul. de 2014, 13:00:00.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acesso em: 10 de jun. de 2014, 09:10:00.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília, SEF/MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em: 29 de jan. de 2014, 10:15:00.

BUJAN, F. **La construcción de un observatorio latinoamericano de la formación de profesores de artes en las universidades**. Revista Educação, Artes e Inclusão, volume 8, número 2, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/4104/2934> Acesso em: 20 de mar. 2014, 11:20:30.

CLARK, V. L. P. e CRESWELL, J. W. **Pesquisa de Métodos Mistos - Série Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Bookman. 2ª Ed., 2013.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. **Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política**. In: Anais do 3º Simpósio da Licenciatura em Arte Visuais da FAP e 2º ENREFAEB Sul. Curitiba: Editora FAP, 2010.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, vol. 30, n. 1, 1999-2014, 2004.

NASCIMENTO, E. A. **Mudanças nos nomes da arte na educação: Qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente?.** 2005. 255f. Tese de doutorado. Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

Valéria Metroski de Alvarenga
Mestranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de pesquisa Ensino da Arte. É orientanda da Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. É licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Recebe bolsa de estudos da CAPES/FAPESC. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4292142Z4

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Atua como professora do Mestrado e doutorado em Artes Visuais da UDESC. É Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE da UDESC. Atualmente coordena o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794793U4

Luana Pavesi Pera
Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4679011D7

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático:14 - Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.

LEITURA DE IMAGEM CRÍTICO-REFLEXIVA: UM OLHAR SOBRE A TRADIÇÃO

Diego Alexandre Divardim de Oliveira (UEPG, Paraná, Brasil)
Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)

Resumo
A leitura de imagem é algo de fato complexo, como se pode constatar nesse artigo, o qual tem como objetivo refletir sobre a leitura de imagem como uma prática reflexiva na escola. Esse artigo é construído sobre uma reflexão a partir de uma revisão bibliográfica, a qual parte de uma discussão sobre algumas ideias de Foucault (1988), Joly (2007) e de Rüsen (2010). Verifica-se que a busca pelo conhecimento é uma empreitada do homem, sobre a tradição, na busca por vestígios que após coletados são organizados para que o estudo, a posteriori, faça sentido e tenha coerência. Assim, nesta pesquisa verifica-se que é pela semiótica que se chegará à uma leitura mais significativa para a compreensão da imagem. Também, é trazida à reflexão o exemplo de uma obra de Magritte (1967), a qual é desconstruída e explicada por Foucault (1988), além de um exemplo de leitura de imagem tendo como objeto de estudo uma imagem de Oliviero Toscani. Neste contexto, a leitura de imagem, na escola, deve estimular a criatividade e a criticidade dos sujeitos, assim, não deve ser menosprezada pelos Arte Educadores.
Palavras-chave: Leitura; Imagem; Reflexão

CRITICAL READING OF IMAGE-REFLECTIVE: A LOOK ON TRADITION

Abstract
Reading image is something complex fact, as can be seen in this article, which aims to reflect about reading image as a reflective practice in school. This article is built on a reflection from a literature review, which part of a discussion on ideas of Foucault (1988), Joly (2007) and Rüsen (2010). It appears that the search for knowledge is an endeavor of man, about the tradition, the search for traces collected after they are organized for the study, retrospectively, make sense and be consistent. Thus, in this research it appears that it is the semiotic arrive at a more meaningful reading for understanding the image. Is also brought into consideration the example of a work of Magritte (1967), which is deconstructed and explained by Foucault (1988), and an example of reading images having as object of study an image of Oliviero Toscani. In this context, the image reading, school, should stimulate creativity and criticality of the subjects thus should not be overlooked by the Art Educators.
Key words: Reading; image; Reflection

1 Introdução

Ler uma imagem é como olhar para um espelho, tentar relatar o que se esta observando, também é como tentar entender algo que não é a realidade, mas que ao mesmo tempo reflete alguma realidade.

A leitura de imagem muitas vezes é substimada pelas pessoas, as quais acabam formando um preconceito que é oriundo da falta de conhecimento. Desta maneira, nessa reflexão o leitor poderá entender a relação entre a leitura de imagens, a observação de um espelho e a importancia da leitura de imagens na escola como ferramenta crítico-reflexiva. Dessa maneira, este artigo tem como objetivo refletir sobre a leitura de imagem como prática crítico-reflexiva. Partindo de uma revisão bibliográfica reflexiva, também, é trazida à discussão a leitura de uma imagem de um anuncio publicitário, de acordo com Joly (2007), o qual serve de exemplo para a leitura de qualquer imagem. Ver-se-á que pelos exemplos é possivel compreender que percepção não significa leitura, mas apenas uma etapa deste processo.

Para iniciar as reflexões, parte-se da seguinte questão: O que é uma imagem?

Para Joly (2007, p.29) uma imagem pode ser:

> [...] tudo e também o seu contrario – visual e imaterial, fabricada e natural, real e virtual, móvel e imóvel, sagrada e profana, antiga e contemporânea, ligada à vida e à morte, analógica, comparativa, convencional, expressiva, construtora e desconstrutora, benéfica e ameaçadora.

Na ideia exposta acima, a autora faz uma relação ao deus Proteu, da mitologia grega, o qual tinha o dom da premonição, mas não gostava de contar a suas previsões, assim, tentava esquivar-se daqueles que o procuravam. Uma das maneiras que se utilizava era se transformar em monstros marinhos, para espantar aquelas pessoas. De acordo com a mitologia era necessário muita coragem para chegar até Proteu e tomar conhecimento daquilo que estava por vir.

Uma imagem pode significar aquilo que é óbvio e também aquilo que não esta evidente, a imagem pode ser visual e ao mesmo tempo imaterial, quando se dá na mente dos sujeitos, pode ser antiga e contemporânea, pois, o antigo esta contido no contemporâneo e também pode ser dual, como exemplificado na ideia de Joly (2007).

Pode-se considerar que a coragem necessária para enfrentar Proteu é a sede por conhecimento que alguns homens possuem. A imagem simbólica de Proteu pode ser entendida como a representação do conhecimento histórico ainda em um estado natural. Isso exige daqueles que buscam o conhecimento, muita coragem, pois, para buscar esse conhecimento que se encontra esparso no mundo e organizá-lo de modo a produzir consciência histórica, não é uma tarefa fácil. A consciência produzida nesse percurso proporciona uma dedução do porvir. Dessa mesma maneira acontece com a leitura de imagens.

A leitura de imagem é como a busca por Proteu, como a busca pelo conhecimento. É como um olhar sobre a tradição, e sobre isso Rüsen (2010) diz que:

> O passado, que vive no presente como tradição, é objetivado como um conjunto de fatos do passado mediante a metodização da relação com a experiência. Ao metodizar sua relação com a experiência, o pensamento histórico transforma a tradição, artificialmente em vestígios. Ele passa do conteúdo factual da tradição ao conjunto dos vestígios em geral que, ao lado e independentemente da tradição, dá testemunho do que foi, uma vez, o caso.

Analisando a ideia acima e de acordo com a leitura de imagem, pode-se considerar que a imagem é um conjunto de fatos do passado que se fazem presente. Assim, analisar uma imagem de forma metodizada, é como acontece com o pensamento histórico, onde, a tradição é transformada em vestígios, os quais levam à uma suposição dos fatos. No caso de uma obra de Arte, pode-se considerar que o "fato", o qual se supõe pela análise e interpretação dos vestígios, seja a ideia do artista. Nesse sentido, Joly (2007, p.31) diz que é pela semiótica que se chegará a um entendimento daquilo que se observa, pois considera *"que tudo pode ser signo".*

Sobre a interpretação das partes, para a compreensão do "todo", Joly (2007, p.31) diz que:

> [...] a partir do momento em que somos seres socializados aprendemos a interpretar o mundo que nos rodeia, seja ele cultural ou natural. Mas o propósito do cientista semiótico não é o de decifrar o mundo nem o de recensear os diferentes significados que nós atribuímos aos objetos, às situações, aos fenômenos naturais, etc. Esse poderá ser o trabalho do etnólogo ou do antropólogo, do sociólogo, do psicólogo ou mesmo do filósofo. A tarefa do cientista semiótico consistirá antes em tentar ver se existem categorias de signos diferentes e se estes diferentes tipos de signos possuem uma especificidade e leis de organização próprias ou processos de significação particulares.

De acordo com a ideia da autora, a socialização proporciona aos sujeitos interpretar o mundo, o qual é separado em duas modalidades, cultural e natural. A autora ainda afirma que não é função do cientista semiótico, decifrar e recensear, pois, essas funções são atribuídas aos etnólogos, antropólogos, sociólogos entre outros. Nesse sentido, a função do cientista semiótico é a de verificar os signos existentes, categorizá-los e especificá-los.

Então, para que essa categorização e espicificação ocorra, faz-se mister reconhecer que as imagens são composições formadas por signos e sobre isso Joly (2007, p.42) diz que:

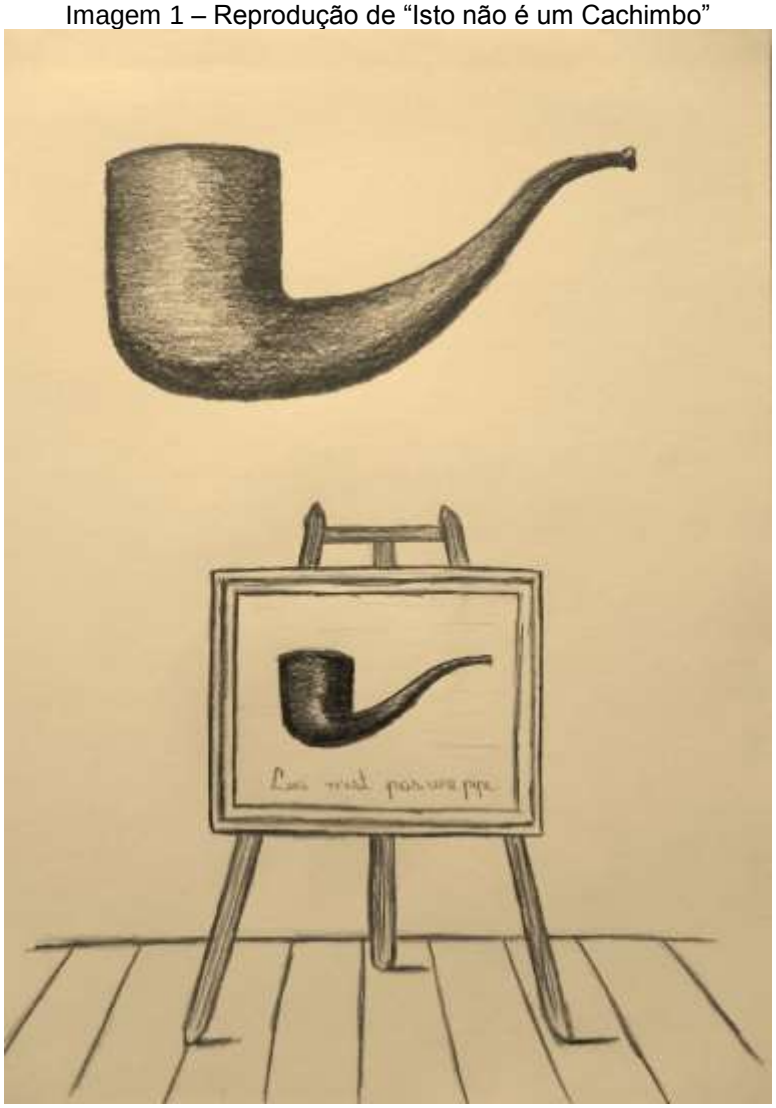
> O primeiro grande princípio a reter é sem dúvida, na nossa opinião, que aquilo a que chamamos uma *imagem* é algo de *heterogêneo*. O que quer dizer que ela reúne e coordena, no âmbito de um quadro (de um limite) diferentes categorias de signos: *imagens* no sentido teórico do termo (*signos icônicos*, analógicos), mas também *signos plásticos*: cores, formas, composição interna ou textura, e a maior parte do tempo também *signos lingüísticos*, da linguagem verbal. É a sua relação, a sua interação, que

> produz o sentido que aprendemos mais ou menos conscientemente a decifrar e que uma observação mais sistemática nos ajudará a compreender melhor.

De acordo com a ideia acima, uma imagem é algo heterogêneo, ou seja, é composta de elementos diferentes, formam as categorias de signos, tais como as imagens, elementos plásticos como a cor e forma, e signos linguísticos. É esse conjunto de elementos ao qual se decifra na busca pela compreensão do todo.

Uma obra que pode ilustrar as ideias até então expostas, é a obra de René Magritte, intitulada como "*Ceci n'est pas une pipe (Les Deux Mystères)"* de 1966. Obra composta por um fundo na cor do papel, sobre o qual um assoalho, sobre esse um cavalete, sobre o cavalete um quadro contendo o desenho de um cachimbo e a inscrição "*Ceci n'est pas une pipe*", sobre esse cavalete, como se estivesse flutuando o desenho de um outro cachimbo. Essa obra de Magritte instigou Michel Foucault a escrever uma análise sobre essa composição, a qual intitulou de *"Ceci n'est pas une pipe"* (Isto não é um cachimbo). Para ilustrar melhor o que se diz, segue uma reprodução feita a partir da obra de Renné Magrite:

Imagem 1 – Reprodução de "Isto não é um Cachimbo"



Autor: Diego Alexandre Divardim de Oliveira
Fonte: Portfólio dos autores.

Para um melhor entendimento, sobre o que se vê na obra de Magritte, Foucault (1988, p.04) diz que:

> [...] há dois cachimbos. Não seria necessário dizer, em vez disso: dois desenhos de um mesmo cachimbo? Ou ainda um cachimbo e seu desenho, ou ainda dois desenhos representando cada um deles um cachimbo, ou ainda dois desenhos dos quais um representa um cachimbo mas o outro não, ou ainda dois desenhos que, nem um nem outro são ou representam cachimbos, ou ainda um desenho representando não um cachimbo, mas um outro desenho que, ele, representa um cachimbo, de tal forma que sou obrigado a perguntar: a que se refere a frase escrita no quadro ?

As questões propostas por Foucault (1988) ilustram a postura que um observador deve tomar diante daquilo que observa. Busca-se interpretar o conjunto da obra.

A obra de Magritte não é um caligrama, mas pode ser tautologia, pois há repetição de ideias, mas, desde que cada elemento seja observado separadamente. A leitura do conjunto da obra deixa de ser tautologia. E sobre a inscrição, Foucault (1988, p.10) diz que é *"como se o texto dissesse: Eu (esse conjunto de palavras que você esta lendo) não sou um cachimbo".* Desta maneira, pode-se interpretar que a citada inscrição da obra se refira à totalidade da obra de Arte. Mas existe uma infinidade de interpretações possíveis, como diz Foucault (1988, p.10) que:

> É preciso, portanto, admitir que entre a figura e o texto há toda uma série de cruzamentos; ou, antes, de um ao outro, ataques lançados, flechas atiradas contra o alvo adverso, trabalhos que solapam e destroem, golpes de lança e feridas, uma batalha.

Interpretar o quadro implica em ter consciência de que será um trabalho reflexivo intenso, pois, é como se o observador estivesse defronte à um campo de batalha, onde muitos combatentes lutam, e tentasse observar tudo ao mesmo tempo para captar os mais ínfimos detalhes. É uma tarefa impossível, desta maneira, cabe ao observador interpretar o todo partindo da observação e análise de seus elementos.

Os elementos que constituintes da obra de Arte, podem se complementar ou negar um ao outro (FOUCAULT, 1988). Essa ideia é claramente observada na obra em questão, onde a inscrição nega a imagem. Mas qual o objetivo dessa relação conflituosa, entre a inscrição e a imagem? Foucault (1988, p.17) diz que:

> A exterioridade, tão visível em Magritte, do grafismo e da plástica, está simbolizada pela não-relação – ou em todo caso pela relação muito complexa e muito aleatória entre o quadro e seu título. Essa distância tão longa – que impede que possamos ser ao mesmo tempo e de uma só vez leitor e espectador - assegura a emergência abrupta da imagem acima da horizontalidade das palavras. "Os títulos são escolhidos de tal maneira que impedem de situar meus quadros numa região familiar que o automatismo do pensamento não deixaria de suscitar a fim de se subtrair à inquietação."

A ideia acima exposta demonstra que a obra de Magritte, expressa que a relação entre a imagem e seu título é de fato complexa, proporcionando ao observador além das qualidades, espectador e leitor, outras qualidades necessárias à reflexão, a dúvida e a inquietação.

Magritte convida o observador a sair do comodismo, a pensar sobre as coisas, sobre suas relações com a realidade. Para Joly (2007) se a imagem se assemelha a uma coisa, não é a coisa em si. Isso confirmaria a afirmativa da obra de Magritte (1967): *"Isto não é uma cachimbo".*

A leitura e a análise de imagens deve visar um propósito muito maior que a simples visualização, sobre isso Joly (2007, p.45) diz que *"é verdade que uma análise não deve ser feita só por fazer, mas ao serviço de um projeto".* Para Joly (2007) há uma diferença entre percepção e interpretação e que reconhecer os elementos que compõem uma imagem, não quer dizer que há compreensão sobre a mensagem original da obra de Arte. A autora ainda acrescenta a ideia de que a interpretação, mesmo que criteriosa, de uma imagem leva o observador a reconhecer um equivalente da realidade, cabendo ao analista tentar decifrar os significados dos signos, buscando alguma mensagem.

Quem se dedica a leitura de uma imagem deve atentar a que veio a imagem e qual o contexto em que veio (JOLY, 2007). A partir dessa premissa o observador se colocará no caminho mais aproximado da ideia do artista. O observador deve estar ciente de que a imagem possui uma função e:

> Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diferentes tipos de signos equivale, como já dissemos, a considera-la como uma linguagem e, portanto, como um instrumento de expressão e de comunicação. Quer ela seja expressiva ou comunicativa, podemos admitir que uma imagem constitui sempre uma mensagem para o outro, mesmo que este outro é o próprio autor da mensagem. É por isso que uma das precauções necessárias a tomar para melhor compreender uma mensagem visual é procurar para quem ela foi produzida (JOLY, 2007, p.61).

Desta maneira, reconhecer a quem se destina a imagem é uma forma de melhor compreendê-la. De acordo com esta ideia, pode-se considerar que uma imagem que faz sentido para determinado público, pode não fazer para outro, assim, é possível traçar relações entre os sujeitos envolvidos e o mundo, como por exemplo, uma pequena escultura que em certa região do mundo pode ser considerada um amuleto, enquanto noutra região pode ser considerada apenas um adorno.

As imagens são um meio de expressão e de comunicação que liga os homens à tradição, desta maneira, a leitura de imagens deve ser uma ação crítica que leve os homens à autonomia. Sobre essa caminhada à autonomia e a leitura de imagem Joly (2007, p.155) diz que:

> [...] mesmo a mais ingênua e quotidiana, mantém em nós uma memória que apenas exige ser um pouco estimulada para se tornar num utensílio mais de autonomia do que de passividade. Vimos, com efeito, que a sua compreensão necessita que seja tomado em linha de conta o contexto da comunicação, da historicidade da sua interpretação, assim como as suas especificidades culturais. Esperamos ter mostrado que a leitura da imagem,

> enriquecida pelo esforço da análise, se pode tornar num momento privilegiado para o exercício de um espírito crítico que, consciente da história da representação visual (na qual se inscreve), assim como da sua relatividade, daí possa extrair a energia para uma interpretação criativa.

Compreende-se, a partir do exposto acima, que a leitura de imagem por mais simples que seja, pode ser estimulada e se tornar uma ferramenta de autonomia e que os fatores como a comunicação e a historicidade, entre outros, são necessários para a devida compreensão da imagem. Pela leitura de imagens busca-se exercitar o espírito crítico dos homens e consequentemente estimular a criatividade.

2 Uma leitura de imagem como exemplo

Para exemplificar uma leitura de imagem, buscou-se uma imagem de um anuncio publicitário de uma marca de roupas. Trata-se de um anúncio da marca Benetton. Este anúncio pode ser chamado como *"Pinochio Benetton".* Em resumo, a imagem é composta por cinco bonecos de madeira posicionados em fila indiana como se caminhassem para a esquerda, sobre um fundo branco e com a inscrição *"United Colors of Benetton"* sobre um fundo verde do lado direito do anuncio.

Foram inquiridos quatro estudantes do terceiro ano do ensino médio de colégios diferentes, para que dissessem o que viam na imagem, os quais não sofreram nenhum estimulo, pois o objetivo era uma leitura pura, sem influência do pesquisador.

O primeiro estudante, de um colégio particular, disse que *"tem haver com política, Pinóquio remete a mentira, caminham para o mesmo lado e só muda a cor. 5 marionetes marchando pelo consumismo em direção às compras, única coisa que as diferencia, quem tem mais é melhor, ter antes do ser. dava para analisar também as cores. Todas as raças servem para comprar as marcas porém, para dividir o lucro não é bem assim. São anões de conto de fada, saindo do trabalho onde produzem bastante para comprar pouco ou são Pinóquios, vivem na ilusão e na mentira. São 5 anões dos 7 existentes porque o Soneca não trabalha não compra e o Dunga não está incluído por que é deficiente auditivo".*

O segundo estudante, também de um colégio particular disse que *"pode ser alguma coisa envolvendo preconceito racial, que querem dizer que fazem roupas para todas as cores de pessoas, tem haver com a alguma coisa com o Pinóquio, tem tipo mentira, mas eu não sei o que é".*

O terceiro, um estudante da rede pública de ensino, disse que *"pra mim aquela imagem me lembra soldadinhos modelados onde um é a copia do outro, modelados no sentido de alguém mandar, comandar eles como se fossem fantoches movidos por alguém de maior força ou comando, mas, é uma imagem bem diferente, fiquei tempo olhando para tentar achar algum significado".*

O quarto estudante, também aluno da rede pública de ensino, disse *"ha do Toscani né, me parece a união de todas as raças e os 5 continentes né, tendo a dizer q o consumo une as pessoas, é um apelo capitalista como diz Pondé, o capitalismo vai salvar o mundo".*

Pode-se constatar na fala dos estudantes que ao observarem uma imagem pela primeira vez, suas observações mesmo que limitadas, são criativas e demonstram criticidade. É possível perceber que os estudantes colocam à discussão questões como a política, capitalismo, consumismo, mentira, diferenças de classes,

exploração dos trabalhadores, ilusão, inclusão, preconceito racial, produção, submissão, união racial e continental.

A discussão que a imagem suscita é de grande valia para a emancipação intelectual dos sujeitos, desde que se considere que há diferença entre percepção e interpretação.

No cumprimento da proposta de uma leitura de imagem, fundamentada nas ideias colocadas nesse artigo, segue uma reprodução da imagem citada no início das discussões, "*Pinochio Benetton",* a qual representa a imagem original de autoria de Oliviero Toscani.

Imagem 2 – Reprodução da obra *"Pinochio Benetton"* pelos autores



Autor: Diego Alexandre Divardim de Oliveira.
Fonte: Portfólio dos autores

Para ler a imagem de maneira significativa, é preciso ter coragem para enfrentar Proteu e tomar conhecimento. Posteriormente as informações adquiridas serão organizadas de modo a constituir a consciência da realidade, neste caso, da imagem. Conseguintemente faz-se necessário olhar para a tradição, para trazer à tona os vestígios que serão utilizados para a leitura da imagem.

Volta-se então a afirmativa de Joly (2007) quando diz que é pela semiótica que a leitura da imagem se dará de maneira mais satisfatória, tudo é signo, uma imagem é composta por vários signos. Tentar entender o conjunto de uma só vez pode levar o observador ao erro, ao cansaço mental, pois não chegará a lugar algum.

Evitando cair no erro, primeiramente é preciso questionar a que veio a imagem, e qual o contexto? Após as devidas respostas, em segundo lugar se deve desconstruir a imagem, para entender a sua constituição.

A imagem original "*Pinochio Benetton"* é uma criação do fotografo italiano Oliviero Toscani, o qual criou inúmeras campanhas publicitárias para a marca Benetton, também italiana. Essa imagem foi feita em 1991.

Por que essa imagem foi feita em 1991?

O que significam os cinco bonecos de madeira que são semelhantes ao Pinóquio?

Por que são cinco bonecos?

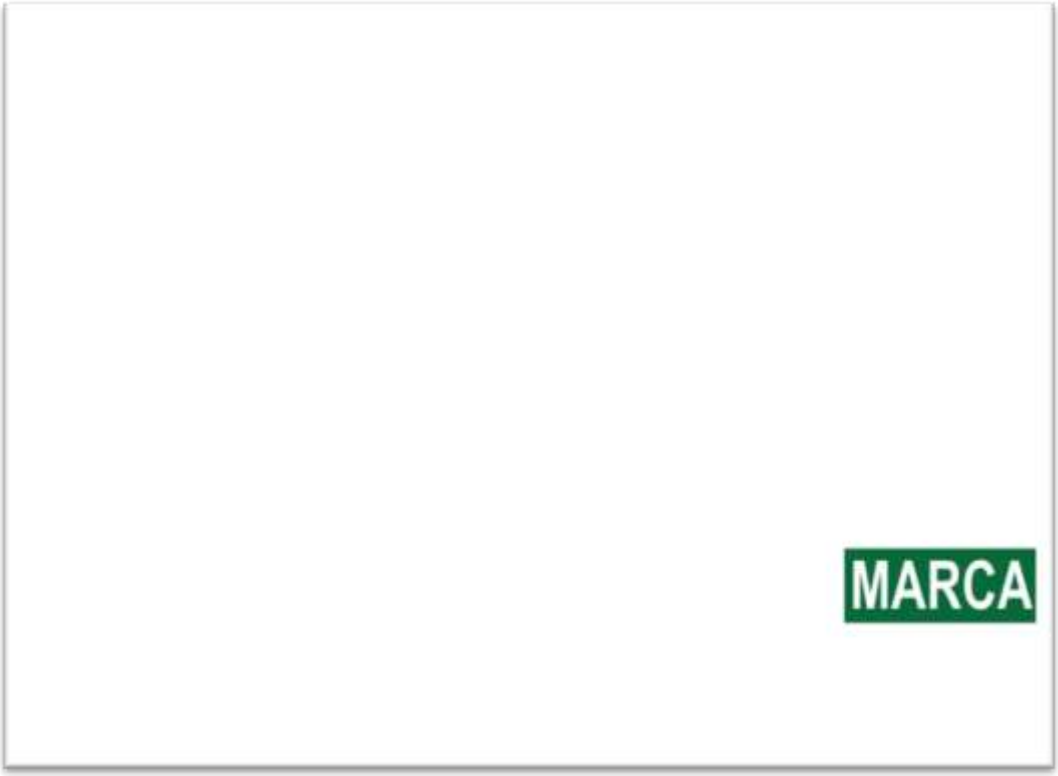
Por que caminham para a esquerda e não para a direita?

Por que a marca esta colocada no lado direito da imagem?

Para responder estas questões é preciso desconstruir a imagem.

A imagem a seguir, exemplifica o fundo branco da imagem e sobre este fundo a marca em letras brancas sobre um retângulo verde:

Imagem 3 – Desconstrução da Imagem, fundo branco e marca.



Autor: Diego Alexandre Divardim de Oliveira.
Fonte: Portfólio dos autores

Pode-se observar nesta ultima imagem, que o fundo é branco e que a marca esta colocada no lado direito na parte inferior do retângulo. Pode-se considerar que no modelo ocidental de leitura, a visão do observador entra no retângulo pela parte superior esquerda, circula pela imagem e sai pelo lado inferior direito. Desta maneira, considera-se que tudo o que contém nesse espaço branco leva à marca. É como uma carta, na qual a assinatura vem sempre após o texto. Verifica-se que nas campanhas publicitarias da Benetton, predominam esse modelo de leitura.

Além do fundo branco e da marca, a qual é resultante de uma evolução do logotipo que inicialmente era um ponto de tricô desenhado ao lado da inscrição *"Maglierie Benetton",* podem-se observar os bonecos. Na Figura 3, pode-se observar o fundo a marca e um boneco apenas:

Imagem4 – Representação do Pinóquio



Autor: Diego Alexandre Divardim de Oliveira.
Fonte: Portfólio dos autores

Em resposta às duas primeiras questões levantadas, o porquê da data e o porquê dos bonecos, semelhantes ao Pinóquio, os quais de fato representam o Pinóquio. Em 1991, foi comemorado o aniversario de 110 anos do "*Giornale per i bambini",* primeiro jornal italiano voltado ao público infantil, no qual havia uma história que seria o nascimento do Pinóquio, a história se chamava "*Storia di un burattino"* (história de um boneco). Tanto o jornal quanto a história eram criações do jornalista e escritor italiano Carlo Collodi, o qual faleceu em 1890. Também, em 1991, completaram-se 101 anos da morte de Collodi.

O ano de 1991 é um marco na história da marca, pois, na Italia, neste ano aconteceu o Grande Prêmio de Fórmula 1 da Italia, aconteceu também o Campeonato Mundial FIFA de Futebol sub 17, foi este o ano escolhido para o lançamento da revista "*COLORS",* revista que leva a marca Benetton para o mundo todo. De acordo com o site[1] da revista a proposta era fazer uma revista nômade. Assim, pode-se entender que os bonecos representam algo genuinamente italiano que caminha da Itália em direção ao resto do mundo. Outrora o Pinóquio e mais

[1] http://www.colorsmagazine.com/about/

recentemente a marca que se faz presente nos cinco continentes habitados. São cinco bonecos semelhantes, mas, com cores diferentes, cada boneco representa um continente habitado e/ou uma "raça" humana, são elas: "raça" negra africana, "raça" negra australiana, "raça" européia, "raça" amarela asiática e "raça" indígena. Os bonecos também podem simbolizar o símbolo dos Jogos Olimpicos, onde cada boneco representa um anel. Sobre essa ultima suposição vale destacar que o anel central do simbolo é na cor preta, assim como o boneco central da imagem de Toscanni. Outra suposição sobre os bonecos de madeira é que também podem representar os cinco artístas expoentes do renascimento italiano.

Na imagem original *"Pinochio Benetton",* de Oliviero Toscani, os bonecos estão dispostos de maneira, que suas pernas se cruzam e seus braços também, dando a ideia da miscigenação existente no mundo e de que as diversas culturas existentes se cruzam, como no simbolo olimpico. A marca italiana hoje é uma marca mundial.

Os bonecos de madeira não estão vestidos, mas o principal negócio da marca não seria a confecção de roupas?

A resposta é negativa, pois o principal negócio da marca é o público, a satisfação da sua clientela, pois, a Benetton iniciou seus negócios na década de 1950, quando Luciano Benetton percebeu que os italianos queriam roupas coloridas, então começou negociar as blusas que sua irmã Giuliana Benetton tricotava. O observador também pode entender que para a marca não há diferenças entre os homens, senão as superficiais, como a cor.

Essa leitura é apenas um ponto de vista sobre a imagem "Pinochio Benetton", e existem inúmeros outros. Por isso valorizar a criatividade e a crítica é fundamental para a boa leitura de imagens e ainda mais, para a emancipação dos sujeitos.

3 Conclusão

Conclui-se que a imagem por ser um meio de expressão e comunicação, e que a princípio parece ser simplória pode conter inúmeras informações. Desta maneira quem busca fazer uma leitura da imagem, deve estar consciente de que o percurso aqui apresentado é necessário para estimular a criatividade e a criticidade dos sujeitos, pois, chegar à mensagem original, à ideia do Artista, é uma tarefa impossível.

Uma imagem pode ser considerada uma heterotopia, uma heterotopia da ilusão, como acontece com um espelho e um observador: cada ponto de vista lhe trará uma visão da suposta realidade refletida, assim a imagem real e a imagem refletida entram em convergência na mente do observador. Dessa maneira, a leitura de imagem representa um processo muito complexo e não deve ser menosprezada pelos Arte Educadores.

Ler uma imagem é um processo inesgotável, pois sempre haverá outro ponto de vista e novos indícios para uma nova leitura. Não há um único caminho a se percorrer, nenhum método que se diga melhor que o outro, como no pensamento de Feyerabend (1977), o qual diz que a verdade é o ponto comum a que muitos meios podem levar. Portanto, os arte-educadores devem estar abertos ao pluralismo metodológico, para que as reflexões e as leituras em Arte elevem o nível das discussões em sala de aula e na vida em sociedade. A Arte e o ensino de Arte

não devem estar atrelados ao conservadorismo, o qual submete os homens e os mantém num falso estado de bem estar, *status quo,* que não promove socialmente muito menos e intelectualmente a sociedade.

Pode-se perceber que os homens se prendem a conceitos, a procedimentos, a regras, normas e a tantas outras questões tidas como verdades. É preciso sair da zona de conforto, vislumbrando patamares maiores. No exemplo da obra de Magritte fica evidente que o artista buscou provocar os observadores, instigando-os a sairem do comodismo. Deve-se romper com as formalidades e para isso é necessário ousadia e desprendimento, se a tradição se mostra nociva, dever-se-á armar-se da maturidade intelectual para não se contaminar com as imposições das quais os homens são herdeiros. Assim, os arte-educadores devem estar cientes de que a verdade sera sempre um ideal, pelo qual se caminha insessantemente e incansavelmente.

REFERÊNCIAS

COLORS MAGAZINE, disponível em <http://www.colorsmagazine.com/about/>. Acesso em: 10 ago.2014.

FEYERABEND, P. **Contra o método.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2007.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica**. Brasília: UNB, 2010.

Diego Alexandre Divardim de Oliveira,
Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2012), Mestrando em Educação (Linha Ensino –Aprendizagem) pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG, onde também é Bolsista Capes. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4270091U2

Ana Luiza Ruschel Nunes
Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal de Santa Maria (1976), Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria (1981), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), Doutora pela Universidade Estadual de Campinas (1997). É professora adjunta ao Deptº de Artes – UEPG e no Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado – UEPG.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4760005E4

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 03 Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL, APRESENTAÇÃO SLIDES OU PÔSTER

LEITURA DA OBRA "FUTEBOL", DE PORTINARI, A PARTIR DE OMAR CALABRESE[1]

Alana Águida Berti[2], UEPG-PR/BR
Ana Luiza Ruschel Nunes[3], UEPG/PR/BR

Resumo

O presente artigo tem como objeto fazer a leitura da obra "Futebol", de Cândido Portinari, a partir do método de leitura de imagem aplicado por Omar Calabrese, em *Como se lê uma obra de arte* (1993). O objetivo geral é a leitura da obra especificada. Tem como objetivos específicos: a) a realização de uma oficina com alunos do 4º de uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR para que estes façam a sua leitura da obra "Futebol"; e b) a produção de um texto, com os alunos divididos em grupos, relatando a leitura realizada da obra a eles apresentada.

Palavras-chave: Leitura de imagem; Omar Calabrese; Cândido Portinari; Escola Municipal.

Abstract

The object of this article is to read the image "Football" by Candido Portinari, from the method of reading image applied by Omar Calabrese, *in How to read a work of art* (1993). The overall objective is to read the specified image. Its specific objectives are: a) conducting a workshop with students from the 4th Municipal School the city of Ponta Grossa-PR for them to do their reading of the image "Football"; b) the production of a text, with students divided into groups, reporting reading done the image presented to them.

Keyword: Reading image; Omar Calabrese; Cândido Portinari; Municipal School.

1-Introdução

[1] Livro **Como se lê uma obra de arte.** Trad. Antonio Maia Rocha. Lisboa: Edições 70, 1993.

[2] Aluna da Disciplina Especial Tópicos de Leitura de Imagem. Doutorado UEPG, e aluna do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes visuais - UEPG

[3] [3] Professora Orientadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEPG e de Mestrado e Doutorado em Educação da UEPG

O objetivo deste artigo, enquanto recorte de uma pesquisa realizada em 2014, foi fazer a leitura individual e pessoal da obra “Futebol” (1940 – óleo sobre tela – 130 x 140 cm) de Cândido Portinari, de acordo com o método apresentado por Omar Calabrese em seu livro *Como se lê uma obra de arte* (1993), e em seguida apresentar referida obra a alunos do 4º ano de uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR, e incentivar que eles façam a sua leitura da imagem, produzindo um texto respectivo, com os alunos divididos em grupo. A abordagem adotada foi a qualitativa, no sentido de instigar nos alunos o ato de “ler” uma obra de arte a partir de suas experiências, e expressar suas experiências em textos escritos.

2-Referencial teórico

2.1- A leitura de imagem segundo Omar Calabrese

A atividade de pesquisa de leitura de imagem desenvolvida com os alunos do 4º ano de uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR foi precedida da leitura do livro C*omo se lê uma obra de arte,* de Omar Calabrese que originou primeiro uma leitura de imagem individual e pessoal da obra *Futebol* (1940), de Cândido Portinari e segundo uma leitura de imagem coletiva por parte dos alunos da escola trabalhada e que produziram textos visuais e escritos relatando essa leitura efetuada.

A leitura da imagem acima selecionada foi realizada tendo por base o método de leitura de imagem abordado por Omar Calabrese quando da leitura da obra “Os Embaixadores” (1533) de Hans Holbein, o Jovem. Para tanto, o autor dividiu o processo em nove (9) estádios (ou passos, ou estágios), a saber:

O primeiro momento segundo Calabrese (1993) denomina “0 Segredo”, é um convite ao espectador para que ele ingresse em um jogo com a obra, incitando a que *ative novas e mais difíceis capacidades*, através dos elementos representados na pintura. E, como diz o autor,

> *A anamorfose, princípio último da perspectiva linear e da visão objectiva, transforma-se, portanto, em princípio oposto e contestatório: a realidade somente pode captar-se através de um espelho deformante e a pintura não é mais do que uma máscara, sendo necessário deslocar-se para além dela a fim de se conhecer a verdade.* (p. 48)

Já num segundo estágio, que denomina *Identificação das personagens***,** e para que se comece a descobrir o segredo do primeiro estádio, necessário é fazer a identificação das personagens, buscando informações sobre quem são, o que fazem, sua biografia, e demais categorias a que o autor faz destaque.

O terceiro estádio que denomina *a CULTURA* é o exame dos objetos constantes na obra, e qual a sua relação com as personagens, de modo a revelar qual a cultura destas.

*A AMIZADE***,** como discorrida no quarto estádio, é a relação existente entre as personagens representadas na obra e, eventualmente, alguma personagem que esteja "oculta", indicada apenas por algum objeto ou outro meio no quadro.

Calabrese enfatiza um quinto estágio **–** *A POLÍTICA***.** Busca situar o regime político no ano ou período em que a obra foi executada, relacionando com a própria vida de seu artista, e todos os fatos que tenham relevância e consequências para ele próprio e suas personagens representadas, como também para a própria sociedade da época.

Por outro lado, no sexto estádio, traz a leitura de um dos estágios importantes para a leitura de imagem em especial das obras de arte – *A PINTURA.* Como diz CALABRESE, "*A pintura como engano. .... como máscara que cobre a verdade com o seu próprio aspecto verossímil, mas enganador".* (p. 63) É analisar todo o conjunto dos objetos constantes da obra e relacioná-los entre si, com as personagens e com o próprio artista.

*No JOGO LINGUÍSTICO***,** constante do sétimo estádio, revela Calabrese dizendo que**:** " Trata-se de um desejo de recrear a pintura e de recrear a vista. A pintura recreada é, por sua vez, recreável ; a pintura será, sempre, e por sua natureza, engano, mesmo quando se apresentar como desengano'. (p. 65)

Já o *oitavo estádio* **–** *a autobiografia* traz que toda obra é autobiográfica, ou seja, sempre falará do artista que a produziu. Seja pelos objetos representados na obra ou mesmo pelo tema trabalhado.

O nono e último estádio – *a filosofia* **-** é para CALABRESE o retorno ao ponto de partida, ou seja, é a volta ao ponto de partida: o segredo do primeiro estádio, *que depois de revelado, nos fornece a chave ou o ponto de partida para os inúmeros segredos sobrepostos do quadro.* (p.67). E, como conclui CALABRESE (68),

> Se acreditarmos na representação, estará fatalmente condenado a mentira; mas, se não crermos na representação, estaremos inevitavelmente condenados ao segredo. A verdade e a falsidade não existem, pelo menos, nesta dimensão: está noutro lugar, para além do cortinado que cobre o horizonte, isto é, a nossa própria possibilidade de ver e de saber.

2.2- Resultados e análise

Esta obra foi escolhida por estar relacionada no contexto histórico atual, com a realização da Copa do Mundo, aqui no Brasil. Assim, o critério da escolha dessa imagem da obra de Arte de Portinari para a atividade teórico/prática da pesquisa sobre a leitura de imagem pela pesquisadora e posteriormente junto aos alunos, justifica-se por ser uma obra que despertou o interesse da pesquisadora e intencionalmente por ter também relação com a realidade dos alunos, seu modo de vida, sua cultura. Deste modo, a obra

Futebol (1940 – óleo sobre tela – 130 cm x 160 cm), de Cândido Portinari, foi lida pelo pesquisador e pelos alunos ,obra que se dá visibilidade na imagem 1, a seguir.

Imagem 1. Obra *"Futebol"* do artista Cândido Portinari (1940 – óleo sobre tela – 130 cm x 160 cm)



Fonte: http://quadrosdecorativos.net/obras-de-candido-portinari/

A atividade de pesquisa de leitura de imagem desenvolvida com os alunos do 4º ano de uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR constou da leitura dessa imagem da obra de Portinari, e foi precedida da leitura do livro *Como se lê uma obra de arte, de Omar Calabrese* que originou primeiro uma leitura de imagem individual e pessoal da obra *Futebol,* de Cândido Portinari (1940) pela pesquisadora e segundo uma leitura de imagem coletiva por parte dos alunos da escola em que estes produziram narrativas visuais e textos escritos descrevendo e interpretando essa leitura efetuada. A leitura da imagem acima foi realizada tendo por base os fundamentos da abordagem de Calabrese (2003), resultando nas seguintes interpretações pessoais a seguir apresentadas.

O primeiro estádio – o segredo, nesta obra, leva aos questionamentos: para onde vai nosso pensamento quando nos deparamos com tantas crianças que aparecem na imagem? O que está além da brincadeira nela representada?

Mas o primeiro mistério é desvelar quando ao olhar a obra percebemos que se trata de um grupo de meninos num campo que adaptaram para jogarem futebol, e espanta em ver que neste espaço onde jogam esse grupo, também convivem animais, numa visualização de um realismo diante do cotidiano. Não é um campo de futebol convencional, é um campo possível visível na representação de cena do cotidiano: o futebol como uma brincadeira de criança, onde tudo leva a pensar- é um campo de futebol, percebeu-se era um campo de futebol adaptado das crianças que engendravam espaço e tempo para sua atividade de jogar. Mas era um campo de futebol? Pressupõe que esse quadro foi representado por uma visibilidade muito concisa do campo de futebol pelo artista. Mas o importante pela nossa leitura no momento é saber que o quadro se propõe como uma parábola no ponto de vista de uma perspectiva que convida o espectador e ou receptor da obra a ler e analisar a obra, e aos poucos fomos descobrindo minuciosamente a verdade (?) da pintura de Cândido Portinari. Assim, ao mesmo tempo em que negava os cânones, íamos interpretando um elemento. À medida que Íamos observando e interpretando, o quadro convida a entrar no jogo representativo. Isso tudo exigiu compreender que no decorrer da leitura a realidade só pode captar-se através de uma visão deformante e a pintura não é mais do que uma imagem, é uma máscara que nos leva a ir além dela, objetivando conhecer a realidade e a verdade. Deste modo a imagem da obra de “Futebol” qualifica-se como segredo e não como algo falso que não aparece, que não se identifica com base nas regras e elementos formais da forma, que é identificável; que é uma forma que pode ser identificada no conjunto de todas as formas desde que tenhamos a certeza da identificação, bastando saber se todas as outras formas no quadro pertencem à verdade ou a meta-verdade, ou seja, parece ser mas não é, ou ser e parecer, como nos aborda Calabrese (1993).

A resposta a esta primeira indagação, na verdade, será desvendada ao final do processo da leitura, quando a última pergunta for respondida, fechando assim o círculo que envolve a leitura de imagem pelo método apresentado por Calabrese.

O segundo estádio – identificação das personagens, levanta questões como: Quem são as crianças representadas na imagem? São apenas crianças ou têm adultos jogando? Pertencem a uma mesma classe social? Iniciamos a descobrir o segredo, é a identificação das personagens, é o da identidade histórica dos personagens representados. Portinari revela a identidade pelas várias formas de intertextualidade

> [...] o intertexto de uma obra é o retículo de referências a textos ou a grupos de textos anteriores construído com o duplo objetivo de proporcionar a compreensão da obra individual e de produzir efeitos estéticos parcelares e globais.

As crianças e adultos representados na imagem demonstram ter em média 7/8 anos de idade, estão vestidas quase que todos da mesma maneira, pés descalços; embora as crianças sejam de cor branca e negra, aparentemente pertencem à mesma

classe social, vivendo no mesmo local onde a brincadeira coletiva ocorre. Os dois adultos, sendo um talvez o pai de algumas crianças e ou membros do gênero masculino, pertencentes à comunidade. Assim, estas são manifestação da mão do artista Portinari que desenhou uma série de códigos na superfície do quadro; mas o enigma da descoberta das personagens e suas moradias não parece claro. Três casas populares ao fundo à direita da obra e fora do cercado do campo; uma construção à esquerda do quadro: o que pode ser? É para nossa leitura visual um cemitério. Parece a nova união entre tais elementos por meio de uma operação metatextual, isto é a indicação de uma trajetória da vida dos jogadores que ali jogam em um cercado limitado.

O terceiro estádio - a cultura, indaga sobre os objetos existentes na imagem, e qual sua relação com as personagens e sua cultura.

No primeiro plano temos seis crianças de duas etnias (branca e negra) jogando bola, que por sua deformação não parece ser convencional, e sim de pano ou outro material adaptado; ao entro três figuras maiores, seriam pais de algumas das crianças? Ou adolescentes que procuram brincar junto com as crianças? À direita, quase ao centro, um animal (talvez um burro? Ou um cavalo?), pastando tranquilamente, ainda que ao visualizar com um olhar mais atento, o burro (ou o cavalo?) apresenta um estado de desnutrição. Enquanto as crianças brincam, demonstram que estas têm um contato direto com o animal e ele não tem medo delas. Visualizam-se alguns troncos de madeira no chão, a delimitar o espaço onde as crianças podem brincar seguras. No segundo plano, mais quatro crianças com os braços abertos: meros espectadores da brincadeira ou aguardavam sua vez de jogar? No terceiro plano, ao fundo, temos uma pequena vila rural com plantação (pés de café?) e à esquerda um cemitério cercado. Entre a cerca e as crianças uma alta cruz de madeira. Estes objetos indicam que a comunidade onde a cena se passa é rural, pequena, católica, e todos se conhecem, e as crianças podem brincar a vontade, que não há perigo. A cultura é de uma comunidade humilde, geograficamente da roça ou rural, sendo parte de um vilarejo que agrupa várias famílias que dali tiram seus sustentos de suas plantações de uma multicultura produzida pelas arvores representadas no terceiro plano. No quarto e último plano o céu, com a lua despontando, mostra que a cena retratada ocorre no fim da tarde, momento em que os trabalhadores voltam de seus afazeres, e se reúnem com a criançada e com a família, o que justificaria as cores e os tons terrosos utilizados na pintura. As roupas demonstram estar no contexto da década de 1940, praticamente todas iguais, confirmam a provável igualdade social das personagens.

A amizade, ou relacionamento entre as personagens, é a finalidade contida no quarto estádio, levando-nos a indicar, nesta obra, que a brincadeira é coletiva, um jogo de bola e se desenrola pacificamente: enquanto duas crianças no meio do campo disputam a bola, as demais esperam e torcem para ver quem ganha, com os braços erguidos, mãos espalmadas. E, no dizer de CALABRESE (1993)

> O retrato começa não só a especificar cada vez mais os níveis de sentido ocultos no seu próprio interior jogando todas as formas na oposição segredo/mistura, mas também quase

> classifica os potenciais segredos que, pelo menos, três direcções – a dimensão histórica identidade histórica de personagens cuja representação é motivada por um segredo); a dimensão da filosofia (identidade cultural das formas representadas que ocultam segredos espirituais); a dimensão da arte (identidade figurativa de formas que ocultam os segredos figurativos).(p;58/59)

No quinto estádio - a política**,** temos a visão do momento político vivido quando a obra foi realizada. A obra foi executada em 1940. Em novembro de 1937 o Presidente do Brasil Getúlio Vargas dissolve o Congresso e as Assembleias Legislativas Estaduais, ordena o fechamento dos partidos, passa a perseguir seus opositores e outorga uma nova Constituição, instituindo o Estado Novo. Dois anos depois, cria o Departamento de Imprensa e Propaganda, órgão responsável pela censura aos meios de comunicação e pela propaganda oficial.[4] Este regime perdura até 1945, quando Vargas é deposto pelos chefes das Forças Armadas. Na Arte, este período trouxe consequências da Semana de Arte Moderna, realizada entre 13 na cidade de 17 de fevereiro de 1922 na cidade de São Paulo, com os artistas plásticos executando obras que valorizavam a cultura brasileira com uma nova abordagem do fazer e compreender a obra de arte (Proença, 1997). No Brasil, a questão racial ainda era motivo de discussões e lutas, com o movimento modernista contribuindo com as questões de identidade sobre a constituição do povo e cultura brasileiros,

> e elementos culturais negros foram interpretados como símbolos da nação brasileira numa espécie de negociação cultural entre elites e povo. Em linhas gerais, o modernismo propunha, a partir da influência do movimento modernista europeu, que artistas olhassem para elementos nacionais e populares, como base para a produção artística em suas diversas vertentes (plásticas, literárias e musicais), deixando de lado elementos estranhos a culturas locais em suas representações estéticas. Nessa perspectiva, entre os anos 1930 e 1940, elementos culturais negros foram interpretados como símbolos da nação brasileira numa espécie de negociação cultural entre elites e povo.[5]

O sexto estádio - a pintura, revela o que se vê na imagem. Para Calabrese esse estagio –da pintura- nos desafia a voltar nossa percepção e leitura para o conjunto de objetos que compõem a natureza –morta científica. As crianças que estão mais ao fundo e á frente estarão mesmo apenas aguardando o desfecho da disputa pela bola entre os três meninos ao centro do campo representado na obra? Os estarão esbravejando, xingando, questionando que eles “prendem” a bola e não deixam os demais jogar?

Aqui se indaga ainda o elemento principal da obra, a interracionalidade, onde crianças negras e brancas brincam juntas de maneira harmônica e feliz (?), gerando a reflexão que CALABRESE (1993, 63) propõe a*s formas aparentemente coerentes em*

[4] http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/visitantes/panorama-das-decadas/decada-de-40

[5] Curso de Formação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP-GeR - MÓDULO 3 | Políticas públicas e raça - UNIDADE 2 | O percurso do conceito de raça no campo de relações raciais no Brasil- 1- Anos decisivos 1940-1960: a possibilidade da Democracia Racial, in http://www.aedmoodle.ufpa.br/

certos níveis do enunciado constituem também o indício de uma reflexão teórica sobre o próprio enunciado e sobre o seu modo de produzí-lo. De consequência, a oposição primeira *segredo/mentira* que exprime a regra da transformação, pelo menos em teoria, e que vem a ser a própria avaliação da função de representação, que por ela mesma, mente e oculta o que está representado na imagem. (Calabrese,1993, 64)

O jogo linguístico é contemplado no sétimo estádio do processo proposto por Calabrese, tratando este estádio da recriação da obra, que fala do engano da pintura. Podemos questionar se a cena retratada está mesmo imbuída do caráter de ingenuidade infantil que num primeiro momento se percebe, ou a disputa pela bola e pelo próprio jogo por uma das crianças – o líder - a qualquer custo, estaria por trás da aparente simplicidade retratada. Mais, neste estádio podemos suscitar ainda a aparente cordialidade existente entre as crianças de diferentes etnias (branca e negra), e até onde o jogo ocorria em igualdade de condições entre as personagens ali representadas, ou as crianças brancas exerciam poder e hierarquia sobre as crianças negras que, sendo herdeiras do processo escravagista, aceitavam uma posição subalterna na relação com os brancos, mesmo já na década de 1940, num país que se dizia livre da escravidão.

No oitavo estádio - a autobiografia, busca revelar a autobiografia, e como escreve CALABRESE (1993, 65) *uma referência ao facto de que a obra, independentemente do modo como se apresentar e daquilo que aparentemente disser, também falará inevitavelmente doa artista que a produziu*. E aqui podemos ver que a cena retratada é uma das lembranças do artista Cândido Portinari, que gostava de representar brincadeiras de criança em cidades do interior, que nas palavras de CIA (2006, 1)

> Pintando crianças brincando em mangueiras frondosas ou participantes de "peladas" de futebol e de festas de São João, todas elas trazem a lembrança da vida rural. A criança, agrupada em bandos, é apresentada com roupas claras e rústicas, geralmente em movimento, com gestos largos ou de posse de brinquedos manufaturados. Espantalhos, pipas, luas e estrelas são elementos recorrentes que refletem o apego à cultura rural e à paisagem do interior. Este universo infantil é povoado de **elementos lúdicos**, como **brinquedos, brincadeiras** e jogos: "Nossos brinquedos eram variados, conforme o mês, e também havia os para o dia e os para a noite. Para o dia eram: gude, pião, arco, avião, papagaio, bilboquê, ioiô, botão, balão, malha e futebol. Para a noite: pique, barra-manteiga, pulando carniça, etc."

No Projeto Portinari[6], diz João Candido Portinari:

> a obra de Portinari não fala apenas de cores e formas, nem exprime abstrações. Toda ela é profundamente comprometida com valores sociais e humanos. É uma poderosa mensagem ética, humanística e cidadã, que se eleva contra a violência e as injustiças e clama pela paz, pela fraternidade, pelo espírito comunitário, pelo respeito às pessoas e à vida. A criança tem uma aguda percepção com relação a imagens,

[6] http://www.portinari.org.br/#/pagina/arte-e-educacao/apresentacao

> toda criança desenha, pinta. A missão do Núcleo de Arte-Educação e Inclusão Social do Projeto Portinari é levar a mensagem de Portinari às crianças, aos jovens e ao público em geral, por meio de suas obras e também de seu pensamento, expresso nos textos e poemas que o pintor nos legou.

Suas obras fazem também referência á sua infância vivida na Fazenda Santa Rosa, na zona rural da cidade de Brodowski, Estado de Minas Gerais, onde observava os colonos que trabalhavam na roça e, com suas pinturas, exaltava o povo humilde e trabalhador do Brasil, enfatizando o importante processo produtivo da agricultura da região, com suas plantações de café, de milho, a cana de açúcar e seus arrozais. (Cia, 2006, 1)

Suas obras podem inclusive ser referência a seu filho João Cândido, que nasceu no ano de 1939, e o artista estaria fazendo uma ligação entre a sua própria infância e seu rebento.

Por fim, no nono e último estádio - a filosofia, temos a descoberta do segredo e resposta à primeira pergunta. É a volta ao primeiro estádio, ou seja, a busca pelo segredo existente na imagem, que *nos fornece a chave ou o ponto de partida para os inúmeros segredos sobrepostos do quadro*. (Calabrese, 1993, 67) E qual é o segredo? Aqui temos quatro possibilidades: a própria infância vivida por Cândido Portinari e suas brincadeiras de cidade do interior; o desejo de que seu filho também tivesse uma infância feliz e repleta de brincadeiras como o pai; a disputa pelo poder que existe em praticamente toda atitude humana, mesmo que numa inocente brincadeira de crianças; ou a aceitação da convivência inter-racial, sem preconceitos, com e em igualdade de condições. É a oposição *mentira x segredo* que, de acordo com CALABRESE (1993)

> Se acreditarmos na representação, estaremos fatalmente condenados a mentira; mas, se não crermos na representação, estaremos inevitavelmente condenados ao segredo. A verdade e a falsidade não existem, pelos menos, nesta dimensão- está noutro lugar, para além do cortinado que cobre o horizonte, isto é, na nossa própria possibilidade de ver e de saber.

2.3- Prática da leitura de imagem com alunos: uma possiblidade em Calabrese.

A oficina com os alunos

No dia 23 de junho de 2014 foi realizada uma oficina de leitura da imagem “Futebol” (1940, 160 x 130 cm), de Cândido Portinari, para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR, sob a responsabilidade da professora de ensino fundamental, com duração de um encontro de duas horas.

Os alunos foram dispostos em círculo, em suas carteiras. Após minha apresentação pessoal e da razão de eu estar ali, expliquei qual e como a atividade seria realizada. Em seguida fiz algumas perguntas genéricas sobre Arte:

1) O que é Arte?
   R- Desenho, retratos, pintura, escultura, para representar alguma coisa.
2) Fotografia é Arte?
   R- Não.
3) Diferença entre pintura figurativa e pintura abstrata.
   Explicação rápida.

Com os alunos mais descontraídos, passei a falar sobre a vida e obra de Cândido Portinari, apresentando um mapa do Estado de São Paulo, para que eles pudessem situar geograficamente a cidade de Brodowski, inclusive falando sobre a distância dela e de Ponta Grossa.

Por fim, apresentei a obra escolhida para os alunos, fazendo perguntas para incitar que os alunos fossem lendo o que viam nela. Seguindo a perspectiva de Calabrese, mas respeitando a idade e o não contato com obras de arte pelos alunos, não delimitamos uma leitura por estádio e sim a partir de uma leitura mais espontânea dos alunos, esta revelou o que Calabrese destaca como o primeiro estádio – o do segredo, pois pela leitura do primeiro contato com a obra como um todo, algumas narrativas foram apontadas por alguns alunos: *um monte de nenezinhos jogando futebol; eles estão se organizando para jogar bola; muitas árvores (um monte) cortadas, lixo, animais; as cores mais usadas são branco, preto, verde, azul; terra; lua; postes; um piazinho morrendo; uma fogueira; campo com tocos de árvore; o campo era de terra porque não tinha campo de grama; a cidade era pequena e as crianças brincavam na rua; todos estavam vestidos de branco, em paz, e sem chuteiras; não tem juiz.*

Diante da obra que retrata uma partida de futebol, os alunos fizeram comentários sobre a Copa no Brasil, os jogadores e o Felipão. No momento seguinte, os alunos observadores relacionaram a cena social representada na imagem a eles mostrada com as cenas de seu próprio cotidiano e realidade, expressando-se da seguinte maneira- que não costumam brincar na rua porque a mãe não deixa e nela (rua) em muitos perigos (carro, moto, gente que sequestra crianças); comentaram a imagem no fundo da obra, com as casas, o cemitério e a plantação, tendo sido explicado sobre a perspectiva e sua função de profundidade, bem como foi repassado informações sobre o processo de leitura de imagem (narrativas dos alunos diante da leitura da obra), restauração e conservação de obras de arte.

A fala da pesquisadora continuou, versando sobre a vida do artista, seu aprendizado como artista plástico, suas experiências e reconhecimento no exterior, alguns dos prêmios recebidos, sua preferência em retratar a realidade e cultura brasileiras, representar brincadeiras de criança, como ele próprio vivenciou e

experimentou, como futebol, bola, pular corda, pique, e outras; sobre seu problema de saúde em decorrência da intoxicação com as tintas, e sua importante obra para a ONU (painel Guerra e Paz).

Para finalizar, foi distribuído para cada aluno um kit contendo uma folha de papel A4 e recortes variados de revistas (figuras) e balas para que eles realizassem uma produção em casa, baseada na obra apresentada de Cândido Portinari. Também foi solicitado que os alunos se reunissem em grupos e elaborassem um texto[7] com a leitura de imagem por eles realizada. Dos textos apresentados, destacamos que todos os alunos leram que as personagens da obra eram crianças (bebês) e a cena ocorria na zona rural, e que estava anoitecendo.

Diante da relação estabelecida entre a obra e a vida dos próprios alunos, estes fizeram as suas interpretações:

> *há um cemitério, parece que tem um menino fazendo xixi no meio do jogo, tem também um burro no meio do jogo! Parece tudo uma bagunça.*
>
> *São pessoas pequenas as crianças parecem bebês, estão de pijama, e lá eles não tem bola, eles não tem campo nem gol*.

A poesia, o lirismo e o tempo se fazem presentes no texto de Maria Claudia, Patrícia, Symmom e Kaio, quando se destacam que *Numa bela tarde* e também em ... *É uma imagem bem antiga*.

O sétimo estádio do método de leitura de CALABRESE – o jogo linguístico, que refere-se à recreação da pintura, tratando do engano que ela produz, encontra-se bem saliente nesta fala:

> *Pelo que eu e meus amigos vimos eles estão jogando descalço e parece que eles são bebês mas não são. Parece que são bebês por causa da pintura e bola está escondida.*

Vimos, portanto, que a leitura de imagem efetuada pelos alunos do 4º ano de uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR, e levada a efeito por instigação da pesquisadora, resultou num processo de conhecimento e interpretação da obra de arte apresentada ("Futebol", de Cândido Portinari), está muito bem enquadrada no processo de leitura de imagem proposto por Omar Calabrese em sua obra C*omo se lê uma obra de arte.*

3- Metodologia da pesquisa

[7] Textos nos originais constantes do anexo

A abordagem da pesquisa foi a qualitativa, com a realização da leitura de imagem feita pelos alunos do 4º ano de uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR, conhecendo suas interpretações, falas e adentrando seus mundos e suas percepções; e, como dizem Marconi e Lakatos (2007, p.269) *a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano.*

3.2– Pesquisa teórico-bibliográfica e documental

A pesquisa teórico- bibliográfica e documental fundamentou-se no livro *Como se lê uma obra de arte, de Omar Calabrese (1993),* que orientou a análise interpretativa crítica de leitura de imagem da obra de arte *Futebol* (PORTINARI, 1940, óleo sobre tela) por mim escolhida que na sequência foi apresentada aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR.

3.3- Contexto e espaço da pesquisa com os sujeitos

O contato e a pesquisa referente à leitura de imagem aplicada aos alunos do 4º ano de uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR, mostrou que eles estão inseridos numa realidade social baixa, com pouco contato dos alunos com o mundo das Artes. Mas demonstrou principalmente que, sendo devidamente orientados e estimulados, têm condições e interesse em descobrir o fascinante mundo artístico, em especial as Artes Plásticas, e têm potencial em descobrir e ler uma obra de arte. O espaço físico onde a atividade foi desenvolvida foi a sala de aula, com a presença e total colaboração da professora regular da turma, sendo que os alunos estavam interessados e participativos durante toda a atividade, fazendo muitas colocações, indagações com problematizações.

3.4- Materiais produzidos

Para a realização e pesquisa da leitura de imagem e da pesquisa de leitura de imagem da obra *Futebol*, de Portinari, foram utilizados os seguintes materiais: **a)** mapa impresso do Estado de São Paulo, para que os alunos localizassem a cidade de Brodowski e fizessem relação com a distância entre ela e a cidade de Ponta Grossa-PR; **b)** obra *Futebol* impressa em tamanho A4, que foi mostrada individualmente para os alunos; **c)** livro sobre a vida de Cândido Portinari, para que os alunos pudessem ver tanto o retrato como outras obras do artista; **d)** observação do comportamento e reação dos alunos no decorrer da leitura de imagem por eles feita e de suas narrativas visuais e escritas; **e)** narrativas feitas pelos alunos, divididos em grupos.

Considerações Finais

O estudo teórico de leitura de imagem realizado por Omar Calabrese na obra *Os Embaixadores* valida-se e consolida-se com a utilização deste método na leitura de tantas e quaisquer outas imagens, no intuito de conhecer, desvelar e interpretar uma obra de arte, conhecendo mais a fundo o próprio artista que a produziu, ressalta-se a aplicação na prática do método proposto por Calabrese, que se distribui por nove estádios (ou estágios, ou passos), repassando e multiplicando o conhecimento; deste modo, a atividade prática de pesquisa de leitura de imagem desenvolvida em uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa-PR, com a utilização da obra *Futebol* (1940), de Cândido Portinari, proporcionou aos alunos o contato com um recorte das Artes Visuais, estimulando a sua percepção de uma obra de arte ao mesmo tempo que os incentivou a produzir textos visuais e escritos que expressam as suas reações e interpretações da mesma. Mostrou ainda que, mesmo sem o conhecimento dos teóricos na área, os espectadores de uma obra de arte podem fazer uma leitura de imagem da mesma, levando-se em consideração a sua própria experiência cultural, moral, experiencial, e desde que estimulados pela figura de um mediador.

Referências

CALABRESE, O. **Como se lê uma obra de arte.** Trad. Antonio Maia Rocha. Lisboa: Edições 70, 1993.

CIA, F.P. **Oficina de Arte "Brincadeiras de criança... arte de Portinari"**. Fundação Romi. Núcleo de Educação Integrada. 6º Encontro de Educadores. Santa Bárbara d'Oeste, 2006.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311p.

PEDROSA, I. e RUFINONI, P. R. **Cândido Portinari.** Coleção Folha Grandes Pintores Brasileiros. V. 4. São Paulo: Folha de São Paulo. Itaú Cultural.

PROENÇA, G. **Descobrindo a história da arte.** São Paulo: Ática. 1997, 247 p.

http://www.portinari.org.br/#/pagina/arte-e-educacao/apresentacao*), acessado em 6 de setembro de 2014.*

http://quadrosdecorativos.net/obras-de-candido-portinari/, acesso em 20 de junho de 2014.

http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/visitantes/panorama-das-decadas/decada-de-40

http://www.aedmoodle.ufpa.br/file.php?file=%2F518%2FModulo3%2Fmod3_unidade2_texto3.pdf, acessado em 09 de setembro de 2014, as 1600h.

Anexos[8]

Mapa do Estado de São Paulo

Imagem da obra *Futebol*

Textos de leitura de imagem produzidos pelos alunos

ALANA ÁGUIDA BERTI

Acadêmica do 4º Ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais UEPG. Artista Plástica. Poetisa. Escritora. Contadora de historias. Membro da Academia de Letras dos Campos Gerais (ALCG), Cadeira nº 24. Mestre em Ciências Jurídicas UNIVALI; Professora universitária e advogada aposentada. Livros Publicados- "O direito de não ficar só" (Juruá,2009) e "Compartilhando você" (2010)

http://lattes.cnpq.br/5509284527041697

ANA LUÍZA RUSCHELL NUNES

Doutora em Educação (UNICAMP/SP),Mestre em Educação e Graduação em Educação Artística e Artes Plásticas (UFSM/RS). Atua como professora e orientadora no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e no Curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Líder do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura (CNPq).

[8] Os anexos encontram-se no arquivo da pesquisadora.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola**

ESTRATÉGIAS LÚDICAS COM PROFESSORES: LENDO IMAGENS NAS AULAS DE ARTE.

Léa C. de Zumpano França (SME/PMU - NUPEA/UFU,Minas Gerais, Brasil)
Maria Guilhermina C. De Pieri (SME/PMU – NUPEA/UFU,Minas Gerais, Brasil)
Marileusa de O. Reducino (ESEBA/UFU- NUPEA/UFU Minas Gerais, Brasil)

RESUMO*:*
Este artigo apresenta a experiência de formação continuada, realizada pelo NUPEA, com dois grupos de professores: Uberlândia/CEMEPE- todos com formação em Artes Visuais e Polo UFU da Rede Arte na Escola/Patos de Minas - nem todos são graduados em Arte. Nosso intuito foi trabalhar a leitura de imagens com jogos, brincadeiras e sensibilização, no sentido de tornar significativo esse momento do trabalho com as artes visuais em sala de aula.
Palavras-chave: Artes Visuais; Formação Continuada; Leitura de Imagens.

LEISURE STRATEGIES WITH TEACHER, READING IMAGES IN ART CLASSES.

ABSTRACT:
This article presents the experience of continuing education, conducted by NUPEA, with two groups of teachers: Uberlândia/CEMEPE- all with degrees in Visual Arts and the Art Network UFU Polo School/Patos de Minas - where not all are graduates in Arts. Our intention was to work with image reading with games, jokes and awareness, in making this significant time working with the visual arts in the classroom.
Key words: Visual Arts; Continuing Education; Image Reading

O presente artigo pretende apresentar a experiência de formação continuada realizada pelo NUPEA[1] e pelo Polo UFU da Rede Arte na Escola[2] com verba do Instituto

[1] NUPEA – Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte é um núcleo de pesquisa que, por meio de reuniões para estudo, seminários, publicações e aprofundamento teórico, se constitui em um espaço de formação continuada para o professor de artes visuais. O NUPEA é um dos núcleos de pesquisa do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e está cadastrado no CNPQ com certificação pela instituição no link http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0015708YZULCQQ.

[2] POLO UFU – O Programa Polo UFU da Rede Arte na Escola é vinculado à Diretoria de Cultura da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e visa a formação continuada de professores de Arte das redes pública e particular de ensino de Uberlândia, associados ao Polo UFU. Realiza também outras ações, entre elas: assessoria pedagógica aos professores, organização, catalogação e empréstimo de materiais da sua Midiateca.." Disponível em: < www.artenaescola.org.br.> Acesso em: 26 jun. 2012.

Arte na Escola, com dois grupos de professores: o de Arte que participa de reuniões de formação continuada no CEMEPE[3], todos com formação em Artes Visuais, e o que frequenta as ações de formação continuada em Patos de Minas[4], onde a grande maioria não tem graduação em Arte. Nosso intuito foi trabalhar a leitura de imagens com jogos, brincadeiras e sensibilização, no sentido de tornar significativo esse momento do trabalho com as artes visuais em sala de aula.

Nas reuniões de formação continuada no CEMEPE por algumas vezes escutamos os relatos dos professores de que, no momento da leitura de imagens, seus alunos comentavam: *que hora que vai começar a aula? É chato fazer a leitura! Não pode ser mais rápido?* Essas falas, que incomodam muito o professor, são indícios de alguns preconceitos: a aula de Arte é a do fazer; ler é chato; a leitura deve ser feita em outras aulas e não na de Arte. Apesar do contínuo trabalho dos professores tentando desmistificar tais preconceitos, eles sempre voltam nas falas dos alunos.

Além desses relatos, no ano de 2010, o Polo UFU da Rede Arte na Escola realizou uma pesquisa sobre a aprendizagem dos alunos de 5º ano de escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia, nas aulas de Artes Visuais, e percebeu que a leitura de imagens era desenvolvida tanto por alunos quanto professores de forma superficial, ficando a maioria dos exercícios propostos somente na descrição da imagem.

A partir desses apontamentos, o NUPEA, que há quatro anos estuda e pesquisa sobre leitura de imagens, foi desafiado a planejar encontros que apresentassem aos professores estratégias lúdicas[5] de trabalho em sala de aula. Cada participante do grupo interessado em ser ministrante deveria proporcionar orientações para que os professores realizassem leituras de imagens dinâmicas, de modo que envolvessem os alunos por meio da ludicidade. Os minicursos seriam oferecidos no CEMEPE e no Polo UFU de Patos de Minas.

> Assim sendo, consideramos importante a inclusão do brinquedo e da brincadeira como parte integrante dos métodos e procedimentos educativos de um programa de arte e em atividades infantis, principalmente quando envolver a construção, a manifestação expressiva e

[3] CEMEPE – "O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz, o CEMEPE, é um órgão da Secretaria Municipal de Educação. Tem como objetivo promover a capacitação e aperfeiçoamento profissional para os servidores da Rede de Ensino de Uberlândia." Disponível em: < www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=1020 >. Acesso em: 26 jun. 2012.

[4] POLO UFU PATOS – POLO extensivo do POLO UFU, atuante em na UFU PATOS DE MINAS.

[5] Lúdico vem do latim ludere, que significa ilusão, todo gesto lúdico é imaginativo. (PEREIRA, 2005, P. 21) Pereira, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: Carvalho, Alysson ET all. Brincar(es). Belo Horizonte, UFMG, 2005.

> lúdica de imagens, sons, falas, gestos e movimentos. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.89)

Lembrando que a brincadeira e o jogo há muito estão no cotidiano da vida familiar e social das crianças, dos jovens e dos adultos, sendo esta afirmativa respaldada em trabalhos de pesquisadores como Philippe Ariès[6] que em seu livro História Social da Criança e da Família, nos permite perceber que o jogo e a brincadeira eram praticados pelas pessoas sem que para isso houvesse uma distinção entre as idades e entre as crianças, independente das classes sociais. Todos jogavam e participavam de maneira que, por meio das brincadeiras as crianças praticassem e entendessem a vida social daquele momento.

Nesse sentido percebemos quanto o jogo está estritamente ligado à formação intelectual e cultural dos indivíduos, mas, constatamos também que no decorrer dos séculos esta prática vem diminuindo de importância e, delegando às crianças e aos jovens as brincadeiras solitárias dos jogos do mundo virtual.

Não há aqui uma crítica negativa e nem a diminuição da importância dos jogos contemporâneos no cotidiano das crianças. Jogos que de certa forma também são muitas vezes praticados por adultos e adolescentes.

Em palestra proferida em 23/09/2011, Duarte Júnior (2011) vem nos lembrar da relevância em levarmos o humor, a brincadeira, o jogo para dentro da escola, entendendo o humor como forma de conhecimento, pois nos mostra outro lado dos fatos. Destaca que a arte não tem uma utilidade prática e que a dimensão estética está presente em todos os objetos e artefatos produzidos para uso cotidiano, prova disso é o estilo e o *design.*

O homem precisa da dimensão utilitária para sua vida prática, para sua sobrevivência, no entanto a dimensão estética lhe é inerente, observa-se desde os primórdios que todo objeto utilitário é trabalhado com desenhos variados de acordo com cada cultura, cada povo. Para quem os usa, além da função utilitária carrega junto o prazer advindo da apreciação propiciada pelo fazer artístico presente no artefato. Assim a identidade de um povo está presente nas peças utilitárias por meio de sua dimensão estética.

Podemos dizer então que, apesar das diferentes sociedades e suas percepções do tempo, as brincadeiras e os jogos são importantes na constituição

[6] História Social da Criança e da Família - 1981

intelecto/emocional/social das crianças. Nesse sentido, resgatamos o jogo e a brincadeira na sala de aula como estratégia metodológica no aprendizado das aulas de Arte.

Para Macedo (2007, p.01), o lúdico possibilita à criança "uma experiência essencial, um modo de decidir como percorrer a própria vida com responsabilidade" como também seu desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo.

É relevante que o professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem, estimule o aluno a brincar, jogar, cantar, dramatizar, pois as brincadeiras fazem parte de suas vidas. Segundo (SANTOS, 2006, p. 08-09)

> O jogo pode ser um grande aliado para o desenvolvimento da arte na escola, pois as atividades lúdicas possibilitam que as crianças estejam constantemente ativas, sua mente alerta e curiosa, seu ambiente dotado de materiais atrativos e sua inter-relação com outras pessoas que se efetive de modo natural e efetivamente bem estruturado. Assim, o lúdico pode ser um fio condutor para desencadear o processo criativo e artístico dos alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. A união do jogo e da arte na escola enriquece as atividades e ambos podem fazer parte das aventuras, sonhos, fantasias, frustrações, medos e angústias, com os quais as crianças tem que conviver para aprender a lidar com todas as suas emoções, formando uma base sólida para a sua personalidade em formação.

Desse modo, consideramos pertinente tratar a apreciação e a leitura de imagem de uma maneira lúdica, propiciando aos alunos envolvimento criativo no momento em que as perguntas surgidas no jogo despertarem o interesse e, na ânsia por responder, obterem um olhar mais detido na imagem. Entendemos que estaremos mais próximos do que é significativo para os alunos, nesse caso, o jogo e a brincadeira, quando as pistas e situações os mobilizarem a investigar as formas, as cores, os materiais, os elementos, o processo de construção, tudo isso em relação à imagem em estudo,

Conhecendo o trabalho

O CEMEPE é um dos grupos de estudos assessorado pelo Polo UFU da Rede Arte na Escola desde 2004. Durante o ano são realizadas reuniões quinzenais perfazendo uma carga horária anual de 60 horas. Para as ações do ano de 2012 foi organizado um trabalho intenso sobre Arte Contemporânea e Leitura de imagens, a partir dos comentários feitos em 2011 pela Prof. Dra. Lucimar Bello[7] que visitou 15 escolas onde

[7] Após visitar as exposições em 15 escolas a prof. Dra. Lucimar Bello escreveu um texto que está publicado no livro "Artes Visuais: ensino e aprendizagem – experiências na Rede Pública Municipal em Uberlândia". Em seus comentários, entre outras coisas, ela sugere um trabalho mais aprofundado com a Arte Contemporânea.

estava acontecendo a Mostra Visualidades (exposição anual que mostra o resultado do trabalho dos professores de Arte na Rede Pública Municipal) e do resultado da pesquisa Aprendizagem em Artes Visuais, realizada com incentivo do IAE[8].

Fotografia 1 - Palestra na abertura do Circuito visualisades 2012.



Fotografia de Léa Zumpano França
Fonte acervo da autora

Esta pesquisa trouxe como uma de suas conclusões que a leitura de imagens era o conteúdo que precisava ser melhor trabalhado pelos professores. Durante as discussões sobre os resultados da pesquisa nas reuniões de formação, os professores se queixaram do desinteresse dos alunos nos momentos de leitura de imagens. Daí se justificou a intenção de tentar um trabalho mais lúdico, que envolvesse os alunos propiciando entradas diversas e mais profundas nas imagens.

Para começar o trabalho em 2012, enviamos durante as férias de janeiro um cartão postal com uma imagem de arte contemporânea para o endereço de todos os professores que em algum momento participaram da formação continuada. Foi uma maneira de motivar os professores que participam e de convidar aqueles que vão fortuitamente. No verso do postal havia alguns questionamentos sobre a imagem e um pedido de planejamento de um projeto pedagógico a partir daquela referência imagética.

Fotografia 2 - Postal

[8] IAE – Instituto Arte na escola/ Fundação Ioschpe,associação civil sem fins lucrativos que qualifica e reconhece o ensino de arte por meio da formação continuada de professores da Educação Básica.



Fotografia de Léa Zumpano França
Fonte acervo da autora

No primeiro semestre focalizamos o trabalho na construção de um projeto pedagógico coletivo. Para o segundo semestre a intenção foi de que os professores/pesquisadores do NUPEA ministrassem minicursos em que a metodologia de leitura de imagens pudesse abarcar as referências bibliográficas trabalhadas nos quatro anos de estudos e a partir de uma dimensão lúdica, que contemplasse vivências e estratégias participantes na sala de aula.

Apesar de não ter o mesmo histórico que o grupo de estudos do CEMEPE, pensamos ser possível ministrar os mesmos minicursos para os professores da cidade de Patos de Minas. O trabalho de leitura de imagens da arte contemporânea é pertinente a todos aqueles que ministrem aulas de Artes Visuais. Para a realização dos minicursos foram confeccionados materiais pedagógicos que depois ficaram nos polos para empréstimo aos professores.

Relatando os encontros e a produção pelos professores

Como o trabalho sobre arte contemporânea não tinha sido realizado em Patos de Minas, o primeiro minicurso realizado apresentou uma panorâmica de conceitos para que os professores não se sentissem muito perdidos com as imagens que seriam apresentadas.

Em Uberlândia a Leitura de Imagens: Poéticas Visuais, em busca de pistas foi o tema do primeiro módulo. Inicialmente pedimos por e-mail que cada professor levasse uma imagem de arte contemporânea para o encontro. No encontro, questionamos sobre: Quais as teorias de leitura de imagem que conhecem? O que é a leitura formal? Esta leitura é satisfatória para toda a produção em Artes Visuais? Como realizam a leitura com os alunos? A partir desses questionamentos, teve início um diálogo em que os professores relataram algumas estratégias para provocar a leitura de imagem. Segundo

eles a escolha da imagem se dá pelo tema, ou pelo conteúdo ou ainda pela técnica a ser trabalhada no projeto educativo.

Uma das possibilidades é o trabalho com a contação de uma história de contos de fadas (existente ou inventada pelo professor) ou com uma música que remeta à imagem que se quer trabalhar. Essa pode ser mostrada antes ou depois da história contada. Desse modo cria-se uma forma lúdica de trabalhar a história do artista/biografia. A exploração do imaginário infantil também pode acontecer com viagens inventadas para as quais se organizam malas com objetos fictícios.

Outra possibilidade é a observação atenta das expressões fisionômicas em diferentes produções artísticas, estimulando essa observação pela música ou poesia. Em continuidade, pesquisam com os alunos na sala de informática referências às imagens observadas.

Alguns professores disseram trabalhar a partir da colagem de um fragmento da imagem em uma folha A3 em preto e branco, pedindo que o aluno aleatoriamente complete o desenho. Depois apresentam a imagem completa e colorida com questionamentos da experiência do aluno e o que o artista produziu.

Outros fazem leitura comparativa, formal, iconológica, com provocações e trabalhando sempre questionamentos, abrindo possibilidades interpretativas, inclusive com a utilização de recursos tecnológicos para a visualização de trabalhos tridimensionais.

Como alguns professores são também artistas, utilizam a sua produção plástica como referência nos projetos educativos, pois falam com maior propriedade sobre elas, possibilitam a visualização do trabalho e não de reproduções facilitando a interlocução com o aluno.

O diálogo sobre quais teorias embasam a leitura de imagens em sala de aula aconteceu em seguida e deu origem a seguinte questão: Como o professor avalia o aprofundamento que o aluno tem feito dessa leitura de imagem? Acreditam que o aprofundamento se dá quando o aluno se apropria do vocabulário estudado, consegue responder aos questionamentos e aplica os conceitos pesquisados: cor, transparência, arte conceitual, etc.

Finalizando essa parte do encontro de formação continuada, as ministrantes citaram alguns métodos de leitura de imagem[9]: semiótica, iconográfica, iconológica, gestáltica. Comentaram sobre os teóricos Robert Ott, Feldman, Saunders e Parsons que trabalham com metodologias específicas para análise e leitura de obras de arte. Abordaram teóricos que trabalham a evolução de como se dá a leitura de imagem: Michael Parsons e Abigail Houssen, que através de pesquisas identificaram os estágios do desenvolvimento estético.

No segundo momento, foi proposto aos professores se agruparem em número de cinco e a partir das imagens trazidas, escolhessem uma. Com a imagem escolhida, criar um jogo de pistas para que os outros grupos descobrissem a imagem escolhida. Assim, após a elaboração das pistas cada grupo expôs as suas imagens para os participantes que adivinhariam a imagem escolhida através das pistas dadas.

Cada grupo escolheu uma forma diferente de apresentar as pistas sendo que alguns utilizaram os elementos de linguagem, técnicas e materialidade, outros a temática, ou aspectos biográficos do artista, outros organizaram uma performance para falar sobre as pistas. O jogo foi realizado com os participantes interagindo com a proposta. A partir do jogo o grupo discutiu conceitos de arte, artes plásticas, artista, contemporâneo, cinema, vídeo, teatro, música e performance. Discutiu-se também os elementos da Cultura Visual do mundo que nos rodeia.

Fotografia 3. Primeiro módulo: após trabalho nos grupos, revelando as pistas.



Fotografia de Léa Zumpano França
Fonte: acervo da autora

Leitura de Imagens: Sensorialidades - Percepções e construções na fruição de Esterways" foi a proposta para o segundo módulo. Propusemos uma leitura de imagem

[9] Cientes de que os professores que participam da formação já têm um conhecimento prévio de tais teorias, as ministrantes apenas citaram alguns autores sem aprofundar no trabalho desses teóricos. O fato dessa formação ter um histórico de vinte anos de construção coletiva com professores com formação específica, possibilita que as discussões conceituais fluam e gerem novas discussões.

com o foco na experimentação sensorial, com o objetivo de acionar os sentidos – tato, visão, olfato, audição e paladar. Para isso criou-se um circuito em um ambiente fechado onde o professor poderia percorrer de olhos vendados e descalços. Encontrariam no percurso vários objetos na cor branca: pedras, areia, toalhas rendadas de plástico e papel, tecidos finos e transparentes. Manuseariam (de olhos vendados ou não), objetos variados (forros de bandeja, luva, bexiga, bola, talco, suspiro, tela, isopor, etc) que se encontravam alguns sobre uma mesa e outros no chão, tateando, degustando e cheirando. Por fim, imagens de artistas em tubos de PVC denominados de "periscópios", tudo isso ao som de uma música instrumental e a projeção em uma parede do trabalho "Ester Ways" de Claudia França[10].

Fotografia 4 e 5. Ester Ways[11]





Fotografia de Paulo Rogério Luciano
Fonte: http://www.flickr.com/photos/paulorogerioluciano/5890054946/

Os registros fotográficos e os depoimentos a seguir revelam que foi o encontro das expectativas das professoras.

"Foi muito interessante do ponto de vista da experimentação, por que estimula os sentidos ao mesmo tempo em que estimula a fala dos alunos a após a experiência. Deixa o experimentador empolgado."

"Foi muito boa experiência de caminhar pela instalação criada nesta oficina; nela pode-se perceber todos os sentidos aguçados pelas imagens da artista; mesmo antes de parar diante da imagem já estamos experienciando. Assim fica mais 'internalizado' a leitura da imagem."

"Achei surpreende e prazeroso a leitura de imagens através dos sentidos. As escadas fizeram com que novos caminhos surgissem".

[10] Cláudia França é artista plástica e professora do Instituto de Arte da Universidade Federal de Uberlândia.
[11] Disponível em: http://www.flickr.com/photos/paulorogerioluciano/5890054946/ Acesso em 08 maio 2013

Fotografias 6, 7 e 8. Espaço preparado para sensibilização com percurso feito pelos professores.



Fotografias de Léa Zumpano França.
Fonte: acervo da autora

Após percorrer o circuito os professores registraram em uma folha branca três palavras significativas sobre a experiência. Em seguida discutimos sobre as palavras apontadas e as mesmas foram fixadas na parede da sala: leveza, transparência, memória, liberdade, diversão, curiosidade, calma, vontade de cheirar, surpresa, ludicidade, estranheza, forro, escada, tubos, tridimensionalidade, suavidade, tranquilidade, descanso, ausência, limpeza, colorido, divertido, gostoso, descoberta, potencialidade, monocromia, fadiga, improviso, ansiedade, descoberta, experiência, estranhamento, paz, Ester Paz, o grande cilindro branco, religiosidade, sutileza, Arte, foco, expectativa, receio, realização, toque, brancos, paz, harmonia, busca, sensação de suavidade, expectativa, tédio, frio, emoção, conforto, desconforto, sensação lúdica, sentir, tato, cheiro, texturas, imagens, doce, macio, áspero, repugnante, interessante, sensação, prazer, admiração, dor, insegurança, sensibilidade, foco, relaxamento, perfume.

Percebemos que o professor se expressava com prazer quando justificava a escolha de sua palavra, momento em que fez conexões com suas vivências, sua prática pedagógica e seu repertório cultural.

Teve continuidade na sala a projeção das imagens de Esterways que se constitui, por uma instalação, com aspectos de site specific realizado na Oficina Cultural e na Casa de Cultura de Uberlândia. As imagens remetem a escadas que são construídas por meio de uma estrutura de trama leve, sob a qual, são dispostas placas brancas e/ou um plástico kitsch que lembra um delicado forro de mesa bordado que é disposto longitudinal configurando escadas sublimes.

A partir dessa visualização foi pensado em "entradas" possíveis para uma proposta pedagógica, elencaram alguns conteúdos: Texturas/ Equilíbrio/ Composição/ Planos/ Linhas/ Tridimensionalidade/ Desenho/ Instalação e temáticas a partir da Literatura Infantil.

Os professores propuseram um diálogo com imagens de outros artistas, sugeriram a produção de Escher, Waltercio Caldas e Marcel Duchamp ("Nu descendo a escada, 1912).

Nu descendo a escada n 2. Marcel Duchamp, 1912[12]

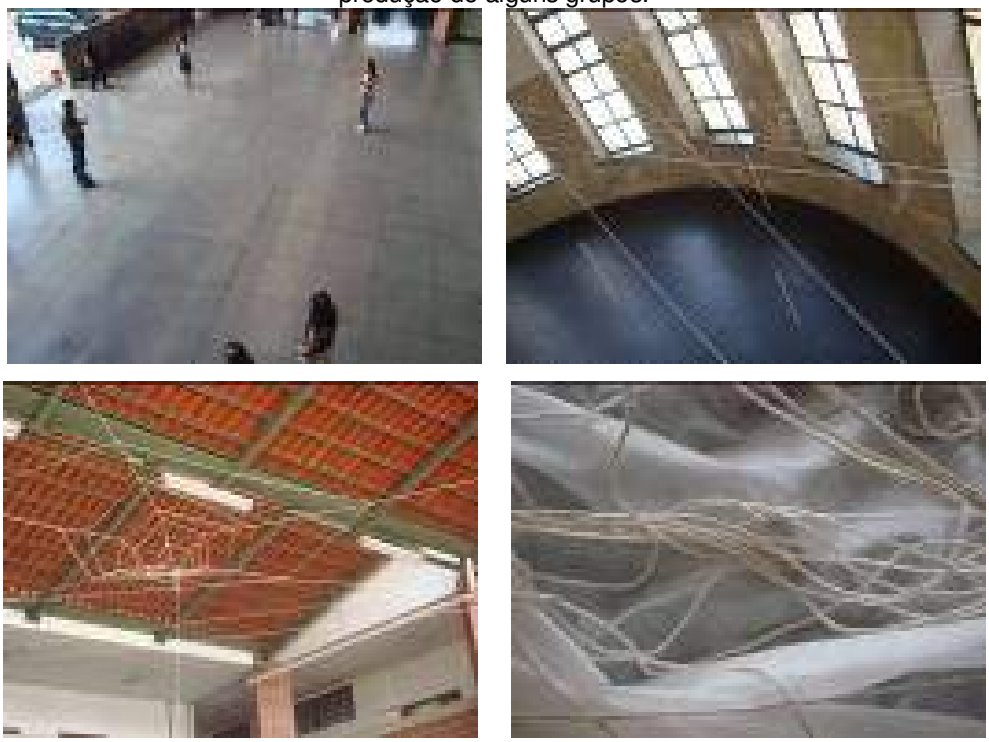


Fonte: http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la_e_ca/trecho3.html

Visando uma produção artística coletiva desafiamos os professores a uma proposta de interferência no espaço do CEMEPE/Uberlândia e no saguão/UFU Patos de Minas. Os materiais (na cor branca) disponibilizados foram: linhas, retalhos de forro de bandeja de plástico, gravetos, não tecido (TNT), papel toalha, varetas, cordão, fio de nylon, rolo de papel higiênico, fita durex transparente, fita crepe. A produção dos professores resultou em 05 trabalhos no CEMEPE/ Uberlândia em que os professores conseguiram trabalhar coletivamente, observando a proposta de interferência no espaço com destaque para o uso de linhas, principalmente o barbante, que ora estava tenso, preso e ora estava leve, sutil.

[12] Disponível em: http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la_e_ca/trecho3.html Acesso em 08 maio 2013

Fotografias 9,10,11 e 12. Professores em ação fazendo as intervenóes no espaço do CEMEPE e a produção de alguns grupos.



Fotografias de Léa Zumpano França
Fonte acervo da autora

No Polo UFU Patos de Minas, foram elaborados quatro trabalhos em que os professores utilizaram materiais além dos que foram oferecidos, buscando no local o que estivesse disponível. Esse trabalhos se caracterizaram por uma vertente pedagógica, onde os professores fizeram analogias às práticas educativas, tanto na produção quanto no discurso sobre a mesma.

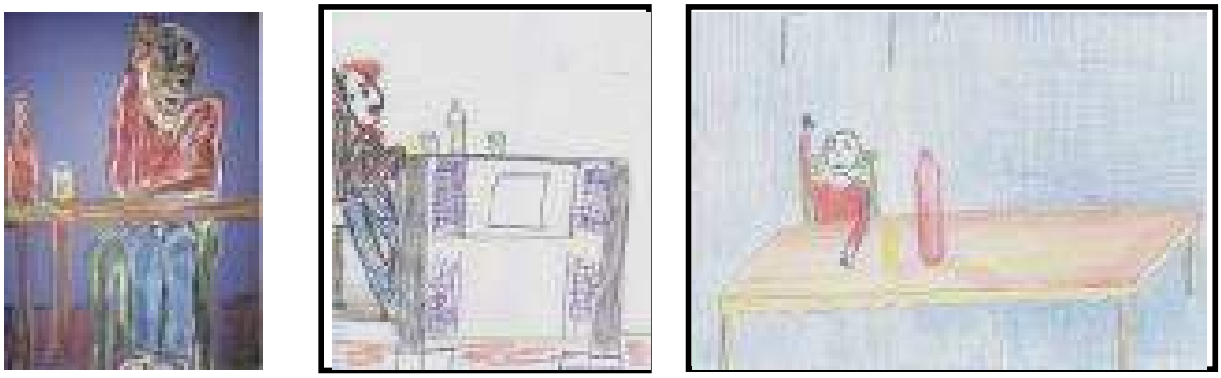
Fotografias 13, 14, 15 e 16. Intervenóes no espaço do Polo-UFU Patos de Minas, produção dos professores em grupos.



Fotografias de Léa Zumpano França
Fonte acervo da autora

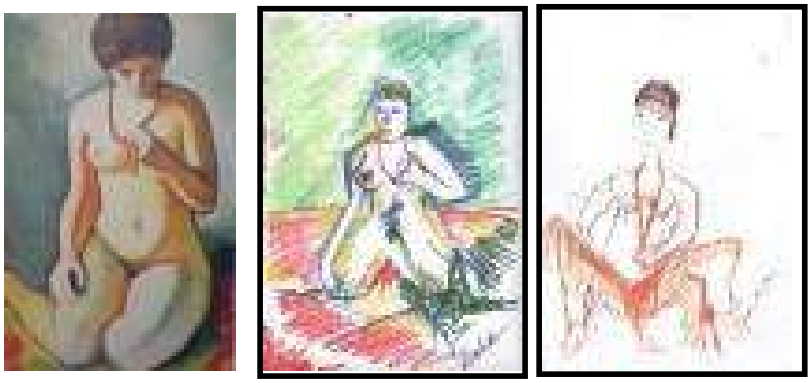
No último módulo foi trabalhado, tanto em Uberlândia quanto em Patos de Minas, o jogo do ditado visual. Dividimos os professores em duplas, disponibilizamos várias imagens aos professores e um da dupla escolheu uma imagem. Pedimos que fizessem o ditado visual, estando um de costas para o outro. Ao terminar, recolhemos a imagem 'original' e o desenho, tomando cuidado para que ninguém visse as imagens. Em seguida o outro da dupla escolheu uma imagem e repetiu a ação. Recolhemos novamente as imagens e os desenhos e colocamos na parede, conversando sobre a experiência e sobre os resultados.

Figuras 17,18 e 19. Imagens digitalizadas da obra de referência e dos desenhos dos professores.



Cem solidões, Luciano Mendonça.
Fonte: acervo das autoras

Figuras 20,21 e 22. Imagens digitalizadas da obra de referência e dos desenhos dos professores..



Nu com colar de coral, Macke.
Fonte: acervo das autoras

Figuras 23,24 e 25. Imagens digitalizadas da obra de referência e dos desenhos dos professores.



Os girassóis, Van Gogh.
Fonte: acervo das autoras

No segundo momento, pediu-se que os professores formassem grupos e discutissem propostas pedagógicas permeadas por jogos e brincadeiras, que pudessem ser organizados a partir das pranchas do livro Poéticas Visuais em Uberlândia – ensaios e proposições pedagógicas. Para finalizar, cada grupo apresentou suas propostas que delinearam projetos significativos, ampliando as possibilidades do trabalho com leitura de imagem em sala de aula explorando um potencial lúdico.

Ao final foi entregue aos professores um instrumental de avaliação em que constava um breve resumo de cada minicurso trabalhado pedindo aos professores que registrassem suas opiniões. Os professores revelaram que foram surpreendidos pela criatividade das experiências vivenciadas nesses três módulos. Concluíram que foi possível ampliar o olhar para as imagens e conseguiram idealizar variações a partir de cada uma das propostas realizadas pelos ministrantes. Destacamos as seguintes avaliações: “A proposta me faz pensar em várias outras propostas. Achei muito interessante e bastante dinâmica a forma de passar e receber informações.” “Gostei muito da proposta, pois me ajuda ampliar a atuação em sala de aula com trabalhos diferenciados com o contexto direcionados.” “a idéia do jogo e muito boa. E necessário adequar o jogo a faixa etária.” “Proposição realizada de forma lúdica, que proporcionou reflexões sobre diversas formas de se pensar leituras de imagens.” “As propostas sugeridas me deram um monte idéias para trabalhar com as crianças em sala de aula; por trabalhar com crianças menores acho possível fazer esses exercícios.”

Concluímos que nossos objetivos foram alcançados, pois percebemos na fala dos professores a autoavaliação do seu trabalho pedagógico, apontando para mudanças.

Foram momentos de estudo, troca de experiências, fazer coletivo, discussões e críticas, necessários aos professores participantes da formação continuada.

Referências

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Ed. Afiliada, 1981. 2ª Ed.

DUARTE JÚNIOR, 2011, p.09 **Brincar, Jogar, Tocar e Atuar: Conexões Estéticas**. Prof. Dr. João-Francisco Duarte Júnior. (Palestra proferida em 23/09/2011)

FERRAZ, Maria Heloissa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. Cap. 4. A criança conhecendo a Arte. In: **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

MACEDO, Lino de. **Brincar é mais que aprender**. Disponível em < http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/brincar-mais-que-aprender-jogos-brincadeiras-aprendizagem-541594.shtml> acesso em nov.2012. Publicado em agosto 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, Arte e Jogo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2006. p.08.

Léa Carneiro de Zumpano França
Mestre em Educação (2006) FACED/UFU. Especialista em Educação - A construção do conhecimento (1994) FACED/UFU. Licenciatura em Educação Artística (1983) UFU. Profª. de Arte SME–PMU. Coordenou a área de Arte da SME (2003 a 2007). Uma das autoras das Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Arte (2003 e 2011). Atua no Polo UFU Arte na Escola. Membro NUPEA/IARTES/UFU e do grupo Professor-Artista. http://lattes.cnpq.br/7942758611631484

Maria Guilhermina Coelho De Pieri,
Mestre em educação/Formação Docente (Uniube), especialista em educação pré-escolar (FIT), Arteterapeuta(Clinica Pomar/RJ), Arte e Novas Tecnologias (UnB), Psicopedagoga clinica e institucional (Sedes Sapiense), Docente das Faculdades Católica e Pitágoras de Uberlândia; Professora de Arte da SME-PMU atuando como arteterapeuta no AEE- Atendimento Educacional Especializado; membro ativo do NUPEA/IARTES/UFU. http://lattes.cnpq.br/9434640088505231

Marileusa de Oliveira Reducino
Doutora em História Social-(2011), Mestre em História-UFU (2003), Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental-UFU (1997), Graduada em Educação Artística e Artes Plásticas-UFU (1982) e em Ciências-ABRACEC (1978). Professora aposentada de Artes Visuais ESEBA/UFU Membro efetivo do NUPEA/IARTES/UFU. Membro do Conselho Consultivo da revista Olhares & Trilhas (1518-2851) http://lattes.cnpq.br/9904255201714380

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral GT:Artes Visuais

Eixo Temático: 14 Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola

LEITURA DE IMAGEM: UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA ARTE VISUAL.

Neuci Martins Ribeiro (UEPG, Paraná, Brasil)[i]
Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)[ii]

RESUMO:

Este trabalho é o resultado de uma investigação-ação num processo de intervenção pedagógica na Escola Estadual Professor Amálio Pinheiro – Ensino Fundamental, Ponta Grossa – Paraná e buscou contribuir na reflexão de Leitura de Imagem. As reflexões sobre Leitura de Imagem foram fundamentadas em FRANZ (2003), BUORO (2001), OTT (1997) e HERNANDEZ (2000). As ações metodológicas foram de abordagem qualitativa através da investigação-ação educacional, teve como instrumentos de coleta de dado: a Entrevista Semiestruturada; Análise Documental; Observação participante; Planejamento Colaborativo; Diário de Campo do professor pesquisador; Diário de Classe dos professores colaboradores. O processo foi lento e crescente, mas qualitativo aos professores colaboradores participantes do grupo. Ficou evidente que eles desconheciam as propostas de leitura de imagem que foram apresentadas, mas, no decorrer dos encontros, foi possível perceber as transformações dos participantes frente à proposta, pois os conceitos preestabelecidos foram sendo refletidos de forma que, ao final, o grupo sentia-se mais seguro e autônomo ao ler imagens de obras de arte com os alunos.

Palavras-chave: Leitura de Imagem, Imagem, Ensino de Arte.

ABSTRACT:

This paper is the result of a research-action in a process of pedagogical intervention in School Teacher Amálio Pinheiro - Elementary, Ponta Grossa - Paraná. Reflections on Reading Image were based on Franz (2003), BUORA (2001), OTT (1997) and Hernandez (2000). The shares were methodological approach to qualitative research through educational action, had the instruments to collect data: the Semi-Structured Interview, Document Review, participant observation, Strategic Planning, Journal of Field Research Professor; Daily Class teacher employees . The process was slow and growing, but quality teachers employees of the group. It was evident that they did not know the proposed reading images that have been presented, but during the meetings, it was revealed the changes of the participants before the proposal, with the pre-established concepts have been reflected so in the end, the group felt more confident and autonomous to view images of works of art with students.

Keywords: Reading Image, Image, School of Art

Introdução

O domínio da leitura e da escrita são princípios básicos da educação e cabe, às disciplinas do currículo, escolar esse trabalho. No caso da Arte, mais especificamente as Artes Visuais, tem uma contribuição importante a oferecer que é a inserção da Leitura da Imagem no contexto escolar. Para que essa contribuição aconteça, é importante que a arte mereça estudo particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. “A arte exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo (Smith, 1986, in BARBOSA p.98)”. Nesse sentido, destinar um espaço à alfabetização nas áreas das Artes Visuais, não requer necessariamente que seja um espaço físico, mas sim um espaço no currículo e que, de fato, seja desenvolvida ao longo do processo escolar.

A importância da inserção da Leitura de Imagem na escola tem sido amplamente discutida por diversos teóricos que apresentam estratégias metodológicas para esse fim.

> [...] embora os meios de comunicação apresentem uma falsa ideia de participação e de comunicação e de que é “naturalmente fácil” ler uma imagem, a leitura realizada por um aluno com conhecimento precário dos códigos de construção da imagem é de caráter mais emotivo que cognitivo. Aliás, a sensibilidade estética não é um atributo inato ao sujeito, nem o senso estético é uma qualidade natural ao objeto, consequentemente, a formação dos sentidos humanos se configura como uma das principais tarefas da escola, sobretudo, no âmbito do ensino de artes. [...] a grande maioria não consegue compreender e interpretar os significados das imagens para além do que se apresenta de imediato. [...] a leitura de uma imagem, enquanto prática humana, requer um campo de conhecimentos interdisciplinares, tanto históricos e antropológicos quanto estéticos, que consubstanciem a aprendizagem de estratégias de interpretação das imagens (SCHLICHTA, 2006, p.359).

Refletindo sobre estes apontamentos da autora, devemos oportunizar ao aluno o caminho para a alfabetização visual, levando-o ao domínio dos códigos visuais através da sensibilização, da familiarização e do contato frequente com as obras de arte e cultura visual e levá-lo a perceber que ler é uma atividade que traz conhecimento e que esse conhecimento pode ser de uma forma prazerosa e divertida.

A obra de arte tem seus códigos e um sistema estruturado de signos e os nossos alunos necessitam decodificá-los e o professor tem um papel fundamental nesse processo. O papel do professor, nesse caso, é o de mediador na decodificação dos signos e na construção do conhecimento. Introduzir crianças e adolescentes para a leitura de elementos que compõem o vocabulário visual já era uma ideia defendida por Rudolf Arnheim e atualmente vem se expandindo através da leitura de imagens. Vários estudiosos validam a importância da leitura de imagem no contexto escolar, como por exemplo: William Erwin Eisner que defende uma leitura qualitativa, Jaron Lanier dá ênfase na apreciação da obra de arte, Charles Sanders Peirce faz a integração com outras disciplinas, Edmund Feldman e Robert William Otto propõem um roteiro para a leitura. Contamos também com arte-educadores brasileiros como Ana Mae Barbosa com a Proposta Triangular, Anamélia Bueno Buoro com as categorias e Terezinha Franz que traz uma reflexão de como educar para compreensão relacionando os níveis denominados pela autora Histórico/Antropológico, Estético/Artístico, Pedagógico, Biográfico e Crítico/Social.

No contexto mundial, a introdução da leitura de imagens na escola já vem sendo discutido desde a década de setenta com a *Discipline Based Art Education* – DBAE que,

nessa abordagem de ensino sistematizada a partir de 1982, faziam parte da equipe de pesquisadores Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson entre outros membros de também reconhecida competência teórica e profissional (Rizzi apud BARBOSA, 2003). No Brasil, só veio a ganhar força na modernidade mais especificamente com a divulgação da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Sua proposta era fundamentada no estudo da *Discipline Based Art Education* – DBAE e adaptada para a realidade brasileira. A divulgação da "Proposta Triangular" se efetivou através de diversos seminários, congressos e palestras em várias regiões do país, mas não foi uma tarefa fácil. A resistência dos professores em relação ao trabalho com a imagem estava (ou ainda está) muito arraigada na concepção de que o uso ou contato com reproduções e obras de arte induziam ou incentivavam a cópia. Essa era uma visão do ensino de arte até o modernismo, quando nessa época o encaminhamento das aulas era voltado à criatividade e originalidade. O ensino modernista reagiu contra essa concepção defendendo que a arte devia ser usufruída por todos desde os "talentosos" através do fazer artístico e aos que não chegam a ela, pela decodificação (BARBOSA, 2000).

Esse estudo busca contribuir com uma reflexão necessária para o ensino da Arte, indagando de que maneira os professores que atuam com Arte na escola, especificamente em Artes Visuais, se realizam Leitura de Imagem com seus alunos e em que teoria fundamenta sua prática, se há uma estratégia didática definida ao ler imagens com os alunos, se é possível ampliar o repertório imagético do professor inserindo imagens da cultura visual do cotidiano, na leitura de imagens com os alunos, e ainda, se os documentos oficiais de Arte, do Estado do Paraná, contemplam e de que forma é articulada a leitura de imagem no ensino da Arte.

DESENVOLVIMENTO

A reflexão acerca da leitura de imagem tem como objetivo proporcionar subsídios teórico-metodológicos aos professores de Arte a fim de que desenvolvam ações educacionais direcionadas à realidade da sua escola.

Para melhor compreensão, destaca-se que a Escola que houve intervenção, até 2008, contava com cerca de cinquenta e seis horas/aulas, na qual trinta e duas delas ficava a cargo de um único professor de Arte e, o restante da carga horária era distribuído aos professores das mais diferentes áreas de conhecimento. Essa realidade não é específica dessa escola e sim de todas as escolas da nossa região até mesmo de todo nosso estado.

A constatação da realidade na formação dos professores que atuam com a disciplina Arte das escolas jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa - Paraná e a falta de uma metodologia adequada para a leitura de imagem constituíram o desafio para a elaboração dessa investigação em sala de aula.

A partir do ano de 2000, houve a oportunidade de conhecer, um pouco, da realidade do ensino de artes em onze municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Ponta Grossa, no qual atuei como coordenadora de artes. Com essa experiência, constatei que a grande maioria dos professores que atuavam com as disciplinas, na

época, Arte (Ensino Médio) e Artes[1] (Ensino Fundamental) não tem formação específica na área e também que o trabalho com a leitura de imagem é pouco explorado em sala de aula, ou ainda, quando acontece, é tratada como uma mera ilustração de conteúdo.

Quando se fala em leitura, nos vêm à mente, livros, revistas, jornais e outros como textos e palavras, pois leitura nada mais é do que decifrar signos gráficos. Podemos encontrar imagens para o exercício da leitura em museus, livros, revistas, espaços de artes, edifícios públicos, e outros e essa leitura pode ser de duas formas, na apreciação artística que é o olhar e o ver. Embora pareça a mesma coisa, há uma grande diferença entre elas. Eisner (2008, p. 80) nos diz que: "A crítica de arte desenvolve sua habilidade para ver, ao invés de simplesmente olhar, as qualidades que constituem o mundo visual". Recorrer a esse olhar mais apreciativo leva a realização de análise decodificando os códigos visuais. Para que se desenvolva esse "ver", aprofundemos nossas reflexões no estudo crítico de Thistlewood:

> [...] a esfera do ensino da arte que transforma os trabalhos de arte em percepção precisa e não casual, analisando sua presença estética, seus processos formativos, suas causas espirituais, sociais, econômicas e políticas e seus efeitos culturais. [...] Se as obras de arte são apenas submetidas a uma análise ingênua elas podem ser bem conhecidas como combinações de forma, cor, texturas e massa, mas pouco entendidas em relação aos religiosos, históricos, sociais, políticos, econômicos e outros que as originaram. (in BARBOSA, 2001, p. 145).

De acordo com a citação acima, o ver e o olhar, nesse sentido, são primordiais para uma efetiva Leitura de Imagem na escola. Uma mesma imagem pode ser lida mais de uma vez ou por diferentes pessoas, pois as interpretações diferem de pessoa para pessoa, ela permite várias interpretações e, quando lidas em diferentes épocas, podem propiciar uma nova leitura e isso se deve ao repertório imagético de quem lê, o conhecimento até aquele momento. O estado de espírito também pode influenciar a leitura de uma imagem como sentimento de alegria, tristeza, serenidade, incertezas que podem ser despertados ou podem também despertar uma reflexão sobre si mesmo e o mundo que o cerca.

De acordo com o Estudo Crítico, o ver e o olhar, nesse sentido, são primordiais para uma efetiva leitura de imagem na escola. Afinal, o que vem a ser *imagem*?

"A imagem é efetivamente real, é nela própria uma realidade, mas não tem a realidade daquilo que representa." (WOLFF, 2005). Para exemplificar essa afirmação do autor, vamos recordar o episódio em que Matisse foi abordado por uma senhora a propósito de sua pintura: Retrato de Risca Verde, 1905 dizendo que nunca tinha visto uma mulher como aquela e Matisse replicou dizendo que *não é uma mulher, e sim uma tela.* (SEED/Caderno de Arte 1, 1998). Com essa afirmação, o artista deixa claro que na arte temos a liberdade de criar formas, cores e situações diferentes do real. Ele reporta também à afirmação de Platão de que uma imagem não era o verdadeiro ser, mas sim a imitação. Neste sentido, a melhor maneira de representar um objeto seria o de não torná-

[1] A partir deste ponto quando no texto aparecer Arte ou Artes faz referência às disciplinas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental respectivamente.

lo tão semelhante com o real. Para Descartes, bastava que parecesse com algumas coisas e não assemelhá-lo completamente (WOLF, 2005).

A imagem é apoderada pela arte, por volta do século XIV, século esse que é considerado o nascimento da arte; a partir desse momento, ela passa a ser chamada de imagem artística, mas essa união não resiste por muito tempo, no início do século XX a arte abandona as imagens. Cada uma toma seu caminho. Com Cézanne e o Cubismo começa a desaparecer a perspectiva, com o surgimento da fotografia e culmina com o Abstracionismo de Mondrian, Kandinsky e Malevitch, os quais afirmavam que a verdadeira arte devia deixar de ser representativa (WOLFF, 2005). Não sendo a representação do real, a abstrata não é considerada imagem. Os movimentos artísticos continuam e, na década de sessenta, ela volta a ser figurativa através da Pop Art. Assim, a imagem e a arte ora se afastam, ora voltam a se encontrar, mas o que importa mesmo é quando as imagens e a arte estão disponíveis para o olhar crítico do leitor.

Considerando que a imagem está sendo tratada como objeto de conhecimento, deve-se considerar qualquer obra ou reprodução de obras de arte como imagem, independentemente de ser figurativa ou abstrata.

Se compreender uma obra de arte é ir além do que ela mostra ou do que se vê, ou seja, é compreender as relações que ela estabelece então a concentração é primordial para vivenciar uma experiência estética. Segundo COSTA, (1999) para que se tenha a fruição, é necessário entregar-se, é o encontro de duas subjetividades e de sensibilidades: a do público e a do artista. Para isso, é preciso desligar-se de certa forma de si mesmo e penetrar na obra.

Nesse estudo sobre a leitura de imagem, fundamentamos em FRANZ (2003) nos âmbitos e estratégias para Leitura de Imagem; em BUORO (2001) nos seis momentos para a Leitura de Imagem; em OTT (1997) no sistema de crítica artística – *Image Watching* e, ainda, em HERNANDEZ (2000) na educação pela compreensão dos significados da cultura visual. As ações metodológicas foram através da investigação ação educacional de forma colaborativa com a participação de grupo de apoio, professores colaboradores e dos alunos de 6ª série da escola já mencionada.

A leitura de obra de arte: alguns fundamentos

Para ler imagem, os estudos apontam algumas vertentes metodológicas; dentre essas, destacamos a de BUORO (2001), FRANZ (2003), OTT (1997) e HERNANDEZ (2000).

Em seu percurso metodológico BUORO (2001) destaca a necessidade em mostrar ao aluno que arte é necessidade humana e a forma imbricada da Arte e Cultura. Apresenta a produção artística de diferentes períodos artísticos propondo seis momentos para uma leitura de imagem:

- Descrição;
- Descoberta de percursos visuais sobre a imagem, percebendo toda estruturação da composição e possibilitando o afloramento de questões e significações pertinentes e imanentes ao texto visual;

- Percepção das relações entre a obra focalizada e a produção anterior realizada pelo artista produtor;
- Momento de pesquisar: tenta aproximar-se mais do significado visual, sendo então convidados a sair em busca das respostas que surgirão nesse processo e que permanecem até então suspensas;
- Comparação ou diálogos entre obras da mesma época e produção atual;
- Construção de texto verbal com registro do percurso empreendido, o qual abarque a significação do texto visual lido;
- Abordagem do conceito de produção artística como construção de linguagem e trabalho humano. (BUORO, 2002, p. 127-128)

Também Robert Willian Ott, em sua abordagem Image Watching - sistema de crítica artística tem sido bastante divulgado no Brasil desde 1988 quando, na ocasião, ministrou um curso no Museu de Arte Contemporânea da USP. Ott (1997) sistematizou o *Image Watchin* principalmente a partir dos estudos de John Dewey, Thomas Munro (1901–1973) e Edmund Feldman (BARBOSA, 2001).

Tanto o sistema de Munro quanto de Ott, embora seja um ensino de arte desenvolvido para museus, não é rígido, podendo ser adaptados para a sala de aula.

Quanto ao sistema desenvolvido por Munro citado por Ott (1997) diz que:

> O sistema de Munro, conhecido como morfologia estética, diz respeito aos estágios básicos do processo individual de aprendizagem a partir de obras de arte. A morfologia estética era analítica por natureza e baseada na percepção sensorial, na associação e no contexto da obra para gerar formulações críticas. (OTT, 1997, p. 119).

Esse sistema, que se refere ao ensino de arte em museus, contribui para que o conhecimento seja construído a partir das obras de arte.

O *Image Watching*, de Ott (1997) vem fornecer conceitos para a crítica voltada à produção artística relacionando o modo crítico e o criativo de aprender em arte-educação. Para ele, quando os alunos têm contato com as obras originais são desafiados à observação, adquirem mais conhecimento que serão úteis na hora da produção e, ainda, os que estão acostumados a observar arte em museus e galerias estão mais propensos à pesquisa artística que exerce um papel essencial em arte-educação.

O *Image Watching* vem fornecer conceitos para a crítica voltada à produção artística relacionando o modo crítico e o criativo de aprender em arte-educação através de cinco categorias: *descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando.*

Todo conhecimento gerado a partir do desenvolvimento dessas categorias podem ser expressos durante o trabalho de ateliê, uma vez que proporciona um sistema de crítica de arte tanto conceitual, perceptivo quanto interpretativo.

> [...] o sistema de crítica de Edmund Feldman tem sido um impacto adicional sobre o desenvolvimento do *Image Watching*. Diferente da teoria de Feldman, as categorias do *Image Watching* diferem tanto em número quanto na natureza das categorias inerentes ao sistema (OTT, 1997, p. 130).

O conhecido método de Feldman é de comparação entre obras de diferentes períodos e está pautado no apreciar, no conhecer e no fazer. Para ele o processo é

centrado em quatro etapas: a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento, enquanto que no *Image Watching,* criado por Ott, (1997), o processo é desenvolvido por cinco categorias, a saber:

1. *Descrevendo* – o aluno observa o obra a ser estudada, essa observação deve ser de um olhar cuidadoso, de certa forma deixando a arte falar primeiro. Em seguida, o aluno fará uma lista, de forma verbal, do que percebe da obra de arte que está sendo estudada criticamente, partilhando suas percepções com os demais alunos.
2. *Analisando* – Aqui se investiga como foi executado o que foi percebido, os elementos da composição, as técnicas e formas da obra de arte.
3. *Interpretando* – Considerada a mais criativa das categorias, pois fornece dados para as respostas pessoais e sensoriais dos alunos. Permite a eles expressarem como se sentem. Ott sugere uma preparação antes para que os alunos possam externar suas emoções.
4. *Fundamentando* – Essa categoria está relacionada com o conhecimento artístico que está sendo armazenado pelo aluno. Nessa etapa, pode-se convidar o artista para uma fala ou usar vídeos com as falas dos mesmos, utilizar catálogos de exposições, publicações acadêmicas, textos de reportagem de jornal ou revista.
5. *Revelando* – É o ato de expressão artística, o momento da produção, o fazer artístico. Todas as outras categorias culminam para esta. Aqui uma nova obra é criada pelo aluno (OTT, 1997).

Já, por sua vez, Teresinha Sueli Franz (2003) e suas estratégias para leitura de obra de arte corroboram apresentando uma metodologia diferente das anteriores. Ela não dita passos metodológicos, traz uma reflexão de como educar para compreensão relacionando os níveis desta compreensão.

> Desenvolver estudos de obras de arte dentro de uma perspectiva compreensiva esteja estas em museus ou em outros espaços, é uma forma de introduzir os alunos no tipo de investigação que realizam os especialistas (críticos de arte, historiadores, curadores, etc.), isto é, examinar, observar atentamente, buscar evidências sobre o contexto, etc.; é também envolve-los profundamente com as exposições de arte, ensinando-lhes a fazer as perguntas sobre as obras, levando-os a refletir e a interpretar a arte mais seriamente (FRANZ, 2003, p.158).

Franz (2003) defende o ensino de arte numa perspectiva da educação para a compreensão respaldada na teoria de Fernando Hernandez e também na perspectiva considerada por Wiske (1999), Howard Gardner (1994), Verônica Mansilla (1996), e David Perkins (1994).

Na educação para a compreensão Mansilla mostra que:

> Compreender [...] é aprender a problematizar e explicar fenômenos, demonstrando ao, menos em parte, características próprias das que desempenham os especialistas nos mais variados domínios do conhecimento humano (Mansilla apud FRANZ, 2003, p. 184).

Ainda sobre compreensão, Perkins (1994) citado por Franz (2003) põe evidência seis atividades de compreensão que uma pessoa seria capaz de realizar: a explicação, a exemplificação, a aplicação, a justificação, a contextualização e a generalização.

De acordo com a autora, aplicando essas atividades proposta por Perkins, estará indo além de uma simples leitura, estarão extrapolando os seus limites e os limites da

disciplina em si. Boix-Mansilla citado por Hernandez (2000) diz que, para levar o aluno a um alto nível de compreensão, precisa propor a inclusão de várias imagens a fim de desenvolver hábitos mentais necessários para a compreensão do objeto estudado. Ser educado para a compreensão é saber transferir o que aprende a outras situações e problemas, desenvolve a própria identidade na medida em que questiona a visão egocêntrica ao deparar com experiências de pessoas distantes tanto no tempo quanto no espaço.

Franz, em seus estudos, aponta que existe maneira de abordar a Educação de Artes Visuais que não passa pela pura identificação. Há a necessidade de ensinar os alunos a realizar pesquisas sobre obras de arte de diferente tempo, espaço e cultura para que os mesmos adquiram um nível elevado de interpretação. Quando dá liberdade aos alunos se expressarem livremente sobre as obras de arte estará oportunizando manifestar suas concepções iniciais sobre ela, muito importante na educação para a compreensão. Trabalhar com a comparação de obras de arte é uma estratégia didática imprescindível quando se trata de Leitura de Imagem. A comparação pode ser tanto com outras obras de arte como em torno de uma ideia-chave, escolhida a partir do tema, da técnica ou outras questões relativas à arte e seus objetos.

Franz analisa a leitura de imagem construindo as categorias como âmbitos para leitura de imagem tais como: Histórico/Antropológico, Estético/Artístico, Pedagógico, Biográfico e Crítico/Social relacionadas com níveis de compreensão organizadas a partir de sua pesquisa como: ingênuo, principiante, aprendiz e especialista. Para fundamentar sobre as diferenças de níveis de compreensão ela segue os fundamentos estabelecidos por Perkins (1994) e Simmons (1994) e toma por base o trabalho teórico de Prawat (1993) e Koroscik (1990), que discute o papel do conhecimento base, as consequências de suas possíveis limitações, bem como a importância do conhecimento epistêmico do aluno. Sobre cultura visual não há um consenso, há os que afirmam que é um novo nome para a História da Arte, como aqueles que são imperativos sócios históricos e semióticos na esteira de Bryson (1991). Para Hernandez (2000) está relacionado às mudanças nas noções da arte, cultura, imagem, história, educação, produzidas nos últimos tempos e está vinculada à noção de “mediação” de representações, valores e identidades.

> [...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual (HERNANDEZ, 2000, p.133).

A educação para a compreensão remete ao olhar o presente sem esquecer que o passado interfere nesse olhar.

Fernando Hernandez (2000) apresenta a proposta para organizar o ensino da compreensão da cultura visual centrado em *obras de arte, temas e projetos*, proposta esta que instiga o aluno a pesquisar, a refletir e a debater sobre arte registrando todo o processo no portfólio, o qual é constantemente retomado para a avaliação. Sua proposta centrada em obras vai da descrição à interpretação e parte basicamente de três perguntas referentes a(s) obra(s) escolhida(s) que são: O que foi pintado pelo pintor? De que falam essas obras? O que podemos estudar e aprender a partir de uma pintura?

Centrada em tema, insere os elementos do meio “para incorporar os elementos estéticos presentes, com a finalidade de ensinar a olhar esteticamente, aprender a utilizar

procedimentos de representação interpretação do meio e valorizar do meio e valorizar as intervenções ambientais" (HERNANDEZ, 2000, p.196). Para trabalhar os conceitos que ajudarão a interpretar o meio pode-se utilizar a fotografia, filmagem, visita local e outros. Independente dos recursos utilizados o projeto tem como base o estudo das imagens.

Em relação à proposta centrada em projeto, os próprios alunos definem o conteúdo do mesmo. Apresenta atividades que incluem a turma toda, em grupo e também individuais. Os encontros são gravados e transcritos para que sempre possam retomar o que foi discutido para que possam dar os encaminhamentos futuros. A avaliação acontece através de leitura de imagens selecionadas de modo que sustentem o assunto abordado.

Leitura de imagem na formação humana direcionada aos alunos.

Imagem 03: Abril vermelho, 2002 – João Carneiro, Série "Sem Terras"



Fonte: Portfólio do artista.

Para iniciar a leitura da obra do artista, a professora pediu para que os alunos descrevessem o que estavam vendo na obra e eles começaram relatando que viam uma porção de enxada e sete pessoas. Tudo que viam descreviam com bastantes detalhes, como por exemplo, sobre as pessoas diziam sexo, acessórios que usavam e proporção. Enquanto ainda estavam descrevendo o que viam, um dos alunos falou da cor vermelha; nesse momento a professora interrompeu-o dizendo que ainda não tinham chegado a hora de falar da cor. Quando a Professora definiu que já poderia falar sobre a cor, alguém disse: *"nunca vi, na vida, céu dessa cor".* Também falaram do azul e que essa cor e o vermelho eram cores primárias. Após a descrição, a professora direcionou a leitura apenas por perguntas e respostas, ou seja, a professora bombardeando-os com perguntas e os alunos apenas respondendo. Perguntou sobre as harmonias cromáticas; o significado da cor em relação à temática; simetria e assimetria; textura; o movimento artístico; ritmo; planos; enfim, tentou explorar ao máximo os conteúdos que ela já havia trabalhado com a turma. Quando ela entrou na questão social, em relação aos "Sem terras", a aula foi interrompida, havia encerrado o horário da sua aula.

Na semana seguinte, a Professora deu continuidade à aula sobre o artista João Carneiro, mas não deu continuidade a leitura de imagem iniciada na aula anterior, o que considero um equívoco, pois a leitura segundo os passos de FRANZ (2004) não tinham esgotado. Assim, a professora considerou encerrada a leitura da obra do artista da aula anterior e oportunizou nessa outra aula aos alunos conhecerem outras obras do pintor.

Ela propôs que fizessem uma produção artística a partir de uma foto que aparece o artista pintando ao ar livre, pediu para reproduzirem o que viam.

Encerrando a atividade com a turma, a professora comentou que não se aprofundou muito, porque pensava que no momento da análise fosse apenas voltada para a exploração dos elementos formais. Sobre a turma disse

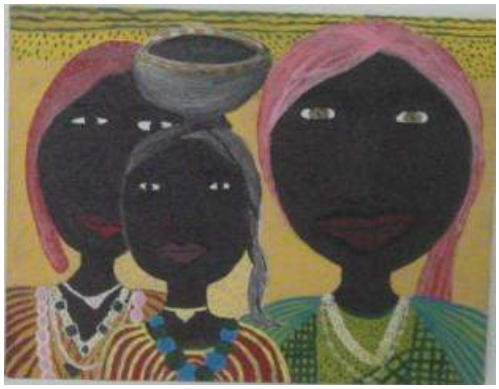
> "Os alunos identificaram que era "os sem terras". A descrição foi fácil, só que os alunos queriam se aparecer, a gente percebia pelo fato de falarem ao mesmo tempo, teve muita repetição. Eles ainda não estão preparados para fazerem Leitura de imagem, tem que fazer constantemente". (Depoimento da professora A)

Comparando as leituras a partir da proposta de BUORO (2000), realizada com os professores e outra com os alunos percebe-se que o fato da professora ter direcionado a leitura mais para a exploração dos conteúdos, os alunos, não tiveram muita liberdade ao ler a obra, diferente do que ocorreu com o grupo dos professores.

Na aula observada da "Professora B", a leitura de imagem foi adaptada da proposta de FRANZ (2003) e a obra da Flávia Tarades. Flávia é ex-aluna da Escola e vem se destacando com suas obras, conquistou o 1º lugar no I Salão Jovem de Pintura em tela de Ponta Grossa- 2009, com a obra "Enfeitando a Catedral", 2009.

A obra lida pelos alunos da 6ª série foi:

Imagem 04: *As Mulatas, 2008. – Flávia Tarades.*



Fonte: Portfólio da pesquisadora.

A professora iniciou a leitura perguntando o que a obra "As Mulatas" de Flávia Tarades nos diz sobre a vida das pessoas. Os alunos disseram que falava sobre pessoas negras; sobre escravos; sobre não ter preconceitos em relação aos negros e ainda sobre o sofrimento das pessoas negras. Sobre o tipo de cultura, o jeito de se vestir e o tipo de trabalho dos negros destacaram: os colares diferentes; que o trabalho delas era de lavar roupa ou fazer comida; que pareciam pessoas humildes e carinhosas com os filhos delas; Deus deu amor a elas, porque parece que estão alegres; que pela expressão delas achavam que estão tristes, mas pela cor pareciam alegres. Disseram também o que a pintura dizia sobre a vida dos afros descendentes no Brasil e no mundo que, é difícil e diferente; eles sofrem mais; que são escravizados e maltratados pelos brancos e que ainda há muita discriminação. Ao serem questionados sobre o que sabiam da cultura artística ou estética que gerou a pintura "As Mulatas", responderam que no Brasil não é sofrido, mas na África tem mais doença; que a pintura estava representando a mãe, a irmã e a filha; que não deu pra fazer o balde na cabeça de cada mulata porque elas estavam grandes na tela. Sobre o que a pintura representava para os brasileiros, os

alunos falaram que temos que dar mais valor aos negros; que fazia lembrar a escravidão; que poderíamos aprender sobre a cultura, as roupas e o comportamento deles e que deve dar valor aos negros porque todo mundo trabalha igual. Perguntado de como poderia relacionar esta pintura com a história dos afros descendentes disseram apenas que os negros eram trabalhadores. Houve discordância entre os alunos. Uns achavam que os negros eram folgados; outros que os brancos são os folgados e um terceiro encerrou dizendo que os negros vivem em harmonia e paz. Em relação aos detalhes das roupas apontaram: os pontinhos do fundo da tela era um monte de pessoas que vem atrás; que era só para enfeitar; que era como um papel de parede e que era moradia delas e que as roupas são alegres, mas elas não.

Quando a professora perguntou da relação que faziam frente à obra “As Mulatas” com a própria biografia deles só disseram que as crianças delas não vão pra escola e que só aprende o que os pais ensinam. Quando foram indagados de como esta pintura ajuda a interpretar criticamente o mundo social em que vivemos, não responderam, apenas comentaram que a comida deles é diferente da comida do Brasil e que eles têm os lábios grossos. Quanto ao beneficio da visão de mundo que esta obra representa e a quem prejudica, os alunos disseram que ninguém pode ser prejudicado pela representação.

A professora registrou, em seu diário, algumas considerações como:

> “Considero o trabalho bom, já que a experiência que eu possuía como condutora dessa leitura era pouca. Senti-me um pouco ressabiada para explorar mais as respostas dos alunos com medo de partir para assuntos que eu não dominasse. Acho gratificante a experiência pelo conhecimento adquirido e por poder ter pessoas avaliando meu desempenho com conhecimento maior do que o meu para que pudesse mudar aquilo que de repente não seria correto”. (Depoimento da professora B)

Outra aula observada foi da obra “Natureza morta com banana e mexerica”, 2007 do artista local Zunir Andrade. A leitura foi conduzida de acordo com a proposta de HERNANDEZ (2000).

Imagem 04 – Natureza morta com banana e mexerica, 2007, Zunir Andrade.



Fonte: Portfólio do artista

HERNANDEZ (2000) parte de apenas três perguntas para a leitura de obra de arte e a professora partiu das mesmas perguntas para ler a obra com seus alunos e comentou que:

> "... através dessa sequência sugerida por Hernandez, os alunos tiveram mais liberdade para suas diversas colocações. Apresentei a obra para leitura em duas 6ª séries distintas, dando sequências diferentes em cada uma delas, de acordo com as respostas obtidas pelos alunos. Percebi maior interesse na primeira turma, devido à quantidade de constatações e descrições do que na segunda, penso ter conseguido instigá-los a falar sobre diversos aspectos concernentes a obra, apesar de certo tumulto que ocorreu devido ao fato de todos quererem falar ao mesmo tempo, percebi o interesse dos mesmos principalmente após saberem que teriam uma conversa com o próprio artista" (Depoimento da professora B).

Comentou ainda:

> "... é a primeira vez que faço leitura de imagem com os alunos, nunca tinha tentado por não conhecer, não sabia como conduzir. Os alunos falam ao mesmo tempo, ficam agitados. Estava insegura quanto às perguntas que eles poderiam fazer. A segunda turma foi mais comportada e falavam menos, os comentários era mais repetitivos, já a primeira estavam mais empolgadas em conhecer. Quanto à proposta de Hernandez acho que não sei explorar. Com a imagem do João Carneiro, com as categorias da Buoro abrangeu mais a aula toda". (Depoimento da professora B)

Na semana seguinte, as duas 6ª séries, da Professora B que leram a obra do artista Zunir, receberam a visita do artista em suas salas. Percebeu-se que foi uma experiência ímpar para eles, puderam tirar dúvidas sobre o pintor, sobre as obras e sobre a arte de um modo geral. O que mais chamou a atenção dos alunos foi a riqueza de detalhes com que o artista retrata os objetos, diziam que parecia real; também o tempo que ele se dedicava a pintura e mais ainda o fato dele começar a pintar somente após ter se aposentado. A expectativa em receber o pintor na escola era tamanha que alguns alunos trouxeram, prontas de casa, as perguntas que queriam fazer ao artista. O resultado dessa visita pôde ser percebido na semana seguinte, quando quatro alunos dessas turmas começaram a participar do projeto de Artes Visuais da Escola.

Análise documental da produção didática de Arte disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

O Estado disponibiliza e incentiva a produção de materiais didáticos para as diferentes áreas de conhecimento, com a finalidade de serem adotadas nas escolas ou servir de referência para o professor na sua prática pedagógica.

Entretanto, para a análise documental, a escolha dos documentos não foi de forma aleatória ou arbitrária, e sim de acordo com a realidade do ensino público do Paraná, especificamente da Arte no Ensino Fundamental. Assim, os documentos analisados foram: Caderno de Artes 1 e 2 – Correção de Fluxo, Folhas, Objeto de Aprendizagem Colaborativa – OAC e Diretriz Curricular Estadual.

O objetivo foi de verificar se esses documentos contemplam a leitura de imagem ou se direcionam para alguma estratégia metodológica da prática de leitura na sala de aula.

Em 1998 a Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED/PR desenvolveu nas escolas do Ensino Fundamental o "Projeto Correção de Fluxo". Esse projeto adequava o aluno à idade-série e para sua implantação foi elaborado um material para cada disciplina. O material de Artes era composto de dois Cadernos (1 e 2) para o

professor e fichas para os alunos. Um dos Cadernos privilegia imagens da historia da arte universal e o outro a arte brasileira e paranaense. No Caderno 1 de Artes Plásticas[2] – ficha 6V consta uma atividade intitulada “Jogo do Cubo”. Essa atividade consiste num cubo onde cada face apresenta uma proposição para a leitura de imagem: *Descreva, Compare, Associe, Analise, Use e Argumente a favor ou contra,* porém não aponta o autor que fundamenta a proposta.

O “Folhas”[3] é composto de um material didático criado pelos professores da Rede Estadual do Paraná, direcionado aos alunos da Educação Básica. Analisando a*s imagens nos Folhas da área de Artes Visuais percebe-se que há bastante exploração da imagem, no que se refere, à descrição, análise, comparação, interpretação, e à pesquisa, porém não dá para identificar nenhuma metodologia específica ou os autores que as fundamentem essa prática. Fazendo um paralelo entre as propostas metodológicas apresentadas na investigação pedagógica, podemos dizer que há uma proximidade com os momentos apresentado por Anamélia Bueno Buoro, porém não encontramos referências na bibliografia apresentada o Folhas.*

Objeto de Aprendizagem Colaborativa – OAC[4] é resultado de produções elaboradas por professores da rede e contém uma série de recursos que contribuem com o plano de trabalho docente, estruturados de acordo com conteúdos básicos de disciplina. Nas produções de Arte, utilizam imagens, mas não propõem leitura de imagem.

A Diretriz Curricular Estadual - DCE é um documento que apresenta a concepção de currículo e estratégias que norteia o trabalho dos professores da rede pública, do estado do Paraná. A DCE de Arte na área de Artes Visuais sugere que a prática pedagógica parta da análise e produção de trabalhos artísticos relacionados a conteúdos e aponta ainda a importância de uma leitura crítica da obra de arte. Sobre os encaminhamentos metodológicos reforça que para a leitura da obra de arte deve contemplar os momentos de teorizar; sentir e perceber; e do trabalho artístico, sem sugerir uma metodologia ou uma referência bibliográfica para a prática da leitura de imagem na Educação Básica.

CONCLUSÃO

Ao concluir esse estudo de leitura de imagem, percebe-se que o processo foi lento e crescente, mas qualitativo aos professores colaboradores participantes do grupo, pois ficou evidente que eles desconheciam as propostas de leitura de imagem que lhes foram

---

[2] Para aprofundamento e conhecimento, ver Caderno de Arte 1 – Artes Plásticas, Teatro, Música – ficha 6 V. Coordenação SCHLICHTA & OSINSKI – Governo do Estado do Paraná, 1998.

[3] Os Folhas estão disponibilizados no Portal Educacional do Estado do Paraná:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/educadores/index.php?PHPSESSID=2009120620182795

[4] Os OACs estão disponibilizados no Portal Educacional do Estado do Paraná:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/educadores/index.php?PHPSESSID=200912062018279

apresentadas. No decorrer dos encontros, foi possível perceber as transformações dos participantes frente à proposta, pois os conceitos pré-estabelecidos foram sendo refletidos de forma que, ao final, o grupo sentia-se mais seguro e autônomo ao ler imagens de obras de arte com os alunos.

Percebe-se que os professores assumiram a proposta, mas espera-se que na prática em sala de aula tomem o cuidado em não utilizar a imagem apenas para constatar os conteúdos trabalhados, o que se pode perceber em uma determinada aula. Reduzir a leitura numa mera avaliação da prática do professor não é o objetivo da proposta; o que se espera é oportunizar aos alunos a possibilidade de externarem seus pensamentos, suas interpretações, levá-los àquele olhar mais atento, tão importante para a apreciação artística. O professor, em todo esse processo, deve fazer o papel de mediador, ou seja, é ele quem deve fazer a ponte entre o aluno e a imagem a ser lida. Mediação é preparar o aluno para a fruição.

Se a imagem traz uma importante contribuição no processo de desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo e está sempre presente na formação do ser humano as produções didáticas devem contemplar estratégias para ler imagem. Nos documentos analisados embora façam uso de inúmeras imagens não apresentam estratégias para essa prática no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

BUORO, A. B. **Olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Edc/Fapesp/Cortez, 2002.

CAMPOS. N. P. **A construção do olhar estético- crítico do educador.** Florianópolis: UFSC, 2002.

EISNER, E. **Estrutura e mágica no ensino da arte.** in BARBOSA, A. M. (org). Arte-Educação: Leitura no Subsolo. São Paulo, Cortez, 2001.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da Arte.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

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

ANIER, Vincent. **Devolvendo Arte à Arte-Educação**. in BARBOSA, A. M. (org). Arte-Educação: Leitura no Subsolo. São Paulo, Cortez, 2001.

MARTINS, M. C. et al. **Didática do Ensino da Arte – A Língua do Mundo.** São Paulo: FTD, 1998.

Livro Didático Público/Arte. **Arte**/vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006.

OSTROWER, F. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1991.

OTT, R. W. **Ensinando crítica nos museus.** in BARBOSA, A. M. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Arte 1, 2 – Artes**

Plásticas, Teatro, Música. Coordenação, Consuelo Alcione Schlichta & Dulce Osinski. Curitiba, 1998.

PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SMITH, R. **Excelência no ensino da Arte.** in BARBOSA, A. M. (org). Arte-Educação: Leitura no Subsolo. São Paulo, Cortez, 2001.

THISTLEWOOD. D. **Estudos críticos: O museu de arte contemporânea e a relevância social.** in BARBOSA, A. M. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2001.

WOLFF, Francis: **Por trás do espetáculo: o poder das imagens.** In Novaes, Adauto (Org.): Muito Além do Espetáculo. Editora SENAC. São Paulo, 2005. (ps. 17 a 45).

Site:

www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/educadores/index.php?PHPSESSID=2009120620182795

www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/apc/frm_buscaAPC_ensino.php

www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php?PHPSESSID=2009120622133998

[i] **Neuci Martins Ribeiro**

Licenciatura em Artes Plástica pela da Faculdade Estadual de Educação Musical do Paraná - FEMP. Atualmente é Profa. pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná SEED/PR em Ponta Grossa/PR, na Escola Estadual Professor Amálio Pinheiro, no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos CEEBJA UEPG e Bolsista/Supervisora de Iniciação a Docência (PIBIC/CNPq-UEPG/PR). CV: http://lattes.cnpq.br/6912419323643487

[ii] **Ana Luiza Ruschel Nunes**

Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM/RS (1982). Mestre em Educação pela UFSM/RS (1990) e Doutora em Educação UNICAMP/SP (1997). Atualmente é Profa. Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação (M/D) da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, e atua no Curso de Licenciatura.em Artes Visuais- DEARTES/UEPG. Membro da ANPAP e Vice-presidente da FAEB/BR. Líder do GEPAVEC,CNPq/UEPG. Membro do Consejo latino Americano de Educación por El Art (CLEA). CV: http://lattes.cnpq.br/2446074749753703

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Práticas de leitura em Artes Visuais na Escola

O BRINCAR A PARTIR DA OBRA DE PIETER BRUEGHEL: UM DIÁLOGO ENTRE A ARTE E EDUCAÇÃO.

Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt (UEL, Paraná, Brasil)
Anilde Tombolato Tavares da Silva (UEL, Paraná, Brasil)
Marta Regina Furlan de Oliveira (UEL, Paraná, Brasil)

"Tentei descobrir na alma alguma coisa mais profunda do que não saber nada sobre as coisas profundas. Consegui não descobrir". (Manoel de Barros)

RESUMO*:*

O artigo apresenta uma leitura do brincar a partir da obra de Pieter Brueghel, tecendo um diálogo teórico e metodológico entre a arte e educação. A obra "Jogos Infantis" traz a contribuição para a análise e percepção do brincar enquanto manifestação humana e possibilidade de interação entre sujeito e mundo social. As cenas lúdicas cotidianas permitem a compreensão de um brincar superior ao objeto, em que envolve as possibilidades humanas de invenção, criação, imaginação tão pouco estimulados no contexto contemporaneo. A metodologia de trabalho envolve uma análise crítica tendo como respaldo teórico as contribuições de Ariès (1981); Vygotsky (1989, 2001, 2008); Leontiev, Rubisten, Tieplov (1969). É possível ver, pelas telas de Pieter Brueghel, por trás de um olho que vê e uma lembrança que revê, uma capacidade de "ir além" do simples ato lúdico, perceber leituras de mundo, concepções e emoções humanas ao retratar coletivamente as brincadeiras individuais.
Palavras-chave: Infância. Jogos Infantis. Brincadeira. Interações sociais.

THE ACT OF PLAYING FROM THE WORK OF PIETER BRUEGHEL: A DIALOGUE BETWEEN ART AND EDUCATION

ABSTRACT:
This article presents an reading of the act of playing from the work of Pieter Brueghel connecting art and education in a theoretical and methodological dialogue. The book "Jogos Infantis" (Games for children) brings a contribution to the analysis between the being and the social world. The playful scenes which we are familiar that allow the comprehension about the act of playing as a superior object, which involves the human possibilities of invention, creation, imagination that are not stimulated enough in the contemporary context. The methodology of this work involves a critical analysis with theoretical contribution of Ariès (1981); Vygotsky (1989, 2001, 2008); Leontiev, Rubisten, Tieplov (1969). It is possible to see by the canvas painted by Pieter Brueghel, behind the eyes which can see and a memory that reviews the capacity of "going beyond" from the simple playful act, and understand perceptions of the world, conceptions and human emotions to collectively portray the act of the individual playing.
Key Word: *Infancy, Games for children, Playing, Social interaction*

Introdução

“A criança aprende brincando e brincando ela é feliz”. (Platão)

As atividades lúdicas representadas pelos jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como os processos criativos são manifestações presentes no cotidiano das pessoas desde o início da humanidade. Todo o ser humano usa a arte como um processo lúdico e portanto, sabe o que é brincar e criar, como se brinca e se cria, porque se brinca, pois o brincar e a expressão artística são atividades vitais na vida da criança, uma vez que desenvolvem a imaginação, a interação, a curiosidade e o movimento.

Pensando especificamente em uma leiutra sobre o brincar, podemos dizer que esta é a primeira atividade social da criança que tem a especial característica de permitir a construção e reconstrução das relações sociais, culturais, artísticas e históricas. É uma atividade cognitiva, em que através dela, nos expressamos, nos socializamos, criamos culturas infantis, e construimos nossa trajetória histórica. As crianças, ao brincar, entram em um mundo de fantasia onde tudo se torna possível, criam, reproduzem e reiteram cada brincadeira, recomeçando sempre porque o tempo da criança é sem medidas, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo capaz de ser sempre reiniciado.

Esses fatores fazem com que para as crianças, os objetos ou as formas de brincar acumulem significados atribuídos não só pelo indivíduo que com ele brinca, mas também por várias gerações e povos, ao longo da história da humanidade. Ao mesmo tempo, as brincadeiras e os brinquedos como mediadores da relação do homem com o mundo, modificam a percepção e a compreensão, constituindo-se ferramentas para aprender a viver e a escrever a própria história. Ademais, quando a criança brinca com um objeto ou com outras crianças ela se apropria de cultura, cria, dá sentido para aquilo que está recebendo e reproduz. Dessa forma, toda socialização pressupõe apropriação e a expressão de cultura. Quando acontece a socialização da criança, a brincadeira e o processo criativo aparece como uma parte da atividade na qual ela se apropria de códigos e se integra à sociedade.

Nesse sentido, esse artigo busca fazer uma leitra como a arte e o brincar se fundem na obra *Jogos Infantis* de Pieter Brueghel ganhando contornos que definem o sentido do brincar para o desenvolvimento da criança numa obra que se propõem a narrar episódios e situações da vida cotidiana em pleno florescimento

renascentista das aldeias rurais e sua cultura marcadamente medieval das cidades flamengas do século XVI.

Pieter Bueghel e os processos de criação pelo brincar

No século XVI, na região em que hoje está à Holanda, viveu um pintor flamengo cujo estilo instiga o pensamento do leitor e muito impressiona pelo poder de criação que revela em suas pinturas. Pieter Brueghel nasceu em meados de 1525, perto de Antuérpia, hoje território da Bélgica. Sabemos um pouco mais de sua vida através de suas obras. Na época, Antuérpia era um lugar importante em que as famílias abastadas compravam as obras de arte para suas mansões e incentivavam a arte de novos pintores. Nesse contexto, Brueghel viajou em 1552 para a Itália para conhecer a obra de artistas italianos famosos, como Michelangelo e Rafael. Brueghel recebeu grande influência de Hieronymus Bosch e em algumas de suas obras essas características são evidenciadas com visões do mal, da morte e do diabo traduzindo uma visão de mundo caracterizada pela passagem do fim da Idade Média com seus costumes e mentalidade.

Sua vida e sua obra reservam interrogações, traduções plásticas de ditados e provérbios, representações alegóricas morais, mistérios e paradoxos. Sua biografia traz mais lacunas e imprecisões do que certezas. No entanto,

> o aqui e o agora que definem o sentido de sua obra ganham plena existência quando o pintor se propõe a narrar os episódios e as situações de vida cotidiana, com uma preocupação de fazer inveja a um botânico do século XIX. Tendo vivido durante o pleno florescimento renascentista das cidades flamengas, o universo que elegeu para seus quadros foi, porém, o das aldeias rurais e sua cultura marcadamente medieval. (GÊNIOS, 1969, prancha II/III).

Ao pensarmos no seu modo de criar, é possível, ver na obra que escolhemos para ajudar a entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criatividade e desenvolvimento do homem, imagens, combinadas de tal forma, que levam a imaginação a fantasiar. O cenário é constituído por elementos paradoxais: aldeias rurais presumivelmente existentes na época, assim como pela

presença de seres humanos e objetos que podem ser identificados por qualquer um. Porém, a forma como tudo isso é retratado transcende qualquer possibilidade de uma leitura acomodada do real. É impressionante observar o potencial de criação do artista, e que se abre enquanto potencial para quem o olha. As brincadeiras são bastante conhecidas, e podem ser identificadas com facilidade, porém, a forma como o pintor as apresenta é extremamente imaginativa, fazendo o pensamento acelerar em muitas e diversas direções. É o processo criativo do artista emaranhado ao processo lúdico do brincar que vai moldando o barro da sua memória e

> [...] em moldando a terra moldou a si próprio. Seguindo a matéria e sondando-a quanto à essência de ser, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma à argila, ele deu forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. Criando, ele se recriou. (OSTROWER, 1987, p. 51).

Ostrower considera que “o ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de entender, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação.” E “isso se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples, embora os conteúdos sejam complexos” (OSTROWER, 1988). Para a autora, há uma diferença entre criatividade e criação:

> Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades. [...] No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades, já dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 1987, p. 5).

Brueghel, ao dar forma a modos de ver, sentimentos e pensamentos, imagina e cria uma imagem, que não existia antes, e que passa a fazer parte não apenas da História da Humanidade, mas também de si mesmo. Ele retrata cenas

que parecem cotidianas e, ao mesmo tempo misteriosas. Na tentativa de explicar esse processo Vygotsky (2001) tece considerações sobre a base da reação estética e a define como:

> [...] as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas como toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a essa descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (VIGOTSKI, 2001, p. 272).

O autor está nos dizendo que a arte não tem uma função vazia, de apenas expressar e transmitir sentimentos, mas devemos considerar que a produção estética vai além do entendimento limitado e equivocado que a reduzem a um sentimento agradável e prazeroso ou ao desenvolvimento moral, social e cognitivo.

Jogos Infantis e o Brincar na obra de Pieter Brueghel: um retrato da infância

A obra de Pieter Brueghel *Jogos Infantis* nos reporta ao como era ser criança no Renascimento. Nesta obra, o pintor retrata brincadeiras infantis presentes na época em que viveu no século XVI, sendo realizadas por adultos e crianças, pintadas como miniadultos, como era a visão sobre a criança naquela civilização, época em que não existia um sentimento de infância. Talvez Brueghel com essa obra tenha demonstrado um início de interesse pela infância, pois, até então, as crianças não pareciam ser importantes para a arte e para o pensamento ocidental, sendo que a arte medieval até o século XII desconhecia a infância e suas particularidades retratando as crianças como adultos em miniatura. Na idade média segundo Ariès (1981, p. 39)

> a vida era a continuidade inevitável, cíclica, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades da vida naquelas épocas de grande mortalidade.



Figura 1: *Jogos Infantis* – Pieter Brueghel (118 x 161 cm; 1560). Kunsthistorisches Museum, Viena.

Nessa época as pessoas não sabiam sua data de nascimento e as fases que separam a nossa vida em infância, adolescência, vida adulta não diziam respeito às pessoas comuns. Segundo Ariès (1981) a construção do sentimento de amor pelas crianças foi, durante muitos séculos, despercebido, sufocado, chegando mesmo a não existir. Sua tese indica o surgimento da noção de infância apenas no século XVII, junto com as transformações que começam a se processar na transição para a sociedade moderna.

A produção pictórica dos artistas do século XV e XVI nos países baixos se distingue da produção renascentista dos grandes centros europeus, com obras que fugiam da lógica urbana, predominante na cultura europeia. Brueghel pintou cenas da vida camponesa, paisagens, o modo de vida, costumes populares e ocupações do cotidiano aldeão, com suas pequenas mesquinharias, ambientado em lugares pobres e afastado dos centros urbanos.

Na tentativa de lançar um olhar pedagógico para esta obra, refletimos na proposição de que Brueghel coloca-se como habitante da aldeia representada na obra ou como observador crítico dela, ao dar nova forma ao modo de olhá-la, vivifica-a, dando-lhe existência, fermenta-a com elementos que a torna viva a quem a olha com olhos de hoje, por exemplo. É possível perceber, numa contemplação amadora da obra, que as imagens ali retratadas pelo pintor não seriam uma cópia fiel da realidade, mas uma criação, que mistura aos dados suas visões e impressões sobre uma dada realidade, podendo toda sua obra ser resumida, em relação à realidade, na epígrafe: “Como eu a vejo” (HAUSER, 2003 p. 412).

Sua obra denota um desapego e uma distância irônica que denunciam o homem de cidade. Segundo Gombrich (1985) Brueghel era, certamente, um homem de cidade e pintou à vida rústica da aldeia para “mostrar a estultice da espécie humana” (p. 296). Para corroborar esse fato Hauser (2003) confirma que as telas de Brueghel não se destinavam ao campesinato, mas aos setores urbanos da sociedade, sendo que os primeiros sinais de um interesse pela vida rural como tema para a arte serão observados nas cortes, e nas ilustrações do calendário do Livro das Horas do duque de Berri. Segundo o mesmo autor as iluminuras em livros desse gênero formam uma das fontes da arte de Brueghel, sendo que a outra:

> foi discernida naquelas tapeçarias que também se destinavam primordialmente à corte e aos círculos palacianos, e nas quais, a par de damas e cavalheiros ocupados com caçadores, danças e jogos sociais, também são retratados tipos populares, como lenhadores e vinhateiros (HAUSER, 2003, p. 413).

Ao observar atentamente a tela *Jogos Infantis*, pode-se perceber que não há menos que 84 brincadeiras e que algumas delas nem existem mais, foram apagadas pela memória e pelo desuso. Outras existem até hoje, com inúmeras variações. Porém, há algo muito diferente nessa obra, como já citamos. Crianças anônimas, que se misturam e interagem no ambiente social favorável . Assemelham-se a pequenos adultos, que apenas se ocupam de uma atividade lúdica. “E são justamente as formas assumidas por essa atividade que movem a atenção do artista. É impossível não ficar em dúvida a respeito de quem são os personagens nela retratados: adultos ou crianças? É difícil definir, pois, segundo Ariès (1981), “no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XVIII, não existem crianças

caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido" (ARIÈS, 1981, P. 51). Ao que tudo indica, "essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas" (ARIÈS, 1981, P. 51). Crianças com aparência de adulto. Adultos em atividade de criança. Não passa desapercebido, esse dualismo, esse paralelo evidenciado pelo pintor entre infância e idade adulta.

Esta questão pode ser analisada pelo próprio título: *Jogos Infantis*, como se o artista quisesse afirmar que "brincar" é coisa de criança e mais que isto: é uma necessidade social e humana. Mas nem sempre foi assim, segundo Ariès, era comum, no século XVI, crianças participarem dos jogos dos adultos. Por volta de 1600, a diferenciação das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos. Sabemos disso graças principalmente ao testemunho de uma abundante iconografia, pois, da Idade Média até o século XVIII, tornou-se comum representar cenas de jogos: um índice do lugar ocupado pelo divertimento na vida social do Antigo Regime. Inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos as crianças. Um marfim do século XIV representa uma brincadeira de adultos: um rapaz sentado no chão tenta pegar os homens e as mulheres que o empurram. Logo, podemos compreender o comentário que o estudo da iconografia dos jogos inspirou ao historiador contemporâneo Van Marle: "Quanto aos divertimentos dos adultos, não se pode dizer realmente que fossem menos infantis do que as diversões das crianças". É claro que não, pois se eram os mesmos!"(ARIES, 1981, p. 92-93).

Com o tempo, muitos jogos da corte se transformaram, adaptando-se à realidade infantil e tornando-se brincadeiras de criança, alguma delas, como a cabra-cega, existentes até hoje.

> Numa tapeçaria do século XVI, alguns camponeses e fidalgos, estes últimos mais ou menos vestidos de pastores, brincam de uma espécie de cabra-cega: não aparecem crianças. Vários quadros holandeses da segunda metade do século XVII representam também pessoas brincando dessa espécie de cabra-cega. Num deles aparecem algumas crianças, mas elas estão misturadas com os adultos de todas as idades: uma mulher, com a cabeça escondida no avental, estende a mão aberta nas costas (ARIÈS, 1981, p. 93).

Ainda segundo o autor, as cenas medievais “muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias”, o que nos sugere duas ideias: primeiro a de que na vida cotidiana das crianças estavam misturadas com os adultos e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56).

Tudo indica que neste período não existiam brincadeiras ou jogos distintos de crianças ou de adultos, mas simplesmente brincadeiras e jogos, dos quais todos participavam e, que, na aldeia retratada por Brueghel, eles ainda resistiram. Segundo Ariès,

> partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes (ARIÈS, 1981, p. 124).

Este processo de abandono de alguns jogos em alguns países pode ser analisado como um processo de transformação e adaptação sob formas modernas e irreconhecíveis sendo adotados pela burguesia e pelo “esporte” do século XIX. (ARIÈS, 1981, p. 124). Podemos citar também, os tempos atuais, nos quais os esportes se destacam, e entre eles o futebol, que sempre se evidencia entre as atividades cotidianas de crianças e adultos, e tem sua origem nos jogos antigos.

O Brincar e o Processo de Interação Sujeito – Mundo aproximando arte e educação: algumas reflexões...

Ao considerar os jogos infantis na obra de Pieter Brueghel pode-se pensar no brincar enquanto necessidade humana de interação e socilização do sujeito no mundo, independentemente de ser criança ou adulto. Desse modo, o cenário de representação lúdica na obra dá alusão ao brincar enquanto

manifestação de vida social, de necessidade de se estabelecer relações sociais humanas quando não há distinção entre o brincar de criança e de adulto, mas a necessidade da comunicação lúdica entre os sujeitos.

Diante disso, conforme ressalta Wallon, pode-se pensar no individuo geneticamente social e que não sobrevive sem o outro. Nesse sentido, há pelo processo do brincar a possibilidade de trocas de experiencias, leituras de mundo, pensamentos, em que ao interagir com o outro, um ajuda ao outro no processo de aprendizagem e apropriação das máximas qualidades humanas: autonomia, processos criativos, etc.

Para tanto, o brincar na obra não está necessariamente presa ao objeto, já que o que comanda o cenário é de fato o processo interativo entre adultos e criança, criança e criança e, adulto e adulto. Nesse sentido, o brincar independe do objeto, uma vez que se resume no processo cognitivo e simbólico do individuo. O que pode-se pensar é na hipotese de que a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

Segundo Vygotsky (1989) no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento dos objetos.

Para Vygotsky (1989), o brinquedo tem um grande papel no desenvolvimento da identidade e da autonomia. A criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e de representar determinado papel na brincadeira, desenvolvendo sua imaginação e interação no mundo. A imaginação é um processo criativo, que, para a criança, representa uma forma de atividade consciente, além do processo de interação sujeito – mundo. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como, atenção, imitação, memória, imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de

socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis.

Se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias, restariam apenas regras. Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras. No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas. No momento em que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias, brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la (VYGOTSKY, 1989).

Nesse processo de aproximação entre arte e educação, um das características fundamentais do pensamento é a expressão pelo brincar. No caso dos objetos manipulados pelas crianças na obra de Pieter Brueghel e suas brincadeiras tais como: bolinha de gude, corda, pião, pula carniça, bambolê e cinco-marias; permite a compreensão de que as leituras do pensamento e as interações sociais são muito mais ricas do que é possível apenas no manuseio do objeto-brinquedo; ou seja, são capazes de desenvolver ações de brincar superiores ao que o objeto oferece, já que sua leitura está nas características gerais do que é possível no objeto e não apenas seu uso simplista. As brincadeiras são bastante conhecidas, e podem ser identificadas com facilidade, porém, a forma como o pintor as apresenta é extremamente criativa, porque faz o pensamento acelerar em muitas e diversas direções.

Desse modo, acreditamos que as experiências com o brincar possibilitam às crianças aprender o processo do pensamento, ampliando suas leituras para além da percepção imediata e construindo leituras mais profundas sobre os objetos e fenômenos. Esse encontro do pensamento com o sensorial possibilita à criança atitudes mais comprometidas com a aprendizagem, quando passam a desenvolver atitudes de conhecimento frente à realidade e ao mundo exterior.

Essa sensação pode ser visualizada na obra de Brueghel quando o artista, ao retratar cenas que parecem cotidianas e, ao mesmo tempo, torná-las misteriosas permite a criação e o processo inventivo de quem visualiza a obra. Mesmo com tanta diversidade de situações lúdicas e de brincadeiras, podem-se notar situações individualizadas com as imagens coletivas que traduzem

sentimentos, concepções, leituras de mundo, angústias humanas e até, situações da vida cotidiana. Algumas cenas desse cenário lúdico podem ser destacadas nesse propósito de análise: “Jogar rosas aos porcos” ou como no provérbio bíblico, jogar pérolas aos porcos; "Sentar-se em brasas", com extrema impaciência e “Colocar lenha na fogueira"; "Enquanto um tosa a ovelha, o outro tosa o porco”. Um tem todas as vantagens e o outro, todas as desvantagens em um mundo nem sempre justo. Ao mesmo tempo, muitos se conformam em "Ser pacientes como uma pequena ovelha."

Diante disso, pensa-se como se constitui esse processo imaginativo e simbólico, tendo as contribuições de Vygotsky como relevantes, principalmente quando afirma:

> A base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas como toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a essa descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (VYGOTSKY, 2001, p. 272).

Diante disso, acredita-se que no brinquedo, o sujeito projeta-se nas atividades do mundo adulto, de sua cultura, e ensaia seus futuros papéis sociais. No caso a criança é capaz de adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente alcançada com a interação de companheiros da mesma idade e mais experientes. (VYGOTSKY, 2008).

Vygotsky (2008, p. 113 e 115) afirma que:

> É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos […]. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas: um pedaço de

> madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Diante do exposto, afirma-se que as percepções infantis tornam-se cada vez mais elaboradas; agora, a criança não se limita apenas ao objeto, daí a possibilidade de vermos crianças com cabos de vassoura, em situação imaginária, desenvolverem leituras e possibilidade do pensamento simbólico, ao associar com cavalo, moto, bicicleta e outros objetos de características correlacionadas. “Para a criança o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele” (VYGOTSKY, 2008, p. 116).

Nesse sentido, Vygotsky (2008) alerta para o fato de que qualquer cabo de vassoura pode tornar-se um cavalo, mas isso não seria possível acontecer com um cartão postal. Daí sua crítica de que qualquer objeto pode ser qualquer coisa para a criança. Essa afirmativa de Vygotsky (2008) contribui para o pensamento de que, muitas vezes, em espaços escolares, são oferecidos às crianças brincadeiras e objetos fragilizados em seu significado, como os chamados “cacarecos”[1], que são “coisas” (brinquedos, objetos, utensílios) quebradas e em desuso. Claro que muitos professores poderiam indagar: São cacarecos, sim, mas que ajudam na construção do pensamento imaginário de crianças. Entretanto, questionamos: Esses objetos ou essas brincadeiras são claros em seu significado? Há possibilidade, pelo brincar, de se estabelecer realmente a linguagem e o pensamento para além do que é percebido? As crianças têm nesses objetos possibilidades de desenvolverem leituras e o próprio conhecimento? Possibilitam o desenvolvimento do processo criativo? Uma preocupação é certa: esses cacarecos, muitas vezes, não deveriam estar mais nos “baús” dos brinquedos nas escolas, são inúteis em sua função e, até mesmo, enfadonhos, sem atrativos. Ainda, são literalmente “jogados” para as crianças diariamente, exigindo delas que façam alguma coisa com “isso”.

Certos de que o brincar, independentemente do objeto ou da brincadeira, permite à criança leituras para além do percebido, acreditamos que o mau uso de

[1] A palavra *cacareco* pode ser sinônimo de coisa velha, surrada, porcaria, lixo.

alguns objetos pode, ao invés de possibilitar novas aprendizagens às crianças, cerceá-las com ações improdutivas, alienantes e de passatempo. Entretanto, pelo brincar, pela brincadeira e pelos processos criativos as crianças precisam falar, contar suas experiências, expressar suas angústias, levantar suas hipóteses, mas essas experiências só podem ser adquiridas quando em um ambiente de interação e de confiança, estabelecido enquanto necessidade de comunicação sujeito-mundo.

Desse modo, a leitura que se propôs nesse artigo a partir da obra de Pieter Brughel "Jogos Infantis" traz a compreensão de que o brincar enquanto manifestação humana e social é urgente e necessário. Mesmo num contexto diferente do que vivemos atualmente, o artista chama a atenção para o pensamento de que o brincar é uma expressão social e uma possibilidade de interação sujeito – mundo. Ao retratar brincadeiras da época, chama a atenção não somente para o objeto e o jogo, mas para as possibilidades de aproximação entre arte e educação, de formação humana e de interação entre sujeitos, independentemente de faixa etária e de ser criança e ou adulto.

Num cenário marcado por múltiplas brincadeiras, percebem-se ações individuais relevantes para se construir o pensamento sobre a necessidade de ser ressignificado o brincar no contexto atual. Num momento histórico em que nega as interações e trocas de experiência pelo brincar solitário, a obra é relevante e atual quando na compreensão da interação social em momentos lúdicos.

Referências Bibliográficas

Ariès, P. **História Social da Criança e da Família.** (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC, 1981

GÊNIOS da Pintura. São Paulo: Abril Cultural, 1969. 8 v.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1985, Traduzido da 13 edição publicada em 1978 por Phaidon Press Limited, Oxford, Inglaterra.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEONTIEV; RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich; TIEPLOV, Boris Mikhailovich. **Psicologia.** Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

OSTROWER, F. A construção do olhar. In: NOVAES, A. (org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis, Vozes, 1987.

VIGOTSKY, L.S. **Imaginación y el arte em la infância.** México: Hispanicas, 1987.
_____. Psicologia da Arte. – tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt
Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Artistica pela Universidade Federal de Pelotas (1984), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2012), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professora adjunta b da Universidade Estadual de Londrina.
http://lattes.cnpq.br/8604831792425650

Anilde Tombolato Tavares da Silva
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1995), mestrado em Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Atualmente é pesquisador e lider do GEPEI/CNPQ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância, professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina.
http://lattes.cnpq.br/3570231779830818

Marta Regina Furlan de Oliveira
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1999), especialização em Metodologia da Ação Docente pela Universidade Estadual de Londrina (2000), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2011). Atualmente é professor assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e Vice Coordenadora do Curso de Pós Graduação - Especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina.
http://lattes.cnpq.br/8423465824507075

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicção Oral, Apresentação Slides ou Pôster GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.

PORQUE (E COMO) AS IMAGENS SÃO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES E PROFESSORAS? REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE

João Paulo Baliscei (UEM, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
Desde a Educação Infantil até as últimas séries da Educação Básica, as crianças e adolescentes estão em constante contato com os artefatos visuais. Neste artigo temos o objetivo de refletir sobre como e sob quais justificativas os/as docentes utilizam as imagens em suas intervenções pedagógicas. Para isso, respaldamo-nos em Baliscei e Teruya (2013); Bauman (2010; 2010); Cunha (2008a; 2008b); Hernández (2000; 2007; 2011); Moreira (2008) e Rossi (2003) que nos auxiliam na discussão sobre educação escolar e o ensino de arte. Entendemos que os diferentes usos das imagens demonstram diferentes racionalidades, isto é, posições estéticas e pedagógicas que justificam o ensino de arte. Dentre as muitas, destacamos cinco: a racionalidade expressiva, a industrial, a perceptiva, a histórica e a cultural. Consideramos que essas racionalidades possuem peculiaridades e demarcam conquistas em momentos específicos da história do ensino de arte. Por fim, inferimos que a racionalidade cultural apresenta possibilidades de análise dos artefatos da Cultura Visual e de desenvolvimento de estudos visuais críticos.
Palavras-chave: Estudo visual crítico; Cultura Visual; Ensino de arte; Imagens.

WHY (AND HOW) IMAGES ARE USED BY TEACHERS? THOUGHTS ON ART TEACHING

ABSTRACT:
Since the early childhood education until the last years of the Basic Education, children and teenagers are in constant contact with visual artefacts. In this work we aim to think about) how and under which reason teachers use images in their pedagogical interventions. So, we based on Baliscei and Teruya (2013); Bauman (2010; 2010); Cunha (2008a; 2008b); Hernández (2000; 2007; 2011); Moreira (2008) and Rossi (2003), which helps us in the discussion on education and art education. We understand that the different ways to use the images shows different rationalities, ie, aesthetic and pedagogical positions to justify the teaching of art. Among them, we outline five: the expressive, the industrial, the perceptual, the historic and the cultural rationalities. We consider that these rationalities have their own features and demarcate achievements in specific moments in the history of art education. Finally, we conclude that cultural rationality shows possibilities for analyzing Visual Culture arctifacts and the development of critical visual studies.
Keywords: critic visual study; Visual Culture; art teachng; images.

1 Introdução

Neste artigo refletimos acerca do uso que os/as docentes fazem das imagens em suas intervenções na educação escolar. Já na Educação Infantil, meninos e

meninas são frequentemente orientados/as pelos seus/suas professores/as para observarem atentamente as imagens que compõem o cenário escolar: ilustrações em livros-textos, personagens em gibis e literaturas, desenhos e cartazes colados nas paredes que os/as auxiliam/as no reconhecimento das letras e dos números. Por vezes, assistem vídeos educativos que os/as ensinam danças, músicas, cuidados com o corpo, higiene pessoal ou como se comportar. Recortam figuras de revistas, confeccionam brinquedos e "porta trecos" com materiais recicláveis e colam algodão, lantejoulas e purpurina em folhas de papel.

Nas outras etapas da Educação Básica, as imagens não são deixadas de lado. Longe disso, são utilizadas também demasiadamente: mapas e fotografias auxiliam alunos e alunas a compreenderem dimensões espaciais ou ainda, a conhecerem locais distantes e/ou inacessíveis. Por vezes, as imagens auxiliam na memorização e sistematização de conhecimentos, como ocorre na tabela periódica, onde as cores e os contornos dos elementos indicam algumas de suas características.

Na disciplina de arte, por sua vez, alunos e alunas realizam leitura de imagens: destacam os principais elementos de composição visual, percebem as características dos/as artistas assim como dos movimentos ou períodos da História da Arte. Também estudam sobre a vida dos/as artistas, seus relacionamentos e suas principais produções. Elaboram releituras a partir de obras consagradas e, muitas vezes, pintam reproduções nos muros e corredores das escolas.No contexto escolar, os diferentes usos das imagens estão também relacionados com as chamadas "datas comemorativas". Podemos exemplificar essa questão pela confecção de cartões e presentes no dia das mães, pelas apresentações e presépios natalinos e pela decoração do espaço escolar em épocas de copa do mundo, festa junina ou carnaval.

Os exemplos dados por nós demonstram a diversidade de usos que professoras, professores e demais profissionais da educação fazem da imagem. Por vezes, as imagens "servem de instrumento" para o desenvolvimento de habilidades, outras vezes como conhecimento histórico e, em outras vezes ainda, como objeto de estudo e investigação.

Hernández (2000) considera que, de acordo com os usos que fazem das imagens, os/as docentes assumem posições estéticas e pedagógicas que justificam o ensino de arte. Essas justificativas são chamadas pelo autor de **racionalidades**. Sendo assim, questionamo-nos: Como as imagens são utilizadas pelos professores e professoras? Quais os diferentes argumentos utilizados pelos/as docentes para justificarem os usos das imagens em suas intervenções? Para discorrer sobre essas perguntas, realizamos uma pesquisa bibliográfica, respaldando-nos em Bauman (2010; 2013); Cunha (2008a; 2008b); Hernández (2000; 2007; 2011); Kellner (2001).

2 Concepções Racionalidades expressiva, industrial, perceptiva e histórica: posições sobre o ensino de arte

Ao todo, Hernández (2000) apresenta e discorre sobre 11 racionalidades, isto é, sobre 11 modos de se justificar o ensino de arte e os usos das imagens no contexto escolar. São elas: a racionalidade industrial, a histórica, a forasteira, a moral, a expressiva, a cognitiva, a perceptiva, a criativa, a comunicativa, a interdisciplinar e a cultural. De acordo com nossas inquietações, com o enfoque e espaço do nosso trabalho, neste artigo tratamos sobre cinco delas: **a racionalidade expressiva, a industrial, a perceptiva, a histórica e a cultural.**

A **racionalidade expressiva** se aproxima das visões muito ativas na década de 1940, que consideram o ensino de arte como um espaço-tempo unicamente para se estimular o lúdico. Neste sentido, professoras e professores compreendem as aulas de arte como oportunidades para que os meninos e meninas projetem seus sentimentos, emoções, ânsias e desejos (HERNÁNDEZ, 2000). Cunha (2008b) argumenta que entender a arte como comunicação dos sentimentos ou expressão tem relações, em parte, com as concepções do movimento Romântico (entre o século XVIII e XIX), com as ideias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e de Herbert Head (1893-1968). Conforme a autora, as orientações de Rousseau para que os/as adultos/as não interferissem na natureza inocente e pura da criança, assim como a valorização que Herbert Head atribuiu à expressividade, espontaneidade e a projeção dos sentimentos infantis, contribuíram para que no ensino de arte fossem desenvolvidos exercícios de **livre expressão**, isto é, exercícios com poucas orientações, nos quais meninos e meninas se expressam livremente.

Nesta concepção, cabem aos professores e professoras organizar materiais e espaços adequados, além incentivar as crianças para a criação e expressividade. Pouco interferem, direcionam ou corrigem os exercícios, afinal, com isso, poderiam afetar a criatividades e expressividade das crianças - o que para essa compreensão não seria apropriado. Em geral, essas atividades, “[...] por deixarem as crianças ‘livres’, acabam tornando as crianças reféns de si próprias, repetindo suas f(ô)rmas anos após anos” (CUNHA, 2008b, p. 121). São exemplos de “f(ô)rmas” os desenhos estereotipados, que apresentam poucas variações, como as árvores com maçãs vermelhas, coqueiros curvados, nuvens azuis e casinhas com chaminés com montanhas marrons ao fundo.

Moreira (2008) analisa que muitos dos professores e professoras não criam e que, por isso, incentivam seus alunos e alunas a não criarem, a copiarem ou repetirem um mesmo desenho exaustivamente. "Pedagogizam" os desenhos, isto é, simplificam-no em linhas "fáceis de reproduzir" mas que, para as crianças, têm pouco significado.

> Como em geral este adulto [neste caso, professores e professoras] já perdeu seu próprio desenho, o "desenho pedagógico" se apresenta como um recurso, é para ele mera cópia. Fecha-se assim uma cadeia de desenhos sem significados. Desenhos que não são expressão de quem desenha e portanto não são nada, pois que arte é sempre "linguagem carregada de significado". (MOREIRA, 2008, p.87).

Além dessas propostas de livre expressão, nas quais alunos e alunas ora projetam visualmente seus sentimentos e sua criatividade, ora reproduzem desenhos e traços sem significá-los, Hernández (2000) identifica que as imagens são usadas como “instrumentos” para se construir determinado conhecimento. Por meio da imagem, as crianças aprendem a ler, escrever, somar e a se localizar geograficamente. O autor avalia que essa é uma visão restrita sobre o uso da imagem. Quando professores e professoras argumentam que o ensino de arte e o estudo de imagens são importantes por auxiliarem nas demais disciplinas ou por desenvolverem determinadas destrezas, segundo o autor, compartilham da **racionalidade industrial**. Cunha (2008b) denomina por **concepção pragmática** esses e outros usos pedagógicos da imagem quem têm como objetivo desenvolver habilidades motoras ou outros conhecimentos, como a matemática ou o letramento.

Moreira (2008) argumenta que essas práticas são bastante constantes, principalmente no que diz respeito à alfabetização, uma vez que, para muitos pais, mães, professores e professoras a alfabetização é o signo máximo do sucesso escolar. Denomina por "Escolas fortes" as escolas que se mobilizam para promover a alfabetização o mais rápido possível.

> O que tenho observado, é que a escola forte é medida pela quantidade de material mimeografado contendo exercícios repetitivos e mecânicos, que atestem a quantidade de horas que a criança passou sentada executando-os, e que levados para casa garanta aos pais [/e às mães] que rapidamente a criança estará lendo e escrevendo (MOREIRA, 2008, p.66).

Quais são os exercícios repetidos mecanicamente e exaustivamente de que fala a autora? Em quais disciplinas eles são desenvolvidos? Para a Cunha (2008b), muitos dos exercícios desenvolvidos nas aulas de arte expressam atuações pragmáticas e funcionais, como: os exercícios de cópias de diferentes linhas (espiraladas, onduladas, retas, pontilhadas, quebradas, etc.), nas pinturas de desenhos mimeografados/impressos e nas atividades de amassar bolinhas de papel.

Para Paulo Leminski, poeta curitibano,

> As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. [...] Dar lucro. Não enxergam que a arte [...] é a única chance que o homem [e a mulher têm] [...] de vivenciar a experiência de um mundo na liberdade, além da necessidade (PARANÁ, 2008b, p.37).

Com essa citação não temos a intenção de criticar ou condenar o uso das imagens como “instrumentos”, mas sim, de demonstrar que, por si só, as imagens já são conhecimento e, por isso, não precisam “servir”, “prestar suporte” ou “estar em função” de outro conhecimento.

Para argumentarmos sobre a terceira racionalidade, a perceptiva, apresentamos algumas perguntas comumente feitas pelos/as docentes durante as aulas de arte: “Como os elementos que estruturam essa composição estão organizados? O que nos dizem as linhas dessa gravura? O que a cor rosa significa? A composição está equilibrada? Qual o objeto que mais se destaca?”. Hernández (2000) analisa que essas perguntas expressam um posicionamento pedagógico que enfatiza a percepção dos elementos formais da linguagem visual (como ponto, cor, linha, textura, etc.) e a análise dos signos. Para o autor, sustentar esse posicionamento caracteriza assumir a **racionalidade perceptiva** do ensino de arte, estabelecida, sobretudo, na década de 1960. Aproximam-se dessa racionalidade os exercícios de “leitura de imagens” em que docentes e discentes se preocupam principalmente em decifrar os “códigos visuais” atribuindo-lhes significados pouco flexíveis. Importam-se mais com a estética das produções do que com os discursos inerentes a ela. Nesse sentido, valorizam a percepção de questões como: a organização das linhas, a sobreposição de formas, o uso das cores, a descrição dos elementos que podem ser visualmente percebidos e o equilíbrio das composições, como exemplificado pelas perguntas que mencionamos anteriormente.

Kellner (2001) examina que, muitos dos sujeitos que compartilham dessa abordagem utilizam da justificativa de que as imagens contemporâneas são rasteiras e superficiais e que, por isso, não é conveniente fazer análises críticas, isto é,

aprofundadas não só na aparência, mas também nos conteúdos, nas narrativas, nos discursos e nas interpretações. O autor considera esse tipo de abordagem, chamada por ele de formalista, como unilaterais e limitadas.

Ainda no que diz respeito aos diferentes usos da imagem, Hernández (2000; 2007) discorre sobre o interesse obsessivo que muitos/as docentes demonstram pela figura do/a artista e pelas datas ou movimentos da História da Arte. Isso pode ser verificado em outras perguntas que demasiadamente se repetem durante os estudos visuais, como: "O que o/a artista quis dizer nesta pintura? O que o autor estava sentindo quando tirou essa fotografia? Quando esta gravura foi feita? Essa escultura pertence a qual movimento da História da Arte? Essa pintura foi feita na fase cubista ou surrealista?". Hernández (2000) avalia que esses questionamentos demonstram que os professores e professoras parecem estar mais interessados/as em que os meninos e meninas aprendam os aspectos históricos da arte - as datas das produções em questão, as características dos movimentos e os aspectos sobre a vida dos/as artistas - do que em desenvolver a criticidade em seus/suas alunos/as. Conforme o autor, justificar o ensino de arte por esse viés caracteriza a **racionalidade histórica**.

Diferente das racionalidades industrial e da expressiva, nas quais as imagens são abordadas como "instrumentos" e meios de expressão, nas racionalidades perceptivas e históricas as imagens são estudadas, investigadas. Por mais que esses conhecimentos artísticos sejam significativos para os alunos e alunas, durante os estudos de imagens, os professores e professoras podem articulá-las e relacioná-las com produções de diferentes períodos, com outras técnicas e com assuntos mais próximos do contexto e da cultura dos/as alunos/as como, por exemplo, os artefatos que visuais que compõem seu cotidiano. Ora, de que adianta afirmarmos que vivemos uma cultura da imagem se as estratégias adotadas para o estudo das imagens são procedimentos obsoletos, característicos do início do século XX? (HERNÁNDEZ, 2000). Por isso, Hernández (2000; 2007) avalia esses estudos visuais como ligeiros, rasos, uma vez que se atentam, sobretudo, aos aspectos visuais/estéticos e históricos, respectivamente. Como consequência disso, muitas vezes as análises visuais são guiadas por perguntas como **"o que a/o artista quis dizer com a obra?"**.

Para aprofundarmos nossa discussão e para demonstrarmos a presença dessas compreensões no ensino de arte contemporâneo, a seguir refletimos sobre uma questão do simulado da prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2009. Na referida questão foram propostas a análise e interpretação de uma charge de Sérgio de Magalhães Gomes Jaguaribe, mais conhecido como Jaguar (1932--). Ocorreu que o cartunista carioca se decidiu por tentar responder a questão. Será que ele, o próprio artista, acertou "o que o artista quis dizer com a obra"?

3 "O que o/a artista quis dizer com a obra?" Estudo visual como uma espécie de loteria

Uma das questões do simulado da prova de História do ENEM de 2009 propôs a análise e interpretação de uma charge do cartunista Jaguar, orientando os candidatos e candidatas a assinalarem a alternativa correta.

A charge em questão (Imagem 1) foi criada por Jaguar durante Copa de 1970, especificamente, após a vitória do Brasil. Nela, podemos identificar 9 personagens, sendo 5 crianças, dois adultos, mulher e homem, uma criança de colo e um cachorro. As personagens carregam expressões inquietantes, de decepção e, pelas

suas roupas rasgadas e pés descalços, interpretamos que diz respeito a uma família simples. Ao centro da composição, a personagem adulta masculina, carrega dois objetos: na mão esquerda, uma placa levantada que expõe a frase “Avante seleção”, e na mão direita, que se encontra abaixada, rente ao corpo, uma bandeira do Brasil.

Imagem 1 – Avante seleção



Charge de Jaguar, 1970
Fonte: http://almadeeducador.blogspot.com.br/2009/09/subjetividade-pode-ser-interpretada.html

Ocorreu que, respondendo a questão do simulado, na compreensão de Jaguar, o autor da charge, salva a opção “E”[1], as demais alternativas estariam todas corretas. Em outras palavras, para Jaguar, apenas uma das cinco alternativas seria incorreta. Na tentativa do acerto, já que o enunciado indicava haver uma única alternativa correta, o cartunista carioca assinalou a alternativa “A”, que dizia que a charge “propõe uma sátira ao povo brasileiro por sua acomodação”. Todavia, para surpresa do autor da charge, a alternativa apontada no gabarito como sendo a correta foi a “B”, que dizia que a charge "estabelece uma ironia com o 'milagre econômico' que o Brasil vivia à época" (MOULATLET, 26 ago. 2009).

Diante do ocorrido, Jaguar *apud* Moulatlet (26 ago. 2009) disse que analisar imagens "é uma coisa muito subjetiva [...]. Se eu, que sou autor do desenho errei, imagina quem não é autor. É uma espécie de loteria, o[/a] estudante tem que acertar o que o[/a] organizador[/a] da prova pretende".

Sobre interpretação e análise de imagens, Hall (1997) diz que,

> [...] não há uma resposta simples ou ‘correta’ à pergunta: o que quer dizer essa imagem? O que está dizendo este anúncio? Considerando-se que não há uma lei que possa garantir que as

[1] Alternativa “E”: "busca contradição entre texto e imagem ao demonstrar que 'o povo não sumiu’." (MOULATLET, 26 ago. 2009).

> coisas tenham um "significado verdadeiro", e que os significados mudam com o tempo, o trabalho nesta área há de ser interpretativo. (HALL, 1997, p.9, *apud,* HERNÁNDEZ, 2007, p. 30).

Sobre isso, Hernández (2000; 2007) e Cunha (2008a; 2008b) incentivam os professores e professoras para que utilizem das imagens de modo a problematizá-las, propondo questões mais abrangentes do que a **"suposta" intenção do/a artista**, uma vez que, esse tipo de questionamento restringe o vasto número de interpretações possíveis a uma única resposta, sendo esta apontada como correta. Compartilhamos do entendimento do autor e da autora de que os significados das imagens são constantemente construídos, por isso, são móveis, efêmeros, distintos e variáveis de acordo com aqueles/as que produzem as interpretações.

> Os significados das imagens são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais amplos ou específicos, e as pessoas dão existência aos materiais visuais atribuindo significados. Portanto, *o sentido não "emana" das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas* sendo que estes diálogos são medidos pelos contextos culturais e históricos. (CUNHA, 2008b, p. 7-8, grifos nossos).

De modo semelhante, Kellner (2001, p.304) propõe que os estudos visuais sejam feitos de modo que "[...] exponham a natureza *polissêmica* de imagens e textos e que se referendam a possibilidade de múltiplas codificações e decodificações" (KELLNER, 2001, p. 304, grifo nosso).

Conforme demonstrado por Rossi (2003) e Baliscei e Teruya (2013) uma mesma imagem pode proporcionar diferentes interpretações e leituras. Em ambas as pesquisas, as autoras e o autor compartilham de experiências nas quais alunos e alunas construíram leituras e releituras sobre a obra Guernica (1937), de Pablo Picasso (1881-1973). Os estudos exemplificaram que crianças diferentes, produzem leituras e releituras diferentes. No caso de Guernica, as produções foram das mais variadas: desde cenas de guerras e violência (ROSSI, 2003), a festas *raves* e academias de musculação (BALISCEI E TERUYA, 2013).

Para Hernández (2011) encaminhamentos metodológicos guiados pelas racionalidades expressiva, industrial, perceptiva e histórica, sobre as quais explanamos anteriormente, assemelham-se a um jogo de perguntas e de respostas que acarretam em prejuízos tanto para a produção quanto para a interpretação artística.

Para a **produção**, pois, normalmente resultam em criações livres, com pouco (ou nenhum) direcionamento dos/as docentes. Outras vezes - que contradição- restringem a técnica, o material, a temática e até as cores das atividades para que os meninos e meninas se aproximem o máximo possível de uma reprodução dos trabalhos de determinados/as artistas ou movimentos da História da Arte. Neste sentido, os alunos/as são concebidos como meros/as "produtores/as de objetos" (HERNÁNDEZ, 2000). Ora, produzem maquetes, desenhos, pinturas, gravuras, colagens, dobraduras, painéis que representam mais o/a artista/movimento da História da Arte, ou o conhecimento de outra disciplina do que a visão que os alunos e alunas têm a respeito do assunto. São também prejudiciais para a **interpretação**, pois, por vezes, desconsideram o conhecimento dos alunos e alunas e se baseiam em referentes quase sempre canônicos, códigos a serem decifrados sobre os quais,

aplicam a lógica da cebola, que consiste em “[...] despojá-la de capas para encontrar a prometida verdade” (HERNÁNDEZ, 2011, p.37).

Moreira (2008) infere que no ensino de arte e nas demais disciplinas é muito importante que a criança utilize de técnicas, habilidades e materiais plásticos, como tintas, argila e papéis para dizer o que pensa e sente a respeito dos acontecimentos do mundo e de si própria. Contudo, conforme apontam as pesquisas do autor e das autoras, não são raras as vezes que os professores e professoras "colam" as propostas de produções artísticas à cópia, espontaneidade, livre expressão e entendimentos do senso comum, como talentos, habilidades inatas e dons. Sobre esses entendimentos, tratamos a seguir.

4 Aptidões divinas, talentos e habilidades inatas: “Eu não tenho o dom para o desenho”

Hernández (2000) destaca que a crença de que os/as artistas possuem um “dom” é um dos elementos que contribuiu para que muitos enxerguem a arte não como um campo de conhecimento, mas como uma habilidade funcional, um saber genético, transcendental, excepcional, quando não, divino. Por vezes inclusive, por causa dos conhecimentos e habilidades que temos com técnicas artísticas, ouvimos comentários do tipo: “você é muito talentoso”, “algumas pessoas têm facilidade para esse tipo de coisa mesmo”, "eu não tenho o dom para o desenho" ou ainda “Deus não me dotou essas habilidades”.

Para Cunha (2008b), ainda hoje essas situações são bastante perceptíveis nas aulas de arte. Quando professores e professoras elogiam as crianças por suas produções como se essas fossem criações espontâneas e como se os/as alunos/as fossem gênios/as criadores/as reforçam o entendimento da arte como um “dom”. Com isso, as crianças “Aprendem que alguns[/algumas] têm o ‘dom’ inato para as artes e outros[/as] são incapazes para formularem sua simbologia” (CUNHA, 2008b, p. 121). Moreira (2008) alerta que as crianças são bastante vulneráveis aos comentários que os adultos fazem sobre os desenhos que elas produzem, principalmente quando o desenho em questão diz respeito à sua subjetividade, desenhos e anseios. Inferimos que essa vulnerabilidade pode ser intensificada quando os comentários e observações parte de professores e professoras de arte, uma vez que a imagem (o desenho) é objeto de estudo da disciplina.

Hernández (2000; p.85) assevera que “Se a criatividade é um ‘dom’ individual, o ensino de arte não é necessário”. Em concordância com o autor e a autora, entendemos que as habilidades e os interesses artísticos são construídos no contato que os meninos e meninas têm com a arte e, neste sentido, as intervenções e contribuições dos professores e professoras da disciplina são fundamentais.

Bauman (2010) orienta professores e professoras no sentido de que as se preocupem mais em formar jovens flexíveis do que reprodutores/as de conhecimento. Jovens que tenham ideias inusitadas, que façam propostas polêmicas e que apresentem projetos inéditos. Até porque a própria arte é flexível. Conforme Bauman (2013), os/as artistas da contemporaneidade, chamada por ele de modernidade líquida, são diferentes dos/as artistas de outrora que passavam anos trabalhando em uma mesma produção[2], afim de que esta ficasse “perfeita” e que tivesse “eterna duração”. Na modernidade líquida, diferente disso, muitos/as

[2] Podemos exemplificar essa questão Mona Lisa (1503-1507), de Leonardo da Vinci (1452-1519) (STRICKLAND, 2004).

realizam apresentações ou *happenings*[3] instantâneos, que iniciam e finalizam assim que os atores e atrizes acharem ser apropriado; outros/as desmontam e descartam suas instalações assim que a exposição fora finalizada (BAUMAN, 2013). Sendo assim, valoriza-se aquilo que é efêmero, inusitado, imprevisível em detrimento daquilo que é duradouro, eterno, que é repetido exaustivamente.

Nesse sentido, tratando de educação, para Bauman (2010) os alunos e alunas da modernidade líquida preferem pessoas que os/as ensinem a explorar caminhos desconhecidos, e não professores/as que conduzam seus passos para o mesmo caminho de sempre que, por isso mesmo, já é conhecido e superlotado. Contudo, como afirma o autor, essas virtudes são pouco incentivadas, quando não censuradas pelas atividades dos livros-textos.

Cunha (2008b) infere que, os encaminhamentos metodológicos no ensino de arte,

> [...] não estão possibilitando outros olhares sobre uma área do conhecimento que trabalha basicamente com a transformação, incerteza de modelos, a investigação matérica bem como das linguagens não verbais e a abertura ao inusitado. A situação em que se encontra o ensino de arte na Educação Infantil e também em outros níveis de ensino não está contribuindo para que as crianças possam elaborar sua linguagem expressiva, entendida aqui como uma forma de *ler* e *representar* suas relações singulares com o mundo (CUNHA, 2008b, p. 122, grifos da autora).

Por mais que, em momentos anteriores, conceber os/as artistas como gênios/as celestiais e as habilidades artísticas como aptidões divinas fossem posições aceitáveis, hoje, pensar o ensino de arte apenas por essas compreensões caracteriza visões obsoletas e acomodadas (CUNHA, 2008a; 200b; HERNÁNDEZ, 2000; 2007). Apesar disso, conforme o autor e a autora, essas visões são bastante atuantes nas intervenções escolares contemporâneas. É como se, mesmo diante das mudanças e contribuições do século XXI, a escola permanecesse vedada às novas possibilidades de se pensar o estudo visual e as técnicas artísticas.

Podemos exemplificar essa reflexão com Imagem 2. Esta se refere a uma ilustração do cartunista paulista Arnaldo Angeli Filho (1956--). Nela, observamos várias construções: igrejas, cafeterias, *lan house,* casa de jogos, prédios e, ao centro, uma escola. Chama-nos atenção que, com exceção da escola, todas as outras construções são retratadas em cores quentes. Algumas, inclusive, possuem fachadas com luzes, placas e setas como se convidassem a clientela para entrar e se divertir. A escola, por sua vez, é retratada como um bloco cinza azulado, sólido e inatingível. Mantém suas portas fechadas, com um cartaz escrito “passa-se o ponto”, enquanto que as demais construções estão de portas abertas e parecem bastante receptivas aos seus/suas clientes.

Imagem 2 – Passa-se o ponto

[3] Expressão artística criada no século XX, na qual se fundem elementos das artes visuais e das artes cênicas. Utiliza-se de improvisos e da espontaneidade o que faz com que, mesmo quando realizada pelos/as mesmos/as artistas, cada apresentação seja diferente das anteriores, até porque, muitas vezes, conta-se com a participação e intervenção do público. Traduzido para o português, o termo significa “acontecimento”.



Ilustração de Angeli
Fonte: http://acertodecontas.blog.br/wp-content/uploads/2009/04/escola.jpg

Em nossa interpretação da Figura 2, é como se a escola, e em específico em nossa discussão o ensino de arte, não tivesse acompanhado as mudanças da sociedade, preservando suas estruturas tradicionais. Na imagem em questão, até mesmo a arquitetura da escola é retratada com um estilo mais "clássico" quando comparada com as das demais lojas vizinhas. Além disso, outro aspecto relevante é que, nesta ilustração, a organização escolar parece não interagir como a comunidade externa, mostrando-se indiferente às mudanças tão características da sociedade contemporânea: o desenvolvimento tecnológico, o fácil acesso às imagens e às informações e, principalmente, o modo como os indivíduos se relacionam com o conhecimento (BAUMAN, 2010; 2013).

Para Hernández (2011), quando contestamos os entendimentos de que os conhecimentos e habilidades artísticas não são dons e que, por isso, podem ser aprendidos e desenvolvidos, é como se desafiássemos um “tsunami elitista” que classifica e exclui. Classifica aquilo que acredita ser correto, pertinente, enfim, a (suposta) "verdade", e exclui as demais visões que não se enquadram a ela. São enfrentamentos de tsunamis elitistas também os questionamentos que tecemos frente às racionalidades expressiva, industrial, perceptiva e histórica. O autor afere que, como conseqüência dessas e de outras racionalidades, no decorrer da história do ensino de arte, o estudo das imagens ora se constituiu em direção **ao objeto**, como sendo um texto com códigos a serem decifrados, outrora em direção ao sujeito que produz a imagem, **o/a artista**, considerando-o/a como um/a gênio/a, dotado/a de habilidades celestiais (HERNÁNDEZ, 2011). A seguir, examinamos esse assunto com mais afinco.

5 Enfrentando "tsunamis elitistas": a racionalidade cultural

Tendo apresentado e problematizado as racionalidades expressiva, industrial, perceptiva e histórica, neste momento, como uma das muitas estratégias de enfrentamento das "tsunamis elitistas", abordamos a **racionalidade cultural**. Hernández (2000) aponta que nesta racionalidade vigente entre os professores e professoras desde o início da década de 1990, compartilham-se dos seguintes entendimentos: 1. Consideram as produções artísticas como mediadoras de significados que podem variar de acordo com a cultura ou época; 2. Valorizam a compreensão, produção e interpretação desses significados; 3. Preocupam-se com a visualidade do cotidiano e com as produções midiáticas, e 4. Estabelecem relações entre a visualidade e a construção das subjetividades.

Em especial nessa racionalidade, há a preocupação com estudo visual crítico das imagens que compõem o cotidiano como o cinema, a televisão, as fotografias em revistas, catálogos de moda, *outdoors,* tatuagens, estampas de camisetas e as embalagens de produtos. Denominadas por Kellner (2001) de Cultura da mídia e por Hernández (2000; 2007; 2011) e Cunha (2008a; 2008b) de Cultura Visual, esses artefatos criam e difundem representações discursivas que dizem muito sobre como devemos nos vestir, nos comportar, como falar e quais características valorizar. Por exemplo, muitas são as imagens que legitimam corpos magros, brancos, altos e esguios como "norma" a ser almejada. Além do caráter prescritivo e injuntivo, isto é, que instrui sobre o que precisamos fazer, como nos comportar e que roupas usar, os artefatos da Cultura Visual também apontam comportamentos, características e objetos a serem evitados caso queiramos ser aceitos pela sociedade.

Somado a isso, os autores e a autora sugerem que os professores e professoras desenvolvam propostas de estudos visuais críticos, isto é, que proporcionem análises mais abrangentes do que apenas a descrição aparente, estética e organização dos elementos formais (como na racionalidade perceptiva). Compreendemos como estudos visuais críticos as intervenções pedagógicas que questionam os discursos intrínsecos às imagens, problematizando-os, identificando os estereótipos de representação e evidenciando as relações de poder que esses artefatos circulam.

6 Considerações finais

As imagens acompanham crianças, jovens e adultos/as na educação escolar. Os professores e professoras se apropriam dessas imagens de modos diversos: como meio de projeção de sentimentos, como “instrumentos” para o desenvolvimento de habilidades, como “suportes” para a construção de conhecimentos e como objeto de investigação.

Compreendemos que essas abordagens construam conhecimentos bastante significativos para os indivíduos, além de assinalarem conquistas e momentos específicos da história do ensino de arte. Contudo enfatizamos a necessidade de os professores e professoras elaborarem estratégias para o desenvolvimento de estudos visuais críticos, isto é, de se aprofundarem nas investigações visuais, examinando as imagens para além da estética, da composição e da decodificação. Em nossa análise, estudar imagens criticamente consiste em se preocupar com os discursos que os artefatos visuais nos oferecem.

“O que essa imagem diz sobre mim? Como sou representado por ela? Como eu me enxergo nela?” são exemplos de questionamento que supõe as imagens como elementos discursivos e que convidam professores/as, alunos/as, pais e mães a refletirem sobre e a partir da visualidade.

Referências

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko. Leitura e releitura de imagens: possibilidades de desenvolvimento de alfabetização visual crítica. In: **Anais** do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica, 2013, p.18068 – 18079.

BAUMAN, Zygmund. **A cultura no mundo líquido moderno.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2013. 111p.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. - Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 92p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Entre Monets, Van Goghs e Mônicas: a educação pelas imagens. **Ciências e letras**, Porto Alegre, n.43, p. 107-123, jan/jun. 2008a.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: **ANPED**, 31ª reunião, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008b, p. 102-132.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). **Educação da cultura visual:** conceitos e contextos. – Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 31 - 49.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. – Porto Alegre: Mediação, 2007.127p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 2000, 262 p.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. – Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. 12º ed. - São Paulo: Edições Loyola: 2008. 128p.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura e releitura: estabelecendo relações. **Pátio** - Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 27, p. 50-53, 2003.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. Tradução Ângela Lobo de Andrade. - Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. 198 p.

João Paulo Baliscei

Possui graduação em Artes Visuais (2009) e especialização em Arte-Educação (2010) e Educação Especial (2011). Atualmente é professor no curso de Artes Visuais da UEM - Universidade Estadual de Maringá e mestrando no programa de Pós-graduação em Educação da UEM. É membro do GEPAC -Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura, e desenvolve pesquisas sobre Pedagogias Culturais, Ensino de Arte e Estudos Visuais Críticos.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.
Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: 4.Tecnologias da Informação e Comunicação: metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais

A4 COM 24 FRAMES: PROCESSO DE VIVÊNCIA E EXPERIMENTAÇÃO

Edilania Vívian Silva dos Santos, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil
Cícera Edvânia Silva dos Santos, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil
Isis Xenofonte Andrade, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil
Carlos Robério Silva, Universidade Regional do Cariri – URCA, Ceará, Brasil

RESUMO
Este artigo tem como proposta relatar uma das experiências vividas na disciplina *Animação e Tecnologias Contemporâneas* ministrada pelo professor Carlos Robério Silva no curso de Licenciatura em Artes Visuais no Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA, localizada na região do Cariri cearense. O artigo tem como foco relatar os processos vividos na produção de animação a partir do processo denominado *A4 de 21 frames* do animador cearense Diêgo Akel, que teve como referência o processo de criação de Norman Mac Laren, um dos nomeas mais importantes da Animação Mundial. Ainda neste trabalho apresentaremos este conhecimento sendo vivenciado em uma oficina ministrada para alunos da 5ª série de uma escola particular da cidade do Crato-CE.
Palavras-chave: Experimentação; Animação; Processos de criação

A4 WITH 24 FRAMES: PROCESS OF EXPERIENCE AND EXPERIMENTATION

ABSTRACT:
This article aims to report one of the experiences in the discipline Animation and Contemporary Technology given by Professor Carlos Silva in Robério Degree in Visual Arts at the Center for Arts Dean Maria Violeta de Alencar Arraes Gervaiseau the Regional University of Cariri - URCA, located in Ceará Cariri. The article focuses on reporting the processes experienced in animation production from the process called A4 21 frames Ceará animator Diêgo Akel, which had reference to the process of creating Norman Mac Laren, one of the most important nomeas World of Animation. Also in this paper we present this knowledge being experienced in a workshop taught for 5th grade students in a private school in the city of Crato-CE.
Keywords: *Experimental; animation; Creation Process*

1 Introdução

Este artigo tem como proposta relatar nossas vivências na disciplina *Animação e Tecnologias Contemporâneas* ministrada pelo professor Carlos Robério

Silva no curso de Licenciatura em Artes Visuais no Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA, localizada na região do Cariri cearense. Quando ouvimos falar em animação, tradicionalmente pensamos em produções audiovisuais destinadas ao entretenimento. É o caso, por exemplo, dos desenhos animados, produções estas que sempre pertenceram ao nosso imaginário, graças a televisão e ao cinema. O seu processo – desenhos feitos em folhas de sulfite que, quando colocados em sequência criam a ilusão de movimento – também é bastante conhecido. Contudo, tal disciplina nos proporcionou um outro conhecimento em Animação, desconstruindo desta forma nossa concepção acerca desta. Durante esta trajetória conhecemos outras técnicas de animação, contribuindo para a construção de um pensamento onde a possibilidade de outras narrativas neste tipo de produção audiovisual foi se revelando para nosso aprendizado.

Na verdade, a disciplina não desconstruiu nosso pensamento sobre animação, mas sim *reconstruiu* no sentido de confrontar nosso conhecimento tradicional com os processos que se descobria cada vez mais. Conferimos processos pautados em conhecimentos comuns as diversas linguagens da Animação, mas ao mesmo tempo que podiam ou que foram ressignificados para os dias atuais. O tradicional e o contemporâneo sempre estiveram em diálogo durante toda a disciplina, durante as discussões e experimentações das mais diversas linguagens.

O trabalho aqui apresentado terá como foco um dos processos experimentados durante a disciplina: o *A4 com 21 frames*, do artista cearense Diego Akel. Além da experimentação, será mostrado sua base de referência, que foi construída a partir de um dos processos de criação de Norman Mclaren, um dos nomes mais importantes da Animação Mundial. Ainda neste trabalho apresentaremos este conhecimento sendo vivenciado em uma oficina ministrada para alunos da 5ª série de uma escola particular da cidade do Crato - CE.

2. A4 de 21 frames: A ressignificação de processos de criação

Anterior a disciplina não havíamos muitos referências artísticas e teóricas sobre Animação, conhecíamos apenas alguns artistas que trabalhavam com esta linguagem, como por exemplo Ryan Woodward e Tim Burton.

Quando iniciamos a disciplina ficamos atentos a cada etapa e detalhe. Durante este processo, percebemos o quanto são exigidas ferramentas e dispositivos para sua produção nas suas mais diversas etapas: filmagem, edição, produção de cenário, áudio, fotografia etc. Tal observação nos levou a ponderar o quando foi desafiador a produção do primeiro longa metragem de animação produzido no Brasil na década de 50: *Sinfonia Amazônica*, produzida pelo animador Anélio. Esta foi produzida com muitas limitações, como por exemplo os diversos tipos de películas utilizados, com baixa qualidade e em preto e branco. No entanto, a maior limitação era humana: enquanto em outros países existiam grandes equipes para produção de uma animação, *Sinfonia Amazônica* foi produzida solitariamente por Anélio, fazendo mais de 500 mil desenhos para que a animação pudesse ganhar vida.

Nossa primeira experimentação na disciplina *Animação e Tecnologias Contemporâneas* ocorreu a partir do conhecimento do trabalho do animador Diego Akel. Nascido em Manaus em 1983, é cearense de coração, já que se mudou para Fortaleza no mesmo ano do seu nascimento. Trabalha com diversas linguagens visuais como a Ilustração e a Fotografia, mas é nacionalmente conhecido por sua

obra no campo da Animação, especificamente no campo da *Animação Experimental*.[1]

Nos foi apresentado a técnica de animação "A4 de 21 frames", criada pelo próprio artista. A técnica consiste na criação de uma animação bidimensional a partir de uma folha de tamanho *A4*, onde são dispostos 21 retângulos (fotografia 1). Cada retângulo deste corresponderá a um *frame*[2], que receberá uma construção visual no intuito de que, na organização de todos estes, seja concebida uma narrativa visual que expresse a ilusão de movimento.

Fotografia 1: Exemplo de folha do processo A4 de 21 frames, do artista Diego Akel.



Fonte: Acervo do artista Diego Akel.

Diego Akel criou tal técnica com o objetivo de difundir o processo de criação do artista Norman Mclaren (1914-1987) nas oficinas e cursos de animação que ministra. Mclaren foi um grande e importante artista da Animação Experimental, com trabalhos reconhecidos principalmente entre as décadas de 40 e 50. Criativo e inovador, Norman concebeu diversas técnicas e processos, chegando mesmo a superar as dificuldades técnicas de sua época.

Uma das suas técnicas de animação consistiu em interferir diretamente na película do filme, onde teria maior liberdade com processos expressivos das Artes Plásticas para a concepção de suas obras: riscos, desenhos e pinturas compunham os *frames* de forma a ganharem vida e intenso movimento na evolução narrativa de seus trabalhos. Norma Mclaren foi uma mente bastante inventiva, ao ponto de não só pensar em novas formas visuais para o seu trabalho, mas também ao pensar outras formas de provocação sensorial. Temos como um dos exemplos desta empreitada o seu processo que ele denominou de "Animação Sintética do Som" (fotografia 2), onde ele interferia com riscos e desenhos diretamente nos negativos para produzir sons nunca vistos antes.

> … (Norman McLaren foi o precursor do filme em três dimensões no início dos anos 1950). Ainda pensou para além do visual ao pesquisar métodos de sonorização para algumas de suas

[1] Para saber mais e acompanhar o trabalho do artista, acesse seu blog: www.cineakel.blogspot.com.br. Acesso em 10/09/14.

[2] Do inglês "quadro"ou "moldura". No campo das Artes Visuais, corresponde a cada quadro constituinte de uma produção audiovisual.

> animações: “a procura por sons nunca antes produzidos o levou a criar a técnica de *animação sintética do som*, desenhando com caneta e estilete diretamente na banda sonora do negativo” (SILVA, 2012, p. 40).

Fotografia 2: Norman Mclaren pintando diretamente na parte da película destinada ao som.



Fonte: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Q0vgZv_JWfM. Acesso em 10/09/14.

O processo *A4 de 21 frames* tem a intenção de aproximar aqueles que se interessam por este processo de interferência diretamente na película do filme, vivenciado por Mclaren. Devido ao difícil acesso a este material – seja pela sua escassez ou pelo seu custo -, a película do filme é substituída pela folha *A4*, e os frames contidos neste são refletidos pelo retângulos que compõem a folha. Foi uma forma bastante criativa que o artista Diego Akel encontrou para a composição de alguns dos seus trabalhos e posteriormente, como já citado, para aproximar os participantes das suas oficinas e cursos deste processo.

Ao vivenciarmos tal processo na disciplina, o professor Carlos Robério adaptou a folha inserindo mais três retangulos, totalizando desta forma 24 frames. Percebemos o quanto este processo é enriquecedor, pois permite tomar diversos caminhos para o fazer artístico. Por ser um suporte tradicional das Artes Visuais, a folha de sulfite nos permitiu utilizar diversos materiais e ferramentas durante a produção. Abaixo demonstramos um pouco o processo de cada aluno:

2.1. Processo 1 – Processo da aluna Vívian dos Santos

Neste experimento foi utilizada a caneta da marca *Stabilo Point 88 0,4* com tinta de cor preta. Neste trabalho é apresentada a imagem de uma figura feminina, que vai se desconfigurando e assumindo formas de objetos relacionados a momentos do cotidiano da personagem (fotografias 3 e 4). A desconfiguração da personagem teve como referência aos processos de transformação que Emile Cohl apresentava em suas animações, como por exemplo *Fantasmagorie* (fotografia 5). Considerado o primeiro desenho animado, este trabalho, assim como o de Vívian Santos, explora a expressividade da linha em seus mais diversos aspectos, como a direção, a espessura e a forma. *Com este elemento Emile Cohl realiza um trabalho em que a linearidade não tem lugar, diferentemente das produções exigidas por grande parte do mercado em que as histórias precisam ter princípio, meio e fim* (SILVA, 2012, p. 31). É o que percebemos neste trabalho: o descompromisso com a linearidade de uma história, contudo sem deixar de trazer sua própria narrativa.

Fotografia 3: Uma das folhas produzidas pela aluna Vívian dos Santos na disciplina.



Fonte: Acervo pessoal da aluna.

Fotografia 4: Frames do trabalho “Passagem” de Vívian Santos.



Fonte: Acervo pessoal da aluna.

Fotografia 5: Frames do trabalho *Fantasmagorie*, de Emiel Cohl.



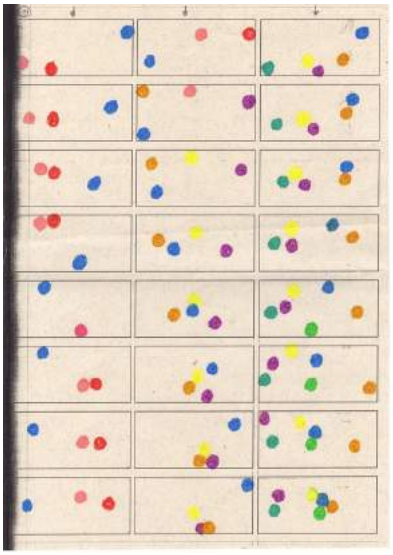
Fonte: Acervo pessoal do professor Carlos Robério.

2.2. Processo 2 - Experimento da aluna Ísis Xenofonte

Neste experimento foi utilizado o giz pastel oleoso (fotografias 6 e 7). Aqui é feito o estudo do movimento e da forma do círculo durante todo o trabalho. Este parece demonstrar a autonomia de cada círculo existente, como se cada um tivesse seu caminho a seguir no espaço apresentado. A evolução do caminhar de cada círculo nos remete aos trabalhos de Walther Ruttmann, principalmente sua série denominada *Opus* (fotografia 8), onde também conferimos o dinamismo e a mudança de cor de uma forma a outra (SILVA, 2012).

Apesar do caos sugerido neste trabalho, devido a grande quantidade de círculos, estes demonstram organização e sintonia ao se encontrarem de forma harmoniosa - o que é reforçado no ritmo de mudança das cores.

Fotografia 6: Uma das folhas produzidas pela aluna Ísis Xenofonte na disciplina.



Fonte: Acervo pessoal da aluna.

Fotografia 7: Frames do trabalho de Ísis Xenofonte.



Fonte: Acervo pessoal da aluna.

Fotografia 8: Frames do trabalho “Opus I”, da série *Opus* de Walther Ruttmann

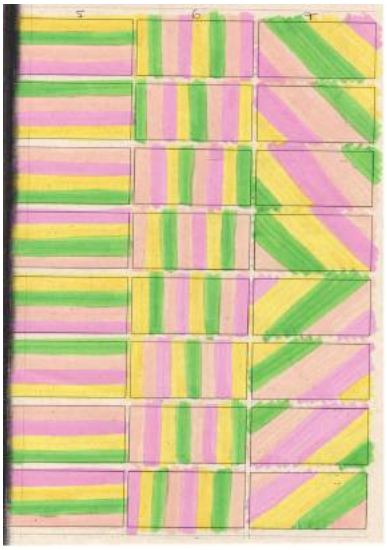


Fonte: Acervo pessoal do professor Carlos Robério.

2.3. Processo 3 - Experimento da aluna Edvânia Santos

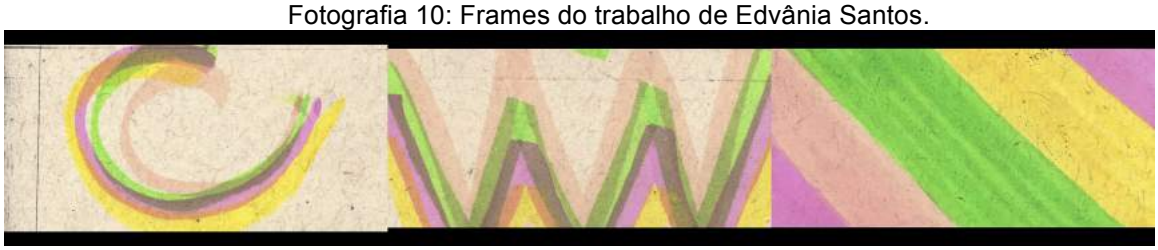
Para a realização deste experimento foram utilizadas canetas hidrocores fosforescentes nas cores amarelo, verde e rosa (fotografias 9 e 10). Tal experimento também se concentra no estudo expressivo da linha. Contudo, se no trabalho de Vívian vemos a linha dialogando com o espaço de forma harmoniosa, neste percebemos uma linha “folgada”, que aos poucos vai tomando todo o espaço que lhe é conveniente. A mudança de forma, assim como em *Opus* de Ruttmann também recebe protagonismo, no entanto de forma diferente: em *Opus* conferimos uma forma dedicada a manter um ritmo com o seu entorno, enquanto no trabalho de Edvânia Santos o ritmo é dado com a evolução da tomada do espaço ao seu redor.

Fotografia 9: Uma das folhas produzidas pela aluna Edvânia Santos na disciplina.



Fonte: Acervo pessoal da aluna.

Fotografia 10: Frames do trabalho de Edvânia Santos.



Fonte: Acervo pessoal da aluna.

No trabalho de Edvânia Santos e Ísis Xenofonte percebemos nitidamente a textura do suporte utilizado. Isto só foi possível graças ao processo posterior da produção dos frames: cada folha produzida era *escaneada* com alta qualidade (a partir de 600 dpi) com o intuito de obtermos um arquivo digital, para em seguida organizarmos os frames para a produção de um arquivo audiovisual. Esta etapa é muito importante, pois desta forma a expressividade do material é mantida, enriquecendo ainda mais a poética visual do trabalho. A etapa seguinte também contribui para significativos resultados e aponta para diversos percursos criativos: ao criarmos cada frame, obtivemos imagens onde podíamos ressignificá-las individualmente a partir de processos de edição digitais que alguns programas permitem, como por exemplo o *Photoshop* e o *GIMP* (no caso dos três experimentos apresentados, decidimos manter os frames sem esta edição para manter o aspecto artesanal das folhas produzidas). A disciplina nos permitiu vivenciar processos nunca imaginados dentro do campo da Animação, onde o diálogo entre o tradicional e a contemporaneidade promove uma experimentação sem limites na construção da imagem em movimento.

3. Primeiro experimento com A4 de 24 frames na Educação Formal

A nossa primeira experiência com animação na Educação Formal foi suscitada através do convite para ministrarmos uma oficina dentro do projeto *Semana de Integração Cultural* - SIC 2013 do Colégio Ágape Estudos[3]. A proposta do projeto era promover uma ação educativa que contemplasse a área de conhecimento das Artes, uma ação conjunta que envolvesse coordenadores,

[3] Escola Particular de Ensino Básico localizada na cidade de Crato – Ceará.

professores, alunos e pais dos alunos. As atividades desta ação culminariam em uma exposição coletiva dos alunos. Neste ano o projeto tinha o seguinte tema: “Kariri: Territórios Múltiplos, Culturais e Coletivos”.

A temática propunha explorar e conhecer as riquezas culturais caririenses através de atividades artísticas realizadas com os alunos da escola. Essas atividades se deram no formato de oficinas, ministradas por coletivos artísticos da região, trabalhando com as mais variadas linguagens das Artes Visuais.

O *Coletivo V.E.R.A*[4]. foi convidado para desenvolver uma oficina com os alunos do 5º ano, tendo como desafio aproximar estes com a produção do artesão caririense Espedito Seleiro[5].Para chegarmos a este objetivo, decidimos ministrar uma oficina baseada no processo que vivenciávamos concomitantemente na disciplina *Animação e Tecnologias Contemporâneas* – a técnica *A4 de 21 Frames* do artista Diego Akel. Neste percurso, a *Abordagem Triangular*, proposta pela arte/educadora Ana Mae Barbosa, foi de fundamental importância para construirmos um conhecimento em Arte baseado na relação entre a história humana, o pensamento artístico e o contexto em que o aluno está inserido. Desta forma, todo o processo foi permeado pelo fazer artístico, pela análise de obras de arte e pela contextualização histórica, social, estética, etc. Enfim, “um conhecimento que nas Artes Visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte” (BARBOSA, 2009, p. 33).

3.1. A visita a Espedito Seleiro

Nossa primeira ação consistiu na visita ao ateliê do Mestre Espedito Seleiro, para que as crianças o conhecessem pessoalmente.e observassem a estética de seu trabalho (Imagem ...), pois na parte pratica da oficina trabalharíamos com a memoria visual de cada um, a fim de que os participantes conhecessem os seus trabalhos e se apropriasse da estética dos elementos presentes em suas criação. Os participantes fizeram exercício de observação no espaço explorando os elementos. Um dos elementos mais explorado pelos participantes, se encontra presentes nas bolsas, uma composição formada por linhas curvas.

Durante a dinâmica provocamos as crianças a pensarem no seu contato com a linguagem da Animação e a mais citada foi “Rio” dirigido por Carlos Saldanha.

3.2. O processo do *A4 de 24 frames*

No processo de elaboração das imagens as crianças utilizaram tinta guache, gizão de cera, caneta hidrocor e lápis grafite(fotografia 12 e 13 e 14). E através dos desenhos de observação que haviam feito na visita ao ateliê e resgatando a memoria visual dos objetos e detalhes vistos cada criança elaborava sua sequencia de imagens (fotografia 11 e 13).

---

[4] O coletivo V.E.R.A é um coletivo artístico formado por mulheres artistas do cariri cearense que realizam trabalhos relacionados à discussão sobre o feminino e o feminismo. O coletivo é constituído por Vívian Santos, Edvânia Santos, Rachel Gomes e Ariane Morais. A oficina apresentada neste artigo foi ministrada por três integrantes deste coletivo: Vívian Santos, Edvânia Santos e Rachel Gomes.

[5] Espedito Seleiro é um mestre artesão que trabalha com couro na cidade de Nova Olinda, no Ceará. Este ofício é uma tradição que passa por várias gerações em sua família. Seu bisavô, seu avô e seu pai eram todos seleiros, além de vaqueiros.Hoje em dia, confecciona selas, bolsas, sandálias, cadeiras, carteiras, baús, gibões entre outras peças. Atualmente transmite seu conhecimento para seus filhos, mantendo viva a arte de trabalhar com o couro.Espedito tem sua p rópria oficina e, ao lado, uma loja que já virou tradição no município de Nova Olinda, na região do Cariri. A quarta geração de seleiros vive na pequena Nova Olinda, no Cariri cearense, a 552 quilômetros de Fortaleza . Seu trabalho já integrou coleção de grife internacional e já foi exportado para vários países do mundo. Disponivel em: http://artesol.org.br/rede/author/espedito-seleiro/ Acesso em: 11/09/2014.

Fotografia 11: Bolsa feita por Espedito Celeiro



Fonte: https://fbcdn-sphotos-d-a.akamaihd.net/hphotos-ak-snc6/179108_437795572920999_966347868_n.jpg

Fotografia 12: Folha produzida por aluno da oficina



Fonte: Acervo pessoal de Edvânia Santos

Fotografia 13: Frame realizado por dos participantes da Oficina com a cor natural feito com lápis grafite, giz de cera e caneta Hidrocor.



Acervo pessoal de Edvânia Santos

Desenho no frame realizado por dos participantes da Oficina com a cor natural feito com lapis grafite, giz de cera e caneta Hidrocor.

Fotografia 14: Frame realizado por dos participantes Utilizamos a ferramenta do Adobe Photoshop de inversão de Cores.



Fonte: Acervo pessoal de Edvânia Santos

Conclusão da Oficina:

A proposta da oficina era viver com as crianças um processo semelhante ao que tínhamos vivido na disciplina de Animação e Tecnologias Contemporâneas, onde cada um produziria sua animação, e assim os alunos receberam as orientações das etapas do processo de criação, mas como o tempo de oficina que tínhamos não era viável, as crianças produziram apenas as sequencias de imagens e o processo de edição desde o corte dos frames até a produção do vídeo foi feito por nós.

O interessante dessa técnica como apresentamos no capítulo anterior, é a possibilidade de criação de imagens com uma diversidade de materiais, avaliamos e concluimos que ela pode ser trabalhada com publicos de varias faixa etária. E como dessa vez estavamos assumindo o papel de professor/mediador concluimos que o ensino e aprendizagem é um processo mutuo de constante de trocas.

Conclusão

Os processos vividos e experimentados na disciplina de Arte e Tecnologias Contemporâneas, foram de suma importância para nossa formação como Artistas\Professoras\Pesquisadoras, o processo se deu forma dinâmica onde pratica e teoria caminhavam concomitantemente.

Tivemos a oportunidade de desenvolver o mesmo processo no contexto da educação formal e vivenciar o potencial que Linguagem da Animação pode oferecer como ação educativa.

Finalizamos este relato declarando a satisfação que sentimos em desenvolver este trabalho e quando e o é extenso o leque de possibilidades de experimentações

com esta linguagem.

Edilania Vívian Silva dos Santos
Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau - URCA. Foi Bolsista de intercâmbio pelo programa Ciências sem Fronteiras Graduação Sanduíche no Exterior do CNPq de 2012 à 2013. Atualmente é Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/URCA/CNPq. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4470405P6

Cicera Edvânia Silva dos Santos
Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA. É Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/URCA/CNPq. É membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC/CNPq/URCA).
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4470479Z4

Ísis Xenofonte Andrade
Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau - URCA. Participou da Didital Art Awards Lumen no Centro de Artes Contemporânea da Universidade Extremadura - Badajoz - Espanha em 2011. Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/URCA/CNPq no ano de 2012. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4362124Y8

Carlos Robério Silva
Graduado em Licenciatura em Artes Visuais. É Professor Substituto de Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da URCA. É pesquisador no Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC/CNPq/URCA). Expôs no LUMEN_EX 2011 Prêmios de Arte Digital na Espanha.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4425270T8

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. rev. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009.

Silva, Carlos Robério, Trabalho de Conclusão de Curso: ANIMAÇÃO LINGUAGEM DAS ARTES VISUAIS, DA CONTEMPORANEIDADE E PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E VISUAL. Pag.16, 2011)

Disponível em**: http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,1-sessao-de-cinema-do-brasil-completa-hoje-115-anos-imp-,742130** Acesso em: 01/09/2014

Disponível em**:**http://www.nfb.ca/history/ Acesso em: 01/09/2014

Disponível em**:**http://www.nfb.ca/film/case_of_charli_gordon Acesso em: 01/09/2014

Disponível em:http://www.imdb.com/name/nm0323123 Acesso em: 03/09/2014

Disponível em:www.upload.wikimedia.org Acesso em: 03/09/2014

Disponível em:www.blog.animamundi.com.br/tag/nfb/ Acesso em: 05/09/2014

Disponívelem:http://www.cenacine.com.br/wp-content/uploads/historia-da-animacao-brasileira.pdf Acesso em: 06/09/2014

Disponível em: http://en.wikipedia.org Acesso em: 08/09/2014

Disponível em: http://www.animamundi.com.br Acesso em: 09/09/2014

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral (Slide)** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **15. Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais**

A LEITURA DE IMAGENS PUBLICITÁRIAS VEICULADAS EM SITES E REDES SOCIAIS DA INTERNET: UMA PRÁTICA CRÍTICA ATRAVÉS DO ENSINO

Ana Cláudia de Sena Firmino (UFES, Espírito Santo, Brasil)
Larissa Zanin (UFES, Espírito Santo, Brasil)

RESUMO:
Na internet ocorre uma avalanche de imagens comerciais e publicitárias que nos leva a refletir sobre suas influências nos processos socioculturais e no modo de agir e de pensar do ser humano. Contudo, o estudo da cultura visual e a utilização das novas mídias e tecnologias na educação, pode oportunizar um entendimento crítico da crianças e adolescentes frente aos meios que os circundam. Assim, destacamos o estudo da pesquisadora Maria Nazareth Bis Pirola, que trata da temática "Televisão-Criança-Educação", onde indica que educadores busquem instrumentos para análise do texto audiovisual contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos perante aos efeitos de sentido recebidos pela mídia. Propomos desenvolver uma pesquisa com um grupo de crianças e adolescentes, com idade de 6 a 14 anos, tendo como objeto principal, a leitura de imagens publicitárias veiculadas nos sites e redes sociais da internet acessadas por este público, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da semiótica discursiva ou greimasiana, com intuito de verificar a passividade/ alienação dos indivíduos em relação às mídias e a relação desta com a realidade e reafirmar a leitura de imagens e a utilização das novas mídias e tecnologias na educação como instrumento pedagógico essencial para o desenvolvimento do indivíduo frente a cultura visual e as novas mídias.
Palavras-chave: semiótica; educação; internet; publicidade.

THE READING OF IMAGES ADVERTISING PROPAGATED ON WEBSITES AND SOCIAL NETWORKS ON THE INTERNET: A CRITICAL PRACTICE THROUGH EDUCATION

ABSTRACT:
On the internet occurs an avalanche of images commercial and advertising that leads us to reflect on its influences in sociocultural processes and the way of thinking and acting of human being. However, the study of visual culture and the use of new media and technologies in education, can oportunizar a critical understanding of children and adolescents against the media that surround them. Thus, we emphasize the study of researcher Maria Nazareth Bis Pirola, which deals with the theme of "TV-Child-Education", where indicates that educators seek tools for analysis of audiovisual text by contributing to the training of autonomous individuals front to the effects of direction received by the media. We propose to develop a search with a group of children and adolescents, aged from 6 to 14 years, having as principal object, the reading of advertising images

conveyed on the websites and social networks on the internet accessed by this audience from the theoretical methodological assumptions of discursive semiotics or greimasiana in order to verify the passivity/alienation of individuals in relation to the media and the relationship of this with the reality and reaffirm the reading of images and the use of the new media and technologies in the education like essential pedagogic instrument for the development of the individual front the visual culture and the new media.
Keywords: semiotics; education; internet; publicity.

1 Introdução

Ao escrever a primeira edição de Filosofia da caixa preta em 1983, Vilém Flusser já questionava a extrema circulação e descarte das imagens técnicas. Dentre suas preocupações destaca-se o caráter efêmero assumido pelas imagens e como esta situação suscitava a urgência por uma filosofia da fotografia, por reflexões sobre aquilo que ele denominou de "Universo Fotográfico".

Acusando o aparelho fotográfico de causar a "robotização da vida em todos os seus aspectos", apresentou reflexões sobre como a ignorância do homem com relação à tecnologia fotográfica mecanizava os atos humanos e os tornava supostamente emancipados, livres dos pincéis tão necessários para a produção de imagens por meio da pintura. Neste caminho Flusser nos faz refletir sobre a criação da idéia de liberdade numa sociedade programada e centralizada pela tecnologia.

Com o desenvolvimento da tecnologia da informação a sensação de liberdade de poder criar a imagem que quisermos do modo que desejarmos aumentou ainda mais, em especial na nossa sociedade atual, compreendida como "em rede" e "virtualizada". Associada a isso, a imensa gama de imagens midiáticas veiculadas nesses espaços ditam padrões de comportamento e permeia o imaginário e o processo de construção de identidade de crianças e adolescentes. A sociedade contemporânea se aproveita do potencial que as novas tecnologias têm de interligar as pessoas por meio de chats, redes sociais, e-mails, fazendo do ciberespaço um lugar onde é possível estar só sem estar isolado (Lemos, 2002, p. 113).

Nesse contexto, de uma sociedade inundada de aparatos tecnológicos e redes sociais digitais, percebe-se um crescente processo de desterritorialização[1], no qual "estar em um lugar" não pressupõe necessariamente estar fisicamente, ou "ser alguém" não necessita ser fisicamente este alguém. Vemos crescer a utilização de recursos tecnológicos e sites de relacionamentos por muitas crianças e adolescentes, sem um entendimento críticos dessas novas formas de estar no mundo, fazendo dessas comunidades um espaço a mais para viver, muitas vezes sem critérios.

Investigar as práticas sociais e educativas dentro desse contexto, compreendendo as possibilidades de pensar o universo educacional, formal e não formal, por meio da inserção das novas tecnologias no cotidiano de crianças e adolescentes são as bases desse projeto de pesquisa. Acreditamos que, a partir da investigação das práticas educativas que envolvam essas linguagens, possamos contribuir para uma reflexão do

[1]O termo desterritorialização, comumente utilizado para definir as dinâmicas do ciberespaço, tem suas raízes na proposição de Gilles Deleuze e Felix Guattari em **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia** (v. 3)

contexto educacional atual, contribuindo com proposições de novos modos de se pensar o espaço educativo formal que dialoguem com a realidade dos alunos.

Dentro desse contexto, sem dúvida, a internet é hoje um dos principais meios de divulgação de imagens comerciais e publicitárias (GUIMARÃES, 2004). Essa avalanche de imagens nos leva a refletir sobre a influência dessa mídia na educação e no comportamento da sociedade contemporânea e investigar a importância da análise de imagens audivisuais pelo educador com intuito de buscar métodos e condutas para que o aluno aprenda a ser leitor, intérprete e crítico de todas as imagens presentes em seu cotidiano.

Com essa pespectiva, Pirola (2006) defende a análise da cultura visual, através de uma educação emancipadora, capaz de situar o educando diante da realidade irreversível, fornecendo-lhe o instrumental necessário para que faça suas escolhas de forma independente sem se deixar alienar. Nesse, Petarnella, Nogueira & Soares (2009) propõem a utilização dessas próprias mídias na educação para que o aluno possa desenvolver sua capacidade julgadora sobre os meios que os circundam.

Nessa via de muitas direções, refletimos que é preciso orientar ao aluno no sentido interpretativo e crítico acerca da utilização da internet e acreditamos que o uso de pressupostos teóricos metodológicos da semiótica discursiva ou greimasiana - como instrumento para análise de textos midiáticos contidos nos sites e redes sociais virtuais, pode operar nesse sentido, visto que, de acordo com Pirola (2006) é um recurso que pode contribuir para a formação de indivíduos mais autônomos perante aos efeitos de sentido recebidos pela mídia.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa, ainda em formação[2], é analisar textos midiáticos, notadamente, comerciais e publicitários veiculados em sites e redes sociais da internet como meio de buscar métodos para desenvolver a interpretação e a crítica dos alunos frente as imagens presentes no cotidiano.

Além disso, cremos que este estudo possa verificar a possível passividade/ alienação dos indivíduos em relação às mídias e a relação desta com a realidade, reafirmando a leitura de imagens e a utilização das novas mídias e tecnologias na educação como instrumento pedagógico essencial para o desenvolvimento do indivíduo frente a cultura visual, sinalizando suas proximidades às novas práticas pedagógicas.

Logo, apresentaremos neste estudo uma introdução à teoria semiótica discursiva e com intuito de analisar e acentuar o objetivo deste estudo, realizaremos uma pesquisa com um grupo de crianças e adolescentes, com idade de 6 a 14 anos, tendo como objeto principal, a análise de imagens publicitárias veiculadas nos sites e redes sociais da internet - acessadas por este público, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da semiótica discursiva ou greimasiana adotado por Pirola (2006).

[2]A pesquisa a ser realizada encontra-se em sua fase inicial de levantamento do referencial teórico. Apresentamos aqui a proposta de pesquisa e seus primeiros passos com o intuito de receber contribuições que auxiliem na realização da mesma. Destacamos que a pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Processos Discursivos em Arte” do CNPQ na linha de pesquisa “Mídias e Processos de Significação”, e será realizada dentro do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Desenvolvimento

Dentro das novas mídias e tecnologias, a internet se destaca, principalmente, pela oferta, em poucos minutos, a seus usuários, de uma quantidade relevante de informações para estudo, análise e entreterimento resultando em uma ferramenta que serve de base para análise da construção da subjetividade na atualidade e no redimensionamento da trajetória de construção da individualidade e dos relacionamentos sociais (SAKAMOTO & SOUZA, 2012).

A internet influência os processos socioculturais e o modo de agir e de pensar do ser humano. A realidade social é “reinventada” destacada pelas redes sociais virtuais (SAKAMOTO & SOUZA, 2012), que disseminam a cultura visual direcionando o interesse do indivíduo para padrões estéticos nos quais, busca informação, significados e ou prazer através da tecnologia audiovisual (SARDELICH, 2006) que, segundo Guimarães (2004), também prolifera nos materiais publicitários.

A publicidade é uma atividade de comunicação que envolve praticamente todos os setores midiáticos. Está presente na televisão, no rádio, no cinema, nos jornais, etc. E claro, a publicidade não poderia ficar de fora da internet, que é um meio que se encontra em expansão (GUIMARÃES, 2004).

Os anunciantes preferem investir suas verbas de publicidade em programas de televisão cujos índices de audiência sejam elevados, ou seja, onde um número significativo de consumidores potenciais possa assistir seus comerciais, assimilar suas marcas e, consequentemente, comprar seus produtos e serviços (PIROLA, 2006). Podemos observar, seguindo o mesmo raciocínio, que esse comportamento migrou para a internet que se apresenta em total desenvolvimento e evolução e cada vez mais acessível e onde tem as redes sociais como espécies de “programas” de alto índice de audiência.

A publicidade na internet é encontrada principalmente em forma de banners. Porém, existem outros formatos conhecidos como: sites de destinação, micro-sites, push adversiting, editoriais pagos e as páginas intercaladas. O banner é considerado o principal formato de publicidade on-line. A análise do interesse por determinadas propagandas é feita através de cliques que os usuários dão nestes banners. Eles pertencem a comunicação direta e simples (possuem textos bastante curtos e concisos, possuidores de expressões do tipo: “clique aqui!” e “últimos dias da promoção”), normalmente possuem design criativo, são direcionados a um público-alvo e ficam localizados em locais estratégicos nas interfaces de sites e de redes sociais (GUIMARÃES, 2004).

Uma publicação pode resultar no aumento dos níveis de conhecimento do anúncio e da marca, evidenciando que são detentoras de forte entonação, chamam a atenção e provocam uma reação bastante positiva. Existem atualmente, dois tipos de banners que possuem a seguinte classificação: estático, aparece em todos os acessos a páginas e rotativo, que é dividido com outros anúncios (GUIMARÃES, 2004).

De acordo com Guimarães (2004), a disputa acirrada pelos cliques dos usuários da internet deu origem a um novo mecanismo publicitário: as janelas pop-ups. São janelas que tem-se tornado inoportuna, pois, irritam os usuários e invadem as páginas de navegação. Desse modo, percebe-se que a publicidade on-line desrespeita o cliente. Existem portais que se encontram saturados de propagandas das mais diversas possíveis, principalmente naqueles que o acesso é gratuito, nos “obrigando a consumir” mesmo quando não escolhemos por isso.

Quando comparamos a outros meios de comunicação, a publicidade na internet é acessada por um número significativo de pessoas do mundo inteiro e é mais barata quando comparado com a televisão. Tomando por base os diversos meios de comunicação, podemos observar o quanto à publicidade veiculada na internet, se sobrepõe e quanto esta possui uma diversidade enorme de benefícios em contrapartida a outras mídias (GUIMARÃES, 2004).

Conforme Guimarães (2004), a publicidade na internet tem as seguintes características benéficas para o anunciante: as mensagens são dirigidas a um público específico, pode haver rastreamento[3] do que é de interesse dos consumidores, o acesso é total e em todas as partes do mundo, como também acontece em tempo integral e pode ser acessado por pessoas de diversos países. Além disso, possui um grande diferencial: a propaganda pode ser lançada, atualizada e cancelada de imediato.

Assim, a imensa inserção de materiais publicitários na internet revela que a publicidade tem o propósito básico de disseminar informações para manipular o comportamento de compra e as preferências do consumidor para determinados produtos e serviços. No entanto, na internet, a publicidade diferencia-se fundamentalmente dos outros meios por permitir que o consumidor possa interagir diretamente com o anúncio, ou seja, hoje a publicidade na rede vislumbra todos os serviços oferecidos pela internet tornando-se assim, uma ferramenta de comunicação interativa, persuasiva e ainda possível de ser dirigida de modo personalizado e individualizado (GUIMARÃES, 2004).

Dentro dessa realidade, temos as crianças e os adolescentes que se apresentam cada vez mais consumidores desta mídia. Conforme constadado por meio da pesquisa realizada pela TIC Kids Online Brasil 2012[4], um terço das crianças e adolescentes entrevistadas afirmam ter tido o primeiro contato com a internet aos 9 ou 10 anos, demonstrando que os jovens estão se conectando cada vez mais cedo.

Essa pesquisa também revela que 70% dos jovens entre 9 e 16 anos têm perfis em redes sociais e 68% usam a internet para navegar em redes sociais. Entre as crianças de 9 a 10 anos, este valor abrange 44% do total. Já entre pré-adolescentes de 11 e 12 anos, o percentual de usuários de redes sociais chega a 71%. E em relação à frenquência de acesso, 85% afirmam entrar na web pelo menos uma vez por semana. Já 47% das crianças acessam internet todos os dias.

A partir desse cenário, observa-se a necessidade, como defende Pirola (2006), da análise da cultura visual, por meio de uma educação emancipadora, capaz de situar o educando diante da realidade irreversível, a qual, ao mesmo tempo em que o mantém inserido no contexto, fornece-lhe o instrumental necessário para que faça suas escolhas de forma independente; que o permita mesmo usufruir das informações do mercado midiático, mas sem se deixar alienar por outras linguagens, quando estas nada tiverem a acrescentar ao seu acervo.

---

[3]O objetivo desse rastreamento é, principalmente, a exibição de anúncios relacionados aos interesses do internautas. O rastreamento se dá quando o usuário acessa determinados sites que aciona um sistema o qual reconhece o tipo de consumidor e suas preferências, para depois o classificar e preparar um anúncio direcionado. Dessa forma, o internauta que navega em sites sobre sapato verá anúncios deste produto em outros sites mesmo quando estes não se relacionam com o produto anunciado (MESQUITA, 2012).

[4]TIC Kids Online Brasil 2012 [livro eletrônico]: **pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes.** São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: < http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2014.

Do mesmo modo, Sardelich (2006) indica a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações que pode, segundo Hernández (2000), oportunizar um entendimento crítico do papel e funções sociais da cultura visual, “indo além das relações de poder às quais se vincula e do prazer que proporcionam”. Um estudo que pode proporcionar uma visão crítica do seu papel e funções sociais, além das relações de poder às quais se vincula, indo além da apreciação ou do prazer que proporcionam. Além do mais, considera que a cultura visual é um campo de estudo flexível, pois a cada dia são incorporados novos aspectos, transdisciplinar multirreferencial. Isso enfatiza que o campo de estudos é interativo e se organiza a partir dos significados culturais dos nomes de artefatos, fatos e ou sujeitos, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades.

Caminhando com essas reflexões, Petarnella, Noqueira & Soares (2009) expõem as possibilidades de transver o mundo através do cotidiano escolar com a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação na educação, enquanto processos, que podem levar aos alunos a desenvolverem capacidades críticas e reflexivas sobre os meios que os circundam. Isso nos leva a refletir sobre as formas como as novas mídias são incorporadas pelo cotidiano escolar.

Além disso, esta investigação, seguindo as estruturações do estudo de Pirola (2006), “fundamenta-se na relação texto-contexto de produção dos discursos” e estrutura-se por meio de um quadro dialógico que envolve o Contexto Imediato - Micro (quem enuncia; para quem enuncia; o que diz e a razão de dizer o que diz?; que elementos discursivos e lingüísticos homologam o fazer-crer do discurso?) e o Contexto Mediato - Macro (ambiente político; ambiente econômico; ambiente sociocultural; ambiente tecnológico).

Entretanto, torna-se evidente, durante as nossas buscas por referências bibliográficas, uma escassez de estudos sobre internet e criança que versem sobre a ótica das imagens publicitárias com a predominância das análises do plano de conteúdo e discussão do conceito de passividade/ alienação dos indivíduos em relação ao conteúdo publicitário veinculados na internet. A maioria dos estudos disponíveis generalizam as mídias.

Portanto, este estudo apresenta-se como um desafio na sua construção, contudo, configura-se instigante no sentido acreditarmos que possa contribuir para que o educador busque métodos e condutas que levem o aluno a ser leitor, intérprete e crítico de todas as imagens presentes em seu cotidiano e consequentemente, alcance sentido ao mundo em que vive.

Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa visando investigar a prática da análise de imagens comerciais e publicitárias veiculadas em sites e redes sociais da internet como meio de buscar métodos para desenvolver a interpretação e a crítica das crianças e adolescentes frente as imagens presentes no cotidiano.

Com isso, como esta pesquisa está em contrução, estamos realizando uma revisão bibliográfica, permitindo delinear um caminho o aprofundamento deste estudo e avaliar o quanto cada trabalho contribui para o alcance do objetivo proposto.

E além disso, este trabalho propõe, com intuito de analisar e acentuar o objetivo deste estudo, formular, aplicar e examinar uma pesquisa com um grupo de estudantes do ensino fundamental, tendo como objeto principal, a leitura de imagens publicitárias veiculadas nos sites e redes sociais da internet - acessadas por este público, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da semiótica discursiva ou greimasiana adotados por Pirola (2006).

Inicialmente, numa etapa quantitativa, iremos elaborar um questionário que será aplicado na escola. A partir do resultado desse questionário, definiremos qual será o grupo focal do estudo.

Após a definição do grupo focal, partiremos para as etapas qualitativas com as rodas de conversa que acontecerão da seguinte forma:

- 1º encontro: iniciaremos a conversa com os alunos a partir de disparadores (registrar todas as conversas). Os disparadores poderão ser pensados a partir das respostas do questionário, mas poderemos incluir outras questões.

- 2º encontro: continuaremos a roda de conversa a partir de imagens de propagandas anteriormente selecionadas por nós, buscando saber as percepções dos alunos em relação estas imagens. Como critério de escolha de imagens publicitárias, acessaremos sites da internet e outro materiais (como, por exemplo, revistas) direcionados ao público de estudo. E solicitaremos que cada estudante escolha algumas imagens comerciais e publicitárias que aparecem na interface dos sites e rede sociais que navegam constamente e façam print destes anúncios e disponibilizem para a pesquisa.

- 3º encontro: recolher e registrar as imagens disponibilizadas pelos alunos.

- 4º encontro: com as imagens impressas, levar para o grupo e verificar quais as significações que eles constroem acerca dos discursos visuais apresentados nas propagandas. Ou seja, investigaremos a percepção e o comportamento desses estudantes frente a presença de imagens publicitárias nos sites e redes sociais da internet que acessam. Aqui pretendemos analisar a interatividade midiática, e quanto isso influencia no consumo de produtos e serviços desse grupo.

E finalmente, em posse de todo o material de estudo, partiremos para análise semiótica a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da semiótica discursiva.

2.1 Teoria semiótica discursiva ou greimasiana

"A pesquisa semiótica greimasiana nos diz o 'quê' e o 'como' os textos produzem sentidos a partir da análise dos procedimentos que os estruturam e que os tecem como um todo de sentido" (PIROLA, 2006).

Entretando, para compreender a semiótica discursiva é preciso definir o que se entende por texto nesta análise. Texto é uma noção que abrange não só os textos verbais (textos literários, artigos de jornais e revistas etc.), mas também, os visuais (pinturas, esculturas, fotos etc.), os musicais (canções, jingles etc.) entre outros. No caso do cinema e dos textos publicitários, por exemplo, são construídos a partir da composição de diferentes tipos de textos. Ou seja, a noção de texto apresentada aqui é ampla e é isso, justamente, que nos permite propor a análise de textos publicitários e midiáticos em sua totalidade (GOMES & MANCINI, 2007) no qual, segundo Pirola (2006), o que importa é a relação entre o plano de expressão e de conteúdo, que se manifestam nos objetos empíricos analisados.

Foi nos estudos do francês Algirdas Julien Greimas (1917-1992) que ocorreu o avanço na noção de texto, incorporando o mundo não verbal às análises semióticas. Ele criou uma metodologia que permitisse analisar as imagens, e não só os textos verbais escritos, deixando claro, por fim, que sua teoria proporciona uma forma de leitura na qual são representados sujeitos, fatos, objetos, valores que retraram o mundo. Assim, os objetos da semiótica greimasiana podem ser produtos acabados, verbais ou não, que constituam uma totalidade de sentido (PIROLA, 2006).

Então, na teoria semiótica francesa de Greimas, o texto é um objeto por meio do qual pode-se compreender as relações humanas. Esta teoria preconiza que, nos limites

do plano de conteúdo, o processo de produção dos sentidos de um texto obedece a um percurso gerativo, chamado “percurso gerativo de sentido”, que, partindo de informação semânticas simples, abstrata e unitária, gera, por enriquecimentos semânticos sucessivos, estruturas significativas cada vez mais complexas, abstrata e diversificadas (GOMES & MANCINI, 2007).

De acordo com Gomes & Mancini (2007):

> Todo enunciado tem como pressuposto necessário um sujeito da enunciação (um “alguém que diz”). Esse sujeito da enunciação se desdobra em um enunciador (quem fala) e um enunciatário (para quem se fala). Isso implica dizer que todo enunciado tem como pressuposto uma interlocução entre ambos. Precisamente esta interlocução constrói as especificidades de cada texto, dado que o sujeito da enunciação, ao se projetar no enunciado, deixa suas marcas nele. Vale sempre a ressalva de que quando falamos de sujeito da enunciação na semiótica – seja pela perspectiva do enunciador seja pela do enunciatário – estamos nos referindo a uma voz que emana do texto e não a pessoas reais.

Ao modelo criado por Greimas, agregam-se a exploração de outras problemáticas que as análises do plano de expressão buscam somar e evidencia as raízes das condições de significação com base na própria organização textual, importando o que ele diz e como diz (PIROLA, 2006).

Segundo Pirola (2006), para a semiótica, um texto é uma construção do sentido, que pode ser analisado, pelo percurso gerativo de sentido, do mais simples e abstrato (nível profundo) ao mais concreto e complexo (nível de superfície).

Dentro do percurso são estabelecidas três etapas onde cada uma é descrita independentemente, mas o sentido do texto depende da relação entre as três etapas ou níveis, que vão das estruturas mais simples às mais complexas (PIROLA, 2006).

O primeiro nível é chamado de nível fundamental e compreende as categorias semânticas que ordenam os diferentes conteúdos do texto. As categorias semânticas estabelecem-se por oposições que tenham algo em comum, que possuam relação de contrariedade. Ex.: vida /versus/ morte; masculinidade /versus/ feminilidade (PIROLA, 2006).

O segundo nível do percurso gerativo de sentido é denominado de nível narrativo e define-se pela transformação de estado do sujeito. A transformação de estado do sujeito se dá em quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção (PIROLA, 2006).

O terceiro nível do percurso gerativo de sentido é chamado de nível discursivo. É nele que as formas abstratas do nível narrativo são concretizadas por meio de figuras e tematização (PIROLA, 2006).

Elementos sintáticos quanto semânticos são apresentados nesses três níveis. Na base da semântica estrutural, encontramos ainda o postulado do paralelismo do plano de expressão e do plano de conteúdo (PIROLA, 2006).

A análise do plano da expressão acontece à medida em que se dá a descrição dos seus elementos constituidores, e a eles, aplicamos as categorias plásticas que são: cromático, eidético, topológico e matérico, este último, agregado à semiótica plástica pensada originariamente por Greimas, para atender principalmente as demandas de análise da arte contemporânea que utiliza o recurso de compor à obra elementos de diversas ordens matéricas. Identificadas as categorias de cada formante, que se dá em contrariedade na formação do nível profundo da expressão, considerando o percurso

gerativo de sentido, deve-se ainda estabelecer as combinações dessas categorias em combinações maiores (PIROLA, 2006).

Com os avanços de pesquisadores, a semiótica francesa considera que qualquer que seja o texto, este é construído por um arranjo específico de sua plástica, organizada por mecanismos estruturais particulares seguindo seu sistema com suas próprias regras e que permite a expressão de todo e qualquer texto visual (GOMES & MANCINI, 2007).

Dentre as análises de desenhos animados construídas por Pirola (2006), a do desenho animado Três Espiã Demais[5] - ao apresentar elementos que invocam desejo por bens de consumo, se mostra como um exemplo ilustrativo do caminho que pretendemos seguir nesta pesquisa.

Três Espiã Demais é uma série de desenhos que conta as aventuras de três adolescentes espiãs (Sam, Alex e Clover), que moram em Beverly Hills (EUA) e solucionam casos mirabolantes em diversas partes do mundo (PIROLA, 2006).

Na sua análise, Pirola (2006) foca o nível discursivo do desenho que está diretamente ligado ao narrativo. É o momento em os sujeitos assumem a narrativa num dado espaço e tempo. E neste nível do percurso gerativo de sentido, analisam como os temas são revestidos pela figuratividade.

No desenho, o objeto de valor sinalizado em cada programa sempre será solucionar alguma missão dada pelo chefe Jerry. Para isso, as meninas se transformam em sujeitos da ação e de um poder fazer. São manipuladas por sedução, quando o chefe delas apresenta as 'armas' que as ajudarão (botas, batons, coletes, espelhos, lentes, etc.). São esses produtos, objetos da moda, que as ajudarão a concluir com êxito qualquer missão, uma vez que, além de sua aparência física, possuem também outros dispositivos (furadeiras, guarda-chuvas, comunicadores, visão infravermelha, pára-quedas, etc.). Ao final da trama, sempre conseguem concluir com êxito a missão, prendendo os vilões. Esta estrutura narrativa é repetida em todo o episódio e contemplada também na vinheta de abertura (PIROLA, 2006).

Na sintaxe discursiva Pirola (2006), analisa: os sujeitos (o "eu do discurso) são as personagens Sam, Clover e Alex. Adolescentes que, ora comportam-se como meninas (ciúme, bolsinhas florais, visita a shopping, concurso de modelos, etc.), ora como mulheres capazes de realizar o trabalho de espiãs; quanto ao espaço (o lugar, o aqui das personagens), o desenho apresenta espaços macro (América do Norte, Estados Unidos, Nova York, Bervely Hills, Hollywood) e também microespaços (metrópole, shoppings centers, hotéis, safáris, quadra de esportes, o quarto das adolescentes, etc.); e finalmente o tempo das personagens, o enunciador instala o tempo do "agora", moderno, atual, contemporâneo. É um tempo presente.

A análise da Três Espiãs Demais por Pirola (2006) vai além dos temas apresentados diariamente nos episódios do desenho. Analisa como o enunciador, em seu fazer-persuasivo, se utiliza dos recursos plásticos para figurativizar o tema e manipular os enunciatários.

Para isso, analisa separadamente, por cada sistema de linguagem, os formantes expressivos, do texto televisivo; ou seja, a partir dos elementos expressivos (plano de expressão), homologa os efeitos de sentido (plano de conteúdo).

[5]Produção americana que imita o design de animes japoneses e comprada por emissoras de televisão brasileiras para ser veiculada em programas assistidos pelos telespectadores mirins (PIROLA, 2006).

Assim Pirola (2006) observa:

- A sonoridade na abertura do programa: um jingle (letra cantada) é principal recurso de apresentação feita pelo enunciador e está em sincronia com as imagens das personagens em shoppings, viagens, praticando esportes, nas espionagens, etc., que vão sendo apresentadas de forma rápida, em quadros, numa espécie de resumo do que é a vida delas e nos levando a conhecer um pouco mais da intimidade, dos gostos, atitudes e valores das personagens. A música é rápida, dinâmica e alegre. É cantada pela mesma voz das personagens, numa espécie de auto-apresentação e, ao mesmo tempo, um endosso dos valores cultivados por elas já que, sobre seus corpos, é mostrado, rapidamente, de forma escrita, seus nomes (Sam, Clover, Alex). Como estratégia de aproximação, a música é cantada na primeira pessoa do plural causando, assim, um efeito de sentido de subjetividade, logo, de aproximação com as personagens. A música tem um ritmo dinâmico, extrovertido, rápido imprimindo, então, um efeito de sentido alegre, eufórico, positivo. Quanto à letra da música, possuem palavras-chaves que transmitem “estados de alma”, pró-ativos, dispostos, em ação.

- Cromaticidade: o rosa predominante no desenho. As bolsinhas são da cor rosa; a vinheta de passagem é uma florzinha rosa; nos shoppings e demais ambientes predominam as cores de tom rosa. Temos, então, no plano de expressão, um trabalho de plasticidade cromática a partir da cor rosa, que homologa, no plano de conteúdo, o mundo feminino e adolescente como um ambiente alegre, leve, alto astral. Mas o enunciador também trabalha com variações de cores, como o lilás, o vermelho, o rouge, o verde, o azul, amarelo, entre outras. O brilho, trabalhado como flashes de luz, também está muito presente que contrasta áreas com cores claras e escuras. O brilho oriundo das máquinas fotográficas, apresenta a temática da fama, existente no universo das celebridades.

- Plasticidade: o desenho é trabalhado o mais próximo da figuratividade. Os personagens e cenários são “imitações do real”. Contudo, a iconicidade não é completa no desenho devido às proporções exageradas que são dadas a alguns traços dos personagens encontradas nos cabelos, olhos e bocas (que se apresentam muito grandes quando as personagens estão em apuros, logo, causando um efeito de sentido de drama). As personagens são altas, retas, esguias, e os corpos têm o mesmo tamanho. Assim também acontece nos dias atuais, a questão padronagem da estética e a exclusão do diferente. Altos também são os prédios, símbolo das metrópoles. Quanto à forma “quadrada”, é trabalhada, basicamente, para retratar a tecnologia (computadores, televisões). A forma reta e alta no plano de expressão dá um efeito de sentido, no plano de conteúdo, de grandeza, de superioridade, de continuidade. Os bens de consumo, figurativizados por lentes de contato, espelhinhos, sombrinhas, cintos, batons, bolsas, etc., são os objetos da moda e desejados pelas personagens da trama, que ajudarão elas - meninas comuns, a se transformarem em heroínas. Essa questão para o nosso estudo é de sua importância, pois o enunciador, ao figurativizar produtos de consumo com outras funções que não as usuais, os apresentam como produtos que valem muito mais do que a própria aparência.

- Topologia do desenho: apresenta diversos planos conferido ao desenho característica dinâmica. Até o momento em que aparece o Jerry (chefe delas), o plano que predomina é o de expressão onde há o foco no corpo das personagens, aproximando o enunciatário das ações delas, de seus gostos, de seus comportamentos, convidando-os a conhecer um pouco mais de sua intimidade. O recurso do close-up, ou primeiro plano, é também utilizado para mostrar a expressão do rosto das personagens permitindo uma maior proximidade com a face dos atores e uma maior aproximação do enunciatário com

os sentimentos vividos pelos personagens. Ao utilizar o recurso de câmera numa angulosidade de baixo para cima, reforça a altura dos corpos das personagens, dando um efeito de sentido de superioridade, grandeza. A partir da segunda seqüência (após Jerry), os planos que predominam são os de ambiente/geral e também os de detalhes. O enunciador, com a estratégia de plano geral, leva o enunciatário a conhecer os espaços onde as aventuras acontecem e como as heroínas. O efeito de sentido é o de aventura e ação. Há também o recurso do plano de detalhe - usado para mostrar, exclusivamente, os bens de consumo usados pelas personagens nas ações. A aventura é reforçada pelos ângulos de câmera feitas na vertical sempre que as personagens estão em apuros.

- Temporalidade: o reconhecimento pelo telespectador de que houve troca de cenários é feita através das poucas tomadas horizontais. Além disso, o enunciador, com o recurso de inserir vários quadros menores num único quadro, mostra, numa única imagem, várias temporalidades. Assim também vivem os jovens na atualidade; a internet permite que várias janelas se abram ao mesmo tempo. E para destacar a passagem de cada sequência, o elemento expressivo utilizado é uma florzinha (espécie de vinheta de passagem). Essa florzinha é usada pelas três personagens como anel. Também suas mochilas contêm a imagem da florzinha, cuja imagem aparece, novamente, no final da seqüência de apresentação. Ela é o elemento plástico/expressivo de união entre cenas e personagens. Além da fusão das cenas, é o indicador da passagem do tempo e da mudança dos espaços.

Por toda essa análise do desenho Três Espiãs Demais, não podemos deixar de destacar o discurso do desenho evidenciado por Pirola (2006):

> O enunciador desse desenho não oferece aos enunciatários possibilidade de escolha. Instaurado dentro do desenho, a enunciatária ou é magra, alta, esbelta, compra produtos e se transforma em heroína, ou "não é tudo isso". Caso ela resolva não ser tudo isso, ela estará fora de moda, não estará investida dos valores heróicos, modernos, instalado pelo enunciador. O que nos preocupa é em que medida uma subjetividade/identidade construída somente a partir do igual, do modelo único está sendo formada? Que tipo de criança o enunciador, com isso, ajuda a formar?

Portanto, destacamos e defendemos aqui o valor das análises das mídias que devem ser feitas com abordagem multiperspectívica, que dê atenção à produção da cultura, aos próprios textos e à sua recepção pelo público. Com isso, seguiremos o que sugere a semiótica discursiva - buscar todas essas instâncias de pesquisa (produção, texto e recepção), e esta pesquisa focará nas estratégias enunciativas do texto como Pirola (2006) fez no seu estudo e fará interligações com o processo de ensino-aprendizagem. E buscaremos, estabelecer relações com o contexto de produção, por acreditarmos ser o texto constituído tanto por suas relações internas, quanto pelas relações que mantém com sua situação histórica e cultural.

3 Considerações

Pirola (2006) analisa que as crianças de hoje já nascem desterritorializadas em seu próprio espaço e crescem já aculturadas por interferências midiáticas. Com essa realidade, admite que o combate à influência midiática exercida sobre o público infantil e adolescente pode ser considerado algo praticamente impossível, contudo, uma educação emancipadora, que destaca as análises críticas de audiovisual e de ações vigorosas, é capaz de situar o estudante diante desta realidade irreversível fornecendo-lhe

instrumentos necessário para que faça, com criticidade e independência, as suas escolhas; que o permita se manter inserido no contexto e usufruir das novidades do mercado midiático sem se deixar alienar por informações e produtos que nada possam acrescentar ao seu repertório.

Para isso, além das análises críticas e a inserção das novas mídias e tecnologias - alternativas a serem trabalhadas pelos professores no cotidiano educacional de crianças e adolescentes, acreditamos que outras iniciativas devem e podem ser exercitadas de forma multidisciplinar numa sociedade organizada. Onde pais, professores, psicólogos, governo, anunciantes e grupos de mídia possam discutir as políticas que a internet e a publicidade desenvolvem para o usuário infantil e adolescente.

Por meio dessas abordagens, acreditamos que possamos contribuir para uma reflexão do contexto educacional atual e para que o aluno seja capaz de compreender os significados das imagens comerciais e publicitárias difundidas na internet, os motivos que levaram à suas realizações, como se inserem na cultura contemporânea, como são consumidas pela sociedade e as estratégias enunciativas utilizadas pelo autores.

Assim, acreditamos que o arte educador possa utilizar a análise do texto audiovisual e os recursos das novas tecnologias em sala de aula para o desenvolvimento do entendimento crítico da criança e do adolescente, contribuindo para a formação de indivíduos mais autônomos perante aos efeitos de sentido recebidos pela mídia. Isso significa que o ensino da Arte revela uma perspectiva mais profunda - favorecer o desenvolvimento intelectual para a racionalidade cognitiva e, por fim, a racionalidade cultural.

Entretanto, vale destacar, que temos claro que o caminho metodológico de análise de imagens audivisuais também carrega as subjetividades de cada um, até porque, em qualquer interpretação, trazemos para elas os nossos valores de vida.

E finamente, este estudo está sendo construída a partir do pensamento e conhecimento que se tem sobre o tema. Entretanto, pretendemos aprofundar e consolidar a pesquisa ao longo do desenvolvimento do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo (Edital PIBIC 2014/2015). Destarte, sua conclusão se dará com as análises das pesquisas realizadas com o grupo focal, a apresentação do relatório final e exposição na Jornada de Iniciação Científica.

4 Referências

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thompson Learning, 2006.

GOMES, Regina Souza; MANCINI, Renata. **Textos midiáticos: uma introdução à semiótica discursiva**. In: IX FÓRUM DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: LÍNGUA PORTUGUESA, EDUCAÇÃO E MUDANÇA, 15, 2007, Rio de Janeiro. Anais do I Colóquio de Semiótica. Rio de Janeiro, RJ: SELEPROT, 2007. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/66.pdf>. Acesso em: 26 de agosto de 2014.

GUIMARÃES, M. de S. **A inserção da publicidade na internet**. Instituto Federal de Rondônia, Rondônia, 2004. Disponível em: <a_inserção_da_publicidade_na_internet.pdf> Acesso em: 06 de maio de 2014.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEMOS, André. **Aspectos da cibercultura – Vida social nas redes telemáticas**. In:PRADO, José Luiz Aidar (Org). Crítica das práticas midiáticas – da sociedade de massas às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MESQUITA, Magno Junior Silva. **Empresa rastreia e coleta dados de usuários do mundo todo**. Superdownloads. 2012. Disponível em: < http://www.superdownloads.com.br/materias/6494-empresa-rastreia-coleta-dados-de-usuarios-do-mundo-todo.htm>. Acesso em: 11 de set. 2014.

PIROLA, Maria Nazareth Bis. **Televisão, criança e educação : as estratégias enunciativas de desenhos animados.** 1970. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. Disponível em: < http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf> Acesso em: 26 de agosto de 2014.

PETARNELLA, L,; NOGUEIRA, E. J.; SOARES, M. L. de A. Educação, novas mídias e zonas intersticiais: possibilidades de transver o mundo através do cotidiano escolar. In:CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**. Campinas, SP: Associação brasileira de leitura, 2009. Disponível em: <alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_2217.pdf >. Acesso em: 06 de maio de 2014.

SAKAMOTO, C. K.; SOUZA, C. F. de. Internet e subjetividade – Um debate preliminar. **Revista: Boletim Academia Paulista de Psicologia** , São Paulo, v. 32, n. 83, p.294-312, julho-dezembro, 2012. Disponível em: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94624915005>. Acesso em: 07 de maio de 2014.

SARDELICH, M. E. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cad. Pesqui*.* São Paulo, v.36, n.128, p. 451-472, agosto de 2006. . ISSN 0100-1574.Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

Ana Cláudia de Sena Firmino:
Atualmente é estudante do Curso de Graduação em Artes Visuais pela UFES (desde 2011) e do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIIC da UFES (2014). Tem experiência na área das Artes, com ênfase em desenho e pintura, atuando como artista em exposições coletivas e individual. Link do currículo lattes/CNPq: http://lattes.cnpq.br/8152827392874600

Larissa Zanin:
Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade do Espírito Santo (2004) e mestrado em História (2007) e doutorado em Educação pela UFES (2012). Atualmente é professora adjunto de fotografia e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFES. Link do currículo lattes/CNPq: http://lattes.cnpq.br/1595799399527303

Modalidade: Comunicação Oral (Slides) GT: Artes Visuais
Eixo Temático: 15. Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E MUSEU DE ARTE: DIÁLOGOS REFLEXIVOS SOBRE AS NOÇÕES DE VIRTUAL E PRESENCIAL NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DE ARTES VISUAIS

Gardner de Andrade Arrais (UECE, Ceará, Brasil)
José Albio Moreira de Sales (UECE, Ceará, Brasil)
Tânia Maria de Sousa França (UECE, Ceará, Brasil)

RESUMO:
Este artigo discute as relações entre a noção de museu presencial e de museu virtual, por meio dos diálogos reflexivos sobre educação estética em museus virtuais de artes virtuais. O objetivo é analisar e discutir as relações estabelecidas por alunos de Licenciatura em Artes Visuais, entre a noção de museu presencial e de museu virtual. A investigação caracteriza-se como pesquisa-ação. Os dados foram coletados em um curso do qual participaram 11 alunos de graduação. Os encontros foram registrados em áudio de diálogos reflexivos e registros escritos nos fóruns e e-portfólios. Utilizou-se como referencial teórico e metodológico os escritos de Bahia (2008), Henriques (2004), Lévy (1996, 1999), Barbosa (2008), Ott (2011), Portella (2008), Santaella (2012), Sales (2011), Bogdan; Biklen (1994), Barbier (2007), Ibiapina (2008) e Thiollent (1998). As análises apontaram que as concepções de museus virtuais estão permeadas pelas práticas presenciais. Isso se deve ao fato de que o museu na virtualidade é algo novo e desconhecido e que a experiência em museus presenciais consolidou uma determinada representação de museu, que não pode ser repensada imediatamente. Apontaram, ainda, a existência de uma gama de possibilidades de educação estética em museus virtuais.
Palavras-chave: Educação Estética; Museu Virtual; Museu Presencial; Diálogos Reflexivos.

AESTHETIC EDUCATION AND MUSEUM OF ART: REFLEXIVE DIALOGUES ON THE CONCEPTS OF VIRTUAL AND PRESENTIAL IN TRAINING FOR STUDENTS OF VISUAL ARTS

ABSTRACT:
This article discusses the relationship between the notion of presential museum and virtual museum, through reflexives dialogues on aesthetic education in virtual museums virtual arts. The objective is to analyze and discuss the relations established by students of Bachelor in Visual Arts, between the notion of presential museum and virtual museum. The research is characterized as action research. Data were collected on a course attended by 11 undergraduate students. The meetings were audio recorded in reflexives dialogues and written records in the forums and e-portfolios. Was used as a theoretical and methodological reference the writings of Bahia (2008), Henriques (2004), Levy (1996, 1999), Barbosa (2008), Ott (2011), Portella (2008), Santaella (2012), Sales (2011), Bogdan; Biklen (1994), Barbier (2007), Ibiapina (2008) and Thiollent (1998). The analyzes showed that the concepts of virtual museums are permeated by presentials practices. This is due to the fact that the

museum in virtuality is something new and unknown and consolidated experience in museums face a certain representation of the museum, which can not be reconsidered immediately. Also showed the existence of a range of possibilities for aesthetic education in virtual museums.
Key words: Aesthetic Education; Virtual Museum; Presential Museum; Reflexives dialogues.

1 Introdução

Vivemos no tempo da sociedade da informação e das imagens, fato que exige de nós uma preparação para a leitura dos discursos visuais, que invadem o nosso cotidiano. Como professores de arte e formadores temos o compromisso de buscar e indicar caminhos que possam facilitar a convivência com esta realidade. Partindo deste pressuposto este trabalho é um esforço dos autores no sentido de apontar caminhos para a ampliação das possibilidades de leitura de imagem e ensino de arte, tomando por base os elementos do patrimônio artístico, presentes nas coleções de diferentes museus e espaços museais, que podem envolver obras locais, nacionais e internacionais. Possibilitar o acesso e as leituras a esses acervos é também parte de nosso trabalho como professores de arte, que defendemos o direito à fruição da arte em diferentes contextos, de tal modo que possamos não mais perguntar "o que o artista quis dizer, mas o que a obra nos diz naquele instante, no contato com a obra" (BARBOSA, 2008, p. 18).

Essa perspectiva que aponta para a necessidade da formação estética tem por base a concepção mais ampla de educação como formação humana, entendendo que esta pode ser ofertada em diversos espaços e tempos. Como uma das formas de implementar sua oferta em diferentes espaços destacamos o uso da Internet, que tem despontado como uma ferramenta midiática dinâmica de interação, propícia à educação, principalmente a partir do advento da Web 2.0[1], com suas ferramentas interativas e hipertextuais que facilitam a apresentação dos conteúdos, principalmente de imagens. Essa tecnologia levou para a virtualidade uma grande quantidade de informações, de instituições do âmbito da educação e da cultura, que podem ser acessadas por alunos e professores de diferentes níveis, dos quais destacamos os acervos de museus de arte. Em contrapartida, preocupa-nos o discurso de democratização do conhecimento. Precisamos estar preparados para receber estas informações e transformá-las num saber democratizante. E com base nessa preocupação é que foram surgindo questionamentos que pautaram a direção que tomaria esta investigação. O primeiro deles é: Que informações sobre museus virtuais e seus conteúdos tem chegado a alunos e professores de arte? Que implicações o acesso a esses espaços pode ter em relação à ampliação de possibilidades de leitura de imagens e conhecimentos sobre museus e seus acervos? Estas foram algumas das questões iniciais que nos inquietaram. Tais questões foram direcionando as discussões para o campo da Educação e Arte ou Arte-educação. Como recorte da temática destacamos os processos de educação estética em museus, que são instituições de educação não escolar.

Para falar de museu como espaço de educação não escolar, iniciaremos

[1]A web 2.0 é a que usamos atualmente, destaca-se por ser dinâmica, ao contrário da web 1.0 que é estática. Referindo-se à web 2.0, dinâmico indica a interatividade e participação do usuário final com a estrutura e conteúdo da página. Nela, o usuário final pode postar comentários, enviar imagens, compartilhar arquivos e fazer milhares de outras coisas que a web 1.0 não permitia. Outra grande mudança entre a web 1.0 e a web 2.0 foi que o usuário diminuiu a taxa de download e aumentou a de upload, o que indica que o usuário está interagindo mais com a web e trocando mais informações por compartilhamento. A Web 2.0 é chamada de Web participativa ou colaborativa. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web)

explicitando, que em nossa concepção a educação não escolar é um modo de educar, caracterizado por processos de ensino tidos como não convencionais por não estarem diretamente ligados a escola e em alguns casos pode se confundir com educação aberta. Nesse sentido são modos e métodos de educar que possuem a intencionalidade, mas se diferenciam dos demais, pelas especificidades e funções que assumem no contexto da formação humana. O museu, portanto, é um espaço de educação não-formal, pois caracteriza-se por uma ação educativa intencional, com objetivos educacionais específicos, diferentes dos da escola e utiliza-se de métodos específicos de mediação no processo educativo, diferentes dos processos da escola.

A ampliação do acesso a leitura de imagem no ensino de arte, nos conduziram a museus e seus acervos, como possibilidades e com isso nos reportamos à educação estética para chegarmos ao fato concreto do acesso a museus virtuais e suas possibilidades. Portanto, a nossa reflexão nesse texto tem como objetivo analisar e discutir as relações estabelecidas por alunos de Licenciatura em Artes Visuais, entre a noção de museu presencial e de museu virtual. Para situar a análise do ponto de vista conceitual, trazemos no tópico seguinte concepções teóricas básicas sobre museu virtual e elementos de definição dos aspetos metodológicos da abordagem.

2 Museus virtuais de arte

Ao tomar os museus virtuais de arte como espaços para as experiências da pesquisa-ação, necessária se faz uma incursão sobre os processos de virtualização de museus e a criação de museus na Internet. Sob esse aspeto recorremos ao pensamento de Lévy (1999, p. 88), defensor da cibercultura, ao acentuar que “o futuro da cultura contemporânea não pode ignorar a enorme incidência de meios eletrônicos e da informática”, pois acredita que o devir da educação depende do aprimoramento e do alargamento do uso de ferramentas como hipertexto e multimídias interativas. Outro defensor das tecnologias em ações artístico-culturais é Portella (2008, p. 124), que assim se expressa: “A Internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural, por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hipermídia, possibilitando assim gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de Arte”.

Não é demais lembrar que a concepção de museu virtual, às vezes, se confunde com a virtualização desse ambiente. É conveniente esclarecer, contudo, o que é virtualização de museus e museus virtuais. De acordo com Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço, que ele também chama de “rede”:

> [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Sob esse aspecto a virtualização sucede quando os museus que já possuem um espaço físico para exposição de suas obras criam um espaço virtual onde podem complementar as possibilidades de acesso do público. Para o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM museu virtual é:

> [...] a instituição sem fins lucrativos que conserva, investiga, comunica e interpreta bens culturais que não são de natureza física.

> Isto significa dizer que todo o acervo do museu virtual é composto por bytes, ou seja, potencializado pela tecnologia. Por conseguinte, sua comunicação com o público é realizada somente em espaços de interação cibernéticos. (BRASIL, 2011a, p. 20).

Ainda, o documento *Museus em Números* do IBRAM, diz que o acervo do museu virtual é composto pelos "bens culturais que se apresentam mediados pela tecnologia de interação cibernética (Internet)". (BRASIL, 2011b, p. 70). Já na compreensão de Henriques (2004, p. 15), o museu virtual é "aquele que faz da Internet espaço de interação através de ações museológicas com o seu público utilizador".

Nesse sentido, Ott (2011) entende que:

> A tecnologia está proporcionando mudanças na maneira de reproduzir obras, habilitando os alunos a aproximarem-se das autênticas atividades dos museus e distanciarem-se do estudo artístico por meio de slides apagados e experiências em arte que são enganosas e que verdadeiramente não servem à educação estética (p. 121).

O museu virtual pode ser entendido como qualquer iniciativa digital dentro ou fora da Internet, com o objetivo de aproximar a arte do cidadão, preservando a memória e o patrimônio. Podemos denominar "'museu virtual', tanto museus que resolveram estender seu campo de ação ao ciberespaço quanto museus fundados na Web". (BAHIA, 2008, p. 17). Existem museus virtuais completamente diferentes dos de cunho presencial, autônomos, e outros que são reproduções dos museus presenciais na Internet. Ott (2011) assinala, no entanto, que:

> [...] nada pode competir, inclusive a tecnologia, com a riqueza de uma obra de arte no original. Nada pode substituir a experiência de aprendizagem da apreciação de obras de arte em museus, qualquer que seja o veículo utilizado. (OTT, 2011, p. 122).

Pesquisadores projetam ferramentas e ações com suporte na união da arte com a tecnologia. Esta reflexão/investigação, que é parte integrante de uma pesquisa mais ampla sobre Educação Estética em Espaços Virtuais, na modalidade pesquisa-ação tem como pressuposto o museu como instituição educacional; busca colaborar para que um número sempre crescente de pessoas, possa ter acesso a uma educação estética de qualidade, mediada por computador, e desmitificar o entendimento de que a arte em mídia digital vem para substituir as outras modalidades e meios de produção e difusão.

Para que se possa melhor compreender a concepção de virtual e presencial no âmbito das discussões teóricas sobre museu, recorremos a uma classificação de Piacente, citado por Henriques (2004, p. 5), segundo a qual os museus virtuais podem ser classificados em três grandes categorias: a) *os folhetos eletrônicos*, cujo objeto é a apresentação do museu. Geralmente limita-se a indicar endereço, horários, histórias e corpo técnico de trabalhadores; b) *os museus no mundo virtual*, em que o museu físico é projetado. Serve, às vezes, de reserva técnica *online*, pois muitas exposições que já não se encontram no espaço físico permanecem na virtualidade; e c) *os museus realmente interativos*, cujo diferencial da categoria é a forma sofisticada como o público interage no museu.

Lévy (2000, p. 202 apud HENRIQUES, 2004, p. 15) acentua, portanto, que:

> […] os «museus virtuais», por exemplo, não são muitas vezes senão maus catálogos na Internet, enquanto que o que se «conserva» é a própria noção de museu enquanto «valor» que é posta em causa pelo desenvolvimento de um ciberespaço onde tudo circula com fluidez crescente e onde as distinções entre original e cópia já não têm evidentemente razão de ser.

Do ponto de vista do acesso aos seus acervos, os museus virtuais oferecem variadas formas de interação, dentre as quais ferramentas de busca, com classificação de acervos (por autor, título da obra, ano, escola, material); visita virtual 3D, em alguns casos de caráter multissensorial, contendo som, texto, imagem, direção, *zoom*, narrações, arquitetura etc. Dispõem de setor educativo virtual, que disponibiliza materiais didáticos e catálogos baseados no acervo; jogos; ferramentas de *zoom*, para observação de detalhes das obras; oferta de informações que orientem o visitante. Ainda existem ferramentas que possibilitam a criação de coleções pessoais; recursos hipertextuais, que permitam o trânsito entre informações em distintos formatos e em várias instituições; informações de autoria, que permitem uma segurança das fontes; disponibilização da reserva técnica; abertura dos acervos; curadoria virtual, diferente da curadoria do museu presencial; histórico das exposições realizadas, para pesquisa. Quando são museus que foram virtualizados, geralmente disponibilizam informações sobre o museu presencial, com possibilidades de troca de informações entre instituições, biblioteca virtual com acesso a documentos e vídeos, que propiciam o acesso ao acervo em outra modalidade. Todas essas tecnologias e processos são dispostos a serviço da experiência estética, para que esta seja singular com vistas a proporcionar de fato uma educação estética ao visitante, dando a ele condição de formular significados para a sua formação. Sales (2011, p. 98) assevera "[...] que o contato da visitação é o estado nascente da reflexão sobre produção artística". A visitação pode evoluir para um momento de "[...] construção e reconstrução permanente de conceitos acerca do fenômeno artístico e da prática de ensino".

3 Aspectos metodológicos

Empregamos como abordagem a pesquisa qualitativa, por se tratar de uma perspectiva de investigação na qual os fenômenos são examinados de tal modo que nada é considerado trivial, pois "[...] tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Sob esse aspecto, a escolha reflete a necessidade do emprego de processos que possam tornar discutíveis e evidentes as experiências formativas dos sujeitos/colaboradores[1] envolvidos na pesquisa, indagando, contestando, confrontando informações e trilhando caminhos de significação.

O aporte buscado na pesquisa-ação se deu pela necessidade do uso de uma metodologia que privilegiasse "[...] processos de intervenções que visam transformar determinada realidade, emancipando os indivíduos que dela participam." (IBIAPINA, 2008, p. 9). Para conseguir esse intento, o pesquisador precisa levar em consideração as etapas de planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação. Vale ressaltar que todas essas fases são desenvolvidas de forma participativa. Por isso, escolhemos a pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1998, p. 14):

> […] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para a compreensão das possibilidades de uma educação estética é preciso entendê-la num contexto amplo, que passa por mudanças no campo do ensino de arte, envolvendo o uso mais efetivo de tecnologias digitais, especialmente para os trabalhos com imagens, fato que configura, ao mesmo tempo, desafio e obstáculo, interpostos à ação docente.

Dentre os tipos distintos de pesquisa-ação, optamos por uma modalidade que Barbier (2007, p. 42) denomina de ação-pesquisa, e assim a define:

> Esse tipo representa pesquisas utilizadas e concebidas como meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelo pesquisador. O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes. A ação parece prioritária nesse tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa mais acadêmica.

Com base neste tipo de pesquisa-ação, iniciamos o trabalho pela análise do currículo do Curso de Artes Visuais do IFCE, buscando identificar conteúdos disciplinares que envolvessem arte, tecnologia e museu, para, em seguida, elaborar uma proposta de curso, que levasse à experimentação dos processos de educação estética em museus virtuais de arte. Sob esse aspecto, pode-se dizer que a observância da presença de tais disciplinas serviu de parâmetro para o planejamento da formação. Foram identificadas disciplinas relacionadas à arte e à tecnologia, contudo nenhuma foi encontrada com teor de ensino referente a museus.

Em paralelo à análise do currículo, foram realizados a revisão de literatura e o levantamento de fontes sobre os museus virtuais que seriam utilizados na experiência formativa. O passo seguinte foi o planejamento dos processos de registro da memória da experiência (instrumentos de registro e coleta de dados). Por último, vieram a ministração do curso (diálogos reflexivos com os colaboradores da investigação) e a análise dos dados (diálogos reflexivos sobre a experiência do processo formativo). Todas as atividades funcionavam como meios, pois o objetivo era identificar elementos mediadores da educação estética nos museus virtuais de arte, bem como discutir a experiência formativa dos alunos do IFCE, durante o *Curso Processos de Educação Estética em Museus Virtuais de Artes Visuais e suas Aplicações no Ensino de Arte*, em busca de identificar e discutir possibilidades de educação estética em museus virtuais de domínio .br. E foi neste processo que identificamos a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as concepções de virtual e presencial dos sujeitos da colaboração.

Para retomar a reflexão recorremos ao levantamento de fontes do banco de dados da pesquisa *Formação Estética em Espaços Virtuais*, busca iniciada em agosto de 2012, com previsão de término em julho de 2014, no qual se encontram

informações sobre 82 museus no Brasil. Destes, foram selecionados 20 museus do país (domínio .br), que foram utilizados nas atividades do curso.

Como estratégia da ministração do curso, estabeleceu-se o "diálogo" como princípio fundante do método de ensino a ser implementado. Mais especificamente, trabalhou-se o que se denominou de "diálogos reflexivos", ocorridos nas discussões entre os proponentes e os colaboradores da proposta formativa, durante os quais foram debatidos os problemas, que emergiram das visitas aos museus virtuais de arte. Implementaram-se os diálogos reflexivos com o objetivo principal de despertar no aluno o interesse de pensar sobre seu processo formativo, haja vista sua prática profissional futura. Como espaço para discussões e colaboração, foi empregado o Ambiente Virtual de Aprendizagem Sócrates, da Universidade Federal do Ceará – UFC, estratégia que permitiu a aprendizagem *on line* e facilitou a coleta de dados.

O curso visou a formar competências no âmbito de adoção de atitudes, que possam promover as seguintes mudanças: tomada de consciência dos sujeitos em relação ao seu papel no desenvolvimento da educação estética; adoção do uso de imagens no ensino de arte; e utilização do museu como alternativa na educação estética.

Durante o curso, foram coletados dados e informações por meio de gravações dos diálogos reflexivos, dos fóruns e dos e-portfólios[2] no Ambiente Virtual de Aprendizagem Sócrates. O material coletado foi categorizado e analisado em acordo com os objetivos definidos. Na análise, foram examinados, de forma detalhada, variados aspectos e elementos presentes no material coletado, tais como conteúdos textual e visual; discussões focalizando os aspectos didáticos dos museus; posicionamentos dos envolvidos na proposta da ação educativa, relativos ao processo de educação estética. Todo o processo de análise foi pautada nas concepções de educação estética, mediação cultural e educação como formação humana.

4 Diálogos possíveis sobre as noções de museu presencial e museu virtual

De acordo com o que descrevemos nos aspectos metodológicos, os encontros foram sendo construídos a partir de um planejamento aberto a modificações, pensados anteriormente e definidos de acordo com as necessidades dos diálogos reflexivos. À medida que os diálogos aconteciam, íamos definindo as necessidades de discussão e reflexão, com foco nos objetivos da pesquisa-ação. Uma característica da formação é basilar e foi definida desde o começo: a formação seria uma experiência de imersão nos espaços dos museus virtuais, ou seja, os diálogos foram construídos, sempre que possível, a partir de atividades de experimentação dos museus virtuais de arte, que tinham como proposta incitar à experimentação das ferramentas e conteúdos desses espaços.

No segundo encontro de formação, iniciamos com questionamentos sobre os trabalhos que os colaboradores já haviam desempenhado na vida, tentando estabelecer uma relação entre o trabalho e o que estavam estudando no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. No segundo momento deste encontro, pedimos que relatassem como foi a experiência nos museus virtuais proposta na atividade, no ambiente virtual de aprendizagem, para a primeira semana. A atividade consistia em explorar o museu virtual escolhido previamente para cada colaborador, procurando descrever, em um diário de campo, os detalhes da experiência de visitação ao museu. Enfatizamos a necessidade de registrar no diário de campo os questionamentos, as inquietações e o que achou interessante na exploração. O que visitou? Como as informações se apresentam? Que ferramentas utilizou? O que

achou da apresentação gráfica? O que percebe como educativo? Salientamos, ainda, a importância de fazer isso com liberdade.

Nesse segundo encontro, percebemos, ao lermos os diários, que os colaboradores, enquanto relatavam as suas experiências oralmente, estabeleciam uma relação entre o museu presencial e o museu virtual. Parecia existir uma necessidade de referenciar-se no museu presencial para compreender o funcionamento do museu virtual. Para uma melhor compreensão dessa relação, os registros do segundo encontro, os registros dos diários de campo e os registros orais de outros encontros comporão esta parte do texto.

Essa dificuldade de deslocamento do real para o virtual está presente no que Lévy (1996) chama de "desrealização", ou seja, a virtualização retira a centralidade da atualidade e transforma a realidade em um conjunto de possíveis, em que as coordenadas espaço-temporais se tornam um problema sempre repensado, e não uma solução estável. Isso causa instabilidade. Essa nova realidade abre outros meios de interação e ritmos espaço-temporais inéditos. A partir dessa afirmação de Pierre Lévy, destacamos algumas intervenções nos diálogos reflexivos, que ativam reflexões sobre a relação com o espaço e com o tempo nas diferentes realidades: a presencial e a virtual.

Em determinado momento do diálogo, surgiu na fala de um colaborador a afirmação que apresentava a experiência com a produção artística no museu físico, como algo diferente da experiência no museu virtual.

> *Não é a mesma coisa de você ver ao vivo, claro; você ver quadro ao vivo e ver o quadro virtual, mas pelo menos você vai ter as informações dos dados, da pintura, a historiografia. (C3)*

> *Eu considero um museu virtual porque tem um acervo, tem um bom acervo documental, bibliográfico, fotografia. Entendeu? De imagem, tem filmes a respeito dele e de outros artistas. Acredito que sim, que seja um museu virtual. Não é um site complicado. Eu acho que as fotos são muito bem cuidadas, a imagem parece nova. Está em preto e branco, mas a qualidade é boa. Você vê a qualidade no trato das imagens. Mas eu tive vontade foi de ir pra lá, pro Rio Grande do Sul, pra ficar lá, me hospedar lá só pra conhecer. (C2)*

Apesar de C3 e C2 não explicarem a sua afirmação, para eles, parece ser óbvio o fato de que a experiência no museu presencial é mais significativa que no museu virtual. E, para evitar a desqualificação do museu virtual, C3 e C2 tentam mostrar a vantagem de que o museu virtual possui mais informações que o museu presencial. A compreensão inicial encontra-se no "plano do arquivar", que segundo Bahia (2008, p. 117) "pressupõe a elaboração (ou a preexistência) de uma estrutura na qual os itens serão recolhidos do mundo, codificados e distribuídos em um sistema, ficando de prontidão para serem resgatados pelo usuário interessado".

Mas é interessante destacar, nesta parte do texto, que, no diálogo, há sempre a utilização do museu presencial como parâmetro para avaliar o museu virtual.

Intervimos no diálogo, lembrando que, logo no começo do curso, havíamos falado que, de maneira alguma, a visita virtual ou qualquer tipo de ferramenta, que venha a ser inventada para vermos a obra por meio da tela, na sociedade da tela, como a chama Santaella (2012), vai substituir a presença, cara a cara com a obra real. Em seguida, perguntamos se alguém discordava dessa afirmação. Tendo visto que era consenso, acrescentamos que a intenção com a criação dos museus virtuais

não é substituir a presencialidade.

A necessidade de referência no modelo presencial ficou explícita na fala de um dos colaboradores, C4, que se decepcionou ao visitar o museu que lhe foi proposto para a atividade 1, o Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM. C4 imaginava que ia se deparar com uma estrutura espacial que reproduzisse o espaço do museu presencial, o qual já havia visitado.

> *Com relação à minha visita eu achei um pouco decepcionante, primeiro porque eu tinha na minha cabeça a ideia de museu virtual como um espaço ali e que lá era o museu, na virtualidade. Você entra vê as obras, vê textos. (C4)*

No momento do diálogo, perguntamos para confirmar, pois pensávamos não tê-la compreendido, se ela imaginava a reprodução do espaço físico do museu, com as obras dentro, como se fosse o museu presencial. Ao que ela respondeu:

> *Ou a reprodução do museu físico... porque, assim, os dois que eu tinha acessado que eu achei muito massa, que foi algum da Europa, que eu não me lembro, que era como se fosse passeando pelo museu e via as obras em 3D e o outro que eu vi foi o que estava aberto, todo azul [refere-se ao Museu Portinari]. Que não é o espaço físico, que são imagens, você vai clicando e gera vários links, você amplia a imagem em um tamanho muito grande. Então, pra mim esse é o museu virtual. (C4)*

Até aqui, havia uma confusão sobre o que de fato era um museu virtual, se um espaço modelado em tecnologia 3D que reproduz o museu presencial ou se um museu interativo diferente do presencial. Em seguida, C4 explicita esta dúvida e continua:

> *Aí eu fiquei até com aquela dúvida e perguntei o que que era o museu virtual. Se isso não era apenas o site do MAM, o site do museu. Aí depois que eu li o texto eu vi que realmente era. (C4)*

O colaborador 4 refere-se ao texto de Rosali Henriques, com o título *Museus virtuais e cibermuseus: a internet e os museus,* em que a autora assim define museu virtual:

> O museu virtual é um espaço virtual de mediação e de relação do patrimônio com os utilizadores. É um museu paralelo e complementar que privilegia a comunicação como forma de envolver e dar a conhecer determinado patrimônio. (HENRIQUES, 2004, p. 7)

E continua, explicitando a característica principal de um museu:

> No nosso entendimento, só pode ser considerado museu virtual, aquele que tem suas ações museológicas, ou parte delas trabalhadas num espaço virtual. (HENRIQUES, 2004, p. 7)

A autora quer enfatizar a necessidade de que ações museológicas, como sendo aquelas que de fato caracterizam um museu presencial, estejam também na virtualidade. No entanto, ela considera que podem existir os museus que representam outra dimensão do museu presencial e os museus essencialmente virtuais, que só existem de forma virtual.

Nesse ínterim, C11 corrobora com o novo entendimento, pois disse que estava com a mesma dúvida e, ao ler o texto, teve mais clareza da concepção de museu virtual. Apesar desse novo entendimento de C4, ela continua utilizando como referência o museu presencial. Isso se deve ao fato de que o museu na virtualidade é algo novo e desconhecido e que a experiência em museus presenciais consolidou uma determinada representação de museu, que não pode ser repensada imediatamente.

> *E, outra coisa é que você... tem uma parte aqui que tem "Explore" e tem "Faça um passeio pelos jardins do MAM" Jardins de Escultura, passeie por ele. […] se eu nunca tivesse ido lá eu teria tido uma ideia muito ruim do que é o MAM. Como eu já fui e é lindo lá, isso daí não dá a dimensão de nem um décimo do que é o espaço lá. As fotografias são muito ruins. Tem alguns erros na navegabilidade, que você vai passando as fotos aí tem umas que não passam, aí você não sabe mais onde é que você está. As fotos vão andando sozinhas. Enfim, acho que é isso. Mas você tirando uma foto aérea, dizendo as dimensões, explicando que as obras são espalhadas pelo jardim, esse tipo de coisa complementa, a pessoa tem uma noção melhor. Às vezes faz é afastar o público. (C4)*

Nessa comparação, C4 aponta algumas ferramentas que, ou não dão a dimensão real do museu presencial ou afastam por não serem atrativas do ponto de vista da usabilidade.

Outro aspecto da experiência no museu virtual de arte, que parece prescindir de uma comparação com o museu presencial é a questão do tempo para a fruição. Parece haver uma distinção entre a fruição da obra e a fruição da imagem da obra por meio da tela. No entanto, C2 afirma que, em sua experiência, ficou um bom tempo na frente da tela. Tempo comparável às suas experiências em museus presenciais.

> *[…] a gente diz assim: ah! Vou ficar num museu, no espaço físico de um museu real, vou demandar sete horas lá dentro. Mas é engraçado que na Internet, nos museus virtuais, também fica algum tempo. (C2)*

No entanto, C3 apresenta uma vantagem da experiência no museu virtual, com relação ao tempo, que é a:

> *Disponibilidade em tempo ágil de interação com os acervos, com obras de um artista que se encontram espalhadas por diversos museus. Além de possibilitar uma escolha de obras/artistas fora, digamos, do circuito da moda. Assim democratiza-se a iconografia, fazendo com que os artistas e suas obras entrem num fluxo universal. (Fórum 01, C3)*

De fato, a possibilidade de acesso ao acervo de forma não linear, como de costume nos livros de História da Arte, é uma vantagem do museu virtual. Inclusive a qualidade das imagens, que se apresentam melhor tratadas, isso sem falar que a imagem, vista na tela, proporciona outra perspectiva, com mais brilho e com recursos como a ampliação e a redução.

> *[...] o que eu quero [...] reforçar aqui é essa ferramenta, desse instrumento que a gente tem em mãos e se você pensar que há vinte anos atrás isso não existia e... Aí eu lembrei do livro da Ana Mae "Imagem no ensino de*

> *Arte", quando ela faz a crítica da qualidade das imagens dos livros de Artes no Brasil que era de péssima qualidade, então, isso dificulta a aprendizagem, essa questão iconográfica, nós não temos um acervo iconográfico que o arte-educador pudesse trabalhar com ele de uma forma qualitativa assim, em sala de aula. E essa coisa do museu virtual que com um clique você pode transpassar barreiras, que antes eram intransponíveis nesse sentido dos recursos que a gente tinha. Eu vejo assim, não é que vá substituir. Acho que a questão central não é essa, dessa substituição, porque nunca algo virtual vai substituir o real, mas é questão assim, de você poder concatenar as ideias e dentro dessa formação artística você trabalhar melhor, manipular melhor essas ideias. Eu imagino um professor de História da Arte. (C3)*

O Colaborador 2 complementa a fala de C3, acrescentando que as possibilidades de autonomia aumentam, pois o visitante poderá escolher por onde transitar, que artistas ou que obras escolher. E, mais uma vez, compara ao museu presencial, dizendo que não ficaria à mercê do pensamento do curador. Seja para o visitante leigo que busca fruir a arte, para o artista que busca referências, para o pesquisador que busca informações ou para o professor que busca conteúdos para construção do conhecimento, para formação, as possibilidades do museu virtual se ampliam.

> *[…] porque como tá escrito, né? Então, eu posso selecionar o que eu realmente gostaria de pesquisar. Lá, talvez, como são informações visuais, eu ficaria à mercê do curador da exposição ou do que ele poderia dizer, do que poderia orientar. (C2)*

A resistência ao virtual, ou seja, a desconfiança sobre as possibilidades de educação estética em espaços virtuais foi o sentimento que encontramos no primeiro momento. Inclusive, na fala de C10, encontramos um dos motivos dessa resistência ao virtual, que não parte apenas dos visitantes, mas do próprio museu.

> *Nesses sites assim eu percebi mesmo isso. É um medo de que o museu se torne só virtual, aí deixa o mundo virtual de lado... publica só texto, pouquinha coisa pra você ter que ir lá. Só que não te dão as informações necessárias que você pode ter no virtual. (C10)*

Os próprios *sites* dos museus parecem evitar a abertura total de seus acervos à disponibilização de imagens e dados textuais sobre as obras que podem ser apreciadas. Como hipotetiza C10, para obrigar que o visitante vá ao museu presencial, o que denota uma espécie de medo da substituição do presencial pelo virtual.

5 Considerações finais

As discussões que trouxemos neste artigo articularam conhecimentos de três áreas distintas: Educação, Arte e Tecnologias, com o intuito de analisar as relações estabelecidas entre a noção de museu presencial e de museu virtual pelos alunos de Licenciatura em Artes Visuais.

Os diálogos refletem a dificuldade de conceituação e de entendimento do que seja um museu virtual. Para alguns colaboradores os museus virtuais brasileiros representam apenas uma espécie de catálogo disponibilizado na Internet, para outros são um lugar diferente do museu presencial, pois oferecem outras formas de

interação. No entanto, para as duas opiniões há um traço em comum: esta nova forma de apresentação da produção artística proporciona um contato significativo com a arte.

Considerando que os diálogos reflexivos aconteceram a partir das experiências dos colaboradores com os museus virtuais de arte, uma característica importante para o entendimento da educação estética em museus virtuais emergiu da fala dos colaboradores: a necessidade de referenciar-se nos elementos do museu presencial para vivenciar e descrever a experiência no museu virtual. Grande parte das falas e escritos nos fóruns e portfólio está permeada por este aspecto. Apesar da afirmação sempre presente de que as duas experiências são diferentes, se fez referência ao museu presencial.

As análises apontaram que as concepções de museus virtuais estão permeadas pelas práticas presenciais. Talvez isso se deva ao fato de que o museu na virtualidade é algo novo e desconhecido e que a experiência em museus presenciais consolidou uma determinada representação de museu, que ainda permanece no imaginário coletivo dos usuários. O dado que consideramos mais relevante na discussão, foi o fato dos diálogos apontarem a existência de uma gama de possibilidades de educação estética em museus virtuais.

Por fim, analisando o contexto sócio-econômico no qual se inserem os museus virtuais, percebe-se que um dos motivos pelos quais os museus brasileiros ainda encontram-se limitados na aplicação das tecnologias de informação e comunicação pode estar relacionado à questões de custo, dificuldades técnicas e a falta de profissionais qualificados para a arquitetura de software.

6 Referências

BAHIA, A. B. **Jogando arte na web**: educação em museus virtuais. Florianópolis, 2008. 400 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2008.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. **Guia dos Museus Brasileiros.** Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011a. Disponível em www.museus.gov.br. Consulta 06-06-2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. **Museus em números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011b. Disponível em www.museus.gov.br. Consulta 06-06-2012.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

HENRIQUES, Rosali. **Museus Virtuais e Cibermuseus**: a internet e os museus. 2004. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/oquee/oque_ biblioteca.shtml> Acessado em: 14-06-2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PORTELLA, A. Aprendizagem da arte e o museu virtual do Projeto Portinari. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 123-137.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SALES, J. Á. M. de. Visitação a espaços culturais e o ensino de arte: experiências de professores do ensino superior de Fortaleza. In: NASCIMENTO, A. C. A.; MOURÃO, A. R. B. (Org.). **Educação, culturas e diversidades.** Manaus: Edua, 2011. v. 2. p. 89-106.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

Gardner de Andrade Arrais
Aluno do Doutorado em Educação PPGE/UECE (2014). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE (2013). Especialista em Didática pela UECE (2012). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2011). Membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH. http://lattes.cnpq.br/1853291086325328

José Albio Moreira de Sales
Doutor em História com tese sobre História da Arte pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2001). Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto (2009). Mestre em Desenvolvimento Urbano e Regional pela UFPE (1996). Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela UFC (1991) e Licenciado em Arte e Educação pela FGF (2013). Professor Adjunto M da UECE. http://lattes.cnpq.br/5175762444724772

Tânia Maria de Sousa França
Doutoranda em Educação PPGE-UECE. Mestra em Educação pela UECE. Especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa (UNIFOR) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB). Graduada em Serviço Social (UECE) e em Pedagogia (Metodista). Membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH. http://lattes.cnpq.br/8735366197079249

Modalidade: Comunicação oral
GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais

ARTEVISUALENSINO: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA VIRTUAL

Ambiente Virtual de Aprendizagem para apoio ao ensino em Arte Visual

CAMARGO, Isaac Antonio, DR.
Universidade Federal de Santa Catarina
Santa Catarina, Brasil

RESUMO*:*
ARTEVISUALENSINO é um projeto acadêmico de extensão destinado a apoiar o ensino em Arte Visual. É mantido em rede desde 2009 como um Repositório de Conteúdos específico composto de Objetos de Aprendizagem para o ensino em Arte Visual.
Os destinatários deste projeto são os estudantes vinculados às disciplinas e cursos ministrados nas instituições nas quais atuo, entretanto os conteúdos atendem também aos professores e demais interessados em Arte Visual.
O site, enquanto Ambiente Virtual de Aprendizagem, está vinculado institucionalmente a dois projetos: Um de Extensão Universitária e outro de Pesquisa, ambos sediados atualmente no Departamento de Expressão Gráfica, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis onde desenvolvo atividades de ensino e estes Objetos são produzidos com a finalidade de disponibilizar dados em rede para apoio à distância ao ensino na área de arte, design e à cultura visual como um todo.
Como repositório de dados é mantido num provedor de acesso à internet na rede mundial de computadores no endereço eletrônico: www.artevisualensino.com.br

Palavras Chave: Arte Visual; Ensino; Objeto de Aprendizagem; Ambiente Virtual de Aprendizagem.

ARTEVISUALENSINO: A VIRTUAL TEACHING EXPERIENCE

Virtual Learning Environment to support education in Visual Arts

SUMMARY:

ARTEVISUALENSINO is an academic extension project to support education in Visual Arts. It is kept in the network since 2009 as a Content Repository specific compound of Learning Objects for education in Visual Arts.

Recipients of this project students are bound to courses and courses in institutions in which I work, however the contents also meet the teachers and others interested in Visual Arts.

The site, while Virtual Learning Environment, is institutionally linked to two projects: A University Extension and other research, both currently based in the Department of Graphic Expression, Center for Communication and Expression, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis where develop teaching activities and these objects are produced in order to provide data network to support distance education in art, design and visual culture as a whole.

As a data repository is maintained in an access to the internet on world wide web at the website provider: www.artevisualensino.com.br

Keywords: Visual Art; education; Learning Object; Virtual Learning Environment.

1 Introdução: O projeto ARTEVISUALENSINO

Este trabalho resulta dos esforços dedicados a produção de material de apoio didático ao ensino de arte realizados por meio de pesquisas e de ações de extensão no percurso pedagógico que realizei desde 1974. Enquanto investigação, se caracteriza como pesquisa participativa, documental e bibliográfica de caráter qualitativo, conforme aqui relatada.

Ao longo de nossa carreira acadêmica percebemos a necessidade de utilizar material de apoio pedagógico visual no ambiente de ensino de arte, seja ele presencial ou à distância. Constatamos que a falta de recursos que tivessem ou disponibilizassem imagens que servissem de referência ou ilustrassem os conteúdos e percursos históricos da Arte Visual eram limitados e comprometiam significativamente da ação docente. A pequena quantidade de livros de Arte disponíveis nas bibliotecas institucionais e a quase inexistência de Recursos Visuais, bem como de aparelhos que pudessem reproduzir ou projetar imagens em sala de aulas se constituíam como entraves ao processo e, portanto, prejudicavam as ações de Ensino/Aprendizagem na área.

Em função disso, sempre procuramos suprir tal necessidade e desenvolvemos o hábito de realizar coleções de diapositivos e de estampas sobre obras de arte que pudessem auxiliar as atividades didáticas. Mantivemos este hábito até o momento em que surgiram novos sistemas tecnológicos, mais amigáveis e viáveis, possibilitaram o desenvolvimento de meios mais eficientes, especialmente os digitais trazidos pela informática e pela computação em fins da década de 80 do século passado. A partir daí recorremos ao potencial destas áreas para implementar o apoio pedagógico nas disciplinas que ministrávamos passando, inclusive, a divulgar esta estratégia de ensino para os estudantes, colegas e outros profissionais de ensino.

Mais tarde, já na década de 90, as indústrias de projetores de imagens digitais começaram a reduzir seus preços e possibilitaram a instalação destes equipamentos em instituições públicas de ensino. Em seguida, na primeira década do século XXI, o desenvolvimento da rede mundial de computadores também contribuiu para isto ao expandir suas bases ampliando a possibilidade de seu uso pelas instituições de ensino, professores e estudantes.

Tais conquistas contribuíram com a ampliação de nossas atividades e ações didático/pedagógicas e deram a possibilidade de conjugar nossa atividade docente nos três pontos de apoio do ensino superior: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. A *Pesquisa*, cujos projetos passaram a fazer parte de minhas atividades docentes, se caracterizam pela busca e produção de conteúdos destinados ao uso pedagógico-educacional por meio de investigação bibliográfica e documental de caráter qualitativo. Os resultados geram a produção de *Objetos Pedagógicos de Aprendizagem,* disponibilizados livremente na rede mundial de computadores e destinados a professores, estudantes e interessados em geral. Atualmente os projetos de pesquisa e extensão estão vinculados ao departamento de ensino no qual atuo na Universidade Federal de Santa Catarina.

O *Repositório de Conteúdos* é gerado pelos Projetos de Pesquisa que mantenho no Departamento de Expressão Gráfica da UFSC e se manifestam por meio de um *Projeto de Extensão* também mantido nestes instituição e armazenado como um *Repositório de Conteúdos* junto a um provedor de acesso à internet por meio de um site: www.artevisualensino.com.br por meio do qual é difundido. Além de atuar como um repositório, é também o meio de difusão das pesquisas e de aferição de usos dos conteúdos produzidos. Na medida em que expande a ação pedagógica para além do

contexto presencial da sala de aulas se identifica também com o que se classifica atualmente como um *Ambiente Virtual de Aprendizagem* AVA e, nesse sentido, se torna um ambiente de apoio à *Formação Continuada* na medida em que este repositório é constantemente atualizado e ampliado servindo de referência aos demais profissionais e interessados em Arte Visual.

Por fim, o processo de *Ensino/Aprendizagem* que é o principal foco de desenvolvimento destes projetos, se torna também o beneficiário final deste sistema de apoio pedagógico virtual proporcionando a ele um *feed back* eficiente. Nele os estudantes, professores e interessados em geral, buscam informações e conteúdos desta área para complementar suas atividades em sala de aulas ou para ampliar e obter conhecimentos em *Cultura Visual* na área de Arte.

Portanto, o objetivo desta comunicação é compartilhar e divulgar esta experiência com o fim de estimular a replicação de ações semelhantes ao site ARTEVISUALENSINO como recursos pedagógicos complementares a ação docente, fator importante e essencial para a atuação pedagógica. Reforço o interesse em estimular os colegas para criar, desenvolve e manter sistemas semelhantes juntos às suas instituições de ensino e atuação profissional como meio de difundir e ampliar o acesso às informações sobre Arte Visual em bases livres e de acesso coletivo como temos percebido as redes sociais, caracterizadas como ambientes de conhecimento e interação na atualidade.

2 A experiência de construção de apoios pedagógicos

Ao iniciarmos nossa atuação docente, nos anos 70, priorizamos a produção de material pedagógico para as aulas que de História da Arte por meio da reproduções de imagens de obras em diapositivos como apoio à nossa atividade didática. A maior dificuldade, além do custo operacional, era obter o material bibliográfico para tomar as imagens necessárias para projeção já que não tínhamos material suficiente na instituição para isto. O segundo problema era o equipamento para projeção. Nesta época o Departamento de Arte não contava com projetores de diapositivos em quantidade ou condições adequadas para a demanda do curso. Minhas primeiras metas foram, além de utilizar minha própria bibliografia, a aquisição de novos livros, mais atualizados e bem ilustrados para produzir imagens de apoio, em geral, no formato de diapositivos. O segundo passo foi a aquisição de um projetor de diapositivos para utilizar nas disciplinas que ministrava no curso. O terceiro passo foi reproduzir uma quantidade suficiente de diapositivos para cobrir o percurso da Arte: da pré-história à contemporaneidade. O que fizemos com urgência no primeiro ano de atividade no ensino superior e continuamos a fazer isto durante todo o nosso percurso docente. Talvez por ter enfrentado estas dificuldades, esta preocupação se manteve como uma constante em nossa atuação docente.

Primeiramente o uso de suportes físicos: Diapositivos, transparências e imagens coletadas de fascículos de coleções de arte, perdurou por toda a década de 70 e 80. Em fins de 80, com o acesso à informática e aos computadores já era possível captar imagens e disponibilizá-las por meio de transparência para retroprojetores. Na década de 90 já é possível obter imagens na rede mundial de computadores e disponibilizá-las em arquivos físicos digitais como os CDs e promover sua leitura por meio de aparelhos de multimídia e, mais tarde, com leitores de CDs/DVDs para visualização em monitores e TVs analógicas.

Apenas em fins da década de 90 foi possível, além dos repositórios físicos, constituir repositórios virtuais na rede mundial de computadores que fossem acessíveis em ambiente de ensino e mesmo em computadores pessoais. Isto ampliou substancialmente as condições de acesso às informações sobre arte visual. Desde então iniciamos e mantivemos projetos com este fim.

Em busca de alternativas para esta situação iniciamos, em 2003, o projeto de ensino ARTETEXTOS, na Universidade Estadual de Londrina (http://www.uel.br/projetos/artetextos/index.html). Originariamente o projeto se destinava apenas ao apoio das atividades didáticas dos estudantes do curso do Departamento de Arte Visual. A finalidade era disponibilizar dados como imagens e textos de difícil acesso ou essenciais à sua formação. A estrutura original do projeto consistia num sítio digital, localizado na rede de computadores da Universidade que fosse de fácil acesso. Durante algum tempo, esta proposição se manteve com este propósito, entretanto, com o passar do tempo, acabou assumindo duas funções distintas: de um lado atuar como um repositório de dados e, de outro, servir de apoio pedagógico ao ensino presencial.

2.1 O projeto ARTEXTEXTOS e a necessidade de bases de dados recuperáveis e permanentes.

Como dissemos, o estímulo para criar uma base de dados destinada ao apoio pedagógico para o ensino em Arte Visual se originou na dificuldade enfrentada nos primeiros anos de magistério e na constatação de que esta dificuldade continuava mesmo depois de muitos anos de atividade. Em nosso caso particular, os investimentos feitos em material e equipamento, supriram a contento as necessidades de apoio pedagógico. No entanto, por meio de investigações realizadas junto aos professores de ensino fundamental e médio constatamos que para eles, a situação não melhorara.

Foram justamente as constatações das adversidades enfrentadas pelos professores de Arte Visual em relação à falta de material e equipamento de apoio didática que motivou um grupo de professores e alunos dos Departamentos de Arte Visual, Computação e Design, a desenvolverem um processo que se constituísse como um Programa de Formação Complementar no intuito de investigar e promover o uso de procedimentos e produtos digitais como recurso de apoio didático e motivacional para professores de arte da rede oficial de ensino.

Ao mesmo tempo, fomos contemplados com as facilidades emergentes proporcionadas pelo advento da tecnologia digital e pela distribuição de dados em rede passou a mobilizar a atenção dos educadores e nos motivar para repensar as estratégias de produção de material de apoio didático dentro desta nova realidade como propõe este GT ao focar as tecnologias da informação e comunicação no contexto das transformações do ensino/aprendizagem em Artes Visuais, meta que perseguimos desde os primeiros anos de magistério.

Esta *metamorfose*, como aponta este **G**rupo de **T**rabalho, reside nas transformações que o mundo contemporâneo propõe. Se, de um lado estão as dificuldades para o uso dos meios tradicionais de apoios didático, de outro, estão as facilidades proporcionadas pela tecnologia digital, promovendo mudanças substanciais nos paradigmas deste campo de ensino e, ao mesmo tempo, possibilitando maior acesso à informação e o aproveitamento desta informação em projetos e programas pedagógicos que antes não eram viáveis. Assim, acreditamos que as dificuldades vivenciadas pela

área de Arte Visual, quanto a produção, aquisição e apresentação de recursos visuais em seu campo de atuação, esteja perto de ser solucionada, por conta da tecnologia digital e em rede.

Para dar conta deste programa, naquela ocasião, focamos no desenvolvimento de projetos que pudessem aliar diferentes ações no contexto da arte, com vistas ao seu ensino. De um lado, os professore e alunos do Departamento de Arte Visual se dedicaram ao levantamento de dados e informações à respeito dos conteúdos específicos de sua área de atuação; Os professores e alunos do Departamento de Computação, se prestaram a construir um repositório de dados capaz de sustentar as buscas e cruzamento de dados deste campo de conhecimento no que diz respeito a informações conceituais e imagéticas e, por sua vez, os alunos e professores de Design Gráfico, se dedicaram a construir um espaço interativo que facilitasse a vida dos professores de arte, proporcionando-lhes meios para acessar, organizar e montar suas aulas em rede e aplicá-las em sua sala de aulas.

Um dos principais objetivos daquele trabalho foi o de coletar e disponibilizar dados, tomando por referência os anseios dos professores que atuam no ensino fundamental e médio nas escolas públicas da região, mediante pesquisas realizadas com estes futuros usuários no intuito de detectar seus interesses e dificuldades com relação a este tipo de tecnologia. Para tanto, a estratégia adotada foi a criação de um ambiente digital ao qual os alunos do curso de arte e os professores da rede oficial de ensino, pudessem ter acesso.

Sob este ponto de vista, a rede mundial de computadores passou a ser uma grande aliada da ação docente. No entanto, as dificuldades que persistiram naquele momento, quer pela falta de equipamentos de informática, falta de preparo técnico dos professores da rede pública para manejar esta tecnologia e mesmo, a falta de equipamentos simples como um televisor e um reprodutor de DVD para colocar em prática este recurso foram fatores limitantes e frustrantes naquele momento.

Embora o projeto tenha funcionado durante os primeiros anos, em 2009, com o desligamento da Universidade Estadual de Londrina, por conta da aposentadoria, o projeto ARTETEXTOS se extinguiu. Entretanto, serviu de base para outras iniciativas semelhantes, prova disso é o projeto REDELOOK, criação de um repositório de Objetos de Aprendizagem construído e mantido por um grupo de professores dos Cursos de Informática e Design da Universidade Estadual de Londrina. As origens, bases e resultados deste projeto foram apresentados recentemente em defesa de tese de doutoramento de Vanessa Tavares Barros, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, EGC/UFSC no ano de 2013.

Com a aposentadoria em 2009, buscamos novas opções acadêmicas. Com a aprovação em concurso público para a docência na Universidade Federal de Uberlândia na área de História da Arte voltamos a lidar com as questões de material para apoio pedagógico. Recuperamos uma parte do material produzido anteriormente e começamos a desenvolver novos *Objetos de Aprendizagem* destinados ao contexto de ensino no qual nos inserimos naquele momento. Como o projeto ARTETEXTOS havia desaparecido, optamos pela criação de um novo ambiente virtual que foi apresentado ao Departamento de Arte Visual, no qual estávamos vinculados naquela instituição, o Projeto de Extensão, ARTEVISUALENSINO.

Optamoi por mantê-lo em um espaço virtual *.com.br* já que nas instituições de ensino públicas as bases de informática são, em geral, limitadas quanto a quantidade de dados que podemos armazenar. Opção acertada, pois em 2010, ao fazer novo concurso

público e nos transferimos para o Departamento de Expressão Gráfica da Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis, na qual nos encontramos até a presente data. Neste caso o Site, por ser autônomo, pode permanecer ativo independente da instituição de ensino à qual estivermos vinculados.

Independente das mudanças, o principal fator que permaneceu e se mantém como base de construção para qualquer projeto que nos mobiliza, é o mesmo que nos orientou desde o início: a motivação.

2.2 Motivação e visualidade: um problema de ensino

Se, por um lado, a falta de material de apoio como livros, transparências e diapositivos, bem como, equipamentos de projeção tenha sido extremamente desmotivadora, por outro lado, o advento da tecnologia digital passa a ser um excelente estímulo para os professores, daí a ideia de motivá-los por meio desta tecnologia é justamente o pressuposto para a realização desta tarefa supondo que sua realização seja prazerosa para quem a realiza.

O simples fato de fazer algo que dê prazer é, para muitas pessoas, a principal motivação para o próprio fazer. Pode-se dizer, a grosso modo, que a diversão e o lazer estão entre as atividades mais prazerosas mas, nem sempre, a ideia de trabalhar, estudar ou cumprir tarefas didáticas, é um objeto de desejo, para muitos os deveres e obrigações, são tidos como pouco motivadores.

No contexto educacional, acreditamos que, entre as tarefas pouco motivadoras, estejam as de administrar os sistemas de ensino, mas preparar atividades de ensino, também podem ser pouco motivadoras se não pudermos contar com material de apoio didático. Uma das estratégias da ação docente é desenvolver meios capazes de estimular os estudantes para a aprendizagem. E, no Brasil, o ensino de arte visual, é um caso à parte, temos uma dificuldade ancestral em disponibilizar meios, materiais e ambientes adequado em nossas escolas que possam atendam, a contento, às necessidades de nossos professores e estudantes.

Mesmo com toda a boa-vontade, a falta de motivação dos professores começa a se delinear no enfrentamento das dificuldades inerentes às escolas públicas, especialmente pela tradicional falta de recursos materiais e equipamento audiovisual. Bibliotecas mal aparelhadas e com poucos títulos, livros velhos, mal conservados e desatualizados. Na maioria das vezes, a responsabilidade do material de apoio didático acaba recaindo sobre o professor. Ainda que não disponha de treinamento para a preparação de material pedagógico deste tipo, quando se propõe a fazê-lo, descobre que a escola não dispõe de equipamento para a sua projeção ou mesmo a veiculação digital.

Ao recuperar a história do uso de material didático visual em sala de aula, nos lembramos que um dos recursos tradicionais eram a utilização dos Atlas de história da Arte, ou seja, dos livros que contêm imagens que se referem aos diferentes períodos históricos. No entanto, este material era caro, de difícil aquisição e/ou acesso. Uma alternativa ou um complemento a eles eram as coleções de diapositivos sobre história da arte, material pouco comum no Brasil, principalmente, nas escolas públicas, neste caso, algumas vezes, professores abnegados, se propunham a reproduzir eles próprios as imagens em diapositivos, entretanto, os projetores de diapositivos, por serem equipamentos também caros e de difícil manutenção naquela época, quase nunca eram encontrados em escolas públicas. Outras vezes eles se dispõem a produzir transparências termográficas que, igualmente, dependem de aparelhos retroprojetores,

também eram pouco encontrados naquelas escolas. De um modo ou de outro, as dificuldades tanto para obter quanto para usar imagens em sala de aulas era por si só um elemento desmotivador.

Entretanto a imagem sempre foi tida como auto-motivadora ou altamente estimulante. Ela nos atrai e ao mesmo tempo nos informa, rápida e surpreendentemente. O magnífico percurso que a imagem realizou na cultura humana é o testemunho inconteste de que suas funções icônicas, simbólicas ou pragmáticas, são necessárias para conhecermos e para falarmos do mundo. Contemporaneamente, o uso intensivo das imagens nos sistemas de mídia é também prova cabal disso. A imagem é um recurso altamente estimulante, catalisador e capaz de atribuir consistência a uma explanação verbal. O efeito simulacral e de veridicção obtido pelo uso de uma imagem, até mesmo ao noticiar um evento corriqueiro, faz das mídias de comunicação um ambiente de informações dos mais poderosos da contemporaneidade. Neste contexto é que surge o que chamamos hoje em dia de *Cultura Visual* um complexo conceitual social e antropológico extremamente importante para o conhecimento sobre o nosso tempo e nosso mundo.

No entanto, a educação para a visualidade, não tem tido em nosso contexto pedagógico o apoio necessário para se tornar um dos objetivos relevantes do ensino. É possível explicar isto se observarmos, por um lado as dificuldades já apontadas, por outro a limitação dos professores em acessar e usar os recursos digitais que estão à sua disposição hoje em dia. Acreditamos que, para reverter o uso insipiente e quase inexistente deste recurso tecnológico precisamos mudar a abordagem pedagógica e sair do lugar comum que pouco resultado tem produzido ao longo do tempo, e implementar o uso das novas tecnologias que, por si só, se mostram motivadoras dado aos recursos audiovisuais que se apresentam. É necessário entender esta *metamorfose* transformadora como motivação, especialmente para os estudantes que já estão habituados a lidar com novas tecnologias e transitar pelas redes sociais e mídias digitais por meio dos aparelhos de telefonia celular e computadores em rede.

2.3 Cultura Visual: Imagem, mídia e educação.

Embora a preocupação em discutir a presença das imagens no contexto educacional, especialmente aquelas veiculadas pela mídia impressa, não seja uma questão recente, pode-se dizer que tem se tornado bastante atual e recorrente já que não se esgotaram, desde meados do século passado quando Walter Benjamin discutiu a questão da reprodutibilidade das imagens técnicas e Roland Barthes se dedicou às análises das imagens fotográficas o universo das imagens se transformou muito. As especulações sobre a reprodução das imagens pictográficas em meios impressos ou das próprias fotografias assim distribuídas caiu no lugar comum e não causa mais nenhum impacto discutirmos a importância se os meios de distribuição de imagens causa algum mal ou disfunção à sociedade. Desde Heinrich Wölfflin com a teoria da Pura Visualidade, que instaura o Método Formalista até a crítica dos Mass Media, discutidos profundamente a partir da Escola de Frankfurt, especialmente pelo já citado Benjamin e outros teóricos como Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, estimularam além do aparato sociológico defendido por eles, o surgimento de diferentes vertentes de caráter antropológico, psicológico e, recentemente, semióticos. O universo conceitual têm se desdobrado em textos que exploram a questão das imagens sob diferentes pontos de vista, quer as tratem iconograficamente, como modo de representação do mundo e simulacros daquilo

que já conhecemos ou tratando-as enquanto presenças no mundo, autônomas e auto-significantes.

No contexto educacional mais recente, podemos recorrer a HERNANDEZ, 2000, que em seu livro: Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho o educador Espanhol toca em questões importantes para o contexto nacional do ensino de arte que, naquela época, estava operando por meio dos PCNs. Este livro se tornou um importante marco e referencial pedagógico, um estímulo para empreender mudanças de atitude e procurar novos encaminhamentos no contexto da Arte Educação nacional. Valoriza, inclusive, a busca pelas novas possibilidades tecnológicas e midiáticas para complementar ou dirigir os projetos de ensino na contemporaneidade.

A nós educadores importa ponderar como a produção de sentido se constrói na relação entre as instâncias que elegemos: imagem, mídia e educação. Como o entendimento das relações entre elas pode se constituir sendo que, além de um modo de conduzir o olhar as imagens assumem o papel de agentes manipuladores que, deste modo, podem interferir na formação dos indivíduos para sua leitura e compreensão de mundo, daí a importância do olhar da educação sobre as imagens, especialmente no ensino da arte no que diz respeito ao que chamamos recentemente de Cultura Visual.

A longa tradição e gosto pelas imagens figurativas, eventualmente de aparência naturalista, induzem à sua aceitação inconteste como se esta sua capacidade de imitar, simular ou reproduzir o mundo natural fosse um atestado de verdade. O fato de apropriar-se dos efeitos e das qualidades sensíveis do mundo natural, instituiu a ilusão de que aquilo que vemos numa imagem corresponde a algo que é, de fato, assim. Esta ilusão se transforma, sob olhares desavisados, em convicção e é isto que sustenta as mídias de informação, do jornalismo à publicidade. É por meio deste Contrato de Veridicção, como destaca a semiótica discursiva e nos lembra LANDOWSKY, 1992, que as mídias de comunicação difundem valores e manipulam nossas opiniões e conceitos sobre o mundo.

Foi isto que fez com que a fotografia, por exemplo, assumisse a responsabilidade documental sobre os fatos, depois substituída pela televisão ao vivo e, por conta disso, passasse a ser tomada como documento ou registros dando às suas imagens o poder do convencimento, atribuindo-lhes a função de revelar uma verdade objetiva e consistente que lhes é imputada pela força narrativa e descritiva que demonstram. Entretanto, devemos ponderar também que o caráter descritivo da imagem é decorrente de sua estrutura ótica e a função documental lhe é atribuída culturalmente, pois nem sempre as imagens são, de fato, aquilo que descrevem. Um bom exemplo disso é a pintura atual, pois elas não se constituem apenas pela necessidade de substituir uma coisa por outra, mas, ao contrário, querem se tornar cada vez mais independentes do que é externo a elas e não terem a obrigação de se identificarem com nada conhecido.

Neste caso, as imagens não precisam necessariamente serem tomadas pelo que representam, mas pelo que apresentam mediante as qualidades sensíveis ou plásticas que mostram e aí sim, são detentoras autônomas de sentido e não de outras coisas que não sejam elas próprias. Não temos que tomar a aparência como o único referencial significativo, mas sim como ponto de partida para uma análise mais criteriosa e mais aprofundada na descoberta de outras relações possíveis a partir de suas estrutura formal e suas qualidades visuais. É aqui que reside a necessidade da educação, em especial da Arte Educação, pois é ela que irá nos preparar para desenvolver análises mais criteriosas e eficientes do contexto imagético e não as manipulações às quais estamos submetidos na mídia de comunicação mercantil que nos envolve cotidianamente.

Neste sentido, podemos dizer que uma das relações mais interessantes a ser observada é a que ocorre entre as imagens e as mídias que as suportam. Esta nos parece ser um dos investimentos mais profícuos entre os diferentes enfoques nos sistemas de informação e comunicação a que estamos submetidos no mundo contemporâneo. Dada a prodigalidade das imagens, podemos analisá-las de diferentes maneiras, quer quanto à sua fixação nos suportes estáveis e impressos, ou naqueles móveis e projetados como no vídeo ou no cinema. De modo geral, são os próprios suportes em que as imagens se encontram que nos dão algumas pistas para conhecê-las e também entendê-las, dai a importância do Ensino de Arte na contemporaneidade.

A presença de uma imagem num jornal, por exemplo, indica uma dada função documental, assim como uma imagem num livro didático ou de arte indicam funções diferentes, ilustrativas, constatatórias ou estimulantes. Assim também como a maneira de construir as imagens, à mão ou por aparelhos e os materiais dos quais são feitas podem ser considerados importantes elementos de análise, assim é possível entender como funcionam e o que pretendem nas diferentes circunstâncias em que aparecem e produzem significação por meio de sua distribuição nos diversos suportes e mídias.

A mídia impressa enquanto aporte de notícia e sua difusão remonta ao surgimento das gravuras como meio de reprodução de imagens em larga escala, instaura a invenção da imprensa que culmina, finalmente, na produção gráfica e visual que, mesmo na rede mundial de computadores atua com eficiência. O fator que fez da gravura um diferencial importante como elemento de instauração da comunicação mediatizada foi sua capacidade de reprodução, ou seja, por ser a duplicação impressa de uma matriz teria muito mais alcance do que uma pintura em afresco que, por estar numa parede, não teria a possibilidade de atingir um número muito grande de leitores. Por isto a gravura antecipou, desde a Idade Média e no Renascimento, a capacidade de atingir muito mais pessoas do que uma pintura. As pinturas, antes dos sistemas gráficos de reprodução, só podiam ser acessadas mediante visitação pessoal e intransferível, as pessoas precisavam se deslocar para o lugar onde elas estivessem quer fosse um templo, um palácio ou um museu, ao contrário de uma gravura que podia ser distribuída fora destes ambientes e atingir mais pessoas no contexto social no qual se encontravam.

O poder de informação de uma imagem pode se traduzir também como capacidade ou potencial educativo que acumula quando faz referências à cultura que a produziu, ao meio no qual existe ou existiu, às coisas e objetos que imita, simula ou projeta. Mesmo hoje em dia, a educação formal enfrenta dificuldades de toda ordem, quer no âmbito institucional, com todas as precariedades do ensino, quer no contexto social onde perde espaço para meios mais eficientes de produção e difusão de informação que rivalizam com os meios e estratégias de ensino usadas no ambiente escolar. Esta disparidade fica cada vez mais evidente na medida em que as tecnologias digitais avançam.

Se na antiguidade, produzir imagens era um trabalho de fôlego, de habilidade e dedicação constante, contemporaneamente é apenas uma questão de investimento em hardwares e softwares adequados. Os computadores pessoais e seus periféricos são eficientes para captar ou produzir e imprimir imagens em pouco tempo facilitando o trabalho dos artistas, designers e produtores gráficos. A qualidade destas imagens pode ser muito melhor do que as imagens que ilustravam os impressos em meados do século passadas e tão boas quanto as imagens reproduzidas nas melhores edições de livros da atualidade. O domínio da imagem é pleno a ponto de podermos criá-las totalmente em computadores sem que nada do que apresentam pudesse até mesmo existir.

O enriquecimento conceitual que as imagens adquiriram com o avanço tecnológico se contrapõe ao seu uso em sala de aulas, um pequeno exemplo disso é o uso dos mapas cartográficos. Numa sala de aulas nem sempre se dispõe de mapas didáticos apropriados, atualizados ou em boas condições ao passo que qualquer revista ou jornal surgem infográficos, mapas e recortes de mapas com tal presteza e com grande eficiência e capacidade de informar rivalizando com o ambiente escolar. Uma notícia pode começar situando o lugar de uma dada ocorrência no globo, depois no hemisfério, no continente, no país, na região, na cidade e até no bairro ou na rua em que o fato aconteceu. Nem precisamos mais de mapas, é só baixar um aplicativo de GPS num celular e utilizá-lo para nos guiar um lugar que nunca estivemos antes e podemos dizer adeus aos mapas.

A necessidade que a mídia impressa tem de competir com as imagens distribuídas pela televisão ou pela rede de computadores, faz com que seu uso seja mais intenso e criativo. Podemos ver isto nas grandes tragédias ocorridas na última década, tanto o atentado contra as torres gêmeas em New York, nos Estados Unidos, ou mesmo as recentes imagens da guerra no Iraque, neste caso, tanto umas quanto outras falam muito mais do que os próprios fatos que não presenciamos.

Tradicionalmente, o ensino da arte visual, tem assumido a responsabilidade de educar a visão ou construir a visualidade necessária à compreensão do mundo imagético no qual nos inserimos e da Cultura Visual que se impõem diante de nós através das mídias de informação, entretanto, as condições em que ela existe ou subsiste, são também determinantes de seu desempenho educacional, neste sentido é necessário discorrermos à respeito dos procedimentos que constituem as imagens e suas estratégias de significação. É nesse viés que precisamos investir continuamente.

3 Imagens e significação: os fins educacionais dos meios de difusão e ensino da Arte

Semioticamente, como nos ensina OLIVEIRA, 2004, a significação é o sentido produzido ou revelado pelas imagens e apreendido por nós. O sentido decorre tanto das características e qualidades plásticas das imagens quanto dos modos como elas são criadas, produzidas e apresentadas em seus suportes, bem como, das funções que cumprem nas sociedades em que ocorrem no tempo e no espaço.

Uma imagem, independente de sua função, manifesta suas próprias qualidades sensíveis, ou seja, os materiais, substâncias ou modo como foi produzida, revela, por meio de seus elementos formadores, os aspectos matéricos ou plásticos que deles decorrem. Isto garante a sua presença e são estes aspectos intrínsecos que constituem a imagem em si.

Uma dada configuração visual, antes de ser classificada como Obra de Arte (uma de suas funções), é primeiramente imagem. As imagens são regidas tanto pelos fatores intrínsecos que as ordenam e constituem sua formatação como também pelos fatores extrínsecos, externos a elas, que fazem parte do contexto social em que existem. Podemos dizer que estes elementos extrínsecos pertencem às funções que exerce na sociedade, engloba as proposições temáticas que assumem no seu meio social, os objetivos que cumprem e os valores simbólicos ou representativos que realizam no seu contexto, desde o princípio dos tempos.

Quanto aos modos de fazer ou realizar imagens, podemos distinguir três categorias genéticas: pictográficas, fotográficas ou digitais. Assim é possível identificar, por meio dos elementos formadores ou constitutivos próprios delas, os dados que nos remetam aos

saberes específicos sobre elas mesmas. Por imagens pictográficas estamos nomeando os desenhos e as pinturas produzidas manualmente; as imagens fotográficas são aquelas produzidas por câmeras fotográfica analógicas ou digitais, cuja estrutura ótica que as determinam definem a aparência das imagens que criam; por fim as imagens digitais são aquelas produzidas pelos computadores e seus periféricos, sejam ou não digitalizadores de imagens. Todos estes tipos são encontrados no mundo contemporâneo, os educandos de um modo geral estão submetidos a elas quer no contexto social ou educacional, portanto, ao serem assediados por elas, também as conhecem e significam nos seus contextos culturais.

Pedagogicamente falando, no contexto das imagens pictográficas, quando nos dedicamos a olhar os modos com que os traços ou pinceladas se apresentam num desenho ou numa pintura somos capazes de perceber, por meio das marcas presentes em sua superfície, o fazer manual até o modo de conduzir os gesto e o olhar, o estilo do criador e a escola à qual pertence. Ao mesmo tempo, estas imagens revelam os materiais dos quais foram feitas e as qualidades que revelam enquanto propriedades sensíveis, bem como, os suportes nos quais existem ou estão instaladas. Por meio de suas qualidades plásticas ou visuais que se tornam inteligíveis a nós. Esta é a responsabilidade educacional que o ensino de arte assume diante da sociedade.

Nas imagens fotográficas, diferentemente das pinturas e desenhos, as características óticas que as determinam, além de distanciá-las das imagens manuais, constituem um dos modos mais eficientes de nos convencer e nos iludir em relação ao que dizem do mundo natural. Pelas facilidades óticas que apresentam ao referenciar-se ao mundo natural, conseguem nos convencer de que aquilo que vemos nelas também se encontra, por correspondência analógica, fora dela. Exatamente por ser produzida por um aparelho ótico, automático, que tem como propriedade a capacidade de reproduzir grande parte do modo como vemos o mundo natural.

Ao mesmo tempo que são capazes de se referenciar ao mundo natural de um modo mais próximo, também trazem em si as marcas da tecnologia, reveladas pelo próprio aparelho, dando-lhes um caráter mais objetivo em detrimento da subjetividade que as imagens manuais revelam pela sua artesania. Isto lhes dá uma certa supremacia no que diz respeito à produção de imagens artesanais. As fotografias mostram as marcas e os constrangimentos, impostos pela câmera, nas substâncias sensíveis nas imagens tomadas ou criadas por ela. Estas são as características das imagens fotográficas cujos diferenciais constitutivos devem ser destacados em condutas pedagógicas no seu ensino.

Sabe-se que tanto as imagens pictográficas quanto as fotográficas revelam características próprias que as distinguem entre si, no entanto, as imagens digitais não se diferenciam necessariamente de um modo ou de outro. Elas possuem a capacidade simulacral de imitar tanto umas quanto outras e ainda de inventar aquelas que não se parecem nem com umas nem com outras, são imagens de síntese, portanto, condensam outros modos e meios num só sistema. Esta possibilidade das imagens digitais se apropriarem das características tanto das imagens pictográficas quanto das fotográficas, como imagens de síntese, alfanuméricas as fazem existir nestes dois universos. Além disso, são virtuais, não ocupam espaços ou lugares no mundo natural, podem ser armazenadas em arquivos digitais e manipuladas de acordo com o interesse do usuário. Sua grande vantagem é a agilidade e a capacidade de realizar ou imitar com mais rapidez aquilo que só conseguiríamos fazer com maior tempo ou dedicação. De certo modo, os sentidos delas decorrentes são também produtos dos seus modos de fazer, bem como das transformações e diferenças que elaboram ou propõem.

Tomando o contexto das imagens de modo mais objetivo, sabemos que qualquer mudança que as imagens apresentem projetam mudanças na sua interpretação. Uma simples mudança de estado já significa algo. Por exemplo, um simples traço numa superfície qualquer pode determinas vários significados, um deles é a alteração do estado original da superfície, antes a ausência do traço depois sua presença. Ao mesmo tempo, o modo como este traço é constituído, revela ainda outros aspectos, ou seja, indica direção, intensidade/distensão, movimento/repouso, personalidade/impessoalidade, materialidade/imaterialidade. Enfim tudo o que se mostra e o modo como se mostra constitui a significação no contexto das imagens.

Um dos sentidos mais comuns, percebidos nas imagens é justamente a aproximação ou o afastamento do mundo natural. Esta é uma das estratégias de comunicação mais antigas assumidas por elas. No entanto, uma imagem pode se parecer ou não com as coisas que conhecemos. A questão da aproximação ou da identidade com o que conhecemos é uma maneira de nos atrair envolver e convencer, dando-nos a impressão de ser uma imagem possível. Significa, grosso modo, uma maneira de nos colocar no mundo, dirigir ou alongar nossos olhos para um dado acontecimento ou de fazer-nos presente num dado evento. Por outro lado, quando oblitera, esconde o mundo, o desfoca, o desconstrói ou o dilui, caminha no sentido oposto, na intenção de não dar-nos a ver o fato, o evento ou a ocorrência em si, pode se esconder ou nos esconder do mundo. Com base nestes aspectos é que consideramos a necessidade de discorrer à respeito da apropriação e uso das imagens no ensino da arte visual como estratégia didático/pedagógica cuja responsabilidade é, em grande parte, do ensino de Arte Visual.

4 O espaço virtual como alternativa e apoio para o ensino de arte visual

É preciso reconhecer que a imagem não é apenas um instrumento de comunicação e expressão, mas também um recurso pedagógico eficiente. A educação deve adequar sua estrutura pedagógica às novas exigências do mundo contemporâneo no que diz respeito à educação e à cultura visual. Tanto quanto há necessidade do desenvolvimento da leitura verbal é também necessário desenvolver habilidades para ler imagens. Habilidades que nem sempre são plenamente adquiridas no contexto escolar, mas são continuamente exigidas na sociedade no ambiente midiático contemporâneo. Assim, constatar a importância da imagem como organizadora de sentidos no contexto atual não garante que estejam sendo adequadamente tratadas no meio escolar.

É necessário que se desenvolvam tanto as buscas mais sistemáticas por meio de pesquisas e investigações que objetivem conhecer melhor os modos pelos quais a mídia opera as informações visuais e também sobre os modos de construir e analisar os sentidos que elas difundem, para depois, explorar as estratégias e recursos pedagógicos nelas centrados. É neste alinhamento que esta questão pode ser explorada.

Se tomarmos por referência o ambiente da Arte Visual, lugar em que nos encontramos como educadores, sabemos que os modos de construir imagens ao longo da história se transformaram. No Renascimento, por exemplo, sabemos que os procedimentos usados para fazer imagens é completamente diferente do modo como os artistas da Modernidade as construíam. Neste caso, o repertório histórico é evocado para auxiliar as análises, pois tanto os modos de construir imagens quanto os valores nelas impregnados são completamente diferentes nestes dois períodos.

Além da questão histórica, outra aspecto que as imagens determinam depende da função para qual são construídas. Uma imagem usada para ilustrar um manual de

operações de um eletrodoméstico não cumpre a mesma função de uma que ilustra um livro de geografia, por exemplo, cada uma visa um uso e, consequentemente, age de modo diferente. Explicar imagens não é tão fácil, embora entendê-las pareça ser.

A suposição de que as imagens sejam inteligíveis de imediato é uma ilusão criada pela capacidade de síntese que elas apresentam. Esta ilusão é provocada pela apreensão simultânea dos diferentes elementos que a compõem numa só visada. No entanto, a abordagem que fazemos de uma imagem varia com relação às nossas condicionantes perceptivas e culturais, nossa experiência visual e ao nosso conhecimento prévio. A humanidade constrói diferentes sistemas significantes com o fim de amparar o sentido daquilo que produz dentro dos universos culturais que cria.

Portanto o que deve orientar nossa preocupação educacional diz respeito ao uso e à ampliação dos meios dos quais dispomos para promover o máximo de informação sobre imagens artísticas em situação de ensino. Como já explicitamos, o sistema público de ensino em nosso país é precário. Não temos as condições básicas, tampouco necessárias para promover um ensino de qualidade em todos os níveis educacionais, especialmente no contexto da arte visual.

Estamos convencidos, tanto pelo usos que fazemos dele quanto pelos resultados que coletamos, que um dos meios mais acessíveis e eficientes para ampliar o acesso dos estudantes ao ensino de arte é justamente a criação e manutenção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem como o que estamos implementando há mais de dez anos.

Os custos de produção e manutenção são irrisórios em relação ao potencial de abrangência e alcance que a rede mundial de computadores apresenta. Talvez o maior problema seja a alimentação e administração do sistema, fatores que podem ser resolvidos com aprendizado, trabalho e dedicação, fatores inerentes ao fazer docente. Produzir ambientes virtuais, como um site que sirva de fonte de informação para estudantes, professores do ensino regular de arte nas escolas oficiais e fora delas produz uma satisfação imensa se considerarmos que nossa ação pessoal é pequena mas nossa presença virtual pode ser diferenciada e ampliada, tudo depende da capacidade de relações que podem ser criadas no contexto das redes sociais.

Como dissemos, há algum tempo usamos este recurso em sala de aula e fora dela, estimulamos e difundimos a sua utilização como uma estratégia de apoio didático eficiente. É estimulante saber que este recurso tem sido usado por diversas pessoas, como aferimos mensalmente por meio de relatórios do provedor de acesso. Ao mesmo tempo, na medida em que conseguirmos o apoio de colegas e de instituições de ensino, poderá ser usado pelas escolas públicas sem qualquer ônus, já que a maioria delas possui acesso à rede mundial de computadores e, quem sabe a expansão da Banda Larga prometida para os próximos anos, nos auxilie na conquista da eficiência necessária para a distribuição de informações e conteúdos *on line*. Esta tecnologia está disponível na sociedade por um custo muito reduzido.

Quanto às questões de ordem autoral, tomamos por referência os princípios constitucionais de sociedade livre, desenvolvida e igualitária (TI art. 3). Embasada na liberdade de expressão e comunicação (TII C.I art.5 inc. IX, XIV). Nos princípios de igualdade na educação quanto ao acesso e à difusão das informações, liberdade de aprender e ensinar (Cap.III, S.I, art. 206, inc. I,II,III; art.207), no acesso à cultura e sua pesquisa e difusão (S.I art.215, Art.216; Cap.IV, art.218). Entretanto, o respeito ao direito autoral é mantido, mas amparado pela legislação, em seu Capítulo IV, que trata das limitações deste direito, em especial, no seu artigo 46 inc. III e VIII, que estabelece os

limites aos direitos autorais quando da reprodução, citação ou meio de comunicação cujo fim seja o estudo, a crítica ou polêmica, mantendo a identidade; e ainda a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores.

A possibilidade de criar bases de dados digitais a baixo custo facilitaram o surgimento e desenvolvimento de projetos de apoio pedagógico virtual em muitas instituições. O material produzido nestes projetos se caracterizam como Objetos de Aprendizagem e podem ser construídos a partir de conteúdos específicos resultantes das pesquisas nas diferentes áreas da arte com as quais se dialoga, bem como, com relação a outros campos de conhecimento com vistas a apoiar o desenvolvimento da área de arte e seus processos de ensino/aprendizagem, sejam eles presenciais ou à distância.

Nossa proposta atual para este projeto é manter acopladas as duas funções: a de consolidar as pesquisas para a construção de material pedagógico para o ensino de arte e a de manter e atualizar o Sítio: www.artevisuaensino.com.br como um lugar democrático no ciberespaço onde os professores possam ter livre acesso para buscar dados e conteúdos e preparar *Objetos de Aprendizagem* para o desenvolvimento de suas aulas.

Referencias Bibliográficas:

HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Artmed, Porto Alegre, 2000

LANDOWSKY, Eric. A sociedade refletida. São Paulo, EDUC/Pontes, 1992.

OLIVEIRA, Ana Claudia. Semiótica Plástica. São Paulo, Hacker, 2004.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicção Oral, Apresentação Slides ou PôsterGT:Artes Visuais
Eixo Temático:Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Artes Visuais.

COMO "SER HOMEM"?
INVESTIGANDO DISCURSOS SOBRE MASCULINIDADES

João Paulo Baliscei (UEM, Paraná, Brasil)
Victor Hugo Jordão (UEM, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
Apresentamos neste artigo o objetivo de problematizar as representações de masculinidades criadas e divulgadas pelos anúncios publicitários. Para a realização de tal objetivo, apresentamos três pontos a serem abordados: 1. Discussão sobre as identidades pós-modernas; 2. O entendimento da publicidade como ferramenta importante na manutenção do sistema capitalista e; 3. Estudos visuais críticos e educação escolar. Concomitante a isso, realizamos análises sobre duas propagandas de automóveis endereçadas aos consumidores homens. Para tanto, respaldamo-nos em autores e autoras dos Estudos Culturais (CUNHA, 2008; GREGOLIN, 2007; HALL, 2001; 2006; HERNÁNDEZ, 2007; KELLNER, 2001; 2012 SABAT, 2001; SILVA, 2001) que nos auxiliam na compreensão e problematização das pedagogias culturais intrínsecas às imagens do cotidiano. Nos anúncios analisados, identificamos conjuntos de características que se repetem e que legitimam comportamentos a serem almejados. Por último, argumentamos sobre a necessidade de professores e professoras desenvolverem estratégias pedagógicas para que incentivem o estudo visual crítico na educação escolar.
Palavras-chave: Pedagogias culturais; Publicidade; Pós-modernidade; Identidade.

HOW TO "BE A MAN" INVESTIGATING DISCOURSES ABOUT MASCULINITIES

ABSTRACT:
We present in this article aims to discuss there presentations of masculinities are created and disseminated by commercials. That the achievement of this objective, we present three points to be addressed: 1. Discussion of the postmodern identities; 2. The understanding of advertising as an important tool in maintaining the capitalist system and; 3. Critical and Visual Studies school education. Concomitant to this, we conduct analyses on two automobile advertisements addressed to consumer's men. To this end, based on authors of cultural studies (CUNHA, 2008; GREGOLIN, 2007; HALL, 2001; 2006; HERNÁNDEZ, 2007; KELLNER, 2001; 2012 SABAT, 2001; SILVA, 2001) to assist in understanding and problematization of the intrinsic cultural images pedagogies of everyday life. In the ads analyzed, we identified features sets that are repeated and making behaviors to be pursued. Finally, we argue about the need for teachers develop pedagogical strategies for teachers develop pedagogical.
Key words: *Cultural pedagogies; Advertising; Postmodernism; Identity.*

1 Introdução

Neste artigo temos como objetivo problematizar as representações sobre masculinidades criadas e divulgadas pelos anúncios publicitários. Para isso, realizamos análise de duas propagandas de automóveis: a primeira do automóvel *Fiat Bravo* e a segunda, do *Chevrolet Onix*. Para a análise, relacionamos os elementos que constituem as imagens com o contexto em que essas estão inseridas, além de evidenciarmos o modo como elas criam posições de sujeito. A partir dessas análises é possível entender a relação entre o sujeito e a imagem, e como a identidade do primeiro se constitui a partir das representações e modelos oferecidos pela visualidade. Na pós-modernidade essa questão é mais intensa, uma vez que crianças, adultos e idosos estão imersos/as num mundo que os/as bombardeia constantemente com imagens das mais variadas técnicas, como as televisivas, os *outdoors,* as revistas, a publicidade, o jornal e o cinema (CUNHA, 2008; GREGOLIN, 2007; KELLNER, 2001; 2012; SABAT, 2001).

Após as análises, em um segundo momento, discutimos sobre a necessidade de professores e professoras desenvolverem estratégias pedagógicas para que incentivem os estudos visuais críticos na educação escolar. Em estudos visuais críticos, podem estimular os alunos e alunas a observarem as imagens que estão a sua volta, refletindo, criticando e duvidando do conteúdo e modelos que elas oferecem (HERNANDEZ, 2007).

Para cumprirmos com tal objetivo, debruçamo-nos sobre os estudos de Kellner (2001) e Hall (2001) para discutirmos sobre modernidade e pós-modernidade e, posteriormente, em Baliscei, Souza e Teruya (2014); Gregolin (2007); Sabat (2001); Cunha (2008) e Silva (2001) para problematizarmos a relação entre o discurso criado pelas imagens publicitarias e os indivíduos pós-modernos. Compreendemos que esses autores e autoras auxiliam-nos: 1. na discussão sobre as identidades pós-modernas; 2. no entendimento da publicidade como ferramenta importante na manutenção do sistema capitalista e; 3. para estabelecer relações entre estudos visuais críticos e educação escolar.

2 Concepções de identidades: sujeitos tradicionais, modernos e pós-modernos

As diferentes visões de mundo são construídas pelo meio em que os sujeitos estão inseridos, pelas pessoas com as quais eles se relacionam, pela cultura e crenças que compartilham e, principalmente, pelas representações oferecidas pelas mídias. Essas visões de mundo são manifestadas no comportamento, nas roupas, nos gostos e nas ideologias propagadas pelos indivíduos. Para Hall (2001) esses conjuntos de significantes contribuem para a formação da identidade, sendo que essa se diferencia de pessoa para pessoa.

A identidade na concepção pós-moderna é entendida por Kellner (2001) e Hall (2001) como mutável, isto é, está em constante transformação. Na pós-modernidade os sujeitos assumem diferentes papéis sociais a todo o momento. Logo, a identidade do mesmo se transforma e se adapta de acordo com a necessidade e o contexto. Essa dinamicidade da identidade é uma realidade que se deve, em parte, ao próprio sistema capitalista que estimula os indivíduos ao consumismo, isto é, a descartarem o que possuem e a adquirirem objetos novos. Como consequência disso, tanto os objetos, quanto a relações entre as pessoas e as identidades se tornam efêmeras, passageiras, de curta duração.

Para exemplificar a dinâmica da identidade e as trocas constantes de papéis sociais, podemos pensar no cotidiano de professores e professoras. Dentro do

espaço escolar, os/as docentes assumem determinados papéis sociais que exigem condutas e comportamentos específicos: Chegar no horário, se organizar para a realização de suas propostas, zelar pelo “bom relacionamento” com os/as discentes e com os/as demais profissionais, assumir determinados vocabulários, priorizando o uso de algumas palavras em detrimento de outras, dentre outras situações. Entretanto quando esses/as mesmos/as docentes saem do espaço escolar e voltam para suas casas, assumem papéis diferentes. Nesses, talvez possam falar com mais casualidade, utilizar roupas menos formais, não ter o compromisso de manter um “bom relacionamento” com as demais pessoas, e assim por diante. Podem ainda, desempenhar outras identidades profissionais, como a de estudante, de cozinheiro/a, escritor/a, comerciante e assim, assumir posturas e comportamentos característicos destas. Com tais exemplos, em meio a tantos outros que poderiam ser ditos, ressaltamos a compreensão de que as identidades se transformam e se adaptam constantemente de acordo com o contexto no qual o individuo está inserido.

Diante disso, podemos nos questionar: o entendimento de que as identidades são construídas social e culturalmente sempre existiu ou é característico apenas do pensamento pós-moderno?

Kellner (2001) afirma que a concepção da identidade começou a ser discutida na sociedade moderna, período marcado por rompimentos com conceitos até então tradicionais em muitas áreas. O autor afirma que no final do século XIX o pensamento central era o positivismo, corrente que defendia e exaltava o avanço tecnológico, a ciência e a racionalidade. Graças a eventos como a Revolução Industrial foi possível a produção em massa de produtos e, consequentemente, os sujeitos foram se aproximando cada vez mais das atividades de consumo. Em virtude disso, o sentimento de admiração às ciências e a exaltação das máquinas começou a cair em descrença, o que se intensificou após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. O conhecimento científico e, inclusive as “verdades” consideradas “absolutas”[1] começaram a ser questionadas.

Na segunda metade do século XX, aumentaram as preocupações em estudar as culturas e problematizar as identidades, discussões essas estabelecidas principalmente dentro dos Estudos Culturais. Kellner (2001) nos apresenta um panorama histórico de como a identidade era entendida nas sociedades anteriores a pós-modernidade. Nas sociedades tradicionais os sujeitos não discutiam sobre sua identidade, pois, entendiam-na como característica coletiva. Ora, todos/as faziam parte de um determinado grupo, casta ou clã. Assim, por exemplo, se um indivíduo nascesse em uma tribo, sua identidade seria determinada pelos rituais e mitos que estabeleciam os papéis sociais e as regras morais desse grupo.

Ainda conforme o autor, nas sociedades pré-modernas os sujeitos não questionavam seus papéis sociais, isto é, suas identidades. Essas eram definidas de acordo com a profissão e função que os indivíduos exerciam. Kellner (2001) exemplifica essa questão a partir das muitas profissões que eram hereditárias, como a de lenhador/a, a de artesão/ã, de carpinteiro/a que, quando eram “passadas” de pais/mães para filho/as, pouco consideravam o gosto, aptidão e interesse dos indivíduos.

Conforme dissemos, foi apenas na modernidade que os sujeitos começaram a questionar a identidade social. Perceberam maiores possibilidades de ocupação e papéis sociais e, por consequência, enxergaram a identidade não mais como

[1] Aqui e em outros momentos, utilizamos aspas para demarcar ironia e discordância com esses termos.

determinada ou hereditária, mas sim como mutável (KELLNER, 2001; HALL; 2001). Com a expansão do capitalismo, incentivou-se a ideia de individualidade e os sujeitos da modernidade buscaram constantemente adquirir essa diferenciação. Para isso, recorriam demasiadamente às práticas de consumo. Por consequência, a rigidez característica do período anterior começou a ser rompida.

> Por terem origem num conjunto circunscrito de papéis e normas: pode-se ser mãe [/ou pai], filho[/a], texano[/a], escoteiro[/a], professor[/a], socialista, católico[/a], homossexual- ou então uma combinação desses papéis e dessas possibilidades sociais. Portanto as identidades ainda são relativamente fixas e limitadas. (KELLNER, p. 301, 2001)

Frente a isso, percebemos que as identidades do indivíduo sofrem mutações na medida em que esse estabelece contato com diferentes culturas e grupos. Ao modificar o papel que ocupa e as funções que exerce, desmistifica-se a concepção de identidade fixa, estável e imutável. Hall (2001); Kellner (2001) e Silva (2001) ressaltam que a identidade é constituída na identificação (ou não) com os/as demais, isto é, com o/a “outro/a”. Assim como a identificação, a negação do/a diferente, do/a “outro/a” possibilita a consciência da identidade. Neste sentido, o/a “outro/a” se torna vital para a constante formação das identidades. Como lembra Kellner (2001), na concepção moderna, as identidades continuam rígidas uma vez que estão presas a um conjunto de coerência, a partir das quais são validadas. Caso fugissem de tais padrões, essas identidades não seriam aceitas pela sociedade.

Até aqui, discutimos que a modernidade se destacou pelo rompimento de conceitos tradicionais, dentre eles, a concepção de identidade. Ainda que a concepção moderna compartilhe da ideia de que a identidade é construída no decorrer da vida (e não determinada pela natureza ou pela hereditariedade) ainda assim, consideramos, em concordância com os autores, que esse entendimento é limitado e restrito a papéis sociais tidos como coerentes.

No período que sucede a modernidade, chamado por Kellner (2001) e Hall (2001) de pós-modernidade, a questão da identidade se torna ainda mais transitória. Para os autores, a pós-modernidade é vista como um período em que a identidade dos sujeitos se tornou tão efêmera que é necessário renová-la e modificá-la a todo o momento. A rigidez e a individualidade da modernidade implodiram em uma massa, descrita por Kellner como "fragmentado, desconexo e descontínuo." As identidades romperam com as barreiras e contornos existentes e se fundiram. O sujeito está perdido nessa massa de identidades. Para Hall (2001), a perda da identidade se dá quando o individuo abre mão dos valores construídos historicamente, em prol de uma identidade massificada e homogeneizada.

A questão das identidades homogeneizantes é construída, entre muitos artefatos, através das imagens publicitárias e televisivas, entendidas por Kellner (2001) como ferramentas de venda de ideias, comportamentos e identidades aceitáveis socialmente. Além disso, conforme o autor, no capitalismo exacerbado em que se vive na pós-modernidade, essas e outras mídias se tornaram pilares essenciais para a manutenção do capitalismo. Não vendem apenas produtos, mas também vendem estilos de vida, ideias, maneiras de ser e identidades.

Kellner (2001) demonstra essa questão exemplificando o modo como o comportamento, figurinos e as músicas do cantor Michael Jackson (1958-2009) influenciam as ações dos sujeitos. Em seus videoclipes, o cantor norte-americano se

vestia com roupas e acessórios extravagantes e, por isso, de fácil identificação e reconhecimento com o grande público. Os videoclipes desse artista, mostrados na televisão, exerceram uma influencia tão grande nos espectadores e espectadoras que, de acordo com Kellner (2001), em pouco tempo, as roupas que o artista utilizava estavam esgotadas em muitas lojas.

As propagandas de cerveja podem ser outro exemplo de que as imagens publicitárias oferecem modelos de identidades a serem almejadas. Com o objetivo de estimular o interessar pelo produto, muitas vezes, utilizam-se cenários praianos, festas na piscina, pessoas consumindo a bebida em demasia, mulheres sensuais e muito felizes. Por fim, vendem-se a ideia de que somente é feliz e popular entre os amigos e amigas quem consome aquela determinada marca de cerveja.

Até aqui, apresentamos três concepções de identidade: a das sociedades tradicionais, modernas e pós-modernas. Conforme indicado pelos autores, essas compreendem as identidades como sendo, fixas, construídas e efêmeras, respectivamente. Os exemplos que mencionamos contribuem para a compreensão de como as imagens publicitarias cooperam para a construção de uma imagem fictícia sobre o produto. Intensificamos essa discussão a seguir, em análise de dois anúncios publicitários.

3 A publicidade como ferramenta para a manutenção do sistema capitalista: análises das propagandas do *Fiat Bravo* e do *Chevrolet Onix*

Os anúncios publicitários que analisamos foram escolhidos por serem considerados exemplos para se problematizar a relação entre produtos e papéis de sujeito. Ambas as propagandas analisadas são referentes a veículos: o primeiro anúncio é da empresa de automóveis *Fiat*, e o segundo da empresa *Chevrolet*. Neste momento, pensamos ser pertinente esclarecer que não há qualquer ressentimento ou critica direta a essas empresas, nem ao produto que as empresas divulgaram. O que nos interessa nessa discussão não é determinada marca ou produto, mas sim, evidenciar os discursos oferecidos pelas imagens publicitárias e demonstrar possibilidades de estudos visuais críticos.

O primeiro anúncio, intitulado *Você com tudo*[2] (2013) apresenta um homem branco, jovem, trabalhando em um escritório, sentado em uma mesa em frente a um computador. Vestindo camisa, gravata e calça, o homem toma café em uma caneca enquanto manuseia o teclado do computador. É interrompido pelo telefone que toca. Ao tentar segurar o aparelho telefônico, o homem percebe que sua mão “atravessa” o objeto. Não consegue tocá-lo (Imagem 1). Neste momento ele percebe que sua mão e braço direitos começam a desaparecer.

Imagem 1 – *Fiat Bravo,* você com tudo

[2] Disponivel em: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w



Print Screen do 5º segundo do vídeo
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w

Ao perceber que está desaparecendo, o homem se levanta da cadeira e sai correndo pelo escritório. Conforme corre, sua mão e braço esquerdos, assim como seu tronco também começam a desaparecer. No caminho, depara-se com uma parede com algumas fotos emolduradas. Algo lhe chama atenção: a sua imagem também está sumindo nas fotografias. Assustado, o homem grita enquanto seu pescoço e cabeça também desaparecem, paulatinamente (Imagem 2). Enquanto isso, uma voz masculina comenta “Mais um que tem um carro que não diz nada”.

Imagem 2 – “Mais um que tem um carro que não diz nada”



Print Screen do 20º segundo do vídeo
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w

Quando está completamente invisível, ele corre em direção a um dos veículos, estacionado em uma concessionária. Quando se acomoda dentro do veículo *Bravo*, o homem “reaparece”. Após um suspiro, parece aliviado por ter “reaparecido”. A voz masculina continua “Ainda bem que existe o *Bravo*”(Imagem 3).

Imagem 3 – “Ainda bem que existe o *Bravo”*



Print Screen do 26º segundo do vídeo
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w

Em seguida aparecem diversas cenas do carro *Bravo* por entre as ruas da cidade, ao mesmo tempo em que as informações sobre o automóvel aparecem na tela. “Moderno, elegante, tecnológico e ousado, como você sempre quis” é como a voz masculina define o automóvel *Bravo*. Várias mulheres brancas, magras e altas que passavam pelas ruas desviam seus olhares para o veículo. Ao final o homem estaciona e entra em um restaurante fino, acompanhado de uma mulher com características semelhantes as daquelas mulheres que descrevemos anteriormente.

Imagem 4 – “Moderno, elegante, tecnológico e ousado, como você sempre quis”



Print Screen do 46º segundo do vídeo

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w

Compreendemos que, apesar de a publicidade objetivar fazer anúncio de um produto, ela também vende papéis sociais, jeitos de ser, *status* a almejar e identidades estereotipadas. Cunha (2008) argumenta que as imagens que compõem os anúncios publicitários não só oferecem o produto, mas também as qualidades e benefícios sociais daqueles/as que adquirirem-no. Isso pode ser evidenciado em várias cenas da propaganda em questão. O protagonista, apesar de ser um trabalhador subserviente, possui um *status* e se destaca na empresa em que trabalho. Prova disso é a fotografia dele junto a alguém respeitável (possivelmente seu chefe por estar utilizando trajes refinados). O que mais nos chama atenção nesse anúncio é o fato do protagonista desaparecer e somente reaparecer ao entrar no veículo *Bravo*.

Apesar de todo esforço e todo trabalho que o protagonista teve para chegar aonde chegou, nada disso importa, nada disso é o bastante para que este seja notado. Só "aparecerá" realmente, se possuir um veículo *Bravo*. Em outras palavras, ao comprar o carro, a pessoa também poderá comprar um bom emprego, a amizade e o respeito do chefe, a felicidade o *status* social e a atenção de mulheres bonitas. Caso contrário, o indivíduo, assim como a personagem principal dessa propaganda, desaparecerá, será invisível para seus/suas colegas de trabalho e para as mulheres.

Outro agravante no anúncio é uma visão deturpada da mulher. Além de serem sensualizadas no estereotipados padrões de beleza (altas, magras e brancas), são representadas de modo ofensivo. A propaganda possibilita a interpretação de que as mulheres só se interessam pelo homem por causa do carro que ele possui, neste caso, o *Bravo*.

O segundo anúncio, intitulado de *O carro feito para os dias de hoje*[3] (2014), inicia com imagens do carro percorrendo a rua. Em seguida é mostrado apenas orosto de um homem branco que percebe uma mensagem no painel do carro. A mensagem anuncia: "Não conectado". Quando o foco se volta para o homem, agora com o corpo inteiro aparente, o protagonista é mostrado nu. O interessante é que ele não demonstra preocupação ou desconforto por estar sem roupa (Imagem 5).

Imagem 5 – Dentro do carro



[3] Disponivel em: http://www.youtube.com/watch?v=YsaYpjVOaok

Print Screen do 11º segundo do vídeo
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=YsaYpjVOaok

Estaciona o carro em frente de um prédio e, indo em direção a entrada, depara-se com um homem bem vestido, que o cumprimenta naturalmente, como se não houvesse nada fora do comum. Essa situação se repete com o porteiro na entrada do prédio e com a mulher que o protagonista encontra dentro do elevador: ambos parecem não se incomodar/ou notar que o homem está sem roupas (Imagem 6).

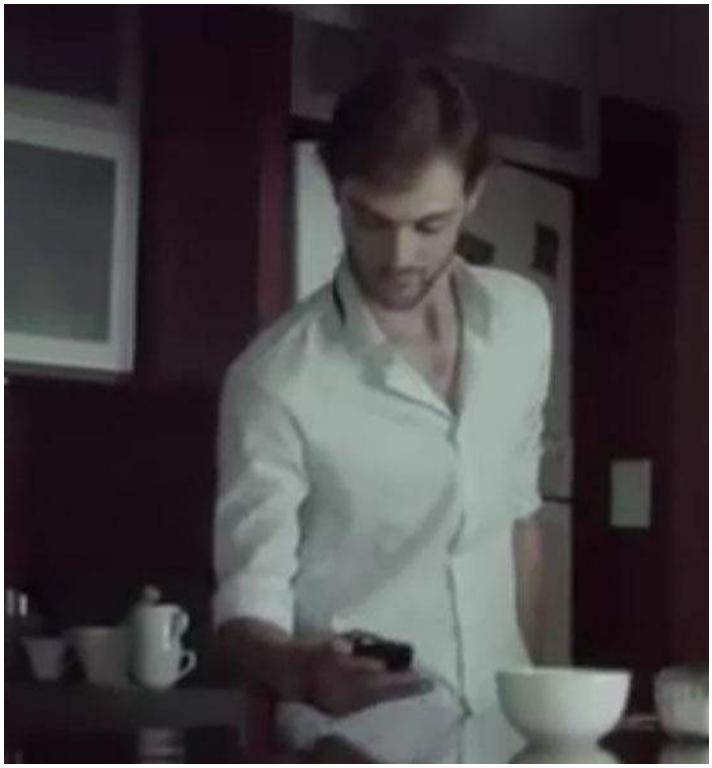
Imagem 6 – Cumprimentando mulher no elevador



Print Screen do 24º segundo do vídeo
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=YsaYpjVOaok

Quando sai do elevador o homem, ainda nu, vai em direção a uma das portas e a destranca. Pela liberdade ao abrir a porta e pela familiaridade com o espaço, presumimos que se trata do espaço onde reside. Já dentro da casa, o homem visualiza um celular em cima da bancada da cozinha. Ao pega-lo, o homem aparece vestido como se, em um “passe de mágicas”, suas roupas estivessem voltado (Imagem 7). Tendo feito isso, o homem volta para o carro, conecta seu celular e ouve música. A letra da música diz "*I miss you",* que pode ser traduzido como “Eu perdi você”, provavelmente fazendo relação ao fato de ter esquecido o celular. A propaganda termina com uma voz masculina dizendo “Chevrolet Onix com *My Link*. O carro feito para os dias de hoje”.

Imagem 7 – Roupas reaparecem



Print Screen do 30º segundo do vídeo
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=YsaYpjVOaok

Em nossa análise, percebemos que apesar de serem de empresas diferentes, o primeiro e o segundo anúncio apresentam características e discursos próximos entre si. Os protagonistas aparentam possuir bons empregos, vestem-se formalmente e têm boas condições financeiras. Especificamente no segundo anúncio, os utensílios e objetos que aparecem (bancadas, cadeiras, geladeira, objetos de decoração) denotam poder aquisitivo. Em segundo lugar a fachada do prédio em que ele vive, somado que no edifício há elevador, demonstra que o bairro em que reside fica em uma boa localização. Unindo esses fatores ao carro, podemos supor que os protagonistas pertencem (no texto da Confaeb colocar a classe média, público alvo dos anúncios. estratégia para endereçá-los, as propagandas utilizaram símbolos que remetem ao "universo masculino" como camisas sociais, gravata, livros, cores sóbrias e discretas, além de referências a realização profissional. Em concordância com Cunha (2008), Gregolin (2007), Kellner (2001) e Sabat (2001), compreendemos que essas imagens operam de forma que haja maior identificação entre espectador[4] e o discurso oferecido e, por consequência, a interiorização e aceitação desses.

Vale ressaltarmos que esses e outros discursos não são criados unicamente pelas mídias. Sabat (2001) analisa que tais valores já estavam presentes na sociedade e que a propaganda apenas os difunde. Em outras palavras, se essas propagandas apresentam determinadas concepções de "como ser homem" é porque a sociedade compartilha desta concepção. As propagandas publicitárias são ambivalente, isto é, executam ações simultaneamente: criam ao mesmo tempo em que expandem modos de pensar a sociedade. Nas palavras da autora "o discurso publicitário está circulando nas relações sociais. Ao mesmo tempo, ele está

[4] Neste momento, não flexionamos os verbos e substantivos em gênero, uma vez que identificamos como público alvo os homens de classe média.

reafirmando - e naturalizando - essas mesmas representações." (SABAT, p.14, 2001).

Gregolin (2007, p.9) examina que os discursos são construídos por relações de poder "Quem fala, fala de algum lugar, com algum direito reconhecido institucionalmente." De acordo com a autora, para comunicar algo, os discursos utilizam de ferramentas para ocultar e exaltar determinados interesses ou pontos de vistas. Isto quer dizer que quando produz/expande representações de sujeitos, as propagandas valorizam algumas idéias enquanto desconsidera outras. "Silenciação e Exposição são duas estratégias que controlam os sentidos e as verdades." (GREGOLIN, 2007, p.15). Além disso, cada período, época, cultura e sujeito interpretam imagens de maneira diferentes, pois possuem valores diferentes (CUNHA, 2008).

Para exemplificarmos as múltiplas interpretações que uma mesma imagem pode proporcionar, respaldamo-nos a discussão feita por Sabat (2001), a respeito do conceito de “masculinidades” difundido pela mídia. Frequentemente, as masculinidades são associadas à força, virilidade, trabalho, inteligência, discrição e sucesso. Por meio da insistência e repetição, esse discurso de ideal masculino (que já estava presente na sociedade) acaba sendo naturalizado pelos sujeitos. Os dois anúncios analisados por nós, por exemplo, difundem a ideia de que a aceitação (social ou pessoal) só pode ser alcançada por meio de aquisição/posse de objetos. Além disso, as frases ditas pelos narradores reforçam que, sem carro/celular/carro com aplicativo para celular, o homem é considerado atrasado.

Por consequência dessa naturalização, os demais modelos existentes, que foram ocultados/ignorados, tornam-se "os/as outros/as" (SILVA, 2001), isto é, fogem à regra. Em nossa percepção, a principal diferença entre os anúncios é que, no primeiro o homem se sente mal perante as demais pessoas, já no segundo anúncio, o protagonista se sente mal consigo mesmo. Enquanto que, no primeiro, o homem “desaparece” para seus/suas colegas de trabalho, no segundo, só o protagonista se vê nu. As pessoas não percebem seu desconforto e o que o torna diferente (a ausência de roupas). Quem “julga” o protagonista como "diferente" é ele mesmo e não as pessoas na rua e nem aquelas que ele encontra no prédio.

Gregolin (2007) afirma que uma das ferramentas de controle do sistema capitalista é a interiorização de regras e normas pré-estabelecidos. Quando o segundo comercial relaciona o esquecimento do celular com “estar nu” reproduz enaturaliza um sentimento socialmente construído. Nessa visão, quem irá manter a ordem e o controle da sociedade, serão os próprios indivíduos que estarão se autorregulando e se vigiando para não saírem dos padrões pré-estabelecidos. Ao fugir dessas normas o sujeito se autocorrigiu para voltar aos padrões tidos como “normais”.

Ainda sobre o anúncio *O carro feito para os dias de hoje* (2014) percebemos que o foco não foi o veiculo em si, mas o aplicativo que ele oferece. Isso porque, na pós-modernidade o aparelho celular se tornou um objeto com um poder de influência tão grande na vida das pessoas que sua ausência faz com o individuo se sinta incompleto, como se perdesse uma parte de si, tamanha a necessidade desse aparelho.

Green e Bigun (2012) acrescentam que a interação entre a juventude pós-moderna e as tecnologias, com ênfase nas de comunicação e de informação, torna-se um atrativo para a produção de identidades e discursos. Assim, como resultado da rápida e intensa relação entre mídia e cultura juvenil, “Como criaturas surgidas debaixo da terra, novos sujeitos estão emergindo, novas formas de vida” (GREEN E

BIGUN, 2012, p.226). Esses novos sujeitos estão acorrentados às novas tecnologias: minicomputadores são carregados em mochilas, bolsos ou afivelados nos pulsos e têm “[...] cada vez menos, aparência de máquina e, conseqüentemente, as uniões feitas entre a máquina e o/a humano/a (cyborgs) tornam-se mais 'naturais'.” (GREEN E BIGUN 2012, p.236). Os autores comparam os indivíduos pós-modernos com *cyborgs* no sentido de que são parte homem/mulher, parte máquina. Utilizam essa metáfora para intensificar a aproximação entre as crianças e jovens com relógios, celulares, computadores e demais artefatos tecnológicos.

4 Relações entre estudos visuais críticos e educação escolar

As influências causadas pelas mídias são agravadas nas crianças e nos/as jovens, uma vez que convivem e manuseiam tecnologias que lhes permitem ficar conectados/as à *web* 24 horas por dia. De acordo com Baliscei, Souza e Teruya (2014) cada vez mais, as tecnologiaspermitem que as pessoas naveguem na *web*, em qualquer lugar e a qualquer momento.

Cunha (2008) afirma que as crianças estão em contato com as imagens desde o momento que nascem. Imagens que operam como pedagogias, que ensinam e (re)produzem valores, muitas vezes estereotipados. Oferecem modelos de como "ser o homem", "como ser mulher" e "qual o corpo perfeito". Por isso, são considerados pela autora como pedagogias culturais. O termo permite a compreensão de que o aprendizado não acontece apenas na sala de aula. Longe disso, como demonstrado pelos autores e autoras, os programas televisivos (KELLNER, 2001), os manequins (BALISCEI, SOUZA E TERUYA, 2014), os desenhos animados (CUNHA, 2008), e as propagandas publicitárias (GREGOLIN, 2007; SABAT; 2001) sugerem comportamentos a serem legitimados.

Tratando especificamente dos programas e produtos infantis, Cunha (2008) destaca a *Walt Disney,* a boneca *Barbie* e a Turma da Mônica, de Mauricio de Souza, por produzirem artefatos visuais, sonoros, táteis que envolvem o lúdico e o prazer. Além disso, a autora analisa que as princesas Disney e a boneca *Barbie* possuem o mesmo conjunto de características: corpo magro, alto, branco e sensual. Apesar de essas personagens serem aparentemente inocentes, apresentam posições de sujeitos a serem imitadas. A repetição do mesmo modelo de "como ser mulher" faz com as demais possibilidades não sejam conhecidas e até mesmo rejeitadas. Desta forma, todas as imagens, desde as pinturas renascentistas, esculturas modernas, intervenções urbanas, até filmes com efeitos especiais, carregam consigo determinados valores e significados. Sabat (2001) discute sobre a necessidade de professores e professoras reverem suas intervenções tradicionais, cujo foco, normalmente, está voltado para as chamadas "artes eruditas" ou para os conteúdos nas apostilas. A autora sugere que as práticas escolares contemplem a realidade em que os alunos e alunas estão inseridos.

> A maioria dos estudos realizados no campo educacional esteve por muito tempo voltado para a instituição escolar como espaço privilegiado de operacionalização da pedagogia e do currículo. Hoje, entretanto, torna-se imprescindível voltar à atenção para outros espaços que estão funcionando como produtores de conhecimentos e saberes, e a mídia é apenas um desses exemplos. (SABAT, 2001, p.9)

A pedagogia crítica (SILVA, 2001) discute sobre a necessidade de, para além das imagens nos livros, da História da Arte, discutir com os alunos e alunas as imagens difundidas pela mídia, como aquelas que analisamos nesta reflexão. São também (e principalmente) as imagens presentes nas mídias que constroem as visões que jovens, crianças e adultos têm sobre "os/as outros/as", sobre o mundo em que vivem e sobre si mesmo.Estudos visuais críticos que promovam a discussão sobre imagens e discursos midiáticos é uma das formas de ensinar os sujeitos a perceberem como são representados pelas imagens que os rodeiam. A imagem é um texto que possui ideias e significados que precisam ser interpretados e problematizados, em investigações como essas que aqui realizamos.

5 Considerações Finais

Pesquisadores e pesquisadoras dos Estudos Culturais assinalam concepções distintas sobre a identidade cultural dos indivíduos. Consideram que, na pós-modernidade, diferente dos momentos interiores, as identidades são compreendidas como alegorias móveis e efêmeras, que se constroem e se destroem o tempo todo conforme o contato com culturas, pessoas e imagens. Em especial nesta reflexão, atentamo-nos às composição e discursos intrínsecos às imagens publicitárias.

Além de venderem produtos, esses anúncios propagam modelos de identidades e posições de sujeitos a serem almejadas. Elegem determinadas características para serem valorizadas, ao mesmo tempo em que, apontam outras das quais precisamos nos afastar, caso queiramos a aprovação das demais pessoas.

Ao nos debruçarmos sobre as propagandas *Você com tudo* (2013) e *O carro feito para os dias de hoje* (2014), respectivamente dos carros *Fiat Bravo* e *Chevrolet Onix*, identificamos qualidades e valores endereçados aos homens pós-moderno. Os discurso de "como ser homem" que ambos os anúncios (re)produzem são bastante semelhantes, enfatizam a necessidade do destaque social, sucesso profissional, boa aparência e confiança. Para que isso aconteça, sugerem características físicas e ações específicas (ser branco, jovem, vestir-se formalmente, trabalhar em escritórios, desempenhar determinadas funções e possuir determinados modelos de carros). Outro discurso que encontramos em comum nesses anúncios foi o de que a aceitação social ou pessoal está relacionada à aquisição e posse de objetos.

Nossos estudos contribuíram para entendermos as imagens publicitárias como pedagogias culturais que ensinam os indivíduos. Criam e propagam valores e concepções presentes na sociedade, que através da insistência e repetição acabam sendo naturalizadas. Diante disso, destacamos que, ainda que essas e outras imagens nos interpelem constantemente, há possibilidades de reação e de resistência frente a elas.

Conscientizar os alunos e alunas sobre o potencial pedagógico da mídia e problematizar suas imagens e discursos são possibilidades de reação e criticidade diante os artefatos visuais. Estudos visuais críticos podem proporcionar diálogos sobre consumismo e outras sensações relacionadas a visualidade, como prazer, desejo, necessidade, satisfação e frustração. Além disso, favorecem reflexões sobre o modo como olhamos e somos olhados pelos artefatos visuais do nosso cotidiano, dentre eles os anúncios publicitários. Por último, vale elucidar que não consideramos essa discussão por encerrada. Revisar nossos atos, gostos e comportamentos são um exercício constante que contribui para examinemos nossa relação com o mundo e com nós mesmos.

Referências

BALISCEI, João Paulo; SOUZA, Michely Calciolary; TERUYA, Teresa Kazuko. Representações visuais na modernidade líquida: o que os manequins falam de nós?. IN: **Semana de pedagogia da UEM**,XXI, 2014, Maringá. Anais do XXI Semana de Pedagogia da UEM. Maringá: Eduem, 2014. 12 p.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula.IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 203-237.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Revista comunicação mídia e consumo**, São Paulo, v.04, n.11, p.11-25, nov.2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: **ANPED**, 31 reunião, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008. p 102-132.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 104-131.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia** - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno/ Douglas Kellner ; tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP; EDUSC, 2001. p. 295 - 334

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade**?**. IN: SILVA, Tomas Tadeu da.**Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). – 10º ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.103 - 131

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. – Porto Alegre: Mediação, 2007. p 127.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis (SC), v. 09, n.01, p. 09-21, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da.**Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). – 10º ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.73 - 102

João Paulo Baliscei

Possui graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Maringá. Atualmente é professor no curso de Artes Visuais da UEM - Universidade Estadual de Maringá e mestrando no programa de Pós-graduação em Educação da UEM. É membro do GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura, e desenvolve pesquisas sobre Pedagogias Culturais, Ensino de Arte e Estudos Visuais Críticos.

Victor Hugo Jordão

Graduando do 3º ano do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá -UEM.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Iniciação Científica GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Educação em Artes Visuais em Projetos Sociais.

CURSINHO UEM E O ENSINO DE ARTES PRÉ-VESTIBULAR

André Luís Onishi
UEM, PR, BR
Sonia Maria da Costa Mendes
UEM, PR, BR

RESUMO*:*
Este estudo pressupõe uma avaliação dos processos de organização dos conteúdos de arte ministrados no projeto social denominado Cursinho UEM. A metodologia utilizada pauta-se em entrevista realizada junto ao coordenador do cursinho e na análise de questões sobre arte apresentadas na prova de conhecimento específico do último Vestibular de Inverno da UEM. Os resultados evidenciam a necessidade de rever processos quanto ao diálogo entre a preparação dos alunos para a prova e a elaboração destas provas. Portanto, espera-se contribuir para reflexões e tomadas de decisões na perspectiva de tornar-se de fato um programa pautado em processos de inclusão.

Palavras-chave: Vestibular; Projeto Social; Formação Docente;

CURSINHO UEM AND THE TEACHING OF ARTS PRE-VESTIBULAR.

ABSTRACT:
This study presuppose a evaluation of the process of organizing the contents of the teaching of Art taught at social project called Cursinho UEM. The methodology was guided by an interview realized with the Cursinho coordinator and by the analysis of questions about art presented on the last vestibular proof from University Estadual of Maringá. The results highlights the need to review processes related to dialogue between preparing students for the proof and elaboration of these proofs. Therefore, we expect to contribute to discussions and decision-making in the perspective of become indeed a program guided by process of inclusion.

Key words: Vestibular; Social Project; Teaching Formation;

Introdução

A Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, que neste ano ocupou a 23ª colocação no Ranking Universitário Folha é muito bem lembrada por realizar anualmente dois processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação ofertados. No último vestibular, realizado em julho de 2014, foram ofertadas no total, 1.488 vagas, sendo 286 delas reservadas para cotistas sociais. Dentro da própria

instituição, em 2004 nasceu da Diretoria de Recursos Humanos o Cursinho UEM, a princípio partindo da reinvindicação dos agentes universitários, sendo estes os primeiros a serem atendidos no projeto. A proposta pedagógica prevista neste projeto social é de oferecer, dentro de sala de aula, uma relação de ensino-aprendizagem efetiva no sentido de ter como meta principal a formação que permita aos cursistas o acesso ao ensino superior.

No vestibular da UEM a prova de conhecimento específico de arte é necessária para a entrada em cinco cursos, sendo eles arquitetura, música, artes visuais, artes cênicas e comunicação e multimeios. Sabendo que a Comissão Central do Vestibular Unificado estabelece por objetivo avaliar os conhecimentos básicos do candidato sobre as artes visuais/plásticas, as músicas, as artes cênicas, a arquitetura e o cinema sendo que que o candidato deverá demonstrar capacidade de relacionar tais expressões artísticas com os diversos contextos históricos, socioculturais e políticos a pergunta que vem ao encontro desta investigação, é se, a composição da prova específica de artes está contemplando os conteúdos ministrados pela disciplina de Artes ofertada pelo cursinho pré-vestibular da UEM.

Para responder tal pergunta, este estudo analisará quatro das vinte questões da prova específica aplicada no Vestibular de Inverno da UEM 2014 omparando o conteúdo das questões com o conteúdo aplicado na disciplina de Artes do Cursinho UEM. Assim ao discorrer sobre este projeto social com o aporte da entrevista realizada com o próprio coordenador, Geovanio Rossato apresentaremos sucintamente a história e política pedagógica do projeto. E por fim, será feito um breve relato sobre a prática docente realizada na disciplina investigada com o objetivo de resgatar o caráter profissionalizante desenvolvido no programa, bem como avaliar e inferir de forma a contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

Materiais e Métodos

A pesquisa em questão encontra-se estruturada em conceitos específicos relacionados ao tema, bem como em entrevista e análise. Assim, são evidenciados o histórico do projeto Cursinho pré-vestibular da UEM; o público alvo e objetivos do programa, considerado de natureza social; o formato da prova de conhecimento específico de arte do vestibular da instituição, a qual será analisada.

A entrevista com o Coordenador do Cursinho da UEM foi gravada em audiovisual e posteriormente transcrita literalmente. As perguntas foram organizadas e abordadas no decorrer de um conversa informal e sem uma ordem preestabelecida onde foi perguntado questões relativas ao surgimento; se o Cursinho é um projeto social; sua proposta pedagógica; se é um programa permanente; os objetivos do Cursinho em relação à aprendizagem dos conteúdos para o vestibular; sua percepção sobre a prova do vestibular da UEM; se existe relação entre o projeto e a Educação de Jovens e Adultos; os objetivos da disciplina de Artes no Cursinho; De que forma o Cursinho tem contribuído na formação de docentes; e como ocorre a questão da inclusão de alunos com necessidades especiais.

A análise das questões da prova de conhecimentos específicos sobre arte teve como base as referências de Maria das Graças Vieira Proença Santos e Ernst Gombrich, já que ambos são frequentemente utilizados na elaboração da prova pela Comissão Central do Vestibular Unificado (CVU) da instituição.

A justificativa para a seleção de apenas quatro questões a serem analisadas partiram das distinções dos períodos que elas compreendem, sendo separadas por Arte Clássica, Arte Moderna, Arte Contemporânea e anacrônica quando abordam

mais de um período na mesma questão. A forma de análise das questões considerou as seguintes etapas: a) separação das questões de acordo com o seu conteúdo; b) seleção das questões a serem analisadas a partir do período compreendido nas proposições; c) análise com base nas teorias apresentadas pelos autores acima citados. Assim, na medida em que a pergunta é evidenciada, procuramos discorrer se a mesma é falsa ou verdadeira pautando-se nos autores, bem como em inferências próprias, tendo por referência o gabarito lançado pela própria CVU.

Cursinho pré-vestibular

De acordo com o artigo publicado nos anais do 10º Fórum de Extensão e Cultura da UEM, em 2012, o projeto social denominado Cursinho UEM tem como objetivo:

> Oportunizar cursos de formação aos servidores da comunidade interna e seus dependentes, bem como a comunidade externa, em geral, condições para melhorar sua situação socioeconômica e cultural, através de uma formação acessível que possibilite uma maior democratização da escolaridade e desenvolvimento profissional" (MIRANDA, OLIVEIRA, ROSSATO, 2012, p. 2).

Como foi mencionado anteriormente, o cursinho nasceu na Diretoria de Recursos Humanos e posteriormente se formalizou como programa e foi transferido para o Departamento de Ciências Sociais na modalidade de curso de extensão. A partir desse momento, em 2011, Geovanio Rossato assumiu a coordenação do trabalho que até então estava sob a coordenação de Eder Rossato. A ideia de departamentalizar, segundo Geovanio, foi no sentido de blindar o programa, pois "quando se departamentaliza, se torna uma política departamental e então a possibilidade de alguma ingerência é menor" [1].

O cursinho é uma preparação pré-vestibular que acaba recebendo como alunos jovens e adultos matriculados na educação básica em vias de conclusão ou já concluído, sendo que uma parte do público vem da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acreditamos que a opção por uma metodologia diferenciada, ou seja, menos comprometida com o rememorar e mais comprometida com o ensino-aprendizagem, de certo modo, chega-se muito próximo do que se pratica na EJA, que é uma modalidade considerada de ensino inclusivo e inclusive o aluno faz a prova no momento em que ele se sente preparado.

A prova do vestibular que dá acesso ao ensino superior da universidade pública acaba sendo muito seletiva e a preparação ofertada pelos cursinhos tem sido muitas vezes fundamental e terminante para o ingresso nas instituições públicas. Dentro desta perspectiva, a proposta pedagógica considerada no Cursinho UEM é aquela comprometida com a relação efetiva entre ensino e aprendizagem.

No programa em questão há inclusão como em qualquer outra modalidade de ensino, os portadores de necessidades especiais se matriculam e o Cursinho procura recebê-los. No caso, por exemplo, para os alunos que apresentam deficiência visual, oferta-se apostilas ampliadas e também em braile, isto é, quando dominam-no. Em relação ao processo de inclusão, as principais dificuldades por parte do professor está em como ensinar conteúdos visuais para estes cegos. Então,

[1] Fala transcrita de entrevista com o Coordenador do projeto social Cursinho UEM no dia 26 de Agosto de 2014.

de acordo com Rossato, a inclusão é uma coisa que ainda está por se fazer no mundo e no Brasil ainda mais. A forma de inclusão proposta no programa não garante uma realização efetiva em razão das dificuldades encontradas no processo, bem como na própria formulação das questões da prova do vestibular. Por exemplo, já houve cursista cego aprovado na UEM, mas nunca um surdo, devido aos problemas muitas vezes de linguagem dúbia e pegadinhas de duplo sentido. Na linguagem de libras por não existir tais "pegadinhas", fica muito complicado a realização plena da prova. A inclusão é algo que ainda está por se fazer nas escolas do país. Ainda na entrevista, Rossato diz que no momento da utilização, o material às vezes atrasa e também não existe uma unificação do braile. E a dificuldade está em receber esse público, está em não conseguir efetivamente trata-los com dignidade apesar de ser oferecido o que se tem à disposição, tais como o interprete de libras e as apostilas em braile.

Quando se fala em preparação pré-vestibular, o que comumente se faz é uma oferta muito conteudista já que o Ensino Médio e a própria prova tendem a ser deste modo. Sendo assim, na preparação do ensino para vestibular esta prática conteudista se aprofunda. Muitos dos alunos do Cursinho UEM, não vêm com uma formação muito sólida em termos de conteúdo e de relação ensino-aprendizagem, ou seja, estes cursistas se matriculam sem terem muito conteúdo memorizado e aprendido. A orientação para os professores, de maneira geral, é de não terem um compromisso maior com rememorar e despejar conteúdo no início do curso, mas partir do princípio que o aluno não sabe e tem que aprender. Tais pressupostos contribuem para a aquisição de conteúdos e por consequência obtêm-se a aprovação no vestibular.

No início do cursinho existe maior preocupação com a aprendizagem do aluno e respectiva turma, como um todo, para que tenham condições de acompanhar um volume maior de conteúdos que será trabalhado posteriormente, afinal o vestibular é uma prova meritocrática tradicional no aspecto de exigir muito conteúdo, sobretudo na UEM onde a prova é muito carregada e conteudista. Estes conteúdos pedidos são raramente vistos nos cursos de graduação e mais raro ainda no Ensino Médio, mas que acabam caindo na prova. Então, na medida do possível, o Cursinho trabalha esse conteúdo, mas sem abrir mão dos objetivos iniciais e do compromisso maior com o ensino e aprendizagem.

O diferencial do Cursinho UEM que tenta se consolidar como um projeto social é o de não possuir o *vestibulinho* tão comum nos cursinhos que inclusive se identificam como alternativos e sociais. Até entre cursinhos universitários pagos com recursos públicos existem os que praticam o tal do vestibulinho, onde obviamente serão aprovados os melhores. E geralmente quem são os melhores? São aqueles que têm um nível maior de preparação para a avaliação, e para que o candidato alcance a aprovação, segundo o Coordenador ou ele é um gênio, uma pessoa dotada com altas habilidades cognitivas ou é uma pessoa que teve mais tempo e mais condições de estudos que os outros, o que é mais comum. Geovanio também afirma que sua preferência é por aceitar aqueles que não seriam aceitos nos tais vestibulinhos, além de o programa contar como critério de seleção "ser servidor ou dependente de servidor da UEM, ser ex-aluno do cursinho, ser cotista racial e membros da comunidade externa, sendo que em todas essas modalidades de inscritos utiliza-se o critério da idade" (MIRANDA; OLIVEIRA; ROSSATO; 2012, p. 3).

Vestibular da UEM

Na medida em que se ofertam poucas vagas na universidade pública e estas são consideradas, em teoria, vagas de melhor qualidade, além de não ter que pagar o ônus, as entradas para os cursos de graduação acabam congestionadas pela quantidade excessiva de pessoas que querem estas poucas vagas. Estes fatores explicam as razões das exigências, o que acabam sendo desumanas, ao solicitar muito conteúdo em pouco tempo de preparação, sobretudo para aquelas pessoas que tiveram que se dividir entre o estudo e o trabalho ou o estudo e o cuidar da família, defasagens de conteúdos, entre outros. Nesta competição meritocrática exige-se um esforço maior para aqueles que se encontram numa situação socioeconômica menos favorável, assim as vagas em sua grande maioria acabam ficando para as pessoas que vem de uma melhor condição financeira e que podem se dedicar exclusivamente aos estudos, sendo que:

> É notório que os avanços na educação da primeira infância, em médio prazo, resultam em uma maior permanência dos indivíduos na escola, contudo, as condições de trabalho, a evasão e a repetência, as condições de moradia e a desigualdade de gênero ainda limitam significativamente as oportunidades educacionais (CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013, p. 3).

Anualmente a atividade do Cursinho UEM consiste em abrir uma turma de jovens e adultos para cada semestre, oferecendo de 80 a 90 vagas e recebendo alunos de diversos municípios de Maringá e região que pretendem entrar no ensino superior. Ao se observar a força de vontade dos que estão afastados dos estudos, objetivarem a entrada na universidade pública é nítido o desejo de autoformação e emancipação, os quais são conceitos abordados nas teorias do educador Paulo Freire. Segundo este, a emancipação está somente nos seres capazes de refletir sobre sua própria limitação, exercitando ações que transformem a realidade condicionante sem se perder em reflexões vagas e descomprometidas (FREIRE, 1981). Neste ponto, o papel do professor em desenvolver seu trabalho para que os alunos alcancem esta reflexão é imprescindível. Porém, antes de se cogitar se os alunos estão alcançando uma reflexão crítica sobre si mesmos e até mesmo sobre a sociedade, cabe neste estudo analisar a última prova aplicada com conteúdo específico de artes e compará-lo ao relatório deixado pelo professor da disciplina para refletirmos se o conteúdo pedido no vestibular está sendo trabalhado de forma mediada em sala de aula.

A nível de elucidação, o Vestibular da UEM consiste em três provas aplicadas em dias diferentes, no caso do último intitulado Vestibular de Inverno 2014, ocorrido entre 6 a 8 de julho. A primeira prova consistiu em quarenta questões de alternativas múltiplas sobre conhecimentos gerais, aplicadas a todos os candidatos e contendo às seguintes disciplinas e respectivos conteúdos do Ensino Médio: Arte, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Química e Sociologia. Das quarenta questões, duas foram referentes ao conteúdo da disciplina de Artes, a respeito dos conceitos de cultura e os movimentos artísticos e culturais modernos, melhor abordados enquanto vanguardas artísticas na Europa do século vinte.

Em sala de aula, é mais nítido o ensino da história da arte do que dos conceitos sobre cultura. Por exemplo, em observação realizada nas disciplinas de estágio supervisionado na Educação Básica do curso de licenciatura em Artes Visuais da UEM, foi constatado que as vanguardas artísticas são apresentadas muitas vezes descontextualizadas, não permitindo aos alunos apreenderem por

meio de assimilações multidisciplinares com os conteúdos da disciplina de História, ou os conceitos sobre culturas que são vistos de maneira genérica e esporádica, onde poderiam ser potencializados em trabalho interdisciplinar com a disciplina de Sociologia. O assunto da aprendizagem vem à tona subsidiado na teoria de Freire onde “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (1996, p. 13).

Uma proposta que se tem trabalhado nas escolas para tornar a aprendizagem em arte mais efetiva é a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, onde a história da arte, enquanto contextualização histórica deve estar aliada à leitura de imagem e o fazer artístico, sendo esta uma maneira de medir o que foi aprendido pelo aprendiz. Também deve-se considerar as diretrizes curriculares para o ensino da arte na educação básica, as quais pressupõe nos encaminhamentos metodológicos três momentos da organização pedagógica: teorizar, sentir e perceber e o trabalho artístico. Entretanto, na modalidade pré-vestibular esta prática não acontece com frequência e o foco fica apenas na história da arte com eventuais leituras de imagens de obras de arte para auxiliar a compreensão dos alunos e permiti-los refletir melhor acerca das questões de arte do vestibular.

Prova de conhecimento específico de arte e análise de questões

No site oficial da CVU, é possível encontrar, além dos gabaritos das provas aplicadas em vestibulares anteriores, os programas das provas de conhecimentos específicos, que no caso da prova especifica de arte tem por conteúdo: 1. Definições de arte e suas funções ao longo da História; 2. As expressões artísticas no Mundo Antigo e Medieval; 3. As expressões artísticas na época do Renascimento; 4. As expressões artísticas do Barroco ao Século XIX; 5. Arte Moderna: do Impressionismo à Arte Computacional; 6. Os Movimentos de Vanguardas no Brasil: do Modernismo aos dias atuais; 7. O cinema no Brasil: da Chanchada aos dias atuais; 8. A música popular e seus estilos na história do Brasil contemporâneo; 9. Arte e Mídia: Indústria Cultural e Meios de Comunicação.

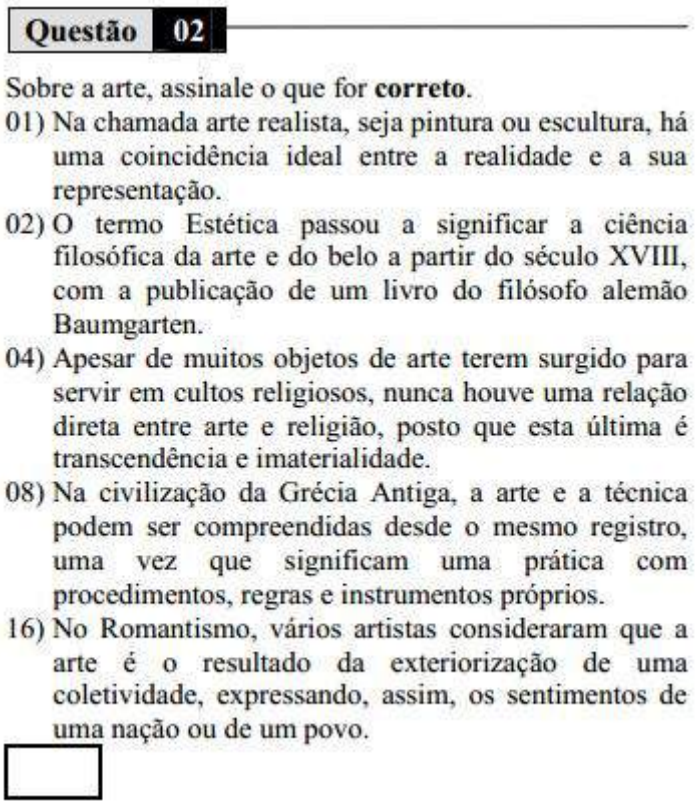
Estes conteúdos são aplicados em vinte questões de alternativas múltiplas com cinco proposições indicadas com os números 01, 02, 04, 08 e 16. Tendo por resposta correta a soma dos números associados às proposições verdadeiras. Neste estudo, ao analisar a última prova específica de arte, foi possível classifica-la da seguinte maneira: Cinco questões dentro do primeiro conteúdo (Definições de arte e suas funções ao longo da História), seis questões dentro do segundo (As expressões artísticas no Mundo Antigo e Medieval), uma questão dentro do terceiro (As expressões artísticas na época do Renascimento), uma questão dentro do quarto (As expressões artísticas do Barroco ao Século XIX), duas questões dentro do quinto (Arte Moderna: do Impressionismo à Arte Computacional), duas questões dentro do sexto (Os Movimentos de Vanguardas no Brasil: do Modernismo aos dias atuais), nenhuma questão dentro do sétimo (O cinema no Brasil: da Chanchada aos dias atuais), uma questão dentro do oitavo (A música popular e seus estilos na história do Brasil contemporâneo) e por fim duas questões dentro do nono conteúdo (Arte e Mídia: Indústria Cultural e Meios de Comunicação).

Das vinte questões aplicadas nesta última prova (Vestibular de Inverno 2014) seis delas abordaram a Arte Clássica, seis a Arte Moderna, três a Arte Contemporânea e cinco foram anacrônicas, no sentido de abordar mais de um período histórico na mesma questão. Deste modo, se torna nítido a compreensão da

história da arte para que o candidato analise as proposições indicadas em cada questão, que como já foi falado, muitas vezes carregam um discurso ambíguo que o levam ao erro.

A seguir será analisada quatro questões referentes as quatro distinções de período realizadas neste texto utilizando como base os clássicos livros sobre história da arte de Maria das Graças Vieira Proença Santos e Ernst Gombrich, frequentemente utilizados na elaboração da prova de conhecimento específico.

Questão 02 do Vestibular de Inverno 2014, Prova 3, Arte



Questão 02

Sobre a arte, assinale o que for **correto**.

01) Na chamada arte realista, seja pintura ou escultura, há uma coincidência ideal entre a realidade e a sua representação.

02) O termo Estética passou a significar a ciência filosófica da arte e do belo a partir do século XVIII, com a publicação de um livro do filósofo alemão Baumgarten.

04) Apesar de muitos objetos de arte terem surgido para servir em cultos religiosos, nunca houve uma relação direta entre arte e religião, posto que esta última é transcendência e imaterialidade.

08) Na civilização da Grécia Antiga, a arte e a técnica podem ser compreendidas desde o mesmo registro, uma vez que significam uma prática com procedimentos, regras e instrumentos próprios.

16) No Romantismo, vários artistas consideraram que a arte é o resultado da exteriorização de uma coletividade, expressando, assim, os sentimentos de uma nação ou de um povo.

Fonte: Site oficial da Comissão Central do Vestibular Unificado

Nesta primeira questão, classificada por anacrônica por apresentar períodos distintos em cada proposição foi ordenado no primeiro conteúdo, ou seja Definições de arte e suas funções ao longo da História. Para Santos (2001), o que importa na pintura realista é a criação a partir de uma realidade imediata e não imaginada, desse modo, os artistas procuravam recriar os seres tais como eles são não se preocupando com a idealização da realidade, assim sendo a primeira proposição é falsa. A segunda proposição é verdadeira e o livro do filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten mencionado chama-se *Meditações filosóficas sobre algumas questões da obra poética,* publicado em 1735. Dando sequencia, são incontáveis as relações entre arte e religião na história da arte. Santos (2001) descreve que a religião orientou toda a produção artística da civilização egípcia, então a terceira proposição é falsa. A civilização grega criou sua arquitetura, sua escultura e sua pintura "movidos por concepções muito diferentes" (SANTOS, 2001, p.25). Para a época, sendo que seus artistas não se limitavam a seguir nenhuma fórmula e puseram-se a “experimentar por conta própria” (GOMBRICH, 2013, p.65). Assim sendo, a quarta proposição é dúbia, mas não é falsa. Já a última proposição é falsa, pois “os

românticos procuraram se libertar das convenções acadêmicas em favor da livre expressão da personalidade do artista" (SANTOS, 2001, p.126). O gabarito no site oficial da CVU aponta como verdadeiras as proposições de número 02 e 08, assim sendo, o candidato precisaria estar com o conhecimento em arte latente em sua cabeça para ter acertado a questão completa.

Questão 03 do Vestibular de Inverno 2014, Prova 3, Arte

Questão 03

Sobre a arte romana e a sua relação com manifestações artísticas de outros períodos e civilizações, assinale o que for **correto**.

01) Diferentemente dos circos na Grécia Antiga, o circo romano, chamado de Coliseu, destinava-se, principalmente, à luta de gladiadores, garantindo entretenimento à população da cidade de Roma.

02) Os romanos, como a maioria dos povos da Antiguidade, nunca conheceram a arte do retrato, uma vez que o rosto das esculturas era idealizado.

04) Os afrescos romanos não serviram de inspiração aos artistas renascentistas, uma vez que a maior parte desses só foi conhecida depois do século XVIII.

08) Com o uso das abóbadas de aresta, elemento construtivo que não era praticado pelos gregos, os construtores romanos puderam rasgar grandes vãos nas paredes das construções.

16) Os construtores romanos, assim como os gregos, assentavam o auditório dos teatros nas encostas das colinas, porque isso lhes garantiria maior solidez da construção e economia de material.

Fonte: Site oficial da Comissão Central do Vestibular Unificado

A segunda questão aqui analisada foi enquadrada no conteúdo das expressões artísticas no Mundo Antigo e Medieval, classificada por Arte Clássica mesmo tendo proposições que relacionem a arte romana com manifestações artísticas de outros períodos. Assim, as duas primeiras proposições são falsas. Coliseu não era um circo, mas sim um anfiteatro (exemplo de pegadinha) e a produção escultórica dos romanos retratavam os "traços particularizadores de uma pessoa" (SANTOS, 2001, p.42). A terceira proposição é verdadeira, pois somente através dos afrescos das cidades próximas do Monte Vesúvio que se tem ideia da pintura romana antiga (GOMBRICH, 2013), mas nem Gombrich e nem Santos mencionam a data da redescoberta dos afrescos em Herculano e Pompéia, então o candidato precisaria ter memorizado esta data de outra fonte bibliográfica. Aumentando a complexidade da questão, a quarta proposição também se faz verdadeira, mesmo com a licença poética em dizer que o uso das abobadas de aresta permitia que os construtores romanos *rasgassem* grandes vãos na parede, pois a origem deste elemento arquitetônico só foi possível devido a grande especialidade que os romanos tinham em construir abóbadas (GOMBRICH, 2013) o que tornavam os espaços internos da construção mais amplos. A última proposição

desta questão pode ser contrariada, pois o auditório dos anfiteatros não precisava mais ser assentado nas encostas de colinas já que era construído usando filas sobrepostas de arcos (SANTOS, 2001). Assim o candidato que estudou muito acertaria a questão completa registrando as proposições 04 e 08.

Questão 17 do Vestibular de Inverno 2014, Prova 3, Arte

Questão 17

Sobre a cidade e a arquitetura do Movimento Moderno, assinale o que for **correto**.

01) Nos anos 1920, na cidade alemã de Frankfurt, foi realizada uma experiência urbana que ganhou grande projeção internacional devido à padronização dos tipos de edificação.

02) Durante a primeira década do século passado, o arquiteto norte-americano Frank Lloyd Wright projetou quase exclusivamente arranha-céus, uma vez que o seu país estava atravessando um período de grande desenvolvimento.

04) O arquiteto franco-suíço Le Corbusier foi o responsável pelo projeto da cidade de Chandigarh, nova capital de Punjab, na Índia.

08) O chamado "pano de vidro", isto é, uma superfície contínua de vidro, que substituiu, em algumas construções modernistas, as janelas tradicionais, foi uma criação dos arquitetos norte-americanos, ainda no século XIX.

16) Perseguidos pelo nazismo, alguns arquitetos modernistas alemães buscaram exílio nos Estados Unidos da América, onde contribuíram com o desenvolvimento da arquitetura.

Fonte: Site oficial da Comissão Central do Vestibular Unificado

A terceira questão que tem por conteúdo a Arte Moderna vem de encontro ao candidato que pretende entrar no curso de Arquitetura e Urbanismo. Novamente nem Gombrich e nem Santos são suficientes para confirmar a primeira proposição, entretanto em Frankfurt ocorreu o Congresso Internacional de Arquitetura Moderna de 1929 onde projetos de conjuntos habitacionais foram desenvolvidos com base no conceito de Padrão mínimo (FOLZ, 2005). A segunda proposição é falsa na medida em que Frank Lloyd Wright formulou a tendência chamada *organicismo*, integrando o edifício com a natureza (SANTOS, 2001). Le Corbusier planejou e desenvolveu a planta de Chandigargh apoiado nos conceitos de Urbanismo Progressista, informação esta que pode ser encontrada na internet, mas não nos livros dos historiadores mencionados. Enfim segundo o gabarito da CVU, esta terceira proposição está correta. No caso da quarta proposição, não foi possível encontrar referências bibliográficas que confirmem a criação dos panos de vidro na América do Norte do século XIX, portanto é falsa. Mies van der Rohe é um exemplo de arquiteto alemão que se destacou nos Estados Unidos da América após sua emigração, o que

faz da última proposição verdadeira e torna a somatória das proposições 01, 04 e 16 a resposta correta desta questão.

Questão 19 do Vestibular de Inverno 2014, Prova 3, Arte

Questão 19

Sobre as novas linguagens da arte, é **correto** afirmar que

01) a chamada história em quadrinhos ganhou, ao longo do século XX, um novo estatuto social e estético, tornando-se objeto de arte e fazendo parte do acervo permanente de museus.

02) a fotografia somente influenciou as artes visuais um século depois de sua invenção, uma vez que a pintura possuía um grande apelo junto às classes dominantes.

04) não há uma relação direta entre os projetos em grande escala de Smithson e a fotografia, posto que os primeiros, condenados à efemeridade, não são registrados mecanicamente.

08) a chamada videoarte, dependendo exclusivamente de recursos técnicos, representa uma ruptura em relação às artes plásticas mais tradicionais.

16) uma das grandes características do cinema contemporâneo é a constante modificação e atualização dos seus recursos técnicos e da sua linguagem.

Fonte: Site oficial da Comissão Central do Vestibular Unificado

Já na penúltima questão da prova de conhecimento específico em artes, é requisitado maior conhecimento do candidato e também sintonia com o que vem acontecendo na Arte Contemporânea. Neste estudo, esta questão foi pressuposta enquanto conteúdo de Arte e Mídia: Indústria Cultural e Meios de Comunicação. Para o candidato acertar a resposta ele deveria marcar as proposições 01 e 06, onde a primeira não se consegue comprovar facilmente nas biografias consultadas neste estudo, embora na França exista o Museu de Histórias em Quadrinhos de Angoulême, o que leva a entender esta mídia como objeto de arte que inclusive faz parte de acervos permanentes em museus e centros culturais, como na Gibiteca de Curitiba. Como se não fosse óbvia a última proposição vale lembrar que “o cinema pode ser apontado como a expressão mais característica de uma arte criada a partir de descobertas tecnológicas, produzida em série e voltada para o consumo de grandes massas” (SANTOS, 2001, p.185). A segunda proposição pode ser considerada falsa, pois no século XIX, mesmo período da invenção do daguerreotipo, Degas já sofria influência da fotografia em seu trabalho (SANTOS, 2001). A terceira proposição se mostra dúbia e pede do candidato o conhecimento sobre o trabalho deste artista, ainda assim, nesta pesquisa não foi encontrado nenhum dado que a comprove como verdadeira. Ao contrário do que afirma a quarta proposição, a videoarte está ligada à própria expansão das pesquisas nas artes plásticas e nas experimentações com imagens fotográficas e fílmicas, portanto a proposição é falsa.

Algumas Reflexões

Com base na análise efetuada, torna-se difícil afirmar que uma determinada prova avalia conhecimentos básicos do candidato, quando os conteúdos presentes nas questões se mostram em nível de ensino superior. Tem-se, por exemplo, em uma escola pública de Maringá a falta da disciplina de Artes no terceiro ano do Ensino Médio o que ainda evidencia uma discriminação muito forte ao tratar a matéria como dispensável dentro do currículo disciplinar das escolas. A arte, assim como a filosofia e a sociologia teve momentos difíceis na história da educação, foi quase excluída dos currículos escolares e ainda sofre uma discriminação muito grande na educação básica. Sobre as inquietações descritas sobre o ensino da arte na educação básica, o professor Geovanio Rossato, comenta que muitas pessoas se esquecem de que inclusive a arte para o mercado de trabalho é muito importante. São vários os campos e áreas que hoje se abrem à necessidade das artes enquanto conhecimento, então é algo que ainda precisa ser superado nos nossos meios estudantis. Desse modo, pedir este conhecimento para o vestibular é uma forma de mostrar sua importância para as pessoas. Por exemplo, temos o caso de concursos jurídicos, que depois de começarem a pedir conhecimentos em sociologia e filosofia, as pessoas começaram a prestar mais atenção e viram que estas faculdades são importantes para o desempenho da sua profissão.

O Coordenador do Cursinho da UEM ainda considera que a disciplina de arte é de extrema importância para a formação das pessoas como um todo e não só para o vestibular. Mas o que se pode tirar da analise destas questões é que o professor de Artes deve estar muito bem preparado para apresentar todo este conteúdo para seus alunos, seja na educação básica, ou nos cursinhos, mesmo sendo evidente que isto é humanamente impossível. Para a plena realização da prova de conhecimento específico de arte, o candidato precisa ter acesso a muita bibliografia sobre arte e também arquitetura, já que a concorrência para o curso de Arquitetura e Urbanismo é a maior e a prova é elaborada por uma banca de professores dos departamentos de História, Música, Educação e principalmente de Arquitetura indicados pela Comissão Central do Vestibular Unificado. Cabe ao professor de Artes auxiliar o acesso a esses conhecimentos específicos para que ele e aqueles alunos que já optaram por prestar vestibular para o curso que contempla a prova de artes como conteúdo específico construam juntos uma relação efetiva entre ensino e aprendizagem para englobar todos estes conteúdos. Neste aspecto, é importante que o docente também se preocupe com sua formação contínua e possa manter o material didático sempre atualizado com novas fontes bibliográficas.

Prática docente

O Cursinho UEM enquanto trabalho social, de certo modo, é uma via de mão dupla porque não só quer contemplar alunos com menor formação escolar e menor preparação para que possa passar na prova, mas também procura contribuir com a profissionalização das pessoas que colaboram com o projeto, sejam professores, monitores ou equipe técnica. O programa tem contribuído efetivamente, ao longo de sua existência, para profissionalizar sua equipe e, sobretudo os professores, pois eles se deparam com uma heterogeneidade muito grande em sala de aula. Tem pessoas que às vezes estão vinte anos, ou até mais sem estudar e que entram no Cursinho pelo critério idade. Então os professores se depararam com esse e também com outro público que às vezes já se encontra mais bem preparado para o

vestibular. Então o que acontece com esse professor? Mesmo diante das dificuldades, ele acaba ganhando bagagens, adquirindo uma habilidade acadêmica, pedagógica e uma formação que o capacita em larga escala para enfrentar as salas de aulas mais adversas. Já houve caso de professor que ministrou aulas para cegos e surdos, para quem estava preparado para a prova e pra quem há trinta anos não estudava. Cabe ao professor dar conta dessa ampla realidade e tentar ser um bom professor para todas essas diferenças. Assim, de acordo com Geovanio Rossato, os professores que permanecem um bom tempo no Cursinho saem efetivamente preparados para serem professores. Seguindo a mesma linha de pensamento, de acordo com Silva e Araújo (2010, p.176) de que "[...] é impossivel se pensar a formação continuada do Arte/Educador sem proporcionar-lhes exercícios de criação, acesso ao universo da arte, compreender os contextos habitados pelos diferentes fenômenos culturais e artísticos".

Segundo uma pesquisa realizada, por algumas bolsistas do Cursinho sob supervisão de Geovanio Rossato, "o projeto entre 2004 a 2012 profissionalizou entre 80 a 100 professores, que iniciaram suas atividades docentes no Cursinho UEM como acadêmicos ou recém-formados os quais atualmente estão inseridos no mercado" (MIRANDA; OLIVEIRA; ROSSATO, 2012, p. 3). O atual professor da disciplina de Artes é acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Sua trajetória iniciou no ano de 2012 a ministrar aulas juntamente com outra acadêmica do curso. Em 2014, entretanto, as aulas começaram a ser ministradas por apenas um destes cujo é responsável agora por todo o conteúdo da pré-história ao pós-modernismo.

Os Estudos Visuais tem mostrado seu potencial de criar novos objetos de estudos não somente pautados na premissa de que a cultura contemporânea é uma cultura imagética, pois neste campo é necessário analisar as experiências visuais em situações, contextos e períodos históricos diversificados (PEGORARO, 2011). A investigação desde campo se faz necessária para se compreender as Culturas Visuais e assim buscar a criação de novas situações de ensino e aprendizagem, de preferência a superar os modos hegemônicos de apreender pelos livros de história da arte, já que está sendo comprovada a urgente importância em se analisar as relações entre visualidade, visibilidade e poder em nossos dias.

Considerações Finais

Buscamos neste estudo reflexões e possíveis soluções para a prova de conhecimento específico sobre arte, no Cursinho pré-vestibular ofertado pela UEM, quanto à aprendizagem dos conteúdos. As análises efetuadas evidenciaram que o que é pedido na prova de conhecimentos específicos de arte está acima do conteúdo dos livros de história da arte evidenciados. Sendo estes livros referências do material didático utilizado no projeto, presumimos que a disciplina de Artes ofertada ali está aquém do que é pedido no vestibular. Deste modo a formação docente, a capacitação continuada, as avaliações dos processos de ensino, bem como, apoio em referenciais de qualidade, são necessárias para que as aulas consigam atender os objetivos propostos pelo programa do referido cursinho.

Esta investigação considera o professor de Artes também como um estudante permanente, que necessita se emancipar e assim auxiliar seus alunos a também conquistarem esta emancipação de forma interventiva no mundo.

Referências

ALBUQUERQUE, Carlos. **1886: Nasce o arquiteto alemão Mies van der Rohe**. Disponível em: <http://www.dw.de/1886-nasce-o-arquiteto-alem%C3%A3o-mies-van-der-rohe/a-3127581>. Acesso em: 4 set. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011. Disponível em: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9288/6778>. Acesso em: 14 set. 2014.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

Comissão Central do Vestibular Unificado. 2014. Disponível em: <http://www.cvu.uem.br>. Acesso em: 4 set. 2014.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 116-129, 2013.

FERNANDES, Daniela. França inaugura museu de história em quadrinhos. 2009. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/06/090619_museuhq_df.shtml>. Acesso em: 4 set. 2014.

Folha de São Paulo. **Ranking universitário folha**. 2014. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/perfil/universidade-estadual-de-maringa-uem-112242.shtml>. Acesso em: 14 set. 2014.

FOLZ, Rosana Rita. Industrialização da habitação mínima: discussão das primeiras experiências de arquitetos modernos - 1920-1930. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, Belo Horizonte, v. 12, n. 13, p. 95-112, dez. 2005.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

Itaú Cultural. **Videoarte.** 2008. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3854>. Acesso em: 4 set. 2014.

MIRANDA, Cíntia Daniele de; OLIVEIRA, Daniele Monteiro da Silva; ROSSATO, Geovanio. **Cursinho UEM: formação para a democratização da escolaridade e desenvolvimento profissional**. In: FÓRUM DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM, 10., 2012, Maringá. Anais... Maringá: UEM/PEC/DEX, 2012.

PEGORARO, Éverly**.** Estudos Visuais: principais autores e questionamentos de um campo emergente. **Domínios da Imagem**, Londrina, n. 8, p. 41-52, maio 2011. Disponível em: < http://www.uel.br/revistas/dominiosdaimagem/index.php/dominios/article/view/124/87> Acesso em: 14 set. 2014.

TEIXEIRA, Bruna Talita; ESSER Renata; FACHIN, Stella. **Chandigarh.** 2005. Disponível em: <http://www.fag.edu.br/graduacao/arquitetura/anais2006/2005/trabalho_chandigard.pdf>. Acesso em: 4 set. 2014.

André Luís Onishi
Ator, Músico, Graduando em Artes Visuais – UEM e Professor do Cursinho Pré-vestibular UEM – Disciplina Artes. Link do currículo lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4316424H1.

Sonia Maria da Costa Mendes,
Doutora em Comunicação e Semiótica – PUC/SP; Mestre em Educação – UNESP/SP. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação – Artes Visuais – UEM; Docente do Programa de Mestrado em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – Unopar. Link do currículo lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775944E9.

Modalidade: **Iniciação Científica** GT: Artes Visuais
Eixo Temático:Iniciação Científica

MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE ZÉ DOCA/MA: como são abordadas nas aulas de Arte nas escolas municipais?

Karina Veloso Pinto (IFMA, MA, BR)
Risielly Mota Silva (IFMA, MA, BR)

RESUMO*:*
Esse trabalho é proveniente da pesquisa realizada no intuito de investigar as manifestações artísticas e culturais do município de Zé Doca e analisar como essas manifestações são abordadas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Arte, nas escolas da rede municipal. Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, principalmente no seu lugar, o ser humano tem a possibilidade de ampliar sua concepção da própria arte e aprender a dar sentido a ela. A arte assume uma postura indispensável para a vida dos indivíduos, pois sua importância está ligada às questões referentes ao conviver em sociedade. Por meio dela, o sujeito expressa, representa e comunica conhecimentos e experiências que fazem parte do seu cotidiano, analisá-la no contexto escolar faz-se imprescindível porque é justamente nesse âmbito que os indivíduos têm a oportunidade de terem acesso ao conhecimento formal. É importante ressaltar que a escola, é o local que propicia o ensino e a aprendizagem sistemático e intencional, por meio dela, os alunos têm a possibilidade de estabelecer relações entre os conhecimentos construídos ao longo da história. Portanto pesquisar as manifestações artísticas e culturais e analisar como são inseridas no espaço escolar do referido município é indispensável para que os alunos possam ter acesso a informações importantes sobre o processo histórico, social e cultural em que estão inseridos e assim verificar se os conteúdos cognitivos que aprendem em Arte são significativos e relevantes para o seu processo de ensino-aprendizagem.
Palavras-chave: Arte; Cultura; Educação; Ensino

ARTISTIC AND CULTURAL MANIFESTATIONS OF THE CITY OF ZÉ DOCA / MA: How are covered in art classes in public schools?

ABSTRACT
This work comes from the survey conducted in order to investigate the cultural and artistic manifestations of the municipality of Zé Doca and analyze how these manifestations are addressed in teaching-learning process in art classes in schools, in the municipal network. By knowing the art produced in different places, especially in its place, the human being has the possibility to expand its own conception of art and learn how to make sense of it. The Art takes a precondition of life of individuals posture because its importance is linked to issues related to live in society. Through it, the subject expresses, represents and communicates knowledge and experiences that are part of everyday life, analyze it in the school context it is essential because it is precisely in this context that individuals have the opportunity to have access to formal knowledge. Importantly, the school is the site that provides teaching and systematic and intentional learning, through it, students have

the possibility to establish relationships between the knowledge built throughout history and the social and cultural. So research the artistic and cultural events and analyzing how they are in the school of that city space is essential for students to have access to important information about the historical, social and cultural process in which they live and to check that the cognitive contents that learn in art are meaningful and relevant to the process of teaching and learning.
Keywords: Art; culture; education; teaching

1 Introdução

Essa pesquisa é proveniente de um projeto inicial "Arte e Tecnologia: conhecendo as manifestações artísticas de Zé Doca" realizado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-Campus Zé Doca, no ano de 2012. Em que os alunos do Ensino Médio dos cursos Técnicos integrados Análises Químicas e Biocombustíveis fizeram uma breve pesquisa sobre esse tema.

A possibilidade de aprimorar essa pesquisa se tornou uma meta para professora idealizadora do projeto, a professora de Arte e Teatro da referida instituição. Por meio do edital da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação (PRPGI) nº 55 referente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC)-JR 2013 essa possibilidade tornou-se uma realidade.

Investigou-se a priori, sobre as manifestações artísticas e culturais de Zé Doca[1] e posteriormente as pesquisadoras verificaram como essas manifestações são abordadas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Arte nas escolas da rede municipal.

Conhecer essas diferentes manifestações torna-se imprescindível para valorizá-las, e essa valorização pode ocorrer de forma mais direta, principalmente se for difundida, nos espaços formais de ensino do referido município, ou seja, as instituições escolares. Mas para delimitar melhor essa pesquisa fez-se necessário iniciá-la, na rede municipal de ensino para em outro momento verificar esse tema na rede estadual.

Como preconiza Maranhão (2010) a escola é uma instituição que tem por objetivo desenvolver as habilidades e as competências necessárias para que os alunos possam participar efetivamente da vida social.

A socialização do saber cultural, historicamente produzido pela humanidade, necessário para o trabalho e para o exercício da cidadania se refere à função máxima da escola. É justamente no espaço escolar, que os indivíduos têm a oportunidade de entrar em contato com o conhecimento formal e compreender a realidade que os cercam é fator relevante para que o processo de ensino-aprendizagem se torne significativo.

Porque é tão importante pesquisar temas na área da arte? Que contribuições à arte pode trazer para a vida do ser humano?

"Devido à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização [...] a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criadora dos seres". (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

Por meio da arte, as pessoas estabelecem relações com o mundo em que vivem, expressando sentimentos, representando e se comunicando através do conhecimento e experiências vivenciadas, sendo esses fatores indispensáveis para a vida em sociedade.

---

[1] A cidade de Zé Doca foi criada pela lei n.º 4865, de 15/03/1988.Um pequeno povoado cujo primeiro morador havia sido o agricultor José Timóteo Ferreira, conhecido como Zé Doca.

Desde o início da história da humanidade, a arte esteve presente em praticamente todas as formações culturais, sendo considerada de fundamental importância para se compreender as transformações sociais, históricas e culturais que permeiam a vida em sociedade.

Como preconiza Barbosa (2010, p.59) “A arte é uma importante forma para entender, problematizar, articular, e transformar o mundo em que vivemos. A arte, como linguagem, é ação sobre o mundo- e não reflexo ou representação do mundo”. Diante do exposto , a arte assume papel de destaque na e para vida do homem.

Quando se fala em arte destacam-se as Linguagens Artísticas (Dança, Teatro Música e Artes Visuais) e as manifestações artísticas e culturais como pertencentes a essa área de conhecimento e que também têm relevância para a história social e cultural das diferentes civilizações.

Atividades como essas possibilitam aos sujeitos que fazem parte dessa pesquisa (alunos, comunidades, docentes, a escola como um todo) terem a oportunidade de compreender e conhecer informações importantes sobre a cultura local.

Há dados que comprovam os altos índices de violência desse município em que a pesquisa se processou, mesmo diante de tais informações é importante constatar que esse município, apesar dos problemas que enfrenta ligados aos altos índices de taxa de analfabetismo, mortalidade infantil, baixíssimo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) apresenta dados importantes sobre os aspectos artísticos e culturais.

Percebe-se que o que falta para essa comunidade é a informação acerca desses dados, por isso essa pesquisa poderá contribuir bastante para que possíveis mudanças nesses dados possam ocorrer. Como essa pesquisa está estruturada em duas etapas: a primeira se referiu à investigação sobre as manifestações culturais e a segunda consistiu em analisar como essas manifestações são abordadas nas aulas de Arte das escolas da rede municipal, é necessário dialogar sobre o tema no contexto educacional.

3 Metodologia

O ensino da Arte vem apresentando mudanças significativas. Hoje se faz necessário que o docente organize uma proposta de trabalho consistente através de diversas atividades que envolvam habilidades ligadas ao: ver, ouvir, mover, sentir, perceber, fazer, expressar-se, etc., valorizando-se os elementos da natureza e da cultura de forma que se exercite uma análise reflexiva.

Nesse sentido Santana (2013) menciona em seus estudos, o processo educacional se faz de forma dialética no qual o educando constrói o conhecimento a partir do contexto que funde aprendizagem e experiência social através de uma antropologia política (de compaixão e solidariedade humanista) e uma epistemologia histórico-cultural de crença e fé nos seres humanos para a mudança de um mundo de opressões e injustiças.

Corroborando com as ideias supracitadas, a arte é tão importante quanto qualquer outra disciplina do currículo escolar, principalmente porque está diretamente ligada às vivências pessoais, sociais, históricas e culturais de uma determinada comunidade. Sendo essa, um tipo de conhecimento construído ao longo dos tempos, podendo ser considerada um patrimônio, é uma produção especificamente humana e, portanto, deve ser acessível a todos independente de classe social, idade, raça ou credo. Por isso é tão necessária no processo de formação do ser humano, daí sua relevância no currículo escolar.

Barbosa (2002, p.4) enfatiza que:

> A arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. A arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e o conteúdo. Como conteúdo, Arte representa o melhor do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras, e o limite de nossa consciência excede nossa capacidade de dizer em palavras.

Dessa forma pesquisar os aspectos relacionados à dimensão social das manifestações artísticas e culturais de Zé Doca torna-se indispensável para que tanto a comunidade local, quanto pesquisadores e estudantes tenham acesso a um importante bem, ou seja, informações sobre a sua cultura. Nesse sentido Maranhão (2010, p.46) reforça que "A cada modo de perceber, sentir e articular significados e valores que norteiam as relações políticas e sociais da humanidade, por conseguinte, por meio das linguagens artísticas, o aluno adquire conhecimentos específicos que podem ser aplicados em situações reais da vida".

Perceber como ocorrem as aulas de Arte e os aspectos diretamente ligados a ela (docente e sua formação inicial e continuada, recursos, projetos, metodologia de ensino, sistema avaliativo, escola) na rede municipal de ensino de Zé Doca torna-se fundamental para consequentemente se analisar como as manifestações artísticas e culturais desse município são abordadas nessas aulas.

O objetivo deste trabalho é investigar as manifestações artísticas e culturais de Zé Doca e analisar como essas manifestações são abordadas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Arte nas escolas da rede municipal do referido município.

A metodologia utilizada na presente pesquisa é fundamentada nas ideias do Materialismo Histórico Dialético, a partir dos estudos de Almeida, Araújo e Azar (2011) cujo objetivo único não é somente descrever os materiais coletados no decorrer da pesquisa, mas sim verificar as transformações e contribuições advindas através dessa pesquisa para a vida dos indivíduos que estão diretamente ou indiretamente envolvidos nesse processo de pesquisar.

Para a realização dessa pesquisa utilizou-se o método dialético, em que se analisaram os fatos pesquisados a partir da realidade local. Primeiramente foram observados os fatos, os acontecimentos e num segundo momento esses dados foram organizados para a sistematização da pesquisa.

Essa pesquisa estruturou-se em duas etapas, a primeira consistiu em pesquisar sobre as manifestações artísticas e culturais (de junho a setembro de 2013) do município de Zé Doca e posterior a essa fase verificou-se como essas manifestações foram abordadas nas aulas de Arte do Ensino Fundamental Maior das escolas da rede municipal (de novembro a junho de 2014). Sendo assim, este projeto contou com as seguintes ações programáticas:

- Pesquisa de campo para investigar as manifestações artísticas e culturais do município de Zé Doca;
- Entrevistas com os moradores da localidade;
- Análise do processo ensino-aprendizagem durante as aulas de Arte em relação à abordagem das manifestações artísticas e culturais de Zé Doca;

- Entrevistas com os professores de Arte das escolas municipais, para investigar a metodologia utilizada, assim como o material didático empregado e os espaços utilizados para a prática e apreciação artística;
- Sistematização dos dados coletados na pesquisa resultando na produção desse artigo.

Esse trabalho envolveu uma pesquisa prática com características descritivas e mais precisamente pesquisa de campo e com uma abordagem também qualitativa (pois o intuito não foi só quantificar as manifestações artísticas e culturais da localidade, mas também se analisou a relevância que esse tema tem no e para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Arte das escolas da rede municipal de Zé Doca).

3 Resultados e análise

A primeira etapa do trabalho de campo, referente à pesquisa de dados na prefeitura do município de Zé Doca, não foi bem sucedida uma vez que o responsável pela Secretaria de Cultura disse não haver registros escritos sobre o bairro (histórico ou nome de artistas e grupos), apenas quadros do pintor Wilson Costa, que em vida residiu no Bairro Vila Nova.

As reuniões anteriores ao trabalho de campo possibilitaram listar os grupos de dança e demais artistas do bairro, bem como o morador que seria entrevistado por residir há mais tempo no bairro.

A moradora entrevistada chama-se Maria Socorro[2], é professora e mora no Bairro Vila Nova há 30 anos, segundo seu relato, nesse período estava iniciando-se o desenvolvimento do bairro, vale ressaltar que nesse período a cidade de Zé Doca ainda não era emancipada, ou seja, era município de Monção. Ainda de acordo com o relato da entrevistada, nesse período havia poucas casas e a rua principal do bairro era a Rua Amazonas. Dona Maria Socorro mudou-se para a Rua Pará em 1984 e afirma que dessa época até os dias atuais houve muitas mudanças em estrutura, pois as casas eram todas de taipa e não havia água encanada. Além disso, notam-se mudanças paisagísticas como o Igarapé do Gato que era utilizado pelos moradores, mas com a implantação do lixão ele se tornou inadequado para o uso.

Em um segundo momento, em que a coleta de informações estava voltada para as manifestações artísticas do bairro, foi entrevistada a Dona Isabel Conceição, criadora e responsável pela fundação Arte e Vida. A Fundação Arte e Vida é uma instituição que tem caráter cultural e social e de gestão comunitária, constituída pela união de moradores e entidades da comunidade atendida, para fins não lucrativos.

De acordo com Dona Isabel, a instituição foi criada no dia 03 de novembro de 2003 e buscava o desenvolvimento de atividades sociais em todas as áreas. Quando o bairro Vila Nova começou a ter um pouco mais de infraestrutura, a criminalidade aumentou e isso é uma das justificativas da criação dessa instituição que procura ocupar o tempo ocioso de crianças e jovens que vivem a mercê dos riscos provenientes dos problemas sociais enfrentados na localidade.

O terreno da Fundação Arte e Vida possui uma área de 2.800 m² e foi doado por João Gusmão em 1986. No dia 20 de maio de 2007 foi inaugurada a estrutura mínima de funcionamento com: auditório, duas salas de aula, uma cozinha, dispensa e um refeitório,

[2] É importante mencionar que todos os nomes que aparecem no corpo de texto desse artigo foram registrados com a autorização dos entrevistados via documento oficial com a assinatura dos mesmos.

está localizada na Rua Amorim, nº 895, Bairro Vila Nova. O local é mantido por meio de ações voluntárias e doações, sendo esse um dos motivos pelos quais às vezes há dificuldades para a manutenção dos seus programas e projetos.

Além da visita a Fundação Arte e Vida visitou-se também a casa da Dona Zeilma Costa, mulher do Senhor Wilson Costa. Ela relatou que ele faleceu no dia 18 de outubro de 2009, Wilson Costa era cantor, compositor, artista plástico, escultor, teatrólogo e maestro. Obras como a escultura de José Ferreira, desbravador de Zé Doca e razão de esse ser o nome da cidade, foi feita por Wilson Costa. Ele possui muitos quadros que estão disponíveis na prefeitura municipal e gravou ainda um CD de músicas evangélicas. Com tudo isso se pode dizer que Wilson Costa deixou muitas marcas na cultura da cidade e especialmente do bairro, pois foi onde ele realizou a maioria dos seus trabalhos comunitários.

Outra entrevistada foi a Dona Creusa Gomes que há mais de 15 anos é organizadora do Bumba-meu-boi de São João, conhecido popularmente como Mimoso de São João. No grupo há aproximadamente 120 integrantes e as roupas são confeccionadas pela Dona Creusa, o bumba-meu-boi foi criado em homenagem a Nossa Senhora de Santana, um voto feito pelo marido de Dona Creusa, Osvaldo Mendes. Ele prometeu que se conseguisse derrubar toda sua roça e não se machucasse iria no dia 25 de julho fazer uma brincadeira para Nossa Senhora de Santana. No dia 25 ele matou um boi, festejou e a partir daí iniciou-se o grupo Bumba-meu-boi de São João.

Depois de coletadas essas informações sobre as manifestações artísticas e culturais de Zé Doca, realizaram-se também as pesquisas de campo com os professores da rede pública de ensino do município. Nessa etapa da pesquisa foram entrevistados seis professores da rede pública de quatro escolas diferentes[3], obtendo-se os seguintes resultados:

- **Perfil do profissional:** dos seis professores entrevistados, apenas um era formado em Arte e entre os cinco restantes, apenas um relatou que ministra a disciplina, mas não gosta e nem se identifica.
- **O ensino de Arte nas escolas:** os conteúdos repassados pelos professores entrevistados são: planos de desenho, perspectiva, cores e luz, esculturas, arte pré-histórica, artistas conhecidos, obras de arte, arte romana, grega, egípcia, arte moderna e contemporânea. Todos relatam a carência do município no que se trata de lugares onde a arte possa ser apreciada e trabalhada, o que torna o trabalho com os alunos ainda mais difícil, pois a desvalorização dessa área é muito grande por parte de quase todos, inclusive por algumas escolas.
- **Sobre a estrutura da escola e os conteúdos ministrados:** todos os seis professores entrevistados relataram que, nas quatro escolas em trabalham, não possui nenhuma estrutura própria para se trabalhar Arte com os alunos, o que deixa as Linguagens Artísticas como Teatro, Dança e Música totalmente a desejar, alguns deles nem chegam a ser trabalhados com os alunos. Outra complicação é o fato não ser fornecido nenhum livro da disciplina, nem aos alunos e nem aos professores, tendo esses que buscarem materiais para serem trabalhados fora da escola, já que nenhuma possui biblioteca com livros de Arte.

[3] As escolas pesquisadas foram: Escola Municipal Diolinda Gusmão, Escola Municipal José Miranda Bráz, Escola Municipal João Evangelista e Escola Municipal João Paulo I, todas localizadas na área urbana do município de Zé Doca/MA.

No tocante à avaliação, os alunos são avaliados por presença, atividades avaliativas escritas, trabalhos individuais e em grupo (práticos e pesquisas teóricas), participação em sala, desempenho, comportamento, criatividade, e outros, com notas de 0 a 10. Na rede municipal do referido município, as aulas são planejadas mensalmente, geralmente no fim do mês.

Dentre as entrevistas, duas merecem destaque. A primeira entrevista foi a da professora Jeane Oliveira que leciona as disciplinas Arte e Educação Física na Escola Municipal Diolinda Gusmão, localizada no bairro Vila Nova.

Na época da entrevista, ela lecionava a disciplina há apenas quatro meses, e relatou que não foi uma escolha sua e que não possuía nenhuma formação na área, porém, estava gostando da disciplina e adquirindo conhecimento, nunca tendo frequentado e nem levado os seus alunos em eventos de arte e cultura, por ambos serem escassos na região.

Os conteúdos trabalhados por ela - com muita dificuldade por não ter livros, biblioteca, e nem outros recursos mínimos-, são planos de desenho, perspectiva, construção da perspectiva, renascimento, cor e luz, tipos de cores, esculturas e tipos de esculturas. Outras dificuldades encontradas são os alunos que vêm das classes iniciais com a ideia de que a Arte não tem importância, a falta de professores formados na área, e a escola não possuir nenhum espaço próprio para se trabalhar as Linguagens Artísticas como o Teatro, por exemplo, reforçam essas ideias desvalorativas.

A segunda entrevista a ser destacada é a da professora Rita Cutrim formada na área e leciona Arte há mais de cinco anos, e no momento ministra a referida disciplina na Escola Municipal José Miranda Bráz, localizada no centro da cidade. Começou a trabalhar e estudar Arte porque gosta e se identificou muito. Participou de cursos de formação, e também de vários congressos até mesmo no exterior, como um congresso de Arte que participou em Cuba. Relatou também, que procura trabalhar todo o conteúdo durante o ano letivo, e esses conteúdos variam por turma. Para Ferraz e Fusari (2009, p.69):

> Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de Arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em Arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. O professor pode realizar um mapeamento cultural da área em que atua, bem como das demais, próximas e distantes. É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto as referentes a cada um dos assuntos abordados no programa de Arte, como os da área da linguagem desenvolvida pelo professor (Artes Visuais, Desenho, Música, Artes Cênicas).

As dificuldades por ela encontradas são muitas, pois o município carece de lugares específicos para apreciação de atividades que envolvam arte e cultura, e falta de recursos para se deslocar com os alunos para outros lugares que possuem esses espaços. Também dificulta a falta de material bibliográfico, tendo que trabalhar com livros adquiridos por ela mesma e para os alunos fornece materiais como apostilas xerocadas. Avalia os alunos por presença, comportamento, participação nas aulas e em atividades individuais e em grupo, e conclui avaliando o desempenho, criatividade e sensibilização

artística. Esses dados só reforçam os dados mencionados nos estudos de Santana (2014, p.11):

> [...] ainda é insuficiente o número de escolas que adotam um ensino de boa qualidade centrado nas linguagens artísticas e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas, sendo poucas as cidades brasileiras que se orgulham em ter na sala de aula professores com verdadeiro domínio de saber, posto que os cursos superiores não conseguem suprir as demandas da escola básica; estas, por sua vez, não privilegiam o espaço das artes em seus projetos pedagógicos, destinam tempo insuficiente na matriz curricular, dão pouca importância às disciplinas artísticas, inexistindo, também, as condições ambientais e materiais consideradas imprescindíveis ao labor criativo. Em consequência, raras são as experiências bem sucedidas e que superam o patamar da funcionalidade; pior ainda, vigora na maioria das escolas brasileiras, sobretudo nas cidades interioranas, um modelo de aula explanatória que utiliza como base o *livro didático* e como forma de encaminhamento a velha tecnologia didática pautada no *cuspe* e no *giz.*

É necessário que haja um real compromisso com a área de Arte nas escolas, e um dos principais problemas que ocorre no estado do Maranhão, principalmente nos interiores se refere a professores sem formação na área e que ministram essa disciplina e de qualquer jeito, alguns desses docentes buscam informações, estudam para poderem ensinar algo de Arte, mas a maioria trata a Arte de qualquer forma, e às vezes com o trivial, desenhar e pintar.

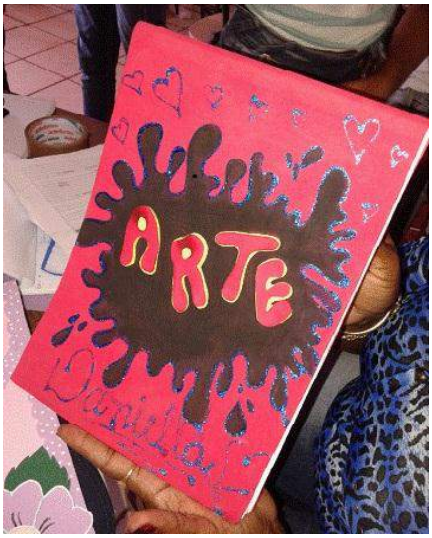
Apesar desses problemas, aqui no Maranhão merece destaque as ações do Programa Arte na Escola[4] que trabalha com formação contínua para professores habilitados e também não habilitados, por meio das formações, os professores de Arte, principalmente os não habilitados têm oportunidade de obterem informação acerca de conteúdos e principalmente de propostas metodológicas, avaliativas e referências para o trabalho com arte.

Apesar de todos os problemas encontrados nesse município, convém frisar a relevância que a formação constante pode oferecer aos docentes e aos discentes, nesse cenário da realidade Zé Doca destaca-se a experiência da professora Rita Cutrim, no congresso que participou em Cuba, dentre as inúmeras contribuições, ela destaca que aprendeu a fazer um caderno em forma de bloco, e trouxe essa ideia para as suas aulas, e hoje esse caderno é feito por seus alunos, e utilizado como critério para obtenção de nota do primeiro bimestre. Esse bloco consiste em utilizar cem folhas de papel A4, e com capa feita em papel cartão e após ser grampeada, os alunos decoram com E.V.A., cartolina, cola glitter e outros materiais (ver a Fotografia 1).

---

[4] O Pólo UFMA do Arte na Escola traduz-se na política de formação continuada do Departamento de Artes para estagiários dos cursos de Licenciatura em Educação Artística e Teatro, professores licenciados e atuantes nas redes pública e privada de educação básica, artistas e agentes sociais que atuam no ensino da Arte. Fonte: Disponível em http://www.artenaescola.ufma.br/. Acesso em 12/05/2013.

Fotografia 1 – Caderno de Arte em forma de bloco



Fotografia de Risielly Mota Silva
Fonte: Material produzido pelos alunos de 9° ano

Para essa professora, a formação é essencial em toda área, principalmente quando se trata de lecionar uma disciplina, pois isso interfere diretamente no aprendizado do aluno, que se ter amor pela profissão que se escolheu, e não ensinar algo para os alunos só por ensinar, e sim oferecer a eles conhecimento de qualidade (ver a Fotografia 2).

Fotografia 2 – Professora Rita Cutrim com a sua turma de 9° ano



Fotografia de Risielly Mota Silva
Fonte: Dispositivo móvel

A cultura se refere a tudo aquilo que permeia as vivências do indivíduo, considerada também como um elemento determinante para caracterizar a vida do homem, bem como as suas ações sociais, econômicas e históricas. Por meio da valorização e preservação dos aspectos culturais possibilitam-se o aumento da

autoestima, bem como o respeito às peculiaridades e especificidades de uma determinada comunidade.

Não se pode esquecer que o que é ensinado na escola deve perpassar também pelo conteúdo cultural, porque esse conteúdo também faz parte do saber que a escola atribui como sendo científico. Souza (2001, p. 114) menciona em seus estudos que:

> São necessárias a percepção, compreensão, interpretação e consideração das especificidades dos contextos histórico-culturais (das diferenças culturais) nas práticas pedagógicas, tanto dos alunos e das comunidades quanto da própria escola, enquanto instituição social e histórica. Isso deve ocorrer a fim de que, confrontando essas particularidades com os conhecimentos científicos e técnicos que o educador deve proporcionar aos educandos, possam ser elas transfiguradas, no processo de formação humana dos educandos.

O município de Zé Doca apresenta na sua historiografia cultural manifestações artísticas que são importantes para a valorização da identidade artística e cultural da região, juntamente com os indivíduos que dela fazem parte. É importante frisar que pesquisar as manifestações artísticas e culturais em suas diversas Linguagens (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, incluindo também a Literatura) se torna bastante relevante não só para o universo da pesquisa em si, mas principalmente para a comunidade, pois possibilita além da informação, a valorização do que se produz na região em termos de arte e Cultura.

Conhecer os aspectos artísticos e culturais é também ressaltado por (DUTRA, 2003, p.39) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 no seu artigo 26 parágrafo 2º afirma que a Arte é componente curricular obrigatório na educação básica no intuito de promover o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos. Essa área de conhecimento na escola oportuniza a apropriação e valorização de bens artísticos e culturais.

É muito comum ouvir afirmações negativas acerca das manifestações artísticas e culturais de uma determinada região (ah isso é só besteira, isso é feio, isso não tem nada a ver, aqui não tem arte, o que o pessoal faz aqui não é arte não professora). Partindo desse pressuposto, essa pesquisa foi idealizada e processada no intuito de investigar as manifestações artísticas e culturais de Zé Doca e verificar como essas são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de Arte nas escolas da rede municipal, buscando-se desmistificar essa visão que os moradores têm da sua própria realidade local.

4 Considerações

Observou-se durante a realização dessa pesquisa, que o município de Zé Doca, não muito diferente de outras regiões, apresenta relevantes manifestações artísticas e culturais. Porém essas manifestações não são valorizadas, a não ser em épocas específicas, como os períodos juninos e outras datas comemorativas.

Nesta pesquisa foram investigados não apenas as aulas que os professores ministram, mas também a infraestrutura das escolas, os recursos materiais, o planejamento, enfim aspectos que envolvem e influenciam diretamente e indiretamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse quesito nenhum dos professores relatou

haver um espaço específico para que pudessem trabalhar a disciplina de uma forma prática, e que, para que isso ocorra, eles trabalham improvisando em outros espaços como nos auditórios, nas quadras de esporte ou até mesmo na própria sala de aula. Ainda nesse ramo de estrutura, faltam espaços para que as pessoas da comunidade possam apreciar a arte, tanto a realizada pela comunidade, quanto a realizada pelo mundo afora.

Existe uma grande carência de profissionais formados na área, o que acarreta prejuízo no aprendizado dos alunos, assim como aumenta o desprezo pela arte em geral e local. Os professores que trabalham com a disciplina, em algumas situações sofrem assédio moral, porque são praticamente obrigados a trabalhar com essa área sem terem formação adequada, caso contrário sofrem algumas punições (ter que lecionar em escolas muito distantes e em alguns casos, em mais de um turno).

As dificuldades são muitas para que a Arte possa ser trabalhada pelos professores, mas mesmo diante das adversidades, os docentes trabalham com o que lhes é oferecido, é importante mencionar que se houvesse uma preocupação (não só a preocupação, mas também uma preocupação e realização de ações para amenizar e/ou solucionar tais problemas) mais significativa com a referida disciplina, o processo de ensino e aprendizagem teria um processo e resultados mais satisfatórios.

Pode-se perceber nesta pesquisa que em nenhuma das escolas havia livro didático em quantidade e qualidade suficiente para todos os alunos. Nenhuma delas possui uma biblioteca que contemple as necessidades dos alunos e professores, tendo que eles mesmos providenciar materiais com recursos próprios e muitas vezes sem nenhuma orientação.

É importante frisar que a aprendizagem em Arte não se dá somente através de livros, ou de outros recursos didáticos mais tradicionais, falta explorar uma aprendizagem em Arte mais qualitativa (que mesclassem teoria e prática, que abordassem conteúdos relevantes na e para a vida dos alunos, da comunidade de um modo geral), e em relação ao município pesquisado, isso se dá de maneira mais incisiva porque os professores de Arte não têm formação inicial e nem continuada[5] adequada para trabalhar com a referida disciplina. Sobre o exposto Santana (2014, p.8) menciona que:

> [...] ao invés de somente falar sobre arte, caberia à escola cumprir as atribuições amplas que lhe são delegadas quanto ao aprendizado das múltiplas linguagens que possibilitam a comunicação e expressão artística, através da *prática*, da *apreciação* e da *crítica*, não sendo necessário, como fazia a educação tradicional, reduzir a ênfase da matéria à transmissão e recepção passiva de conceitos, fórmulas, definições, estilos, escolas ou correntes históricas.

É necessário que o aluno aprenda arte e Arte de maneira significativa, com conteúdos e propostas metodológicas que possam fazer parte das vivências tanto de quem ensina quanto de quem aprende, é imprescindível também que o aluno produza arte, esteja em contato permanente com a arte, que ela faça parte da vida dos envolvidos nesse processo (discentes e docentes, principalmente) de maneira mais enfática,

[5] Com raríssimas exceções, como mencionada na entrevista com a professora Rita Cutrim.

necessitando de uma desconstrução, em alguns casos, com o saber transmitido totalmente através do método tradicional de ensino.

Apesar de todas as dificuldades apresentadas no município, algumas pessoas fazem da sua arte e sua cultura, seu meio de vida, ajudando outras pessoas, como os professores que fazem o possível e o impossível para ajudar seus alunos a compreender o que é a Arte e arte e sua real importância na e para a vida do homem.

O conhecimento é fundamental para todo e qualquer ser humano, todos têm direito a ele. Os alunos merecem um ensino de qualidade em todas as disciplinas e áreas, a Arte é indispensável para o conhecimento humano, exigindo que a formação dos professores seja adequada para ministrar a disciplina. A Arte deve e tem que ser conhecida e reconhecida, pois ela está ai para isso, para que o homem possa se expressar, e assim conhecer um pouco mais sobre si mesmo e sobre o mundo.

5 Referências

ALMEIDA, Desni Lopes; ARAUJO, Lenilde de Alencar; AZAR, Zaíara Sabry. **Metodologia da pesquisa aplicada à educação do campo**. São Luís: EDUFMA, 2011.

BARBOSA, Ana M. CUNHA, Fernanda P.da. **A abordagem triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da Arte.** São Paulo: Max Limonad, 2002.

DUTRA, Claudio. **Guia de referência a LDN/96.** São Paulo: AVERCAMP, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa C.de T. FUSARI, Maria F.de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARANHÃO, Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular-Arte**: ensino fundamental: 6º ao 9º ano. São Luís, 2010.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes.** Disponível em< http://www.eba.ufmg.br/lamparina/index.php/revista/article/viewFile/15/6> Acesso em 12/05/2014

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural.** Recife: Bagaço, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular da UFPE (Nupep),2001.

Karina Veloso Pinto

Especialista em Educação pela UFMA, professora de Arte e Teatro do IFMA-Campus Zé Doca e coordenadora do Grupo de Estudos e Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT)-“Pessoas”. Lecionou a disciplina Metodologia do Ensino de Arte no curso Linguagens e Códigos da UFMA-Campus São Bernardo, foi tutora e orientadora de monografia do curso de Licenciatura em Teatro da UFMA.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4228080U4

Risielly Mota Silva

Aluna de 3° ano do Curso Técnico em Biocombustíveis, com ênfase em Química, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Zé Doca. Bolsista do Programa PIBIC-JR do IFMA e Integrante do Grupo de Práticas Artísticas Teatrais (GEPAT)-“Pessoas” do IFMA-Campus Zé Doca.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4054200T8

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação Científica

ENTRELAÇAMENTOS NA OBRA "AO ESTILO DE BACH" DE PAUL KLEE COM A REPRESENTAÇÃO PLÁSTICA DA SONATA N. 6 DE BACH

Eloilma Moura Siqueira Macedo Jales (IFCE, CE, Brasil)
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (IFCE, CE, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo visa reforçar a ideia de existência de paralelismos entre as Artes Visuais e a Música a partir da análise da pintura "Ao de Bach" do artista Paul Klee, no que tange a semelhança desta com a "Representação plástica da notação musical do Adágio da Sonata n. 6 para violino, de J. S. Bach", do mesmo artista. Para tal fim usamos os referidos teóricos de Schafer (2011), Caznok (2008), Ostrower (2004) e Med (1996) que teorizam sobre a paisagem sonora, a relação entre música e artes visuais, os elementos básicos da linguagem visual e musical, respectivamente. Klee, como artista plástico, teve parte da sua obra influenciada pela música, o que faz dele um claro exemplo de integração entre essas duas linguagens da arte. Sua paisagem sonora era repleta de música clássica praticada por ele e por sua esposa no contexto doméstico e profissional, havendo, segundo Schafer, influencia direta dessa paisagem sonora na produção do artista plástico.

Palavras-chave: Artes Visuais; Música; Paisagem Sonora.

LINKS BETWEEN "BACH'S STYLE" BY PAUL KLEE AND THE PLASTIC REPRESENTATION OF BACH'S SONATA NUMBER 6

SUBJECT:
This article aims to reinforce the idea of the existence of parallels between Visual Arts and Music from the analysis of the painting "Bach's Style" by Paul Klee, regarding the similarity to the "Plastic representation of the musical notation of the Adage Sonata n. 6 for violin by J.S. Bach," by the same artist. *For this purpose we used the theoretical texts referred to Schafer (2011), Caznok (2008), Ostrower (2004) and Med (1996) who theorize about the soundscape, the relationship between music and visual arts, the basic elements of visual language and musical language, respectively. Klee, as an artist, had part of his work influenced by the music, making it a clear example of integration between these two languages of art. His soundscape was filled with classical music played by him and his wife in the house and professional context, which caused, according to Schafer, a soundscape that directly influences the production of the artist.*

Key-words: *Visual Arts; Music; Soundscape.*

Introdução

Este texto busca analisar a relação entre a pintura "Ao estilo de Bach" de Paul Klee, com a representação plástica da notação musical feita por ele do Adágio da Sonata n. 6 de Bach. O interesse nesse assunto partiu da necessidade de se

encontrar um objeto de pesquisa que pudesse ser prazeroso e que fosse fortemente influenciado por experiências anteriores, não no sentido profissional, mas sim do que nos move, nos toca e nos atravessa. (LANCRI, 2002) Sendo assim, buscamos relacionar duas áreas de interesse: Artes Visuais e Música. O interesse pela primeira vem da graduação, que nos possibilitou maior conhecimento sobre Paul Klee, sua vida e obra, e a segunda vem do aprendizado autodidata de tocar alguns instrumentos de corda. A procura por uma relação entre essas linguagens nos levou a olhar com mais atenção alguns trabalhos de Klee que fazem alusão explicita em seu título a nomenclaturas utilizadas na música (vide Figuras 4 a 8) e o conceito de Paisagem Sonora de Schafer (2011) que nada mais é do que "qualquer campo de estudo acústico." (p. 23)

De fato as duas linguagens possuem alguns pontos em comum como, por exemplo, as nomenclaturas. Caznok (2008) afirma que:

> ...no âmbito musical, a associação dos timbres dos instrumentos às cores não desperta nenhuma polêmica e que além do timbre, há outros elementos constituintes da linguagem musical (notas, intervalos, modos, escalas e texturas, entre outros) que, pelo menos teoricamente, foram relacionados à luz e ao espectro das cores, ao espaço, a imagens e aos volumes. (p. 25)

Através da compreensão dos elementos básicos da linguagem visual (Ostrower, 2004), do estudo da obra "Ao estilo de Bach" (vide Figura 8), de Klee, e da paisagem sonora (Schafer, 2011) buscamos investigar a representação gráfica da notação musical do Adágio da Sonata n. 6 de Bach (vide Figura 9) feita pelo artista e sua ligação com a pintura citada anteriormente.

R. Murray Schafer e a paisagem sonora

Lendo sobre uma das atividades desenvolvidas por Schafer[1] dentro do The World Soundscape Project[2], ficamos interessados pelo assunto. Nesse projeto, o autor buscava conferir uma positividade à questão da poluição sonora e do ruído ambiental. Sua proposta era a elaboração de projeto acústico mundial que, através da conscientização a respeito dos sons existentes, pudesse prever que tipo de sonorização seria desejada para cada ambiente. O mundo seria então, tratado como uma enorme composição, composta e regida por qualquer pessoa ou qualquer coisa que produza som. Sendo assim, este projeto é de extrema importância para o estudo da Paisagem Sonora e da Ecologia Musical, outro termo organizado pelo autor para definir "o estudo dos efeitos do ambiente acústico (Paisagem Sonora), sobre as respostas físicas ou características comportamentais das criaturas que nele vivem" (SCHAFER, 2011, p. 364).

Para definir o conceito de Paisagem Sonora usamos a seguinte citação:

---

[1] O criador do termo *Soundscape (Paisagem Sonora),* Raymond Murray Schafer, nasceu em 1933, no Canadá. É músico, compositor, ambientalista, professor e pesquisador.

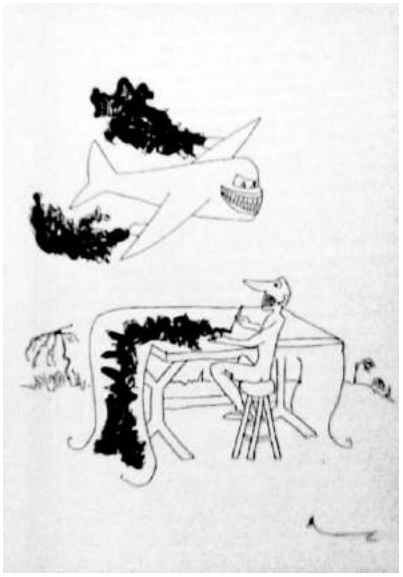
[2] Schafer desenvolveu uma importante pesquisa sobre Paisagem Sonora dentro do World Soundscape Project, na Simon Fraser University, B. C. que se iniciou em meados da década de 1960 e 1970. Este projeto trata de um estudo multidisciplinar sobre o som ambiental, suas características e modificações sofridas no decorrer da história e sobre o significado e o simbolismo desses sons para as comunidades afetadas por eles.

> A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como *paisagens sonoras*. Podemos isolar um ambiente acústico como um campo de estudo, do mesmo modo que podemos estudar as características de uma determinada paisagem. (Schafer, 2011, p. 23)

Ou seja, a identificação de determinada paisagem pode ser feita não apenas por seus aspectos visuais, e sim por seus aspectos sonoros. Schafer utilizava o desenho em suas aulas para descrever essa paisagem e o movimento dos sons, para mostrar sua trajetória e sua fisicalidade, sua existência além do audível.

Na Figura 1 é clara a intenção do músico em demonstrar o ruído produzido por um avião através de um desenho fazendo uma espécie de metalinguagem, onde o desenho mostra uma figura desenhando o ruído. Ele define ruído como "qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir." (SCHAFER, 1991, p. 69) Nota-se que o desenho produzido pela figura é de extrema desorganização, escuro e denso, assim como o ruído produzido pelos motores do avião.

Figura 1 – SCHAFER, R. Murray. Fotografia retirada de uma ilustração do livro O Ouvido Pensante.



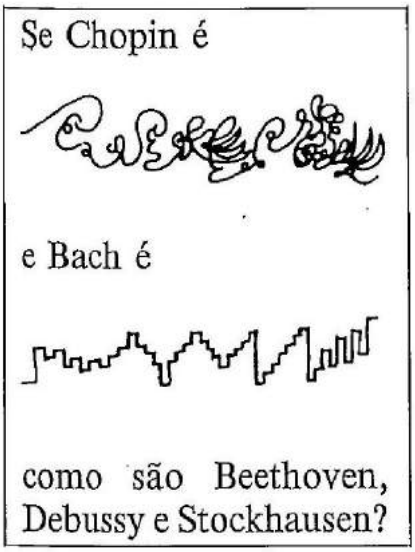
Fonte: SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991.

Na Figura 2 o autor demonstra de modo gráfico o tipo de som produzido por dois compositores distintos e propõe que o aluno faça o mesmo com os compositores sugeridos. O ritmo da linha demonstra claramente a fluidez de Chopin e a intensidade de Bach. Para realizar tal tarefa é necessário que o aluno esteja atento a produção sonora de cada um e seja capaz de perceber os ritmos e movimentos que os sons fazem para, em seguida, representá-los de forma gráfica.

Este tipo de representação do som é feita várias vezes em suas aulas. Observando essas representações percebemos que a utilização dos elementos

básicos da linguagem visual é essencial para a composição desses desenhos e que, dependendo do som que se quer ilustrar, há um elemento predominante. Por exemplo: para demonstrar sons suaves e brandos, o autor utiliza linhas curvas, longas ou curtas, dependendo da duração do som. Para demonstrar sons crescentes e decrescentes, ele utiliza cunhas, feitas de linhas espessas e rígidas com uma ponta aguda, para demonstrar onde o som começou e outra ponta reta para demonstrar, por exemplo, onde o som foi interrompido. E para demonstrar o principal traçado melódico de uma canção, ele utiliza contornos, grandes linhas fluidas ou rígidas que acompanham a cadência do som.

Figua 2 - SCHAFER, R. Murray. Fotografia retirada de uma ilustração do livro O Ouvido Pensante.



Fonte: SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991.

Entendemos que o objetivo de Schafer com essas representações do som é ajudar o aluno a desenvolver sua sensibilidade e compreender o som de outras formas, não apenas com os ouvidos e, através dessa melhora da compreensão, haver uma melhora na composição de sons.

Além de Schafer, da área de musica, observamos algumas produções de Paul Klee, artista que realizou em algumas de suas pesquisas e obras, um paralelo entre música e artes visuais. No documentário *Paul Klee, O Diário de um Artista* (2005) o narrador fala que o artista "pinta como músico, nota após nota, sobrepondo os temas. Seja o tratar do ritmo, da medida, das repetições, das variações ou dos silêncios, é o tempo que se encontra no centro da sua obra".

Nesse sentido fazemos, a seguir, uma maior explanação a respeito de sua vida e algumas obras que estabelecem um paralelo com a música.

Paul Klee: músico ou pintor?

Paul Klee (18 de dezembro de1879 – 29 de junho de1940) nasceu na Suíça, foi educado numa família de músicos e demonstra, desde jovem, interesse na existência de uma relação entre música e artes visuais. No período de 1886 a 1897, frequenta a escola secundária, e em seguida a Escola de Literatura da cidade, aprende a tocar violino aos sete anos de idade e torna-se membro honorário da orquestra de Berna aos onze anos. Alguns historiadores afirmam que, quando

criança, ele foi iniciado ao desenho pela sua avó Frick. Em 1898, após concluir o secundário, parte para Munique para estudar pintura na Academia de Belas Artes, mas não é admitido e é aconselhado a fazer um curso preparatório na escola particular de desenho de Heinrich Knirr (1862 – 1944). Após tal preparação, Klee é admitido na Academia em 1900. No ano seguinte, abandona os estudos, retorna para Berna e, em seguida, Itália. De 1903 a 1905 vive com os pais em Berna, exercita o desenho de nus, águas fortes, toca em orquestras e escreve crítica de teatro. Casa-se em 1906 com Lily Stumpf, que ganha a vida dando lições de piano. No ano seguinte nasce Félix, único filho do casal, então Klee passa os próximos três anos ocupando-se das tarefas domésticas. Em 1910 o *Kunstmuseum* de Berna organiza a primeira exposição individual do artista. Em 1911 entra em contato com integrantes do grupo *Blauer Reiter*[3] e no ano seguinte expõe 17 obras com o grupo. Em 1916, devido à primeira guerra mundial. Klee é incorporado ao exército. Neste mesmo ano realiza uma exposição em Berlim onde vende bem pela primeira vez. A partir de então, tem-se poucos registros de atividade em música do artista, havendo maior destaque a sua produção plástica e no período em que foi professor na Bauhaus[4] e na Academia de Dusseldórfia.

Figura 3 – Ensaio de um quinteto no ateliê do pintor Heinrich Knirr, provavelmente tocando *Quinteto em Dó maior* de Schubert. Munique, 1900. Klee é o primeiro à direita.



Fonte: Ciclo de Miércoles: El Universo Musical de Paul Klee, 2013. Fundación Juan March.

Reconhecido como artista, músico e teórico, Klee também era professor, o que não o impediu de manter sua produção, independente do desenvolvimento de outras atividades e de ter destaque no mercado de arte.

> Eu sou, antes de mais, um artista que produz obras e que ousou assumir a profissão de professor, o que é difícil, na medida em que

[3] O Cavaleiro Azul – grupo de pintores Impressionistas.

1

[4] Instituição de ensino que formava profissionais na área de arquitetura e design, onde ensinou teoria, ateliê de encadernação e depois, junto a Wassily Kandinsky (1866 – 1944) pintura gravada em vidro e pintura mural.

> isto só é possível na condição de se manter o equilíbrio entre esta função e uma atividade criadora. (Klee, p. 168, 1990 apud Partsch, 2005, p. 54)

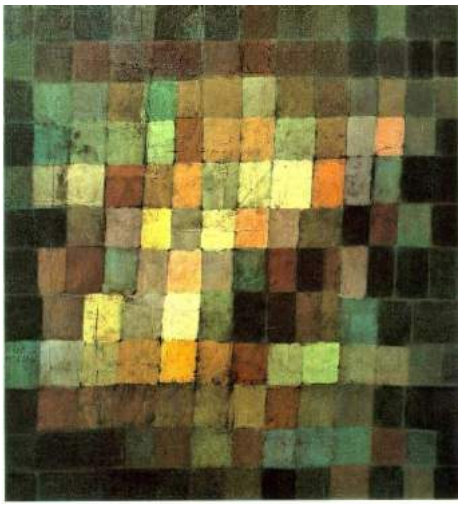
Klee ressalta a dificuldade de exercer o magistério devido à tarefa de manter um equilíbrio com esta atividade e sua produção artística. Algumas vezes, segundo Partsch (2005), o artista deixava seus compromissos acadêmicos de lado para dedicar-se a viagens e novas experiências artísticas. De tais experiências surgiram algumas pinturas que tem, em seu título e composição, uma ligação direta com a música, dentre as quais se destacam:

Figura 4 – Pequena Paisagem Ritmada



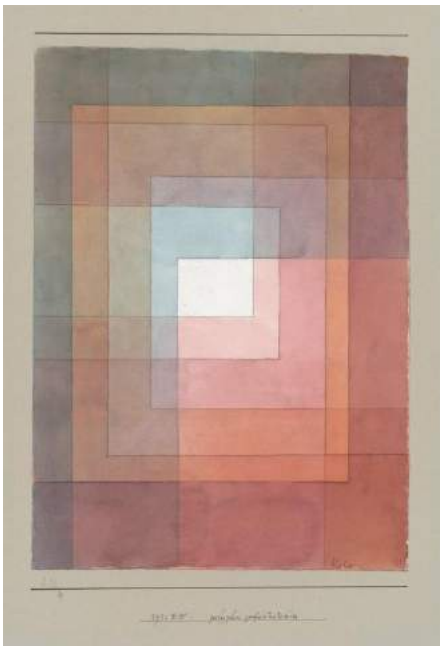
Fonte: http://olivrodaareia.blogspot.com.br/2012/02/paul-klee-e-musica-quadros-que-se-ouvem.html acessado em: 27/03/14 ás 15h

Figura 5 - Som antigo - abstrato sobre negro



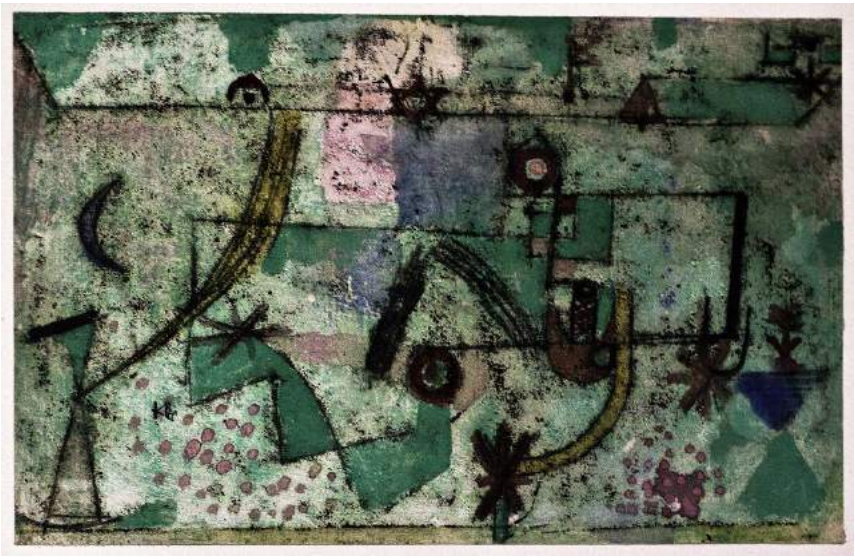
Fonte: http://olivrodaareia.blogspot.com.br/2012/02/paul-klee-e-musica-quadros-que-se-ouvem.html acessado em: 27/03/14 ás 15h

Figura 6 – Branco em conjunto polifônico



Fonte: http://olivrodaareia.blogspot.com.br/2012/02/paul-klee-e-musica-quadros-que-se-ouvem.html acessado em: 27/03/14 ás 15h

Figura 7 – Ao estilo de Bach



Fonte: http://iamjapanese.tumblr.com/page/476. Acessado em: 10/09/2014 às 14:41h

O termo *ritmo,* presente nos títulos das Figuras 4 e 7, se refere, na música, a um movimento coordenado, uma repetição de intervalos musicais regulares ou irregulares, fortes ou fracos, longos ou breves, presentes na composição musical, como também, se refere, na visualidade, a repetição de elementos em suporte que pode gerar alternância ou progressão, respectivamente. Sobre o assunto, Schafer (1991, p. 87) diz: ”Ritmo é direção. [...] É como o traço na pintura de Paul Klee”,

revelando, assim, uma característica recorrente na obra do artista. Mostra também a semelhança entre a função desse elemento tão importante nas duas linguagens. Em seu diário Paul Klee alega que “cada vez mais paralelos entre a música e as artes plásticas se impõe a mim, apesar disso não consigo analisá-las. Certamente as duas artes tem natureza temporal.” (KLEE, 1990 apud CASTRO, 2010) O tempo e o ritmo são características marcantes na obra de Klee, ele pinta como músico, nota após nota, sobrepondo tons na aquarela (vide Figura 6). O tempo está no centro de sua obra.

Schafer e Klee: o uso dos elementos básicos da linguagem visual na representação do som

Para Ostrower (2004, p. 65) a linguagem visual é composta por apenas cinco vocábulos: *linha, superfície, volume, luz e cor*, que nem sempre estão reunidos em uma mesma obra de arte, mas sempre a formulam através de diferentes técnicas e estilos.

Para definir esses elementos, a linha, por exemplo, não basta apenas dizer o que é uma linha, e sim qual a sua função espacial. Nesse caso a resposta seria mais esclarecedora, pois os elementos visuais se caracterizam através de sua configuração no espaço e tempo.

Segundo a autora, a *linha* tem função de empregar movimento direcional, velocidade e tempo na composição. A *superfície*, formada por linhas que se agrupam de diversas formas, causa certa redução de movimento visual e de tempo. Já o *volume*, formado na maioria das vezes por linha e superfície, trata-se da dimensão de profundidade virtual. A *luz*, por sua vez, é contraste formal entre o claro e o escuro. E por fim a *cor,* que consiste na decomposição do feixe de luz, tem função de excitação dos sentidos, característica que não existe em nenhum dos outros elementos visuais.

Assim como nas Artes Visuais, a música também é composta por elementos básicos que são quatro: *altura, volume, ritmo e timbre*. *Altura* refere-se a grave ou agudo, *volume* a intensidade do som, *ritmo* ao tempo e *timbre* a particularidade de cada som. Tais elementos estão de forma explícita representados nos desenhos de Klee e Schafer. Observando seus trabalhos, podemos encontrar um ponto em comum: ambos desenhavam o movimento do som. Trata-se de uma *Notação Neumática*[5], onde sinais gráficos representam, essencialmente, a direção e o movimento de alturas de uma linha melódica. (CAZNOK, 2003, 53)

Por motivações distintas ambos fizeram várias representações gráficas do som ao longo de sua pesquisa. Em sua representação (Figura 8), Klee concebe um sistema que estabelece a altura das notas, conduzindo o observador a visualizar as variações da dinâmica do som. Schafer, por sua vez, mostra a variação de tons e o ritmo na composição de Bach (Figura 9), levando os alunos que não liam partitura a compreender as variações de tons de acordo com o significado das palavras escritas abaixo da tabela quadriculada. Nota-se que na palavra *exalta* a linha melódica cresce e na palavra *humildes* a linha decresce.

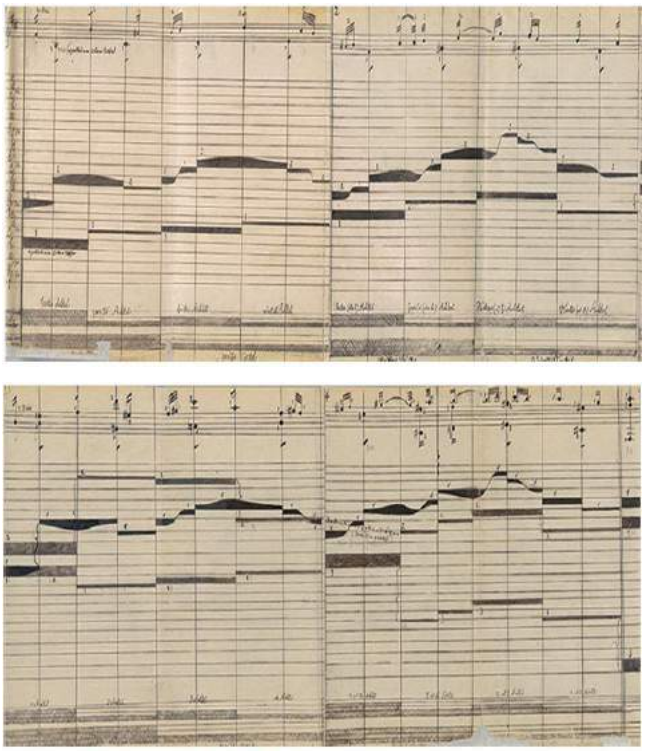
O modo de Schafer desenhar a música ajudou a ensinar alunos que não tinham conhecimento técnico musical, contribuindo assim para uma maior difusão do ensino. Klee, por sua vez, utilizava de seus estudos gráficos do som para auxiliar na criação de pinturas e desenhos que traziam ideias musicais e registrava suas

---

[5] *Neumática,* deriva da palavra *Neuma,* do grego, gesto. Tradicionalmente associados à música vocal, particularmente ao cantochão ocidental das igrejas Bizantina e Ortodoxa. (CAZNOK, 2003)

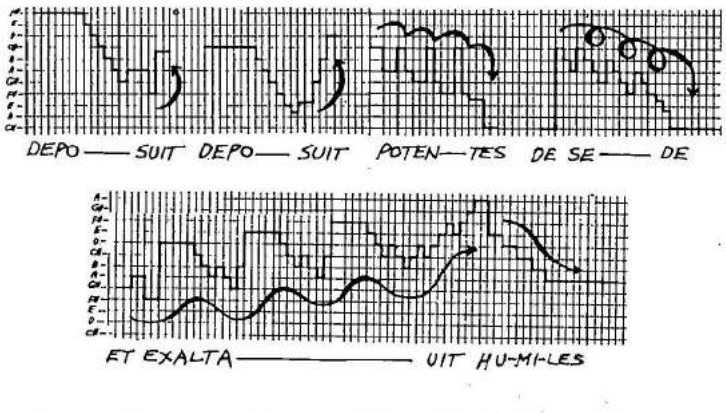
impressões em seu diário. Klee escreveu em seu diário que, para ele, “a música era como uma amante” (Gaumnitz, 2005 apud Klee, 1990), ou seja, seu foco era artes visuais, mas ele não conseguia ser fiel somente a ela, tinha uma paixão desenfreada pela música, vivia para as duas linguagens, mas ficou mais conhecido no âmbito das artes visuais.

Figura 8 – Representação plástica da notação musical por Paul Klee. Segmentação da primeira parte do desenho gráfico do Adágio da Sonata n. 6 para violino cembalo, de J. S. Bach (comp. 1-2)



Fonte: FELICISSIMO, Rodrigo; JARDIM, Gilmar Roberto. Interface entre os processos criativos de Paul Klee e H. Villa-Lobos: gráficos para gravar as Melodias das Montanhas. Opus, Porto Alegre, v. 19, n. I, p. 47-70, jun. 2013.

Figura 9 – Versão do Magnificat de Bach, desenhada para os alunos que não liam música (SCHAFER, 1991, p. 230)



Fonte: SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991.

Para fins de análise e comparação com os elementos das artes visuais, apenas cinco dos vários elementos propostos por Med (1996) foram escolhidos. Dentre os elementos citados em sua obra podemos destacar alguns que coincidem em nomenclatura com alguns termos utilizados nas artes visuais, entre eles: nota[6], valor[7], semitom[8], tom[9], intervalo[10], compasso[11], matiz[12], escala[13], acorde[14], ritmo[15], harmonia[16], timbre[17], textura[18] e melodia[19].

Para que haja uma proveitosa análise dos trabalhos de Klee citados anteriormente, se faz necessário o conhecimento dos elementos básicos da linguagem visual e musical. Para este fim, definimos como essenciais os elementos abordados por Ostrower (2004) e alguns dos elementos citados por Med (1996), sendo eles: ritmo, nota, melodia, altura e timbre.

Entre os elementos supracitados, notamos uma relação que está ligada a sua função em sua devida linguagem (vide Quadro 1).

O *ritmo*, na música, regula a duração dos movimentos dos sons, semelhantemente a *linha*, elemento visual, que tem função de ditar a velocidade da composição, seu tempo de execução.

Textura trata da organização dos sons numa composição musical, é ela quem dá significado a *melodia*, assim como a *superfície,* que é a organização do elemento *linha* em prol da formação de outro elemento, para compor a forma nas artes visuais.

Melodia e *volume*, sendo o primeiro o uso de sons com sentido e o segundo identificado como o uso de linhas, diagonais, horizontais e verticais, e superfície para introduzir a noção de profundidade, são conjuntos de outros elementos básicos para construção de outro elemento essencial.

Altura refere-se à agudez ou gravidade do som, se ele é mais "fino" ou mais "grosso", tendo uma função de marcar dualidade assim com a *luz* que trata de claro-escuro numa composição.

Já o *timbre,* como sua própria definição deixa claro, é a cor do som, é a particularidade existente em cada fonte sonora. Já a *cor* é o elemento visual responsável por impressionar nossos sentidos e imprimir peculiaridade ao local onde está.

---

[6] Designa um som regular, sinal gráfico que representa a altura e duração dos sons. (MED, 1996)

[7] Sinal que indica a duração relativa do som e do silêncio. (idem)

[8] Menor intervalo que se adotou entre duas notas na música ocidental. (ibidem)

[9] Soma de dois semitons. (ibidem)

[10] Distancia entre dois sons. (ibidem)

[11] Divisão de um trecho musical em séries regulares de tempo. (ibidem)

[12] (modificações dinâmicas) São as graduações da intensidade do som, que se observam na execução de uma peça musical. (ibidem)

[13] Conjunto de todos os sons musicais que o ouvido pode classificar e analisar. (ibidem)

[14] Sonoridade produzida por três ou mais sons SIMULTÂNEOS. (ibidem)

[15] Movimento dos sons regulados conforme a sua maior ou menor duração. (ibidem)

[16] Execução de vários sons unidos ao mesmo tempo, observando as leis que regem os agrupamentos dos sons simultâneos. (ibidem)

[17] (cor do som) Particularidade característica do som. (ibidem)

[18] Organização dos sons numa composição musical. (ibidem)

[19] Sequencia de notas, de diferentes sons, organizadas numa dada forma de modo a fazer sentido musical para quem escuta. (ibidem)

Quadro 1 – Comparativo entre os elementos básicos das linguagens abordadas e sua função.

Elemento visual	Elemento musical
Linha	Ritmo
Superfície	Textura
Volume	Melodia
Luz	Altura
Cor	Timbre

"Adágio da Sonata n. 6 de Bach" e sua semelhança com a pintura "Ao estilo de Bach"

Demonstramos anteriormente através dos referidos teóricos de Schafer (2011), Ostrower (2004) e Med (1996), e da pintura "Som antigo" de Paul Klee (Figura 5), ser possível a representação plástica do som através dos elementos básicos da linguagem visual. Baseados no comparativo demonstrado no Quadro 1, faremos agora uma análise minuciosa do quadro "Ao estilo de Bach" (Figura 7) de Paul Klee, e a representação plástica do Adágio da Sonata n. 6 de Bach (Figura 8), também feita por Klee, para fins de comparação das duas. Tais análises serão feitas a partir do sistema de leitura de imagens chamado *Image Watching*, de Robert Willian Ott[20] (2005), que consiste basicamente em cinco etapas: *descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando.* Segundo Ott (2005), a categoria *descrevendo* pede que o espectador observe a obra estudada fazendo um inventário de tudo o que é perceptível. *Analisando* é o segundo passo, consiste em investigar os elementos da composição e formas que a obra contém, levando a compreensão básica e a apreciação. *Interpretando* permite que o espectador expresse como ele se sente a respeito da obra de arte. *Fundamentando* é a parte que fundamenta a interpretação no contexto histórico da obra. E *revelando* dá a oportunidade para que espectador mostre seu conhecimento a respeito da obra através de um ato de expressão artística. Segundo seu organizador, o *Image Watching* "não é rígido. Trata-se de uma abordagem que fornece conceitos para a crítica voltada à produção artística" (Ott 2005, p. 129). Baseados nisso, suprimimos nesse trabalho a etapa *revelando*, por requerer uma produção, o que não haverá aqui por se tratar de um apanhado teórico fora do museu, local próprio para o uso do sistema citado anteriormente.

Análise da pintura "Ao estilo de Bach"

Descrevendo

Pintura composta de cores diversas, mas com predominância de tons de verde e azul. O azul aparece como fundo juntamente com o verde, que está presente também em superfícies ora fechadas, ora abertas. Na parte superior uma linha divide o quadro dando aparências de um envelope. Há elementos, em preto e vermelho, pouco reconhecíveis dentro do contorno criado por essa linha. No centro há formas que lembram quadrados e retângulos, um dentro do outro. Elementos em vermelho, laranja e rosa também compõe essa parte. No canto inferior direito, duas superfícies triangulares e uma espécie de seta se encontram, e, no esquerdo, uma

[20] É professor da Pen State University e professor associado do Palmer Museum of Art. Tem pesquisas na área de interpretação, crítica e educação em museus, Trabalha e colabora em inúmeros museus e galerias em diversos países.1

forma que lembra uma lua está em cima de outras superfícies que também lembram triângulos. Há manchas de cor rosa por toda a tela, principalmente do lado direito. Contornos pretos aparecem em toda obra, ora suaves, ora espessos.

Analisando

Trata-se de uma aquarela sobre tela, o que justifica a miscelânea das cores, ora entram uma na outra, ora estão em superfícies fechadas. O ritmo da obra é constantemente interrompido pelos elementos que emergem de todos os locais da tela. As linhas pretas de cima e do centro ditam tal crepitação que os olhos não conseguem se fixar somente em um local. O arco laranja situado à esquerda leva nosso olhar para cima, o outro a esquerda, para baixo. Nossos olhos querem sossegar, mas não conseguem, o ritmo é frenético. O uso de cores quentes e frias só aumenta a sensação de movimento.

Interpretando

Obra repleta de dualidades, nas duas extremidades há triângulos que se encontram, um aponta para baixo e o outro para cima. A esquerda um símbolo que lembra a lua, a no centro, um elemento que lembra o sol, Talvez uma alusão não muito clara de opostos como céu e inferno. A presença de dois símbolos que lembram a Estrela de Davi, presente no centro da bandeira do país de Israel, faz alusão ao protestantismo, religião de Bach. A cor verde lembra pastos, já os elementos que se assemelham a astros lembram o céu.

Fundamentado

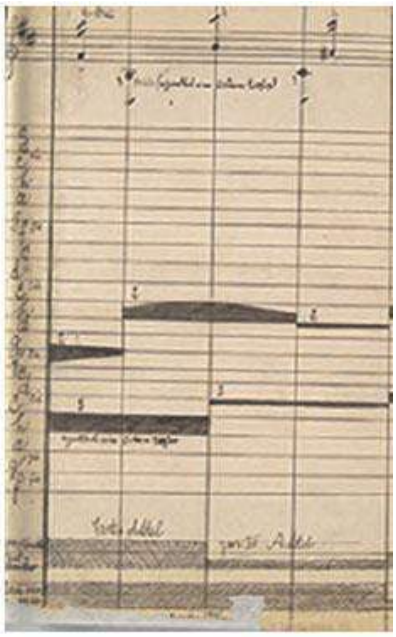
A pintura foi realizada em 1919, época em que Klee acabara de ser dispensado do serviço militar devido a I Guerra Mundial e um ano antes de iniciar seu trabalho como professor da Bauhaus. O pintor era grande admirador dos clássicos de Beethoven, Mozart, Brahms e, obviamente, Bach, e sem dúvida, sua prática musical influenciou em algumas de suas obras, como na analisada aqui, por exemplo. Dizem que quem toca Bach, toca qualquer coisa devido à complexidade de suas composições, e Klee, baseados na figura 9, certamente tocava Bach.

Comparações entre a pintura "Ao estilo de Bach" e a representação gráfica do "Adágio da Sonata n. 6 de Bach"

Na representação gráfica do Adágio da Sonata n. 6 de Bach, analisando apenas visualmente, Klee representa o movimento do som através de linhas, transformando notas em imagens a partir desse elemento básico da linguagem visual. Nota-se que aspectos como a intensidade da música são demonstrados pela espessura da linha.

O ritmo é claro, e lembra em muito a pintura analisada anteriormente, principalmente se compararmos a primeira parte da representação (Figura 10) com as linhas centrais da pintura (Figura 11). Há semelhanças na forma de organização e alturas, remetendo através do uso da linha a noção de espacialidade.

Figura 10 – recorte da primeira parte da Representação plástica da notação musical por Paul Klee. Segmentação da primeira parte do desenho gráfico do Adágio da Sonata n. 6 para violino cembalo, de J. S. Bach (comp. 1-2)



Fonte: FELICISSIMO, Rodrigo; JARDIM, Gilmar Roberto. Interface entre os processos criativos de Paul Klee e H. Villa-Lobos: gráficos para gravar as Melodias das Montanhas. Opus, Porto Alegre, v. 19, n. I, p. 47-70, jun. 2013.

Figura 11 – Recorte central da pintura “Ao estilo de Bach” de Paul Klee



Fonte: http://iamjapanese.tumblr.com/page/476. Acessado em: 10/09/2014 às 14:41h

Como citado anteriormente, a linha dita o ritmo numa composição, daí a escolha desse elemento para representar a música, que, sem ritmo seria no mínimo fora do convencional.

De fato, com uma notável representação *Neumática*, Klee representa com sucesso, por meio de linhas, a composição de Bach. Tanto as pinturas como a representação, analisadas visualmente, remetem com clareza ao ritmo da composição. O uso desse recurso visual na obra de Klee é recorrente, devido a sua proximidade com a música.

O emprego da cor, comparado aqui com o timbre, revela a riqueza de detalhes da música representada. O verde, cor secundária proveniente da mistura

do amarelo com o azul, equilibra a composição, tornando confortável e chamando a atenção para si. Goethe (1993, p. 145) afirma que:

> Nosso olho tem uma satisfação real com essa cor. Se ambas as cores primárias mantêm equilíbrio perfeito na mistura, de modo que não se note uma antes da outra, o olho e a alma repousam nessa mistura como se fosse algo simples.

Há também a existência do azul no fundo. A essa cor é atribuída uma energia, uma negatividade, é o oposto do amarelo. O azul nos dá uma sensação de frio, assim como faz lembrar a sombra, já o amarelo faz lembrar a luz e é uma cor essencialmente quente.

As superfícies, abertas e fechadas, remetem às texturas musicais de Bach, ou seja, a organização da sua composição. A maioria tem um contorno preto e esta preenchida de vermelho. De acordo com Goethe (1993, p. 145), tal preenchimento dá às superfícies a impressão de seriedade e dignidade e, também, de benevolência e graça.

Considerações

O processo de criação de Paul Klee nas obras analisadas tem como marca o ritmo e correspondem na forma de organização dos elementos gráficos. Ao analisarmos de forma detalhada a pintura “Ao estilo de Bach”, observamos o uso recorrente da linha como forma de marcação de ritmo (Quadro 1), e do uso de elementos repletos de significados. Tal marcação rítmica se repete na representação gráfica do adágio da sonata n. 6 de Bach.

As análises e observações feitas aqui não seriam possíveis sem os conhecimentos do conceito de paisagem sonora de Schafer (2011), que nos auxiliou a compreender a influencia do som na produção humana, tanto musical como visual, do conhecimento dos elementos básicos da linguagem visual de Ostrwer (2004), saber de grande valia para análise e interpretação de obras, e elementos básicos da música de Med (1994), importante aparato teórico que nos auxiliou a melhor compreender as notações musicais aqui representadas.

Referencias

CASTRO, Rosana Costa Ramalho de. O pensamento criativo de Paul Klee: arte e música na constituição da Teoria da Forma. Artigo para Revista Acadêmica de Música – n.21, 120 p., jan. – jul., 2010.

CAZNOK, Yara Borges. Música, entre o audível e o visível. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em Artes Plásticas na Universidade. In: TESSLER, E.& BRTITES, B. O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

MED, Bohumil. Teoria da música. Musimed. Brasília, DF. 1996.

O diário de um artista. Michael Gaumnitz. Produção: Christine Camdessus. ALEGRIA Ina ARTE France, 2005. Arquivo em mp4.

GOETHE, Johann Wolfang Von. Doutrina das cores. São Paulo: Nova Alexandria. 1993.

OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. 24º Edição. Rio de Janeiro, RJ. Editora Campus, 2004.

OTT, Robert William. Ensinado crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: leitura no subsolo. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PARTSCH, Susanna. Paul Klee: 1879 – 1940. Taschen, 2005.

SCHAFER, R. Murray. A afinação do mundo. 2. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Eloilma Moura Siqueira Macedo Jales

Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais – IFCE.
Monitora da disciplina Estudos de Desenho.

http://lattes.cnpq.br/3977618525995226

Maximiano Arruda Ximenes de Lima

Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais
Mestre em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará.
Licenciado em Educação Artística (Lic. Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Chefe do Departamento de Artes do Instituto Federal do Ceará (IFCE).
Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do IFCE.
Primeiro Secretário da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).
Membro da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB).
Líder do Grupo de Pesquisa Arte UM/CNPQ-IFCE.
Participa do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas da Escola de Belas Artes/CNPQ-UFMG.

http://lattes.cnpq.br/5549741678098188

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Iniciação científica**

ARTE CONTEMPORÂNEA: ISSO É ARTE? UMA ABORDAGEM VIVENCIAL DA ARTE CONTEMPORÂNEA EM UMA OFICINA PARA PROFESSORES DE ARTE

Carla Juliana Galvão Alves (UEL, Paraná, Brasil)
Denise Batista Pinto Sabino (Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
Este trabalho é o resultado de pesquisa-ação realizada com professores de artes da rede pública de ensino de Londrina, PR, e teve por objetivo ampliar e discutir questões referentes à arte contemporânea e seu ensino com os professores participantes, a fim de que estas discussões viessem a fazer parte de suas aulas. Na oficina foram discutidas questões principais da arte contemporânea e também propostas atividades práticas para a vivência em arte. O caráter dialógico dos encontros e a proposição de uma produção artística, no lugar da mera transmissão de conteúdos ou informações, possibilitaram experiências estéticas significativas e, principalmente, uma aproximação mais pessoal do professor com a arte contemporânea.
Palavras-chave: ensino de artes visuais, arte contemporânea, vivência artística.

CONTEMPORARY ART: THIS IS ART?
AN APPROACH TO CONTEMPORARY LIVING IN A WORKSHOP FOR TEACHERS OF ART

ABSTRACT:
This work is the result of action research conducted with teachers of visual arts in public schools in Londrina, PR, and aimed to expand and discuss issues related to contemporary art and its teaching with the participating teachers, so that these discussions were to be part of their classes. Workshop on key issues of contemporary art and also proposals for practical experience in the art activities were discussed. The dialogical character of the meetings and the proposal of an artistic production, instead of the mere transmission of content or information, enabled significant aesthetic experiences, and especially a more personal approach of teachers with contemporary art.
Key words: teaching of visual arts, contemporary art, artistic experience.

Introdução

O trabalho de ensinar, de modo geral, já pressupõe atitudes investigativas e criativas por parte do professor. Quando se trata de ensinar arte contemporânea, tais

atitudes tornam-se essenciais. O conjunto de objetos e manifestações que chamamos de arte contemporânea exige certa dose de ousadia que ainda gera alguma insegurança em muitos professores, levando-os inclusive a perguntar algumas vezes: isso é arte?

É o que verificamos em uma pesquisa[1] intitulada *Formação inicial e continuada de educadores em arte: marcas e perspectivas dos saberes e fazeres docentes,* envolvendo professores de Artes da rede pública de ensino. Especialmente entre os professores formados há mais de 10 anos, percebemos essa insegurança que algumas vezes se caracterizava como resistência a abordar esse conteúdo em sala de aula. Alguns atribuíam essa dificuldade à falta de materiais de apoio (livros de arte, didáticos); outros à formação oferecida pelo curso de graduação, cujas ementas de História da Arte chegavam apenas até à arte Moderna. As falas de muitos dos participantes revelava um receio de abordar em sala de aula um assunto que não "dominavam". Como responder às perguntas inesperadas que os alunos poderiam fazer? Onde encontrar as respostas? Como falar de determinadas formas de arte que nem o professor compreende?

Essas pesquisas e outras inquietações surgidas nos curso de formação continuada de professores, nos levaram a uma pesquisa-ação, no âmbito da iniciação científica. O trabalho, realizado em 2012, contou com dez participantes, todas professoras atuantes no ensino em arte. Os encontros aconteceram semanalmente, durante três meses. A oficina se orientou pelo seguinte programa: a) Panorâmica da Arte Contemporânea; b) Processos de Mediação; c) Visualidades e Educação; d) Processos de Criação em artes visuais.

Nossa preocupação constante e opção metodológica foi a de valorizar o diálogo, e promover uma aproximação, um encontro significativo com a arte contemporânea que os levasse a interessar-se por ela, em lugar de resisitir a ela. Mirian Celeste Martins nos deu pistas para esse desafio:

> A inquietude provoca, e é provocada, pela ação investigativa, pelo mergulho na experiência, que se torna vital na arte contemporânea. Nos meandros da formação de educadores, poderiam os artistas contemporâneos mover o pensamento pedagógico para o arriscar-se, o mover-se, a atravessar-se pelos fluxos da própria experiência com os aprendizes? (MARTINS, 2006)

Movidas por essas questões e motivações, elaboramos uma proposta de trabalho que iniciou por uma panorâmica da Arte Contemporânea que ajudasse a atualizar algumas informações básicas e trouxesse à tona alguns conceitos fundamentais, para serem discutidos e problematizados. Durante essa etapa inicial, tomamos o cuidado de não apenas transmitir essas informações, mas instigar a construção de significados e sentidos a partir das obras escolhidas e garantir um espaço para as subjetividades e o encontro pessoal com a arte, ou seja, dedicamo-nos à delicada e necessária tarefa da mediação. Para isso, é fundamental, conforme Martins, "a disponbilidade para o encontro com o outro, com a abertura e a sensilbildade para abrir brechas de acesso ao seu pensar/sentir, levando-o a tecer diálogos internos que possam gerar ampliações, inquietações e novas revelações" (MARTINS, 2005, p. 16).

O que a arte contemporânea nos ensina?

[1] Projeto de pesquisa cadastrado na Universidade Estadual de Londrina e no CNPQ, realizado no período de 2010 a 2012 por professores do Departamento de Arte Visual da UEL.

Na contemporaneidade, os argumentos que podem responder à questão: “Isso é arte?”, precisam ser pensados a cada trabalho. Aliás, essa questão se torna menos importante do que saber o que esse objeto ou manifestação traz de novo para o campo da Arte. Até o Modernismo determinadas instituições ou grupos costumavam ditar o que era ou não arte e estabelecer os critérios de julgamento de qualidade. Havia algumas regras, modelos ou princípios que orientavam o trabalho do artista e guiavam o olhar do expectador. Mas na passagem do século XIX ao XX, as muitas transformações pelas quais passa a arte vão também modificando o papel do espectador/receptor. De uma postuira passiva, espera-se dele agora que participe de forma ativa e recriativa, para que a obra se complete.

Algumas características da arte contemporânea já se fazem presentes desde o início do século XX, e principalmente a partir da década de 1960, tais como a exploração de novos suportes e materiais, o convite à participação do espectador e a valorização do processo poético que acompanha o trabalho, não apenas o seu resultado final. A respeito desse processo, Ana Claudia de Oliveira diz que:

> Toda essa passagem desencadeadora de tamanha ruptura com o suporte, a materialidade e, inclusive, o processamento da obra, germinou lentamente e, no decorer dos últimos cinqüenta anos, mediante dispositivos, formas totalmente inéditas, convivem na Arte Contemporânea: os happenings, as instalações, as holografias, a arte corporal, os móbiles,a arte da paisagem, a arte computacional, a videoarte, entre uma vasta gama de manifestações artísticas dificilmente numeráveis (in PILLLAR, 2006, p. 88-89)

Mas para Anne Cauquelin (2005, p. 19), “é essa arte moderna que nos impede de ver a arte contemporânea tal como é”. Segundo ela, a compreensão do público a respeito do que é a arte contemporânea às vezes é dificultada porque se recorre a velhos critérios, estabelecidos em outros contextos, que já não servem mais. “Para apreender a arte como contemporânea, precisamos, então, estabelecer certos critérios, distinções que isolarão o conjunto dito ‘contemporâneo’ da totalidade das produções artísticas”, continua a autora (CAUQUELIN, 2005, p.11).

A arte cai então na redução das possibilidades de discursos,

> Se um cacho de uvas não tem duas sementes iguais, como querem que lhes descreva este bago pelo outro, por todos os outros, que dele faça um bago bom para comer? Esta intratável mania de reduzir o desconhecido ao conhecido, ao classificável, embala os cérebros. O desejo de análise prevalece sobre os sentimentos. (BRETON, p.39).

As dificuldades no ensino de arte contemporânea podem vir de um estranhamento com relação a essa arte que agora vem sem as antigas bases seguras da academia. Ela não possui parâmetros generalizáveis para guiar o espectador/receptor/fruidor no processo de apreciação/fruição, então o que resta fazer é tomar cada obra por si mesma, e encontrá-los nela própria. Nesse sentido, Maria Menezes diz que esse estranhamento pode servir positivamente ao olhar:

> Estranhar pode implicar numa postura de questionamento e investigação que tenha diversos desdobramentos positivos. Olhar para o estabelecido como se este fosse estranho e examinar relações que parecem óbvias e

> conceitos que parecem arraigados é parte integrante da maior parte das posturas críticas, que hoje são tão valorizadas pela educação e vistas como uma urgência na formação dos alunos como agentes culturais. (MENEZES, 2007, p. 1004)

Estranhar e questionar podem ser um primeiro passo para o entendimento da arte contemporânea, e um passo maior ainda para o ensino. Os questionamentos que surgiram na fase dos ready-mades de Duchamp, no início do século XX, foram pontuais, mas de grande importância para a arte de maneira abrangente, exigindo um posicionamento crítico de quem a vê. Pensar o porquê de um objeto simples no lugar de grandes obras artísticas, fez com que um sistema inteiro que cerca a arte fosse posto em discussão.

Desde então a arte passou por diversos momentos: foi do figurativo ao não-figurativo, de materiais convencionais aos mais precários e efêmeros, do racional ao experimental, extrapolou a bidimensionalidade e os tradicionais suportes, ganhou as ruas e tantos outros espaços públicos muito além daqueles já consagrados. Isso não aconteceu de forma evolutiva e gradual; houve rupturas e contradições, idas e vindas. E no ponto em que chegamos, não existe mais um formato ideal, único ou adequado para a arte, sua configuração é multiforme.

Na contemporaneidade, a arte toma dimensões tais que, embora haja muitas informações sobre ela, são dispersas e pontuais, como explica Cauquelin (2005). Sem uma orientação específica e com tamanha multiplicidade nas formas de produzir e pensar a arte, é comum certo estranhamento do público em geral frente a essas manifestações, e mesmo entre professores de arte.

A sensação de não conhecimento ou de desencontro com as informações sobre o que é a arte contemporânea pelos professores pode causar o desinteresse ou mesmo a resistência em relação a tal assunto. Mas é preciso ter em vista suas diferentes formas de aprendizado. O conhecimento sobre a história da arte não garante o saber sobre os trabalhos atuais, tendo então que aprender a cada nova obra de arte. E, também por isso, é importante o entendimento de que é impossível ao professor ou a qualquer outra pessoa abranger a totalidade do conhecimento sobre a arte, especialmente a arte contemporânea. Não é necessário, e nem possível, "dominar" todo o conteúdo de arte contemporânea, para que se possa abordá-la em sala de aula. É importante que o professor compreenda que nesse campo não há certezas, nem verdades estabelecidas e inquestionáveis.

Uma boa forma de começar a organizar o que sabemos sobre a arte contemporânea é entender que ela passa por proposições variadas e que de modo geral envolvem a vida cotidiana aproximando-se ainda mais do público em geral. De tal forma que algumas temáticas que vão emergindo na vida cotidiana atualmente vão sendo também incorporadas às manifestações artísticas contemporâneas. Katia Canton (2011), enfatiza algumas dessas temáticas mais significativas e presentes na produção contemporânea, abordando cada uma delas em sua coleção *Temas da Arte Contemporânea*: tempo, memória, corpo, identidade, erotismo, espaço e micro políticas. Estas temáticas não são excludentes, mas se interligam constantemente, se transformam e se expandem.

Entender as várias vertentes que constituem a arte contemporânea é também estabelecer relações com a "pluralidade de agoras", como explica Anne Cauquelin (2005). Existe uma simultaneidade de acontecimentos na arte contemporânea. Não há como olhar para ela de um único ângulo.

Tendo em vista a dificuldade ou impossibilidade de se definir correntes nem grupos de artistas que se reúnem em algum tipo de movimento abrangente, a pesquisa sobre a arte se torna cada vez mais pessoal. Cada artista tem sua própria poética, então para cada artista, e até mesmo para cada trabalho, é necessária uma nova investigação. Pesquisar textos e relatos dos próprios artistas pode ajudar a compreender melhor do que tratam seus trabalhos.

Daí a importância da pesquisa para a atividade docente. O trabalho de pesquisa não é exclusivo do professor de arte, mas inerente ao ofício de todo professor. Não existem fórmulas para alcançar o conhecimento, porque não existem verdades absolutas quando se trata do saber. A função do professor é dar possibilidades de questionamentos, de confrontos que possibilitem aos aprendizes interagir, intrigar-se, apreciar criticamente, e estabelecer relações menos formais, com maior envolvimento pessoal. Esse espaço que também se abre aos alunos permite a sua autonomia quanto ao pensar, criticar e questionar. Estas habilidades e atitudes são tão importantes para os alunos quanto para os docentes.

O docente é um pesquisador crítico, um agente ativo e, especialmente em relação à arte contemporânea, precisa exercitar a sua autonomia de pensamento e de ação frente a trabalhos e artistas que encontra. “O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem” (MARTINS, 2005, p. 1). Desse modo pode acompanhar o ritmo da arte contemporânea, que está em constante inovação.

Com relação ao ensino de arte, a construção do saber passa pela aproximação dos alunos com as imagens e requer um tipo de interpretação elaborada por meio da interação com elas, somando a vivência pessoal de cada um, sua cultura e suas referências (MARTINS, 2005). A construção do conhecimento em arte envolve mais do que os aspectos cognitivos; mobiliza os sentidos, as sensações, a percepção e a imaginação. Por essa razão a aula não pode estar restrita às informações históricas ou biográficas da arte, mas precisa constituir-se em espaço de trocas e vivência de experiências estéticas que permitam a construção de sentidos.

A esse respeito também, Maria Sardelich diz que:

> Não cabe mais ao/à educador/a se perguntar o que as/os educandas/os não sabem e propor-se a ensinar-lhes, e sim o que já sabem e como é possível ampliar as conexões, para que, juntos, possam organizar outros discursos com saberes - mosaico que todos possuem (SARDELICH, 2006, p. 466).

Na produção contemporânea, arte e vida estão constantemente ligadas e requerem certo envolvimento, tanto nos espaços culturais e artísticos quanto na sala de aula. O que o aluno tem a oferecer amplia questões e traz informações que serão trocadas e compartilhadas com o professor. A aula então não é mais uma exposição sobre algo, mas um diálogo e uma aprendizagem mútua.

“A arte pede um olhar curioso, livre de pré-conceitos, mas repleto de atenção”, diz Katia Canton (2011, p. 12). Esse olhar mais atento e crítico, é necessário para se conhecer a arte e principalmente a arte contemporânea, e não está restrito ao ambiente escolar. Não é só em sala que o aprendizado acontece; ele pode ser exercitado também no dia-a-dia, ao prestar atenção às formas que a disposição dos móveis da sala proporciona, nas cores dos livros da estante, ao caminhar em um jardim, ao passear lentamente os olhos pelas nuvens.

No ambiente escolar a obra, o artista ou o professor não são os únicos a trazerem algum tipo de informação; os estudantes trazem consigo seus próprios conceitos. Sabendo que a arte contemporânea tem múltiplas possibilidades, os alunos também podem enxergar através dos trabalhos de arte vários significados. Ao abrir esse espaço o professor permite que o aluno interaja com a obra de maneira mais pessoal e autêntica. Regina Machado (1998, p. 2) ressalta a valorização desse despertar do aluno para seu sentido pessoal do mundo:

> A paisagem da Arte deve ser percorrida pelo aluno como uma história pessoal de descobertas, riscos, obstáculos, conquistas, através de formas que produzem encanto, pergunta, divertimento, inquietação, horror, num caminho em que o olho percebe que atrás do olhar, pode ver; que a mão, atrás de tocar, pode encontrar a pulsação da matéria; que o ouvido pode distinguir sonoridades e timbres; que o olfato pode respirar o âmago das coisas, que a memória pode despertar imagens esquecidas; que o pensamento, enfim, atrás de organizar palavras, pode inventar a prosa pessoal de significar o mundo.

A elaboração de propostas que propiciem a liberdade ao aluno é importante para o seu desenvolvimento, mas ao mesmo tempo é fundamental que traga desafios para que ele possa fazer relações significativas. O professor tem a função de mediador, instigando o aluno e convidando-o para tais indagações. Isso permite que as influências trazidas pela experiência do aluno façam parte desse contexto.

A vivência do processo poético também enriquece a compreensão sobre a arte atual. A experiência faz com que o objeto/arte se torne mais íntimo ao invés de uma relíquia intocada na estante, tornando-se mais palpável ao aluno como sujeito da arte. Quem passa pela experiência de pesquisar suas próprias referências e, por muitas vezes, ver as dificuldades no decorrer do trabalho artístico, percebe que nesse processo há uma trajetória que não pode ser subestimada. Abre-se assim um novo olhar sobre a arte que se vê; um olhar mais sensível e com experiências a acrescentar. Essa questão é ressaltada por Martins:

> No jogo criador, na perspectiva contemporânea, o momento do vislumbre do que se deseja está presente, mas também o imenso trabalho de elaboração e de novos insights e de avaliações constantes. Eles são vistos como conexões que provocam novos devires (MARTINS, 2005, p.4)

A experiência visual junto ao processo poético e a contextualização se fazem necessárias também para a compreensão do aluno sobre arte, fundamentando sua aprendizagem. Mas tanto a produção como a leitura de imagem precisam de um trabalho de mediação que instigue e desafie, de forma a promover a construção de significados. Conhecer arte requer mais do que saber sobre dados históricos. É necessário incentivar a participação dos alunos em um processo reconstrutivo e criativo, levando-os a explorar seus sentidos, intelecto, imaginação, percepção e memória, e relacionando-os aos conhecimentos artísticos, históricos e culturais da obra.

A arte como experiência na formação de professores

O problema inicial que motivou esse trabalho advinha da percepção da dificuldade de compreensão sobre a arte contemporânea por parte de alguns professores, e, principalmente de certa resistência a ela, conforme verificamos em pesquisas aqui já mencionadas. Ainda no âmbito da iniciação científica, elaboramos e desenvolvemos uma intervenção com dez professoras de Artes da rede pública de Londrina. O objetivo principal foi levar os professores a estabelecer relações mais pessoais com o conteúdo de arte contemporânea, vinculando-o à sua vida, e à sua prática escolar. Pensamos no trabalho como uma proposta de pesquisa-ação, de modo que os participantes se tornassem sujeitos do processo de construção do conhecimento, desempenhando um papel ativo.

No primeiro dos nossos encontros, perguntamos às professoras o que as havia levado a se inscrever na oficina e a se interessar pela proposta. Algumas enfatizaram a necessidade de abodar esse conteúdo em sala, apesar de não terem-no estudado em sua formação inicial. Outras destacaram gostar de arte contemporânea e querer aprender ainda mais.

Nesse primeiro momento, conversando com as participantes, foi possível perceber as concepções que elas tinham sobre a arte contemporânea e quais eram suas maiores dificuldades na abordagem desse conteúdo. Algumas enfatizaram novamente a falta de materiais de apoio sobre a arte contemporânea e também a carga horária excessiva no trabalho, que atrapalha a pesquisa necesária. Nesse encontro, além da incerteza com relação ao que era a arte contemporânea, também foi possível perceber que ainda havia uma resistência por muitas das participantes, situação essa que foi mudando no decorrer dos nossos encontros.

Após as apresentações de cada uma, abordamos alguns pontos relevantes para compreender a arte contemporânea a partir do século XX. Foram levadas imagens de obras relacionadas a Duchamp, ao Minimalismo, ao Pós-minimalismo, à Land Art, a Art Póvera dentre outras, apontando junto com as participantes particularidades desses movimentos que ainda podem ser vistos nos trabalhos atuais.

Nesses primeiros encontros pudemos perceber que quase tudo o que levamos era novo para as participantes, mesmo conhecendo o nome de alguns artistas não conheciam os trabalhos levados. Percebia-se também alguma descrença com relação ao ser ou não arte alguns dos trabalhos vistos, questionando os critérios de validade atuais e mencionando as dificuldades para compreendê-los. No entanto muitas dessas desconfianças e inseguranças foram sendo substituídas por uma maior compreensão sobre a própria arte e/ou principalmente por uma atitude de interesse em continuar pesquisando e estudando, o que nos parece ainda maois valioso.

Na mediação com essas imagens, procuramos sempre estimular a observação atenta e cuidadosa, a formulação de hipóteses e de relações entre o visto, o sabido e o vivido, sempre no intuito de ir desfazendo as resistências e buscando a empatia. Esse era o nosso principal desafio, tão afinado com o que pensa Martins a respeito da ação mediadora :

> Ao contrário da anestesia, o desafio é liqüidifazer a resistência que se esconde atrás do “eu não gosto”, é substituir a apatia pela empatia que convoca a disponibilidade para entrar em com-TATO, é aproximar, possiblitar acesso ao encontro com a arte e a cultura, enriquecendo-o pela potencialidade de tantos outros que convivem com a experiência (MARTINS, 2005, p. 55).

Ao final dessa etapa distribuímos aleatoriamente principais temas abordados pela arte contemporânea, citados por Katia Canton – micro-políticas; tempo e memória; corpo, identidade e erotismo; espaço e lugar, identidade; narrativas – para cada uma das participantes. A proposta foi que cada um trouxesse para o próximo encontro uma imagem, de arte ou não, que os remetesse à palavra distribuída, e compartilhasse com o grupo as reflexões feitas no processo de escolha da imagem: Em que sentido essa imagem se relaciona com essa temática? Por que escolhi essa entre outras tantas possíveis? Em que essa imagem me toca e que tipo de sensações provoca?

Cada participante tentou buscar explicações e argumentos a respeito do que encontrou, onde buscou e de que modo a imagem escolhida se relacionava ao tema. A menor parte das imagens selecionadas foi de artistas; a outra parte preferiu imagens comuns de internet ou recortes. Nós também levamos imagens ligadas ao tema, de trabalhos de artistas contemporâneos, no intuito de ampliar o repertório, mostrar novas referências e interagir com os temas propostos. Essa se mostrou uma atividade importante para que várias características da arte contemporânea fossem se tornando mais claras para as participantes.

Um outro momento muito importante durante o trabalho realizado foi uma conversa sobre o processo de produção com a artista e professora do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Londrina, Elke Coelho. Como é professora, pesquisadora e artista, ela enfatizou as relações que permeiam seu fazer cotidiano e se entrelaçam. Falou também sobre como a sua pesquisa poética é realizada no dia-a-dia, com a troca de informações com os alunos, a partir de um olhar mais atento ao ambiente que a cerca e também com autores literários e artísticos e referências de outros artistas. O ser professora colabora com o ser artista e vice versa; a pesquisa é algo que está presente em seu cotidiano. Na conversa com a artista Elke Coelho pode-se perceber entusiasmo nas participantes ao poder dialogar com a artista e tirar dúvidas sobre sua produção.

Em relação aos seus processos de criação, a artista falou também dos cadernos de anotações onde registra tudo o que a interessa, e que pode conter vários modos de linguagem: desenhos, colagens, escritas, etc. A partir dessas anotações ela retira informações para os seus trabalhos. O caderno se compara a um ateliê, no sentido de que é lá que as produções iniciam. Aproveitamos para sugerir que levassem essa ideia do caderno de anotações para si e também para a sala de aula. Ele geralmente é pequeno e fácil de transportar, devido à sua presença constante se torna um bom instrumento para as professoras que não tem tanto tempo para esse olhar mais atento ao cotidiano e pensar na produção em arte.

Após as discussões sobre a trajetória da arte contemporânea, ajudando a perceber os caminhos pelos quais a arte passou, e o diálogo com a artista, que permitiu uma aproximação com o processo e o percurso poéticos, iniciamos o trabalho de produção individual das participantes. No primeiro dia conversamos individualmente com as participantes para que se iniciasse o trabalho pelo que já as interessasse, pensando principalmente em ideias desencadeadoras de uma poética. Iniciaram trazendo por escrito as ideias que gostariam de desenvolver, proposto com o objetivo de ajudá-las a organizarem suas ideias a respeito do próprio trabalho.

Por algumas semanas se abriu o espaço para que, dentro da oficina, elas levassem ideias e materiais pensando principalmente em suas motivações pessoais para produzir. Surgiram espelhos, tecidos, seringas e roupas, desenhos feitos em guardanapos de papel e objetos do cotidiano trazidos para o contexto da arte. Elas levavam os materiais para a sala, produziam, discutiam e depois levavam para a casa para poder produzir mais no

decorrer da semana. Nos seis encontros dedicados a isso, os diálogos giraram em torno das dúvidas sobre o que estavam pensando e em como fazer a ideias virarem trabalho.

A cada nova mudança, dúvida, intento, conversávamos com cada uma delas para auxiliar no processo. A vivência da produção artística aqui proposta não teve outro objetivo além alimentar a experiência estética. O tempo dedicado a essa proposição não permitiria um aprofundamento na produção artística, e nem era esse a nossa intenção.

Aos poucos os trabalhos foram sendo elaborados durante os encontros e as participantes começaram a perceber as dificuldades na produção de um trabalho que não tem por objetivo ser belo, mas sim mostrar o discurso proposto por elas. Essa vivência foi muito significativa, proporcionando um encontro íntimo com o processo, e foi fundamental para que acontecesse de fato o entendimento sobre o fazer artístico na contemporaneidade. Elas passaram pela experiência de estudar artistas para ter referências, desenvolver ideias com a ajuda da construção de textos, ultrapassaram obstáculos com relação à escolha de materiais e, por fim chegaram às descobertas de uma possível poética pessoal, ainda que em estado embrionário. Durante todo o desenvolvimento desta oficina, as discussões foram conduzidas de forma dialógica, pontuadas por nossa intervenção quando achamos necessário trazer outras referências, problematizar, ler os textos que produziam sobre esse processo e, aos poucos, entender o que havia de possibilidades de acordo com cada participante.

Em geral, pode-se notar que as participantes trouxeram para seus trabalhos mais de si, do que já viveram e daquilo que faz parte do seu cotidiano. Memória e identidade foram os temas mais recorrentes. Memórias felizes ou doloridas, relacionadas à infância, aos amigos, à família, de lugares e épocas em que havia sensações diferentes e que de alguma maneira ainda mexem com elas. Lembranças acionados por fotografias e objetos pessoais trazidos do ambiente familiar.

Também notamos aproximações com artistas e características da arte contemporânea que foram discutidas anteriormente apareceram na produção artística, tais como a utilização de materiais diferentes dos convencionais. Os suportes foram variados, com instalação, vídeo, pintura e desenho, todos buscando um olhar novo sobre o que já conheciam ou que acabaram de descobrir com a oficina.

A fim de sistematizar esse momento dedicado ao descobrimento em poética, todos os trabalhos foram apresentados ao grupo por cada uma das participantes. Com a intenção de que elas expusessem suas ideias, tanto quem produziu, quanto os as outras participantes que observavam, ao final de cada apresentação todas tinham espaço para conversar sobre o trabalho. A partir de suas falas, percebemos que o trabalho se tornava significativo não apenas para a autora, mas também para quem estava ouvindo . No momento da apresentação percebemos que esse trabalho possibilitou um olhar mais atento sobre os processos de criação dos artistas atuais.

Voltando o nosso olhar para o ensino escolar, houve o interesse em, além de possibilitar a troca de experiência, perceber como as aulas na escola poderiam acontecer após o trabalho que estávamos realizando. Razão pela qual propusemos que todas as professoras elaborassem uma proposta de aula com o conteúdo da arte contemporânea para as suas salas de aula e trouxessem os resultados para serem compartilhados no grupo.

No último dia, reservamos um espaço para que elas pudessem falar sobre suas experiências em sala de aula, apontando as dificuldades encontradas e as conquistas e avanços obtidos. Porém, nem todas puderam realizar alguma atividade com os alunos. Algumas não conseguiram incluir naquele momento esse conteúdo dentre os outros já

planejados previamente. Outras disseram que mesmo sem abordar diretamente a arte contemporânea, de alguma forma as aulas já mudaram, pelo fato de terem tido novas experiências e novas referências de artistas. Uma das participantes levou um texto sobre o olhar, que descobriu conosco, para discutir com os alunos.

Duas professoras já exploravam a arte contemporânea em suas aulas e levaram trabalhos de alunos, falaram sobre suas atividades. Disseram que muitas vezes é preciso passar por preconceito com relação a essa arte desconhecida por outros professores na escola, eles questionam as várias formas de atividade propostas. Mesmo assim, com a insistência em continuar desenvolvendo aulas que dêem conta de apreender o que é arte contemporânea, e enfatizando sua importância para quem observa trabalhos expostos na escola, podem fazer com que entendam e apoem suas atividades. Outras professoras também disseram que existe essa dificuldade com a direção da escola e com outros professores ao propor ideias novas. Elas trocaram experiências e se interessaram em saber que existem professoras que conseguem, mesmo com as dificuldades, realizar bons trabalhos com os estudantes.

Ainda nesse último dia, foram distribuidos questionários com nove questões avaliativas sobre o trabalho desenvolvido a fim de verificarmos se encontros foram relevantes para as participantes e se havíamos obtido êxito em nossos objetivos.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido conseguiu criar momentos de refexão sobre a arte contemporânea e os desdobramentos de suas próprias questões sobre o que é arte de modo geral. As participantes perceberam a existência de uma poética nas manifestações artísticas contemporâneas, e descobriram quantos modos de criar ainda não haviam sido pensados.

Mergulhar no processo de produção artística foi muito importante para a aproximação e compreensão sobre a arte contemporânea. Ao pensar os materiais, a montagem e os seus sentidos, as participantes se sentiram mais próximas do pensamento sobre a arte. Os questionamentos e as críticas delas são feitos agora considerando alguns fatores que elas mesmas vivenciaram no momento da produção; não é mais um olhar superficial, porque dialogam com os trabalhos. O que antes parecia sem sentido ou apenas aleatório, agora as leva a compreender que o processo vai além do que se pode perceber com uma simples e rápida olhada. Elas se mostraram mais atentas ao criticar trabalhos atuais, questionando a intenção do artista antes que a relativa beleza da obra.

As falas das professoras no último encontro e as respostas ao questionário revelaram uma maior compreensão sobre a arte contemporânea, mas principalmente o estabelecimento de uma outra relação com esse conjunto de manifestações que antes se caracaterizava por uma rejeição e acabou se transformando em interesse. Na avaliação escrita, muitas delas expressaram o desejo de dar continuidade aos nossos estudos e trocas de experiências, aprofundando.

Em nossa avaliação, o trabalho desenvolvido contribuiu com a prática docente das participantes e, de acordo com os relato delas, ofereceu subsídios para estratégias de abordagem e mediação da arte contemporânea em suas aulas.

De nossa parte, tivemos a oportunidade de observar que a relação mais íntima do professor de arte, com os seus procedimentos e processualidades, pode ser uma forma muito eficaz de entendimento e de aproximação com a arte contemporânea.

As respostas dos questionários nos deram um retorno muito positivo, que pode ser assim exemplificado, nas palavras das próprias participantes: “ampliou o meu repertório”, “agora tenho um olhar mais profundo em relação à poética”, “contribuiu com a troca de experiências”, “já estou trabalhando com meus alunos”, “me fez ter vontade de aprender mais”, “ampliou o meu olhar sobre a produção pessoal e as inúmeras possibilidades que surgem”, “o olhar para o que está em torno”, “o sentido da relação vida e arte”.

Uma delas escreveu em seu texto sobre a produção: “[...] percebi que durante a discussão sobre a poética das colegas eu também havia elaborado uma relação mais profunda sobre a minha relação com o mundo, mesmo sendo uma janela através do olhar do meu filho, fui além disso sem tomar consciência sobre tal.”

Acreditamos, como Leontiev (2011, p. 146), que a disicplina de Arte na escola tem também uma função de educar esteticamente, e não apenas artisticamente. O que significa dizer que sua finalidade não se resume a ensinar os conhecimentos históricos e teóricos sobre a arte, mas oferece a poportunidade de conferir “novos significados e novas maneiras de ver o mundo e de avaliar a realidade”. Aqui talvez resida a sua maior contribuição, junto à da própria arte: conferir um sentido pessoal à realidade.

Reverter aquela postura inicial de resistência à arte contemporânea foi sempre o nosso maior objetivo. Mas também tivemos a preocupação de valorizar uma postura investigativa e de discernimento entre gosto e critérios de valor por parte do professor. De acordo com Martins,

> A simbiose entre gostar e compreender frequentemente inibe a disponibilidade ao contato e requer trabalho do mediador para que o fruidor perceba que pode compreender e valorizar uma obra, independentemente de sua preferência (pode-se não gostar, mas compreender a obra e sua própria preferência). (MARTINS, p. 17)

Tal atitude é essencial para o trabalho do professor de arte, dado que ele é o responsável pela seleção de imagens que leva para a sala de aula, e que acaba por criar as representações e conceitos sobre arte que os seus alunos irão construir.

Referências

BRETON, André. **Manifesto Surrealista**, 1924.

CANTON, Katia. **Temas da Arte Contemporânea: Espaço e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LONTIEV, Dimitry A. Funções da arte e da educação estética. In FRÓIS, João Pedro. **Educação estética e artísitica:** abordagens transdisciplinares. Lisboa: Calouste Gulbenlkian, 2011.

MACHADO, Regina. Para pintar o retrato de um pássaro. In: Ciclo de Palestras: A Compreensão e o Prazer da Arte, 1998, São Paulo. **Anais** eletrônicos... São Paulo: SESC, 1998. Disponível em:http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_4a.htm#regina. Acesso em: 11 ago. 2011.

MARTINS, Mirian C. **Mediação: provocações e estética**. São Paulo: Instituto de Artes. Pós-Graduação, v.1, n.1, 2005.

_____. Entrevidas: a inquietude de professores-propositores. **Educação.** Revista do Centro de Educação [On-line] 2006, v. 31, n. 02, jul/dez, 2006. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117232001> Acesso em 29 jul. 2014.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. Convocações multissensorias da arte do século XX. In PILLAR, Analice Dutra (Org.) **A educação do olhar no ensino das Artes.** Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 87-98.

SARDELICH, Maria E. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de Pesquisa.** v. 36, n. 128, p. 451-472, mai/ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf> Acesso em: 26 jul. 2011.

Carla Juliana Galvão Alves
Docente no departamento de Arte Visual da Universidade Estaduial de Londrina. Possui graduação em Licenciatura Em Educação Artística pela UEL, especialização em Cultura e Arte Barroca pela UFOP e mestrado em Educação pela UEM (2005). Atualmente é doutoranda em Educação pela UEM. http://lattes.cnpq.br/7627123662548625

Denise Batista Pinto Sabino
Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela UEL.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Iniciação Científica** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **2.Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e de Pedagogia.**

UM SUSPIRO E A ARTE EDUCAÇÃO: A mediação artística como inspiração para uma educação poética

Carolina Mesquita Clasen (UFPel, RS, Brasil)
Carolina Corrêa Rochefort (UFPel, RS, Brasil)

RESUMO:
O presente texto traz as inquietações/questões de um projeto de pesquisa no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPel em andamento. Atravessada por um comentário (sobre minha postura) de uma professora em uma aula do estágio curricular, movimentou meu pensar sobre o porquê, nós professores, "perdemos o brilho no olhar". Ponho-me a pesquisar tal questão entendendo a educação como relação. Neste texto apresento as principais questões, as potências e experiências educativas em diferentes espaços de arte/educação, os quais são matéria para meu Trabalho de Conclusão de Curso. Proponho uma pesquisa exploratório-explicativa que apresenta as impressões do corpo artista sobre as experiências de *respir[educ]ação*, nas diferentes formas: na sala de aula (estágio curricular e academia, Centro de Artes/UFPel, galerias, museus e espaços de arte), e também numa *entrevista performance*. Por acreditar não é apenas na posição na posição de professora, ou arte educadora, ou mediadora que estou inserido neste processo. A pesquisa é, principalmente, sobre estes processos na educação, e não apenas na arte ou na mediação. Encontro em diversos autores como Ranciere, Nietzsche e Deleuze, conceitos e pensamentos que potencializam a prática de uma espécie de metodologia da imprevisibilidade [da proposta e do cotidiano] que encontro em mim, nos espaços, nos outros, nas relações. Como método, busco através desta posição de arte educadora, o momento em que meu corpo, espaço (galeria, instituição escolar) e estudantes, visitantes, não se dividem mais e somos afetados pela respiração de cada participante, proponho a busca pela excitação coletiva como momento educação e apreensão de sentido.

Palavras-chave: arte, mediação, meditação

A SIGH AND ART EDUCATION: The artistic mediation as inspiration for a poetic education

ABSTRACT:

This text brings the concerns/issues in a research project in progress of the course in Visual Arts Degree from UFPel. Crossed by a comment (about my posture) by a teacher in a classroom of curricular training, moved my thinking about the causes of the teachers lost “the sparkle in ours/theirs eyes". I search this issue understanding education as relations. In this written I present the main issues, the powers and the educative experiences in different spaces of art/education, which are subject to my Course Conclusion Work. I propose a research exploratory-explanatory that presents in the educador/meaditor/artist body impressions of experiences of respir[educ]ation, in the different forms, in the classroom (professional training, academy, university, galleries, museums and others spaces), and also in an interview performance. Meeting in various authors as Ranciere, Nietzsche and Deleuze, concepts and thoughts that potentiate the practice of a kind of methodology of unpredictability (of the proposal and the everyday) that meeting in me, in the spaces, in the other, in relations. As a method, I'm through being a teacher-facilitator-artist, the moment in which my body, space (gallery, educational institution) and students, visitors, are not divided more and are affected by respiration of each participant, I propose the quest for collective excitation as time education and apprehension of sense. I search this question understanding education as relationship. In this paper I present the main issues, the powers and educational experiences in different areas of art education, which are subject to my Work Completion of course. I propose an exploratory and explanatory research that shows impressions of the body educator facilitator artist experiences of Respiratory [educ] action, in different forms, classroom (traineeship and academia, Arts Center UFPel, galleries, museums and spaces room art) and also a press performance. Meeting by various authors as Rancière, Nietzsche and Deleuze, concepts and thoughts that enhance the practice of a kind of methodology of unpredictability [of the proposal and the everyday] I find in myself, in places, in others, in relationships. As a method, seek through a teacher-mediator-artist, the moment my body space (gallery, educational institution) and students, visitors, do not divide and are more affected by the breathing of each participant, I propor se the search for excitement collective moment as education and apprehension of meaning.

Key words: art; mediation; meditation

1 Introdução

“Gente também é semente. Tem que estar contente. Tem que *respirar*.”[1]

Hoje respiro ofegante. Começo esta escrita prestando atenção no ato de respirar, nos ritmos que meu corpo encontra para estar no mundo. No quão presente tenho que estar neste momento em que minha pele, a superfície do papel e o grafite estão em contato. Retomo na minha memória as primeiras vezes que convivi com a arte educação de dentro do olho do ser/estar educador, para começar esta tessitura. Pois, é o "brilho do olhar" do educador que move minha pesquisa. A educação é uma ação intrínseca ou extrínseca?

Respiro ofegante. Sinto a pele com os arrepios que senti no momento em que me apresentei, com meus cabelos disformes, com minha estatura pequena, com meu corpo inteiro para minhas primeiras alunas. A recordação desse momento me deixa instável, mais por todo caminho que trilhei depois desse primeiro dia, do que pelo primeiro dia como educadora em um espaço de educação. Pois, na plenitude daquele momento, ainda que eu temesse em parte, minhas células todas estavam atentas para o que aquele encontro despertara em mim. Isso porque eu estava,

[1] Planta Baixa, Vinícius de Moraes, 1974

porque respirava. Porque eu era o espaço de educação, por não reconhecer mais os limites físicos entre educação e respiração, entre aquele amontoado de tijolos e papéis que eram ora instituição, ora educação. Mas, a ansiedade que caracteriza esse parágrafo e que me movimentou a escrever/pesquisar e torna minha respiração mais difícil, é de outrora, é das respostas que recebi de uma professora para o momento de arte que estivera (con)vivendo com as estudantes naquela tarde. A professora me dizia sobre qualquer coisa que vai diminuindo, sobre uma luz do olhar que se apaga, sobre um brilho que se dissipa após um tempo dessa (con)vivência com a educação.

Um suspiro. Após alguns semestres na formação em Licenciatura em Artes Visuais, trago nos meus suspiros, inquietações acerca da legitimação dos discursos e metodologias encontradas no caminho. Então, sou atravessada por Foucault (1970), em "A ordem do discurso", quando traz quase que as mesmas letras das minhas leituras de mundo, e discute as formas discursivas como leitura mundana. O universo está inteiro discursado nas formas de poder que o autor propõe através do discurso na obra, logo, encontro a horizontalidade do meu discurso-gesto com o aluno, visitante, etc. As palavras proferidas são encontradas a todo instante e digo isso com os visitantes da exposição, convidando-os a compartilharem seus discursos, sem classificação e premiação às orações mais interessantes. Esse encontro, esses saberes no mesmo verso, me dava e me dão segurança para trilhar este caminho que começo a descrever, um caminho quase fora dele. Já que, muitas das possibilidades trilhadas nos levam para hipóteses estudadas desde o último século, que continuam tratando dos *problemas da arte educação,* sem alterar o discurso enunciado para a condução da metodologia. O descaminho, talvez, uma escrita, um trabalho de conclusão de curso, uma aula, que busca o que está fora do caminho, o que não está trilhado e o que está riscado nestas outras trilhas já riscadas. Um discurso desordenado e interferências corpóreas que levam para um espaço de convivência, o compartilhamento dos afetos.

2 Respirações de Outrora: atravessamentos que movimentam a pesquisa

Uma respiração caótica, com intervalos pequenos entre o respirar – inspirar; catarses e quietudes corporais, o transcender. Quatro ou cinco passos, exercitar o "*conhece-te a ti mesmo*" para aproximar-se do outro. Uma educação caótica, com intervalos pequenos entre a paixão que move e a instituição que distancia. Educar-respirar; gritos de ordem e afetos, o conviver. Reconhecer em si [ou nos outros componentes deste processo de educar] suas paixões e suas escolhas, os fatores "*extrínsecos*" e "*intrínsecos*" (DELEUZE, 1923) que, através das modificações corpóreas e incorpóreas, considerando sua variedade, nos demonstram as formas-expressões de ser educador. A proposição meditativa na sala de aula são estes dois conceitos sensibilizados em cinco estágios meditativos descritos acima. É agir de fora e de dentro, propor uma conversa com o pensamento do aluno e com a pele.

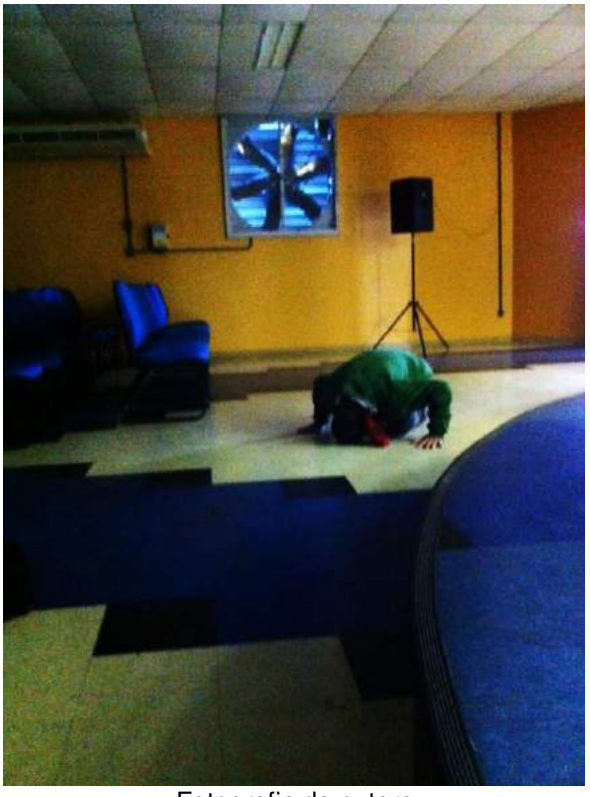
As imagens 1 e 2, a seguir, são dois ângulos diferentes do mesmo momento de uma aula ministrada com os métodos meditativos do autor Osho, do livro Orange, quando nos propõe a catarse e os movimentos dinâmicos para que depois, na quietude, nos reconheçamos, acessando o inconsciente:

Fotografia 1 – Aula de Estética– Centro de Convivência dos Meninos do Mar- Rio Grande/RS



Fotografia da autora

Fotografia 2 – Aula de Estética– Centro de Convivência dos Meninos do Mar- Rio Grande/RS



Fotografia da autora

Neste espaço de tempo entre o encontro com as mediações, as meditações e essa convergência para minha vontade de potência na educação me colocam como

um vértice congruente, que é igual sem ser o mesmo, com cada uma das educadoras trans*flor*madoras, *de*formadoras, educacionais. E então entendo que toda a minha trajetória, consciente ou não, escolheu este lugar e este tempo. Começo, começamos aqui, quase que como um abraço muito apertado; buscamos o mesmo compasso, numa dança das barrigas durante o abraço: inspiro eu, expiras tu, expiro eu, inspiras tu; para que a descoberta, que vai muito além de um jogo de barrigas e respiração, aconteça e nos reconheçamos neste momento de aprendizado mútuo. Porque estar na educação não é, não foi e não será, para meu corpo, respirar sozinha.

As escolhas que me colocam em uma sala de aula compartilhando a arte como ponto comum entre eu e outras respirações transversais e/ou paralelas; encontram o meu respirar com a história de uma senhora que, formada em letras, lecionou durante toda sua carreira como se estivesse sempre em seu primeiro encontro com o espaço de educação, com o "brilho no olhar". E, outra historieta, que ainda há de ser contada com mais detalhes, de um grupo patafísico, que vai além das verdades individuais e mentiras plurais, em busca de uma relação de arte-educação-coletivo-experimental construída mais horizontalmente.

A senhora é minha avó materna, que com setenta anos foi afastada da escola formalmente, por não poder mais exercer sua profissão devido à idade. O que não foi motivo de afastamento absoluto, já que a Dona Regina seguiu convivendo com a educação e propondo outros espaços educativos, como aula de pintura, ou aulas particulares de inglês na mesa redonda da cozinha. Em algum momento da minha vida escolar fui aluna da D. Regina. Lembro, de toda aula ela nos contar uma história [que só eu, que convivia com ela fora daquele ambiente, sabia que eram inventadas], outras vezes, encontrava um outro tom de voz para dar a aula de inglês.

3 A Respir(educ)ação: uma metodologia do descaminho?

A partilha dos meus sensíveis, atravessados por todas as infinitas partículas dos compostos de gases que me respiram e que atravessa agora, enquanto escrevo e retorno a esses momentos, para imprimir numa trama de linha-papel-gesto o ato mais intrínseco humano: a respir(educ)ação. A aglutinação das duas palavras e das duas ações, dos dois verbos, vem por não encontrar uma terceira denominação que me diga de algo que seja feito quase que involuntariamente. Durante a formação acadêmica, os afetos não deixam de atentar cada vez mais para o que está sendo feito o tempo inteiro e, só por não perceber, não percebemos. Assim que, quando me torno mais próxima das professoras de educação artística, por estar cursando a faculdade de Artes Visuais [muito embora esteja sendo afetada pelas mais diferentes áreas da educação o tempo inteiro e, por isso, minha pesquisa está para a educação como um todo], percebo curiosidades acerca de suas metodologias e o que as movimentam em seu cotidiano escolar; já que tive meus primeiros momentos dentro destes espaços sendo tocada por “constatações” em discursos seguros, de que a euforia certo dia torna-se inerte. Com isso, desde estes primeiros contatos, proponho a troca de saberes para todos os membros componentes do espaço escola, da instituição, da galeria; por isso não excluo o restanto das partes deste processo e torno exclusiva ao campo da arte educação, esta análise.

Com isso, trago a pesquisa exploratório-explicativa para investigar, dentre as possibilidades de meu alcance da arte educação que convivo nos mais diferentes referenciais e áreas [já que, durante as mediações, compartilho saberes de física para falar da obra de um artista, ou de biologia, para falar de outro], quais as respirações, inspirações e ações que potencializam a experiência educativa no espaço escolar, enquanto instituição e/ou transitando em diferentes espaços e matérias curriculares.

Compondo estes espaços, quando assumo a posição de educadora-mediadora, considero a horizontalidade e a "vontade de potência"[2] de cada atuante do momento de educação. Já que, denomino este encontro como uma possibilidade de descoberta dos nossos saberes para atravessarmos o conteúdo escolar institucional a ser tratado, trazendo para dentro da arte e da educação, o outro. O caminho in-verso, de não apenas levar ao outro a arte e o conteúdo, mas receber e perceber em quais e com quais conhecimentos o conteúdo afeta o estudante. Acredito que esta percepção do outro e da potência presente quando nos colocamos abertos, em estado de troca, vem da convivência com o grupo Patafísica: Mediadores do Imaginário[3]. Como atuante deste grupo de mediação, há pelo menos 2 anos, componho-me muito do que interfere diretamente na processualidade e dá outra direção ao processo, possibilitando que cada ser presente naquele momento seja tão potente quanto outro, ao contribuir com seu discurso. Com estas não-verdades absolutas de cada mediação, pois construíamos a cada momento uma outra possibilidade para aquelas respostas, torno meus objetivos na pesquisa ainda mais claros.

Suspiro. Adentro nos meus pulmões com uma espécie de gratidão em forma de suspiro a cada pedacinho de tempo que estive presente, fisicamente ou em outras contingências, nas discussões patafísicas. As reuniões do grupo que, confundindo, esclareciam meus saberes; para que agora eu me proponha com todas as finitas, mortais e reproduzíveis células do meu corpo, a uma análise mais próxima da arte educação, tornando-me consciente da posição de educadora e educanda simultaneamente, me propondo a ocupar os diferentes lugares deste processo. Trazendo quase ao existencialismo esses espaços de estar da educação e seus pontos latentes potenciais. Traçar, ou não, esses laços afetivos acadêmicos com os que encontrarei nos espaços de educação a serem estudados com objetivos mais específicos, para buscar este intervalo de tempo em que se evidencia a difusão da luz – ou quando os interesses se perdem, nos descaminhos educativos. Buscando, mais especificamente, como o fator aluno e a hierarquia escolar influenciam nestes movimentos do professor no espaço da escola.

4 Experiências respiratórias ou [respir(educ)ações]

Proponho autores cujas relações de educação/educando/educador sejam mais horizontais e emancipadoras, como em "O mestre ignorante", quando Ranciere nos diz da atuação do mestre:

> Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (2007, p:31,32)

---

[2]Vontade de Potência: conceito nietzscheano trazido para análise das possibilidades intrísecas de um contramovimento do educador acerca das metodologias de ensino, ou seja, um movimento que virá depois dele e por ele, na ação do mestre.

[3] O Grupo Patafísica: Mediadores do Imaginário é um Projeto de Extensão da Universidade Federal de Pelotas, com a orientação e uma relação horizontal da Prof. Me. Carolina Corrêa Rochefort juntamente com dez membros, estudantes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais e mestrado em Artes Visuais da UFRGS.

A emancipação traz uma possibilidade que foge o tempo todo do maniqueísmo da pedagogia, que se apoia na oposição da ciência e da ignorância, ou ainda, em métodos suaves e duros, etc. Ranciere(2007) sugere, o reconhecimento das diferenças e a descoberta dos pontos em comum. Quando e porque estamos naquele espaço, quais outras possibilidades equivalentes àquelas que vivenciamos? Desta forma, propondo a re-descoberta dos acasos e buscando o autoconhecimento coletivo dos componentes dos espaços educativos, atravesso Nietzsche (1980, p.265) quando fala da consciência do conhecimento: "A 'experiência interior' só atinge a nossa consciência após haver encontrado linguagem que o indivíduo possa compreender, - isto é, a transposição de uma estado em outro mais conhecido".

As minhas primeiras ações, os meus primeiros momentos com os braços abertos, a espera das próximas barrigas a inspirarem junto da minha e me proporem novos ritmos, provocavam sorrisos e a ansiedade para juntar-se a mim. Era como transpor ao outro a minha euforia, eu demonstrava com meu corpo a nossa igualdade em vontade de estar naquele encontro. Nas minhas atuações, como professora-mediadora, os questionamentos a serem levantados são, geralmente, acerca da legitimação da arte e emancipação desta postura estética, ou física quando falo a priori deste abraço [a euforia quando reconhecemo-nos no momento presente, neste caso]. Quando a mediação adentrou meus métodos era com estas questões, quase que corriqueiras às mediações: eu me transformava no espaço institucional da escola por tratar todos discursos equivalentes e potentes em igualdade. Na imagem seguinte, demonstro em uma captação visual este momento, esta ansiedade, esta euforia que permeia os segundos anteriores ao momento de respir(educ)ação:

Fotografia 3 – Mediação Exposição "Você fez tudo e muito mais do que poderia imaginar para me fazer feliz"– Galeria Casa Paralela - Pelotas/RS



Fonte: Acervo Grupo Patafísica: mediadores do imaginário

A imagem traz a síntese de uma mediação e dos olhares que impulsionam e movimentam a ação. O que se transforma em obra de arte é esta “vontade de potência” encontrada em um ponto comum entre obra-artista-mediador-visitante; e, igualmente, encontrada quando há a escolha de tangenciar o encontro, estar a margem dele, não *ser* neste encontro. Pois, "não estar" também é uma forma de presença, como na Fotografia 1 e 2, que são duas perspectivas do mesmo momento

da meditação dinâmica: o grupo e o aluno que escolheu um espaço em solitude, mais distante dos colegas.

Neste sentido, no período do Estágio Curricular, percebi que é igualmente necessário estar preparada para assimilar o que me proponho a despertar: discussões propostas acerca da consciência e do espaço que se está presente, sobre autoconhecimento e a aproximação estética individual com a arte, etc. No entanto, estes pontos não constam, são incomuns nos curriculos convencionais, que propõem conteúdos endurecidos e sem autonomia ao aluno.

Embora a negação dos estudante, quanto ao meu método, fosse esperada, a primeira vez que me deparei com ela, me assustei. É como se a euforia tivesse sua frequência diminuída e o brilho no olhar, que houvera sido alertada, estivesse ofuscado. Contudo, estes meandros, dão à arte e ao encontro, ao professor eufórico, as contigências em outras potências. Reconheço assim que, o papel deste despertar é exatamente a busca pela autonomia do, também, não querer. Quando duas alunas cruzaram seus braços negando os cinco passos meditativos que seriam feitos na aula, entendi o quanto as palavras que eu levava a eles saiam de mim, organizavam-se nos meus pulmões, com a minha respiração, e punham-se a dar formas a minha língua e a fonética, com este objetivo. E assim, encontro no outro a potência do imprevisível, por decidir, sobretudo, que sou consciente deste lugar de ação mundana que escolhi para estar. As palavras são propagadas, o gesto está em movimento e o corpo está presente em plenitude, devido a esta consciência que me permite a maleabilidade de também reconhecer quando não acesso a potência do outro. E é nesta imprevisibilidade da proposta e do cotidiano que encontro uma destas reverberações que me põem na linha desse descaminho: buscar através do ser professor-mediador-artista, o momento em que meu corpo, espaço (galeria, instituição escolar) e estudantes, visitantes, não se dividem mais e somos afetados pela respiração de cada participante. Até o mofo que vive na parede respira pelo mesmo nariz que eu. O papel da educação não é ocultar esses componentes todos do universo, mas torná-los partes óbvias de cada ato, emancipando não apenas as afirmações e o autoconhecimento, mas o reconhecimento das repulsas e da distância.

Expiro. Solto para fora do meu corpo o meu ar ouvindo cada assovio de consciência que sai pelos meus poros. Quando começo minhas leituras e meus mergulhos mais fundos nas entrelinhas de Nietzsche, Deleuze, Foucault, percebo o quanto os lugares como espaços de educação formal, museus, galerias de arte, oficinas educativas são modificados pelos agentes ativos. Estes agentes são todo e qualquer membro, assíduo ou não, do espaço: professores, mediadores, funcionários dos espaços, estudantes, visitantes; que, conscientes das suas vontades a serem compartilhadas, alteram esta convivência. Pois, há uma busca aos detalhes que se constroem no momento presente. Certa vez, em uma mediação na galeria A SALA (Centro de Artes/UFPel), perguntei a turma: Alguém sugere o que é arte? A resposta seria dada alguns dias depois, quando em outro encontro, a aluna relata que, mora com um artista, seu pai, e embora admire muito sua produção plástica e suas poesias, a maneira como propõe-se a viver diariamente é tão arte quanto o que está pintado, ou escrito, por ele. As relações na escola, acredito, tendem a transformar-se nessa esfera: tornamo-nos conscientes de cada passo, cada influência, cada etapa da respiração e cada anseio pelos saberes. Quando mestre dá aos alunos as ferramentas para o autoconhecimento e aceita que cada corpo que convive naquele espaço altere o Plano de Ensino e as metodologias programadas anteriormente. E por isso, Deleuze e Guatarri, quando concebem o

conceito de produção de saberes, descrevem estes processos de emancipação e autonomia buscadas a cada período de aula, onde este "rizoma" não está pressuposto no plano de ensino. O que é preparado a cada aula é o enunciado que irá tratar o conteúdo acessando a individualidade deste plural, não um objetivo final rígido e inegável.

Na mesma direção, também aproximo Rosa Dias, que interpreta Nietzsche:

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

Por conseguinte, leva-me a Nietzsche e me propõe as questões filosóficas destes espaços de estar, sobre não sermos apenas uma hierarquia institucionalizada socialmente, mas movidos por vontades, desejos e necessidades. Texto de outros séculos, páginas marcadas pelo tempo, cheiro de poeira e incontáveis digitais nas folhas filosóficas do livro "Vontade de Potência" são para esta pesquisa uma congruência das minhas propostas educativas, onde priorizo o autoconhecimento e os saberes de cada um. Este termo "potência" é, na concepção de Nietzsche, um símbolo no sentido da nomeação de uma vivência espontânea diante do devir da vida, que é um constante vir a ser. A "vontade de potência" é determinada como o mais forte de todos os instintos que dirige a evolução orgânica. Tornando-se a cada momento consciente das infinitas possibilidades latentes naquele momento.

Como se quisesse mapear estas potências no corpo docente, busquei uma forma de acessar estes discursos, estas leituras da educaçao por um dos pilares que a concebem, mas principalmente este vigor que as mantém nesta posição através de uma performance-entrevista. Assim, com uma experiência de autoconhecimento, busco a aproximação dos relatos e conversas com educadores/as; e não a construção de uma nota final a cada bimestre, trimestre, semestre. Proponho uma convivência do momento presente e um "desfrutar" das relações capturadas a cada gesto entre estudantes e educadores na instituição escolar. Bem como as relações para além da sala de aula: de que forma elas se dão? Para tornar essa discussão mais clara, abordo as educadoras confrontando o exercício de uma profissão invisível[4], como operador de caixa, por exemplo, que quando está contabilizando as mercadorias não cria uma relação além da superficial, de rotina entre vendedor-comprador. Enquanto nós, professores, convivemos com a nossa profissão a cada calçada, a cada ida até lugar qualquer quando em uma esquina um sorriso te busca do outro lado e lembra, estridente: "Professora!"

E é neste sentido filosófico que busco o que não deixa inerte as professoras, ou ainda, o que movimenta suas respirações, que outros nomes têm os movimentos de diástole e sístole. Em que e quando elas apropriam-se do ato da educação, ou quando se tornam tão distantes dessa investiga-ação contínua dos espaços de educar.

[4] Descrevesse como profissão invisível toda atividade que não necessite de uma identificação pessoal direta com a parte em que o serviço é prestado.

5 A Performance-entrevista: um descaminho por uma metodologia da provocação

Com certo receio, busco diversas formas de me aproximar dos espaços de educação sem um *crachá de pesquisadora* e, atravessada pelas *perfomances* artísticas, reconhecendo-as como importante momento de descontinuidade, penso em propor uma metodologia de pesquisa que permeie este ato descontínuo; já que a própria entrevista formal provoca uma descontinuidade e transforma o entrevistado.

O gesto como pergunta. A tentativa da descontrução de dois pólos, de perguntas e respostas, de certo e errado, me leva até uma forma de contato que constroe-se tanto com meu corpo, meus gestos, quanto com as expressões, os objetos das professoras – que trazem para mim seu brilho, sua energia em potencial. Mas não configura-se somente como performance por não existir um espectador passivo, causando descontinuidade no espaço de ação, a relação se direciona como Jacques Ranciere estabelece no seguinte trecho:

> Ele precisa ser confrontado com o espetáculo de algo estranho, que se dá como um enigma e demanda que ele investigue a razão deste estranhamento. Ele deve ser impelido a abandonar o papel de observador passivo e assumir o papel do cientista que observa fenômenos e procura suas causas. Por outro lado, o espectador deve abster-se do papel de mero observador que permanece parado e impassível diante de um espetáculo distante. (RANCIÈRE, 2007, s/p)

A performance proposta para a pesquisa será uma possibilidade de diálogo com as professoras, mais aberto e com um roteiro mais flexível, permitindo que a abordagem induza e seja induzida. Executada na sala dos professores, lugar escolhido após algumas visitas a diferentes espaços da escola. Nesse espaço percebo o quanto a troca de experiências, numa espécie de desabafo, é feita com mais sinceridade pelas educadoras durante seus horários vagos. A performance-entrevista é composta por um momento em que chego na sala dos professores, vestida com uma roupa inteira, como um vestido longo preto, que lembra uma silhueta sem identidade, e começo a interagir com os educadores. Então, anexo a meu corpo acessórios encontrados na mesa central da sala (móvel comum em espaços como este). Óculos, casaco, bolsa, pilha de livros; adereços de estereótipos que circulam nos corredores, alguns há mais de uma década. Ao final, componho-me de outra imagem feita a partir dos objetos deles, com a "aplicação" dos objetos no meu corpo crio uma metáfora atemporal sobre a educação que proponho. Dessa forma, os adereços de outrem, em um corpo novo, são transportados para o tempo dos primeiros encontros com a educação e o espaço de educação que os donos destes objetos tiveram. Como se, assim, os educadores/as tornasessem-se conscientes do passado e o que os leva até o momento presente. Enquanto em meu corpo estão os anexos/objetos/pertences concretos destes educadores presentes no espaço, compartilho com eles, também, nossos pontos em comum, subjetivos ou objetivos: a angústia de um corpo que inicia sua jornada na educação e não quer *amarelar* as páginas dos cadernos, repetindo planos de aula; mas que reconhece e compartilha dos cansaços da falta de eco dos estudantes para discussões e motivações dentro do espaço-escola. Este eco que, por vezes, nos falta tanto quando estamos em momentos de educação, não é uma repetição, mas um reflexo de uma tessitura propagada para diferentes posições por um corpo, que acaba por agir com maior capacidade ativando-nos na imprevisibilidade e transformando:

> São esses atos, interiores à fala, essas relações imanentes dos enunciados com os atos, que foram chamados de *pressupostos implícitos ou não discursivos,* diferenciando-se das suposições sempre explicitáveis nas quais um enunciado remete a outros enunciados ou, antes, a uma ação exterior [Ducrot]. (DELEUZE & GUATARRI, 1995).

Após esse momento, a artista-entrevistadora convida os presentes à discussão de uma educação composta por fórmulas prontas de aprendizagem e tempo certo para assimilação, desconsiderando a singularidade de cada um que compõe este encontro de educação. As correspondencias das professoras não vieram escritas mas, instantâneamente, em suspiros, expressões de surpresas e lágrimas. Uma das docentes veio até mim e, ofegante, dizia que sabia, apesar de todo cansaço que convivia diariamente ao chegar em casa, distante, no fundo do fundo de si, era apaixonada por cada um dos seus alunos. O estado de insconciência que atingimos quando estamos no momento presente, a "vontade de potência" que movia aquela professora que veio até mim, compartilhar seus sensíveis, seguia para a próxima etapa da minha pesquisa.

6 Fechamento: encaminhamentos

Ansiedade. Minha respiração intercala entre um alívio do pensamento e a ansiedade de escrever tudo o que me borbulha em um intervalo tão pequeno de tempo. É como se eu quisesse contar a minha história, a da minha avó e a de todos vocês, que me leem, em uma só frase.

A linguagem, neste momento que anseio por dizer mais do que escrevo, é da relação dada entre os enunciados e as palavras de ordem. Como demonstro a seguir:

> Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático. A ordem não se relaciona com significações prévias, nem com uma organização prévia de unidades distintivas, mas sim o inverso. A informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos." (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.13).

As deambulações educativas me colocam a frente da angústia do cotidiano na instituição e Deleuze & Guatarri entre os "*mil platôs*" tornam clara a relação dada na convivência do agora como um todo, espaço escola, instuições, hierarquias artísticas, etc. E, a Escola é este espaço primário de convivência com este organismo, logo, encontro este ciclo que se vicia nos verbos que distanciam das atividades diárias em sala de aula: cansar, esgotar, respeitar, calar, etc. Seguido por um sorriso e olhar distante, de reconhecimento deste lugar que não é mais que ele mesmo, o educador. As relações educador-espaço-estudante acabam por tornar-se mais ásperas por outras infinitas partículas mundanas que penetram na palavra e não pela relação mais intrínseca que se dá a cada período de aula. Como na forma autoritária e hierárquica que a instituição conduz as diferentes metodologias de educar, é como se os enunciados imperativos que o estudante conviveu em outro tempo, não o permitissem ser mais leve e o mantivessem numa posição defensiva, nesta relação com o professor, assim também no inverso.

Para esclarecermos uma mensagem a ser comunicada há primeiro que entender qual o sentido da comunicação. Respiro. Por isso, presto atenção no quanto eu respiro, e mais, no quanto eu suspiro, a cada encontro de mediação, a

cada encontro de educação, a cada performance-entrevista. Quando esta pesquisa começa, dá-se primeiro, "egocentricamente", como ponto de partida, no meu umbigo; para depois ir de encontro a estas outras relações. O contato com as práticas de meditação me põem para discutir comigo mesma sobre meus atos, assim como, as mediações que me põem o tempo todo para discutir com o que/quem me atravessa sobre meus atos. Este reconhecimento do que e quando dou os primeiros passos ao encontro dos professores e professoras, das redes pública e privada, dos níveis básicos e superiores, é o que acaba por deixar-me ainda mais próxima destes olhares brilhantes e encontros. Carrego a consciência como elemento importante para o educador, o mediador, o visitante e o estudante por acreditar que, mais claramente, a “vontade de potência” que encontrei nas palavras do filósofo alemão é este encontro com o que vai movimentar o meu próximo passo, que nos (e)levará para um ponto, em comum ou incomum. Expiro.

Suspiro, porque quero comunicar com meu corpo inteiro. O espaço está sendo direta ou indiretamente afetado por cada milímetro de pele do meu corpo e, então, com esta relação entre o meu corpo e a minha presença é que esclareço, ou pelo menos começo a tornar clara, as mensagens que a educação transmite. Não é só sobre arte, nem só sobre matemática, é sobre quem somos nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso – aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

JACUBOWSKI, Felipe Renan. **Nietzsche: A vontade de potência como superação do mecanicismo**. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2011.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MATTEDI, **Marcos.Sociologia e Conhecimento: introdução à abordagem sociológica do problema do conhecimento** / Marcos Antônio Mattedi. Chapecó: Argos, 2006.

MOUCHOUTIS, H. S. **Pela lei natural dos encontros – experiências de mediação artísticas na sala de aula e no espaço expositivo**. 2013. 70f. Monografia – Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas

NIETZSCHE, Friedrich, 1844-1900. **Vontade de potência.** [Der wille zur macht]. Tradução, prefácio e notas: Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.. 330 p. (Clássicos de bolso), 1980.

OSHO. **O livro Orange** / **meditações de Osho** / tradução Leonardo Freire. 8ª reimp. Da 1ª ed. Rev. E ampl. – São Paulo : Cultrix, 2004.

PALLASMAA, Juahni. **Os olhos da Pele – a arquitetura e os sentidos**; tradução técnica: Alexandre Salvaterra. – Porto Alegre : Bookman, 2011.

RANCIERE, Jacques**. A Partilha do Sensível - Estética e Política.** São Paulo: Ed. Exo Experimental, 2005.

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

_____. **O espectador emancipado**. Artigo publicado originalmente em inglês na revista "ArtForum" de março de 2007. Disponível em < http://www.questaodecritica.com.br/2008/05/o-espectador-emancipado/> Acesso: 10 de jul.2014

STEINER, Rudolf. **A Arte de Educar – Baseada na compreensão do ser humano**; tradução de Maria do Carmo Sousa Filardo Lauretti – 2.ed. –São Paulo: Antroposófica: Federeação de Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

VEIGA-NETO, A. O segundo domínio: o ser-poder. In: FOUCAULT, M. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Cap. 4, p. p.55 – 78.

Carolina Mesquita Clasen
Cursa o 8º semestre da graduação no curso de Licenciatura em Artes Visuais, período em que discutiu a arte educação de uma perspectiva pós-estruturalista, por ser atravessada por autores da Filosofia. Por respirar a educação por todos os poros, atua no Grupo Patafísica – Mediadores do Imaginário como mediadora artística e ministra oficinas de Estética no Centro de Convívio dos Meninos do Mar (CCMar-FURG).
http://lattes.cnpq.br/5240476521295460
Carolina Corrêa Rochefort
Orientadora dessa pesquisa. Graduada no curso de Bacharelado em Artes Visuais com ênfase em Gravura pela Universidade Federal de Pelotas e Mestre em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Assistente (CA/UFPel) e coordenadora do Grupo Patafísica - Mediadores do Imaginário, projeto de extensão vinculado a UFPel.
http://lattes.cnpq.br/7036286650193178

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: (Comunicação oral, a ser apresentada no formato slides) GT: (Artes visuais)
Eixo Temático: (Iniciação científica)

REFLEXÃO SOBRE A CULTURA PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE A DIVERSIDADE PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES POPULARES EM BELÉM DO PARÁ

Nome Autor: Ana Luiza Guimarães Moraes (UNIASSELVI, Pará, Brasil)

RESUMO*:*

Teremos como ponto de partida os pressupostos sociológicos Marxistas. O objetivo principal está centrado em explorar as diversas concepções sobre a cultura brasileira, em especial, a construção da identidade étnica de Belém do Pará, sua interface com a cultura popular e a advinda dos colonizadores, por entender ser de expressiva relevância esta diversidade. O método se dará através de citações de pensadores, sociólogos, com ênfase nas concepções de Marx, ressaltando aspectos de desigualdade social presente na cultura regional e como tais ideias transitam no universo paraense. A cultura popular enquanto manifestação singular independe dos espaços culturais da escola e em contraposição é o modelo mais usado por ela em síntese é mais próxima da população, porém a escola utiliza-se dessa cultura de forma eventual. Os aspectos da modernidade que tem contribuído para modificar a cultura regional e a possível negação de sua identidade. Em função disso, adotando-se outros modelos culturais, por obra de má administração ou esgotamento da matéria prima. Perceber ainda, a contradição existente entre a resistência compulsória de se produzir cultura e a escassez de recursos. Portanto, atribuir a Marx a grande contribuição que possibilitou-nos refletir acerca das barreiras, dos rumos e das contradições presentes na pluralidade cultural contemporânea.

Palavras-chave: Cultura; Pluralidade; Sociedade.

REFLECTION ON THE CULTURE
SOCIOLOGICAL PERSPECTIVES ON DIVERSITY IN THIS POPULAR SHOWS IN BELEM

ABSTRACT:

We will have as its starting point the Marxist sociological assumptions. The main goal is focused on exploring different conceptions about Brazilian culture, in particular the construction of ethnic identity of Belém do Pará, its interface with popular culture and the arising of the colonizers, by understanding be of significant relevance this diversity. The method will be through quotes from thinkers, sociologists, with emphasis on the views of Marx, emphasizing aspects of social

inequality present in the regional culture and how such ideas in the Para transit universe. Popular culture as a natural manifestation of the independent cultural spaces in the school and in contrast is the most used model for her in synthesis is closer to the population, but the school uses is this culture of any form. Aspects of modernity that has contributed to modify the regional culture and the possible denial of their identity. As a result, if other-embracing cultural models, through the work of mismanagement or depletion of raw materials. Realize also, the existing contradiction between compulsory resistance to produce culture and resource scarcity. Therefore, assign Marx's great contribution that enabled us to reflect on the barriers, directions and contradictions in contemporary cultural plurality.
Keywords: Culture; plurality; Society.

1 Introdução

Considerando que a cultura brasileira contemporânea sofre inúmeras interferências culturais, bombardeada pelos meios de comunicação, pelas mídias e outras tecnologias que de forma veloz substitui práticas e equipamentos que rapidamente tornam-se obsoletos. Temos as implicações que surgem desse fato e vão delineando o ser social e cultural que incorpora uma forma massificada, sem levar em conta a sua característica predominantemente plural.

Segundo Chauí (2010, p. 52) ela fala-nos que “A cultura se realiza porque os humanos são capazes de linguagem, trabalho e relação com o tempo. A cultura se manifesta como vida social, como criação das obras do pensamento e de arte, como vida religiosa e vida política.”

Neste trabalho, abordaremos as contribuições sociológicas sobre construção de identidade brasileira, em especial a cultura popular presente em Belém do Pará. Refletir sobre as interferências que esta cultura é submetida no âmbito nacional e regional, revelado num cenário que agrava a compreensão de que a cultura é um bem comum presente em todas as sociedades existentes no planeta de maneira singular e única. Além de conjugar complexidade é através da cultura que se é garantida a humanidade, numa sociedade bastante diversa.

Assim, nessa compreensão temos a considerar que para essa sociedade a experiência sobre a diversidade cultural de acordo com Trindade (2002, p. 23), “[...] é a experiência da vivência democrática em seu modo mais radical.” O que é explicitado por Frade (1991, p.30) afirma que:

> Esta idéia [sic] das relações entre culturas, no caso da sociedade brasileira, se amplia de modo quase ilimitado. [...] por um sincretismo que envolve pelo menos, três etnias, cada uma delas também sincrética em suas origens e absolutamente diversificadas entre si.

Dessa maneira é assegurada a identidade étnica, perpetuada de geração a geração e que somente assim, influenciará a forma de vida e o comportamento de todas as nações com vistas à manutenção do respeito entre os sujeitos e a sustentabilidade do planeta. Além da necessidade de expressar seus cultos, sua arte, sua dança, seu folclore, que celebra dessa forma, a natureza criativa e humana dos grupos sociais. Trindade (2002, p. 21) entende que:

> Uma cultura democrática hoje, implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural.

Será feito inicialmente, uma compreensão sobre quais direitos foram assegurados para a cultura nacional em sua pluralidade a luz Legislação Brasileira, que somente em 1988, veio estabelecer diretrizes visando abranger todos os tipos de manifestações, em todos os Estados brasileiros, considerando o preconceito derivado da ideologia mantida desde o tempo da colonização no seio desta sociedade entendida por classes sociais.

Após será abordado à diversidade regional cultural e sua relação contraditória com a educação, em cujo bojo formal existe uma visão do poder dominante, que adere em geral nos seus eventos modelos da cultura popular e não os da cultura elitista ou erudita.

Outra questão observada é a necessidade de se ter uma discussão mais ampla acerca dos produtores que vão envelhecendo, sem haver outros a quem transmitir seu legado. Investir em propostas que motivem os jovens para que participem e produzam cultura que tenha significado expressivo de sua identidade.

Como também, os rumos da vida moderna que tem mudado ou tem negado importância da cultura enquanto expressão humana. Perceber o quanto tem sido danoso o extrativismo numa visão consumista, reduz as possibilidades no uso de matérias primas e empresta elementos industrializados. Além do modismo, a urgência em produzir com poucos recursos financeiros.

Por último, realizar uma abordagem reflexiva acerca do que está sendo feito via poder público, com vistas a termos a cultura que desejamos e não a que nos é imposta.

2-DESENVOLVIMENTO

2.1- A cultura nacional

O reconhecimento da identidade étnica do país ocorreu na promulgação da Constituição brasileira sendo este o primeiro marco, em 1988. No Plano Setorial de Cultura (2012, p. 13) trata sobre esta questão e que levou muito tempo para ser colocada em prática através de seu artigo 215, parágrafo 1º, da Constituição Federal[1] trata da democratização cultural e diversidade e que:

> O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> §1º – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Tal legislação consiste num primeiro esforço em garantir acesso aos bens culturais, assim como, a cidadania plena para uma sociedade voltada a valores de si para si, ou seja, marcada pelo etnocentrismo. Evidenciado por Hall (2003, p. 49) quanto à formação nacional de uma cultura "[...] generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda uma nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, [...]."

Entretanto, observa-se que o mundo contemporâneo vem atravessando crises diversas nos campos da compreensão humana e das relações sociais estabelecidas entre

[1]BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Anne Joyce Angher.VadeMecum: Acadêmico de Direito. 10. Ed – São Paulo: Rideel, 2010.

o sujeito e a natureza. São conflitos que desafiam as políticas implementadas no contexto social, cultural, educacional, econômico. Evidenciam a vulnerabilidade e a contradição existente no meio humano quanto à identidade cultural, social e ambiental de maneira que, de acordo com Gusmão (2003, p. 28) “[...] as relações existentes entre a desigualdade social e a situação de certos grupos portadores de características culturais no país, há muito explicitadas, discutidas e analisadas em estudo do campo das ciências sociais.”

Considerando a situação econômica agravada no mundo, no Brasil não seria muito diferente, principalmente nas relações étnicas que são tencionadas pela própria indefinição dos rumos postos ao país. Portanto são “[...] mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, fica impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural.” (Valente, 1998, p. 29), isto também evidenciado na teoria marxista quando trata da dominação exercida pelo poder de classes acentuando a desigualdade e o caráter etnocêntrico observado também no campo cultural.

O que é abordado por Aranha sobre a sociedade de classe (2005, p. 47) e sua problemática “[...] continuam existindo porque, apesar da riqueza produzida pela sociedade opulenta, a grande maioria não tem acesso aos seus bens fundamentais.” Também na educação tal fato se repete na mesma lógica, afirma Gusmão (2003, p. 32) “[...] historicamente, o preconceito e a discriminação contra grupos culturalmente diferenciados, sendo a educação escolar uma instancia privilegiada para a manutenção de um ideário negativo sobre esses grupos.”

Fatos que estão em consonância à concepção de Karl Marx, para quem o sistema capitalista através do modo de produção, define as relações dos sujeitos e das coisas como mercadoria. Isto considerando que o modelo econômico se fortaleceu desde aquela época, para um sistema, que implicou em reduzir o homem e ao mesmo tempo, exacerbou nele a compulsão macro de consumir sem tanta necessidade, além de despertar nele o desejo de estar nos padrões da moda.

Através de Chauí (2010, p. 53) busca esclarecer-nos que:

> Marx descobriu que temos a ilusão de estarmos pensando com nossa própria cabeça e agindo por nossa própria vontade de maneira racional e livre, de acordo com nosso entendimento e nossa liberdade, porque desconhecemos as condições econômicas e sociais nas quais a classe social que domina a sociedade exerce seu poder sobre a mente de todos, fazendo com que suas idéias [sic] pareçam ser verdades universais, válidas para todos os membros da sociedade e para todas as classes sociais.

Dessa maneira, a teoria marxista trás elementos importantes para elucidar a questão conforme Gorender (1987, p. 37), que apresenta a obra de Marx sobre a alienação do mundo "[…] em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam." Assim, os efeitos da globalização tornam o mundo acessível às facilidades do consumo e afasta o homem de sua essência cultural, além de manter moldes de uma educação que reproduz o sistema de maior capital.

Essa concepção está evidenciada na afirmativa de Tiburi (2011, p. 126) sobre o acesso à cultura diz que: "[...] o patrocínio por meio de leis de incentivo é orientado a produtos da indústria da cultura [...]. A cultura está reduzida ao que o mercado determina ao escoar produtos industrializados." Em se tratando da cultura popular ela é veiculada na mesma ótica.

Na percepção de Lakatos (1990, p. 136) a cultura deve ser definida como um todo "[...] cujas partes estão de tal modo entrelaçadas, que a mudança em uma das partes afetará as demais. Ao estudar uma cultura, deve-se ter visão conjunta de suas instituições, costumes, usos [...]."

Neste contexto, vale reportar que a cultura originária de um povo é o que irá demarcar a identidade cultural do mesmo, o que vem a significar que ela deve ser dinâmica. Segundo Pilletti (1995, p. 210) afirma que a cultura "[...] é a herança que determinada sociedade transmite a seus membros através da educação sistemática e da convivência social." Dessa maneira é o comportamento que vai estabelecer uma norma que será absorvida pelo grupo social e se manterá viva enquanto for expressão que a identifique e pertença ao grupo.

Este é o panorama nacional que convive num dilema constante, entendendo que de acordo com Lakatos (1990, p.132) acerca dessa pluralidade “[...] a cultura é considerada como configuração saudável para os indivíduos que a praticam.” Em que pese todas as contradições que cercam a vida moderna, no entrelaçamento da diversidade sua e a de outros países que circulam aqui e lá.

“As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferenças e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas de lealdades e de diferenças sobrepostas”. Segundo Hall (2003, p. 65).

O que de certa maneira está posto quanto alegamos negação da cultura, Lacatos (1990, p. 144) trata sobre as culturas quando fala que elas “[...] atendem aos problemas da vida do indivíduo ou do grupo, e as sociedades necessitam da cultura para sobreviverem. Ambas estão intimamente relacionadas: não há sociedade sem cultura assim como não há cultura sem sociedade.” Partindo dessa premissa, a cultura tem um dinamismo incrível que lhe permite ir se adequando às vicissitudes impostas pela modernidade.

2.2- A Cultura em contexto paraense.

Percebe-se que a colonização do Pará sob a dominação portuguesa se deu num espaço geográfico já habitado pelos índios tupinambás entre outras tribos. Havendo conflitos relatados conforme Filho (1976, p. 63) quando “[...] Belém já ia passar ao seu segundo ano de existência, prosseguiram, ainda, as lutas entre os colonos e os tupinambás, desde o Maranhão às terras do Pará.”

Assim, os elementos da identidade cultural do Pará foram aos poucos se constituindo com o índio e a somatória de outros povos, que aportaram em terra brasileira além dos portugueses, dos franceses, dos holandeses, dos ingleses e por último dos negros trazidos da África.

De acordo com Filho, (1976, p. 126) quando os invasores portugueses “[...] emprestavam aos tupinambás a sua experiência ocidental e, deles, aderiam os conhecimentos locais.” Aos poucos constroem uma cultura embutida com valores de várias outras. Trazendo dessa maneira uma riqueza e pluralidade pouco usual, como também, pelo próprio sincretismo religioso que contribuiu também para diferi-la de outras culturas regionais.

Na atualidade, observa-se que a globalização, o consumismo, tem feito desaparecer características paraenses e em seu lugar sendo agregados elementos de outras culturas. Isto percebido na música, nas danças, nas artes visuais entre outras.

A expressão cultural mais genuína vai perdendo espaço ou vai sendo substituída por outras de interesse comercial maior. O que corrobora o pensamento marxista, onde o capital exerce o poder até mesmo para anular ou negar totalmente uma expressão herdada por tantas gerações. Estamos nos reportando à cultura popular, ou seja, uma cultura que surgiu junto ao povo e que serviu como resistência ao modelo imposto desde os primórdios da colonização e vem se mantendo em confronto aos ideais hegemônicos de uma classe social.

Mesmo entendendo que os processos culturais de acordo com Lakatos (1990, p. 140) as culturas modificam de forma consciente ou não “[...] assimilam novos traços ou abandonam os antigos, através de diferentes formas. Crescimento, transmissão, difusão, estagnação, declínio, fusão são aspectos aos quais as culturas estão sujeitas.”

Quanto à cultura erudita continua tendo seu espaço garantido, o mesmo não acontece com as de caráter popular. Por razões óbvias, (Caldas,1986 apud Frade 1991, p. 20), diz que: “A cultura erudita possui um universo que a legitima através da filosofia, da ciência e do saber produzido na Universidade e nas instituições científicas. [...] a classe dominante, ao mesmo tempo, através dos seus membros, que determina o que é e o que não é cultura popular.” Assim, o produtor cultural tem poucos espaços para se manifestar, pela própria conjuntura social, sem condições de gerir a sua expressão

cultural devido à falta de suporte de efetivas políticas públicas, tem partido em busca de solução alternativa, porém, muitas vezes comprometem o resultado esperado.

Por outro lado, a maior problemática reside na questão do esgotamento da matéria prima para confeccionar os bois, os pássaros, figurinos para as pastorinhas, as ladainhas, as folias de reis, quadrilhas juninas, danças folclóricas entre outras. Além de necessitar dos préstimos das orquestras, do trabalho de artesãos, das costureiras que trabalham o ano inteiro. Precisam contar ainda, com a cessão de teatro ou de espaço adequado para a apresentação.

Somente havendo o apoio de muitas pessoas que em geral acreditam nessa forma de expressão, pois na maioria são vizinhos, parentes, que se identificam com este tipo de cultura, portanto, participam com desvelo na construção do evento. Sendo dessa maneira, construídos verdadeiros espetáculos que consolida a importância do povo vivenciar experiências que falam de seu modo de viver, de seu repertório artístico, social e cultural.

Tanto que é percebido por Oliveira (1995, p. 105) sobre a cultura na conotação popular "[...] por sua vez, mais próxima do senso comum e mais identificada com ele, é produzida e consumida pela própria população [...]." Isto fica evidenciado também na educação, onde há um afastamento das manifestações regionais em detrimento das outras culturas como: as danças, as músicas nacionais e estrangeiras.

2.3- A cultura popular e a escola.

De tal maneira Morais (1989, p. 139, 140), faz referência sobre o plano cultural e diz que:

> Já com produções culturais mais autênticas neste século XX, ainda assim vemo-nos ameaçados de deculturação por invasão de novas hegemonias. No caso brasileiro, o desenraizamento das elites funciona como elemento propulsor da marginalização popular.

Tal fato verificado na realização da festa das bruxas comum em outros países, hoje já há convivência com as fantasias, os doces e as travessuras presentes em diversos espaços. Verifica-se em contraposição, que a escola se utiliza da cultura popular apenas

como evento quando ocorrem os ensaios de quadrilha, danças folclóricas, exposição cultural a maioria relativa às disciplinas de educação física e arte.

São atividades pontuais na maioria das vezes com ocorrência na época junina e na culminância dos trabalhos escolares através da feira cultural. Assim, ela trabalha segundo Kruppa (1994, p. 35), quando deveria ser construído um currículo mais específico "[...] englobando as disciplinas escolares, tomadas dentro de um dinamismo conferido às ciências enquanto construtoras do saber que necessariamente se relacione com a realidade, no caso aquela vivida pelo conjunto de alunos e funcionários [...]."

Trindade (2002, p. 19) afirma que o papel da educação deveria ter outra atitude a respeito das manifestações populares, destacando que: "[...] das classes pobres subalternas no Brasil portam uma forte cultura popular. Porque são herdeiras de uma tradição. Apesar de lhes faltar letras e de lhes faltar renda, elas respondem por uma tradição de cultura popular rica e diversificada."

E nesse entendimento, caberá à escola cumprir sua tarefa de abarcar os outros saberes dentro de sua importância enquanto elemento formativo do sujeito em toda sua complexidade humana.

> "Precisa, para tanto, superar a dominação a que está seduzida, superando-se também enquanto dominadora. Precisa libertar-se a si mesma e, [...] poder deixar manifestar-se a autenticidade da cultura de quem está em função." De acordo com Critelli (1981, p. 87).

À medida que se incorpore tais compromissos nas práticas educativas, facilitará romper com os paradigmas instalados nesta sociedade de maneira que os pressupostos marxistas sejam apenas, uma teoria guardada no campo histórico. Haja outros elementos niveladores e justos, advindos de uma educação que propicie a harmonia através dos diversos saberes e permita ao cidadão uma aprendizagem que faça diferença em seu percurso social, cultural, artístico, entre outros.

Assim, Demo (2011, p. 24) refere-se a essa compreensão quando diz que:

> Fomenta-se a cidadania que sabe escutar, respeitar, conviver, além de tomar iniciativa, porque a interação está fundada em reciprocidade inspirada na autoridade do argumento. Essa politicidade acaba se tornando a obra-prima do professor, gestando um aluno que sabe pensar, ou seja, um aluno-autor. Compor autonomias ao mesmo tempo com personalidade própria [...]

Conforme Machado (2002, p. 51) ele comenta sobre “nova consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro, [...] têm reivindicado um reconhecimento e uma valorização mais efetivos das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção social”.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo, observa-se que Marx continua bastante atual, quando previa uma futuridade agregada a valores capitais, reproduzindo uma prática vivenciada numa época distante do mundo contemporâneo. A manutenção da contradição do homem social que se debate num mundo que nega sua cultura em troca de outros valores.

Refletir sobre importância de traçar políticas educacionais concretas, para que haja debate e atitude sobre a preservação da cultura popular inclusive de outros tipos de cultura, postos hoje no cenário brasileiro. Seja de fato e direito incorporada aos currículos em toda sua diversidade, considerando a natureza heterogênea desse coletivo escolar. Daí extrair novas pessoas interessadas em promover e manter a cultura enquanto legado material e preservar os bens culturais imateriais.

Outro ponto importante está centrado no esforço das instituições que promovem políticas públicas, preocupadas em contribuir para um novo olhar sobre a cultura popular. Considerar que os investimentos têm sido pulverizados sem garantir de fato a pluralidade cultural étnica, nos âmbitos sociais, educacionais. Indo gerar dessa maneira, produtor com parca sustentabilidade devido o ônus inerentes às manifestações culturais, que pela sua riqueza, muitas vezes transcendem o limite criativo e devido a esta barreira vai ficando como uma relíquia guardada na memória do povo paraense.

Ter a certeza que todas as culturas são relevantes independentes de opiniões contrárias ou controversas existentes neste assunto. Assim, devem ser valorizadas sem

exclusão ou subserviência, há espaço para todas. Partindo do princípio, que para o homem se realizar, necessita da cultura para fazer parte de seu grupo e consequentemente da sociedade, ou seja, ela é imprescindível para sua completitude, assim como, através dela vai demarcando o seu futuro com mais dignidade e apreço aos outros sujeitos.

4-REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Temas de filosofia**/Maria Lucia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins. -3.ed. ver.-São Paulo: Moderna, 2005.

Brasil. Ministério da cultura. Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural – 2010.

Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural – 2012. Plano Setorial para Culturas populares/MINC/SCC – Brasília, 2012.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª Ed. São Paulo: Ática, 2010.

CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural tentativa de reflexão ontológica**. São Paulo: Cortez, 1981. (Educação contemporânea).

FRADE, Cáscia. **Folclore**. -São Paulo: Global, 1991. -(Coleção para entender: v.3)

FILHO, Augusto Meira. **Evolução Histórica de Belém do Grão Pará**. 1 vol. 1ª Ed. Grafisa, 1976.

GORENDER, Jacob. **O Capitalismo: Crítica da economia política. Karl Marx**; apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. - 2.ed. - São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org). **Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **Sociologia da Educação**. – São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau Série Formação de professor)

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. - 6. Ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas, 1990.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 1995.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 1995.

RIZOLI, Marcos. Aquino, Maria Aparecida de (orgs). **Identidades culturais no Brasil Contemporâneo**. Rizoli, Marcos. Aquino, Maria Aparecida de. –São Paulo: BernHard, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da, e outros (org). **Multiculturalismo mil e uma face da escola**. 3. ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Ana Luiza Guimarães Moraes

Servidora pública desde 1980, como professora e posteriormente exercendo serviço técnico pedagógico na Secretaria Municipal de Belém/PMB, através do Sistema Municipal de Bibliotecas escolares em projetos de implantação, revitalização das bibliotecas, em ações de incentivo à leitura nas escolas da rede. A arte é meu maior projeto de vida.
link do currículo lattes/CNPq - http://lattes.cnpq.br/2868542678325042

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Iniciação Científica GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas

FLUXO: INDÍVIDUO COMO MEDIADOR DE MUNDOS

Autor: André Martins Ziegler (Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil)

Orientadora: Carolina Corrêa Rochefort (Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil)

RESUMO*:*
Essa escrita teve origem com trabalho, em andamento, de conclusão de curso em Artes Visuais Bacharelado e apresenta uma reflexão a respeito da formação dos indivíduos como Fluxo da vida. Inicialmente é proposto o espaço mundo, Gaia, problematizando as forças dominantes que se encontram nele e que obstruem o fazer do conhecimento e a formação sensível. Tal proposição vai ao encontro, posteriormente, com as experiências e percepções do mediar artístico e da produção poética do autor, utilizando os conceitos de Vontade de Potência, de Frederich Nietszche, de Forma, de Henri Focillon, de Imagem Poética, de Gaston Bachelard e de Normose, por Renato Souza, para refletir o científico como sensível e convergente a imaginação, e não somente ao racional e à inteligência.
Palavras-chave: Fluxo**,** Mediar, Imaginação, Formação Sensível, Produção Poética

FLUX: INDIVIDUAL LIKE A MEDIATOR OF WORLDS

ABSTRACT:
This writing originated with the final course's research in the Bachelor's of Visual Arts and presents a reflection on the formation of individuality throughout the Flux of life. By using the initially proposed space world, Gaia, to evaluate the dominant forces affecting Gaia's inhabitants through the obstruction of knowledge and questioning its effect on their awareness. This proposition will follow the experiences and perceptions of the artistic mediate and the creative outlet of the author by using the concepts of: Will to Power, by Friedrich Nietzsche, Form, by Henri Focillon, Poetic Image, by Gaston Bachelard, and Normosis, by Renato Souza to reflect the scientific as sensitive and convergent with imagination, not just as rational and convergent with intelligence.
Key words: Flux, Mediate, Imagination, Sensitive Formation, Poetic Output

1. Introdução

Desde pequeno, exercer devaneios após minhas experiências é fortemente presente na minha personalidade. Talvez pela necessidade, no decorrer da minha infância, de transformar as coisas simples do cotidiano em brinquedos que me possibilitassem a diversão de saciar/sensibilizar meu olhar curioso. Ademais, preciso crer no além, além da realidade, da morte, para estar aberto a novas vivências e prosseguir com as minhas pesquisas sobre a imaginação/devaneio como potentes aliadas para formação sensível e no construir de espaços que abriguem as diversidades do viver. Seria, então, oportuno citar um pensamento do filósofo do imaginário [*que muito tenho afinidade]* Gaston Bachelard (1884): "imaginar que o plano dos pensamentos mais claros se apresenta sempre por primeiro, que esse plano deve ficar o plano de referência e que todas as outras pesquisas se ordenam a partir do plano da clareza primitiva*"* (1978, p. 69). Com essa pequena – e potente ingênua - auto reflexão/auto análise apresento esse texto como uma escrita propositiva de minha [*mutável*] finalidade em refletir o indivíduo como mediador de mundos, materiais e etéreos, através da imaginação fomentadora de uma formação sensível.

Nessa escrita partirei de minhas percepções de espaço como forma de apresentar e relacionar as reflexões de minhas experiências do mediar artístico e da produção poética com o indivíduo como mediador de mundos. Desenvolvo inicialmente os mundos que formam o espaço [*Gaia*], indo aqui ao encontro de teorias científicas que possuo afinidade, estabelecendo, então, o lugar de afeto. Seguidamente apresento as problematizações desse espaço e que me levaram a esta escrita/pesquisa, refletindo o cotidiano como um espaço obstruído por forças dominantes e fomentado pela formação em torno do conhecimento de reproduções, vazios no sentindo de afeto e restritos às demandas do capital/produto. Posteriormente, desenvolvo reflexões sobre o *mediador* de mundos a partir de duas experiências: a de mediação artística pelo Projeto de Extensão da Universidade Federal de Pelotas, Patafísica: Mediadores do Imaginário e da formação em poéticas a partir do Curso de Artes Visuais Bacharelado da mesma Universidade. E por final reflito a imaginação como uma manifestação, um estado de ser e mediadora da *Vontade de Potência* [*a natureza cósmica do ser*]. Proponho pensar a relação da formação sensível, e tudo aquilo que lhe afeta com o conhecimento e o científico, como fluxo da vida.

2. Desenvolvimento

.Do espaço, o mundo.

Por acreditar na arte como visão de mundo, o espaço que proponho aqui é uma suposição, é imaginado. Com um caráter intuitivo, simples e estimulado por experiências do cotidiano, percebo/proponho que esse espaço seja integrado por quatro Mundos. Dois desses Mundos nomeados *Plano Material* e *Plano Etéreo*, os relacionando com os pólos do planeta – mais expandidos que os Corpos - e vistos como mundos que não se convergem [*paralelos*] e que abrigam matérias/organismos de diferentes estados, desde mais físico ao mais etéreo. Já os Mundos, *Corpo Material* e *Corpo Etéreo*, são propostos aqui como matérias/organismos complexos, com vontade de potência, que transitam entre estado físico (material/vida) e astral (etéreo/morte). Mundos - menos expandidos de que os Planos - que agem como mediadores, provocadores, convergentes entre si e com os Planos [*Material e Etéreo*]. Adoto [*aproprio*] nessa proposta de espaço duas teorias

científicas: a *Hipótese de Gaia*[1], do cientista James Lovelock (1919) *e a Teoria da Inflação Cósmica*[2] de Alan Guth (1947). Considerando, assim, esse espaço como uma pequena parte do universo, já que este se encontra em constante inflação cósmica. Então o espaço [*Gaia*] aqui é encarado como super organismo de uma natureza - fluxo - maior, a cósmica.

Relaciono essa inflação cósmica com o conceito de *Vontade de Potência* do filósofo alemão Nietzsche (1844), que nos diz que "a vontade de potência não é um ser, não é um devir, mas um phatos, — ela é o fato elementar de onde resulta um devir e uma ação..." (s.d. pg. 212). Ação movimentada, para mim, através de *forças divergentes e convergentes* [3]. A vida, então, pode ser encarada como Vontade de Potência, presente em tudo, desde micro relações/reações químicas, passando pela psiquê humana e até a complexidade de *Gaia*. Ela procura expandir-se, superar-se, juntar-se a outras e se tornar maior, *Inflar*. Assim a o mundo é movimento, é Vontade de Potência [*tudo se atravessa*] porque todas as forças procuram a sua própria expansão.

> [...] O mundo, abstração feita da condição de nele vivermos, o mundo que não reduzimos ao nosso ser, à nossa lógica e aos nossos preconceitos psicológicos, não existe como mundo "em si"; é essencialmente um mundo de relações; observado por um ponto diferente, assume cada vez aspecto novo: seu ser é essencialmente diferente a cada passo; apóia-se em cada ponto, cada ponto lhe resiste — e essas adições são, em cada caso, perfeitamente incongruentes.
> A medida de potência determina qual é o ser que possui outra medida de potência; sob qual forma, sob qual força, sob qual coação atua ou resiste.
> Nosso caso particular é assaz interessante: criamos uma concepção que nos permite viver no mundo, que nos permite perceber suficientes coisas, para suportar a vida neste mundo [...] (NIETZSCHIE, s.d. p. 103)

Estabeleço nesse subcapítulo, *Do espaço, o planeta*, um espaço representante das minhas percepções [*experiências e afetações*] do mundo e encarado como ponto de partida, "o que é" primeiro a ser considerado, durante minha pesquisa acadêmica/poética. Porém, ao mesmo tempo em que é importante estabelecer esse espaço antes de propor minhas reflexões, não é possível mediá-lo com todos seus detalhes/percepções - primeiro por ser mutável [*infinito*] e sensível a novos atravessamentos do leitor e segundo por não ser o objetivo principal desse texto. Portanto, modelo-o para *[reduzida*] forma de uma

[1] A Hipótese Gaia é uma hipótese ecológica que propõe que a biosfera e os componentes físicos da Terra (atmosfera, criosfera, hidrosfera e litosfera) são integradas formando um sistema interativo complexo que mantém as condições climáticas e bioquímicas na Terra em uma homeostase preferida. Originalmente foi proposto por James Lovelock como a hipótese do feedback da Terra, e recebeu o nome - pela sugestão do vizinho William Golding - de Hipótese Gaia, o nome da deusa grega suprema da Terra. A hipótese é frequentemente descrita como vendo a Terra como um organismo singular. Lovelock e outros que apoiam a ideia acreditam que ela é uma teoria científica, não uma mera hipótese, já que acreditam que ela passou por testes preditivos.

[2] A teoria inflacionária aborda que o universo encontra-se em constante expansão. Foi proposta pela primeira vez em 1981, e nos anos seguintes vários físicos tais como Stephen Hawking, Andrei Linde e Paul Steinhardt foram responsáveis por seu desenvolvimento e modificação, inclusive Guth.

[3] São forças primárias, que valorizam o corpo e a sensibilidade e não ultrapassam a tênua linha do instinto de sobrevivência. As forças divergentes relacionam-se com o que é individual e peculiar de cada ser, expandem-se de maneira mediativa, intuída e espontânea. Já as forças convergentes relacionam-se com a adaptação e relação do indivíduo e expandem-se no mundo de maneira conflitante, racional e provocada. São da família das Forças Ativas do filósofo Nietzschie.

imagem, representada pelo “Anagrama Espaço”. Forma essa que considero convergente com a compreensão de que “a obra de arte é dimensão do espaço, ela é forma, e é isto que é preciso considerar em primeiro lugar”. (FOCILLON.1981 p. 11).

Imagem 1 - Anagrama do Espaço

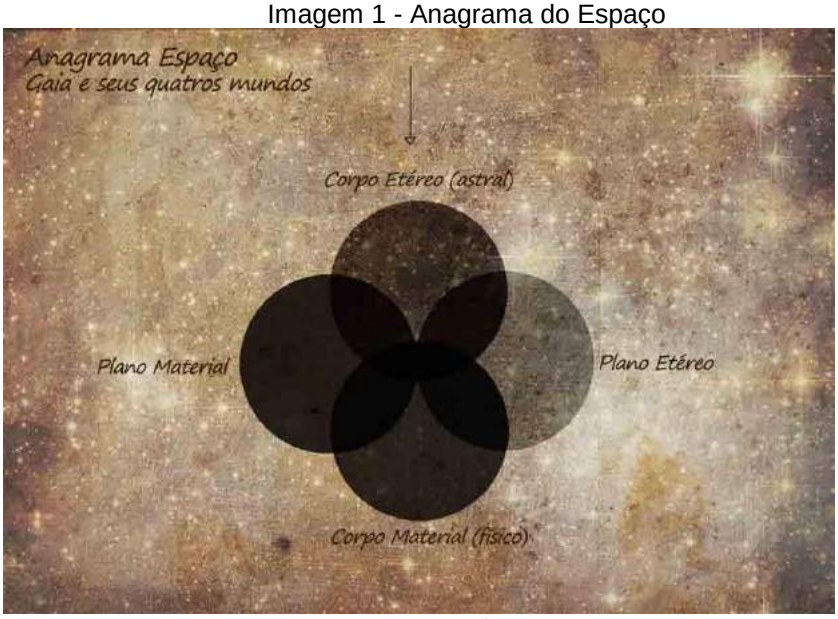


Imagem: do autor
Fonte: acervo pessoal

Porém antes de partir para próximo subcapítulo preciso compartilhar algumas problematizações encontradas no espaço em que vivo por submergirem as diversidades individuais [*a Vontade de Potências*]. Nascemos em um sistema que não valoriza o mediar intrínseco *[consigo mesmo]*, obstruindo o espaço através da homogeneização da formação dos indivíduos como reprodutores de produtos [*arquivos mortos*] e repercutindo, muitas vezes, em expressões/indivíduos reprimidas/deprimidos, estado de encolhimento que nos deixa em [*quase*] inércia afetando até mesmo o que se encontra no espaço, como por exemplo, o fazer do conhecimento. Encontro, então, a *Normose,* ideia elaborada por Renato Souza a partir dos pensadores Pierre Weil, Jean-Ives Leloup e Roberto Crema,

> Para Weil, a Normose pode ser definida como um conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são aprovados por consenso ou por maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte. Crema afirma que uma pessoa normótica é aquela que se adapta a um contexto e a um sistema doente, e age como a maioria. E para Leloup, a Normose é um sofrimento, a busca da conformidade que impede o encaminhamento do desejo no interior de cada um, interrompendo o fluxo evolutivo e gerando estagnação. (SOUZA. 2014. p. 245)

Essa [*quase*] inércia entra em oposição à expansão da *Vontade de Potência* [*obstruindo-a*]. Invocando, assim, resgates [*muitas vezes desastrosos*] do nosso desejo/impulso interior. Pois sem o estimulo, proporcionado pelo espaço, de diversidade de formações [*sensíveis a cada indivíduo]* surge [*perigosamente e inscientemente*[4]] o

[4] Termo relacionado ao que adjetivo insciente. Algo que não é ciente; que tende a ignorar por estar em um meio vicioso e que dificulta a pratica de ser “menos reativo” às imposições do sistema.

sobrecarregamento/intensificação das *Forças Divergentes ou Convergentes,* corrompendo-as para *Forças Meditativas ou Destrutivas*[5]*,* respectivamente, em busca da desobstrução da expansão de nossa *Vontade de Potência* e das coisas que fomentam e se encontram nos *Mundos*. No campo das artes observo essa inércia no momento em que a obra de arte deixa de ser mediadora de sensibilizações poéticas [*da natureza*] e passa a ser transportadora de arquivos mortos e discursos em torno da valorização/legitimação do produto [*do capital*]. Identifico nas palavras de Didi-Huberman (1953) um processo semelhante quando o autor aponta, a respeito da história da arte, que: "o dito 'conhecimento específico de arte' simplesmente acaba por impor a seu objetivo sua própria forma específica de discurso, com risco de inventar fronteiras artificiais para o seu objeto." (2013, p. 12).

Essa relação [*talvez*] deixa de ser uma pretensão romântica quando refletimos o construir do conhecimento – ora, se o objeto de estudo, a obra de arte, encontra-se inscientemente "contaminada" por forças dominantes/corrompidas, a academia e suas formações estariam sujeitos a tal. Surgindo uma educação contaminada, sintoma da Normose, e que fomenta/disciplina a inflexão das forças dos indivíduos: as forças Meditativas e Destrutivas agora em primeiro plano e as forças Divergentes e Convergentes abafadas, controladas e desqualificadas, pois o sistema capitalista necessita alimentar-se através de pessoas sistemáticas, violadas e inseguras, fazendo-as sempre buscar um provedor [*protetor*]. Procedendo, assim, outro sintoma da *Normose*; o medo ou a dificuldade de expandir-se por si próprio ou por outros sistemas de formação. A diversidade se torna esquisita de maneira pejorativa, tudo aquilo que não se adapta ao capital não é digno de reconhecimento/respeito no espaço, até mesmo as coisas mais íntimas da formação dos indivíduos estão sujeitas a serem esquecidas ou usurpadas. Repercutindo em sujeitos com um amadurecimento áspero, pois tal reatividade às forças densas e violentas é tão intensa que na contemporaneidade é normal vermos o exílio da criança interior na fase adulta – talvez como uma forma de adaptação - perdendo-se muito da natureza e sensibilidade do indivíduo e do pesquisador. Corpos que se direcionam ao homogêneo do capital opressor e afastam-se da cósmica natureza expansiva.

> As metamorfoses do "sendo" (corpo, Deus, idéias, leis naturais, fórmulas, etc.) — "sendo" considerado com aparência; inversão dos valores: a aparência era o que emprestava valor. — O conhecimento em si é impossível no devir; como é então possível o conhecimento? Como erro a respeito de si mesmo, como vontade de potência, como vontade de ilusão. — O devir considerado como invenção, como querer, como negação de si, como vitória sobre si mesmo: não um sujeito, mas uma ação, uma avaiação criadora, nada de "causas" nem de "efeitos. (NIETZSCHE. s.d. p. 250)

O último sintoma da *Normose* pontuado nessa escrita é o uso [*a privatização*] da ciência como geradora de riqueza, subvertendo pejorativamente o científico e a inteligência como algo radicalmente material e racional, tornando-as ferramentas dominantes e de legitimação do conhecimento - que através de normas/rigores científicos asseguram o sistema do capital e obstruem/problematizam a valorização de

[5] Forças que considero da família das Forças Reativas, do filósofo Nietzsche, por serem muito densas e violentas paralisando o fluxo/pulsação entre Forças Convergentes e Divergentes. São forças secundárias, que valorizam a aspereza e o poder. As Forças Meditativas encontram-se com a inércia através da alienação e omissão, já as Forças Destrutivas encontram-se com a inércia através da violação e opressão.

conhecimentos construídos por uma natureza sensível, que assuma o ser humano como todo, emocional/racional [espírito/matéria]. Proponho no anagrama abaixo os sintomas da Normose como fomentadores de uma zona de obstrução/inércia, representados por uma região vermelha entre o *Plano Material* e *Corpo Material*.

Imagem 4 - Anagrama da Obstrução

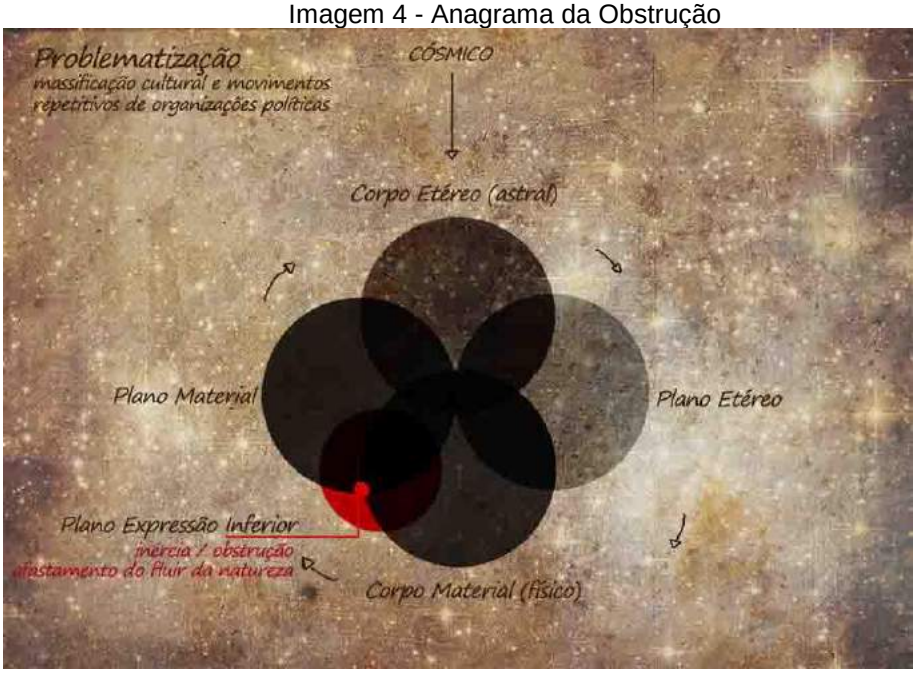


Imagem: do autor
Fonte: acervo pessoal

.Do mediar, a experiência.

Considerando a formação sensível como algo aberto, em constantes transformações e que contemple toda corporeidade do individuo [*emocional e racional*] nas relações com mundo e suas obstruções, arrisco-me aqui a refletir sobre o mediar como uma potente forma de acesso [*portal*] de nossas relações/percepções intrínsecas/peculiares.

Quando reflito o mediar parto das minhas experiências (desde 2011) de mediação artística com Grupo Patafísica: Mediadores do Imaginário. Porém ao adentrar nas sensibilizações patafísicas preciso organizá-las [*mapeá-las*]. A primeira coordenada sensibilizadora de esse mapear é associada com as relações sociais: quando localizado em uma sala e sentado em volta de uma longa e retangular mesa de madeira escura e com um grupo de estranhos, com olhares apreensivos e curiosos, falando de tudo e nada sem grandes apegos teóricos e dentro de um meio acadêmico; naquele instante percebia a potência do imaginar na construção do conhecimento.

A proposta inicial dessa experiência em grupo foi de fazermos mediações na Galeria A SALA[6]. Porém, possuíamos apenas uma coisa em comum para darmos o pontapé inicial na proposta: a [*potente*] ingenuidade a respeito da mediação. Sob o caráter horizontal do Grupo nos propomos e estimulamos, em um primeiro instante, a pensarmos a mediação a partir de nossas experiências, relações com o mundo, livres

[6] Galeria de arte do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

para formularmos teorias e compartilharmos sensibilidades particulares dentro de um grupo. Nesse momento percebia a importância e a dificuldade que tínhamos/temos em mediarmos percepções individuais em um contexto de grupo. Surgindo a reflexão sobre o sensível, o afeto - a ingenuidade surgiu como potentes forças divergentes e convergentes - que assim como a imaginação e o cotidiano, para mim, são paralelos e perpendiculares ao pesquisador acadêmico.

Após diversas reuniões de constantes [*saudáveis*] conflitos, cumplicidades e problematizações acerca do "mediar uma exposição", o grupo reconheceu, quase como um consenso, de não sentirem-se agradados, afeiçoados pelo mediador como detentor de um conhecimento especifico ou do discurso verdadeiro sobre o artista/exposição/obra de arte. Havendo, assim, a descoberta da existência de particulares *eu mediadores* dentro do grupo, que junto aos visitantes propõem experiências, *fazeções*[7], a partir das memórias e afetos de cada indivíduo, respeitando o conforto e a vontade em compartilhar ou não suas relações desanuviadas no decorrer da mediação. Mas, seria, no mínimo, incoerente propormos experiências sem termos sido afetados e sensibilizados por nossas próprias projeções de mediação. Surge, então, o momento em que sentimos a necessidade de experimentar nossas projeções de mediações antes de serem propostas aos visitantes, chegando ao consenso da mediação como um fazer artístico/poético, em que os mediadores são apenas os provocadores/propositores e o público fomentador de novos conceitos/percepções/afetos acerca da obra de arte. Acontece, aqui, o que chamamos de Mediação Artística.

Nesse momento de experiências e descobertas durante a mediação artística relaciono o caráter propositivo do "eu mediador" com meu processo poético. Assumindo a minha produção como proposições de imagens poéticas[8] e que partem de experiências/fazeções afetivas, com pessoas e locais que [*simplesmente*] me fazem felizes – e talvez na tentativa de pulsar forças que valorizam o corpo e a sensibilidade. Afino-me com a ideia de que a minha produção não seja detentora de conceitos relacionados com discurso analítico dominante [*de origem modernista*] do campo das artes e que disciplina/reprime a produção artística - subvertendo pejorativamente a poética inflável – para uma "legitimação" no mercado. Assim como minha percepção de mundo, as minhas proposições poéticas são de caráter mutável, as montagens dos trabalhos precisam do afeto [*fluxo*] de Gaia [*mundo*], surgindo instalações de acordo com espaço que se encontram. As imagens sensíveis estão sujeitas aos livres atravessamentos de outros *Corpos*. Talvez aqui seja o momento em que me afasto do pensamento moderno.

> O moderno promoveu a "privatização" da experiência artística, tendo centrado a dinâmica da arte na criação e um único indivíduo – o artista -, ensimesmado em suas certezas e imaginações... Induzido a criar distanciamento com sua audiência,

[7] Usamos termo "fazeção" por referir à mediação não só como uma ferramenta de estudo, mas também por ser, principalmente, um fazer artístico de ritmar as relações paralelamente com os exercícios de resgatar e relacionar experiências e devaneios intrínsecos com alguma exposição.

[8] O termo imagem poética, de acordo com o pensamento de Friedrich Schlegel (1859, p. 100) sobre a linguagem, acontece quando a criação se dá pelo impulso, simples, por um só jato. Posteriormente Gaston Bachelard (1988, p.06) reflete que são esses os impulsos que o fenomenólogo da imaginação deve reviver. Ou seja, são imagens intuídas/sentidas expressadas por mim de maneira impulsiva em um exercício de afastar estéticas impostas culturalmente. Aqui a imagem pode ser objeto, instalação, fotografia, desenho, performance, etc.

> sem expectativa de com elas interagir, ao contrário tentando desconhecê-la, o artista produzia sua arte isolado em seu mundo supostamente livre, motivado pelas coisas daquele mundo, como se eles – artista e seu mundo particular – se bastassem." (OLIVEIRA. 2011. p. 138)

Então, sinto-me leve e próximo com o pensamento de arte como visão de mundo onde

> [...] se acumula ao redor da obra de arte a vegetação exuberante com as quais seus intérpretes a decoram, às vezes a ponto de nos ocultá-las inteiramente. E, no entanto, a sua natureza é acolher todos esses possíveis. Talvez por que eles estejam misturados. Esse é um aspecto de sua vida imortal, e se é permitido falar assim, é a eternidade do seu presente, a prova da sua abundância humana, do seu interesse inesgotável. (FOCILLON. 1981. p. 11)

Imagem 2 - Imagem Poética "Pássaros ao mar!". 2014



Imagem: do autor
Fonte: acervo pessoal

Na tentativa de visualizar esse aspecto de *vida imortal* [*do interesse inesgotável*] formo o "Anagrama Espaços de Encontros" exercitando uma visão afastada do *Plano Material*, propondo imaginarmos as possibilidades de conhecimentos/percepções e seus espaços de encontro na experiência com a arte. E, talvez, seja também oportuno estabelecer a relação com uma pequena parte [*um recorte*] da *Teoria Do Biocentrismo*[9], em que o autor sugere que vida e a biologia criam a realidade, sem a noção linear e limitante que costumamos assumir; e a morte apenas existe como conceito, ensinado pela cultura, e, portanto, não pode existir no sentido real. A vida é vista apenas como um fragmento de tempo em que apenas damos um *"reboot"* quando morremos fisicamente, emergindo novas possibilidades em outros planos. Quando morremos, a nossa mente não deixa de existir, pois ela faria parte dos cosmos (LANZA, 2009, tradução livre). Relaciono aqui que "o destino das imagens não está mais sendo jogado no experimentalismo nem

[9] Teoria proposta pelo médico Robert Lanza em 2007 e que defende que o universo provém da consciência e, sem ela, ele não poderia existir.

no engajamento ideológico, discursos completamente integrados nos sistema de produção de clichês. O futuro das imagens está na procura da sua verdade - seu tempo, seu lugar."(PEIXOTO. 2003. p. 230.)

Imagem 3 - Anagrama do que se Encontra

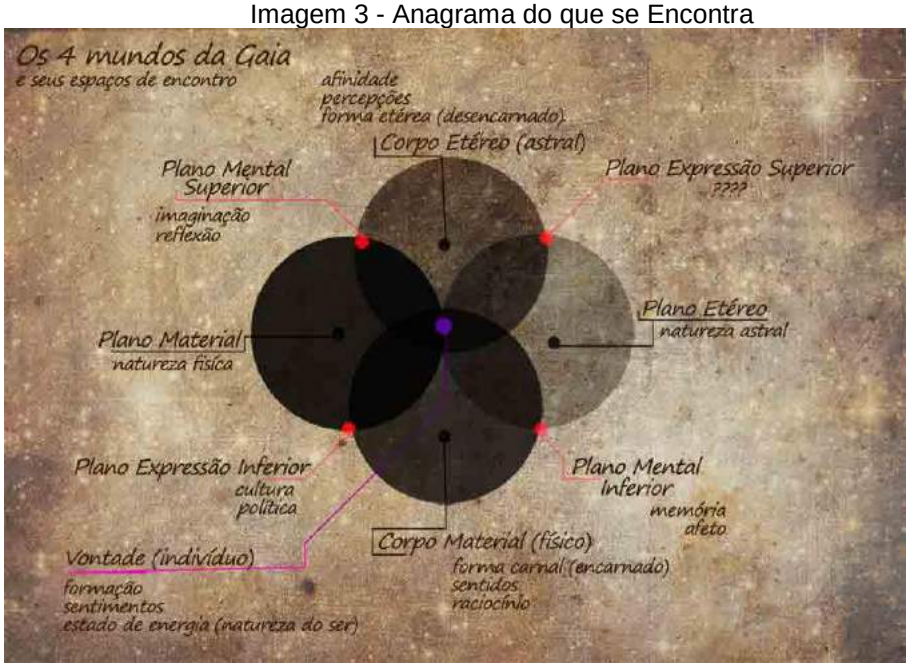


Imagem:do autor
Fonte: acervo pessoal

3. Conclusão:

.Do imaginar, o sensível.

Após refletir o espaço, a obstrução e o mediador, proponho por último pensarmos a imaginação como mediadora de diversidade de forças, mais sensíveis por serem encontradas não só nos *Planos* [*Material e Etéreo*], mas nos *Corpos* [*Material e Etéreo*]. Emergindo, assim, o olhar sincrético/sensível sobre o mundo e aproximando-nos de nossa *Vontade de Potência*, conhecendo-nos e expandindo-nos através de forças menos violentas [*da família das Forças Ativas*].

> A 'experiência interior' só atinge a nossa consciência após haver encontrado uma linguagem que o indivíduo possa compreender, — isto é, a transposição de um estado em outro mais conhecido. — "Compreender" é simplesmente poder expressar qualquer coisa de novo, na linguagem de algo de antigo, de conhecido. Por exemplo: "Sinto-me mal" — semelhante julgamento pressupõe uma grande e tardia neutralidade da parte do observador: — o homem simples dirá sempre: tal ou qual coisa faz que eu me sinta mal, — só julgará claramente seu mal-estar quando veja uma razão para se sentir mal... Eis o que chamo uma falta de filologia: poder ler um texto, enquanto texto, sem nele misturar uma interpretação, é a forma mais tardia da "experiência interior" — talvez seja uma forma apenas possível [...] (NIETZSCHE, s.d. p. 265)

Quando proposta essa imaginação como mediadora de expressões intrínsecas relaciono-a como uma manifestação, um estado de ser ou por último, mas não menos importante, uma afinidade; com o eu, com o espaço e com a ação. Visualizando, assim, que a produção poética e a mediação são como espelhos que refletem submundos que

os *Corpos* de cada indivíduo envolvido em alguma experiência, desde sua idealização até a contemplação, carregam. Porém, quando encontramos as obstruções [*as intenções dominantes, a Normose*] no espaço os espelhos [*e seus reflexos*] não podem ser vistos, encontram-se embaçados ou bloqueados e convergindo assim com as *reflexões* (2000, p.02) elaboradas por Miwon Know a partir dos pensamentos de Lucy Lippard e Martin Heidegger: 1) em perceber, imaginar, refletir o espaço através de uma relação individual, divergindo e revertendo as forças muito dominantes. 2) perceber o espaço que não respeita as diversidades, tornando-se um mundo tóxico para a humanidade.

Logo qualquer ação/espaço/ser que se afina em imaginar, propor [*e não impor*] uma nova visão do mundo e que respeite as respectivas individualidades dos experienciadores [*propositores e contempladores*] atinge a capacidade de atravessar as obstruções do *Plano Material.* Criando uma espécie de bolha de oxigênio em que o processo dessa reação química [*da bolha que respira*] se dá quando o pesquisador/artista/mediador assumem um caráter propositivo/poético em suas ações, e, que estimulando/provocando reflexões do público, juntos constroem um espaço/ciclo de respirações ofegantes [*Fluxo*], desembaçando ou desbloqueando a visualização dos espelhos. A imaginação media, através do *Fluxo* [*entre os Planos e Corpos*], resgatando e fortificando, para mim, a nossa formação sensível e as nossas particularidades. Que se encontram submergidas e com dificuldades em expandirem-se por conta do espaço sem oxigênio, em [*quase*] inércia.

Imagem 5 - Anagrama do Imaginar Sensível

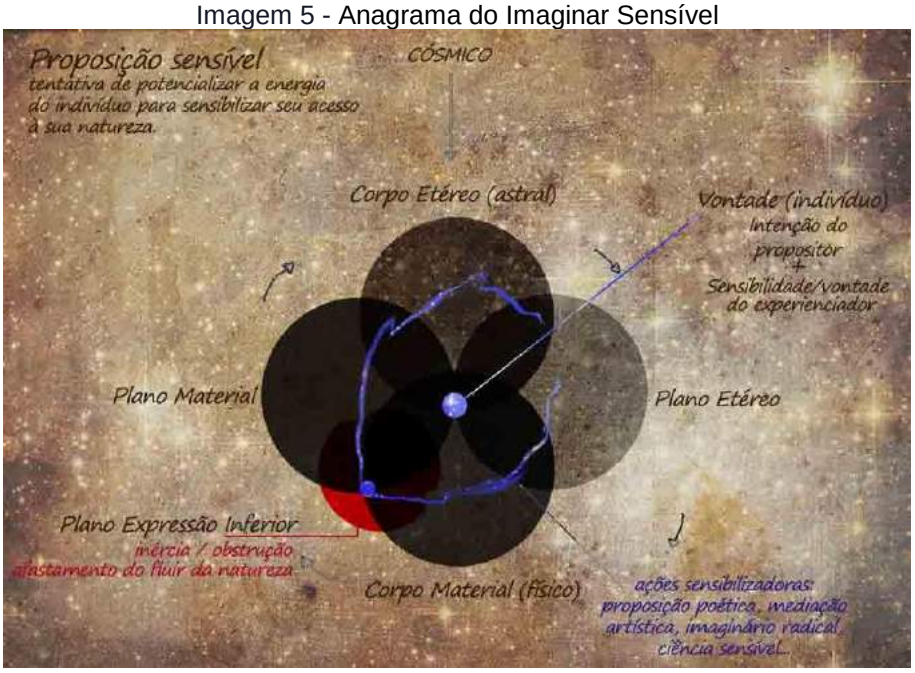


Imagem: do autor
Fonte: Acervo pessoal

Seria interessante propor essa obstrução da imagem do espelho quando as artimanhas do capital/poder obstruem a visualização da Vontade de Potência dos pesquisadores e artistas. Surgindo uma formação poética que deixa de ser estudada na [*infinita*] relação do artista com o mundo e passa a ser cogitada como um pequeno elemento dentro do campo da história de arte e que tenta se legitimar em um sistema que reprime a diversidade de pensamentos, percursos e metodologias. Talvez, quando o pesquisador em Bacharelado propor-se em expandir suas reflexões além das impositivas elaborações de discursos, que visam aproximar e legitimar a produção artística com o

científico coorporativo, possa perceber a potencia da investigação de percepções que antecedem a formação do científico [*assim como a poética antecede a produção artística*]. Possibilitando propor um científico que respeite o pesquisador como todo [*ser humano sensível*], emocional e racional. Fortalecendo [*junto com*] a educação a construção de um espaço de acessibilidade às forças sensíveis, surgindo maior liberdade/diversidade de formação. Opondo-se à radical alienação em volta de uma ontologia imposta [*capital*] e resgatando o caráter social e sensível dos pesquisadores e artistas. Proponho então a reflexão da imaginação e do imaginário de acordo com a análise de Manuel Losada sobre o Imaginário Radical de Castoriadis e que aborda sobre a inversão do procedimento tradicional de organização do pensamento.

> 1)Colocar o imaginário no centro e na base de seu projeto teórico significa entendê-lo a partir de um novo estatuto ontológico. Dito de outro modo, não se trata de algo periférico ou secundário, de caráter anedótico, para o sujeito e para o social-histórico; a imaginação e o imaginário pertencem à ordem constituinte do humano, alí onde emerge o mundo do sujeito e do social-histórico; 2). O imaginário assim considerado implica outra matriz ontológica, outra maneira de pensar o ser, não como algo determinado, pronto, dado de uma vez por todas. Implica pensar o ser como fluxo, como rio, como magma, em constante transformação. (LOSADA. 2009. p. 45)

Nesse final da escrita proponho um pequeno mito [*talvez metáfora*] criado a partir de uma das *Imagens Poéticas* produzidas por mim, pois acredito na diversidade de linguagens e nas suas potências de sensibilização, reflexão no fazer do conhecimento.

Imagem 06 - Imagem Poética, “Anelar”. 2014



Imagem: do autor
Fonte: acervo pessoal

[Em certo dia de navegação alguns tripulantes veteranos contavam-me sobre os *Piratas Inanis Inertiae* e suas grandes vontades [*ganâncias*] em expandir e imortalizar a riqueza material da sua casa, a *Ilha Cinzenta*. Usufruindo grandes navios de metal, navegam no mar interrompendo o fluxo dos outros seres vivos em busca de matérias primas, mão de obra e conhecimentos que pudessem valorizar sua casa. Para isso usavam em suas armas o veneno *Legum Inertiam*, que quando em contato com a corrente sanguínea do alvo adormecia algumas de suas percepções, deixando-os suscetíveis, inicialmente, ás maliciosas palavras dos Piratas. Posteriormente se os alvos contaminados não fossem estimulados a saírem do seu estado de dormência o veneno alçaria um outro efeito; deixaria a visão sincrética da vítima em profundo estado meditativo, provocando a alienação e deixando a formação dos indivíduos em inércia por viverem somente em torno das possibilidades de riquezas que a *Ilha Cinzenta* promovia. Os ferozes e sedutores *sereianos* eram os maiores inimigos dos Piratas, por defenderem a liberdade e diversidade do fluxo marinho.]

A partir desse breve mito concluo [*temporariamente*] nesse texto que a formação do indivíduo, do científico, do sensível e do conhecimento podem ser encarados como o próprio *Fluxo*. E quando presos em qualquer sistema dominante [*menor que a Vida*] afastam-se do caráter etéreo [*de movimento*] do *Fluxo*, ficando em inércia e obstruindo assim suas expansões. Talvez, seja necessário despirmos de alguns preconceitos científicos para aceitarmos que diferentes linguagens/afinidades/ferramentas são igualmente comprometidas, importantes e responsáveis com a educação. Visualizando o espaço da academia como espaço de encontros/de trocas, e não mais dominados por interesses particulares hierarquizados, e afastando-se de sua atual transformação em uma fábrica usurpadora de mentes para o funcionamento corporativista e indo ao encontro de uma instituição social. Podendo construir, assim, espaços que abriguem diversidades e que possibilite os indivíduos a mediarem diferentes e particulares *Mundos* [*que lhe fazem felizes*] durante sua formação.

Referências

BACHELARD, Gaston. **Livro Os Pensadores**. Abril Cultural. São Paulo, 1978. (Seleção de textos, de José Américo Motta Pessanha.)

FOCCILON, Henri. **Vida das Formas.** ZAHAR EDITORES S.A. Rio de Janeiro. 1981.

GUTH, Alan. **Inflation and the New Era of High-Precision Cosmology**. MIT Physics Annual, 2002.

LANZA, Robert; BERMAN, Bob. **Biocentrism: How life and consciousness are the keys to understanding the true nature of the universe**. Benbella Books, 2009.

LOVELOCK, James. **The Revenge of Gaia: Earth's Climate Crisis & The Fate of Humanity**. Basic Books, 2007.

LOSADA, Manuel. **Imaginário Radical: A proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das ciências naturais e sociais.** In: Ciências Naturais vs Ciências Sociais: Encontros e Desencontros. Rio de Janeiro: Nilton Sousa da Silva. 2009. p. 44-62.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Vontade de Potência**. [Der wille Zur Macht]. Tradução, prefácio e notas: Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. 330 p. (Clássicos de Bolso)

OLIVEIRA, Luiz Sérgio. **A mundanidade da arte**. Revista ARS v. 10, n. 20. Páginas 132-143. São Paulo. 2012.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Tempo as imagens sabem esperar?** Editora Senac São Paulo. São Paulo. 2003.

SOUZA, Renato Santos. **A normose Acadêmica**. Publicado no livro "Lia, mas não escrevia (livro eletrônico): contos, crônicas e poesias." Porto Alegre: LFM do Nascimento,2014.
Disponível em: <http://luisfelipenascimento.net/download-livro-lia-mas-nao-escrevia>
Acesso: 15 de jul. 2014.

André Martins Ziegler Autor dessa pesquisa. Graduando no curso de Bacharelado em Artes Visuais com ênfase em formação sensível, imaginação e imagem poética pela Universidade Federal de Pelotas. Formação como Agente Cultural pelo projeto CNPq Programa Fronteiras da Diversidade: extensão, inclusão e formação crítica para a cidadania. Atualmente atua/pesquisa como Mediador Artístico no Grupo Patafísica - Mediadores do Imaginário, projeto de extensão vinculado a UFPel.
http://lattes.cnpq.br/3473674990675895

Carolina Corrêa Rochefort Orientadora dessa pesquisa. Graduada no curso de Bacharelado em Artes Visuais com ênfase em Gravura pela Universidade Federal de Pelotas e Mestre em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Assistente (CA/UFPel) e coordenadora do Grupo Patafísica - Mediadores do Imaginário, projeto de extensão vinculado a UFPel.
http://lattes.cnpq.br/7036286650193178

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Iniciação Científica **GT**: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação Científica

PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM ESPAÇOS CULTURAIS E ESCOLARES: INVESTIGANDO A CATEGORIA NOS ANAIS DA ANPAP

Jéssica Cristina Braga (UFPR, Paraná, BR)

RESUMO:

A pesquisa apresentada reúne análises dos artigos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), mais especificamente, as investigações elaboradas pelos pesquisadores do Comitê de Educação em Arte. A finalidade desse estudo é explicitar o conteúdo e as formas de mediação presentes nos espaços escolares e culturais, a exemplo dos museus. Nestes artigos buscou-se apreender os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a práxis dos educadores e/ou mediadores em espaços escolares e/ou museológicos. Os encontros ocorrem desde 1988, no entanto, essa pesquisa debruçou-se mais detidamente sobre os últimos sete encontros correspondentes aos anos: 2013 (22º Encontro), 2012 (21º Encontro), 2011 (20° Encontro), 2010 (19º Encontro), 2009 (18º Encontro), 2008 (17º Encontro), 2007 (16º Encontro). A pesquisa partiu da análise desses artigos por meio de catalogação dos textos, posteriormente foram identificados os significados da categoria mediação em cada um dos artigos, incluindo a referência teórica de cada pesquisador-autor. Enfim, o intuito foi levantar o estado da arte da pesquisa sobre mediação nos encontros nacionais da ANPAP, destacando os principais referenciais e caminhos trilhados pelos pesquisadores.

Palavras-chave: mediação; arte; espaços culturais; espaços escolares.

RESUMEN

La investigación presentada reúne los análisis de los artículos publicados en las Actas de la Asociación Nacional de Investigadores en Bellas Artes (ANPAP), más específicamente, la investigación desarrollada por los investigadores de las artes en la Comisión de Educación. Esta investigación tiene como objetivo aclarar el contenido y las formas de mediación presente en los espacios educativos y culturales, tales como museos. En estos artículos hemos tratado de captar los principios teóricos y metodológicos que orientan la práctica de los educadores y / o mediadores en los espacios de la escuela y / o museos. Las reuniones se llevan a cabo desde el año 1988, sin embargo, esta investigación se inclinó más de cerca en los últimos siete encuentros correspondientes a los años 2013 (22ª Reunión), 2012 (21ª Reunión), 2011 (20ª Reunión), 2010 (19ª Reunión), 2009 (18ª Reunión), 2008 (17ª Reunión), 2007 (16ª Reunión). El análisis de estos artículos se inició por la catalogación de los textos que se ocupan de la mediación, seguido de la identificación del verdadero significado de la mediación categoría, y resaltar la referencia teórica para cada autor.
Palabras clave: mediación; arte; espacios educativos; espacios culturales.

Introdução:

Neste projeto de Iniciação Científica *Processos de Mediação em Espaços Culturais e Escolares* buscou-se entender como pesquisadores estão pensando a categoria mediação no contexto do ensino-aprendizagem da arte ou nos espaços museológicos. Para isso realizou-se uma análise do conjunto de artigos publicados nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP, associação fundada em 1988, em São Paulo (SP), que promove encontros regulares com o objetivo de promover as pesquisas no ramo das artes visuais. De acordo com o artigo 1º, do primeiro capítulo do Estatuto Social, que trata da natureza e objetivos da associação, a ANPAP se constitui em:

> [...] pessoa jurídica de direito privado, formada para o exercício da atividade civil, de natureza científica, sem fins lucrativos, com duração por prazo indeterminado, que congrega pesquisadores, centros e instituições de pesquisa para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes plásticas e visuais (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, ANPAP: Estatuto Social. Belém, Pará, 2012).

Seus pesquisadores organizam-se em comitês, com o objetivo de melhor agrupar as investigações, que se desdobram nos seguintes campos: História, Teoria e Crítica da Arte (HTCA); Educação em Artes Visuais (EAV); Poéticas Artísticas (PA); Patrimônio, Conservação e Restauro (PCR) e Curadoria (C). Cabe lembrar que o foco da análise aqui é o conjunto de artigos do Comitê de Educação em Artes Visuais buscando compreender o estado da arte referente às discussões sobre mediação, relevantes à nossa pesquisa. Nessa pesquisa voltou-se para os encontros dos últimos sete anos, do 16º ao 22º Encontro Nacional, isso a partir do ano de 2007, isso em razão da disponibilidade dos anais no *site* da Associação.

A partir dos resultados obtidos, por meio da análise dos artigos publicados nos anais da ANPAP, o que se pode afirmar é que é cada vez mais frequente o uso do termo *mediação* nas reflexões dos pesquisadores, sobretudo aqueles interessados na investigação dos processos de ensino-aprendizagem das artes visuais como um dos caminhos de acesso aos bens artísticos e culturais. A princípio, foi realizada uma análise quantitativa – levantamento do número de vezes que o termo *mediação* foi citado - destacando-se cada parágrafo em que foi inserido. Assim, procedeu-se a leitura desses

artigos buscando identificar os significados transparentes do termo, ou seja, primeiro, como ele é definido ou apresentado em sua significação mais abrangente. Subsequentemente, tratou-se dos seus sentidos mais opacos ou implícitos. Desta forma, sem perder de vista as concepções por trás do termo, estabeleceu-se uma reflexão sobre a categoria *mediação*, buscando apreender sua relevância para os pesquisadores em artes visuais.

Neste contexto, observou-se que a prática da *mediação* em artes visuais é exercida como uma estratégia educacional para ampliação da compreensão dos códigos da linguagem visual entendendo-a como processo de interação (que o mediador realiza) entre o objeto de arte e o sujeito espectador. Aliás, no projeto *Processos de mediação em espaços culturais e escolares,* em seus fundamentos teórico-metodológicos, aborda-se a mediação como uma ação que se realiza entre: obra e seu autor, mediador e público. Processos de mediação, portanto, referem-se à apreciação – leitura e interpretação do imaginário (que inclui, mas excede as obras de arte) – realizada por esses três atores (SCHLICHTA e TEUBER, 2011).

Esta leitura e interpretação tem o intuito de compreender o que dá a algum determinado objeto estatuto de arte; ou seja, abordar esses artefatos da cultura e da arte na sua totalidade, na sua forma e conteúdo, com a preocupação de posicioná-lo dentro de seu contexto social e histórico. Por último, quando se específica – espaços culturais e escolares – se está tratando aqui de lugares da cultura e da arte como os museus, as casas de encontros culturais e escolas propriamente ditas.

Os sentidos da categoria *mediação*

Nesta etapa da pesquisa deu-se continuidade ao levantamento da categoria *mediação*, nos Anais da ANPAP, tanto em arquivos digitais disponíveis no site da própria associação, quanto nos acervos da Biblioteca da UFPR, no acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR). Este momento da pesquisa foi destinado para uma revisão das categorias destacadas, e para o levantamento dos referenciais teóricos citados ou utilizados como base de discussão para os pesquisadores do Comitê de Educação em Artes Visuais da ANPAP. Os dados coletados na primeira etapa da pesquisa realizada em 2012 foram revisitados, a partir do 16º Encontro, pois a partir desse número, os artigos foram disponibilizados no site da ANPAP. No primeiro processo,

realizou-se uma leitura destes artigos procedendo-se de uma primeira análise dos dados relevantes à pesquisa. Para tal foi elaborada uma ficha, com o intuito de melhor agrupar os dados relevantes de cada artigo, no qual constavam as seguintes informações: primeira coluna, o título do artigo; o(s) seu(s) autor (es); e, por último, o parágrafo (extraído do texto original) em que o termo mediação é citado. Na segunda coluna destacou-se: o número de vezes que o pesquisador-autor utilizou a categoria; o referencial teórico, por vezes, enfatizado no próprio trecho que trata sobre a mediação; e os sentidos dados ao termo, de acordo com o parágrafo no qual a noção foi extraída; por fim, procedeu-se a uma reflexão sobre o sentido dado ao termo (de acordo com uma visão mais abrangente, compartilhada por demais pesquisadores). Os sentidos procederam da leitura de cada parágrafo em que continha o termo *mediação*. Posteriormente a marcação do termo, realizava-se uma série de leituras e em seguida determinava-se o sentido. A princípio foram encontrados muitos significados para a categoria *mediação*, embora o cerne da palavra permanecesse próximo do mesmo sentido: uma ação auxiliar de intermédio entre dois ou mais sujeitos.

Buscou-se na continuidade da pesquisa sintetizar os sentidos encontrados e destacar os referenciais teóricos, que tratavam da mediação como uma estratégia de ensino da Arte. Neste quesito, os artigos que tratavam da ação mediadora em museus, e escolas, entre outros espaços culturais, foram selecionados para que se pudesse verificar de que forma a mediação era tratada. Os artigos, que apenas traziam a palavra *mediação* como um sinônimo para intermediação, e que apresentavam essa palavra de maneira esporádica, foram desconsiderados nessa segunda etapa da pesquisa, pois, estes artigos, tratavam de diversos outros assuntos que não correspondiam ao foco desta pesquisa.

A primeira parte da pesquisa foi realizada em conjunto com outras pesquisadoras, que contribuíram sobremaneira na elaboração das significações do termo. Segue, primeiramente, a lista de sentidos dados ao termo *mediação* segundo o contexto de cada artigo, realizada na primeira etapa da pesquisa.

A princípio, após levantamento dos sentidos dados à categoria, partiu-se para a listagem e, como se pode observar, chegou-se a trinta e oito sentidos, conforme síntese:

Lista 1: Sentidos dados ao termo *mediação*
1. Mediação como relação participativa entre educador/objeto de arte/aluno em espaço de educação não formal de ensino da arte;
2. Mediação como intervenção pedagógica via educador;
3. Mediação como processo de interação entre o sujeito e o contexto social, numa perspectiva sócio-histórica;
4. Mediação entendida como processo que depende de instrumento mediador;
5. Mediação como relação participativa na tríade: educador, objeto de arte e aluno em espaço formal de ensino da arte;
6. Mediação como análise crítica da cultura/arte;
7. Mediação como intervenção social do professor entre os alunos;
8. Mediação como elo entre cultura e educação visual;
9. Mediação como relação aluno/mundo via imagens;
10. Mediação como relação entre público e a obra via teoria da arte;
11. Mediação como intervenção pedagógica via escola;
12. Mediação como articulação entre o ético, o estético e o tecnológico;
13. Mediação como processo de interação social e com os objetos artísticos;
14. Mediação via educador para a cidadania e superação de desigualdades escolares;
15. Mediação entendida como processo que toma o educador como facilitador da relação aluno/conhecimento no exercício de dar significação às imagens;
16. Mediação processo de construção do conhecimento;
17. Mediação como instrumento crítico da sociedade;
18. Mediação como produto da relação forma *versus* conteúdo;
19. Mediação como ação educativa que resulta em materiais didáticos em espaços não formais de ensino da arte;
20. Mediação como relação aluno/conhecimento via imagens;
21. Mediação que usa a linguagem como ferramenta mediadora;
22. Mediação como elo entre universidade e comunidade;
23. Mediação como relação entre o artista produtor de arte digital e o espaço do computador via software;
24. Mediação processo de construção do conhecimento via participação do próprio sujeito;
25. Mediação como relação dialógica entre os sujeitos (pesquisador e educador);
26. Mediação como relação dialógica entre os sujeitos (pesquisador e o outro);
27. Mediação como intervenção pedagógica via educador entre a técnica e aluno;
28. Mediação pedagógica utilizada pelo educador em visita a uma exposição;
29. Mediação como processo educacional como um conjunto de procedimentos que envolvem teorias da arte e da educação, metodologias de ensino, estudo de público e dos espaços como meios;
30. Mediação relação dialógica entre os sujeitos com fins a reflexões didáticas;
31. Mediação como participação do público na reprodução de trabalhos de arte;
32. Mediação como articulação entre partes, entre coordenação de cursos para discutir a estrutura do curso de Artes Visuais;
33. Mediação como relação humano/máquina;
34. Mediação como articulação entre o visível e invisível;
35. Mediação como relação indivíduo/ambiente como uma determinante da produção de significados;
36. Mediação cultural como possível democratização do patrimônio artístico-cultural;
37. Mediação como proposta elaborada por profissionais ou mediadores que tem sua relação com o público mediada pela leitura de textos produzidos por artista e ou curadores e que busca determinadas reações desse público;
38. Mediação como processo educacional com fins a relação sujeito/obra fruto de conjunto de escolhas e procedimentos elaborados por instituição cultural e dirigidos ao público e que interfere na percepção da obra.

Fonte: Autor

Dentre todos esses sentidos, alguns deles se repetiram o que permitiu que se chegasse a uma síntese dos sentidos hegemônicos nesses artigos. A partir da síntese, anteriormente, destacada, chegou-se em oito sentidos que nortearam a análise do termo *mediação*. A listagem a seguir apresenta-os:

Lista 2: Síntese dos sentidos obtidos para a categoria *mediação*
1. Relação entre sujeito-mediador-objeto de arte.
2. Mediação como intervenção pedagógica.
3. Mediação como processo de interação social, numa perspectiva sócio-histórica.
4. Relação homem/ tecnologia.
5. Mediação como um procedimento metodológico para o ensino de arte e da cultura.
6. Mediação como meio de democratização dos bens culturais.
7. Mediação como meio de análise crítica.
8. Mediação como meio de análise crítica.

Fonte: Autor

No processo de análise das significações, o que se observou é que estes sentidos ainda mantinham um mesmo cerne, embora divergissem em alguns aspectos. Assim, a partir dos pontos de convergência, mais uma vez, realizou-se nova síntese, chegando a um resultado de quatro sentidos, como se segue:

Lista 3: Sentidos principais dados à categoria *mediação*
1. Mediação como Relação;
2. Mediação como Intervenção Pedagógica;
3. Mediação como relação Homem-Tecnologia;
4. Mediação como Metodologia.

Fonte: Autor

Esses quatro sentidos amiúde caracterizam-se por uma relação que prescinde da ação de um sujeito (mediador/educador) com outros indivíduos (alunos/visitantes) e isso ocorrendo em um espaço cultural (museus) ou educacional (escolas), utilizando-se do intermédio de objetos, imagens, teorias e discursos. Toda essa ação mediadora tem o intuito de produzir, ou ao menos, despertar o conhecimento artístico, naqueles indivíduos que entram em contato com obras de arte, tanto em instituições específicas para este fim, quanto no ensino regular das escolas. Percebe-se, contudo, que há muitas facetas a trabalhar, com destaque para os diferentes discursos; por isso, inicialmente, buscou-se destacar as concepções que norteavam as abordagens dos pesquisadores da ANPAP, em seguida, de maneira analítica, compreender como este conceito era pensado, seus

fundamentos, diferenças em termos de concepção, etc. Partindo da necessidade de entender o que os pesquisadores da ANPAP escrevem, pensam e como interpretam a categoria da *mediação***,** em 2013, os pesquisadores do projeto de Iniciação Científica *Processos de Mediação em Espaços Culturais e Escolares* apresentaram um resultado prévio das pesquisas sobre a mediação em espaços culturais e em escolas nos últimos anos em nosso país, conforme produção sistematizada nos anais da ANPAP.

Com esse mesmo enfoque, esta pesquisa deu continuidade às análises dos artigos apresentados nos Encontros Nacionais da ANPAP. Porém, em razão da dificuldade em recuperar todo o material dos anais, nesta etapa, foram revistos os textos disponíveis no site da Associação, analisando-se novamente os anais, entre os anos de 2007 (com o 16º Encontro) ao do ano de 2013 (22º Encontro). Neste recorte, os artigos foram novamente lidos e analisados objetivando entender qual a concepção abordada para a categoria, inclusive destacando-se os seus referenciais teóricos. Neste momento foram descartados aqueles artigos que traziam a palavra *mediação* como um mero substantivo significando apenas uma ação ou efeito de mediar. A pesquisa voltou-se para os artigos que abordavam a mediação cultural correspondendo às ações educativas realizadas em museus, entre outros espaços culturais. Como se pode observar na tabela a seguir, o número de artigos encontrados nos anais da ANPAP, que tratam da categoria mediação cultural em diversos âmbitos, em termos quantitativos, é:

TABELA 1: Quantidade de artigos que tratam da categoria mediação

ANO/ENCONTRO	QUANTIDADE DE ARTIGOS QUE TRATAM DE MEDIAÇÃO CULTURAL
2007 - 16º Encontro	06
2008 - 17º Encontro	02
2009 - 18º Encontro	02
2010 - 19º Encontro	05
2011 - 20º Encontro	08
2012 - 21º Encontro	01
2013 -22º Encontro	03
TOTAL	27

Fonte: Autor

TABELA 2: Quantidade de ocorrências das referências teóricas nos artigos revisados

Referencial Teórico	Nº. de ocorrências
BARBOSA, Ana. M.	09
COUTINHO, Rejane. G.	08
MARTINS, Mirian. C	07
BARBOSA, Ana M; COUTINHO, Rejane.	05
VYGOTSKY, Lev S.	05
CIAVATTA, Maria	04
HONORATO, Cayo	03
PEIXOTO, Valéria. A.	02
FRANZ, Teresinha S.	02
COUTINHO, Rejane; SALES, Heloisa	02
MARTÍN-BARBERO, Jesús	02
PILLAR, A. D.	01
CHIOVATTO, Milene	01
ROSSI, M. H. W.	01
NAZARETH, Eliana R.	01
WILLIAM, Raymond	01
CASANOVA, Françoise J.	01
HOFFMANN, Jussara	01
OLIVEIRA, M. K. Vygotsky	01
TEIXEIRA, Rosanny; FREITAS, Neli K.	01
DARRAS, Bernard	01
COSTA, Leonardo F.	01
FECHINE, Y.	01
HALL, Stuart.	01
MOURA, Lídice R.	01
GRALIK, Thays P.	01
PEREIRA, Sara de J. G.	01
DINARI, Fátima	01
THONON, Marie	01
AGIRRE, I.	01
NOTÍCIAS del ICON	01
DOMINGUES, Claudio M.	01

Fonte: Autor

Foi possível observar, durante esta análise, que a autora Ana Mae Barbosa, seguida de Rejane Galvão Coutinho e Mirian Celeste Martins são as principais influências referentes à mediação nos anais da ANPAP. O estudioso Lev Vygotsky também é citado em alguns artigos, porém num sentido mais amplo, no que se refere à aprendizagem e formação social do indivíduo, por exemplo:

> Vygotsky preocupou-se com questões que envolvem o processo de criação e mediações sociais, ainda que o termo estranhamento não tenha aparecido em seus escritos encontramos eco em suas falas sobre mediações quando pensamos em arte como expressão do sujeito (FOERSTE, 2010, p. 2064)

Foerste (ANPAP, 2007) afirma que para Vygotsky os estímulos e as mediações são capazes de suscitar a reflexão no sujeito. Pode-se dizer que esta é uma das principais funções da mediação, ou seja, provocar a reflexão a cerca do que os indivíduos estão observando em um objeto de arte, no caso de uma mediação em museu. Gabriela Bon também apresenta Vygotsky como referência, em seu artigo apresentado no 19º Encontro Nacional da ANPAP. Para Bon, (2010, p. 2073):

> No processo mediação levam-se em conta as teorias de aprendizagem e construção do conhecimento empírico. Neste caso, segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem é mediada pelos processos de comunicação e funções psíquicas superiores. Nessa ação, o conhecimento se dá através de um procedimento de internalização, no qual os signos vão adquirir significado e sentido.

No contexto das demais autoras citadas, no caso de Martins (2010), o foco, quando se trata de mediação, volta-se para a mediação cultural compreendida como uma ação de aproximação onde o "estar entre muitos" implica em gerar diálogos, trocas, diferentes modos de percepção, ampliação de repertórios pessoais e culturais, consciente de que existem inúmeras perspectivas a serem notadas, com o intuito de estimular contatos com a arte. Explica que o "estar entre", significa estar entre todos os indivíduos e materiais relacionados à arte, como educadores, visitantes, alunos e os objetos de arte; inclusive historiadores e críticos da arte, curadores, museólogos entre outros envolvidos. Principalmente, no modo como à produção artística é apresentada e, consequentemente, apreciada.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à afirmativa de Barbosa e Coutinho (2011, p.1102):

> No contexto brasileiro, o termo *mediação* está fortemente associado a práticas educativas desenvolvidas em museus e centros culturais, especialmente aquelas direcionadas às exposições de artes visuais. Esta relação é tingida também por uma conotação conceitual. Usa-se o termo mediação para qualificar ações educativas com orientações sócio construtivistas em contraposição a orientações tradicionais e reprodutivistas.

Neste contexto é observável que o termo mediação é contemporâneo e tem sido utilizado em ações educativas de espaços culturais, substituindo-se termos como guia, monitor e arte-educador. Neste sentido, Gabriela Bon (2011, p. 508) faz uma crítica, ao

afirmar que de forma geral: “o termo mediador designa um conjunto de intermediários, facilitadores ou até intérpretes pelos quais as obras ou objetos poderiam se tornar conhecidos, compreendidos ou então, acessados”. O autor Cayo Honorato (2012) também trata da mediação, de modo crítico, pois aponta, sobretudo, a falta de profissionalização do mediador cultural. Destaca, em seu artigo, a importância de se conceber um currículo para uma possível formação em mediação.

Pois bem, essa é uma das principais problemáticas da mediação no Brasil, pois, a grande maioria dos mediadores em museus, entre outros espaços culturais, são estudantes universitários, ás vezes, chega-se a encontrar alunos de Artes Visuais. Afinal, esse é um campo específico de atuação de estudantes e profissionais da arte e da educação em arte, contudo, é frequente encontrar estagiários das mais diversas áreas exercendo a função de mediador.

Foi possível observar que existem diferentes formas de realizar a mediação conforme os tipos específicos de público que visitam um museu. Segundo as características e necessidades de cada grupo, são escolhidas formas de realizar a mediação especificamente para atender as necessidades desse público. Percebe-se, portanto, um crescente interesse pela categoria mediação nos últimos anos devido o grande número de publicações sobre o assunto. Apesar de se observar diversas pesquisas, a realidade se apresenta de forma um pouco diferente, pois não se investe, especificamente, na formação dos mediadores de arte.

Além disso, também é possível concluir que a categoria mediação tem sido abordada frequentemente como uma estratégia para aproximar o visitante do museu, ou aproximar alunos da produção artística contemporânea. Porém, pode-se dizer que o foco principal desta atividade, que geralmente está relacionada com a ação educativa de espaços culturais, é provocar uma reflexão sobre a arte; utilizando-se desde leitura de imagens, material didático, instrumentos como o computador, até vídeos, entre outros. Enfim, entender o que a obra quer transmitir, aproximar o público do imaginário artístico-cultural, apropriar-se dos sentidos dos acervos, construir novos significados, são práxis da mediação. Os pesquisadores da ANPAP, assim têm apresentado a mediação cultural, como é denominada em diversos textos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Série Estudos. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____; DARBEL, Alan. **O amor pela Arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp Zouk, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS .ANPAP: Estatuto Social. Belém, Pará, 2012. Disponível em <http://www.anpap.org.br >. Acesso em: 23/07/13.

FORQUIN, Jean-Claude. *Educação Artística: Para Quê? In*: Porcher, Louis (org.). **Educação Artística:** Luxo ou Necessidade? São Paulo: Summus Editorial, 1982.

HONORATO, Cayo. **Mediação educacional e sistema da arte.** 19º Encontro da ANPAP. Cachoeira-BA. 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/cayo_vinicius_honorato_da_silva.pdfAcesso em: 08/08/2013.

MENDONÇA, Vera Rodrigues de. **O contexto e a mediação da recepção na Arte Contemporânea**. 18º Encontro da ANPAP. Salvador-BA. 2009. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/vera_rodrigues_de_mendonca.pdf. Acessado em: 14/08/2013.

PEIXOTO, Maria Ines Hamann. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

PILLAR, Analice Dutra. **Contágios entre arte e mídia no ensino da arte**. 19º Encontro da ANPAP. 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf. Acesso em: 14/08/2013.

PORCHER, Louis (Org.). **Educação artística:** luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. e TEUBER, Mauren. **Mediação e ensino da arte**: um exercício de partilha do sensível. X Congresso Nacional de Educação. Curitiba: EDUCERE, 2011.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Objetos pedagógicos para ensinar arte a crianças com deficiência**. 19º Encontro da ANPAP. Cachoeira- BA. 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/maria_cristina_da_rosa_fonseca_da_silva.pdf. Acesso em: 14/08/2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. **O amor pela Arte**: os museus de arte na Europa e seu público. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

LISBOA, Ana. **Construção de uma metodologia para mediação**: uma experiência no Instituto de Artes Contemporânea da UFPE. In: Arte em Pesquisa: especifidades (ANPAP). Brasília, 2004.

VAZ, Adriana - **Museu Oscar Niemeyer (MON) e seu público**: perfil mediado pelo setor educativo em 2009. X Congresso Nacional de Educação. Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5672_2571.pdf>. Acesso em: 15/06/2013

MARTINS, M. C. e GRUPO DE PESQUISA MEDIAÇÃO: arte/cultura/público do Instituto de Artes/Unesp. **[con]tatos com mediação cultural: ressonâncias de um ciclo de conversações no SESCPinheiros em São Paulo.** 16º Encontro da ANPAP. Florianópolis SC. 2007. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/105.pdf, acessado em 10/07/2014.

ORLOSKI, C. de S. C. e COUTINHO, R. G. **Considerações de educadores sobre a função do design em materiais educativos.** 16º Encontro da ANPAP. Florianópolis SC. 2007. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/076.pdf , acessado em 10/07/2014.

FOERSTE, Gerda M. S; CAMARGO, Fernanda M. B. **Estranhamento como categoria de mediação.** 19º Encontro da ANPAP. Cachoeira BA. 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/fernanda_monteiro_barreto_camargo.pdf, acessado em 10/07/2014.

Jéssica Cristina Braga

Estudante do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Paraná. Bolsista de Iniciação Científica, desde 2012, pesquisando sobre a categoria *mediação* no projeto: “Processos de mediação em espaços culturais e escolares: investigando a categoria nos anais da ANPAP”; sob orientação da Prof.ª Dr.ª Consuelo A. B. D. Schlichta.
CV: http://lattes.cnpq.br/4922420815274983

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Iniciação Científica** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Poéticas e práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.**

INFÂNCIAS: O DESEJO DO OUTRO.

Mariana Baldassaune de Holanda (UEL, Paraná, Brasil)
Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL, Paraná, Brasil).
Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt (UEL, Paraná, Brasil).

RESUMO*:*

Este artigo é fruto de uma pesquisa que teve como material de investigação as imagens fotográficas históricas de crianças das décadas de 1950, 1960 e 1970 da cidade de Londrina, pertencentes ao acervo do Museu Histórico da cidade. Trazendo fios condutores tais como: a cidade, o objeto, a fotografia e a memória da infância é que pensamos tais instâncias que se intercruzam para valorar a arte educação nos dias de hoje. A fundamentação teórica que norteou a pesquisa - ação foram as ideias e conceitos de Suzi Gablik (Estética Conectiva), Arte relacional (Nicolas Bourriaud) e Dialogicidade (Paulo Freire). Realizamos uma intervenção com crianças e idosos no formato de oficinas, a fim de levar em consideração as múltiplas referencias que estes trazem consigo a respeito da memória da infância e também daquilo que as imagens nos revelam. Ao considerar a potencialidade que a arte pode viabilizar através da produção com o outro, é que nos permitimos lançar um olhar desprovido de preconceitos, aberto para absorver novas perspectivas, um novo fazer, um outro fazer.
Palavras-chave: Memória; Infância; Cidade; Educação.

CHILDHOODS: THE DESIRE OF THE OTHER.

ABSTRACT:

This article is the result of a study that had as research material historical photographic images of children of the 1950s, 1960s and 1970s who lived in Londrina – State of Paraná, Brazil. This material belongs to the local Historical Museum. Presenting elements such as the city, the object, the photograph and the childhood memory, these aspects are what we believe – through their interconnection – a new and vivid approach to art education today. The theoretical foundation that guided this action-research were the ideas and concepts of Suzy Gablik (Connective Aesthetics), Relational Art (Nicolas Bourriaud) and Dialogicality (Paulo Freire). We performed a workshops with children and the elderly, in order to take into account the multiple references that they bring with them about their childhood memory and also what the images show. When we consider the potentiality that art can bring through the production in relation to other individuals, we can permit ourselves to have a new outtake, deprived of prejudice, open to absorb new perspectives, a new and other doing.

Key-words: Memory; Childhood; City; Education.

1 Introdução

Na tentativa de apreender possíveis relações entre cidade e a memória da infância, trazemos um conceito de cidade que não pode ser pensado apenas por parâmetros históricos ou geográficos, pois, sabemos que a mesma é constituída de maneira peculiar por cada um que nela vive. Desta maneira a cidade que nos interessa não é a cidade em si, mas os nichos incutidos nela e as pessoas que estão intimamente ligadas pelo encontro do vivido. Para tanto, recorremos as ideias de Maria Rita Kehl, ao considerar que o tumulto das ruas, o homem comum experimenta a possibilidade de libertar-se um pouco das lembranças que o prendem a si mesmo e viver a vida como se fosse um outro. (KEHL:2006, p. 293). Nesse viés é que buscamos aproximar “o outro” do meu universo poético e das fotografias de Londrina, pensamos em atividades onde pudéssemos utilizar o suporte redondo como base para a produção.

A investigação/ação é fruto de um projeto de iniciação cientifica e também do Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC). A pesquisa-ação (oficinas) se deram nas salas de poéticas no departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina e no Centro de Educação Infantil do campus /UEL, e contaram com a participação de 19 crianças de aproximadamente seis anos de idade no primeiro momento e mais tarde no *Lar das Vovózinhas/Londrina/PR.* Essas oficinas somaram um total de 60 horas, nas quais foram divididas em 15 encontros de quatro horas cada.

A metodologia da pesquisa foi a pesquisa-ação, por meio desta podíamos pensar no perfil e nas necesidades do público alvo, o que possibilitava prever as atividades que iam ser desenvolvidas nas oficinas. Os resultados provenientes de cada encontro eram analisados e organizamos o encontro seguinte, tudo isso de forma dialógica assim como seguem as premissas de Paulo Freire (1987). Segundo ele, para o educador, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. De acordo com Paulo Freire:

> [...] Para o educador, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição –

> um conjunto a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. (FREIRE: 1987, p.85)

Nesta mesma direção e concepção, pensamos a ideia de ter a cidade enquanto foco das nossas intervenções, pois, dentro desta troca de saberes e experimentações, existem vários "eus" que vão se intercomunicando e sugerido que respeitemos as multiplicidades, as diversas vozes e vivências, os muitos saberes existentes. As cidades de cada um agora se completam, formando uma grande cidade. Para Freire o educando não é uma “tabula rasa”, deste modo cada um traz para dentro da sala de aula muito da cidade, por isso necessitamos criar espaços para que as muitas vozes apareçam em nossos espaços de aprendizagem. Freire nos diz que:

> Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a nossa. Temos que estar convencidos de que a visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE: 1987, p.87)

Tendo em vista essas idéias sobre o conceito de dialogicidade e a importância do mesmo, vejo o quanto a idéia de se pensar e entrelaçar os conceitos e práticas de estética conectiva, bem como de arte relacional é fundamental para pensarmos outros modos de promover as relações na escola. Pensar o outro como parte intransferível e fundamental do trabalho, seja de arte ou da educação.

> [...] No campo da arte, a “estética relacional” tornou-se um tipo de ortodoxia na qual processos colaborativos e interativos procuram eliminar a distinção entre o artista enquanto produtor de objetos e os espectadores enquanto consumidores passivos de mensagens visuais. Em termos de “estética relacional”, a interação de subjetividades é fundamental para a produção de novas formas de sociabilidade. (MARTÍNEZ, 2006, apud, BOURRIAUD, 2006,p.332)

A intenção do artista/educador deve ser a de aflorar os sentidos dos alunos, para que eles próprios sintam-se instigados à desenvolver produções que vão de

encontro nesse viés com a produção do outro. Ao estabelecer relações com a cidade vivida, com a cidade que mora em cada um, têm-se uma cidade compartilhada, ora inventada, ora sentida por seus integrantes. E essa importância do outro está incutida também na linha de pensamento de Merleau-Ponty, que considera:

> Rodeado de coisas, mas não só, não é um puro Si mesmo, nunca vive primeiramente na consciência de si, nem sequer das próprias coisas, mas na experiência de outrem, no entrosamento de uma cultura, na partilha da vida, de instrumentos de uma história comum, em que a linguagem é o meio essencial. (MERLEAU-PONTY, 2002, p.14).

Desse modo, pensamos na arte, bem como no processo de educação do indivíduo, como um tecido entrelaçado, que se mostra como uma relação de estreita dependência do meio externo. Essa cumplicidade deve ser cuidadosamente analisada e trabalhada, para que possa haver dialogicidade entre ambas as partes, a fim de culminar suas peculiaridades. Ao considerar o outro como parte intrínseca do eu como potencialidade, lançando mão de uma educação mediadora o educador age de forma mais dialógica, percebendo as necessidades de cada indivíduo, sem imposições de conhecimentos, sempre numa perspectiva de troca. Deste modo, de acordo com os princípios da Estética Conectiva em Suzi Gablik, 2005, podemos perceber que:

> (...) a arte provoca uma relação essencialmente dialógica, que na maioria das vezes, não é fruto das elaborações de um indivíduo. Trata-se, sobretudo de um processo colaborativo e interdependente. Há aqui uma nova visão sobre o papel do artista, que ao contrário de fechar-se em seu mundinho, volta-se para a comunidade. (GABLIK: 2005, p. 603)

Desta maneira, articulamos nossas propostas, levando sempre em consideração primeiramente o contexto em que aquelas crianças e idosos estavam inseridos e o desejo que pulsava em cada um deles. Pensamos no *desejo* como a fonte propulsora de toda a produção e coletividade. Primeiro é o meu desejo, um desejo íntimo, que vem de dentro e que diz respeito a mim, que foi construído a partir de todas as minhas vivências e inquietações, mas que pode atingir as pessoas ao meu redor; depois o desejo do outro que também vem de dentro dele e que diz respeito somente a ele, que foi construído no decorrer de toda a sua vida, mas que certamente de alguma forma me atinge. Esses dois desejos quando conversam se

unem e se tornam o nosso desejo. O desejo de estar junto, de produzir e aprender com o outro. E é justamente dessa infância e dessa infindável curiosidade a que tratamos nessa pesquisa. A infância como um outro. O desejo de buscar a infância que existe em mim, que existe no outro. Para Jorge Larrosa:

> Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem nossa língua (...). É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. (LARROSA, 2001 p.184-187).

O que me interessa é este aspecto enigmático da infância, enigmático por abrigar nossas inquietações e questionamentos. Segundo o autor, a infância entendida como o outro não é o que já sabemos, mas é o que ainda não sabemos. Na medida em que o tempo passa, por vezes, nos distanciamos da infância; é como se ao passar dos anos começássemos a falar “outra língua”. Resgatando a infância fazemos esse movimento de retorno ao que nos fez sentido naquela época para valorar no presente.

No sentido literal, a palavra infância se trata do período da vida humana desde o nascimento até cerca dos doze anos, todavia as questões que envolvem-na não se esgotam apenas nessa infância concebida no dicionário. Uma vez que como arte educadora, ao buscar caminhos para minha produção me vejo permeada não de infância, assim dizendo, como algo finito, pré-definido ou dicionarizado, mas sim de *infâncias*. Aquela que é e aquela que foi, aquela onde permeiam as confissões mais secretas do ser. A memória da infância.

2 Oficinas: vivências e experimentações

Como já citado anteriormente, a pesquisa-ação foi proposta no formato de oficinas. Primeiramente com crianças do CEEI da UEL/Campus na Universidade Londrina. Na tentativa de aproximar as crianças do meu universo poético e das fotografias de Londrina, pensamos em uma atividade onde pudéssemos utilizar o suporte redondo como base para a produção.

O suporte redondo se faz presente durante toda a minha produção, percebo através dele que meu olhar percorre de forma mais contínua a forma, acredito que o redondo, só acrescenta, como conjunto e unidade de composição. Desta maneira, achamos interessante que outros pudessem estar em contato com algo que inicialmente fazia sentido somento a um eu/artista. Até porque no ambiente escolar o suporte redondo quase não existe pelo fato do formato retangular A4 estereotipado estar tão enrraigado em tantas práticas escolares. Sendo assim, o formato redondo funcionava como um desafio para o outro “como resolver o desenho, a pintura e o bordado nesse espaço quase novo e de tantas possibilidades criativas”.

Diante dessa ideia, selecionamos 19 fotografias do recorte que foi feito no acervo do Museu Histórico, pedindo que cada criança escolhesse a que mais lhe chamasse atenção para realizarmos a atividade. Iniciamos com o desenho de observação das imagens nas caixas de pizza utilizando primeiramente o grafite. A intenção era que elas experimentassem o novo suporte redondo e ao mesmo tempo observassem as fotografias na medida em que iam interagindo com estas. Podemos ver na figura 1 o momento de criação das crianças.

O trabalho coletivo era algo encantador todas as crianças ali produzindo juntas, conversando sobre sua produção e auxiliando uns aos outros. Notei que elas estavam empolgadas, pois sabiam que nesse dia trabalharíamos com tinta e esse era uma vontade de todas. Também, acharam divertido poder ressignificar um objeto que eles conheciam como caixa para guardar pizza, agora como possibilidade criativa. Registrei todo o processo, desde o desenho com o grafite até a interferência com a tinta guache para uma noção mais ampla do processo criativo das crianças. Como na produção do João, que logo iniciou seu desenho me questionando se podia desenhar “coisas que não estavam na foto” e é que claro que a resposta foi afirmativa, já que a proposta era desenho de observação das fotografias, mas não deixavam de caracterizar o acervo da imaginação deles; então mais que depressa o João começou a incluir em seu desenho várias imagens como: cachorro, nuvens, árvores (...) objetos que para ele deveriam fazer parte de seu desenho e que fazia todo o sentido, quando falamos da cidade que existe em cada um.



Figura 1 – Composições sobre caixa sobre suporte redondo: tinta guache e caixa de pizza. Alunos do CEEI UEL. Fotografia de Mariana Baldassaune de Holanda
Fonte: Diário do artista, 2014.

Depois dos desenhos prontos, chegamos ao momento tão esperado por eles a hora de “mexer com a tinta” (ver figura 1). De fato eles tinham um desejo muito intenso em manipular esse material. Então as distribui em pratinhos e copinhos descartáveis e entreguei os pincéis. Já que as fotografias eram todas em preto e branco eles tiveram total liberdade em colorir seus desenhos como quisessem. Estavam muito concentradas na produção e a empolgação era notável.

Durante o processo a pequena Maria Clara me disse que precisava da cor roxa para terminar sua pintura, mas não tinha na mesa. Então sugeri que misturássemos as cores para então “criarmos” a cor roxa. Questionei as crianças pedindo: “Quais cores vamos precisar para fazer o roxo?”, uma logo me respondeu: “Eu acho que o azul e o vermelho”, mas percebi que ela não tinha nenhuma certeza do que estava falando, é claro que surgiram outros palpites e com eles fui misturando as cores. No momento da mistura do vermelho com o azul as crianças ficaram admiradas como isso poderia ser possível e disseram: “Isso é mágica!”.

Desta maneira, “como se estivéssemos fazendo mágica, segundo as crianças” fomos colocando mais vermelho, ora mais azul para criar o roxo em várias tonalidades e suscitava às crianças porque isso acontecia. Todos queriam usar a nova cor em seu trabalho. Então “a magia” se espalhou e todas elas começaram a misturar cores, fazendo outras tonalidades e assim por diante. (ver figura 2)



Figura 2 – Composição sobre caixa de pizza: grafite e tinta guache.Fotografia de Mariana Baldassaune de Holanda, Fonte: Diário do artista, 2014.

Partindo da atividade anterior com as caixas de pizza iniciamos a pintura no algodão cru. Levamos a eles algumas das minhas produções, às quais pintei a partir das minhas fotografias quando criança, contando a eles como fora meu processo, os materiais que usei e propondo que agora produzíssemos juntos; eles iniciariam com o desenho e a pintura e eu e as vovós entraríamos com o bordado finalizando. Nesse ponto da conversa, deixamos claro o fato de que se tratava de uma produção conjunta, em que um ia valorando o trabalho do outro e assim por diante.

Os materiais usados foram: as fotografias das crianças da cidade de Londrina, o algodão cru em bastidores, tinta e caneta permanente para tecido e pincéis. Novamente levei as fotografias antigas e pedimos que escolhessem uma para desenharem no algodão cru. Assim que fizeram sua escolha, mostramos os vários tamanhos de bastidores e cada uma escolheu o tamanho que queria usar de acordo com a fotografia escolhida. Diziam: “Minha foto tem muita coisa, preciso de bastidor muito grande Mari”.

Ao iniciarem o desenho sobre ao algodão cru, percebemos o quanto estavam familiarizados com aquelas fotografias. E muito mais a vontade com o suporte redondo. O fato da canetinha ser permanente impedia o uso da borracha e em nenhum momento isso dificultou a produção, pelo contrário, os gestos iam se tornando cada vez mais seguros e soltos sem medo de “errar”, eles não precisavam de borracha, encontravam sempre outros caminhos ao invés do ato de apagar.



Figura 3 – Composição sobre bastidor: algodão cru e tinta acrílica.
Danillo, 6 anos, Fotografia de Mariana Baldassaune de Holanda, 2014, Fonte: Diário do artista

Na figura 3, vemos a composição do Danillo, ele prefere a simplificação das formas e escolhe poucas cores para colorir o seu desenho. Observando a fotografia perbemos que ele elege alguns elementos presentes na imagem, que são: o “trator” como ele identificou e dois meninos; e também me pergunta se pode desenhar “o sol” – algo presente em quase todas as composições: chão, sol e nuvens.

A fim de participar das produções deles, pedi que fizessem um segundo desenho para que eu pintasse, dessa forma eles iniciavam a produção com o desenho de observação e depois eu entraria com a tinta e o bordado no tecido; se tornando assim uma produção coletiva.

Nesse momento da pesquisa, lançando mão dessa produção coletiva, começamos as oficinas no Lar das Vovózinhas. Iniciamos no Lar das vovózinhas propondo uma entrevista “Recordar é viver”, onde elas observariam as imagens fotográficas das crianças do acervo do museu e nos contariam o que aquelas imagens suscitavam nelas. Na realidade contei com a participação de duas colegas (Hellen Reis e Patrícia Contini) de sala que também desenvolveriam suas oficinas no lar das vovós, por esse motivo trabalharmos nossas propostas juntas se mostrou muito interessante, já que o objetivo delas também foi o de valorar a memória das vovós. Logo no início das gravações nos disseram que adoravam “olhar” fotografias e que elas tinham muitas em casa.



Figura 4 – Família Ajarilla Filho,1970. Fotografia de C. José Juliani.
Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina

Uma das frases mais marcantes ditas nas entrevistas foi: “Recordar é viver”, que se tratava de um programa de radio de antigamente, e ela foi dita por uma senhorinha que parecia estar “sumindo” de tão velhinha, sempre quietinha, sentada, só observando. Mas no momento em que disponibilizamos as fotos ela começa a falar sem parar dizendo como é bom lembrar-se da infância. De algum modo, estávamos naquele momento levando “vida” a aquelas vovós, ao trazer a tona memórias que as fazia bem. Na medida em que se lembravam dos “causos” das histórias era como se seu coração se enchesse de esperança. E a perspectiva de morte, abria espaço para que a vida, alí, ainda pungente, pudesse aflorar no meio delas.

A Dona Maria, vovó I, uma senhora negra disse em seu relato: “Essas fotos aqui me lembram do sítio, do tempo que a gente morava na roça né (...)” Perguntei se ela ia à escola. Ela respondeu: *“Num tinha escola aquela época, meu pai sabia um pouco mais os pai não tem muita paciência de ensinar os fio né e nóis era em quatro irmãos. (...) As roupas era desse jeito*”. No meio da entrevista ela chegou perto de uma fotografia (ver figura 4*: Família Ajarilla Filho, 1970 Acervo - Museu Histórico de Londrina*) onde identificou as pessoas que estavam nela. E me disse: *“Ah, eu conheço, lá do Aeroporto dos Santos Dumont. Esse aqui era o pai da minha patroa, deixa eu ver se acho ela aqui (...) essa aqui é a dona Luiza, ela já morreu. Eu trabalhava na casa deles, eles eram donos do Eletrolondrina, os pás da dona Luiza. Trabalhei por dia pra eles, mais de 20 anos é gente muito boa”.* Foi dizendo isso me mostrando na fotografia onde estava a Dona Luiza, que segundo ela é a primeira

criança da direita para esquerda na foto, a menina de laço na cabeça que está na figura 4. Fomos até as vovós com o desejo de apreender todas aquelas memórias de infância e de fato saí de lá renovada. A possibilidade de produzir naquele espaço e com aquelas pessoas, se tornava cada vez mais interessante, pois a cada fala daquelas senhoras nas entrevistas e nas conversas, percebíamos o quanto as fotografias fizeram sentido e podiam corroborar para a minha pesquisa.

Escolhi algumas produções das crianças nos bastidores e levei até as vovós para que bordássemos sobre o tecido pintado. Ficaram admiradas com a pintura das crianças, ainda mais quando disse que elas fizeram a partir das fotografias que elas haviam visto das crianças da cidade de Londrina. Mostrei também algumas das minhas produções no bastidor para que elas pudessem entender melhor minha proposta. Diante daquelas produções (minhas e das crianças) fomos conversando sobre a questão de “produzir juntos”, onde expus a elas meu desejo de produzir com o outro, e como elas seriam importantes para toda a produção.

A vovó que mais se identificava com o bordado, era a Dona Olivina, (77 anos), pois já fazia crochê e até vende seus tapetes lá no lar das vovós. Juntas fomos escolhendo as linhas e fazendo pontos de bordado. Ensinei a ela o ponto que aprendi com a minha avó e aprendi com ela outros pontos. Ela gostou tanto de bordar, que pediu para ficar com uns bastidores para bordar no fim de semana.



Figura 5 – Composição sobre bastidor: algodão cru e tinta acrílica. Emanuelly, 6 anos (desenho e pintura) e Dona Olivina (bordado), 77 anos, Fotografia de Mariana Baldassaune de Holanda, 2014
Fonte: Diário do artista

Algumas vovós não conseguiam manusear a agulha no algodão, como foi o caso da Dona Maria, pelo fato de estarem com as mãos tremulas e não conseguirem

enxergar a linha direito. Mas íamos incentivando e fazendo junto, auxiliando na hora de perfurar o tecido, voltar ao ponto, e colocar a linha na agulha. Quando retornei no Lar das vovós Dona Olivina aguardava ansiosa, com seus bordados prontos. Ela me disse que foi um prazer fazer parte da minha pesquisa, e agradeceu muito toda a atenção que demos a elas. Pediu desculpas se o ponto ficara “torto”, me dizendo que já não está com firmeza nas mãos como antes. As produções delas ficaram incríveis, e o objeto bastidor começa a carregar vários sentidos e vários desejos, primeiramente o desenho e a pintura das crianças, depois os bordados das vovós e por fim nossa intervenção.

3 Considerações finais

A necessidade de ver a arte/educação como parte intrínseca e fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo requer pesquisa e reflexão. Partimos do pressuposto de que elencando e analisando conceitos como arte relacional, estética conectiva, entrelaçados com a dialogicidade poderemos construir práticas que vão de encontro com as necessidades postas pela arte e pela educação na contemporaneidade. O esgarçamento das relações humanas vem fazendo com que a cidade vá se transformando como um todo, afastando as pessoas movidas pelo medo, pela desconfiança, pela necessidade de segurança grades vão sendo colocadas entre as pessoas, separando-as das outras pessoas e consequentemente da cidade e do proprio mundo, acirrando assim um mundo de individualidades, provocando muitas vezes um “desencantamento do mundo” – tornando o indivíduo cada vez mais focado no seu papel desvinculado de um todo, negando a interdependência do outro na sua vida. A arte e a educação pensada nesta perspectiva poderá contribuir para o repensar deste esgarçar das relações, possibilitando as relações viáveis e dando conta daquilo que a linguagem não alcança.

Ao final das oficinas, percebemos o quanto aquelas fotografias começaram a fazer sentido para àquelas crianças. E agora de fato minha poética começava a fazer parte de um fazer coletivo. Fomos até lá com o desejo de valorar minha produção e através do desejo deles construímos uma produção coletiva, onde os interesses se cruzavam formando um só. O trabalho coletivo era algo encantador, todas as crianças ali produzindo juntas, conversando sobre sua produção e auxiliando uns aos outros. Notei que elas estavam empolgadas, pois sabiam que

trabalharíamos com tinta e esse era uma vontade de todas. E também, acharam divertido poder ressignificar objetos (bastidores e caixa de pizza) agora como possibilidades criativas.

Fomos até as vovós com o desejo de apreender todas aquelas memórias de infância e de fato saímos de lá renovados. A possibilidade de produzir naquele espaço e com aquelas pessoas, se tornava cada vez mais interessante, pois a cada fala daquelas senhoras nas entrevistas e nas conversas, percebíamos o quanto as fotografias fizeram sentido e podiam corroborar para a compreensão da cidade e suas múltiplas faces. Através da produção coletiva e todos os desdobramentos do fazer poético percebemos o quanto a memória da infância pôde nos revelar e fazer produzir novas e outras imagens.

4 Referêcias Bibliográficas

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre fotografia.** Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1989.

BOURRIAUD, Nicolas. **"Estética Relacional", a política das relações.** In: LAGNADO, Lisette. 27ª Bienal de São Paulo– Seminários, Rio de Janeiro, Cobogó, 2006.

KEHL, Maria Rita. **O olhar no olho do outro***.* In: LAGNADO, Lisette. 27ª Bienal de São Paulo– Seminários, Rio de Janeiro, Cobogó, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p 77-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa***.* São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GABLIK, Suzi. **Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo.** *In*: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana M. (Orgs). *O Pós Modernismo*. São Paulo: Perspectiva. 2005, pp 601 -610.

_____. **O Desfazer da Suzi Gablik Modernista***. In:* GUINSBURG, J. BARBOSA, Ana M. (Orgs). *O Pós Modernismo.* São Paulo: Perspectiva. 2005, p 623-627.

_____. **A Estética da Vida Cotidiana***. In:* GUINSBURG, J. BARBOSA, Ana M. (Orgs). *O Pós Modernismo.* São Paulo: Perspectiva. 2005, p 629-640.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4ª ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2001. 208 p.

MERLEAU-PONTY, M. 2ª. Edição. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Mariana Baldassaune de Holanda
Estudante do 4º ano do curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Londrina.
http://lattes.cnpq.br/7880174053351826

Ronaldo Alexandre de Oliveira
Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelinda/SP (1987), em pedagogia pela UEMG (2005), Especializado em Arte Educação pela ECA/USP (1991) Mestrado em Educação, Arte História da Cultura pela UPM (2000) e Doutorado em Educação (currículo) pela PUC/SP (2004). Estágio de Pós-doutoramento em andamento no Programa Educação, Arte e História da Cultura da UPM (2013-2014). Atualmente é professora adjunto C da UEL/PR.
http://lattes.cnpq.br/4495429040106879

Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt
Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artistica pela Universidade Federal de Pelotas (1984), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2012), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professora adjunta C da Universidade Estadual de Londrina.
http://lattes.cnpq.br/8604831792425650

Modalidade: Iniciação Científica **GT**: Artes Visuais **Eixo Temático**: Iniciação Científica

A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE AMBIENTAL: EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE JUAZEIRO DO NORTE – CEARÁ

Kylvia Rocha de Castro e Silva (IFCE, Ceará, Brasil)
Natalice Ribeiro Garcia (IFCE, Ceará, Brasil)
Estefânia Pessoa Sousa (IFCE, Ceará, Brasil)
Joélia Silva Cavalcante (IFCE, Ceará, Brasil)
Cristianne de Sousa Bezerra (IFCE, Ceará, Brasil)

RESUMO:
A análise ambiental é um processo em que se estuda o ambiente de forma a reconhecer suas características, ameaças e a relação do ser humano com determinado espaço. O objetivo dessa pesquisa é fazer uma análise ambiental da cidade de Juazeiro do Norte, ao Sul do estado do Ceará, através da fotografia. A cidade de Juazeiro do Norte foi escolhida por apresentar inúmeros problemas ambientais, tais como: existência de vários terrenos abandonados, falta de aterro sanitário adequado e uma enorme quantidade de lixo acondicionado nas ruas. Além disto, a conscientização da própria população deve ser observada. A cidade tem um grande potencial para investir e amenizar esses impactos ambientais, através do investimento em coleta seletiva, além da criação de programas educacionais visando à educação ambiental para a população como forma de conscientizá-la a não jogar lixo em lugares proibidos. Devemos destacar a importância de se utilizar a fotografia para conseguir meios de se analisar essa região do interior do Ceará que vem sendo cada dia mais afetada pela produção de lixo, pois a Arte tem a característica de estimular a percepção, a sensibilidade e a reflexão. Diante disso, a fotografia foi utilizada neste projeto como forma de produzir uma nova percepção em relação ao ambiente, permitindo se refletir sobre as interferências do homem no lugar, para se construir uma reflexão e posteriormente um debate.
Palavras-chave: Análise Ambiental; Fotografia; Juazeiro do Norte.

PHOTOGRAPHY AS A TOOL OF ENVIRONMENTAL ANALYSIS: EXPERIENCE IN THE CITY OF JUAZEIRO DO NORTE – CEARÁ

ABSTRACT:
The environmental analysis is a process whereby the environment is studied in order to recognize their characteristics, threats and the relationship of humans with certain space. The objective of this research is to do an environmental analysis of the city of Juazeiro, in the south of the state of Ceará, through photography. The city of Juazeiro do Norte was chosen to present numerous environmental problems, such as: the existence of several derelict land, lack of adequate landfill and a huge amount of garbage in the streets packed. In addition, public awareness itself must be observed. The city has a great potential to invest and mitigate these environmental impacts by

investing in selective collection and the creation of educational programs aimed at environmental education for the population as a way to educate her not to throw garbage on forbidden places. We must stress the importance of using photography to get the means to analyze this region in the interior of Ceará that has been increasingly affected by the production of waste, since Art has the characteristic of stimulating awareness, sensitivity and reflection. Thus, the picture was used in this project as a way to produce a new perception of the environment, allowing you to reflect on the interference of man in place to build a further reflection and debate.
Key words: Environmental Analysis; Photography; Juazeiro do Norte.

1 Introdução

O homem, ao longo da sua existência, realiza várias ações que estão interferindo na forma como nos relacionamos com o meio ambiente. É preciso compreender como é possível homem e natureza entrarem em harmonia para que não haja um desequilíbrio. Dessa forma, é preciso ter uma visão integrada de mundo e do espaço que ocupamos. Por isso é preciso sensibilizar os seres humanos para que haja um modo mais responsável e consciente para lidar com as descobertas tecnológicas, mas ao mesmo tempo em que elas não prejudiquem a natureza de forma invasiva.

O ponto de partida é o direcionamento do olhar. O registro fotográfico serve para explorar as diversas possibilidades que a mesma pode acarretar antes, durante e depois do processo. Antigamente, a fotografia voltava-se geralmente às ciências como tentativa de expressão da Arte, através de obras que eram meramente a imitação da natureza. A partir de sua interação com a Biologia, ciência que estuda a vida e a interação do homem com a natureza, é possível utilizar a fotografia para nos debruçarmos para um olhar mais perceptivo do ambiente em que vivemos e nos relacionamos. A relação de como a sociedade hoje se organiza e os modelos de educação que vem se aplicando faz com que se deixem de lado aspectos referentes ao contexto social como um todo. Deste modo, a fotografia chega como forma de visualizarmos locais de Juazeiro do Norte, como o bairro Pio XII, com um olhar ambiental mais crítico, com o intuito de entender o que está acontecendo com a população e órgãos competentes para que tal situação não chegue a níveis críticos de alocação de lixo irregular, por exemplo.

2 Desenvolvimento

2.1 Referencial teórico

Nosso planeta atingiu sete bilhões de habitantes, no dia 31 de outubro de 2011 (ARAUJO, 2011). Com o aumento demográfico das cidades, modificou-se também a qualidade de vida da população. Quanto mais habitantes, maiores são os desafios sanitários, econômicos e educacionais. Diante disso, são vários os estudos que tentam encontrar meios para o homem viver em harmonia com o meio ambiente, pois como explica Boer:

> A problemática ambiental tem sido pauta de discussão nos mais diversos setores da sociedade e, especialmente, no meio acadêmico, a partir das últimas três décadas do século XX, quando se revelaram a amplitude, a gravidade e a

> aceleração crescente dos problemas do meio ambiente. Diante dessa situação, a comunidade internacional e brasileira tem apontado a educação ambiental como uma alternativa que pode contribuir para minimizar esses problemas. (BOER, 2007, p.01).

Desde os primórdios homem e meio ambiente tentam se harmonizar no mesmo espaço. Antes da revolução industrial e do “boom” tecnológico se construía um modo de pensar a natureza no qual o ser humano se adaptava ao meio ambiente e não um pensamento onde a natureza se adapta as transformações, como extensão do homem, como é o pensamento atual. As importâncias, na verdade, foram invertidas como cita Oliveira:

> No princípio da humanidade, havia uma unicidade orgânica entre o homem e a natureza, onde o ritmo de trabalho e da vida dos homens associava-se ao ritmo da natureza. No contexto do modo de produção capitalista, este vínculo é rompido, pois a natureza, antes um meio de subsistência do homem, passa a integrar o conjunto dos meios de produção do qual o capital se beneficia. (OLIVEIRA, 2002, p.05).

A sociedade contemporânea, com seu meio de produção capitalista, devasta cada vez mais a natureza para suprir uma necessidade de mercado. A superpopulação e questões, principalmente ambientais, são mais visíveis nas grandes cidades. Para Oliveira (2002, p.06), a "perda da identidade orgânica do homem com a natureza, se dá a partir do capital, que gera a contradição e que, na contradição, gera a perda da identificação do homem com a natureza e, consequentemente, a degradação ambiental. Filvock (2006) acrescenta ainda que

> natureza um espaço de dominação do homem. Ela não é intocável, no entanto, a ação do ser humano sobre ela será efetuada de modo racional e equilibrada. O Homem por sua vez, relaciona-se com a natureza através do conhecimento e é o agente principal neste processo. Como na concepção anterior, ele é considerado como elemento da natureza, mas com espaço próprio. Quanto à crise ambiental, argumenta-se que ela é gerada pela falta de conhecimento técnico – cientifico. Toda a crise está baseada sobre a “ignorância” científica do ser humano no que se refere ao meio ambiente e a leis naturais. (FILVOCK, 2006, p.735).

Desta forma, o estudo da interação do homem e natureza através da Biologia nos ajuda a entender essas mudanças ocasionadas ao longo dos séculos. Saber dar importância aos outros seres vivos, às plantas, etc e a forma com que interagimos com eles irão transformar o nosso ambiente equilibrado. A Biologia serviria então como elo para compreender a correlação entre homem x natureza. Sobrinho (2009) ressalta essa importância dizendo que

> o aprendizado da biologia deve permitir a compreensão da natureza viva e dos limites dos diferentes sistemas explicativos, a compreensão de que a ciência não tem respostas definitivas para tudo, sendo uma de suas características a possibilidade de ser questionada e de se transformar. (SOBRINHO, 2009, p.12).

A educação ambiental é suma importância para o modelo de sociedade que se caracteriza hoje. Reigota (2006) comenta que "deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.". Assim, a preocupação com o meio ambiente deve propor mudanças que não comprometam os sistemas ecológicos. Desta forma, a educação ambiental é um componente-chave e necessário para a aquisição de cidadania (BERNARDES; NEHME, 2012).

De acordo com Silveira e Alves (2008) a fotografia é um modelo adequado para se utilizar na educação ambiental. Os autores apresentam esta modalidade artística como capaz de estimular a interação entre as pessoas e o meio ambiente de forma lúdica e atraente, “pois o contato com a fotografia pode permitir que coisas esquecidas ou nunca vistas sejam percebidas, educando o sujeito para a imaginação e para um olhar multifacetado que vai além da imagem cristalizada que se tem naquele momento”. (SILVEIRA; ALVES, 2008, p.142).

A fotografia contribui para a ciência, pois representa uma sequência qualificada de informação que não pode ser obtida de nenhuma outra forma, e também nos dota de uma espécie de olho sintético – “uma retina imparcial e infalível” - capaz de converter, em registros visíveis, fenômenos cuja existência, de outra forma, não haveria conhecido nem suspeitado (SPENCER, 1980). A fotografia servirá como configuração expressiva necessária para a realização de qualquer análise interpretativa de imagens fotográficas. Desse modo, a atenção é voltada para a organização interna da imagem, aquilo que caracteriza sua composição, a saber: contrastes, texturas, enquadramento, profundidade, luminosidade. E olhando para todas essas composições notamos que o contexto da biologia se enquadra perfeitamente no estudo dessas composições. O aluno conseguirá visualizar na prática todos esses detalhes e fixar o conteúdo de forma mais presente e objetiva. É preciso também ter um olhar mais crítico sobre o ambiente que nos encontramos somente dessa forma as informações será vistas e interpretadas conscientemente, não se tornando assim um ser alienado que não consegue processar as informações que recebe do mundo.

A fotografia, assim como vários outros tipos de tecnologia, está cada vez mais ganhando espaço para tornar as aulas mais atrativas. A fotografia da natureza pode ser utilizada com eficácia para diversas faixas etárias e diferentes níveis de ensino como instrumento para a educação ambiental. (BORGES; ARANHA; SABINO, 2010). Ela sensibiliza o olhar nos permitindo analisar seus detalhes mais precisamente depois. O professor fazendo isto poderá levar os alunos para fotografar detalhes específicos dos temas estudados e levar para sala de aula o que os mesmo perceberam. Essa importância não verbal também tem grande importância pedagógica. Sabino afirma que a fotografia entra não somente como um meio de informações e documentações visuais - como ocorre geralmente com o uso desta linguagem - mas também oportuniza a aplicação dessas imagens como forma de mudança de comportamentos e atitudes em relação aos problemas ambientais e ecológicos. A percepção do ambiente promove uma sensibilização quanto ao o observado, levando a uma tomada de consciência do ser

humano para as questões socioambientais, assim promovendo a educação ambiental (SABINO, 2009).

Utilizo-me então das concepções de Educação Ambiental aliada à fotografia para analisar ambientalmente a cidade de Juazeiro do Norte que mesmo sendo uma cidade do interior, com o seu desenvolvimento mercantil acelerado e desenfreado, faz com que sofra sérios problemas ambientais. Segundo Prado (2011),

> a quantidade de lixo gerada pela população mundial até 40 anos atrás era consideravelmente menor e o lixo gerado pelas residências era basicamente constituído de matéria orgânica, lixo esse de fácil eliminação, conforme comenta Prado, atualmente quando compramos algo no supermercado, o lixo não é apenas gerado pelo produto em si, existe a etapa de produção e do consumo final: a sacola e o cupom fiscal. (PRADO, 2011, p.01).

Infelizmente, Juazeiro é um dentre esses milhares de casos que encontramos atualmente. É um crescimento que não respeita a natureza como parte fundamental para o equilíbrio do ecossistema e que sem esta não há vida no planeta. Uma parte precisa da outra para um equilíbrio sustentável e duradouro da vida na terra.

Com o olhar mais debruçado nessas questões referentes ao meio ambiente tomamos a cidade de Juazeiro do Norte para estudo. Esta cidade se localiza na região do Cariri, no sul do estado do Ceará, a 533 km da capital, Fortaleza. A população do município, segundo a estimativa do IBGE[1] feito em 2013, é de 261.289 habitantes, que torna a terceira mais populosa do Ceará, a maior do interior cearense. A cidade possui vários mananciais de água, sendo o mais importante o do parque Ecológico das Timbaúbas, localizado em um perímetro urbano, poluído por falta de planejamento do saneamento básico. Existe uma estação de tratamento de esgoto onde atende 62.494 residências. Há também um lixão no bairro Palmeirinha que aloca todo o lixo gerado pela cidade. Contudo, o mesmo está em processo de desativação depois que foi instituída a Política Nacional dos Resíduos Sólidos, instituída pela Lei Federal N°12.305 em agosto de 2010, que proíbe a criação de lixões e determina que, até 2014, todas as prefeituras construam aterros sanitários ambientalmente sustentáveis.

Iniciamos então, por um dos maiores problemas relacionado ao acondicionamento do lixo na cidade, o lixão ou a falta de um aterro sanitário adequado para alocar o lixo produzido. Sobre essa perspectiva Brügger (1999) relata que

> a emergência da questão ambiental, em nível global, é historicamente nova. Historicamente nova são também as tentativas globais de conscientização ambiental, mas a questão ambiental, sempre esteve associada, como não poderia deixar de ser, a fatores econômicos, políticos e culturais. (BRÜGGER, 1999, p.28).

[1] Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=230730&search=ceara|juazeiro-do-norte>. Acesso em: 19 de junho de 2014.

O portal de notícias G1[2] da fundação Roberto Marinho, fez uma matéria sobre as condições ambientais dos aterros sanitários e reservatórios de lixo no estado do Ceará. Segundo a matéria, somente sete cidades do estado possuem aterros adequados. O Ceará possui 84 municípios, onde apenas Fortaleza (capital) e as cidades da regiões metropolitanas Caucaia, Eusébio, Maracanaú, Pacatuba, Maranguape e Sobral (interior) destinam seus resíduos sólidos a aterros sanitários adequados. São sete aterros sanitários contra 280 reservatórios de lixo ativos em todo o estado. É um registro alarmante de resíduos sólidos com destinação final inadequada. Dessa forma, os impactos ambientais são deflagrantes ao meio ambiente, gerando contaminação dos lençóis freáticos, do solo e do ar. A Política Nacional dos Resíduos Sólidos, instituída pela Lei Federal N°12.305 em agosto de 2010, proíbe a criação de lixões e determina que, até 2014, todas as prefeituras construam aterros sanitários ambientalmente sustentáveis. Na reportagem, Maria Dias, a coordenadora da Coordenadoria de Políticas Ambientais do Estado (COPAM) ressalta que "o número de aterros sanitários não precisa ser proporcional ao número de municípios". Vários municípios podem fazer consórcio para reduzir os custos. Dessa forma, dez ou mais municípios podem ter um único aterro. Segundo Pavan:

> No Brasil, a responsabilidade pela gestão dos resíduos sólidos urbanos compete aos municípios que enfrentam enormes dificuldades quanto ao tratamento adequado desses resíduos. Foi verificado que uma parte dessas dificuldades decorre da própria falta de prioridade política frente a outras demandas sociais insatisfeitas; dos obstáculos em se celebrar acordos intergovernamentais; da receita insuficiente; da ausência de políticas públicas para gestão dos resíduos que envolvam os três níveis de governo. (PAVAN, 2006, p.06).

Desde 2010 começaram os tramites do Aterro Sanitário Regional e Consorciado da Região Metropolitana do Cariri (RMC) para escolher qual cidade iria receber o aterro sanitário. Segundo reportagem do jornal Diário do Nordeste[3], em 2013, avaliando as condições ambientais, foi estabelecido que o município de Caririaçu fosse a sede desse aterro e receberá o montante de R$ 20 milhões de reais para a sua construção, dessa forma, o projeto do aterro consorciado no Cariri poderá ser o primeiro a ser implantado no estado do Ceará.

No entanto, enquanto o aterro não é construído, verificou-se a necessidade de se conhecer e analisar a situação ambiental na cidade de Juazeiro do Norte/Ceará, principalmente relacionado com o lixo.

2.2 Metodologia

Procurando estabelecer concepções ambientais para a pesquisa, utilizou-se a fotografia digital para realizar a análise ambiental de alguns locais pela cidade e também

[2] Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2011/09/apenas-7-cidades-do-ce-tem-aterros-sanitarios-adequados-diz-governo.html?openGallery=true&photoIndex=1>. Acesso em: 19 de junho de 2104.

[3] Disponível em:<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/aterro-consorciado-do-cariri-podera-ser-o-1-do-nordeste-1.308190>. Acesso em: 22 de junho de 2014.

de depoimentos de pessoas que trabalham em empresas que fazem o tratamento dos materiais reciclados para uma possível desfragmentação de uma realidade que não se vê ou que pouco se percebe como é o caso do condicionamento irregular do lixo na cidade de Juazeiro do Norte. A pesquisa se deu, então, em duas etapas. Inicialmente se deram as entrevistas e posteriormente foram tiradas as fotografias do bairro Pio XII e do lixão da cidade.

Foram entrevistados, portanto, Paulo Sergio Garcia de Sousa, consultor da empresa Compromisso Empresarial para Reciclagem (CEMPRE) e Fernando Alencar, gerente comercial da ARTPLAST Plásticos e Papéis. Essas pessoas foram escolhidas porque conhecem as questões ambientais de Juazeiro mais profundamente, pois as mesmas trabalham nesse ramo de sustentabilidade e fazem um trabalho com projetos sociais envolvendo catadores de lixo.

A cidade de Juazeiro do Norte está passando por um desenvolvimento territorial/populacional expansivo e consequentemente passível ao surgimento de problemas urbanísticos. A situação precária da rede de esgoto da cidade se estende por muito tempo. A população mais afastada do centro comercial sofre com o extremo descaso das autoridades competentes. O bairro Pio XII é um desses bairros conhecidos por serem problemáticos em relação ao saneamento básico.

A relação visual com esse presente trabalho se constituía de idas alternadas à cidade de Juazeiro do Norte. A pesquisa se deu com caminhadas pelo bairro Pio XII, fotografando a realidade em que se encontram a disposição do lixo e a coleta realizada pela prefeitura do município.

Contemporaneamente, a fotografia consegue seu lugar no mercado e se firma de vez como Arte. A fotografia nos proporciona várias sensações, além de ser uma fonte infinita de dados oferecendo não somente o que o autor viu e quis representar, mas também tudo aquilo que está realmente visível. Segundo Spencer (1980 apud BORGES; ARANHA; SABINO, 2010, p.151): “A fotografia contribui para a ciência, pois representa uma sequência qualificada de informação e também nos dota de uma espécie de olho sintético – “uma retina imparcial e infalível” - capaz de converter, em registros visíveis, fenômenos cuja existência, de outra forma, não haveria conhecido nem suspeitado.”. Dessa forma, sabendo explorar corretamente a fotografia como objeto não só documental, mas também para construção de uma reflexão nas pessoas sobre determinada situação, como é o caso deste artigo.

2.3 Resultados e análise

Como resultado da entrevista realizada com Fernando Alencar, gerente comercial da ARTPLAST Plásticos e Papéis, conhecemos que essa empresa recicla plástico e papelão, conseguindo retirar por mês cerca de 50 toneladas de plástico e 70 toneladas de papelão só do lixão da cidade de Juazeiro do Norte, prensando o PET (Polietileno Tereftalato) que é um tipo de plástico utilizado para envasar refrigerantes, água, sucos, óleos, etc. e o papelão cru. Outros tipos de plásticos são moídos e comprados, diretamente dos catadores de lixo, pela ARTPLAST Plásticos e Papéis que é

uma das maiores empresas do norte e nordeste no ramo. Existem depósitos que intermediam a compra dos materiais reciclados entre catadores de rua e a empresa.

Entre as décadas de 70 e 2000, a produção de lixo por pessoa era de 400 gramas diárias. Entre os anos de 2000 a 2010 passou para um quilo e em 2011 encontrava-se em torno de um quilo e 200 gramas, sendo uma estimativa diária de 315 toneladas de lixo doméstico, sem mencionar o lixo das indústrias da cidade. O ferro e o cobre, materiais recicláveis, não se encontram contabilizados nesse total. A cidade de Juazeiro possui um dos lixões mais problemáticos do estado do Ceará. Não possuindo um aterro sanitário adequado para as condições atuais de produção de lixo da cidade, todo o lixo gerado acaba indo para um lixão que fica no bairro chamado Palmeirinha, onde trabalham 200 catadores, vivendo exclusivamente de separação do lixo, sem qualquer material de proteção, como luvas e botas. Os catadores chegam a ganhar de dois a três mil reais por mês. Todas essas informações foram coletadas diretamente pelo gerente comercial da empresa ARTPLAST plásticos e papéis, Fernando Alencar.

Paulo Sergio Garcia de Sousa, consultor da empresa Compromisso Empresarial para Reciclagem (CEMPRE), durante a entrevista relatou sobre a situação que se encontra a questão da finalização dos resíduos na cidade de Juazeiro do Norte, reciclagem e associação dos catadores. Segundo Paulo Sergio, o lixão está para ser desativado, pois será construído o Consórcio do Lixo da Região do Cariri que dará a finalização correta para o lixo. Esse consórcio trata da construção de um aterro sanitário que deverá ser utilizado pelas cidades que compõem a região do Cariri, no Sul do Ceará.

O entrevistado, afirma que a questão dos catadores é delicada, pois os mesmos ainda não são respeitados, embora sua profissão seja de grande valorização no mercado. Juazeiro do Norte não possui uma associação que os represente deixando-os muito a mercê dos empresários, que muitas vezes exploram seu trabalho. O desejo de se fundar essa associação de recicladores já vem de vários anos, mas nunca foi colocado em prática por falta de interesse dos órgãos competentes, e devido a pouca instrução dos trabalhadores.

Na segunda etapa da pesquisa, foram registrados momentos em que a população se descuidava quanto ao descarte dos resíduos (Figura 1c), proporcionando coletar dados sobre alguns critérios, como a organização do lixo, assiduidade e armazenamento do mesmo, no lixão público do município. No bairro Pio XII é possível perceber o quanto a rede de esgoto é inacessível para aquela comunidade. As ruas estão sempre cheias de lama, esgotos a céu aberto e lixos entulhados (Figura 1a). As crianças brincam em meio à sujeira, de pés descalços (Figura 1b), tornando-se assim um risco para a saúde, ficando suscetível a obtenção de doenças. Além de esgotos a céu aberto, podemos observar pela cidade uma diversidade de terrenos baldios com lixo acumulado. São residências abandonadas que podem ser observadas a cada duas quadras, as quais se tornaram lugares propícios ao acúmulo de lixo deixado pela população residente próximo ao local.

Figura 1 – a) Esgoto a céu aberto. b) Menino com pés descalços na lama. c) Descarte de resíduos.



Fotografia de Natalice Ribeiro Garcia
Fonte: Portfólio da bolsista PIBIC

O lixão de Juazeiro do Norte (Figura 2) existe há dez anos e encontra-se em uma área perto da cidade acarretando assim vários riscos para o meio ambiente como para a população. Segundo Alcântara (2011) "Os principais problemas de poluição ou de potencial de contaminação ambiental observados no lixão de Juazeiro estão relacionados aos seguintes fatores: co-disposição de resíduos industriais e de serviços de saúde, geração excessiva de lixiviado, emissão descontrolada de gases e a queima do lixo.".

Figura 2 – Lixão de Juazeiro do Norte



Fotografia de Natalice Ribeiro Garcia
Fonte: Portfólio da bolsista PIBIC

Vemos assim que a Educação Ambiental é fator imprescindível para a harmonia homem/natureza. Pensar o espaço ecológico na contemporaneidade é fazer com que esses indivíduos tenham uma consciência crítica das condições de transformação do meio ambiente. Queremos um futuro, mas devemos nos perguntar qual tipo de futuro que queremos. Consumimos cada vez mais imagens de produtos que passam na televisão, em *outdoors,* jornais, etc. Barthes explica que

> [...] hoje em dia as imagens são mais vivas que as pessoas. Uma das marcas de nosso mundo talvez seja essa inversão: vivemos segundo um imaginário generalizado. [...] tudo aí se transforma em imagens: só existem, só se produzem e só se consomem imagens. (BARTHES, 1984, p. 173).

Quanto ao espectro das imagens fotográficas Barthes afirma que assumimos três papéis distintos: o que registra a imagem (*operator*), o que olha a imagem (*spectator*) e o que é fotografado, aquele que se torna imagem (*spectrum*) é justamente o que será fotografado que mostrará para outros sujeitos fazendo-os percebê-la, interpreta-la, assim como as fotografias do bairro PIO XII e o lixão municipal. É dessa forma que a fotografia vem para suprir necessidades de testemunhar, no caso, os impactos ambientais de uma região. Através das fotografias foi exposto o significado real das ações feitas à natureza na cidade de Juazeiro do Norte. Barthes (1984, p.48) também coloca a fotografia como perigosa quando assume determinadas funções como, por exemplo, informar e surpreender.

2.4 Considerações

São inúmeros os motivos para utilizar a fotografia como ferramenta para análise da análise ambiental da cidade de Juazeiro do Norte, dentre tantos pode-se destacar: estímulo à capacidade de observação, reconhecimento da situação dos espaços. O direito de habitação não é somente do homem, mas também de todos os seres vivos.

Por meio das fotografias é possível identificar várias falhas que existem na cidade de Juazeiro do Norte e como se dá a relação dos habitantes da cidade para com o lixo que produzem. O lixo foi responsável por atrair a atenção para um interesse em relação entre o meio ambiente, uma vez que a fotografia está caindo nas graças da sociedade. As mudanças na sociedade com relação ao descarte do lixo é processo lento, mas possível de ser construído para assim podermos proteger o meio ambiente em que vivemos. Ao ler a imagem fotográfica, o leitor tem oportunidade de compreender fatores que fará parte da composição imagética. A fotografia é importante nesse caso, portando para o fotógrafo e para o observador, para concepção do mundo e das relações entre os seres, participando da consciência ambiental.

Com esta metodologia espera-se valorizar as possibilidades que a fotografia oferece para estudarmos as interações do homem com o ambiente que ele vive e a interação da teoria e prática para que se conduza a uma observação mais critica e de análise.

3 Referências

ALCÂNTARA, P. B.; da Silva, A. L. C.; Lima M. G S.; Alcântara, R. L.; LIMA, M. A. G. A. **Disposição de resíduos sólidos e poluição ambiental: estudo de caso do município de Juazeiro do Norte-CE**. In: 26º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental, 2011, Porto Alegre - RS. 26º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental.

ARAUJO, C. **"O papel do Brasil em um mundo com 7 bilhões de habitantes"**. Site Revista Veja, on line no ano 31/10/2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/internacional/qual-o-papel-do-brasil-em-um-mundo-de-7-bilhoes-de-pessoas>. Acesso em: 19/jul de 2014, às 16h.

AVAN, M. O.; PARENTE, V. **Projetos de MDL em aterros sanitários do Brasil: análise política, sócio-econômica e ambiental**. In: XXX Congreso Interamericano de Ingeniería Sanitária y Ambiental, 2006, Punta del Este. Anais do XXX Congreso Interamericano de Ingeniería Sanitária y Ambiental, 2006.

BARTHES, R. **A Câmara Clara: nota sobre fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERNARDES, M. B. J.; NEHME, V. G. F. Educação ambiental: um aporte para o exercício da cidadania. In: SEABRA, A. P. P.G.; QUEIRÓZ, O. T. M. M. (Orgs.) **Turismo, espaço e estratégias de desenvolvimento local**. João Pessoa-PB: Editora universitária da UFPB, p. 310-316, 2012.

BOER, N. **Inserção da educação ambiental nas disciplinas ciências naturais e biologia: uma análise a partir de pesquisas publicadas em anais de eventos.** In: VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. Anais do VI ENPEC, 2007

BORGES, M. D.; ARANHA, J. M.; SABINO, J. A fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental. **Ciência & Educação**, Baurú, v. 16, n. 1, p. 149-161, 2010.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 2. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

FILVOCK, F. S.; TEIXEIRA, F. C. **Análise da relação homem natureza nos parâmetros curriculares nacionais – temas transversais: educação ambiental.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/.../CI-066-C.pdf>. Acesso em: 19/jul de 2014 às 14h

OLIVEIRA, A. M. S. **A Relação Homem/Natureza no Modo de Produção Capitalista.** Revista Pegada Eletrônica (Online), Presidente Prudente, v. 3, n. especial, p. 123-130, 2002.

PRADO, Carlos Alberto de Albuquerque. Artigo científico: **Consciência Ambiental**. 2011. Disponível em: <http://konvenios.com.br/conteudo.php?codItem=20855>. Acesso em: 12 de julho de 2014.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SABINO, J. Técnica e ética da fotografia do comportamento animal: dos pioneiros à era digital. **Oecologia Brasiliensis**, v. 13, n. 1, p. 209-221, 2009.

SILVEIRA, L. S., ALVES, J. V. O uso da fotografia na educação ambiental: tecendo considerações. **Pesquisa em educação ambiental**, v.3, n. 2, p.125-146, 2008.

SOBRINHO, R. S. **A importância do ensino da biologia para o cotidiano**. 2009. 40f. Monografia (Programa Especial de Formações de Docentes) – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, 2009.

SPENCER, D. **Color Photography in Practice**. 2. ed. Londres: Iliffe & Sons, 1980.

Resumo do Currículo dos Autores:

Kylvia Rocha de Castro e Silva
Possui graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará (2005) e mestrado em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará (2011). Atualmente é professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem experiência na área de Microbiologia e atualmente desenvolve trabalhos com Arte e Biologia.
http://lattes.cnpq.br/7100636140476979

Natalice Ribeiro Garcia
Graduanda em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE, conclusão em 2015. 2**011 – Centro Cultural Banco do Nordeste** Cargo: Educadora e Produtora. Principais atividades: Mediação das exposições, Produção de peças teatrais. **2012-2013 – Museu de Arte Contemporânea do Ceará** Cargo: Educadora; Principal Atividade: Mediação das exposições.
http://lattes.cnpq.br/1774403705774194

Estefânia Pessoa Sousa
Discente do curso técnico/integrado em Edificações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza. Bolsista de Iniciação Científica IFCE/PIBICJr 2013/2014 com o projeto "A Fotografia como Ferramenta de Auxílio no Ensino de Saúde Ambiental. Possui cursos nas áreas de Informática Básica (em andamento), Meio Ambiente e Inglês Intermediário.
http://lattes.cnpq.br/9540759393021319

Joélia Silva Cavalcante

Estudante do curso de Edificações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Foi bolsista de Iniciação Científica PIBIC Jr - IFCE 2013/2014, contribuindo para o projeto de título: A Fotografia como Ferramenta de Auxílio no Ensino de Saúde Ambiental.
http://lattes.cnpq.br/5146175082795697

Cristianne Sousa Bezerra
Possui graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará (2002) e mestrado em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem experiência na área de Microbiologia e Biologia Molecular.
http://lattes.cnpq.br/9327913918634731

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Iniciação Cientifica GT:Artes Visuais
Eixo Temático: Artes Visuais

ENSINO DE ARTE EM MATO GROSSO DOS SUL: REGISTRO E CATALOGAÇÃO DE FONTES PRIMÁRIAS – 1975 A 1979

Thais Acosta dos Santos - UFMS, MS, BR
Vera Lúcia Penzo Fernandes - UFMS, MS, BR

RESUMO

A pesquisa, realizada em nível de iniciação científica, intitulada “Ensino de arte em Mato Grosso do Sul: Registro e Catalogação de Fontes Primárias – 1975 a 1979” busca respostas para as questões: Quais escolas sul-mato-grossenses ofereciam ensino de Arte nas décadas de 1970? Quais foram os professores de arte e como eram as aulas no período de divisão do Estado de Mato Grosso do Sul? Estas são algumas das questões norteadoras que determinam a necessidade de realizar o levantamento de informações sobre o ensino de arte em escolas no Estado. Tendo como base a abordagem qualitativa realizamos a análise documental e a busca por fontes primárias em arquivos públicos e em instituições de ensino. O registro e a sistematização das informações coletadas nos permitiram identificar a existência de professores de artes, as escolas e questões relacionadas à arte no recém-criado estado de Mato Grosso do Sul, contribuindo para perceber as condições e manifestações sobre o processo de ensino no campo das artes, auxiliando na compreensão histórica e apontando para a necessidade de se realizar estudos mais aprofundados sobre o ensino de arte no período em questão.
Palavras-chave: Escola; Artes visuais; Ensino de Arte.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE MATO GROSSO DEL SUR: REGISTRO Y CATALOGACIÓN DE FUENTES PRIMARIAS – 1975 A 1979

RESUMEN

Investigaciones llevadas a cabo en el nivel de iniciación científica, titulado "educación artística en Mato Grosso do Sul: registro y catalogación de fuentes primarias, de 1975 a 1979" buscando respuestas a las preguntas: ¿Qué escuelas de mato Grosso ofrece educación artística en los decenios de 1970? ¿Cuáles fueron los maestros del arte y cómo eran las clases en el período de la división del estado de Mato Grosso do Sul? Estas son algunas de las cuestiones principales que determinan la necesidad de llevar a cabo la encuesta de información sobre la enseñanza del arte

en las escuelas en el Estado. Basado en el enfoque cualitativo se realizaron el análisis documental y la búsqueda de fuentes primarias en archivos públicos y en instituciones educativas. El Registro y la sistematización de la información nos permitieron identificar la existencia de maestros de Artes, escuelas y cuestiones relacionadas con el arte en el recién creado estado de Mato Grosso do Sul, contribuyendo para entender las condiciones del proceso de enseñanza en el campo de las artes, ayudando en la comprensión histórica y apuntando a la necesidad de realizar estudios más profundos sobre la educación artística en el período en cuestión.
Palabras clave: Escuela; Artes visuales; Educación artística.

1 Introdução

O projeto de pesquisa A organização do trabalho Pedagógico do Professor de Artes Visuais em Mato Grosso do Sul, tem como finalidade analisar a constituição do ensino de Artes Visuais em suas diferentes manifestações e práticas pedagógicas, ao longo de uma trajetória histórica. Vinculado a este projeto a pesquisa, realizada em nível de iniciação científica, intitulada “Ensino de arte no sul do Mato Grosso: Registro e Catalogação de Fontes Primárias – 1970 a 1979” busca respostas para as questões: Quais escolas sul-mato-grossenses ofereciam ensino de Arte nas décadas de 1970? Quais são os professores de arte e como eram as aulas no período de criação do Estado de Mato Grosso do Sul?

Estas são questões norteadoras que definem a necessidade de realizar o levantamento de informações sobre o ensino de arte em escolas no Estado. A partir deste levantamento será possível catalogar fontes primárias relativas ao período de 1975 a 1979, consolidar informações que delimitaram o lócus para futuras pesquisas sobre a organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais.

O recorte temporal foi definido por dois critérios: o ano de divisão do Estado de Mato Grosso do Sul, que ocorreu em 1977; a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, efetivada pela lei n° 5692/1971. Utilizamos a abordagem qualitativa para realizar levantamento de informações em arquivos públicos, em escolas estaduais e em outras bases de dados, para posterior análise e sistematização das informações.

2 Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, tivemos três etapas. Na primeira etapa realizamos um levantamento bibliográfico, para entender o conceito de pesquisa qualitativa, análise documental e indicação do que são fontes primárias, apontando, inclusive, estudos realizados nessa mesma abordagem. As autoras Menga e André (2008) apresentam a evolução da pesquisa em educação, conceito de abordagem qualitativa da pesquisa, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.

A pesquisa qualitativa possibilita o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio de intenso trabalho de campo. O contato com a realidade ou com o local em que se faz a pesquisa contribui para o levantamento de dados primários, como: histórias; frases tiradas de entrevistas ou documentos; fotografias; desenhos e outros produtos que possam vir a ilustrar a realidade pesquisada.

Conforme consta em Menga e André (2008) a análise documental é predominantemente descritiva. O material obtido nesse tipo de pesquisa é rico em descrições situações e acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes.

As fontes primárias consistem em documentos, gravação ou outra fonte de informação, como um documento escrito ou uma figura, por exemplo, criado no tempo em que se estuda, por uma fonte, geralmente com conhecimento pessoal direto dos eventos descritos (MENGA; ANDRÉ, 2008). Serve como fonte original da informação sobre o objeto de estudo. Fontes primárias são distintas de fontes secundárias, que frequentemente citam, comentam sobre, ou constroem conclusões baseadas em fontes primárias.

Brandão (2007) discute o processo e a importância da educação brasileira e da história do Brasil, na qual desenvolve sobre o tema História da Educação infantil na Bahia durante o Império, fazendo um resgate histórico em diferentes aspectos como políticos

econômicos e sociais. Usou documentos escolares e legislativos, tendo coleta de dados e analise documental para auxiliar na sua pesquisa e documentação desses registros.

No campo do ensino de arte, destacamos os estudos sobre a história do ensino de arte que foram realizados por Barbosa (1975, 1989, 1995, 2005, 2008), a partir dos quais se identifica o processo de oficialização do ensino de arte no Brasil, as práticas pedagógicas manifestas desde o período colonial, passando pelo século XIX, início do século XX, com ênfase para as décadas de 1970 aos dias de hoje. Nesta trajetória destacam-se os princípios estéticos e pedagógicos, as lutas políticas pela defesa da obrigatoriedade e da qualidade do ensino de arte no Brasil, bem como as influências culturais que interferem e constituem o ensino de Arte nas escolas.

Osinski (1998) enfatiza realidades locais, apresentando uma análise histórica dos pioneiros do ensino de arte em Curitiba. Alcântara, Rocha e Machado (2009), realizam estudos sobre a prática pedagógica de um professor de arte de Fortaleza, utilizando-se a história oral. Já Barreto e Coutinho (2006) apresentam estudos sobre questões de gênero imbricadas no ensino de arte, pelo viés da educação profissionalizante.

Seja na área da arte, seja no âmbito de ensino de artes, observamos que a pesquisa historiográfica apresenta-se como um poderoso recurso metodológico, vez que propicia indicadores que contribuem para a compreensão da constituição e da organização de um determinado fato ou problema de pesquisa, seja pela análise documental, seja pela historia oral ou pelas histórias de vida.

A segunda etapa da pesquisa consistiu no levantamento de informações, tendo como objetivo encontrar nomes de professores, de escolas ou menções a arte ou ensino de arte, para que posteriormente visitássemos as escolas ou entrássemos em contato com professores, para coletar novas fontes primárias.

A primeira fase desse levantamento foi realizada por meio de busca em *sites* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do censo escolar de 1997 até 2002, para obter informações sobre escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. No *site* da Secretaria de Educação (SED), coletamos informações sobre unidades escolares, para confrontar os dados e saber se escola ainda estava em funcionamento.

A segunda fase da pesquisa foi realizada no Arquivo Público Estadual de Campo Grande, coletando informações nos Diários Oficiais de Mato Grosso (MT) e de Mato Grosso do Sul (MS). Esse levantamento foi desenvolvido no Arquivo Público Estadual buscando pelo nome de escolas da época, por nomes de professores e assuntos relacionados à arte ou seu ensino.

Uma terceira fase consistiu na busca por informações complementares em arquivos de jornais de grande circulação no Estado referente ao período em estudo e ainda em circulação; em órgãos legisladores como a Assembleia Legislativa e a Câmera dos Vereadores a procura de notícias, registros ou legislações sobre o ensino de artes dos anos de 1975 ate 1979.

Outra fase consistiu no contato com as Escolas Estaduais existentes desde o período em estudo, buscando por registros sobre o ensino de artes ou relação com nome de professores que lecionaram na época, fotografias, diários de classe, etc.

Depois de realizada a coleta de informações, seguimos para a terceira etapa da pesquisa, que se refere à sistematização e catalogação dos registros encontrados. Para auxiliar nesse processo foram feitas tabelas, organizadas e separadas por temas específicos, como: professores de artes; criação de escolas; escolas mencionadas em Diário Oficial; menções à Arte em Diário Oficial de 1977 até 1979.

3 Resultados e discussões

A partir da consulta às bases de dados foi possível identificar informações relevantes para a compreensão do ensino de arte, no período de 1975 até 1979 a partir desses dados conseguimos atingir o objetivo proposto, vez que encontramos indicações de nome de professores, escolas da época e ter uma noção sobre o que acontecia no campo da Arte no sul do Estado de Mato Grosso.

Pelo *site* da Secretária do Estado de Educação conseguimos uma relação contendo o nome de todas as escolas estaduais e endereço e nome dos diretores. Além disso, contendo estatísticas sobre escolas rurais, urbanas com informações sobre a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de

jovens e adultos e educação profissional. Neste caso, tais informações contribuíram para identificar as escolas ainda existentes, perceber o processo de expansão da educação escolarizada e definir a sistemática de contato para obtenção de fontes primárias.

Devido ao tempo e conforme a possibilidade de agendar horários de atendimento, conseguimos realizamos o contato com três escolas estaduais situadas em Campo Grande, a procura de documentos como diários de classe, planos de ensino, propostas pedagógicas ou até mesmo registros fotográficos ou anotações de alunos. Observamos que nas escolas não constam relações com nomes de professores da época e, que grande parte dos documentos foram perdidos ou incinerados. A informação disponível se refere a pastas de alunos, que não contem atividades de artes. Segundo relato dos diretores encontrar documentos sobre a década de 1970 é algo quase impossível.

Foi realizado contato com um professor, que ministrava aula no Grupo teatral Amador Campo-grandense *(GUTAC),* em 1972 e anos seguintes, *e* que se dispôs a enviar folhetos das peças que o grupo apresentou na época, além de colocar a disposição para relatar sobre essa vivencia pessoal.

Nos arquivos do jornal de grande circulação, não foi possível identificar notícias sobre o ensino de artes, pois tivemos dificuldades de acesso às notícias, em específico dos anos de 1975 até 1979. A ausência de informação também foi observada na Assembleia Legislativa e na Câmera dos Vereadores.

Todo esse material encontrado ajudou na elaboração desse relatório final, permitindo a catalogação e registro dessas informações. Assim, os dados coletados durante o período 1975 até 1979, estão divididos em quatro partes, conforme descrição abaixo:

1. **Decretos de criação de escolas**: Constam nos Diários Oficiais decretos de criação de escolas, ou seja, uma nova instituição de ensino. A divisão foi feita por uma ordem cronológica. (Ver Tabela 1).

Tabela 1 – Decretos de Criação de escolas

Ano	Quantidade de decretos

1975	03
1976	06
1977	01
1978	02
1979	02
Total	**14**

Fonte: Diário Oficial de MT/MS

2. **Disciplinas e professores:** Neste item consta a quantidade de professores por disciplina e a disciplina que ministravam, dividido por ano. As informações foram retiradas dos Diários Oficiais encontrados no Arquivo Público Estadual, e apresentam informações referentes à década de 1970, vez que permitem identificar as mudanças de nomenclaturas e a relação com a quantidade de professores. (Ver as Tabelas 2, 3 e 4).

Tabela 2 – Disciplinas e professores – 1970

Ano	Disciplina	Quantidade de professores
1970	Educação artística	22
1970	Educação Técnica Manual	14
1970	Desenho	25
1970	Trabalhos Manuais	02
1970	Artes Industriais	02
1970	Artes infantis	01

Fonte: Diário Oficial de MT/MS

Tabela 3 – Disciplinas e professores – 1971

Ano	Disciplina	Quantidade de professores
1971	Educação artística	03
1971	Educação Técnica Manual	03
1971	Desenho	02
1971	Trabalhos Manuais	01
1971	Música e Canto Orfeônico	01

Tabela 4 – Disciplinas e professores – 1972

Ano	Disciplina	Quantidade de professores
1972	Desenho	01

Fonte: Diário Oficial de MT/MS

3. **Quantitativo de professores na década de 1970:** Neste item contém a soma total de professores encontrados por ano, retirados dos Diários Oficiais encontrados no Arquivo Público Estadual na década de 1970. (Ver Tabela 5).

Tabela 5 – Quantitativo de professores na década de 1970

Ano	Professores
1970	66
1971	10
1972	01
1973	01
1974	01
1975	01
1976	01

1977	01
1978	00
1979	01
Total	**83**

Fonte: Diário Oficial de MT/MS

As informações apresentadas nas tabelas acima apresentam preciosas informações, sendo que podemos fazer algumas considerações sobre o ensino de arte. Por exemplo, as diferentes nomenclatura para a disciplina relacionada à área de arte consolidam uma vertente que vê no ensino de arte o potencial para a preparação para o trabalho, conforme Barbosa (2005), essa vertente enfoca a necessidade de flexibilizar o indivíduo para ser capaz de mudar de emprego e de estar, consequentemente, preparado para desempenhar mais de uma tarefa. Há nessa forma de educação uma forte tendência a ser dualista, uma vez que pressupõe o ensino primário e o profissional destinados à população de baixa renda e trabalhadora e o ensino secundário e o superior destinados à elite.

Na década de 1970, consolida-se a aprovação da lei 5692/71, que teve um impacto especial para o ensino de arte, pois criou a disciplina Educação Artística como obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus – esta disciplina substitui as disciplinas Desenho, Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, existentes até então e que não tinham presença garantida em todos os níveis e instituições de ensino.

Com base nos princípios tecnicistas, o ensino de arte, por meio da disciplina Educação Artística, apareceu como uma forma de amenizar a racionalização do currículo, sendo a responsável por dar vazão à expressão e à emoção do aluno. Sedimentou-se, na prática pedagógica e no trabalho pedagógico, o ideário que privilegiava a livre-expressão e a educação voltada para a preparação técnica para o trabalho, numa visão pragmática e imediatista:

> [...] o ensino de arte com finalidade de ser profissionalizante, através de métodos estritamente artísticos ou estéticos poderá ser um auxiliar dos

> métodos específicos de desenvolvimento criativo e provocar a-sistematicamente efeito positivo, estimulando o pensamento divergente (BARBOSA, 1975, p. 62).

A criatividade, como habilidade, era vista como necessária ao desenvolvimento industrial e tecnológico e para a descoberta de novas técnicas que incrementassem a produção econômica. Isso justificava a organização de um currículo escolar com a presença da arte, o que favoreceu a obrigatoriedade da disciplina Educação Artística como uma estratégia para propiciar o pensamento divergente, principalmente das habilidades como fluência, originalidade, espontaneidade, elaboração e flexibilidade.

Os acontecimentos decorrentes dos impactos da lei nº 5692/71 colocam-nos diante do segundo aspecto da relação entre a criatividade no trabalho pedagógico e o ensino de arte, que se refere às práticas que legitimam e constituem o trabalho pedagógico do professor de artes visuais.

A partir desse período sedimentou-se, no ideário educacional, a visão de que as aulas de arte eram desprovidas de conteúdos, de objetividade. Contribui para essa visão a precariedade das condições de trabalho, a diversidade de conhecimentos artísticos, ao tempo destinado às aulas, a própria limitação da formação inicial dos profissionais envolvidos no ensino de arte.

A partir dos anos 1990, a valorização da formação inicial, o aumento de estudos e pesquisas sobre o ensino de arte seguiram novos direcionamentos. Isso implicou, inclusive, interferências legais, assegurando a continuidade da obrigatoriedade da disciplina, conforme preconizado na LDB nº 9394/96, porém, com uma nova nomenclatura: Arte. A mudança do nome da disciplina Educação Artística para Arte aconteceu de maneira paulatina, sendo efetivada após publicação da Resolução nº 01/2006, CEB/CNE.

Então, outras perguntas se fazem presentes: quais os conteúdos do ensino de arte? Qual a formação desses professores?

Por fim, criamos um banco de dados com as fotos retiradas dos Diários Oficiais citados na pesquisa, como forma de registro visual e podendo divulgar essas informações futuramente se preciso for, já que são tão preciosas.

4 Conclusões

Um projeto de pesquisa nada mais é do lapidar a procura de uma pedra preciosa, que gera um fascínio sobre a sua descoberta. Quando iniciamos a pesquisa tínhamos uma noção sobre o nosso objeto de estudo, que seria encontrar as escolas da época e nome dos professores, entendemos que conseguimos êxito.

Com o desenvolver da pesquisa fomos surpreendidas com todo o material encontrado, mesmo com algumas dificuldades em encontrar documentos que falassem sobre artes ou como era o ensino, no período de 1975 a 1979.

Considerando que nosso Estado é conhecido pelo seu desenvolvimento agropecuário, a expansão das artes se da gradativamente, observamos que a partir de 1970 até 1975 o número de criação de escolas é notável, já o desenvolvimento cultural a partir de 1975, com as exposições e festivais com premiações aos artistas, e o crescente reconhecimento do artesanato dentro e fora do país, semana de teatro, criação do museu de arte sacra, entre outros eventos que aconteceram na época.

Citamos, brevemente, o nome de alguns artistas que encontramos da época, como, Humberto Espíndola, Joao Sebastião Francisco da Costa, Dalva Maria de Barros, Clóvis Irigaray, Conceição Freitas, José Ramão Pinto de Morais (Jorapino), Hilton Silva, Gervane de Paula, Adir Sodré de Souza, Anna Amélia Marinon, Marta Bastos Catunda, Mary Slessor de Andrade, Cléia Senna de Mattos, entre outros artistas que contribuíram para esse reconhecimento artístico do nosso Estado. E não podemos esquecer os críticos de arte Alberto Beutlenmuller e Aline Figueredo.

Dos grupos teatrais encontrados na pesquisa foi o, grupo universitário de teatro experimental, grupo Carrossel, grupo teatral Amador Campograndense (GUTAC).

Notamos também uma mudança nas instituições escolares dos centros até os grupos educacionais, passando por um processo de mudanças no ensino, um novo olhar

sobre o ambiente educacional. Cresce o número de escolas no interior do Estado e os professores começam a participar de palestras e cursos de formação educacional em sua área de formação.

A única dificuldade encontrada foi acerca de documentos que descrevessem como era o ensino de arte nas escolas. Fica a curiosidade em saber um pouco mais sobre as aulas da época, como era o preparo desses professores. Como aconteceu esse processo na mudança educacional da época. A etapa seguinte do projeto terá as entrevistas com os professores encontrados, mais uma vez será algo precioso a ser descoberto.

Outra dificuldade foi em utilizar os registros fotográficos para documentar no processo da pesquisa, sendo que às vezes fica difícil para ler o registro, pois então utilizamos para montar um banco de dado e transformamos esses dados em tabelas para facilitar no acesso aos dados documentados.

Com os dados que coletamos podemos ter uma noção dos artistas e das suas obras, que retratavam uma realidade do estado que estava construindo sua linguagem estética, explorando principalmente pintura e o artesanato. Com os primeiros eventos incentivando a produção artística o número de obras e participante em salões se torna mais evidentes, trazendo assim, uma construção histórica que esses artistas contribuíram, e os cursos de formação aos professores, alguns com o objetivo de treinar professores em informação especial nas áreas de artes industriais e praticas integrada. Os primeiros projetos universitários no meio jornalístico e no cultural, trazendo mais incentivo e desenvolvimento nessas áreas, como também projetos envolvendo teatro com peças com grupos teatrais daqui e de outros Estados, com todos esses acontecimentos o número de visitantes e turistas aos museus crescem e o interesse em conhecer os aspectos artísticos se torna de grande importância.

O levantamento de informações é muito delicado, com o passar da pesquisa que até então seria em falar sobre como era o ensino e quais seus professores, acabou tendo uma adequação, com uma crescente produção artística do nosso Estado, acaba chamando a atenção, de fatos que contribuíram para uma continuidade cultura do que temos hoje em dia, e que devemos valorizar.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Azilde L. Acervo de Fontes de Pesquisa para a História da Educação Brasileira: características e conteúdo. In: **www.histedbr.fae.unicmap.br**, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Recorde, 1997.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. 2 Ed, São Paulo: Contexto, 1991. – (Caminhos da história)

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

BRANDÃO. Isabel Cristina de Jesus. **Pesquisa em fontes primárias**: algumas reflexões. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 28, p.131-144, dez. 2007 – ISSN:1676-2584.Disponível em:HTTP://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art09_28.pdf. Acesso em 30 abr 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em 18 de agosto de 2014.

GODOI, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de; SANCHES. Silvana Colombeli Parra, A (in) visibilidade da produção artística regional nas aulas de artes. **Diálogos Educacionais**. Campo Grande, MS, v.3,n.1,p. 1-13, jun.2012.

Thais Acosta dos santos: Atualmente é graduanda em artes visuais – licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, possui ensino médio pela Escola Estadual Joaquim Murtinho (2011). Bolsista de iniciação científica pela Universidade Federal de

Mato Grosso do Sul, em 2013/2014. Tem experiência na área de Artes. http://lattes.cnpq.br/5982657229297812

Vera Lúcia Penzo Fernandes: Possui Doutorado (2011) em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É professora adjunta da mesma universidade e coordenadora do grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais. Tem experiência na área de Artes Plásticas, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas; processos de criação e trabalho pedagógico; arte e inclusão. http://lattes.cnpq.br/6679510663681189

Modalidade: Iniciação Científica **GT:** Artes Visuais **Eixo Temático:** Iniciação Científica

O USO DA FOTOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE SAÚDE AMBIENTAL

Kylvia Rocha de Castro e Silva (IFCE, Ceará, Brasil)
Estefânia Pessoa Sousa (IFCE, Ceará, Brasil)
Joelia Silva Cavalcante (IFCE, Ceará, Brasil)
Natalice Ribeiro Garcia (IFCE, Ceará, Brasil)
Cristianne de Sousa Bezerra (IFCE, Ceará, Brasil)

RESUMO*:*
O presente trabalho teve como objetivo analisar a importância e a eficiência de se utilizar a fotografia como aliada ao ensino de Saúde Ambiental. A pesquisa foi desenvolvida com alunos matriculados na disciplina de Biologia III do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Fortaleza, pertencentes aos cursos de Mecânica Industrial, Eletrotécnica e Edificações do Ensino Técnico/Integrado. A metodologia empregada durante o desenvolvimento da atividade dividiu-se em dois momentos: a princípio, os alunos avaliaram fotografias produzidas pelos bolsistas; num segundo momento, os alunos foram agentes ativos de sua aprendizagem, com o auxílio de uma câmera, foram a campo em busca de unir teoria e prática, utilizando a fotografia. Com o intuito de se avaliar esta metodologia de trabalho foram aplicados dois questionários: o primeiro em equipe, apenas com questões abertas, os alunos avaliaram a fotografia produzida pelos bolsistas; e o segundo, com questões abertas e fechadas, os alunos puderam se manifestar individualmente sobre o objetivo do trabalho desenvolvido e a percepção ambiental adquirida após a experiência. Após a avaliação sobre a atividade, pôde-se constatar que a fotografia apresenta-se como uma excelente ferramenta de ensino, proporcionando aos alunos um maior aprendizado sobre as questões ambientais e sobre suas relações com o cotidiano, permitindo que eles se reconhecessem como agentes de transformação.
Palavras-chave: Saúde Ambiental; Fotografia; Aprendizagem.

USE OF PHOTOGRAPHY AS A RESOURCE IN THE TEACHING OF ENVIRONMENTAL HEALTH EDUCATION

ABSTRACT:
This study aimed to analyze the importance and efficiency of using photography as combined with the teaching of Environmental Health. The research was conducted with students enrolled in the subject of Biology III, Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceara (IFCE) - Campus Fortaleza, belonging to the courses of Industrial Mechanical, Electrical and Construction of Technical Education / Integrated. The methodology used during the development of the activity was divided into two stages: at first, the students rated photographs produced by the fellows; a second time, the students were active agents of their own learning, with the aid of a camera, took to the field in search of uniting theory and practice, using the photograph. In order to evaluate this

method of working two questionnaires were applied: the first team, only with open questions, the students evaluated the photograph produced by scholars; and the second, with open and closed questions, the students were able to speak individually about the purpose of the work undertaken and the environmental perception gained after the experience. After the evaluation of the activity, it could be seen that the photograph presents itself as an excellent teaching tool, providing students with greater learning about environmental issues and their relations with daily life, allowing them to recognize as agents transformation.
Key words: Environmental Health; Photography; Learning.

1 Introdução

Atualmente, vê-se em nosso cotidiano o crescente interesse por temáticas que envolvam saúde, principalmente quando se referem às atitudes desenvolvidas em nosso cotidiano que irão interferir diretamente em nossa qualidade de vida. Deste modo, o presente trabalho teve como objetivo avaliar a importância de se empregar a fotografia como aliada ao ensino de Saúde Ambiental, já que tal temática exerce grande influencia sobre nossa vida, visto que ela faz referência às influências que as questões ambientais irão exercer em nossa saúde e cotidiano, atrelada a uma atividade lúdica de forma a levar conhecimento e prazer para quem o pratica.

Para tanto, o trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Fortaleza, e buscou unir o ensino de Biologia e o de Saúde Ambiental ao cotidiano, à vivência dos alunos, a fim de lhes proporcionar um aprendizado que vá além das páginas dos livros e dos testes a qual são submetidos a fim de avaliarem seus conhecimentos, mas uma nova instrução de como aliar os conhecimentos obtidos na sala de aula de Biologia à realidade em que estão inseridos.

Para a abordagem teórica e metodológica, buscaram-se expor a temática sobre Educação Ambiental de forma a explicitar da melhor maneira possível sua importância, dificuldades para sua compreensão e estratégias de ensino que podiam ser utilizadas como meio lúdico a fim de proporcionar aos dicentes um melhor e maior aprendizado sobre o tema.

Para uma inclusão eficiente da prática lúdica, buscou-se expor aos educandos de forma prática as diferentes formas de ver e entender o ambiente em que se está inserido e principalmente oferecer ao mesmo a oportunidade de expressar suas ideias de forma autônoma. Assim, utilizou-se como ferramenta a fotografia, visto que ao incluir tal fazer artístico, pode-se despertar o olhar crítico do discente ao ambiente em que ele vive, transforma e depende, mostrando-lhe que as ações que ele pratica em seu meio tem consequências, que dependendo do ponto de vista de quem o vê, pode levar a diferentes interpretações. Ao conectar o ensino em sala de aula à prática, pudemos observar como o fazer artístico interfere positivamente na aprendizagem, dando um novo significado ao ensino e às interações do discente com o ambiente.

2 Desenvolvimento

2.1 Referencial teórico

Diversas vezes o ensino em sala de aula tem sido transmitido aos alunos de forma tradicional mesmo com as inúmeras inovações tecnológicas que vem sendo oferecidas ao ramo educacional, onde, segundo Silva, deve ser mudado, visto que:

> A era da informação globalizada impõe a melhoria da qualidade do ensino, surgindo assim a necessidade de se utilizar novas metodologias e implantação de recursos multimídias, que proporcionem prazer, interesse, e despertem motivação no aprendiz. (SILVA, 2011, p. 8).

Assim, tal forma de ensino resulta por desmotivar os alunos. No entanto, "o docente deve buscar novas estratégias de ensino, que extrapolam o simples repassar do conhecimento, despertando uma consciência crítica no aluno" (STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999, p. 61). Desse modo, deve-se procurar introduzir em sala de aula métodos didáticos diversos de forma a "levar o aluno a desbravar o mundo além da sala de aula" (TRAVASSOS, 2001, p. 1), já que de acordo com Santos:

> Diante da disponibilidade de recursos tecnológicos atrativos e de fácil acesso, tem sido cada vez menos atrativo debruçar-se sobre numerosas páginas de textos didáticos, ou mesmo ouvir professores com apresentações desinteressantes e desvinculadas com o que se ouve e se vê fora da escola. (SANTOS, 2009, p. 3).

E uma disciplina que vem lidando com tal problemática é a Biologia, que acaba sendo considerada uma disciplina desinteressante pela maioria dos alunos, já que de acordo com Borges e Lima:

> O ensino de Biologia se organiza ainda hoje de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias desse campo do conhecimento, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade. (BORGES; LIMA, 2007, p. 166).

De forma a modificar tal realidade, novas propostas de ensino vem sendo discutidas no meio acadêmico de forma a buscar novos horizontes metodológicos com a introdução de instrumentos alternativos em sala de aula, onde "pretende-se com esta iniciativa tornar as aulas mais prazerosas e agradáveis, incentivando o acesso aos conteúdos atrelado à arte e manejo de ferramentas pedagógicas poderosas" (SANTOS, 2009, p. 1).

Como forma de tornar o aprendizado mais eficaz, deve-se aliar teoria e prática, fazendo com que o aluno visualize o conteúdo como parte integrante de seu cotidiano. O aluno deve ser capaz de absorver as informações, compreendê-las e relacioná-las com seu dia-a-dia. As aulas práticas ajudam desenvolvimento de conhecimentos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos (LUNETTA, 1991).

Para a inclusão de ferramentas alternativas de ensino de forma eficiente, buscou-se apoio na Arte, visto que tal disciplina "é um recurso extremamente rico por sua versatilidade, temporalidade, diversidade cultural, acessibilidade, praticidade, pois está em qualquer lugar, basta que o professor esteja receptivo a essa linguagem" (ROCHA, 2010, p. 11) e, é de extrema importância para o desenvolvimento humano, já que "a arte é um meio de livre expressão e, em suas diversas formas, influi de maneira significativa no desenvolvimento mental e no equilíbrio pessoal do indivíduo" (ROCHA, 2010, p. 12).

Dentro dos meios artísticos procurados para se obter tal êxito, destaca-se a fotografia, já que ela nos "evoca lembranças, emoções e muitas informações" (OLIVEIRA; JUNIOR, 2013, p. 4) e dentro das estratégias de ensino pode nos auxiliar na transmissão do conteúdo à medida que nos proporciona "uma leitura do mundo onde a imagem desempenha um papel fundamental" (MUSSOI; SANTOS, 2008, p. 2) abrangendo "a

descrição, interpretação, compreensão, decomposição e recomposição para que se possa aprendê-las como um objeto a se conhecer" (NEVES, 2000, p. 1).

A fotografia oportuniza a aplicação das imagens como forma de mudança de comportamentos e atitudes em relação aos problemas ambientais e ecológicos. A educação ambiental, por meio da percepção ambiental, promove uma sensibilização e tomada de consciência do ser humano para as questões socioambientais (SABINO, 2009). A fotografia pode ser um instrumento eficaz, detonador da capacidade perceptiva ou indicador do estágio dessa percepção (FERRARA, 1999). Isto é, uma imagem é capaz de sensibilizar ou demonstrar quanto o observador conhece sobre o assunto em questão.

A Biologia é uma disciplina que está diretamente atrelada à transmissão de conteúdo de forma lúdica que tem nas imagens uma poderosa ferramenta para tornar mais clara as informações científicas contidas nela e que vem lidando com a problemática no aprendizado, como já foi explanado anteriormente. De tal modo, podemos aplicar o mesmo ponto de vista quando nos referimos à Saúde Ambiental, tópico enquadrado na área da Biologia através da junção do tópico sobre Educação ambiental com a temática sobre transmissão de doenças, que "nas décadas recentes, vem despertando preocupações e crescente interesse social" (LIMA, 1999, p. 1).

Assim, podemos nos questionar o que é Educação Ambiental e como ela está atrelada à Saúde Ambiental. Segundo Silva e Schiavetti, "a Educação Ambiental, por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza" (SILVA; SCHIAVETTI, 2012, p. 451). Já a junção dos dois tópicos é feita visto que as relações que desencadeamos no ambiente em que vivemos interferem na nossa condição de vida e, consequentemente, em nossa saúde, já que a Saúde Ambiental trata das situações que influenciam no bem-estar do homem.

Tal temática acaba tendo dificuldades em sua compreensão visto que o material disponibilizado sobre a prática em Saúde Ambiental é escasso, e os poucos projetos desenvolvidos em torno dele continuam por se deter à simples leitura em sala de aula. De tal modo, buscam-se novas estratégias de ensino, aliada à procura permanente do docente em aplicar diversas práticas didáticas ao conteúdo visto em sala de aula, pois assim os alunos poderão aliar o conhecimento obtido na escola com sua vivência, já que:

> É necessário aprender a interpretar a linguagem que está no entorno e não somente nos livros, mas para se criar esse laço afetivo é preciso conhecer e participar desses ambientes de uma forma interativa, sendo que esse papel compete à escola. (DIAS; SCHWARZ; VIEIRA, 2007, p. 6).

Com o intuito de aumentar o interesse dos alunos pelo conteúdo visto em sala de aula, a fim de causar neles uma mudança de comportamento quanto suas atitudes em relação aos problemas ambientais, a presente pesquisa procurou atrelar a fotografia ao ensino de Saúde Ambiental, a fim de que os alunos registrem suas percepções sobre o assunto que estão "acrescida de estímulos, elementos da memória, do raciocínio, do juízo e do afeto" (QUOOS, 2008, p. 10). Com a utilização de tal prática lúdica em sala de aula, o ensino de Saúde Ambiental poderá ser aprimorado, já que ela possui uma ampla relação com a visualização de imagens onde, como afirma Lima:

> A questão ambiental, por outro lado, agrega à realidade contemporânea um caráter inovador: por sua capacidade de relacionar realidades, até então, aparentemente desligadas; de mostrar a universalidade - embora com variações regionais - dos problemas socioambientais contemporâneos e, por alertar para a

> necessidade de promover mudanças efetivas que garantam a continuidade e a qualidade da vida no longo prazo. (LIMA, 1999, p. 1).

Assim, vemos a necessidade de unir a fotografia com tal tema a fim de levar aos discentes maiores percepções sobre o aspecto educacional, no qual eles poderão observar o próprio aumento de interesse do conteúdo transmitido e consequentemente ver a sala de aula com outra perspectiva, no qual o objetivo não é apenas a transmissão de informações para a aplicação em um teste para se obtiver uma nota, mas sim um local que lhe transmite prazer, aprendizado e descobertas sobre as relações existentes entre seu cotidiano que estão relacionadas com o conteúdo lecionado para assim torná-los multiplicadores, onde a partir da tomada de consciência sobre tais relações descritas acima, eles possam disseminar tais ideias para levar o conhecimento obtido a outras pessoas.

2.2 Metodologia

A metodologia aplicada no presente trabalho foi desenvolvida com base no que nos afirma Santos (2009):

> Diante da disponibilidade de recursos tecnológicos atrativos e de fácil acesso, tem sido cada vez menos atrativo debruçar-se sobre numerosas páginas de textos didáticos, ou mesmo ouvir professores com apresentações desinteressantes e desvinculadas com o que se ouve e se vê fora da escola. Isso resulta no desinteresse dos alunos, pois se tornam meros expectadores, sem nenhuma participação crítica e desvinculada da realidade cotidiana. (SANTOS, 2009, p. 3-4).

De acordo com o exposto, a pesquisa foi destinada às turmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Fortaleza, que disponibiliza aos seus alunos a modalidade de Ensino Técnico-Integrado, no qual os discentes tem a possibilidade de cursar o Ensino Médio atrelado ao Ensino Técnico, e, assim, prepará-los para o mercado de trabalho. No IFCE, a disciplina de Biologia ofertada ao Ensino Médio é dividida em três cadeiras: Biologia I na qual é explanado o conteúdo sobre Citologia; Biologia II que trata da Genética, Evolução e Ecologia onde é abordado o conteúdo de Educação Ambiental e Biologia III, que explana sobre a transmissão de doenças por vírus, bactérias, etc.

Desta forma, se buscou atrelar o conteúdo já adquirido em Biologia II sobre Educação Ambiental com a temática sobre transmissão de doenças que estava sendo lecionada em Biologia III, para assim trabalhar com os alunos sobre Saúde Ambiental. E para aprimorar tal junção, buscou na Arte um suporte que proporcionasse um maior interesse e aprendizagem dos alunos, fazendo-se uso da fotografia.

Assim, o projeto foi dividido em duas etapas, na qual a primeira foi composta por desenvolver os métodos que foram utilizados com os alunos e a produção das fotografias apresentadas, e a segunda fase constou na aplicação do projeto com os alunos.

Na primeira fase, a fim de formar os meios de execução do projeto, foi feito um levantamento de dados sobre a utilização e vantagens do uso de fotografias em sala de aula e a importância que as ilustrações têm no ensino de Biologia, já que a utilização de tal recurso pode colaborar “no entendimento das relações sócio-espaciais, à medida que desperta no aluno o desejo de aprender através da linguagem visual” (MUSSOI; SANTOS, 2008, p. 3).

As fotografias utilizadas foram feitas nas dependências do IFCE, valendo salientar que as imagens foram capturadas de forma com que os alunos não soubessem de imediato que se tratava do IFCE, para assim podermos avaliar se eles estão ou não familiarizados com o ambiente escolar. Outro ponto a ser abordado é a dificuldade que houve em escolher os locais que foram fotografados, tanto por não poderem revelar imediatamente que se tratava do Instituto, como por serem escassos os locais em que se podia relacionar a Educação Ambiental com a transmissão de doenças.

Assim, a segunda fase do projeto ocorreu durante os dias 03 de Junho de 2014 e 04 de Junho de 2014, com as turmas de Mecânica Industrial, Eletrotécnica e Edificações, respectivamente, contando com a participação de 49 (quarenta e nove) alunos.

Inicialmente, os alunos dividiram-se em equipes de forma livre, de acordo com suas afinidades em sala de aula a fim de que o progresso do projeto entre eles fosse prazeroso. Após a divisão dos grupos, foram distribuídas fotografias que foram produzidas pela bolsista do projeto (Figura 1) com a temática sobre Saúde Ambiental. A cada equipe foi dada uma fotografia, porém não lhes foi informado que as mesmas haviam sido registradas dentro do Instituto, para assim poder observar se eles conseguiriam perceber a quantidade de relações ambientais presentes em seu cotidiano que eles até então não haviam notado, pois “a percepção que uma pessoa tem do mundo exterior de seu olho não depende apenas do órgão da visão, mas também de suas emoções, seus motivos, experiências, suas adaptações, etc.” (QUOOS, 2008, p. 10).

Figura 1 – Fotografias empregadas no desenvolvimento do projeto.



Fotografia de Estefânia Pessoa Sousa
Fonte: Arquivo pessoal da bolsista

Posteriormente, os alunos puderam analisá-las a fim de encontrar os pontos positivos e negativos que cada uma pode conter e, assim, responder a um questionário avaliativo sobre a imagem recebida, a fim de registrar suas percepções sobre a mesma, como por exemplo, qual local eles achavam que a fotografia foi tirada em Fortaleza, como eles o visualizavam, qual a relação que a fotografia tinha com a disciplina de Biologia. Em seguida, cada grupo pôde expor aos demais colegas as análises e sensações

transmitidas pela fotografia recebida. Assim, foi feita a leitura das respostas das questões presentes o questionário.

Em seguida, as informações sobre as fotografias foram apresentadas aos alunos. Detalhes sobre onde e como elas foram tiradas, em que local específico do Instituto, qual a sua relação com Saúde Ambiental, o porquê de ela ter sido escolhida para o projeto e a conscientização que elas poderiam trazer foram expostos aos discentes.

A fim de que os discentes desenvolvessem o seu olhar sobre o ambiente escolar, eles foram encaminhados a fotografar o IFCE – Campus Fortaleza, à procura de algo relacionado com o tema abordado nas primeiras etapas do trabalho. Após a produção das próprias fotografias os alunos juntaram-se novamente em suas respectivas equipes para escolherem uma só imagem para apresentarem e discutirem a mesma com o resto da turma. Assim, eles puderam expor através de seu próprio olhar suas considerações sobre o conteúdo aprendido e sobre as questões ambientais, positivas e negativas, que estão presentes no IFCE.

Posteriormente, cada aluno respondeu um questionário, avaliando toda a experiência, como foi a aplicação do projeto e como a atividade contribuiu para modificar sua percepção sobre o ambiente escolar. Tal questionário era composto por 8 (oito) questões, sendo 6 (seis) questões fechadas (Sim ou Não) sobre a fotografia e a prática que eles desenvolveram e 2 (duas) questões abertas, onde eles puderam expor suas críticas, considerações e contribuições sobre a atividade desenvolvida. Além desse questionário, cada aluno participante do projeto assinou um termo de consentimento concordando com sua participação no trabalho e permitindo que os dados produzidos pelos mesmos fossem divulgados.

Quanto às fotografias produzidas individualmente, cada aluno ficou encarregado de enviá-la por e-mail acompanhado por um breve comentário sobre a sua sensação e a relação da foto com a disciplina.

2.3 Resultados e Análise

Em relação às fotografias produzidas pela bolsista, foram registradas 155 imagens abordando o tema Saúde Ambiental. Elas foram feitas durante vários dias de observação do IFCE, como no pátio central, nas entradas de alguns blocos como o Bloco de Mecânica, a entrada da Casa de Artes, etc. Outro ponto importante a ser observado, é que durante os dias em que as fotos foram registradas, de acordo com o clima e a temperatura, puderam-se registrar eventos diferentes. Por exemplo, no primeiro dia de campo estava neblinando e a temperatura estava baixa, foi possível ver como os animais buscavam refúgio, como as formigas que procuravam voltar para seu formigueiro. Já no outro dia, estava bastante quente, notou-se uma maior quantidade de insetos percorrendo o IFCE.

Já as fotografias utilizadas no desenvolvimento do projeto foram escolhidas de forma a englobar diversas eventualidades que os frequentadores da Instituição cometem e/ou estão sujeitas, que podem lhes ocasionar alguma enfermidade.

Quanto à aplicação do projeto nas turmas de Mecânica, Eletrotécnica e Edificações, notou-se que as mesmas envolveram-se bastante durante todas as etapas transcorridas, algo que foi notório através da observação de como eles se comportaram ao receber a fotografia, as perguntas sobre como deveriam responder cada tópico presente no questionário mostrando que gostariam de fazer o melhor que pudessem, ao retornarem à sala de aula após o campo e apresentarem as fotografias produzidas a todos os colegas com total entusiasmo.

Quanto ao primeiro questionário, todas as equipes notaram que as imagens haviam sido fotografadas dentro do Instituto, o que nos leva a observar que eles são familiarizados com o ambiente escolar. Outra questão que comprova tal afirmação é que durante a exposição sobre o que a equipe captou sobre a fotografia, praticamente todas souberam em que local específico elas foram registradas (como por exemplo, na entrada do IFCE), porém, apresentaram respostas distintas quanto a sua visualização (lugar sujo/limpo, etc.), visto que as fotografias localizavam-se em zonas diversas.

Ao analisarem as conexões entre a figura com a disciplina de Biologia, os alunos apontaram principalmente a relação com a preservação do meio ambiente, a presença de lixo em locais inadequados do IFCE e a transmissão de doenças ocasionadas pela presença dos gatos e pombos, algo notório nas fotografias produzidas por eles.

Sobre os comentários acerca das fotografias produzidas, o aluno 10 (Figura 2) expressou-se da seguinte forma: “A foto tem relação com a biologia por que mostra que os pombos vêm cada vez mais se aproximando das pessoas que passam por ali, trazendo riscos de transmissão de doenças tanto de humanos para as aves quanto das aves para humanos e pode ser também que ocorra o surgimento de novas doenças quando pessoas entram em contato com outras espécies e doenças que antes não afetavam pessoas podem passar a afetar elas. Dá pra ver também que naquele lugar, que fica ao lado da cozinha e próximo de onde os pratos e colheres são colocados, é um lugar quente, úmido e com restos de alimentos e isso favorece a proliferação de micro-organismos que podem ser causadores de doenças e serem transmitidas as pessoas já que estão perto de onde a comida é manuseada”.

Figura 2 – Pombos alimentando-se de restos de comida.



Fotografia dos Alunos
Fonte: Arquivo da pesquisa

Já o aluno 31 (Figura 3) ao apresentar sua fotografia, expos o seguinte comentário: “Como foi falado na sala, essa imagem retrata um problema recorrente na maioria das instituições públicas de ensino. O grande número de animais dentro das instituições pode acarretar em um problema de saúde pública, visto que eles são agentes transmissores de algumas doenças”. Isso demonstra que o aluno, embora não reconhecesse que o

problema pudesse ser abordado na disciplina de Biologia, já conhecia a problemática da presença destes animais no IFCE.

Figura 3 – Vários felinos nas dependências do IFCE.



Fotografia dos Alunos
Fonte: Arquivo da pesquisa

Porém, o que pode realmente nos levar a considerar que a exposição de fotografias durante as aulas pode contribuir no aprendizado está registrado nos comentários dos discentes sobre como foi o desenvolvimento da atividade e sobre como foi a escolha de uma fotografia dentre as registradas por eles para apresentar a turma.

Dentre os escritos, pode-se perceber a conscientização e as contribuições obtidas pelos alunos através do relato da equipe 1 sobre o desenvolvimento da atividade: “ Foi interessante realizar essa atividade, pois através dela podemos ver alguns problemas que possivelmente podem afetar a saúde dos estudantes. Assim, esses problemas que muitas vezes passam despercebidos, podem ser averiguados e minimizados pelos próprios estudantes e servidores”.

Vê-se mais resultados positivos através da relação em que a equipe 8 fez entre as fotografias e o que foi visto em sala de aula: “A atividade foi muito interessante e desenvolvida de uma forma simples e objetiva. Podemos aplicar os conhecimentos adquiridos durante o semestre em Biologia III”, e quando faz a seguinte afirmação: “No geral, a atividade foi enriquecedora e nos possibilitou um melhor aprendizado. É um projeto que deveria continuar, para que outras turmas também se beneficiem desta forma de aprendizado”.

Em relação ao questionário avaliativo individual, aproximadamente 94% dos alunos perceberam que a fotografia avaliada por sua equipe havia sido tirada no IFCE, e 6% não perceberam. Após identificarem o local, 53,06% dos alunos responderam que tiveram vontade de ir até o mesmo, em oposição dos outros 46,94%.

Quanto à prática observada na fotografia recebida para analisar, 59,18% dos discentes revelaram que já haviam notado a mesma no Instituto e que aproximadamente 91% consideraram que a atividade contribuiu para ampliar seu conhecimento sobre a disciplina. Assim, pode-se observar uma grande aceitação do método desenvolvido, visto que todos os alunos (100%) relataram que gostaram da atividade.

Ao relatarem suas críticas, alternativas ou considerações sobre a fotografia observada por sua equipe, muitos alunos dissertaram sobre o que a mesma lhe chamou mais atenção, como o relato feito pelo aluno 2: “ É uma fotografia que desperta nossa

atenção quanto a doenças e assuntos biológicos" e também fizeram elogios sobre o projeto, como foi dito pelo aluno 21: " Foi uma atividade inovadora e bem interessante de ser realizado".

Quanto aos comentários de como a atividade contribuiu para modificar sua percepção ambiental, pode-se observar que o programa agiu de forma a conscientizar os alunos, o que pode ser comprovado a partir do relato do aluno 49: "Esta atividade me fez ampliar meus conhecimentos, aplicando-os para o meu dia a dia. Dessa forma estarei mais atenta para que o ambiente em que estou inserida esteja cada vez melhor".

2.4 Considerações

É necessário buscar uma mudança na atitude dos professores, fazer com eles busquem praticar atividades que permitam aos alunos sentirem-se motivados a conhecer e estudar sobre o assunto, com a Biologia, não é diferente, a prática desenvolvida nesta pesquisa permitiu constatar que a utilização de fotografias como instrumento pedagógico no ensino de Biologia é uma poderosa ferramenta de ensino, visto que ela contribui para a educação e conscientização sobre a saúde ambiental, permitindo ao aluno interagir com o ambiente, torna-se participativo do seu papel na aprendizagem e promove uma sensibilidade ao que se esta fotografando, ou seja, estudando. Tais mudanças são importantes, pois são características chaves para estimular a participação dos alunos e, assim, promover a discussão de idéias sobre os temas abordados.

Utilizar a Arte no ensino de Biologia se mostrou eficiente, pois os alunos puderam se observar como agentes de seu aprendizado, além de promover uma relação entre a teoria vista em sala de aula, com a prática observada no ambiente. Tal fato pode ser observado a partir dos relatos feitos pelos alunos sobre a fotografia trabalhada em grupo e sobre a fotografia registrada por eles, que afirmam que as fotografias serviram como uma ponte para ligar o que foi visto em sala de aula com o seu cotidiano fazendo com que os mesmos conservem o ambiente em convivem diariamente.

Vale ressaltar que, diante do caráter educativo e lúdico, a atividade despertou o interesse dos alunos para o Ensino de Biologia e para a preservação da saúde ambiental. Os alunos foram incentivados a observar o ambiente que eles acreditavam conhecer, e assim, notaram que o ambiente tinha muito mais a mostrar, do que eles conheciam. A atividade demonstra que devemos estar atentos ao ambiente para o conhecermos e só assim, poderemos ser capazes de preservar e cuidar dele.

A pesquisa permitiu verificar que a realização dessa atividade, embora simples, pode ser fonte de inspiração para o conhecimento, pois permitiu a interação dos estudantes e seu comprometimento com o conhecimento, tornando-os agentes ativos de seu aprendizado, não deixando a aprendizagem apenas a cargo do professor. Os alunos participaram e, conforme relatos, reconheceram que a atividade foi interessante. Desta forma, propomos que esta atividade deva ser adaptada para as diversas áreas da Biologia, além de utilizada em outras matérias escolares a fim de proporcionar um maior aprendizado e interação.

3 Referências Bibliográficas

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,** v. 6, n. 1, 2007.

DIAS, J. M. C.; SCHWARZ, E. A.; VIEIRA, E. R. **A Botânica além da sala de aula**. 2007. 20f. Artigo (Certificação do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2007.

FERRARA, L. D. **Olhar periférico**: informação, linguagem, percepção ambiental. 1. ed. São Paulo: Edusp, 1999.

LIMA, G. F. C. "Questão ambiental e educação: contribuições para o debate". **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, n. 5, p. 135-153, 1999.

LUNETTA, V. N. Actividades práticas no ensino da Ciência. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991.

MUSSOI, A. B.; SANTOS, W. T. P. **A fotografia como recurso didático no Ensino de Geografia**. 2008. 22f. Artigo (Certificação do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

NEVES, I. B. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000. p. 21-31.

OLIVEIRA, R. S.; JUNIOR, N. F. B. **A Fotografia Como Fonte de Pesquisa em História da Educação:** usos, dimensão visual e material, níveis e técnicas de análise. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7., Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 20 a 23 de maio de 2013.

QUOOS, S. R. C. **A Importância da Percepção Visual na Aprendizagem Como Uma Visão Neuropsicopedagógica**. 2008. 87f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.

ROCHA, S. B. **Práticas artísticas como eixo favorecedor da aprendizagem de alunos do 1º ano de Ensino Fundamental**. 2010. 40f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SABINO, J. Técnica e ética da fotografia do comportamento animal: dos pioneiros à era digital. **Oecologia Brasiliensis**, v. 13, n. 1, p. 209-221, 2009.

SANTOS, M. A. F. **O ensino na geografia através da música e imagens**: uma proposta metodológica. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 10., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Central, 30 de agosto a 2 de setembro de 2009.

SILVA, S. R. C. **Utilização de Materiais Multimídia para Ensino de Biologia**. 2011. 22f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Biologia). Universidade de Brasília/Universidade Estadual de Goiás, 2011.

SILVA, M. O.; SCHIAVETTI, A. Análise da Educação Ambiental no Estado da Bahia: Apoio à Elaboração de Política Pública Estadual. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental,** v. 28, 2012.

STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando Estratégias de Ensino no Processo de Aprendizagem. **Revista Latino Americana Enfermagem**, v. 7, p. 61, 1999.

TRAVASSOS, L. E. P. A fotografia como instrumento de auxílio no ensino da Geografia. [Editorial]. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 1, n. 2, p. i-iii, 2001.

Resumo do Currículo dos Autores:

Kylvia Rocha de Castro e Silva
Possui graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará (2005) e mestrado em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará (2011). Atualmente é professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem experiência na área de Microbiologia e atualmente desenvolve trabalhos com Arte e Biologia.
http://lattes.cnpq.br/7100636140476979

Estefânia Pessoa Sousa
Discente do curso técnico/integrado em Edificações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza. Bolsista de Iniciação Científica IFCE/PIBICJr 2013/2014 com o projeto "A Fotografia como Ferramenta de Auxílio no Ensino de Saúde Ambiental. Possui cursos nas áreas de Informática Básica (em andamento), Meio Ambiente e Inglês Intermediário.
http://lattes.cnpq.br/9540759393021319

Joélia Silva Cavalcante
Estudante do curso de Edificações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Foi bolsista de Iniciação Científica PIBIC Jr - IFCE 2013/2014, contribuindo para o projeto de título: A Fotografia como Ferramenta de Auxílio no Ensino de Saúde Ambiental.
http://lattes.cnpq.br/5146175082795697

Natalice Ribeiro Garcia
Graduanda em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE, conclusão em 2015. 2**011 – Centro Cultural Banco do Nordeste** Cargo: Educadora e Produtora. Principais atividades: Mediação das exposições, Produção de peças teatrais. **2012-2013 – Museu de Arte Contemporânea do Ceará** Cargo: Educadora; Principal Atividade: Mediação das exposições.
http://lattes.cnpq.br/1774403705774194

Cristianne Sousa Bezerra
Possui graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará (2002) e mestrado em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é professora de ensino básico, técnico e tecnológico do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem experiência na área de Microbiologia e Biologia Molecular.
http://lattes.cnpq.br/9327913918634731

Modalidade: **INICIAÇÃO CIENTÍFICA** GT: Artes Visuais
Eixo Temático: **Políticas Públicas nas Artes Visuais: repercussões na escola e metamorfoses.**

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DE ARTE

Mara Lúcia Finochiaro da Silva (IA/UNESP, São Paulo, Brasil)
Márcia Franco de Oliveira Souza (IA/UNESP, São Paulo, Brasil)
Natália Beloti Dias (IA/UNESP, São Paulo, Brasil)
Pio de Sousa Santana (IA/UNESP, São Paulo, Brasil)
Roberta Jorge Luz (IA/UNESP, São Paulo, Brasil)
Valdirene Marques de Souza (IA/UNESP, São Paulo, Brasil) [1]

RESUMO

O presente texto procura contribuir com a reflexão sobre o currículo destacando que há uma ideologia subjacente nas escolhas curriculares. A seleção de conteúdos se vincula à função social da escola com vistas à manutenção de valores associados às relações de poder da sociedade. O texto busca destacar a construção de um currículo na perspectiva da teoria crítica de forma a cumprir com a função socializadora e cultural da escola, favorecendo a reflexão sobre a arte no currículo e formação de professores. Neste meandro agrega a questão da valorização do capital cultural como forma de intervir nas práticas excludentes que privilegiam conteúdos comumente escolhidos que respondem a currículos monoculturais. Considerando que educar incorpora a formação de um sujeito crítico e autônomo, a escola necessita se comprometer com a valorização de conteúdos que se vinculem à distribuição do poder, desenvolvendo um trabalho pedagógico para a valoração da autoria, da identidade, criação artística e cultural, fazendo no seu exercício cotidiano a reflexão sobre as práticas que ensinam não somente os conteúdos declarados no programa, mas todas as atitudes e ações que constituem o currículo oculto que também compõem o educar e revelam as intenções educacionais.

Palavras-chave: Currículo; arte; formação de professores.

REFLECTIONS ON THE ROLE OF EDUCATION IN CURRICULUM AND ITS IMPACTS ON EDUCATION OF ART

ABSTRACT

The present text seeks to contribute to the reflection on the curriculum highlighting that there is an underlying ideology in curriculum choices. The selection of its content is linked to the school social function in order to maintain the values assigned to the society's power relations. The text aims to emphasize the construction of a curriculum from the perspective of critical theory in order to comply with the school socialization and cultural function, favoring the reflection of the art in the curriculum and teacher's training. This meander adds the question of the enhancement of cultural capital as a way to intervene in exclusionary practices that emphasize contents commonly chosen that respond to monoculture

[1] Grupo de Pesquisa: O ensino de arte na rede estadual paulista de ensino, na perspectiva da teoria curricular crítica, com sede no IA/UNESP/SP. Coordenação: Professor Dr. João Cardoso Palma Filho.

curriculum. Considering that to educate incorporates the formation of a critical and autonomous subject, the school needs to commit to the valuation of contents that associates to the power distribution, developing a pedagogic work for the authorship valuation, identity, artistic and cultural creation, making in your daily exercise the reflection of practices that teach not only the contents declared in the program, but all the attitudes and actions that constitute the hidden curriculum including to educate and reveal the educational intentions.

Keywords: Curriculum; art; teacher training.

1. Introdução

A partir de fevereiro de 2014, nós, enquanto grupo de pesquisa, iniciamos um estudo que visa refletir sobre a influência das teorias curriculares críticas no ensino de arte, com um olhar para a rede estadual paulista. A metodologia utilizada foi analisar e trocar experiências com base em obras dos autores: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux e Gimeno Sacristán. No campo da arte, nos apoiamos em Maria Felisminda de Resende Fusari, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, Ana Mae Barbosa, entre outros. Os primeiros nos introduziram ao amplo universo da teoria de currículo. As leituras e discussões sobre esse campo despertaram em nós muitas curiosidades, inquietações e vontade de aprofundar os estudos, analisando seus reflexos na educação, sobretudo no campo da arte do ensino básico e também buscar respostas para perguntas como: por meio do currículo para o ensino de arte, que sociedade queremos ajudar a formar para o futuro do país? Como formatar esse currículo?

Responder a essas perguntas não é tarefa fácil. Uma vez que vivemos numa sociedade capitalista, ideologicamente neoliberal, tecnologicamente globalizada e ainda: os estudos curriculares definem o currículo de forma polissêmica. Como, por exemplo, é um texto ideológico; é modelo de construção social; tem relação com o poder; é um documento que seleciona e organiza conteúdos; é o que acontece no cotidiano “indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 19), é o lugar onde se imprime a identidade educacional que se deseja alcançar, é oculto e etc.

Diante dessa rica amostra de possibilidades, vemos que o currículo é um documento de grande importância no âmbito da escolarização de uma comunidade. É ele que dá o tom, o ponto de partida e talvez o de chegada para se ministrar um modelo desejável de educação. Porém, é importante saber que esse documento desde seu surgimento, como campo de estudo especializado na história em 1918, nos Estados Unidos, por meio do livro: *The curriculum*, de autoria de Franklin Bobbitt, apresenta questões de difíceis respostas como:

> Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? [...] Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para

> transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2013, p. 22).

Como podemos ver, são questões cruciais que requerem respostas e dependendo delas, o desenho curricular revela-se tanto na perspectiva da teoria tradicional quanto na progressista, crítica ou pós-crítica. A primeira tem caráter conservador e sendo assim, não tem espírito questionador, reproduz os modelos educacionais existentes, "aprecia" a forma social dominante, o *status quo* é a referência. Preocupa-se apenas com sua produção tecnicista e propõe que a educação funcione aos moldes de um modelo empresarial, esquecendo-se de que a escola não é uma empresa. Essa visão latente permaneceu nos Estados Unidos dos anos 1920 até da década de 1960. Seus principais representantes foram: Frederick Taylor, Franklin Bobbitt e Ralph Tyler.

Está em prática no Brasil desde o período do descobrimento até os dias atuais, com resultados desfavoráveis na aprendizagem dos alunos, numa postura que tenta se sustentar em discursos demagógicos e acadêmicos. Neste país, instituiu-se um sistema de escolarização dual. De um lado se consagram as expectativas da classe dominante que espera da educação escolarizada a reprodução de valores e conhecimentos para a perpetuação do sistema econômico vigente. De outro, a classe trabalhadora sem alternativa, faz uso de uma educação escolarizada, mascarada pelo discurso ideológico da "educação para todos". Pensada para que "todos" apropriem-se dos valores ideológicos da classe burguesa que domina e manipula cultural e economicamente a sociedade. E assim:

> No ensino e aprendizagem de Arte, na pedagogia tradicional, é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 31)

Em essência, avançamos muito pouco em relação aos fins da educação para além dessa teoria, comparando-se à educação jesuítica. Apesar disso, os discursos foram evoluindo numa perspectiva progressista. Esta, vinda dos Estados Unidos, liderada pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, que "estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia." (SILVA, 2013, p. 23). Dewey pensava uma educação para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Para ele "antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos e ideias por intermédio de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes." (1966, p. 233 *apud* BARBOSA, 2002, p. 60).

Com a teoria progressista, as justificativas e os argumentos para as reformas educacionais brasileiras acabaram não dando conta dos desafios reais na implementação das mesmas. Uma vez que somente no período entre 1930 e 1950, o pensamento deweyano, por intermédio de Anísio Teixeira (1900-1971), influencia o Brasil no embate político de introdução do ideário escolanovista e as contradições

emergiam na proposta de currículo decorrente das reformas propostas. Nesse sentido, esclarece Ana Mae Barbosa:

> No Brasil, com a política "antiescola nova" empreendida pelas Faculdades de Educação hegemônicas, como as da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de Campinas, John Dewey, por ter sido inspirador do que pejorativamente se chamou no Brasil de "escolanovismo", foi banido dos estudos educacionais. Passou a ser visto por muito tempo como defensor de uma educação elitista, pelos que se consideravam renovadores, e, pela direita, como um esquerdista americano que era preciso rasurar. (2002, p. 15).

Atualmente, há "um olhar renovado pelo interesse que John Dewey vem despertando na cultura internacional a partir da década de 90." (BARBOSA, 2002, p. 14). De modo que estudos e pesquisas avançam promovendo desconstruções de ideários tradicionais. Apesar disso, a organização curricular continua denunciando uma divisão desigual de poder na sociedade como afirma M. Apple:

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legitimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (1991, p.50).

Na pista desse autor, indagamos: Quem são os sujeitos deste processo de construção curricular? Como transformar as intenções desse documento em ações reais? Os saberem selecionados como "verdadeiros" refletem a dimensão política e cultural da sociedade? Para além do que é proposto, estão as relações que se desdobram em torno da construção do conhecimento e principalmente os aspectos constitutivos de nossa identidade. "[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade." (SILVA, 2013, p. 15). Pensamos que o currículo de hoje deve ser elaborado em termos de contextos visivelmente multiculturais e, assim, a estruturação do currículo não pode ser feita desvinculada do contexto social. Podemos ver no pensamento pós-moderno de Willian Doll que:

> [...] o currículo é um processo – não o de transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido; e através da exploração, os alunos e os professores, juntos, 'limpam o terreno' juntos, transformando assim o terreno e eles próprios". (1997, p. 171-172).

Assim, Doll acentua que o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimento, mas um veículo para criar e recriar a nós mesmos e a nossa cultura histórica e cultural.

É curioso pensarmos que num processo pautado em criação e recriação de identidade cultural, um componente curricular como a Arte possa ser pouco valorizado. No entanto, vamos pensar numa discussão que traga à luz possibilidades de resgates de valoração dessa disciplina e seu ensino, numa perspectiva de emancipação social e cultural que leve os alunos a tornarem-se pessoas mais autônomas, críticas e criativas.

2. Como formatar um currículo escolar?

Diversas são as formas de se pensar o currículo, diante de seu caráter polissêmico. Destacaremos dois deles: um que carrega a ideia do currículo constituir-se em um documento orientador da prática escolar; outro que aborda todas as relações existentes na escola além dos conteúdos elaborados para ampliação das aprendizagens. O currículo como documento, sobretudo, com a aspiração de ser norteador, uma ferramenta potencialmente capaz de promover mudanças sociais e culturais por meio de conteúdos e metodologias nele apresentadas, precisa prever as avaliações e indicar linhas de projetos que possibilitem ações objetivando melhorias, para a escola se aproximar dos seus ideais e minimizar os seus problemas.

Entre estas aspirações está o desejo de realizar uma educação curricular que contribua para minimizar as injustiças e desigualdades de acesso ao conhecimento e que busque uma educação inclusiva que realmente se comprometa com as práticas democráticas e convívio com a diversidade e com o campo do trabalho.

Assim, o currículo da Educação Básica diluído em suas modalidades - Educação Especial, Educação no campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação à distância, Educação Profissional (técnico ou tecnólogo) e Educação Ambiental, nos parece aspirar uma formatação composta de conteúdos inovadores, inacabados, de caráter contínuo, vivo, pulsante, no sentido de atender às necessidades sociais locais, desterritorializado. Talvez anseie ser um documento em constante metamorfose, dialético, criativo, longe da hegemonia da concepção tradicional tecnicista, podendo condensar-se nos elementos das teorias críticas e pós-críticas, conforme as “grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam” (SILVA, 2013, p. 17), presentes no quadro a seguir:

Teorias Tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia,

objetivos	Conscientização Emancipação e libertação curriculo oculto Resistência	sexualidade Multiculturalismo

Seria possível construir um currículo de natureza híbrida assim? Como uma fonte mutável, provocadora de diálogos, disposto a desconstruir para reconstruir constantemente a realidade e atender aos anseios da sociedade? Quais seriam os valorizados? Essas são questões, inquietações e dúvidas sobre o currículo, que esse grupo de pesquisadores vem encontrando nesse início de estudos, diante das teorias críticas.

3. Teorias críticas do currículo apresentadas

As teorias críticas surgem justamente para contraporem-se ao paradigma tradicional. Questionam e não mais apenas aceitam o conhecimento posto pela ideologia dominante. Em vez de se pensar tradicionalmente em *como fazer* o currículo, a teoria crítica vai radicalmente construir conceitos que permitirão compreender o que o currículo *faz*. Ou faz pensar em quais reflexos o currículo pode promover na sociedade. Essa postura da teoria crítica tem suas origens nas diversas manifestações sociais e culturais da década de 1960, com a desconfiança da desigualdade social promovida pelo *status quo* e se consolidou na década seguinte,1970, com autores como Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Paulo Freire, Michael Young, Samuel Bowles e Herbert Gintis, William Pinar e Madeleine Grumet e Michael Apple. O marco da perspectiva crítica se deu em 1973, em Nova York, com a I Conferência sobre Currículo, popularmente conhecida como “movimento de reconceptualização”. As pessoas ligadas a esse movimento começaram a perceber que:

> A compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem sobretudo europeias com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt. (SILVA, 2013, p. 37).

Não cabe no escopo deste artigo, entrar no mérito das questões sócio-políticas e filosóficas. Apenas entendemos que a riqueza delas vai desembocar nas teorias pós-criticas contemporâneas. Desse modo focamos na formação de professores de arte, considerando ser ele, o profissional mais importante frente ao currículo.

4. Formação dos professores de Arte

Diante da perspectiva do currículo, como possibilidade de construir culturalmente a sociedade, não há como deixar de lado a questão da formação do professor de arte para a educação básica, que tem como objetivo deveria ser formar profissionais críticos e reflexivos. A formação desse profissional, desde sua origem até os dias atuais, enfrenta vários dilemas. Desde o século XIX e início do século XX eram formados nas escolas de Belas Artes, Liceus de Artes e Ofícios e

Conservatórios musicais, de concepção instrumental, nas disciplinas de Desenho e Música. O objetivo do Desenho era formar artesãos e trabalhadores para atender ao processo de industrialização vigente e a Música, para elevar os espíritos.

Meados do século XX o panorama geral continua a mesmo. Com a implantação do Estado Novo (1937-1945), surgem os trabalhos manuais, Artes Aplicadas e Artes industriais, expressões de sentimentos e emoções e livre expressão. Com a reforma do Ensino de 1º grau e do Ensino de 2º grau (Lei nº 5.692/71, a Educação Artística passa a ser um componente curricular obrigatório, na perspectiva de uma abordagem interdisciplinar, com parte integrante da matéria Comunicação e Expressão. Nos termos dessa abordagem, o professor deve necessariamente desenvolver atividades em sala de aula, nas linguagens de artes plásticas, dança, música e teatro. Nessa mesma década, para atender essa demanda, surgem os cursos de licenciatura em Educação Artística, compostos por docentes artistas oriundos dessas linguagens. A falta de objetivos claros para a disciplina de Arte contribui para que, na construção da identidade desse profissional, ficasse rarefeito o que de mais importante poderia ter se abstraído para a educação: as contribuições da Arte. As artes e o talento artístico, enquanto fontes de práticas educacionais melhoradas, são consideradas na melhor das hipóteses, um retroceder, algo a que se busca quando não há ciência para fornecer a direção. O legado dessa formação se traduz numa geração de professores com superficial concepção superficial e aligeirada de Arte e muitas dúvidas quanto ao seu papel na educação.

Para esse profissional, há a ausência de formação continuada tornando-o inseguro para tomadas de decisões básicas sobre o currículo escolar. Isto acaba sendo um grande dificultador na qualidade desse ensino, sobretudo quando se verifica que sua rotina diária não garante minimamente condições para essa formação contínua, como, por exemplo, poder vivenciar momentos de reflexão sobre sua prática docente e experiências estéticas significativas. Este educador torna-se apenas um executor de ações estipuladas no currículo por alguém, fundamentadas e direcionadas a outro alguém que desconhece, muitas vezes, a razão de ser daquelas ações. Esse cotidiano se estabelece de tal modo prejudicial, como nos alerta Saviani:

> [...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. (2007, pág. 75).

E assim, as condições oferecidas ao professor, para que este motive seus alunos e a si próprio, a desenvolverem conhecimento artístico em aulas de 50 minutos, truncadas pela necessidade de correr de sala em sala, numa jornada de 40 horas aulas semanais ou mais, são extremamente precárias. Nestas situações, como preparar aula? Como participar de cursos de formação continuada? E a questão mais latente, como manter a motivação para tudo isso?

Faz-se necessário a criação de espaços efetivos de estudo e formação continuada do educador em seu horário de trabalho, não só apenas as míseras duas ou três horas de ATPCs[2] semanais, como acontece na Secretaria Estadual de São Paulo, pois sabemos que dificilmente esses momentos se realizam em horários contínuos, com planejamento efetivo e pauta formativa. Na prática cotidiana, as ATPCs acabam sendo divididas em diferentes momentos, para atender aos horários dos professores em momentos adequados à sua carga, em locais improvisados na escola, pois, na maioria das vezes acontecem em meio ao horário de aula, com barulho e ainda interrupções de alunos e outros professores. Contrário a isso, Rejane Coutinho menciona que:

> O professor precisa de tempo e de recurso para pesquisa. O professor de arte precisa sair da sala de aula e interagir com espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e vinculam os bens culturais. (2008, pág. 158).

Além dessas dificuldades na formação continuada, existem outros problemas que impossibilitam a efetiva realização dos currículos escolares. Por exemplo, a falta "do" e "de" professores. Deste, no mercado educacional que devido as precárias condições de trabalho e sua desvalorização, resultam no desinteresse de jovens pelo ingresso nessa profissão. O outro aspecto é na falta do educador que durante sua jornada, acaba se afastando por doenças físicas ou psicológicas motivadas pela pesada carga de responsabilidades, falta de condições para exercer sua profissão com dignidade e excesso de trabalho para suprir sua carência financeira.

Acreditamos que a situação só será resolvida com grande investimento econômico em educação. Sobretudo, valorizando o salário do professor, criando condições efetivas de trabalho e cuidando de sua formação continuada. Para se garantir condições apropriadas de trabalho faz-se indispensável fornecer recursos financeiros equivalentes. (SAVIANI, 2007, pág. 75). Além disso, o fato de deixar o professor à margem de quaisquer decisões instituídas quando da elaboração de um currículo escolar, configura-se um grande distanciamento daquilo que se planeja com aquilo que se executa nas instituições escolares.

Por meio dessas reflexões percebemos que ao pôr em prática os conteúdos do currículo estamos delineando as funções sociais da escola, com as práticas em torno do plano construído para a instituição. Enfim,

> o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

A visão de que o currículo é uma construção cultural humana, um modo de organizar a prática educativa, na qual subjaz pressupostos, crenças, valores, etc.

[2] Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

nos leva a pensar sobre a cultura da escola. Se o professor, agente fundamental não consegue fazer as reflexões sobre o contexto político, científico e cultural, em que o conhecimento é produzido e também as vias pelas quais é produzido, dificilmente ele irá se apropriar efetivamente dos fundamentos necessários à sua prática reflexiva e permanecerá alheio ao seu fazer. O apoio da filosofia e outras áreas de estudo seriam importantes para compreender a função social da escola como instituição cultural e de socialização para ajudar a buscar as raízes das escolhas curriculares e das ações que os consolidam.

Nesse sentido, um currículo de arte pautado na experiência social, não abre mão dos conteúdos, mas os insere de maneira a favorecer a construção da autonomia de maneira mais efetiva. A escola é um sistema social que imprime formas de pensar e de agir. Um currículo pautado pelos conteúdos realiza um recorte intencional, que amplifica saberes e restringe outras construções de conhecimento. Estas escolhas devem ser mediadas pelo que se espera da escola para o sujeito e sua atuação na sociedade. E sobre o campo mais específico da arte?

5. A Arte no Currículo

A questão da Arte no currículo escolar suscita algumas reflexões sobre essa área do conhecimento, a proposta é discorrer sobre o papel social e pedagógico do currículo escolar com enfoque no conteúdo de Arte. Para que serve? Para quem serve? Como alinhá-lo à realidade social? Se há um objetivo sócio pedagógico não se deve desassociar os conteúdos da vida. A Constituição Brasileira no artigo 210 contempla como dever do Estado para com a Educação garantir “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

O ensino de arte na educação nacional tornou-se obrigatório na época da ditadura civil e militar, a partir da publicação da lei 5.692/71 que norteou uma reforma no ensino de 1º e 2º grau no país. Até este período, não havia cursos de licenciatura plena com habilitações específicas, estes só surgiram no final dos anos 70 para suprir a demanda curricular. As instituições de ensino superior, universitárias ou não, criaram cursos de curta duração que em dois anos garantia preparar docentes em Educação Artística para lecionar todas as linguagens artísticas, desenvolvendo assim, um professor com uma formação aligeirada e superficial em todas elas. Com esse histórico é possível justificar a fragilidade do ensino de arte no Brasil: muitos professores ainda reproduzem as práticas pedagógicas ligadas ao modelo aprendido daquela época, que propunha imitação e espontaneísmo como prática de educação artística.

5.1. Na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A atual matriz curricular foi elaborada pela secretaria da educação. O documento propõe uma listagem de conteúdos e define o que e como a escola deve garanti-lo, não levando em conta a experiência trazida pelo professor e pelo aluno. Desta forma a escola perde sua identidade e particularidades que não deveriam ser ignoradas. Neste processo a autonomia intelectual dos alunos e professores é

comprometida, expondo um modelo curricular engessado onde prática e teoria nem sempre dialogam. Em todo território da federação, para a elaboração de um currículo de artes e de outras disciplinas, a orientação oficial segue os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs[3], porém as propostas curriculares só farão sentido em sala de aula se os conteúdos estiverem em sintonia com a realidade da comunidade escolar. O que não acontece, sobretudo num país continental como é o Brasil com suas diferentes culturas locais. Problema este, de difícil solução e o Estado de São Paulo não é diferente em relação aos seus diversos municípios. Além disso, vivemos um paradoxo com relação aos PCNs que reconhecem a autonomia da escola e dos professores, mas essas são contraditas quando o MEC exige os conteúdos dos PCNs, nas provas de avaliações de aprendizagens nacionais, coordenadas pelo Inep [4]. Nesse contexto contraditório, para Sacristán (2000):

> O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explicita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (p.15 e 16).

Diante dessa incompatibilidade avaliativa apontada, nos perguntamos: qual a potência da Arte no currículo escolar? Muito se discute sobre a contribuição cultural e social no desenvolvimento do aluno, aspectos estes presentes no atual currículo da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, mas essas reflexões ocupam um

[3] Os Parâmetros Curriculares Nacionais são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. (Brasil, 1997).

[4] Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (BRASIL, 1996).

lugar de superficialidade na prática docente. O que se questiona é o embasamento teórico e o como esses conteúdos são ministrados pelo docente, se ele tem competências necessárias, consciente e tem claridade sobre os objetivos de desenvolvimento sócio cultural. No entanto, tudo o que não contribui explicitamente para uma ascensão profissional, incluindo os conteúdos exigidos nos vestibulares, são considerados de menor importância no ensino formal e potencialmente esse senso comum reflete no ensinar e aprender a arte. É importante lembrar aqui que, o diálogo entre o ensino e a arte é, também, deficiente e pouco discutido como formação de artistas, fato que enfraquece o processo do ensinar e aprender artístico, ocupando um lugar desprivilegiado no currículo.

Ricardo Japiassu afirma que “entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral” (JAPIASSU, 2007, p. 141), para tanto é mister educadores, educandos e comunidade construam proposta que corroborem para que a potência artística seja ensinada e aprendida em sua plenitude. Nesse sentido, a diferença entre os currículos por conteúdos e por experiências se aloja na concepção de sujeito e de conhecimento subjacentes às intenções da escola.

Pensar um currículo de arte independente da engrenagem do sistema produtivo da sociedade é uma tarefa extremamente difícil. (SACRISTÁN, 2000, pág. 44). Neste sentido, sendo o currículo também uma forma de controle social, tendo seus conteúdos e prioridades definidos verticalmente, ou seja, de cima para baixo, onde, a cultura dominante tem um peso e a cultura popular outro muito inferior, acreditamos ser pertinente a seguinte reflexão sobre a função da cultura popular e o currículo escolar:

> Não se trata, no entanto, é preciso acentuar, de pretender ensinar à criança na escola a atividade que ela já realiza fora do horário escolar, como alguns críticos apressados parecem julgar ser a intenção de todos os que se opõem à ênfase exagerada no saber sistematizado. Não desejo romantizar a cultura popular, nem fazer dela o único conteúdo do currículo. A escola precisa criticá-la, para que seus aspectos restritivos e repressivos sejam superados, assim como precisa identificar e eliminar os componentes ideológicos que têm tornado o saber dominante um instrumento de manutenção de privilégios. A escola deve examinar de quem é a cultura que está sendo implementada, a que interesses ela serve e a que interesses ela deve vir a servir, e, ainda, como ela se relaciona e como deve se relacionar com as diversas dimensões do currículo e com as expectativas de vida de alunos e professores. A determinação do saber escolar, portanto, implica uma análise crítica tanto da cultura dominante como da cultura popular. (MOREIRA,1992, pág.23).

Esta abordagem permite a aceitação das diferentes culturas que se fazem presentes no modo de falar, pensar, agir, sentir e movimentar do nosso povo. A diversidade é muito mais do que a enaltecida na cultura indígena ou africana. A

diversidade reside na forma de falar, de comportar-se, de explicar-se, de falar dos sentimentos, dos sonhos, das dificuldades. A diversidade cultural está na vida, no dia a dia, de modo que a valorização da cultura da comunidade tem sido objeto de estudo por parte de educadores especialistas interessados nessa inserção. Nessa perspectiva, os professores precisam preparar-se para investigar, conhecer e reconhecer a arte local e ajudar os alunos a interpretar e valorizar as produções. Estas ideias corroboram com a superação de dominação e favorecimento de manifestações, superando valores excludentes e hegemônicos. Giroux menciona que os conceitos de capital cultural e *habitus* são centrais neste campo. O primeiro se refere às diferentes competências linguísticas e culturais herdadas nos limites de classe que recebem apoio da escola para legitimar a subjugação de uma classe pela outra. *Habitus* refere-se às disposições subjetivas, baseadas na classe social em relação a gostos, conhecimento e comportamentos. (1997, p.122-123).

Nas intenções ideológicas justificadas pela legislação e o currículo oferecido como “trilha” ou “mapa” na direção do inatingível, paira o currículo oculto. É na sombra do não tão oculto, que se desvela diante dos nossos olhos as contradições que se perpetuam e dão corpo a um currículo longe de ser comprometido com a emancipação do nosso povo dos grilhões da subserviência.

Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que estas situações se sustentam. De acordo com Bernstein, o currículo oculto, conceito fundamental na teoria do currículo, “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes.” (2003, p. 78). Na análise funcionalista o currículo oculto ensina noções tidas como universais, necessárias ao bom funcionamento das sociedades “avançadas”; já as perspectivas críticas, ao denunciá-lo, dizem que ele ensina em geral o conformismo, a obediência, o individualismo, a adaptação às injustas estruturas do capitalismo. As pós-críticas consideram importante incluir aí as dimensões de gênero, sexualidade, raça etc. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18-19).

Se percebermos que estão sobrevivendo por meio do currículo oculto situações colonizadoras nas escolas, devemos ter o compromisso de promover rupturas. Sonhos e utopias são cultivados para ampliar a concepção reducionista e colonialista de currículo, cuja finalidade da aprendizagem não pode se restringir à mera apropriação, mas, envolve a recriação do que foi aprendido. O contexto implica ousadia e coragem para promover novas relações da cultura com a escola.

A educadora Flávia Maria Cunha Bastos, (BASTOS. In: BARBOSA, 2010) menciona a valorização da arte e da cultura local como um dos pontos de confluência no trabalho com as identidades, reconhecendo e trazendo para a escola artistas e recursos da comunidade, buscando histórias, memórias, formas culturais e artísticas para conhecimento e reflexão com alunos. Esta postura compreensiva se apoia em uma visão multiculturalista de currículo, que deriva de discussões maiores

na sociedade acerca de desigualdades sociais, de gênero, etnias e constitui-se como forma de denunciar currículos monoculturais.

Este é um vasto campo de atuação da escola no trabalho com memórias e histórias da comunidade, em que o saber de vida adentra o espaço escolar e se espalha em novas formas de pensar os conteúdos relacionando com as existências. Entram nesta costura de saberes as escolas de samba da comunidade e outras manifestações como congada, festas populares, estre outras que são a memória cultural da vida coletiva local e precisam ser reconhecidas.

Se os saberes múltiplos forem explorados, conhecidos, experimentados, valorizados, e as práticas que alienam os professores de sua docência e autoria forem problematizadas, “não será possível ensinar participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe.” (ARROYO, 1986, p. 20). Encontramos, assim, solo fértil para a arte no currículo, com vistas à construção de uma escola pública que priorize a emancipação cultural dos sujeitos para a vida em uma sociedade mais justa, criativa e democrática.

6. Considerações finais

Conseguimos reunir neste artigo, uma sequência de dados resultantes de nossa primeira experiência enquanto grupo de professores que se encontra quinzenalmente para pesquisar, refletir e dialogar sobre questões curriculares na educação e no ambiente escolar. Neste primeiro semestre de 2014, de imediato, descobrimos que o caminho é longo. Investigamos sobre a origem do currículo e as ressonâncias que esse documento imprime na vida das pessoas em sociedade. Pudemos perceber, os reflexos das teorias tradicionais, progressista, críticas e pós-críticas presentes no cotidiano e na formação escolar do povo brasileiro e a raiz firme da tradicional. Constatamos que a escola é uma instituição ideológica que ainda configura-se, em sua prática pedagógica, como instrumento de homogeneização para assimilação da cultura dominante e que ainda está para os que são iguais ou parecidos com ela. Não acolhe a manifestação das diferenças expressas pelos que não se acomodam ao conhecimento que ela transmite e à conduta de comportamento que exige. Refletimos sobre a presença da Arte no currículo, sua influência na formação social e cultural não só do aluno, como, também na do professor. Nesse percurso, lançamos um breve olhar para a forma como essa questão se apresenta no ensino de Arte na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e levantamos críticas sobre a relação do currículo frente ao profissional que somos, nossa desvalorização e dilemas vividos no cotidiano. Por último, queremos deixar claro que a pesquisa está em estado inicial e que permanecemos assim, como uma práxis curricular, em processo.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. **A Política de Conhecimento oficial**: Faz sentido a Ideia de um Currículo Nacional. In: Moreira, Antônio Flávio; Silva, Tomás Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1991.

ARROYO, M.G. **A escola possível é possível?** In:_____. Da escola carente à escola possível? São Paulo: Loyola, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 5. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

BERNSTEIN, B. **Respuesta a Michael Apple**. Revista de Educación, n. 305, p. 179-189, 2003.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. **O perturbarmento do familiar**: uma proposta teórica para a arte/educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea:** consonâncias internacionais. – 3ª ed.- São Paulo, SP: Cortez, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649501/artigo-210-da-constituicao-federal-de-1988 (acesso 01/07/2014).
BRASIL. INEP. **Parâmetros Curriculares Nacionais** http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais> (Acesso 01/07/2014).

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e cultura(s)**: encontros e desencontros. In: ___. (org.). **Reinventar a escola.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COUTINHO, Rejane G**. A formação de professores de Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte**. - 5ª Ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2008. Págs. 153-15

EISNER, E.E. **O que a educação pode aprender das artes**. Currículo sem fronteiras. Universidade de Standford, Califórnia, Estados Unidos, v.8, p. 5-17. 2008.

DOLL, Willian E, Jr. **Currículo, uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

GIROUX, Henri. **Teoria Crítica e Resistência em educação.** São Paulo, SP: Ed. Vozes. 1997.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria, **Indagações sobre Currículo**: Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília. MEC, Secretaria de Educação Básica. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo** e **controle social**. In:Teoria e Educação nº 5. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo - uma reflexão sobre a prática.** 3ª edição. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Formação e Condições de trabalho Docente**. In: Revista educação & cidadania- REC/publicação R349 da Editora Átomo. Ano 6, n.2, v.5, 2007. p.67- 77.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo.- 3ª ed. - 4.reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 156 p.

Mara Lúcia Finocchiaro da Silva. Pedagoga, atua em escolas públicas de Educação Básica em São Bernardo do Campo, SP. Mestranda do Instituto de Artes UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- SP- na Área de Concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (ingresso em 2013). http://lattes.cnpq.br/4772190613166267.

Marcia Franco de Oliveira Souza .Pedagoga, atua como Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo .Aluna especial do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP-SP, na Área de concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2395471152201130

Natalia Beloti Dias. Mestranda pelo Instituto de Artes UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, na área de concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural. Atriz e arte- educadora. Pesquisadora de jogos teatrais e a autonomia do adolescente na instituição escolar. http://lattes.cnpq.br/2920743964942427

Pio Santana. Mestre em Arte pelo IA/UNESP, especialista em História da Arte, graduado em Educação Artística/Artes plásticas. Professor da Faculdade Mozarteum de São Paulo, atua no órgão central da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, com Currículo do Ensino Médio Técnico Profissional e atuou na Equipe Curricular de Arte. Currículo lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4716766E6

Roberta Jorge Luz. Mestranda em Arte do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP-SP na Área de Concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (ingresso em 2013). Professora da rede estadual de ensino e atua como PCNP de Arte na Diretoria de Ensino de Sorocaba-SP. http://lattes.cnpq.br/1143074535811548

Valdirene Marques de Souza. Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP na área de concentração de Arte e Educação e linha de pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (ingresso em 2013). É professora de Arte da rede pública municipal de Jundiaí – SP. http://lattes.cnpq.br/7673140284764423

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: iniciação científica GT: Artes visuais
Eixo Temático: Histórias: documentações, acervos e narrativas.

COLEÇÃO GEORGE EASTMAN: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A FOTOGRAFIA DO NU NA POÉTICA ARTÍSTICA

Celina Woytecken de Carvalho (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
O objetivo primordial desta pesquisa é compreender como se deu a legitimação da fotografia como arte e na proposição do nu fotográfico na poética artística. Por tanto, esta pesquisa possui um caráter histórico e documental. Como objeto de estudo elegeu-se a "Coleção George Eastman House", comunicada no catálogo A História da Fotografia (2005). Desta forma agrupou-se uma série fotográfica de nus femininos com recorte em fotografias de estúdio. Derivada destas fotografias e por meio de análise comparativa constatou-se que, a práxis fotográfica foi variando ao longo do tempo, desta maneira os nus femininos produzidos em estúdio se dividem em percentuais, sendo, 45% de linguagem pictórica, 35% exploram o corpo como forma, 15% são de caráter documental e por último 5% são fotografias contemporâneas. A partir destes números verificou-se que existe uma predominância pela fotografia de visualidade pictórica, ou seja, existe uma construção técnica entre fotografia e pintura que se controem por meio de algumas especificidades como enquadramento, pose, encenação, artefatos e adereços.
Palavras-chave: Arte; Fotografia; Nu; Coleção.

COLLECTION GEORGE EASTMAN: ANALYSIS AND CONSIDERATIONS IN NUDE PHOTOGRAPH OF POETIC ARTS

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
The primary objective of this research is to understand how was the legitimization of photography as art and photographic naked proposition in artistic poetic. Therefore, this research has a historical and documentary character. As an object of study elected to "George Eastman House Collection", reported in the catalog The History of Photography (2005). Thus teamed up a photographic series of female nudes with cutout studio photographs. Derived from these photographs and by comparative analysis it was found that the photographic practice has varied over time, thus the female nude produced in the studio is divided into percentage being 45% pictorial language, operating body 35% like shape, 15% are of documents, and last 5% are contemporary photographs. From these numbers it was found that there is a predominance of photography pictorial visuality, ie, there is a construction technique between photography and painting that controem through some specifics as framing, pose, staging, props and artifacts.
Key words: Art; Photography; Nu; Collection.

Introdução

A investigação sobre a representação do nu artístico na fotografia está permeada por questões referentes à legitimação da fotografia como arte e na proposição do nu na poética artística. Apesar de o nu artístico ser um tema recorrente no universo das artes, o nu fotográfico ainda foi pouco investigado. Suas possibilidades são variantes como, o nu pictórico, nu fotográfico, escultura de nus, entre outros.

Nesta pesquisa investigou-se o nu fotográfico e para desenvolver essa investigação no campo das artes, elegeu-se como objeto de estudo a "Coleção George Eastman House", comunicada no catálogo A História da Fotografia (2005). Para tal, agrupou-se uma série fotográfica de nus femininos com recorte em fotografias de estúdio, conforme apresentadas nesta pesquisa.

A trama fotográfica: técnica e arte

Para iniciar o estudo do nu fotográfico é necessário antes compreender como se deu a legitimação da fotografia como arte, para tanto, iniciaremos o estudo comunicando quais foram as divergências e convergências que permearam o aceite da fotografia. Para isso, é pertinente abordar a questão técnica e artística da fotografia, tendo como base a observação de Francesca Alinovi.

> O nascimento da fotografia assim como toda a sua história – afirma Francesca Alinovi – "baseia-se num equívoco estranho que tem a ver com sua dupla natureza de arte mecânica: o de ser um instrumento preciso e infalível como uma ciência e, ao mesmo tempo, inexato e falso como a arte". A fotografia, em outras palavras, encarna a forma híbrida de uma "arte exata" e, ao mesmo tempo, de uma "ciência artística" [...]. (ALINOVI, 1981, p. 15 apud FABRIS, 1998, p. 173).

Assim, como Allinovi (1981) afirmou, a fotografia possui limitada interação humana no momento criador. Inicialmente, isto levou à sua marginalização no contexto das artes visuais. Os argumentos eram que a tecnologia era responsável pela maior parte do ato criador, diferente das demais técnicas artísticas, como a escultura, pintura e gravura, desta forma, a fotografia foi compreendida como um ato que não dependia de criatividade.

Rouillé (2009, p. 35) apresenta de forma didática o processo de fabricação da fotografia:

> Enquanto o desenhista ou o pintor depositam manualmente uma matéria bruta e inerte (os pigmentos) sobre um suporte, sem que ocorra nenhuma reação química, enquanto suas imagens surgem no decorrer de seu processo de fabricação, com a fotografia acontece de maneira diferente. A imagem fotográfica surge de uma só vez, e ao final de uma série de operações químicas, no decorrer das quais as propriedades da luz interferem com os dos sais de prata. A imagem latente (invisível) torna-se visível somente depois de ter sido tratada quimicamente, segundo um conjunto de procedimentos precisos, que necessitam de um espaço adaptado: o laboratório.

Essas operações químicas, os procedimentos técnicos e a inesistência da ação de composição do fotógrafo, apresentará a fotografia como um "espelho do real", cabendo ao fotógrafo apenas o manuseio do instrumento. Assim, todo o processo restante é entendido como resultado da ação mecânica e de reação química, contudo, ao mesmo tempo em que a fotográfica é intitulada como espelho do real, verifica-se que na história da prática fotográfica ocorreram tentativas de aproximação com as artes visuais.

Isso ocorre, pois a fotografia oferecia benefícios, que até então, nenhuma arte tinha alcançado. Por proporcionar exatidão, baratear os custos, diminuir o tempo da pose, entre

outros fatores positivos advindos da nova técnica, é que a fotografia vai ganhando espaço no campo criador. Desta forma, ela propaga-se no espaço das artes visuais (FABRIS, 1998). Apesar disto, seu reconhecimento não é total, a fotografia é apenas catalogada como uma ferramenta mecânica que auxilia os pitores, portanto, a sua fidelidade e exatidão em representar as coisas, dificultava a sua inserção e reconhecimento na arte.

> a separação entre "espírito" e "matéria", latente nesse discurso, levará a catalogar a fotografia entre as artes mecânicas: ao fotógrafo não se reconhece a capacidade de selecionar, de distinguir belo do vulgar, de organizar a composição, de modificar a aparência do real. (FABRIS, 1998, p. 175).

Como aponta Fabris (1998) é importante novamente frisar que a fotografia foi catalogada como arte mecânica, sendo ela um recurso capaz de intervir e facilitar a poética dos processos, utilizando-se de outras técnicas artísticas. Porém, o processo criativo tinha dificuldades em ser reconhecido.

Logo, a sociedade vivia uma época moderna. O contexto sugeria admiração pelas máquinas, pelo automatismo e pela precisão. Nesta "sintonia" da sociedade com a modernidade, os pintores temiam a forte concorrência em termos de rapidez, fidelidade e custo[1]. Fabris (1998, p. 183) explica as relações:

> Um dos primeiros a defender a utilidade da fotografia tanto para o artista quanto para a documentação da obra de arte é, sem dúvida, Talbot, que assim se expressa em O Lápis da Natureza:
>
> todo tipo de gravura pode ser copiado por meios fotográficos; é esta aplicação da arte é muito importante, não só por produzir, em geral, cópias quase fac-símiles, mas porque nos habilita a alterar a escala à vontade e a fazer as cópias maiores ou menores que os originais, como desejarmos. [...] mesmo artistas perfeitos valem-se agora de uma invenção que delineia em poucos instantes os detalhes quase infinitos de uma arquitetura gótica que seriam dificilmente desenhados de forma correta na maneira habitual, mesmo durante um dia inteiro. (TALBOT, 1969, apud FABRIS, 1998, p. 183).

Assim Talbot, apresentou um novo olhar sobre o mecanismo fotográfico, essa perspectiva, fez com que a fotografia fosse consagrando-se no campo das artes visuais, tanto pelo seu valor mágico quanto pela sua exatidão, ou seja, capaz de captar detalhes imperceptíveis ao pintor ou aos gravadores da época.

Através desta lógica, a fotografia conquista maior reconhecimento, ainda que limitado. Aos poucos a fotografia e a pintura vão se aproximando. A fotografia vai gradativamente conquistando os pintores da época, que passam a ver no recurso fotográfico uma nova maneira de se superarem em termos de técnica. Rouillé aponta (1985, p. 131-132 apud FABRIS, 1998, p.183-184):

> A fotografia não possibilitaria apenas a decodificação das obras dos grandes mestres. Permitiria rivalizar com elas e até mesmo superá-las por proporcionar uma nova percepção da natureza em seus aspectos cambiantes e fugidios. E ainda mais: contribuíndo para a educação visual do público, a fotografia propiciaria o estabelecimento de uma escala de valores entre os artistas, graças à qual os

[1] Uma pintura possuía um custo maior, pois, o pintor levava muito mais tempo para fazer um quadro, já a fotografia era mais fiel e mais rápida.

> profissionais se distinguiriam dos amadores, se estabeleceria um sistema de livre concorrência, que levaria o pintor a se superar e a se aperfeiçoar continuamente.

Portanto, a fotografia vai fomentar a necessidade da superação técnica de pintores, escultores e gravadores. Tornado-se assim, um estímulo para que os artístas desenvolvessem e aperfeiçoassem seus estudos e composições.

Com esta apresentação percebe-se que a fotografia era uma linguagem polêmica dentro do universo das artes. Alguns fotógrafos insatisfeitos com tais apontamentos buscavam novos meios de reconhecimento. Um deles será através da prática do pictorialismo, que surgiu em 1860, e foi reconhecida como uma das primeiras tentativas de elevar a fotografia como arte. Freitas (2009, p. 33) exemplifica:

> Influenciado pelo Impressionismo, Simbolismo e pelo Naturalismo, esse movimento buscava unir os objetivos [...], que se caracterizavam, respectivamente, por um desejo de expressar os sentidos na tela, por um desejo de evocar sensações a partir da realidade – compreendendo-a enquanto símbolo e buscando significados eternos – e por um comprometimento com temas ligados à paisagem, à natureza e à vida no campo – no que diz respeito às manifestações fotográfica e pictórica.

Com base nesta citação, a fotografia, através dos pictorialistas passa a se aproximar das especificidades da pintura. Desta maneira, os fotógrafos buscavam desconfigurar a realidade impressa na fotografia, ou seja, tirá-la da função de “espelho do real”. Para isso, a fotografia era “aperfeiçoada” e recebia acabamentos que eram aplicados na pintura. Assim, esta linguagem abria mão de suas especificidades com o objetivo de se aproximar da estética da pintura. Pode-se dizer que a fotografia dissimulava sua própria identidade.

“O auge do pictorialismo na Europa foi de 1890 a 1914. Os ideais românticos do movimento não resistiram às agruras da Primeira Grande Guerra”. (COSTA, 1998, p. 264). Mas, com a queda dos pictorialistas surgiram outras tentativas no sentido de fortalecer a fotografia como linguagem artística.

Nesta linha de ação, é notória a história do “The Linked Ring”, “criado em 1892 e que buscava produzir trabalhos de beleza poética através da fotografia”. (FRIZOT, 1998, p. 306 apud FREITAS, 2009, p. 33).

Então, a fotografia começa a ser impulsionada no cenário artístico, o grupo “The Linked Ring”, possuí significativa representatividade por apresentar e defender a fotógrafia como arte e como um genêro artístico repleto de poética.

O Foto-Cine Club Bandeirantes, criando em São Paulo em 1939, representa outra forte contribuição para a elevação da fotografia enquanto linguagem artística, pois, disseminou novas poéticas e técnicas na fotografia, oportunizou a circulação das fotografias em salões e em revistas. Além disso, a fotografia brasileira, através do Foto-Cine Club Bandeirantes, ficou difundida no exterior.

> Enquanto os fotógrafos pictorialistas entendem os processos técnicos como a natureza artística da fotografia, os “bandeirantes” defendem que os processos técnicos são o meio de expressão do artista (COSTA & SILVA, 2004, p.39).

Com base nestas defesas e argumentos em prol da fotografia é que a sua trajetória e os discursos até aqui apresentados contribuirá para a elevação deste mecanismo tecnológico como repleto de espírito no ato da criação.

Devido às discussões sobre fotografia, à evolução da tecnologia e da relação da arte com o mundo, a partir de 1980, a fotografia torna-se ainda mais valorizada para as artes visuais, passando assim, a estabelecer-se como arte-fotografia. (ROUILLÉ, 2009).

> [...] a fotografia acabou contribuindo com a liberação da pintura e da arte, de um modo geral, do dever de representar o mundo visível, abrindo caminho para novos movimentos surgidos ainda no final do século XIX e inicio do século XX, como o Impressionismo, o Fauvismo, o Cubismo, o Futurismo, o Surrealismo, o Dadaísmo, entre outros. (FREITAS, 2009, p. 34).

Assim, esses novos movimentos utilizaram-se da fotografia como arte, ademais a fotografia oportunizou novas perpectivas para os artístas vanguardistas, permitindo que as composições destes, introduzissem novas formas, técnicas e poéticas.

No Surrealismo, a fotografia valoriza a utilização de formas, porém distanciando-se cada vez mais da realidade. Em suas fotografias, os artistas procuravam explorar o subentendido. Também passaram a trabalhar com outra técnica fotográfica que já era utilizada no dadaísmo: a fotomontagem. O surrealismo elevou a fotografia como linguagem artística, compondo-se de várias interpretações e diversos significados. (FREITAS, 2009).

Já no abstracionismo, um artista brasileiro que abalou o conceito de fotografia como "espelho do real" foi José Oiticica Filho (1906-1964), em suas fotografias decorrentes do abstracionismo sobre influências geométricas. Ele buscou interferir no processo de revelação e ampliação. Este artista utilizou-se, também, da técnica de fotomontagem, (participou do Photo Club Brasileiro e do Foto Cine Club Bandeirantes).

Os movimentos de vanguardas oportunizaram transformações na fotografia, dando espaço para experimentações, porém outros aspectos do século XX ocasionaram mudanças artísticas e culturais como, o desenvolvimento tecnológico, social e econômico. Desta maneira com as novas técnicas fotográficas, os artistas desvinculam a imagem da fotografia como representante fiel da realidade, pois, os aparatos tecnológicos oportunizam a manipulação da imagem. (FREITAS, 2009).

Com a trajetória da fotografia, até aqui apresentada, nota-se que já era previsto por fotógrafos que seu embrião se desenvolveria nas artes visuais. Atualmente, denominada fotografia-artística ou fotografia-expressão, as críticas a respeito dessa expressão só serviram para que a mesma fosse conhecida e aclamada pela sociedade, uma vez que ela oportunizou recursos nunca antes dominados pela pintura, além de "exibir" um poder de magia que poucas artes atingiram. As palavras de Benjamin (1985, p. 93) resumem isso: [...] a técnica mais exata pode dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós.

Coleção fotográfica

Para desenvolver a investigação do nu fotográfico no campo das artes visuais, elegeu-se como objeto de estudo a "Coleção de George Eastman House" comunicado no catálogo A História da Fotografia (2005). Portanto, a pesquisa documental foi escolhida para a realização deste estudo. Partindo de um levantamento sobre a coleção fotográfica apresentada no catálogo elaborou-se gráficos de estudos que possibilitaram análises e discussões sobre a representação do nu fotográfico[2].

[2] Segundo o dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (2005, p. 52) compreende-se como coleção: "conjunto de documentos com características comuns, reunidos intencionalmente".

Desta maneira o catálogo foi ilustrado e fundamentando de forma cronológica com base em fotografias de mestres, abordando temáticas e técnicas diversificadas. Tais obras estão localizadas em Rochester - Nova York no George Eastman Casa Internacional - Museu de Fotografia e Filme.

Para entendermos a relação da coleção com a figura de George Eastman (1854-1934) e perceber a relevância deste estudo é necessário traçar um breve panorama da vida de Eastman. Dentre os pesquisadores e apreciadores da fotografia é notória a sua participação, além de ser o fundador da Eastman Kodak Company, o mesmo contribuiu para os estudos e o desenvolvimento técnico da fotografia.

Inicialmente George Eastman era um amador, um aficionado pela fotografia, porém para ajudar sua família financeiramente passou a ver na fotografia uma fonte de renda, produzindo e incentivando pesquisas técnicas sobre a câmera fotográfica.

> [...] em 1888, o fotógrafo George Eastman (1854-1934) passou a comercializar seu mais novo invento: a Kodak. Esse primeiro aparelho fotográfico portátil, por ele chamado de instantâneo, continha um rolo de filme que permitia fazer até 100 imagens. Desde então as imagens fotográficas tornaram-se objeto de comercialização em larga escala. (BORGES, 2003, p. 58).

Portanto, Eastman representa um marco para a difusão da fotografia. Entre 1902 e 1905, George Eastman construiu sua mansão, quando veio a falecer doou sua residência para a Universidade de Rochester. Sua admiração pela fotografia e seus estudos oportunizaram avanças tecnológicos, sua contribuição para a fotografia foi reconhecida, e consequêntemente a casa de Eastman foi destinada para a consolidação de um museu que passou a abrigar materiais e obras que possuíssem relação com a fotografia e o cinema.

Atualmente a George Eastman House - Museu de Fotografia e Filme recebe visitas de apreciadores e pesquisadores do mundo todo. Abriga uma das maiores coleções sobre cinema e fotografia, contando com biblioteca, obras fotográficas de mestres, filmes e livros sobre cinema com ênfase ao cinema mudo. Além disso, possuí uma coleção com aparatos tecnológicos próprios do cinema e da fotografia.

Resultados e análises

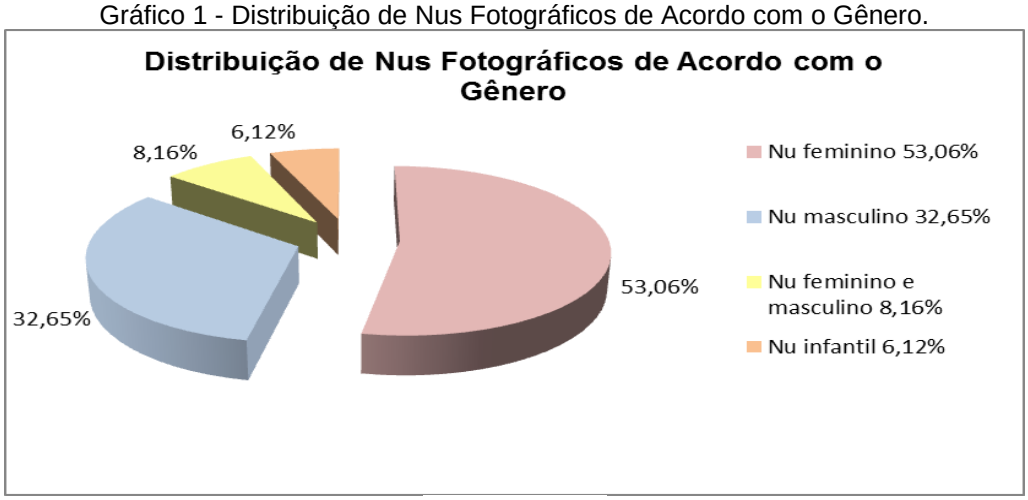
Um dos objetivos primordiais desta pesquisa é o estudo sobre a representação do nu fotográfico em poéticas artísticas, partindo deste contexto e sobre a relevância deste tema para a difusão do conhecimento em fotografia é que iniciaremos uma análise comparativa sobre a percepção visual das fotografias de nu, para tal, agrupou-se uma série fotográfica de nus femininos com recorte em fotografias de estúdio.

Antes de seguirmos com a análise do objeto de estudo, é necessário compreendermos de forma abrangente como se constituí a coleção fotográfica apresentada no catálogo A História da Fotografia (2005).

O catálogo foi ilustrado com 743 fotografias que abordam temas diversificados. A partir da escolha do objeto de estudo traçou-se seu levantamento. Verificou-se que, das 743 fotografias apresentadas neste catálogo, 49 fotografias envolvem a temática do nu, ou seja, 6,59%.

Entre os nus fotográficos, têm-se, 26 fotografias de nu feminino, 16 fotografias de nu masculino, 04 fotografias de nu feminino com a presença masculina e 03 fotografias de nu infantil. O gráfico (01) mostra como se dá essa distribuição em percentuais.

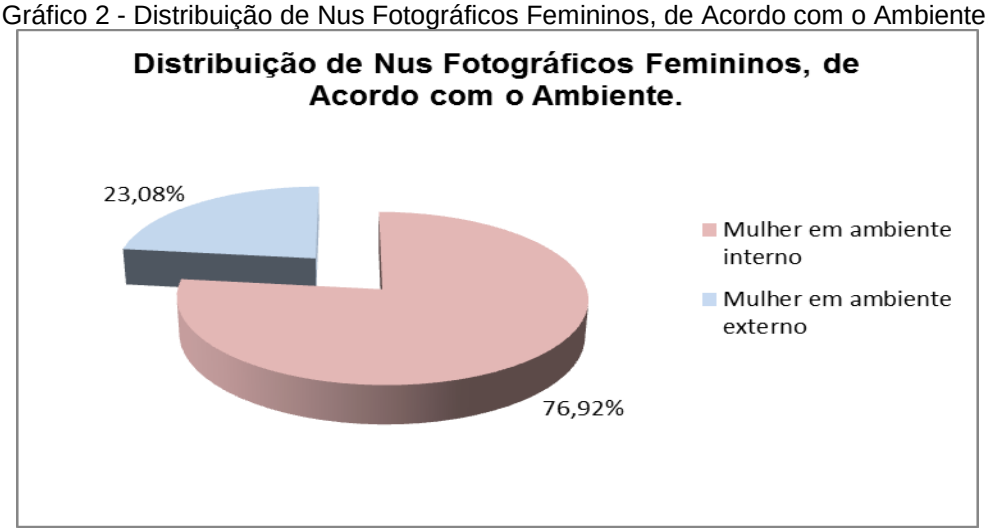
Gráfico 1 - Distribuição de Nus Fotográficos de Acordo com o Gênero.



Fonte: A autora

A partir do gráfico (01) elaborou-se o gráfico (02). Este apresenta a distribuíção do nu feminino no catálogo, de acordo com a condição espacial em que foram concebidas, ou seja, 20 fotografias de nus femininos em ambiente interno e 06 fotografias de nus femininos em ambiente externo.

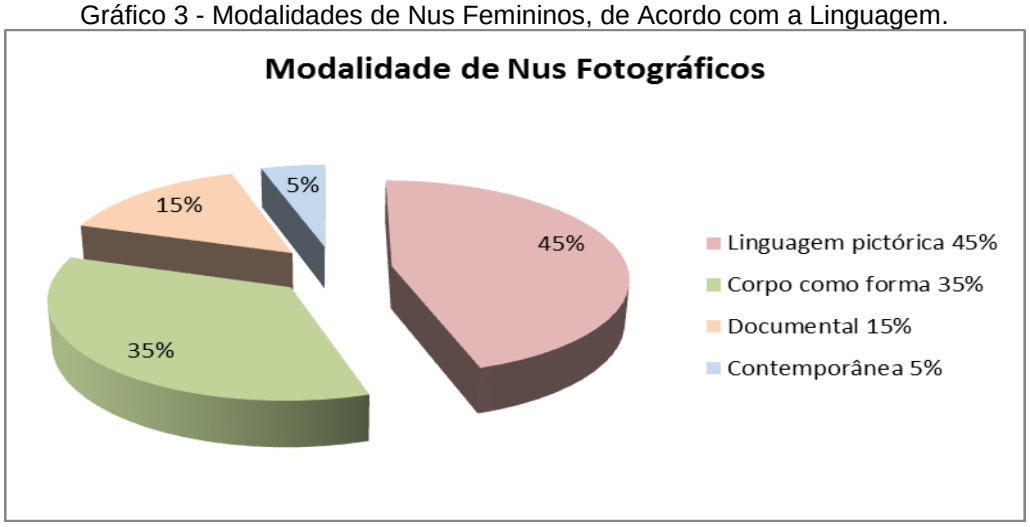
Gráfico 2 - Distribuição de Nus Fotográficos Femininos, de Acordo com o Ambiente.



Fonte: A autora

Logo, o gráfico (03) é o resultado extraído com base no gráfico (02), ou seja, sobre os 76,92% de nus fotográficos femininos elaborados em estúdio. Neste último gráfico é que se concentram as análises e discussões. Para tal, os nus femininos elaborados em estúdio foram subdivididos em 04 conjuntos. Nestes conjuntos, têm-se, 09 fotografias de linguagem pictórica, 07 fotografias de corpo como forma, 03 fotografias de caráter documental e 01 fotografia de caráter contemporânea.

Gráfico 3 - Modalidades de Nus Femininos, de Acordo com a Linguagem.



Fonte: A autora

Assim, de acordo com o gráfico (03) a fotografia de nus artísticos de visualidade pictórica é a mais recorrente na coleção de nus femininos elaborados em estúdio, com um percentual de 45%.

Esta modalidade de nus fotográficos se aproxima da visualidade de nus pictóricos, onde os enquadramentos, as luzes, poses, artefatos e outras especificidades possuem relação com a pintura de nus. Como evidencia Borges (2003, p. 45):

> A combinação do nu e ou/seminu com as dobras irregulares dos tecidos, somada ao jogo de claro/escuro, ressalta a expressão vaga e melancólica do olhar ao mesmo tempo em que mostra, esconde e sugere a sensualidade do corpo e o mistério da alma feminina. É assim que a fotografia ressalta os atributos femininos já consagrados pela literatura e pela pintura [...].

Assim, os atributos valorizados são os mesmos que se utilizaram nos nus pictóricos do Renascimento, que valorizam a ideia de representação da mulher evidenciando a sutileza, a sensualidade e a delicadeza da figura feminina.

Vale destacar que, esse gênero fotográfico ficou conhecido como nu artístico, clássico ou acadêmico, devido a relação visual que possui com pinturas de nus, prática consagrada nas artes visuais. Segue alguns exemplos de fotografias decorrentes da visualidade pictórica apresentadas na coleção George Eastman House.

Figura 01 - Estudo a partir da Natureza (História Natural), Louis-Camille d'Olivier, (1853-1855).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 353

Figura 02 - Nu Reclinado, Eugène Durieu (1855).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 355.

A segunda modalidade mais recorrente na coleção é o nu artístico fotográfico que evidência o corpo enquanto forma, correspondendo a 35% dos nus femininos elaborados em estúdio. Essa prática passa a ser explorada no início do século XX, ou seja, a partir do modernismo que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos.

Interessante observar que diferente da fotografia de nus artísticos de caráter pictórico, onde a câmera deveria ficar praticamente imóvel devido as suas limitações, é que no século XX os fotógrafos munidos de equipamento mais precisos, passam a ter maior liberdade de experimentação. O resultado apresenta fotografias de nus artísticos em ângulos que evidenciam as formas do corpo. Lula (2000, p. 52) exemplifica:

“É frequente a utilização dos mais variados recursos na concepção da imagem. Retoques, distorções, espelhos, ângulos inusitados são postos em ação pelos fotógrafos de vanguarda”.

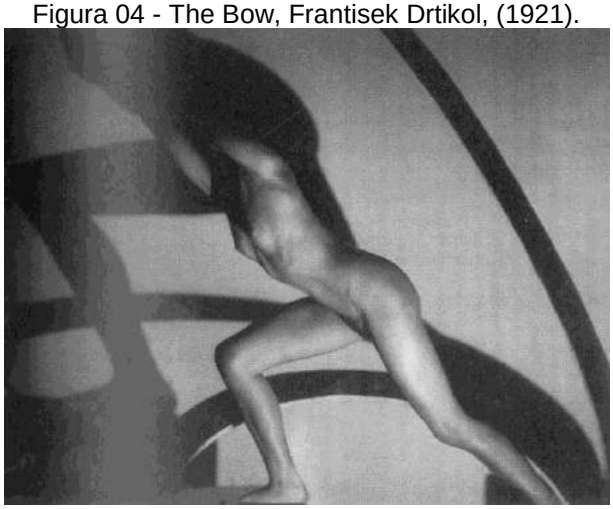
Além disso, dessas especificidades os fotógrafos abrem mão do uso de artifícios quem remetem à pintura. Portanto, nas fotografias de nus artísticos do século XX que exploram o corpo nu como forma, acontecerá em algumas obras o rompimento com a poética visual praticada na pintura. Seguem alguns exemplos:

Figura 3 - Nu, Edward Weston, (1936).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 495.

Figura 04 - The Bow, Frantisek Drtikol, (1921).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 527.

Já a fotográfica de nu documental ocupa um percentual de 15% na coleção. Referente à fotografia documental Soulages (2010 p. 159) atesta que: “toda fotografia pode ser considerada sob o ângulo do documento ou sob o ângulo da obra de arte. Não se trata de duas espécies de foto. É o olhar de quem a considera que decide”. Assim a fotografia (05) pode ser atribuída como fotografia documental ou artística.

Referente a fotografia documental, vale destacar que, o fotógrafo valoriza uma espontaneidade, onde não se posa e não se olha para o fotógrafo. Assim, nessa fotografia, encontramos a pose, mas a troca de olhar entre o referente e o fotógrafo é inexistente.

Nesta análise, optou-se pela escolha da representação fotográfica dos negros, o que era um acontecimento raro até a popularização da fotografia. Com a difusão da fotografia alguns negros eram registrados em meio à família a que pertenciam, como no caso das amas-de-leite. (KOUTSOUKOS 2006, p. 83). Com a popularização da fotografia esta situação foi mudando.

> [...] o ex-cativo e o negro nascido livre, tentaria construir a sua imagem, a princípio, a partir de códigos de representação e comportamento tomados inicialmente "emprestados" dos ditos brancos da sociedade. Uma das formas dessa representação era o retrato posado em estúdio de fotografia. (KOUTSOUKOS 2006, p. 83).

Contudo "a pele mal tratada e o semblante cansado, combinados com a rigidez do corpo, não desapareciam sob os disfarces sociais e acabavam por denunciar sua posição subalterna na estrutura social". (BORGES, 2003, p. 52). Contudo, esta prática era uma convenção da época. Temos como exemplo:

Figura 5 - E. Thiesson, Mulher Nativa de Sofala (Moçambique), 30 anos de idade, de cabelos brancos, (1845).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 54.

Por último temos a fotografia contemporânea com um percentual de 5%, decorrente desta modalidade a figura (06) apresenta um caráter performático, onde a mulher é representada seminua, fazendo uma bolha de sabão, remetendo ao corpo em performance artística. Esse gênero fotográfico foi frequentemente utilizado em fotografias dos anos de 1960 e 1970, contudo, estas fotografias de caráter performático nem sempre foram consideradas como fotografias artísticas, pois, com frequência as mesmas serviam apenas como registro documental de uma ação performática, para em seguida ser transposta para museus e galerias de arte.

Figura 06 - Mulher grávida que faz grande bolha de sabão, Les Krims, (1969).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C. **A History of photography**. Hohenzollerning: Taschen, 2005. (The George Eastman House Collection).

Desta forma, com base no gráfico (03) percebe-se que a fotografia de nus artísticos de visualidade pictórica é a mais recorrente entre todos os gêneros de nus fotográficos femininos elaborados em estúdio.

A fotografia de nus artísticos com visualidade pictórica surge no século XIX, logo após o invento da fotografia. Esse gênero estabelece diálogo com a pintura. Isto é, notado de algumas especificidades, como enquadramento, olhar, encenação, pose, utilização de artefatos e adereços que, com frequência, eram utilizados na elaboração da pintura. Desta maneira existe uma construção da técnica fotográfica, como veremos a seguir.

> No decorrer da segunda metade do século XIX, a fotografia [...] tornou-se um meio privilegiado para revelar o corpo nu e a sua sexualidade. Inicialmente ligada aos modelos da pintura e da escultura, as fotografias acabaram por reproduzir algumas das poses femininas dos ateliês dos artistas [...]. (LULA, 2010, p.47).

Desta forma, devido ao fato dos fotógrafos terem sido pintores, é que suas fotografias de nus se aproximarão de uma visualidade pictórica, utilizando-se dos mesmos enquadramentos, luzes e sombras, ângulos, poses, entre outras especificidades da pintura de nus. Além disso, certas fotografias eram encomendadas a estes fotógrafos por pintores e escultores com a finalidade de serem utilizadas para estudos. Daí justifica-se tal aproximação da fotografia com a pintura. Assim, pode-se dizer que a encenação e a pose remetem à pintura conforme aponta Borges (2011): “[...] a busca da sensualidade feminina se faz presente a partir da combinação dos mesmos elementos que, na pintura, constroem a estética da nudez”. (BORGES, 2003).

Portanto, na fotografia de visualidade pictórica a encenação e a pose são elementos herdados da pintura, uma vez que, era a prática mais conveniente para retratar o ser humano até o surgimento da fotografia, como descreve Lula (2010, p. 44):

> Desde a sua invenção, a fotografia esteve ligada a representação do corpo, encontrando no retrato um tema privilegiado. Até o surgimento da técnica fotográfica, recorria-se a pintura, normalmente dispendiosa, quando se queria retratar alguém. O registro fotográfico, pouco acessível nos primórdios da produção, passou a ser cada vez mais difundido e barateado, com a aparição de novas técnicas fotográficas entre 1830 e 1860.

Entre estas técnicas "o daguerreótipo[3] foi o primeiro procedimento fotográfico a autorizar uma grande difusão do retrato". (LULA, 2000, p. 44). Em 1840 o aparelho já era utilizado para registar pessoas, porém, era limitado em termos de técnica, sendo incapaz de captar com imediatez, desta forma, registrar o ser humano, era uma tarefa penosa, não só para o fotógrafo, mas para o modelo que estava sendo retratado. Na busca da precisão e de contornos nítidos a pose assim como na pintura é a alternativa encontrada para burlar o tempo.

Mediante a esta condição é que móveis e outros utensílios são incorporados no cenário, prestando apoio aos modelos, Benjamin (1985, p. 98) aponta:

> Os acessórios desses retratos, com seus pedestais, balaustradas, e mesas ovais evocam o tempo em que devido, à longa duração da pose, os modelos precisavam ter pontos de apoio para ficarem imóveis. No início os fotógrafos se contentavam com dispositivos para fixar a cabeça ou o joelho. Depois vieram outros acessórios, como nos quadros célebres, e, portanto, tinham que ser "artísticos".

Assim, a fotografia de nu artístico de visualidade pictórica, também, incorporou ao cenário móveis e outros utensílios, prestando apoio aos modelos, assim como aconteceu na prática pictórica. Já os artefatos e adereços dispostos ao longo do corpo feminino são utilizados para representar e evidenciar a beleza, a sensualidade, o corpo e as curvas da mulher, assim como na pintura.

Já os artefatos e adereços dispostos ao longo do corpo feminino são utilizados para representar e evidenciar a beleza, a sensualidade, o corpo e as curvas da mulher, assim na pintura. (BORGES, 2003). Portanto, "o fotógrafo-artista quer, fundamentalmente, exprimir uma tese corrente no mundo da pintura, na qual o retrato artístico mais que informar, deveria representar." (BORGES, 2003, p. 44).

Quanto ao enquadramento aplicado por fotógrafos, este era o mesmo utilizado por pintores, sendo, o retrato a meio-corpo ou o retrato de corpo inteiro, isso se justifica, devido ás limitações decorrentes dos aparelhos fotográficos, uma vez que, os primeiros aparelhos eram difíceis de serem manuseados, ou seja, a câmera era fixada em um suporte, limitando assim o manuseio da mesma pelo fotógrafo.

Com base nestas considerações pode-se concluir que, na presente coleção, existe uma predominância sobre a fotografia de nu feminino assemelhando-se com a visualidade pictórica, ou seja, existe uma linguaguem decorrente da pintura. Essa construção da técnica fotográfica remetendo à pintura se dá pelo fato de que, a fotografia em seus primórdios herdou características específicas da pintura, uma vez que ambas serviram para representar o homem.

Apenas com a invenção de aparelhos mais ágeis é que os fotógrafos passam a representar o corpo com ângulos inusitados, como na fotografia que explora o corpo enquanto forma, como na fotografia documental e na fotografia contemporânea, onde já

[3] Consiste em: "Uma chapa de cobre, coberta com uma fina camada de prata, que emulsionada e exposta, gravava uma imagem positiva. Uma imagem única. O que significa que o daguerreótipo não permitia reproduções, não gerava cópias a partir de um negativo". (LIMA, 2011, p. 04).

não existe uma preocupação de retratar o ser humano por meio de poses tradicionais e adereços que evocam as especificidades da pintura.

Referências:

AUMONT, J. A parte da arte. In. ____. **A imagem**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 259-314.

BANNON, Anthony. Prefácio. In: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C. (Org.). **A History of photography:** from 1839 to the present. Hohenzollerning: Taschen, 2005. p. 6-7.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTOLUCCI, J. **Reflexões sobre a fotografia e a arte**: um olhar sobre os trabalhos fotoformas e sobras de Geraldo Barros. 2010, 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BORGES, M. **História e fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, H.; SILVA, R. **A Fotografia Moderna no Brasil**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

Id. Pictorialismo e imprensa: o caso da revista o cruzeiro. In: FABRIS, A. (Org.). **Fotografia**: usos e funções no século XIX. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 261-292.

Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. Tradução de Marina Appenzeller. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

EASTMAN FUNDOU a. Disponível em: < http://www.eastman.org/collections/eastman/biography.php>. Acesso em: 09 ago. 2014.
FABRIS, A. A fotografia e o sistema das artes plásticas. In. _____. **Fotografia**: usos e funções no século XIX. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 173-198.

Id. **Identidades Virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FREITAS, Gabriela d. **Dos bancos de imagem às comunidade virtuais: configurações de linguagem fotográfica na internet**. 2009, 197 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C. **A History of photography:** from 1839 to the present. Hohenzollerning: Taschen, 2005.

KOSSOY, B. **Origens e expansão da fotografia no Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos. 3. ed. rev. atual. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

ROUILLÉ, A. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. Tradução de Constancia Egrejas. 1. ed. São Paulo: Senac, 2009.

KOUTSOUKOS, Sandra s. **No estúdio do fotógrafo. Representação e auto-representação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX**. 2006, 260 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOULAGES, F. **Estética da fotografia:** perda e permanência. Tradução de Iraci D. Poleti e Regina Salgado Campos. São Paulo: Senac, 2010.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: (Comunicação oral, a ser apresentada no formato slides) GT: (Artes Visuais)
Eixo Temático: (INICIAÇÃO CIENTÍFICA)

PERFORMANCE NO ENSINO DE ARTE: UMA VIVÊNCIA COM BASE NA ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

Gustavo Henrique da Silva Pereira (IFCE, Ceará, Brasil)
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima (IFCE, Ceará, Brasil)

RESUMO*:*
Essa é uma pesquisa qualitativa que busca explorar e reconhecer o desempenho didático de uma experiência com Performance na linha de MEDEIROS no ensino de Arte, pela Abordagem Triangular de BARBOSA, voltado para a sensibilização dessa modalidade nas Artes Visuais em jovens do 1º ano do Ensino Médio do IFCE. A experiência mostrou-se eficaz e, por isso, pretende-se desenvolve-la para Educação a Distância e alcançar um número maior de indivíduos.
Palavras-chave: Performance; Ensino de Arte; Abordagem Triangular

PERFORMANCE IN ART TEACHING: AN EXPERIENCE WITH BASE IN TRIANGULAR APPROACH AT THE HIGHSCHOOL OF THE FEDERAL INSTITUTO FROM CEARA

ABSTRACT:
This is a qualitative research that look forward to explore and recognize the didactic development of an experience with Performance in the line of MEDEIROS in the Art teaching, by the Triangular Approach of BARBOSA, directed to the awareness of this skill in the Visual Arts students from the High School's first year from IFCE. The experience proved to be effective and, therefore, we intend to develop it for Distance Teaching and reach a greater number of people.
Key words: Performance; Art Teaching; Triangular Approach

1 Introdução

Este artigo tem como objeto de estudo a interação do ensino de Artes Visuais por meio da Performance com o 1º ano de Ensino Médio (EM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), e pretende-se com a pesquisa verificar as suas possíveis contribuições para o ensino de Artes Visuais.

Foi no intercurso da aplicação da pesquisa, com planejamento inicial centrado na Performance, quando percebeu-se que teria de ser estabelecido um cronograma teórico que revisasse a História da Arte e solucionasse o mínimo das carências técnicas e cognitivas dos alunos na área de Artes Visuais, antes de iniciar o tema Performance. Levando em conta estas circunstâncias, que se fez necessário pesquisar a História da Arte para conciliar a práxis da pesquisa junto da

Performance na linha de MEDEIROS e executar sob a Abordagem Triangular de BARBOSA, para formar uma linha de raciocínio entre a questão aqui levantada e sua resolução.

O ensino de Artes Visuais no EM encerra-se no penúltimo ano escolar regular e, apesar do que é promovido no Plano Curricular Nacional, ao salientar o avivamento de conteúdos desenvolvidos no decorrer da Educação Infantil e Ensino Fundamental, muitos dos alunos do EM do IFCE carregam apenas a teoria de dimensões históricas de épocas e movimentos pontuais da História da Arte, como o Renascimento, o Barroco, o Impressionismo etc, através de estudos, principalmente, das aulas de Literatura e História que alcançam, historicamente, até as vanguardas artísticas do século XX e a Semana de Arte Moderna de 22 no Brasil[1]. Aqui, contém um percurso metodológico que foi executado nesta realidade articulado em diferentes expressões de Arte através da Performance para sensibilizar acerca da aprendizagem em História da Arte e suscitar o desenvolvimento da autonomia criativa do aluno e do pensamento crítico, voltados para as Artes Visuais.

Na sessão um, será apresentado o que foi aplicado: o conceito de Performance em que a pesquisa está para compor as ações de cada aula ministrada. Na segunda sessão, a Abordagem Triangular ocupa espaço importante com sua história e conceituação. Logo após, a sessão três conterá os materiais desta pesquisa qualitativa e a metodologia que a conformam como pesquisa-ação mostrando como se executou. Dentro da sessão quatro, constarão relatos das aulas evidenciando o que foi concretizado e na sessão cinco a conclusão dentro das considerações finais e depois das referências.

2 Tangenciando e estruturando conceitos de Performance

Existem vários autores que organizam, teoricamente, a Performance nas Artes Visuais a partir de reflexão na própria obra e formalizam suas percepções em opções distintas, as quais se separam entre encarar Performance como linguagem ou expressão. Dentro da investigação bibliográfica, há tópicos distintos a serem ponderados acerca da definição desta modalidade dentro da Arte, que aqui serão explanadas para não haver ambiguidades e imprecisões na definição escolhida, como conceito, a ser abordada ao longo do texto.

Por meio de “A Performance como linguagem”, Renato Cohen (2002) delineou sua pesquisa sobre a performance como linguagem limítrofe com as artes cênicas, mostrando tempo e espaço, além da matéria, do corpo, como partes importantes na constituição desta manifestação artística como quando o autor revela isso através dos objetivos discriminados em seu livro:

O objetivo primeiro deste trabalho é o de analisar a chamada "arte de performance", estabelecendo suas relações com o teatro e outras artes. Se de um ponto de vista prático muito se realizou no Brasil, em termos de performance, de 1982 para cá, o mesmo não aconteceu de um ponto de vista conceitual, sendo raras as formulações teóricas sobre esta expressão. (COHEN, 2002, p.25)

Maria Beatriz de Medeiros, artista, pesquisadora e professora, realiza pesquisa das interações entre o corpo e as tecnologias com seu grupo Corpos Informáticos. São performances em telepresença que tem de referências a História da Arte e a Filosofia. Acerca dos atos com o corpo em telepresença, assim, declara MEDEIROS:

Performances em telepresença acontecem centradas em galerias, teatros

[1] Dados colhidos em pesquisa, realizada no dia 30/01/2014, no próprio campo de pesquisa.

ou unicamente na internet. O local citado, o centro, é apenas a base, as performances em telepresença acontecem na rede mundial de computadores e são abertas a todo internauta, artista ou não. Todo participante é criador da obra. (2005, p.151)

Ricardo Biriba, tem analisado as manifestações tradicionais populares brasileiras, como estudos da Etnocenologia e também da Performance Art, principalmente o Bumba-meu-boi, o que foi denominado pelo autor como "Performance armorial". BIRIBA discorre em seu estudo sobre esta manifestação, e assegura que a relevância da linguagem Performance, nas artes plásticas reside " principalmente em aproximar o corpo do artista, a obra e o público num só momento" (BIRIBA, 1997, p.26). Também apontado por MEDEIROS quando anuncia que:

> Artista, obra, público são elementos estéticos da performance. O quarto elemento estético é o tempo. A performance artística se dá no tempo, sua efemeridade é condição. Os registros permanecerão registros, e, por permanecerem, estarão semi-mortos, ainda que capazes de leves ressonâncias. Os registros são apenas obscuro reflexo, eco ensurdecido de um prazer para sempre estancado. (2005, p.165)

A concepção de Performance adotada por esta pesquisa busca sua origem entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, como gênero explorado pelos literatos, músicos, artistas visuais e cênicos. O termo Performance começou a ser associado ao universo das Artes. "A duração de uma informação e a capacidade de uma obra artística de enfrentar o tempo não está mais ligada à solidez dos materiais escolhidos" (BORRIAUD, 2009, p.76), absorvidos pelo sistema, os registros destas experimentações (vídeos, fotografias, projetos etc.) compõem acervos de museus e galerias ao redor do mundo.

Para a movimentação cultural ocorrida nos anos 1960, as vanguardas do século XX formaram a base para tais atividades artísticas, sociais e humanas, visto que elevaram a Arte a uma nova essência e significância.

> A performance é arte tornada ação corporal efêmera, realizada no vivo ou ao vivo, isto é, realizada com a presença de performer, artistas e interatores (espectadores convidados à participação) (...) O que denominamos performance é arte, isto é, voluntariamente ato que visa revelar o outro do mundo sensível e, assim fazendo, criar faíscas de sensível inteligibilidade, entre seres humanos. Inteligibilidade sensível entendida sempre como faísca: pedaços desgarrados de compreensão redimensionável. (MEDEIROS, 2008, p.23)

A Performance impõe-se como forma de expressão artística, criando um espaço inédito e mesmo prevendo outras. É compreendendo sua intersubjetividade e focando na parte sensível de sua natureza que a Performance nesta pesquisa está inserida dentro da linha de pensamento de MEDEIROS, a qual, na qualidade de expressão é como esta pesquisa se dirige.

3 A Abordagem Triangular

No DBAE, constituem-se quatro pilares de conhecimento em Artes Visuais. Eles se dividem entre a Produção Artística, História da Arte, Estética e Crítica. No ensino das Artes Visuais, o uso da imagem é primordial, em especial a imagem móvel (mídias, como filmes e internet), além do trabalho de leitura e da apreciação da obra de Arte. Além da Inglaterra – país de origem – Holanda, Japão,

Taiwan e Brasil incorporaram esses entendimentos (BARBOSA, 2006).

No Brasil, ainda no final da década de 1980, esta proposta de ensino de Arte chega fortemente com a Abordagem Triangular, uma adaptação metodológica da DBAE, formulada por Ana Mae Barbosa. A estrutura da proposta baseia-se em três pilares: Leitura de imagem, História da Arte (contextualização) e Fazer Artístico. Ana Mae retirou da estrutura a Estética, pois acreditava que o professor brasileiro ainda não estava preparado para trabalhar com um conteúdo tão complexo. Esta abordagem trouxe inúmeros benefícios no ensino de Arte, tais como: a dimensão histórica da Arte, a valorização dos conteúdos artísticos, a "alfabetização" da visualidade a partir das imagens, além da promoção da educação do olhar (BARBOSA, 2010).

4 Materiais e Metodologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa em ensino de Artes Visuais que, conforme PIMENTEL (2006) é aquela cuja ênfase está no processo de ensino de Arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. Foco deste estudo, a abordagem qualitativa implica, nas palavras de DENZIN E LINCOLN (2006), uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados, ressaltando a natureza socialmente construída e o que é estudado, bem como as limitações situacionais que influenciam a investigação. A pesquisa qualitativa enfatiza a natureza repleta de valores de investigação.

Para isso, o observador/pesquisador deve estar situado no mundo, para que o conjunto de práticas materiais e interpretativas dê visibilidade a este mundo. Essas práticas envolvem o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos (estudo de caso, entrevista, textos e produções, textos observacionais etc.) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos sujeitos, com o intuito de compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN e LINCOLN, 2006). Para o alcance do objetivo, recorremos como canal formal a fontes que veiculam informações já estabelecidas ou comprovadas através de estudos (COSTA, 2008). Na coleta de dados utilizou-se a pesquisa bibliográfica para a conceituação dos preceitos apresentados na sessão um, que "é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer". (MATOS e VIEIRA, 2001, p.40)

Já os canais informais, que são aqueles caracterizados por contatos realizados entre os sujeitos emissores e receptores de informação (COSTA, 2008), foram obtidos em questionários abertos e semiabertos passados em sala de aula para os alunos, conforme MATOS e VIEIRA (2001) um questionário aberto é elaborado apenas com perguntas subjetivas, ou seja, aquelas em que a resposta é apresentada textualmente e de forma livre, o questionário semiaberto apresenta um misto de questões abertas e fechadas as quais conterão alternativas pré-definidas. E diário de campo que é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados (CATTANI, 2002). Estes últimos recursos serviram para relatar o percurso metodológico a ser visto na sessão três.

Os dados foram coletados na disciplina de Estágio 3 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais que é aplicada no EM do IFCE sob supervisão do professor responsável pela cadeira. A turma investigada foi a de 1º ano de EM integrado de Telemática, com 40 alunos, designada para o pesquisador onde passou por sete encontros, cada um com duas horas de aula, durante um mês e meio. A pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação, pois segundo as

autoras MATOS e VIEIRA (2001), há, por parte dos pesquisadores, o interesse de não apenas verificar algo, mas de transformar e o pesquisador está situado como observador/participante que se trata de uma inserção de campo profunda com o objetivo de obter uma análise mais criteriosa dos elementos estudados (MATOS e VIEIRA, 2001).

Na análise e interpretação de dados, as autoras FERRAZ E FUSARI (1999) encaminham a ação pedagógica em Arte dividindo-a em três partes. A observação e indagação através dos meios supracitados, assim como a leitura de estudos sobre o assunto abordado que asseguram ao professor uma constatação dos relacionamentos artísticos e estéticos dos alunos. No segundo momento, tomar consciência, assinalar e anotar os aspectos essenciais dos saberes em Arte observados em campo. Por último, uma síntese das duas primeiras.

5 Vivências no Ensino Médio do IFCE

Aqui, antes de tudo, esclareço que há imagens com rostos borrados de pessoas para não identificar os alunos. Desde que a ausência, em conteúdos de Artes Visuais, de apronfundamento manual e intelectual foi constatada no público, a pesquisa se destinou a suprir essa carência de forma a amadurecer o aluno nestes dois pontos para enfim poder ser lecionada a temática Performance. Na pesquisa bibliográfica, mais especificamente em Medeiros (2008) e Barbosa (2010), que este artigo baseou-se para traçar um percurso compreendido em três fases, onde se pretendeu solucionar a debilidade reconhecida, as quais são: abstração; transmutação; expressão. Tais conceitos serão apresentados unidos às sete aulas ministradas.

5.1 Abstração

Na primeira parte, as aulas de 30/01/2014, 06/02/2014 e 13/02/2014 foram avaliadas conforme a fase de abstração. Na primeira aula, o assunto abordado foi o Paleolítico Superior (GOMBRICH, 1999) quando logo após de ser concluído a sala dividiu-se em dois grupos da turma de 40 alunos. Pelo espaço e o tempo limitados, uma metade respondeu a um questionário semiaberto onde obtive informações onde revelavam seus conhecimentos em Artes Visuais adquiridos em seus anos anteriores de Ensino Fundamental e o outro grupo fez uma atividade prática em Desenho.

Nesta etapa, o destino de avaliação dos resultados seria outro, mas devido à situação já evidenciada dos alunos o que será apresentado é o que foi ponderado do tópico de Leitura de imagens da Abordagem Triangular com o caráter efêmero e heterogêneo da Performance. MEDEIROS discorre sobre a ideia de fluxo para pensar a Performance, “pois sendo fluxo, fluido, mas, sobretudo gasoso, o espaço dela deve ser necessariamente todo o espaço” (2008, p.25). O espaço cabível era a sala de aula e a Abstração deu-se sob a mediação do professor num exercício de fruição em desenhos abstratos, realizados com carvão no fundo da sala todo coberto em papel craft. Eram representações de sentimentos e sensações as quais os alunos creditavam ser aquele tipo de traço. Após os dois processos concluídos, os alunos iriam avaliar o desenho de cada um colocando que sentimento lhe passou.

Figura 1 – Exercício prático da primeira aula dos alunos do 1º ano do Ensino Médio



Fotografia de Gustavo Henrique da Silva Pereira
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 – Fragmento do exercício da primeira aula dos alunos do 1º ano do Ensino Médio



Fotografia de Gustavo Henrique da Silva Pereira
Fonte: Arquivo pessoal

Nessa aula, não comentou-se sobre a definição de suporte e material, mas na parte prática foram deixados indícios para futura fixação dos termos e seus significados bem como por seguir uma linha de abordagem de expressões em Artes Visuais, em que a primeira a se manifestar foi o Desenho.

Na semana seguinte, 06/02/2014, a fase de Abstração foi continuada com a confecção de câmaras escuras abordando a expressão em Gravura e Fotografia. Este dia foi dedicado apenas à confecção da câmara, pois o processo foi demorado. Os alunos dividiram-se em grupos de quatro e enquanto três confeccionavam o outro respondia outro questionário onde definiram pessoalmente suas noções do que seria a Arte, Performance e Artes Visuais e assim se revezaram. No fim, dez câmaras escuras foram confeccionadas.

Figura 3 – A confecção da câmara escura em sala de aula pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio



Fotografia de Gustavo Henrique da Silva Pereira
Fonte: Arquivo pessoal

Na aula seguinte, 13/02/2014, depois das câmaras prontas, houve uma breve história da Gravura (GOMBRICH, 1999) e com as devidas medidas de precaução, cada aluno de cada grupo foi deixado livre para observar uma vela deixada ao centro de cada grupo com essa ferramenta.

Figura 4 – A câmara escura na aplicação do exercício com alunos do 1º ano do Ensino Médio



Fotografia de Gustavo Henrique da Silva Pereira
Fonte: Arquivo pessoal

A ação buscou fundamentar nas suas percepções a expansão da Arte em direção ao invisível, o irrepresentável, visto que a imagem aparecida na câmara era breve além de que a chama da vela mudava de instante em instante, pois, como visto em MEDEIROS (2007), a Performance se dá no tempo e se concretiza no efêmero. Ao observar o fogo bruxuleante foi indicado que representassem sua interpretação para aquele movimento reforçando a Leitura da Abordagem Triangular. Para eles, o exercício mostrou-se de utilização viável como ferramenta de discussão para fixar as definições e o caráter efêmero do que foi e do que será abordado.

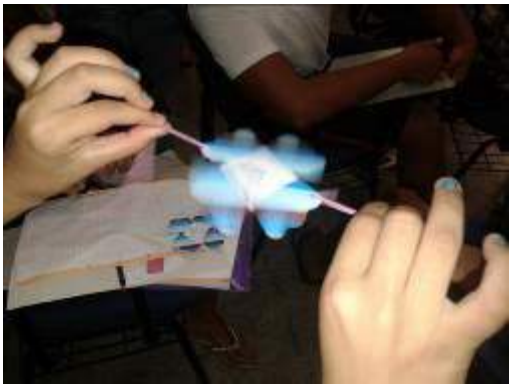
5.2 Transmutação

Nesta etapa, constam de duas aulas, 20/02/2014 e 27/02/2014, onde foi aplicada a Contextualização da Abordagem Triangular junto de conceitos inerentes à

obra de Medeiros em Performance, e ganha esse nome pelo processo ter sido apresentado alguns dos preceitos a serem reconhecidos no último tópico que vieram a modificar a percepção do aluno em suas relações com a obra e com o seu próximo à luz do próprio contexto social, escolar e pessoal que vive, desde que "o significado de uma Performance depende de um reconhecimento de si no outro. O toque tenta sentir o outro. A carícia é permuta efetiva. Desejo de encontro. A Performance Art traz para a Arte elementos desse desejo de partilha". (MEDEIROS, 2008, p.27)

Na aula do dia 20/02/2014, primeiramente, os alunos realizaram um texto sentido para refletirem sobre o que já havia sido feito em sala de aula como uma forma de revisão e fixação do processo. Logo depois, um pequeno exercício de confecção de Taumatrópio[2]. Seguiu-se uma explanação sobre o dispositivo e sobre a história do Vídeo (MANNONI, 2003) e foi pedido que os alunos escrevessem uma simples narrativa de seu próprio cotidiano em que ele estivesse inserido. Depois disso, construíram seu Taumatrópio com base no que foi escrito.

Figura 5 – O Taumatrópio feito pela aluna em movimento em exercício com alunos do 1º ano do Ensino Médio



Fotografia de Gustavo Henrique da Silva Pereira
Fonte: Arquivo pessoal

Aqui, o próprio contexto é representado na obra. Por meio da análise e rebuscamento de sua realidade o aluno interagiu com sua história na própria obra e com o fim dessa parte manual foram separados em grupos de 5, portanto 8 grupos, que conversaram sobre se aquelas representações se encontravam em algum ponto do tempo ou espaço para buscar a proximidade nas interações pessoais e descobrindo, intimamente, o contexto do outro ligado ao seu.

Passada uma semana, no dia 27/02/2014, a aula foi inteiramente dedicada para explanar assuntos específicos como a Action Painting, a Body Art e o Happening (BORRIAUD, 2009), assim, realizaram uma pintura inspirada no action painting de Jackson Pollock (vide fig. 6).

Figura 6 – Exercício de pintura com alunos do 1º ano do Ensino Médio

[2] "Um disco de papelão com uma imagem em cada lado é preso a dois pedaços de barbante. Quando as cordas são torcidas rapidamente entre os dedos as imagens dos dois lados parecem se combinar em uma graças aos princípios da persistência da visão." Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Taumatr%C3%B3pio acesso em 09/08/2014



Fotografia de Gustavo Henrique da Silva Pereira
Fonte: Arquivo pessoal

Agora o contexto mudou, se antes ele fazia parte isoladamente da sua obra agora ele é a obra também em seu processo, com seu corpo ele representa e pinta, constrói-se como circunstância, age e flui. O resultado foi bastante positivo e enquanto alguns pintavam os outros que terminaram faziam o texto sentido do exercício que acabaram de fazer. A Transmutação nesta fase ocorreu na recognição das acepções de autoria, de livre-expressão, de composição e da abertura para a Performance onde o artista está intrinsecamente ligado à obra.

5.3 Expressão

Por fim, as duas últimas aulas, 06/03/2014 e 13/03/2014, serviram para fomentar o discernimento do aluno para o que já havia sido apresentado e para estimular a sua essência unindo o Fazer da Abordagem Triangular e “a possibilidade de participação na criação e execução de uma obra artística, o que alerta para a necessidade de se sentir existindo” consoante MEDEIROS (2008, p.25 apud MEDEIROS, 2007).

A penúltima aula, no dia 06/03/2014, foi sobre Performance onde deu-se uma análise de sua estrutura e história. Conforme o assunto se desenvolvia foi proposto para os alunos pensarem na sua própria obra, na sua própria Performance em que todos da sala participassem. Esta aula foi inteiramente dedicado a isso. Até que na aula seguinte, 13/03/2014, a última, a Performance (vide fig. 7 e 8) concretizou-se. Neste momento, os alunos dividiram-se em performers e pessoas para registrarem a obra em vídeo e fotografia. Pensaram em algo que uniram boa parte do que foi dado nas aulas souberam conceituar tudo aquilo que apresentaram.

Figura 7 – Fragmento da Performance realizada pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio



Fotografia de Gustavo Henrique da Silva Pereira
Fonte: Arquivo pessoal

O Fazer Artístico encontrou-se com o que se denomina por "voluntariamente revelar o outro mundo do sensível, Performance, que quer tocar a percepção e ser guardada como sensação acariciada por alguma busca de compreensão" (MEDEIROS, 2008, p.23). Os alunos ainda comentaram sobre a obra e redimensionaram tudo que haviam apreendido nos encontros até ali, tornaram seu sensível inteligível e estimularam sua percepção para estarem abertos ao mundo.

Figura 8 – Um dos registros da *Performance* idealizado pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio



Fotografia de Gustavo Henrique da Silva Pereira
Fonte: Arquivo pessoal

6 Considerações finais

Reconhecida a progressão e expansão na percepção desse público para a Performance, a experiência de fato mostrou-se eficaz na sensibilização e pensamento crítico pessoal, mas no desenvolvimento da autonomia criativa, na pesquisa, foi reconhecido uma quantidade maior de avanços na manifestação artística em grupo do que na individual.

O conhecimento da relatividade dessas três fases provocou no aluno, de acordo com o que se identificou nos diários de campo e nos questionários realizados em sala de aula, o amadurecimento de sua auto-expressão e a apreciação

consciente, como reconhecido em seus escritos onde progrediram na elaboração dos textos através da associação, com o decorrer dos assuntos em sala, ao adquirir em sua análise contextualizações históricas. Houve gradual confiança apresentada na maneira de lidar com a sensibilidade na escrita aplicada como avaliação da sua própria obra e a do colega de sala. A nível educacional, essa experiência com a História verificou-se positiva, pois tal educação em Artes Visuais associada à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual, mas também é uma ampliação necessária à livre-expressão (BARBOSA e COUTINHO, 2009).

Dada a eficácia da experiência, pretende-se com essa pesquisa desenvolve-la para Educação a Distância e atingir um contingente maior de indivíduos.

Referências

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.) **Arte e Educação Como Mediação Cultural e Social**. São, Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem triangular no ensino das Artes e Cultura Visuais**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

BIRIBA, Ricardo Barreto. **Nordestinados: uma performance armorial**. 1997. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

CATTANI, Icléia Borsa. Arte Contemporânea: o lugar da pesquisa. In: TESSLER, E. & BRITES, B. **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS,2002.

COSTA, Luciana Ferreira da. 2008. **Usabilidade do Portal de periódicos da capes**. 238fls. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, João Pessoa.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 16. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MANNONI, Laurent. **A Grande Arte da Luz e da Sombra: Arqueologia do Cinema**. São Paulo: Editora SENAC; São Paulo: UNESP, 2003.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. Pesquisa: o prazer de conhecer. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/UECE, 2001.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: estética, comunicação e comunidades**. Chapecó: Argos, 2005.

_____. Corpos Informáticos. **Corpo, arte, tecnologia**. Brasília: Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2006.

_____. Performance artística no vivo e ao vivo. In: LABRA, DANIELA. **Performance Presente e Futuro**. Rio de Janeiro: Ed. Contra Capa, 2008.

_____. **BORDAS RAREFEITAS DA LINGUAGEM ARTÍSTICA PERFORMANCE SUAS POSSIBILIDADES EM MEIOS TECNOLÓGICOS**. Disponível em: <http://www.corpos.org/papers/bordas.html> Acessado em 01 de julho 2014.

PIMENTEL, L. G.. O ensino da arte e sua pesquisa. In: NAZARIO, Luiz & FRANÇA, Patrícia (org.). **Concepções contemporâneas da arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

Gustavo Henrique da Silva Pereira

Estudante de artes visuais do Instituto Federal do Ceará - IFCE, ingressou no ano de 2009 onde desenvolve trabalhos voltados para a área de *Performance* e educação.
http://lattes.cnpq.br/0039406059338064

Prof. Dr. Jose Maximiano Arruda Ximenes de Lima

Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua sobre os seguintes temas: ensino de arte, artes visuais, ensino de arte e tecnologias, ensino de artes visuais na modalidade a distância, gravura no campo ampliado.
http://lattes.cnpq.br/5549741678098188

Modalidade: Iniciação Científica **GT:** Artes Visuais

Eixo Temático: 14. Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola.

O USO DA IMAGEM NA APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS: UMA POSSIBILIDADE EM ARTES VISUAIS NA ESCOLA.[1]

Eduarda Sauczuk (UEPG, Paraná, Brasil)[i]

Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG, Paraná, Brasil)[ii]

RESUMO*:*

O presente artigo faz parte dos resultados de pesquisa, esta financiada pelo CNPq e centrada especificamente no contexto de uma das escolas publicas e estaduais do Estado do Paraná de um total de 13 escolas que participaram da pesquisa e que estão vinculadas ao ProUca/PR. Tem por objetivo investigar a produção de imagens no computador, estas criadas por alunos do ensino fundamental e também busca compreender as práticas de leitura de imagem desenvolvidas no ambiente escolar que usam a imagem como fonte de conhecimento. Realizaram-se leituras de imagens de obras de arte. A pesquisa aponta que a imagem e a leitura desenvolvida pela professora e alunos propicia a aprendizagem a partir de tópicos estéticos do desenvolvimento do pensamento estético e desenvolvimento humano dos alunos da escola, sob a perspectiva da abordagem de Parsons (1992). Este autor retoma a denominação de estádio (Estágio) não de forma ortodoxa, mas sim contextualizada para o entendimento da compreensão estética. No que tange a tecnologia e cultura digital proposta pelo ProUca II, há muitas questões estruturais de organização e aparato técnico-tecnológico que se demonstrou como uma cultura ainda tênue.

Palavras-chave: ProUca, imagem, conhecimento, Artes Visuais,

ABSTRACT:

This article is part of the search results, this funded by CNPq and focused specifically in the context of the public and state schools in the State of Paraná from a total of 13 schools that participated in the survey and that are linked to PROUCA / PR. Aims to investigate the production of images on the computer, these created by elementary school students and also seeks to understand the practices of reading images developed in the school environment using the image as a source of knowledge. There were readings of images of works of art. The research shows that

[1] Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada "Laptop na escola: um estudo da produção da imagem como estratégia de aprendizagem", financiada pelo Edital CNPq/CAPES/SEED-MEC Nº76/2010-PROUCA,com a parceria entre os três estados do sul do Brasil (SC/PR/RS)e coordenada pela Prof. Dra Maria Cristina Rosa da Fonseca (UDESC/SC). Esta vinculada aos Grupos de Pesquisa: Arte, Educação e Inclusão (CNPq-UDESC/SC), e Artes Visuais, Educação e Cultura (CNPq-UEPG/PR).

the image and the reading provided by the teacher and students promotes learning from aesthetic development topics of human thought and aesthetic development of the students, from the perspective of Parsons (1992) approach. This author takes the name of the stadium (Stage) not in an orthodox manner, but contextualized for understanding the aesthetic understanding. With respect to digital technology and culture proposed by PROUCA II, there are many structural issues of organization and technical-technological apparatus that showed how tenuous even culture.

Key words: ProUca, imagem, Reading Picture, Artes Visuias

Introdução

O projeto denominado “Laptop na escola: um estudo da produção da imagem como estratégia de aprendizagem” foi aprovado pelo CNPq e está vinculado ao ProUca II (Programa um Computador por Aluno) do governo federal. Seu período de desenvolvimento foi de 2010 á 2014, este envolvendo 47 escolas dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Este artigo faz parte de um recorte da pesquisa, este enfocado apenas nas escolas do Estado do Paraná. Na Primeira fase da pesquisa, envolvemos 13 escolas publicas do Paraná, localizadas em 9 cidades do Estado e participantes do ProUca. Nesse estado os resultados revelaram certos problemas e implicações didático-pedagógicas. Para aprofundar a pesquisa realizamos no último ano um estudo de caso na realidade do ProUca II(2014) delimitando uma só escola do total das 13 já referidas, localizada na região central do Estado.

A pesquisa foi desenvolvida com a colaboração da professora de Artes Visuais da escola que possui graduação na área de Artes Visuais e que utiliza a imagem como fonte de conhecimento. Teve por objetivo ser desenvolvida de forma semipresencial e por internet, investigando a produção de imagens no computador criada pelos alunos. Também fez parte dos objetivos a descrição das práticas didáticas desenvolvidas no ambiente escolar que produzem a imagem como fonte de conhecimento e também identificando as boas práticas, junto com a sistematização dos métodos de leitura de imagem e análise da produção. Assim, o problema de pesquisa elencado foi: como identificar e analisar as produções e práticas de leitura de imagem, desenvolvidas na escola do ProUca como fonte de conhecimento? Como são sistematizados os métodos de leitura, análise e produção de imagens?

Leitura de Imagens: fundamentos teóricos.

Elencamos os estudos de Parsons (1992) para nos subsidiar teoricamente na leitura de imagem, utilizando cada um de seus estágios[2] como estratégia de leitura das imagens produzidas pelos alunos.

Em seu trabalho Parsons “trata do modo como as pessoas entendem a pintura” (PARSONS, 1992 p. 17), pois há vários tipos e modos de se ver e olhar para uma

[2] Parsons (1992) na atualidade questiona as suas constituições de estádios flexibilizando sua rigidez. Retoma a nominação de estádio (Estágio), não de forma ortodoxa e sim contextualizada para o entendimento da compreensão estética.

imagem. O estudo busca criar um quadro referencial para entender os diferentes modos de compreender e interpretar de forma reflexiva uma obra de arte pelo receptor.

A pesquisa de Parsons (1992) desenvolveu-se em dez anos, em que como pesquisador, mostrava quadros para algumas pessoas e as entrevistava, buscando o que dizem como razão de seu pensar e como fundamento da compreensão imagética,

> Só compreendemos as pessoas encarando aquilo que dizem como razão de suas opiniões, e não apenas como comportamento verbal. Significa isto que para escrever o presente livro tive de conversar com pessoas e tentar interpretar o que elas diziam. As minhas interpretações de suas razões são meus dados fundamentais. (PARSONS,1992, p.13-14)

Assim, em relação à análise, o autor diz: “tem por objetivo explicar algumas formas básicas de entender a pintura, subjacente àquilo que é dito a cerca dos quadros.” (PARSONS, 1992 p. 17). Ele esclarece que as pessoas têm as reações diferentes, por que cada uma entende de sua forma, pois suas concepções do que deve ser a pintura são diferentes, assim como as características do quadro e como devem julgar o trabalho. Todas essas coisas geralmente não passam pelo plano consciente do individuo, mas ficam implícitos em suas atitudes.

Quando conhecemos os diferentes modos de interpretação e julgamento da obra de arte podemos entender o pensamento e a linha de raciocínio do observador analisado, “Só compreendemos bem uma pessoa quando compreendemos os pressupostos que ela parte.” (PARSONS, 1992 p. 21).

Sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo “A ideia básica é a de que alcançamos as percepções complexas da maturidade passando por uma série de estágios.” (PARSONS,1992, p. 26). Para isso o autor aborda que devemos distinguir os fatores subjetivos que influenciaram na interpretação, dos fatores objetivos apresentados pelos analisados. As capacidades para a compressão dos conhecimentos das diversas ciências são muito complexas, pois não nascemos com elas, mas as vamos adquirindo ao decorrer da vida, gradualmente, umas mais rapidamente outras mais arduamente, até modificarmos nosso olhar. É necessário que conquistemos um conhecimento mais espontâneo para podermos conquistar um posterior, mais complexo. Neste sentido o autor apresenta determinados estágios de cinco perspectivas de compreensão como forma organizativa do pensamento estético e artístico das pessoas investigadas. A partir disso ele explica que,

> Cada estágio é uma estrutura frouxamente organizada onde um certo número de ideias são modeladas por uma perspectiva dominante da arte. Esta perspectiva fundamental é diferente para cada um dos estágios, e confere-lhe a sua forma característica. (PARSONS, 1992, p. 37).

Esses estágios são os fundamentos para a leitura de imagem como fonte de conhecimento para a pesquisa realizada na escola. Os estágios que Parsons destaca revelam ser uma estrutura organizada onde certo número de ideias são modeladas por uma perspectiva dominante da arte. Assim temos cinco estágios do pensamento estético, segundo esse autor. O primeiro é denominado por ele como *domínio da preferência*, na apreciação da obra selecionada. O que caracteriza este primeiro estágio é o gosto intuitivo pelos quadros, a atração pelo abstracionismo e pelas cores nítidas e luminosas, fazendo associações livres com relação aos temas do quadro. Há a aceitação de tudo o que está posto, sem distinguir o que é relevante ou não. Neste estágio não há a

consciência do ponto de vista alheio, a interpretação está relacionada somente com a experiência. O observado pertencente a este estágio espera que a vivência seja agradável a ele, a representação, sendo ela figurativa ou não, não possui importância. O gosto é equiparado ao julgamento. A relevância e a objetividade ficam de lado.

Já no segundo estágio, é do *domínio da beleza e do realismo*. Percebem os elementos formais e figurativos de forma mais pontual: cor, linha, forma, textura e superfície. O que predomina neste estágio é a relevância do tema e a representação é foco principal para a interpretação. Para os pertencentes a este estágio a pintura deve representar algo, os quadros que não são figurativos, para eles, não fazem sentido. Quanto mais envolvente for o tema e realista a sua representação, melhor ele é. A emoção deve ser algo presente na representação e esta deve ser realista, pois a admiração é pela habilidade, paciência e trabalho do artista. No juízo estético deste estágio os objetos fundamentais são a beleza, realismo e a habilidade. O que diferencia significativamente esse estágio do primeiro é o início do reconhecimento do ponto de vista alheio. Há a necessidade da diferenciação do que se vê no quadro para o que este nos evoca. Alguns aspectos de experiência estética são relevantes, sendo os que têm relação com aquilo que o representa e os irrelevantes são os que não têm relação e pouco dão significado.

O terceiro estágio: *domínio da expressividade* investiga os elementos intelectuais da obra como: ritmo, equilíbrio, profundidade, proporção, harmonia. A expressividade do quadro analisado é o ponto principal de julgamento. O quadro é observado a partir da experiência que ele pode proporcionar "...e quanto mais intensa e interessante for a experiência, melhor será o quadro" (PARSONS, 1992 p. 40). Quando ocorre esse fenômeno a experiência com a obra é considerada autêntica. O sentido expresso pode ser o do artista, o do observador ou dos dois, o relevante é o que vem da razão de suas opiniões. Em nossa leitura de imagem utilizamos as narrativas das leituras das crianças e suas opiniões para podermos interpretar seus trabalhos. Nesse estágio o sentido da arte é expressar uma experiência pessoal. O uso do realismo e a habilidade do artista são formas de expressão. O que diferencia este estágio dos anteriores é a valorização da criatividade, originalidade e a força da expressão dos afetos. O critério mais importante é da experiência realmente vivida. Aqui há uma "nova consciência da interioridade da experiência dos outros, e numa nova capacidade para apreender suas ideias e sentimentos pessoais." (PARSONS,1992 p. 41). A experiência é tida como algo intimo e único da pessoa que a realiza. Esteticamente falando, o terceiro estágio releva a percepção da beleza do tema, o realismo estético e a habilidade artística. É relevante por que permite a captação de mais qualidades expressivas.

O *domínio do estilo e da forma* revelam o quarto estágio da pesquisa de Parsons (1992), este estágio que destaca os elementos vivenciais: título, tema, vida e a obra do artista, simbologias que predominam e a localização no tempo histórico e no espaço durante a criação da obra. A significação social é mais relevante do que a pessoal. Enquadra-se a obra na tradição social. Cada vez mais os aspectos relevantes são percebidos. O processo de discussão a cerca da obra com outras pessoas é mais presente, considerando os pontos de vista alheios, "...a obra existe num espaço público, é possível sublinhar, de maneira intersubjetiva, certos aspectos do seu meio de expressão, da sua forma e do seu estilo, e assim vão se corrigindo e aperfeiçoando as percepções." (PARSONS, 1992 p. 41).

Inicia-se a relação com os demais estilos, os aspectos dela são considerados públicos e contribuem para sua significação. A significação real não é a individual, mas a grupal. A forma como o meio de expressão é utilizado e realizado torna-se relevante. Há a consciência de que “tudo o que a arte exprime é reinterpretado em termos de forma e estilo, e passa a representar mais uma ideia pública do que um estado de espírito individual.” (PARSONS, 1992 p. 41).

A diferenciação dos estágios anteriores é a capacidade de considerar a tradição contida no conjunto. Inicia-se a percepção de que a arte é mais complexa do que a simples captação do estado de espírito individual. Ressalta que há relevância no meio de expressão, na forma e no estilo. Faz-se relação entre as características estilísticas e a histórica contida nos trabalhos.

No quinto e ultimo estagio o observador conquista sua autonomia, pois julga através dos conceitos e valores que a tradição conquistou na significação da obra de arte. Os conceitos evoluem como a história e devem ser traspostos para as realidades da atualidade, não se pode julgar uma obra de arte com os conceitos passados, que não estão ajustados com a realidade atual. O juízo se intercala entre o pessoal e o social. O juízo é respectivo ao sujeito, é o resultado de “uma consciência atenta da natureza da nossa experiência pessoal, um questionar das influências que a condicionam, um interrogar-se sobre se realmente vemos aquilo que pensamos ver.” (PARSONS, 1992 p. 42). Os valores implicados são de responsabilidade do sujeito, os da tradição são passados por uma espécie de filtro em que o indivíduo deve selecionar o que concorda com o que discorda, pois os valores afirmados por ele são de sua responsabilidade. Essa responsabilidade é para com os outros, o ato de analisar é uma postura de contextualizar o conceito para a realidade atual. O diálogo e a troca de conceitos também são muito importantes nesse processo de desenvolvimento cognitivo e estético.

> O juízo é considerado como uma responsabilidade individual, há também uma percepção clara da necessidade de discussão e de compreensão intersubjetiva, bem como sentido de responsabilidade para com a comunidade na procura da verdade. (PARSONS, 1992 p. 43)

O valor não é visto como uma verdade imposta pela tradição, mas requer uma afirmação pessoal. O que se exprime são as atitudes pessoais relacionadas com as sociais. A arte é vista como levantadora de questões, não como imposição de verdades. Esse estágio se diferencia dos anteriores por que transcende o ponto de vista da cultura, questiona os conceitos estabelecidos e é capaz de formular novas proposições. Traz um avanço estético, pois considera que as percepções tradicionais podem estar desproporcionais ou até erradas para o contexto.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa se insere numa abordagem qualitativa, através de estudos interpretativos dos dados coletados no ambiente escolar pesquisado. A abordagem qualitativa, como cita Minayo (*apud* Neves e Domingues,2007,p. 19), "responde a questões muito particulares" do meio e dos sujeitos. Cada realidade possui seus significados, opiniões, atitudes, motivos, crenças e valores, estes que são intrínsecos das relações estabelecidas, e vai muito além do que vemos e do que é concreto, pois ela adentra nos significados das ações e relações humanas. As questões de pesquisa

levantam muitas indagações que só puderam ser respondidas pela observação, e interpretação das opiniões dos alunos e de suas razões na compreensão das relações sociais estabelecidas dentro do espaço escolar. Também se contou com a mediação abordada pela professora, dentro dos espaços virtuais na interatividade entre os próprios alunos, com a professora e as pesquisadoras, via plataforma moodle no computador.

Foram as questões sociais, politicas, ideológicas e técnicas que fizeram parte do contexto social em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos, influenciando suas atitudes e percepções. Foram consideradas as percepções da realidade, a situação segundo a perspectiva dos sujeitos, seus pensamentos e narrativas, sua subjetividade, individualidade e contexto cultural. Foram preservadas as interpretações das razões das opiniões dos sujeitos e seus significados encontrados processualmente durante estudos, produções e leitura de imagens, através da observação da interação nos ambientes virtuais e por alguns encontros realizados na escola.

Os materiais produzidos na pesquisa foram interpretados pela análise de Conteúdo de Bardin (1977), o qual abriu o campo das sistematizações das mensagens que envolvem os enunciados, os locutores e interlocutores. Na pesquisa empírica, segundo Franco (2008),]

> São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2008, p.10)

Como seu delineamento metodológico, definimos *as unidades de análise* que se dividiram em *Unidades de Registro e Unidades de Contexto* proposto por Bardin *(1977)*. A unidade de registro *Palavra* foi utilizada, pois é também através dela que se analisaram as interpretações da razão das opiniões dos sujeitos. Estávamos esclarecidas de que deveríamos interpretar, respeitando as variações dos sentidos das mensagens, a realidade e o contexto que influenciam na compreensão e na interpretação dos sentidos e significados implícitos na mensagem. No caso, a imagem dos trabalhos dos alunos e suas opiniões ao lerem imagens como fonte de conhecimento. Assim, podemos citar as unidades de registro elencadas e descritas por Bardin (1977) como: as imagens em suas diferentes modalidades, nos fóruns de discussão com postagem na sala de professores, as atividades e os registros no diário de bordo, diálogos no MSN, postagem da produção artística dos alunos, postagem de imagens utilizadas via internet e e-mail, na forma presencial através da fotografia como documento e imagem de registro da produção e os discursos presentes na leitura de imagem. Dentre estes citados só foi utilizado à internet pela comunicação por e-mail, pelo blog da professora e também o uso do telefone.

Resultados e Análise

Diante dos objetivos e do problema de pesquisa os resultados revelam que a professora utiliza a imagem como fonte na construção do conhecimento. A prática didática

da mesma utiliza a imagem projetada na TV Multimídia[3] e o auxilio do pen drive[4] como mediação para a aprendizagem dos saberes das Artes Visuais. Constatou-se que o computador naquela realidade escolar específica não é utilizado sistematicamente para o aprendizado, pois por motivos estruturais, materiais e técnicos os professores e alunos não conseguem ter o acesso à internet. Portanto os usos das tecnologias tornam-se tênue pela dificuldade estrutural no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a escola é de região rural com difícil acesso da rede internet.

A escola pesquisada predominantemente produz imagens de forma analógica, com a produção do conhecimento pela releitura de obras de arte e criações feitas de forma autorais e reproduzidas pela expressão do desenho, pintura, gravura e colagens. Por causa da intempere sofrida pela escola em 2012 a rede Uca de computadores e o acesso à internet foi desativado, pois foram danificados, prejudicando o uso da rede por mais de seis meses. Até as últimas visitas nos dias finais da pesquisa e coleta dos demais desenhos e pinturas, detectou-se que ainda não haviam sido realizados os concertos no total da rede na escola, somente a secretaria possui acesso à rede.

Percebemos que a didática utilizada está fundamentada no ensino tradicional, com releituras, trabalhos utilizando técnicas manuais diferenciadas, mas sem o uso de tecnologias digitais através de programas gráficos, softwares de criação, conforme o objetivo da pesquisa. Isso é compreensivo pela falta de estrutura da escola que não dispõe dos recursos e formação necessária. Foram novamente realizadas as leituras de imagem segundo os estudos de Parsons (1992), este que traz um panorama geral sobre os cinco estágios de leitura de imagem. Em cada estágio há uma crescente predominância e entendimento diferenciado no desenvolvimento do pensamento estético. A partir disso, as leituras das imagens foram realizadas a partir da criação e produção, estas que se revelaram de forma analógica e posteriormente fotografadas e digitalizadas, enquadrando-se no agrupamento 02, por serem criadas e fotografadas e no agrupamento 03, por serem realizados a partir de temas da natureza, movimentos artísticos, releituras de obras de arte, realidades escolares e do cotidiano.

Também revelou-se a necessidade da formação continuada dos professores para que possam aprofundar os conhecimentos das disciplinas em que atuam, em especial da área de Arte. Foi visível à necessidade da formação continuada em relação à cultura tecnológica, pela nova realidade do Programa Um Computador por Aluno, do Governo Federal. Desta forma o projeto de pesquisa objetivou e organizou uma capacitação[5] para os professores das escolas vinculadas a pesquisa no estado do Paraná, esta realizada no ano de 2012.

A análise do conteúdo pautou-se nos agrupamentos elencados da pesquisa estes que compreendem as imagens produzidas na disciplina de Artes Visuais, por faixa etária, ficha de observação descrevendo as atividades com alunos do 9° ano, com faixa etária de 13 a 14 anos. Nesse artigo realizaram-se as leituras de imagens a partir da criação e

[3] Equipamento multimídia presente em todas as salas de aula da escola e disponibilizado pela SEED/PR para todas as escolas do estado.

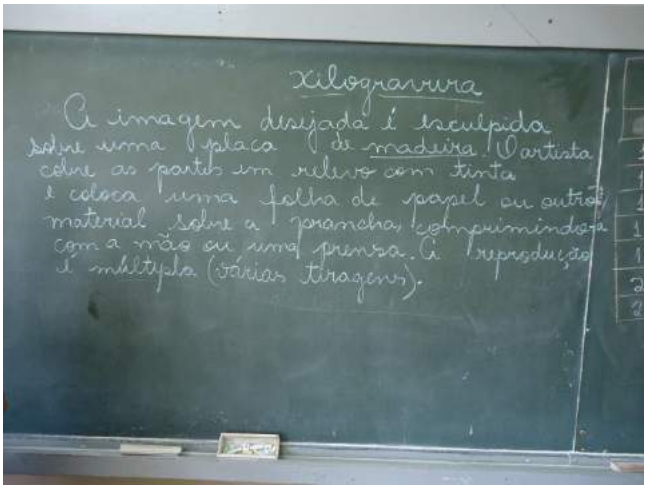
[4] O Pen drive é um dispositivo portátil de armazenamento de arquivos digitais. Ele pode ser conectado ao computador ou a TV Multimídia para exibir objetos de aprendizagem.

[5] Curso de capacitação de formação continuada denominado: “Qualificação da rede paranaense de professores ligados ao ProUCA”, realizado em parceria entre Universidade Estadual de Ponta-Grossa – UEPG,Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Estadual do Paraná/Faculdade de Artes do Paraná – UNESPAR/FAP e Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC/SC.

produção dos alunos, estas que revelaram ser feitas de forma analógica e posteriormente fotografadas e digitalizadas, enquadrando-se no agrupamento 02.

O conteúdo desenvolvido foi sobre história da arte afrodescendente. Didaticamente a professora ensinou conhecimentos de forma sistematizada, usando imagens projetadas na TV Multimídia, destacando os saberes desde a origem e características etnias desta cultura de forma contextualizada. A partir desses conhecimentos ensinou os saberes históricos da produção da linguagem da gravura, suas técnicas, seus diferentes procedimentos, formas de impressão e diversidade de materiais que pode ser utilizados para se fazer um trabalho artístico por meio dessa linguagem. Realizou assim uma transposição didática a realidade dos alunos e materiais da escola. Posteriormente passou no quadro verde o conhecimento sobre a Xilogravura, como podemos ver na imagem 01.

Imagem 01: Foto do quadro verde com os conhecimentos sobre Xilogravura abordado pela professora em sala de aula.



Fonte: Acervo dos autores.

Para melhor explicar o conteúdo trouxe para os alunos visualizarem uma imagem da Obra de Jean Baptiste Debret, esta que retrata a refeição de uma família abastada no Rio de Janeiro (imagem 02). Isso possibilitou aos alunos a aprendizagem mediada pela imagem sobre os conhecimentos da afro descendência brasileira. Posteriormente a professora apresentou uma imagem de Xilogravura (imagem 03) para que eles “tivessem um contato com um trabalho realizado na madeira e impresso no papel, de forma tradicional pela técnica” (narrativa da professora). Posteriormente ela fez com que os alunos apreciassem as imagens exposta da obra de Debret (imagem 02) e da obra de Ricardo A. B. Pereira (imagem 03) para exemplificação. Os alunos leram as imagens relacionando os conteúdos aprendidos. Assim, essa primeira leitura feita pelos alunos a partir de suas concepções espontâneas, enquadra-se no primeiro estágio descrito por Parsons (1992), o do Domínio da Preferência pelas formas nítidas.

Imagem 02: Família Brasileira no Rio de Janeiro, Jean-Baptiste Debret (1768-1848).



Fonte: http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/1/401familiadebret.jpg

A temática proposta pela professora e desenvolvida pelos alunos na produção artística da gravura foi o conteúdo já abordado em aula, acrescido com destaque para as gravuras do Artista Ricardo A. B. Pereira (imagem 03), estas que retratam as mascaras afro-brasileira. Explicitou aos alunos de forma dialógica e no quadro verde, destacando a cultura afro-brasileira, costumes dos povos, manifestações culturais, dentre elas o hábito de fazerem mascaras, juntamente com as funções e crenças místicas acerca delas. Também ensinou conhecimentos sobre máscaras brasileiras, africanas e a contextualização afrodescendente no Brasil e no mundo.

Imagem 03: Plínio- xilogravura de Ricardo A. B. Pereira - 39,5 X 24,5 cm, (2013)



Fonte: http://ricardarte.blogspot.com.br/2013/06/gente-afro-brasileira-xilogravuras.html

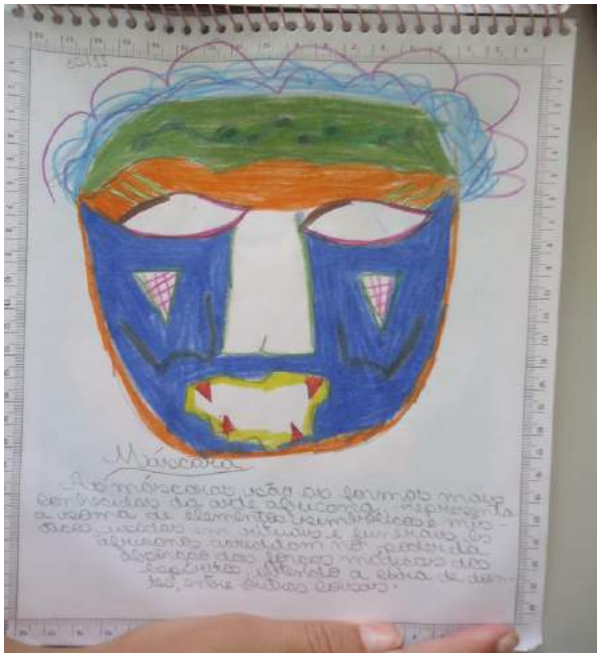
Posteriormente os alunos criaram a representação de suas próprias máscaras, com base nas máscaras africanas, primeiramente pelo desenho (imagem 04), juntamente com

o texto explicativo sobre o que são as mascaras africanas, suas funções na sociedade que as produzem, e também as crenças que esses povos empregam na produção e utilização desses objetos artísticos.

Nesse momento a leitura da imagem feita pelos alunos chamou atenção, porque demonstraram o domínio da relevância do tema e representação realista das mascaras africanas, condizentes com o segundo estádio de Parsons (1992). Os alunos se prendem aos elementos de representação formal como cor, linha, textura formas e superfícies. Estes foram bem analisados para que com seu uso de forma habilidosa, a representação seja o mais realista possível para facilitar a interpretação alheia. Aqui o ponto de vista do outro começa a ser considerado pelo aluno. Ainda que a cor não fosse tão realisticamente representada, as formas revelam o realismo na estrutura formal – a forma na máscara de identidade étnica africana.

Fazer artístico: Leitura estética, potência e o ato de ser.

Imagem 04: Foto da criação do aluno de sua mascara africana.



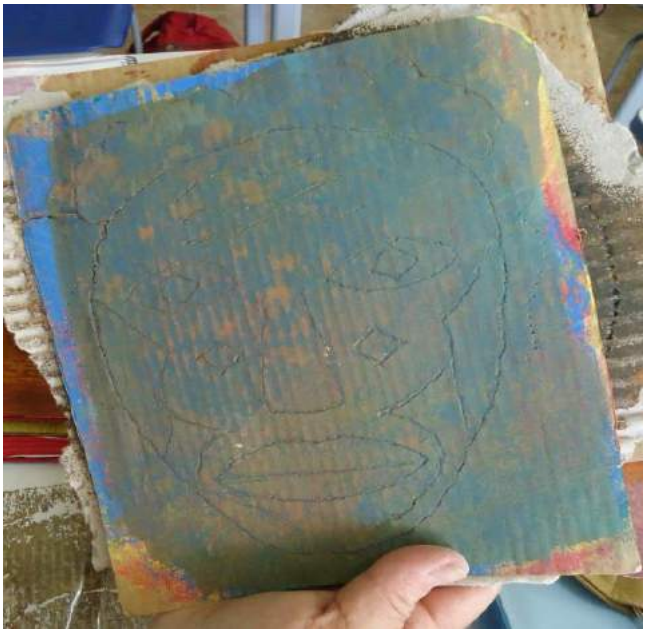
Fonte: Acervo dos autores

A proposição para o processo criativo e artístico desse conteúdo foi de que eles se utilizassem dos conhecimentos já apreendido sobre as máscaras africanas e os traspusessem agora para a forma técnica de produção artística em gravura, mais precisamente a xilogravura. Para que essa transposição fosse completada o aluno precisou analisar os elementos intelectuais presentes nas mascaras já desenhadas, como ritmo, equilíbrio, profundidade, proporção e harmonia, mas para além disso, compreender que objetos artísticos são imagens significantes e necessitam ser interpretadas e não apenas apreciadas e contempladas. Esses elementos o ajudaram a compor a expressividade do trabalho, esta que é a predominância do terceiro estágio da leitura de imagem de Parsons (1992). Assim quanto mais expressivo for seu trabalho melhor será

vivido em potência o ato criativo, tanto pelo aluno quanto pelo outro que visualizará com melhor leitura e compreensão. Como diz Parsons (1992, p.2) “...da crença na objetividade embutida na obra de arte [...] crescente conscientização das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho”. O autor chama a atenção não para o que veem os alunos, mas como percebem as qualidades estéticas, a forma de expressão e qual o significado que atribuem às obras de arte e ou imagens culturais do cotidiano. Estas são entendidas como interpretações, significando invenções da cultura e também revela que a obra de arte estar dentro de uma cultura.

Neste sentido, para que essa atividade pudesse ser viabilizada no espaço escolar a professora adaptou a matriz de madeira, utilizada na xilogravura, para a matriz em papel ondulado, este sendo um dos materiais que se tem acesso na realidade escolar pelo custo e disponibilidade e que também aceita melhor a gravação para a produção da gravura. Para a adaptação da goiva, que serve para gravar a madeira, utilizaram-se canetas esferográficas que ao desenhar no papel recebia a incisão mais profunda na superfície da matriz, necessária para a produção do trabalho. Na imagem de número 05 podemos ver o resultado de uma das matrizes produzidas em sala de aula.

Imagem 05: Foto da matriz adaptada a papel ondulado para a produção da gravura dos alunos.



Fonte: Acervo dos autores.

No segundo momento da produção artística que materializa o conhecimento até então abstrato, vemos na imagem 06 um dos produtos finais da produção, pois como podemos observar atentamente na imagem 05, o aluno utilizou várias cores para imprimir seus trabalhos com a mesma matriz.

Imagem 06: Uma das gravuras realizadas pelo aluno.



Fonte: Acervo dos autores.

Nessa gravura já impressa podemos ver a imagem de um rosto, aparentemente de uma pessoa que possui traços africanos, como lábios espessos e olhos grandes. O aluno que produziu esse trabalho marca em seu plano de expressão linhas que delimitam a máscara e dá formato ao rosto que representa a imagem (plano de expressão) o que denota uma aprendizagem do conhecimento e aprendizagem sobre a cultura africana (plano de conteúdo), fundindo forma e conteúdo, saberes e representações materializadas na impressão em gravura. Também as linhas de expressão são evidentes, e dão volume, assim como as que formam os outros elementos do rosto representado. Nesse momento da leitura de imagem, os alunos desenvolvem as habilidades pertencentes ao quarto estágio, pois a significação social é mais relevante do que o pessoal. A tradição social africana, assim como a localização no tempo histórico e no espaço dessa cultura são priorizadas na leitura e representação da imagem, com suas simbologias e características físicas deste povo como nariz, olhos e lábios grandes. Essa significação é concebida pelo grupo de alunos. Assim há o processo de discussão das características estilísticas e da forma e conteúdo, pelo grupo de alunos e a professora acerca desta cultura.

A leitura dos alunos segundo o quinto estágio proposto por Parsons (1992) se revelou mediado pelo conhecimento ensinado pela professora, denotando maior autonomia dos alunos diante da leitura das suas produções. Julgaram a imagem a partir dos conceitos e valores que a tradição conquistou na significação desta imagem, intercalando sua leitura entre o âmbito pessoal e da razão das suas opiniões na compreensão estética que têm no conhecimento sobre a cultura afrodescendente seu suporte e também uma realidade vivida. Eles contextualizaram os conceitos para as suas realidades e concepções que estão impregnadas na interpretação e na análise de conteúdo expresso na forma, imagem, elementos formais, intelectuais e sociais que envolvem a leitura da imagem da cultura afrodescendente. Houve também o diálogo e a troca de conceitos sobre quem é o negro, sua raça, história, culturas, demais etnias e quais os alunos que possuem essa descendência na sala de aula. Com a escuta das

narrativas que os alunos ali descreviam e interpretavam de sua realidade, pela leitura da imagem apresentada, a professora sem dúvida foi além do visível. O desenvolvimento do pensamento estético do aluno para a compreensão se efetivou através do uso da imagem como conhecimento e base para o ensino e aprendizagem sobre a cultura africana, cuja forma de expressão se efetivou através de uma imagem de xilogravura criada. Está foi explicada pela professora através de imagens na TV- Pen drive, pois o laptop não estava disponível para as aulas devido a problemas de conexão de rede internet na escola. Neste sentido o uso de um pen drive pela professora salvando imagens, e as repassando a cada aluno em seus laptops poderia ter otimizado o ensino via computador, ainda que sem rede internet. O que não ocorreu pela falta de cultura do uso do laptop em sala de aula, este que se encontra sem a rede internet.

Considerações Finais

Para a obtenção e análise da produção de materiais para a leitura requerida pela pesquisa fez-se necessário uma análise somente das imagens obtidas a partir das visitas feitas a Escola no início e no decorrer da pesquisa. Iniciada em 2010, se fez o registro de imagens usadas na aprendizagem de conhecimentos, estes ainda predominantemente sendo criados na forma analógica e não digitais. Eram produzidos em suportes como folha de papel A-4 e A-3. Após a criação pelos alunos foram Fotografadas e ou “scaneadas”, tornando-se uma imagem da obra digital, e enquadrando-se no agrupamento de imagens criadas no papel, fotografadas e salvas em formato digital.

No decorrer da pesquisa foram realizados contatos com as escolas além do presencial, por outros meios de comunicação como telefone e e-mail, pois pela plataforma não havia o diálogo. Não conseguimos um resultado de impacto da pesquisa pela plataforma Moodle, faltando estrutura na escola, esta que por ser de zona rural tem difícil acesso ao sistema da web para uso do computador em rede. Para conseguirmos acompanhar o processo de aprendizagem tendo a imagem como fonte de conhecimento, foi preciso manter contato mais presencial com a professora e alunos.

Percebemos com a pesquisa as possibilidades e oportunidade oferecidas tais como: o desenvolvimento do conhecimento no campo estético e artístico dos alunos com o auxilio dos pesquisadores e a formação mais recorrente dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem objetivando o manuseio das ferramentas oferecidas pelo ProUca II.

Preveem-se no Programa Um Computador por aluno que o processo de ensino aprendizagem seja com o auxilio da ferramenta computador, incluindo a cultura tecnológica e digital na aprendizagem dos conteúdos, no nosso caso de Artes Visuais. No entanto, todas essas possibilidades e oportunidades necessitam de um tempo para serem aprofundadas plenamente, pois encontramos dificuldades entre os envolvidos de se habituar a nova ferramenta e realidade de aprendizado via computador em rede. Conclui-se que a caracterização da criação de imagem como produção de conhecimento no programa UCA II (um computador por aluno) se dá via releitura de obras de arte e criações de poéticas autorais com expressões através de desenho, pintura, gravura, registradas pela fotografia digital e não postadas no Ambiente de Aprendizagem (AVA).

A didática utilizada propicia a aprendizagem, mas aponta uma interativa frágil via computador, não acontecendo conexão/interatividade permanente via plataforma moodle.

Portanto a era digital do ensino está em estado inicial com o uso do computador na utilização da imagem na aprendizagem de conhecimentos em diversas áreas, dentre elas, as Artes Visuais.

Pode-se inferir que a leitura de imagem e obra de arte visual, é criar significados para as formas de representar um processo de comunicação consigo e com o outro, em um compartilhar de suas experiências e concepções de mundo. Ler é uma criação de narrativas visuais interpretativas de um tempo e da cultura, geradora de "identificação" segundo Mafessoli (1994) e não de "identidade", e que para De Certeau (1994, p.39) a leitura é uma apreciação de obra de arte e ou imagem da cultura que "...corresponde a uma outra produção, qualificada de consumo". A partir disso conclui-se que a leitura deve ser do ponto de vista pedagógico uma estratégia didática de compreensão crítica das obras de arte e de outras imagens da cultura e das culturas, no sentido de "inverter a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas [...] ao contrário mostra e inventa o cotidiano escapando à conformação com "táticas de resistências", "artes do fazer". Assim, no sentido gerativo que revela não só descrição em si da obra de arte visual, mas do que a representa socialmente, artística e educacionalmente com inteligibilidade e por isso ao proporcionar uma leitura de obras de arte necessita compreender como diz Parsons (1992) a razão de suas opiniões, ou seja, de quem pratica e concebe a sua cultura e contracultura de resistência. Parte-se desta postura não conceber a leitura apenas em seu processo descritivo formal, desprovido de um saber e capacidade intelectual, mas sim para ler a imagem sob o pensamento estético inteligível para a compreensão estética e da construção de conhecimento na arte no domínio da leitura de imagem e da apreciação.

A leitura de obras de arte visual como possibilidades de interpretação e reflexão acontece de alguém, para outros e para o mundo, num diálogo por questionamentos através de grupos focais com os alunos pela mediação da leitura e pensamento estético da expressão. Mediação com os alunos entre aquele que criou (autor) a obra, com quem lê, o conhecimento estético e a aprendizagem sobre a cultura afrodescendente no Brasil.

Vê-se a importância e significação das Artes Visuais no que concerne a imagem e ou a obra de arte como fonte de conhecimento, apropriação e leitura de imagem - inteligibilidade e legibilidade - que é a compreensão para pensar o mundo, para ler o mundo, e suas contradições sociais, artísticas, e culturais. Neste caso há a recepção da obra de arte pelos alunos em suas ressignificações pelas imagens no tempo e espaço em que foram produzidas. Há também as implicações e visualidades para uma compreensão crítica reflexiva, dos ícones contidos nas representações, sejam estas figurativas ou abstratas. Estas condicionam e são condicionantes de uma cultura do cotidiano desde a forma de viver, de acreditar em concepções e atitudes políticas, sociais, culturais e artísticas, assim como na organização deste cotidiano. Tudo isso chega ao ponto de nós praticarmos e construirmos práticas culturais e artísticas, no desenvolvimento do pensamento estético em que a leitura de imagem de obras de arte visual é conhecimentos de representações artísticas e culturais. Desta forma o professor de Artes Visuais deve possibilitar ao aluno construir conhecimento em Arte no domínio e na capacidade da apreciação, assim como no desenvolvimento do pensamento estético. A partir disto verificamos está prática na realidade pesquisada, mas de formas mais analógica, pois a escola possui muitas implicações que inviabilizam a produção digital assim como o acesso a esta cultura tecnológica.

Referências

DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Trabalho escravo e trabalho Livre**. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/1/401familiadebret.jpg >. Acesso em: 13 set. 2014.

BARDIN, L . **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DE CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano- a arte de fazer**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes,1994.

FRANCO,M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**.Brasília,3ª edição: Liber Livro Editora,2008

NEVES, E. B. e DOMINGUES, C. A. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica.** Disponível em: <http://eseqex.ensino.eb.br/wp-content/uploads/ 2013/03/ manual_ de_ metodologia_da_pesquisa_cientifica.pdf>. Acesso em: 28 de ago. 2013.

MAFFESOLI, M. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes,1996.

PARSONS, M. J. **Compreender a Arte**. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Presença, 1992.

_____. **Mudando direções na arte-educação contemporânea**. São Paulo: Sesc. 1998b.

PEREIRA, R. A. B. **Gente afro-brasileira: xilogravuras.** Disponível em: <http://ricardarte.blogspot.com.br/2013/06/gente-afro-brasileira-xilogravuras.html>. Acesso em: 13 set. 2014.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução de Ilson Kayser. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2003.

---

[i] **Eduarda Sauczuk**

Licenciatura em Artes Visuais (terceiro ano) da Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG. Representante discente junto ao Colegiado de Artes. Atualmente é Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq-UEPG/PR). Participa e atua no Grupo de pesquisa Artes Visuais, Educação e Cultura (GEPAVEC,CNPq/UEPG). CV: http://lattes.cnpq.br/4444165958046314

[ii] **Ana Luiza Ruschel Nunes**

Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM/RS (1982). Mestre em Educação pela UFSM/RS (1990) e Doutora em Educação UNICAMP/SP (1997). Atualmente é Profa. Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação (M/D) da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, e atua no Curso de Licenciatura.em Artes Visuais- DEARTES/UEPG. Membro da ANPAP e Vice-presidente da FAEB/BR. Líder do GEPAVEC,CNPq/UEPG. Membro do Consejo latino Americano de Educación por El Art (CLEA). CV: http://lattes.cnpq.br/2446074749753703

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **COMUNICAÇÃO ORAL** GT: **ARTES VISUAIS**
Eixo Temático: **INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

CONTRIBUIÇÕES DA MEDIAÇÃO NAS CONEXÕES ARTE E PÚBLICO: A EXPERIÊNCIA DO CIRCUITO UNIVERSTÁRIO DA XX BIENAL INTERNACIONAL DE CURITIBA

Estela Ribeiro Kuntz (UFPR, Paraná, BR)
Greyce Kelly dos Santos (UFPR, Paraná, BR)
Morgana Harpis Bastos (UFPR, Paraná, BR)

RESUMO

Entre os anos de 2013 e 2014, como bolsistas do Programa Licenciar, participamos do projeto: *Mediação e ensino de arte: um exercício de partilha do sensível.* Sob a ótica da concepção histórico-crítica da educação, inicialmente privilegiamos um estudo sobre a categoria da mediação, tomando como objeto de pesquisa os artigos dos Anais da ANPAP (Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas). Depois, realizamos uma experiência de mediação no Circuito Universitário da Bienal Internacional de Curitiba, que ocorreu de 31 de agosto a 1º de dezembro de 2013. Esse texto, portanto, a partir da compreensão do mediador como alguém que em vez de respostas, lança questionamentos, propõe olhares, traz para debate a seguinte problemática: por que um número tão reduzido de visitantes nas exposições do Circuito Universitário?
Palavras-chave: mediação; socialização da arte; Circuito Universitário; museu e público.

CONTRIBUTIONS OF MEDIATION TO THE CONECTIONS BETWEEN ART AND PUBLIC: THE EXPERIENCE OF THE COLLEGE CIRCUIT OF THE 20th INTERNATIONAL BIENNIAL OF CURITIBA

ABSTRACT

Between the years 2013 and 2014, as scholarship students in the Program Licenciar*, we participated in the project:* Mediation and art education: an exercise of sharing the sensible. *Under the optics of the historical critical conception of education, we first focused on studying the category of mediation, taking the articles from ANPAP (National Association of Researchers in Arts) annals as our research object. Then, we went through the experience of mediation in the College Circuit of the International Biennial of Curitiba, which took place from August 31st to December 1st, 2013. The present work, therefore, from the understanding of a mediator as someone who, instead of providing answers, come up with questions, offers views, brings to debate the following problematic: why such a reduced number of visitors to the College Circuit?*
Key words: *mediation**;** socialization of art; College Circuit; museum and public*

Entre os anos de 2013 e 2014, participando do projeto: “Mediação e ensino de arte: um exercício de partilha do sensível”, como bolsistas do Programa Licenciar, da UFPR, realizamos uma série de atividades organizadas em duas frentes: de um lado, buscamos sistematizar novos aportes teóricos, em especial sobre a categoria da mediação. Nesta etapa, privilegiamos o estudo sobre a categoria da mediação, tomando como objeto de pesquisa, os artigos dos Anais dos Encontros Nacionais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas. Denominada de ANPAP, a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, fundada em 1988, em São Paulo, conforme seu Art. 1º:

> é uma entidade jurídica de direito privado, formada para o exercício da atividade civil, de natureza científico-artístico-educativa, sem fins lucrativos, com duração por prazo indeterminado, que congrega pesquisadores, centros e instituições para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes plásticas e visuais (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2012)

Além disso, com o objetivo de melhor agrupar as investigações, seus pesquisadores organizam-se em comitês, que se desdobram nos seguintes campos: História, Teoria e Crítica da Arte (HTCA); Educação em Artes Visuais (EAV); Poéticas Artísticas (PA); Patrimônio, Conservação e Restauro (PCR) e Curadoria (C).

Paralelamente às leituras destas pesquisas, num segundo momento, iniciamos um estudo teórico-metodológico sobre a práxis da mediação em diferentes instituições museológicas para embasar a proposta de mediação no Circuito Universitário, da Bienal Internacional de Curitiba – VENTOSUL 20 ANOS. Explicando melhor, a Bienal, em sua vigésima edição, que ocorreu de 31 de agosto a 1º de dezembro de 2013, convidou as instituições de Ensino Superior de Arte da cidade para um circuito universitário; ou seja, além das exposições de artistas já consagrados, propôs a inserção de jovens artistas ainda em formação. É o que se denominou de Circuito Universitário (CUBIC) e envolveu um total de 38 jovens artistas das instituições de ensino superior, que contemplam cursos de Artes Visuais: a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Escola Superior de Música e Belas Artes (EMBAP) e a Faculdade de Artes do Paraná (FAP-UNESPAR). A Bienal, ao possibilitar um diálogo entre jovens artistas, ainda em formação, e artistas nacionais, internacionais e locais consagrados; democratiza mais sua proposta.

O CUBIC funcionou como um rico laboratório a todos os envolvidos, pois, além dos estudantes-artistas inscritos que tiveram seu trabalho aceito para exposição, outros

participaram da experiência de curadoria e da mediação. Cabe destacar que o grupo de mediação participou ativamente de todas as etapas do processo: desde as inscrições até a organização de um acervo destes portfólios (atividade ainda em processo), colaborou na montagem da exposição e teve, em todo período, livre comunicação com a curadoria, de modo que manteve amplo conhecimento sobre todo o processo, como os trabalhos foram selecionados e organizados nos espaços, etc.

Quatro espaços foram destinados ao CUBIC: o SESC da Esquina; a Sala de Exposição do Departamento de Artes da UFPR, a Sala DeArtes; a Sala de Exposição da EMBAP; a Sala Arte, Design & Cia, também da UFPR, e o espaço externo da FAP; ou seja, com exceção do SESC, os outros espaços eram nas próprias instituições de ensino. O período destas exposições, tendo em vista o calendário de atividades acadêmicas e mostras destas instituições, ficou assim fixado: de 4 de setembro a 8 de novembro de 2013.

O fator que mais chamou atenção ao final desse período de dois meses de exposição foi a visitação. Comparando-se com outras experiências de exposições de jovens artistas em formação, o número de visitantes foi muito inferior, o que causou surpresa, pois esperávamos uma visitação significativa, acreditando que o fato do Circuito ocorrer articulado a uma Bienal Internacional, fosse determinante para o sucesso de público. Pois bem, é sobre esta questão que trata especialmente este texto, assim, nosso objetivo é pensar: por que, no caso do Circuito Universitário da Bienal Internacional de Curitiba, o número de visitantes das exposições do Circuito Universitário foi tão insignificante?

Conforme registros consultados, os espaços da UFPR e da EMBAP receberam 155 visitantes na Sala Arte, Design & Cia, um total de 96 na Sala de Exposição do DeArtes, e 92 pessoas na Sala de Exposição da EMBAP. Como se pode concluir: em média 3,2; 2 e 1,8 visitantes por dia, visitaram as exposições nesses espaços, respectivamente. Apesar dos outros espaços não terem um livro de registro, essa mesma média diária foi o que se observou durante as atividades de mediação. Investigando as causas para tão restrito número de visitas, a princípio, chegamos a algumas prováveis dificuldades, entre elas, as seguintes: não ter ônibus disponível para o transporte de escolares e a maioria dos trabalhos estarem expostos em instituições de ensino e não em espaços museológicos da cidade. Outra questão que gerou duvida diz respeito à divulgação, assim nos

perguntamos, será que, apesar de ser um Circuito da Bienal, não houve pouca divulgação?

No entanto, apesar dos fatores citados acima, as discussões estabelecidas no grupo de estudos e atividades de mediação levaram-nos a deduzir que a questão do público, essa expectativa de visitação que nunca é satisfeita, parecia uma realidade específica do CUBIC; contudo, conforme ampliamos nossa análise comprovamos que esta realidade é bem comum nos museus de modo geral. Aliás, descobrimos que esta problemática, foi objeto de dissertação de Silva (2014), que buscou identificar se as políticas educativas dos museus, de alguma maneira, têm contribuído para ampliar às artes visuais para o público das escolas de Educação Básica, por consequência o número de visitantes nas exposições.

A autora analisou diversos espaços públicos de promoção das artes visuais de Curitiba (PR), estudou mais aprofundadamente o Museu Oscar Niemeyer (MON) e, em seus estudos, concluiu o seguinte: “dos 331.402 alunos matriculados na Educação Básica em Curitiba, 25.552 foram ao MON em 2007, ou seja, apenas cerca de 7% dos estudantes”. E, assim, voltamos novamente ao ponto de partida: qual a razão da irrelevante visitação a museus? Na verdade, essa é uma pergunta cuja resposta é complexa e exige uma reflexão acerca das concepções de arte vigentes, assim como uma análise da arte como um processo social, que inclui no fenômeno artístico o autor, a obra, os difusores e o público (CANCLINI, 1984).

Entendemos, portanto, que o educador-mediador não pode perder de vista “às condições de produção, difusão e consumo que, em cada sociedade, constituem o sentido dos objetos”. (CANCLINI, 1984, p.8). Isso significa que uma obra de arte é sempre histórica e, como qualquer outro objeto da vida social, faz parte de um sistema de produção, distribuição e consumo. Nesse sentido, um objeto, que um dia foi considerado de uso exclusivamente doméstico, como um vasilhame pré-colombiano, ao passar de um sistema de produção a outro, pode transformar-se em arte. Segundo Canclini (1984, p. 11), é o “modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais”, que determina o estético.

Com seus estudos das teorizações marxistas, Canclini (1984, p. 21) nos lembra de que a organização de áreas como religião, filosofia, moral, é determinada pela

organização da área econômica; e que “as relações sociais de produção determinam as representações, sistemas de ideias e imagens geradas na mesma sociedade”. As leis que regem o modo de produção em geral também regem o campo da arte. No capitalismo, as obras, como todos os bens materiais ou simbólicos, são mercadorias, cujo valor de troca prevalece sobre o valor de uso; assim, suas qualidades concretas e sentido original são despercebidos e/ou desviados pelo mercado. A importância artística de uma peça, nessa perspectiva, é julgada pelo valor monetário e um filme é bom quando é um grande sucesso de bilheteria (CANCLINI, 1984, p. 21).

Pode ser, portanto, um dos motivos da visitação mínima ao CUBIC, o conhecimento do público na hora de analisar, interpretar e até julgar as obras por seu valor no próprio processo de humanização. Com a Bienal, apesar do CUBIC se inserir nesse evento internacional, a cidade e os museus foram ocupados por obras de grandes nomes da arte contemporânea do Brasil e do mundo, obras com um valor simbólico e material considerado muito superior ao valor do trabalho de um jovem artista estudante. Assim, partindo-se desta lógica, entende-se a preferência da maioria na hora da escolha entre visitar o MON ou o Solar do Barão, que abrigavam tais obras de artistas renomados ou visitar a mostra universitária e ver trabalhos pouco conhecidos do público.

O outro viés de nossa discussão, a recepção das obras de arte, nos leva aos esclarecimentos de Arnold Hauser (1977, p.549) que, em seu livro “Sociologia del arte”, dedica um capítulo à reflexão sobre o público em sua relação com a obra de arte. Ele deixa clara a questão da diversidade de espectadores que existem, comparando-os à diversidade existente entre os próprios artistas, quando diz: “No existe un público colectivamente receptor de la obra de arte; tampoco existe un sujeto creador en cuanto ente colectivo.”.

Este autor faz uma comparação muito pertinente entre o público artístico e o público literário. Explica que o público, geralmente, busca tanto na literatura quanto nas artes, lazer e entretenimento, sendo que apenas uma minoria chega até as obras com uma formação mais sólida e as procuram por similaridade intelectual ou emocional. Essa diferenciação nítida pode ser percebida em todos os períodos históricos, uma vez que a maior parte do conhecimento é historicamente apropriada por uma parcela mínima da população.

O autor resume a relação espectador-obra, afirmando que cada um receberá as informações transmitidas por aquela obra de uma forma diferente, mesmo que essa percepção seja influenciada pela massa:

> La obra es vivida por cada individuo a su manera, aunque la masificación de los individuos en auditorios pueda motivar una especie de contagio psicológico y un parecido más o menos amplio de las reacciones. (HAUSER, 1977, p. 549)

Assim, acreditar que qualquer um, numa atitude de contemplação, possa absorver irracional e passivamente o conteúdo de uma obra, sem explicações racionais sobre o processo de sua produção, é também acreditar no artista como gênio, dotado de uma inspiração divina (PORCHER, 1982). Como destaca este autor, essa é a visão romântica que prevalece até hoje, assim, não é raro alguém acreditar que apenas os talentosos, agraciados com o dom, é que tem capacidade para criar. Ora, nessa lógica, a arte não é algo que se possa ensinar e aprender a fazer ou compreender.

É essa mistificação um dos grandes responsáveis pelo afastamento da maioria das pessoas dos museus, pois elas creem que, ao chegar lá, naturalmente entenderiam a mensagem das obras. Assim, quando isso não acontece declaram-se incapazes de apreciar e compreender os sentidos da arte. Quando, efetivamente, as disposições e competências para percepção de uma obra são produtos da aprendizagem e não dons divinos ou da natureza, o que desvela “as condições dissimuladas do milagre da distribuição desigual, entre as classes, da aptidão para o encontro inspirado com a obra de arte” (BOURDIEU, 2007, p. 32).

Outra concepção, moldada no senso comum e que permeia a escola é de que o conhecimento necessário à grande maioria é apenas o necessário para ingressar no mercado de trabalho. Assim, o ensino de arte pode parecer inútil, bem como visitas a museus. Em oposição a essa ideia, em seu estudo sobre Arte na América Latina, Canclini (1984, p.209) nos mostra, com poucas palavras, a importância da arte:

> (...) podemos afirmar que a arte abrange todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, em função de uma práxis transformadora.

Pois bem, em nosso entendimento, o que mais afasta o público da arte é a não compreensão. Quanto maior a distância entre uma direção artística e outra, e quanto mais

moderna a linguagem formal do movimento da atualidade, maior será a incompreensão. Na verdade, não se tem ideia do quão difícil é o caminho, nem de quão perplexo e confuso estaria alguém diante das criações artísticas mais importantes e atrativas sem estar preparado para elas, sem saber o que delas esperar, nem como reagir diante delas para extrair o sentido de sua linguagem cifrada, a qual é, frequentemente, uma espécie de linguagem comum (HAUSER, 1977).

A criação de uma obra depende da intenção do artista, mas ela só se completa quando é recebida. Toda obra contém uma pergunta e ressoa à espera de uma resposta. A conduta produtiva e a receptiva pressupõem espontaneidade e sensibilidade: ideias e sensações comunicáveis de um lado, e receptores capazes de ressonância, aptos à reconstrução e compenetração, de outro, os quais se entendam por meio de uma linguagem formal comum. A condição básica de toda arte é o encontro de tal linguagem (HAUSER, 1977).

Nessa linha de pensamento, Bordieu (2007, p. 33), argumenta:

> (...) a apreensão e a apreciação da obra dependem, também, da intenção do espectador a qual, por sua vez, é função das normas convencionais que regulam a relação com a obra de arte em determinada situação histórica e social; e, ao mesmo tempo, da aptidão do espectador para conformar-se a essas normas, portanto, de sua formação artística.

No entanto, segundo Bourdieu, a arte, com intensidade cada vez maior a partir do Impressionismo, é produto de uma intenção artística que afirma o primado da forma sobre a função, o modo de representação sobre o objeto da representação, o que exige do espectador uma disposição puramente estética. Nunca foi exigido tanto do espectador como na arte contemporânea, que divide o público em dois grupos: aqueles que a compreendem e aqueles que não a compreendem.

> Objetivação desta exigência, o museu de arte é a disposição estética constituída em instituição: de fato, nada manifesta e realiza melhor a autonomização da atividade artística, em relação a interesses ou a funções extra-estéticas, que a justaposição de obras que, originalmente subordinadas a funções completamente diferentes, até mesmo, incompatíveis – crucifixo e fetiche, *Pietà* e natureza-morta – exigem tacitamente que a atenção seja prestada, de preferência, à forma e não à função, à técnica e não ao tema, e que, construídas segundo estilos perfeitamente exclusivos e, no entanto, igualmente necessários, questionam praticamente a expectativa de uma representação realista tal como a definem os cânones arbitrários de uma estética familiar, conduzindo assim, naturalmente do relativismo estilístico à neutralização da própria função de representação (BOURDIEU, 2007, p. 33).

Assim, Hauser (1977) também argumenta que a criação artística pressupõe uma linguagem formal de comunicação clara, a validez de tradições históricas e convenções sociais; assim como a recepção artística pressupõe mediações, instruções e exercícios hermenêuticos. Quanto mais avançado seja o desenvolvimento estilístico, quanto mais modernas sejam as obras em consideração e quanto menos entendidos e competentes em arte sejam os sujeitos receptores, maiores, mais diversas e importantes terão que ser as mediações.

Cabe aqui um destaque à própria mediação. Para que ela aconteça, dois quesitos são necessários: a obra de arte e o público. A obra de arte é considerada uma forma de comunicação, um meio pelo qual o artista tem a possibilidade de expressar suas ideias e sua visão do mundo. O público, muitas vezes, apesar de ser o motivo pelo qual uma obra de arte é feita, nem sempre tem acesso a essa obra, ou alcança uma compreensão sobre ela. O papel do mediador, portanto, situa-se exatamente entre a obra e o público. O mediador tem a possibilidade de aproximar ambos, de estabelecer entre eles uma ponte, um diálogo; pode tornar possível, entre o público e a obra, uma identificação, tanto no sentido de "determinar ou estabelecer a identidade" quanto no sentido de "perceber afinidades, ou compartilhar sentimentos ou ideias com uma pessoa, ou um grupo", duas definições para o verbo "identificar", conforme Dicionário Aurélio (2001, p.400).

No livro "Mediação cultural para professores andarilhos na cultura", Miriam Celeste Martins (2012, p. 26-27) parte também do dicionário para explicar o sentido da mediação cultural:

> O termo "mediação", segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Juridicamente, o termo é empregado para processos pacíficos de acerto de conflitos internacionais onde a sugestão é sugerida, e não imposta. Envolve assim dois polos que dialogam através de um terceiro, um mediador, um medianeiro, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário. Estes desígnios estão em nosso foco, na mediação entre a produção artística e o fruidor, buscando a fruição – ação ou efeito de fruir: gozo, posse usufruto.

A importância da mediação, no entanto, se torna mais evidente não no caso de se pensar na obra de arte, mas no próprio público. Além disso, existe uma imensa variedade de sujeitos receptores de arte que vão até o museu; cada um levando consigo sua própria bagagem cultural, portanto, tendo um entendimento e uma interpretação própria, particular, da arte que está recebendo. Enquanto alguns indivíduos podem ter uma

bagagem cultural artística maior, outros podem não ter nenhuma, e isso faz toda a diferença quando vão visitar uma exposição.

Pode-se considerar que as pessoas que frequentam espaços artísticos e, principalmente aquelas que não são frequentadoras, na sua maioria, possuem uma carga artística muito superficial, dada a condição do ensino de arte que se tem nas escolas desde há muito tempo. Louis Porcher (1982, p. 13) destaca essa desvalorização do ensino de arte em seu livro “Educação artística: luxo ou necessidade?” e, logo no primeiro capítulo, aponta o problema:

> A educação artística divide com a educação física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – “as tarefas importantes”.

Assim, deduzimos que, se não tivermos uma formação acadêmica na área das artes, ou não buscarmos por conta própria um conhecimento específico a este respeito, provavelmente não teremos carga cultural artística nenhuma, além da carente formação que recebemos no Ensino Fundamental, e, talvez, no Médio (SCHLICHTA, 2009).

Uma vez que a indiferença escolar pode nos tornar adultos incapazes de receberem uma informação artística e de apreciá-la como forma de legado intelectual e emocional, aqueles que estão inseridos no meio artístico, que produzem arte e promovem exposições, não podem simplesmente “desistir”. Cabe a todos contribuir para que a maioria tire algum proveito de uma obra ou de uma exposição. E é aqui que se insere o mediador, alguém fundamental e que muito pode contribuir para aproximar o observador leigo ou não daquela obra de arte. Ele pode, no esforço de, talvez, preencher, ainda que minimamente, a lacuna deixada por um ensino de arte precário. Este é o compromisso do mediador. O mediador está entre o público e a arte, mas ele é “criado” para o público, não para a arte (HAUSER, 1977).

Para desempenhar bem o seu papel, exige-se dele preparação à altura de sua tarefa. É um erro pensar que o único quesito necessário a um mediador é uma considerável carga cultural artística. Logicamente, isto é necessário, pois é pouco provável que um mediador possa proporcionar um encontro entre um espectador e uma obra de arte, se ele mesmo não for capaz de ter um encontro com a arte. Mas, lembrando uma vez mais que o mediador é para o público, e não para a arte, é necessário que ele

possua conhecimento do público, ou, no mínimo, consideração para com ele. A diferença básica entre um mediador que tem como foco o público e aquele que só se preocupa com a obra de arte, apresentada por Miriam Celeste Martins (2012, p.25) é exemplar:

> Recordando o passado por meio da memória dos primeiros encontros com a arte, pode-se perceber os mediadores que ampliaram repertórios, provocaram reflexões, inquietações, perguntas outras, que ressoam na vida. Também se pode descobrir aqueles que não foram mediadores, pois não abrem espaço para o encontro com a arte e cultura, pois querem tudo "explicar", que banalizam a aproximação com o patrimônio cultural, que ditam conceitos, valores, e até mesmo gostos.

O foco no público deve levar um mediador a perceber a grande diferença entre uma pessoa e outra e, levando em consideração não só a formação escolar, acadêmica e profissional de cada um, mas também os saberes, as preferências e entendimentos, sem deixar de perceber que, mesmo pessoas que tenham uma formação similar, ainda evidenciarão diferenças fundamentais de personalidade, por exemplo.

A experiência com a mediação no CUBIC, no projeto "Mediação e ensino de arte: um exercício de partilha do sensível" proporcionou-nos muito mais do que os fundamentos e aprofundamentos teóricos sobre a mediação, ampliou a vivência prática do que estava sendo estudado. Embora o público que recebemos no CUBIC não fosse muito numeroso, era bastante singular, o que possibilitou uma análise muito pertinente das diferenças entre cada tipo de espectador que visita um espaço expositivo.

Pôde-se constar, nesta ocasião, a importância de proporcionar uma mediação diferente para cada espectador. Nesse caso, relembrando Foerste (2004, p.84), esta autora traz um exemplo inspirador de mediação realizada com crianças: em um projeto chamado "museu-arte-escola", uma das organizadoras selecionou obras da exposição "Raphael Samú: a Essência e os Fragmentos", e com base nelas, elaborou uma série de contos fantásticos que se relacionavam com as obras. Essa estratégia foi elaborada obviamente pensando-se que, esta forma de interpretar a obra de arte seria muito mais fácil, e faria muito mais sentido para as crianças, das quais a forma de arte mais próxima provavelmente seja ilustrações de livros infantis. Este é um exemplo claro de como a bagagem cultural do público influenciou diretamente na forma de se apresentar a arte a ele.

Porém, é essencial levar em consideração que a mediação artística com crianças é uma experiência totalmente particular e muito diferente de realizar com adultos. Com o

tempo, vai-se adquirindo novas informações, apreendendo outros tipos de culturas e o resultado disso é que cada indivíduo possui características intelectuais e bagagens culturais totalmente diversas dos demais.

A experiência nos mostrou que uma boa mediação pode ser mais seguramente realizada quando se conhece o receptor da arte. Mas, como conhecer toda e qualquer pessoa que vai a uma exposição, levando em consideração a imensa variedade do público? É claro, não é possível ter um conhecimento profundo de cada um, mas o mediador pode tentar conhecer, ainda que superficialmente, seu interlocutor. Pode obter informações básicas, por exemplo, a ocupação do espectador, se ele gosta de arte, o motivo de sua vinda àquela exposição, tudo isso pode iniciar e fazer toda a diferença em uma visita.

Tais informações são apenas um exemplo; pois cada mediador pode desenvolver sua própria estratégia, que se adapte ao seu próprio perfil, tornando a experiência mais natural e significativa.

Retomamos, assim, o primeiro ponto abordado neste estudo: a grande falta de público visitante do CUBIC. Por esse motivo, também nos voltamos para o caderno de registro, pois ajuda-nos a conhecer melhor o público envolvido.

A princípio, as perguntas direcionadas a este objeto de registro provinham de uma curiosidade singular acerca dos dados coletados, mas somente quando encaixados em seu contexto é que estes elementos demonstraram seu potencial. A importância do entendimento sobre as pessoas que visitam uma exposição vai muito além dos números, gerando a possibilidade do desenvolvimento de uma mediação realmente preparada e direcionada.

O livro enquanto documento, por consequência, é fonte de registro do número de uma população e nos dá certa visibilidade, minimamente, do perfil deste público. Os questionamentos suprem apenas a necessidade numérica, não pensando no indivíduo que o preenche; geralmente trazem o registro do nome, cidade de origem, profissão, e-mail e data e, evidenciam tanto as pessoas que frequentam o local como aquelas que não o frequentam.

Jacques Le Goff (1990, p. 472), ampliando o sentido de documento-monumento, enuncia:

> O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da

> sociedade que a produziram mas também das épocas sucessivas durante as quais continuam a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Ou seja, ao analisarmos este caderno como um documento, permeado por marcas humanas, ele nos dá ideia de uma realidade específica, na qual podemos então contabilizar um plateia e, ainda, denunciar a sua ausência. Compreender de fato o que este objeto, criado pelo homem, porém sem real interesse no homem, pode nos levar mais uma vez a questionarmos a valoração de uma obra de arte e também a grande importância de uma mediação.

Este material, composto essencialmente por informações relevantes acerca de um momento histórico, nos relata que não se trata apenas de trabalhar para um público, mas com o público (GIRAUDY, 1990).

Considerações finais

Ao finalizarmos o projeto: “Mediação e ensino de arte: um exercício de partilha do sensível”, após os estudos iniciais, a realização de nossa prática de mediação no Circuito Universitário, e também as análises posteriores, que culminaram no presente texto, pudemos ampliar nossa compreensão acerca da necessidade da mediação como peça fundamental para garantir o acesso à arte, e sua efetiva recepção.

Inferimos que uma das possíveis razões para a escassa visitação ao CUBIC é a noção de que os outros espaços expositivos da Bienal dispunham de obras com um valor simbólico e material considerado muito superior ao valor do trabalho de um jovem artista estudante. Contudo, percebemos que a falta de público observada no Circuito é recorrente nos museus de modo geral. Esse afastamento entre as pessoas e o museu se dá por concepções equivocadas do senso comum de que a arte é produto de gênios, e de que qualquer um pode compreendê-la irracionalmente. Quando na verdade a compreensão é consequência do aprendizado constante.

De fato, concordando com a ponderação de Bordieu (2007, p.09): “Museus abrigam tesouros artísticos que se encontram, ao mesmo tempo (e paradoxalmente) abertos a todos e interditados à maioria das pessoas”. Nesse sentido, entendemos que o mediador tem um papel essencial dentro deste processo: contribuir para a partilha e a apropriação de um conhecimento construído pela humanidade e disponível a todos. Além disso, essa função é o elo básico entre a arte, a educação e o museu; por conseguinte, estabelecer

uma relação dialógica entre público e arte, assim contribuir para a produção de significados sobre a arte.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. ANPAP: Estatuto Social. Belém, Pará, 2012. Disponível em <http://www.anpap.org.br >. Acesso em: 29/04/13.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. Trad. Maria Helena Ribeiro e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. São Paulo: Cultrix, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 5ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: EDUFES, 2004.

GIRAUDY, Daniele e BOUILHET, Henry. **O museu e a vida**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1990.

HAUSER, Arnold. **Sociologia del arte**. 4.Sociologia del público. Rio de Janeiro: Ediciones Guadarrama, 1977.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

PORCHER, Louis. **Educação artística, luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação**: há um lugar para a Arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymará, 2009. (Mundo das ideias).

SILVA, Cintia Ribeiro Veloso. **Políticas públicas de acesso às artes visuais em Curitiba**: ações educativas do Museu Oscar Niemayer para escolas da Educação Básica. Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_velososilva.pdf>. Acesso em: 29/06/2014.

Estela Ribeiro Kuntz
Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Paraná. Participou do Projeto Licenciar "Mediação e ensino de arte: um exercício de partilha do sensível" desenvolvendo atividades de pesquisa sobre mediação e prática de mediação nas exposições do Circuito Universitário da Bienal Internacional de Curitiba.
http://lattes.cnpq.br/6469493405160393

Greyce Kelly dos Santos
Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Paraná. Participou do Projeto Licenciar "Mediação e ensino de arte: um exercício de partilha do sensível" desenvolvendo atividades de pesquisa sobre mediação e prática de mediação nas exposições do Circuito Universitário da Bienal Internacional de Curitiba.
http://lattes.cnpq.br/1291528048851387

Morgana Harpis Bastos
Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Paraná. Participou em 2013 do Projeto Licenciar "Mediação e ensino de arte: um exercício de partilha do sensível" desenvolvendo atividades de pesquisa sobre mediação e prática de mediação nas exposições do Circuito Universitário da Bienal Internacional de Curitiba. Na Iniciação Científica (2014), realiza pesquisas sobre leitura e interpretação de imagens.
http://lattes.cnpq.br/8267184938981095

Modalidade: Iniciação Científica GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Poéticas e práticas artísticas na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.

PROCESSOS DE APRENDIZADOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS ENTRE A VIVÊNCIA E A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA.

Luan Alberto Ribeiro Soares (UNIFAP, Amapá, Brasil).
Messias Freitas da Silva (UNIFAP, Amapá, Brasil).
Maria Severa de Sousa Campos (UNIFAP, Amapá, Brasil).

RESUMO:
Este texto apresenta as primeiras reflexões de pesquisa que venho realizando na Universidade Federal do Amapá/UNIFAP. A intenção é refletir e discutir aproximações sensíveis e cognitivas entre a prática poética contemporânea em arte e as implicações de aprendizagens na percepção de futuros professores/as de Artes Visuais. Problematiza como futuros professores de artes visuais percebem e intentam conectar o saber artístico e a ação educativa docente. Para tanto acompanhei um projeto de extensão da UNIFAP intitulado: Circuito de Vivência Poética, Pesquisa e Ensino em Arte e Cultura visual, realizado no período de Maio a Dezembro de 2014. Aqui trago percepções sobre os dados coletados e, reflito sobre conceito de performance, linguagem acolhida pelo mediador na primeira fase do circuito. Meu objetivo na investigação é discutir a possibilidade de um ensino de arte que se preocupe com os aprendizados revelados pelas práticas artísticas que vão sendo modeladas através de experiências e vivencias na licenciatura. Por fim apresento uma proposição de referências sensoriais e cognitivas deflagradas a partir da atividade/performance realizado na minha etnografia como sendo entre outras experimentações artísticas, um dos caminhos que se pode convergir para ampliar aprendizados híbridos e interativos com a graduação em Artes Visuais. Essa dimensão se preocupa com a construção de professores de Artes Visuais como protagonistas sensíveis, inventivos, livres e reflexivos sobre os processos de aprendizagem, sobretudo conscientes de suas futuras ações educativas na contemporaneidade.
PALAVRAS-CHAVES: Performance; Arte-Educação; Vivências.

LEARNING PROCESSES OF VISUAL ARTS DEGREE IN BETWEEN EXPERIENCE AND ARTISTIC EXPERIENCE.

SUMMARY:
This paper presents the first reflections I have been doing research at the Federal University of Amapá / UNIFAP. The intention is to reflect and discuss sensitive and cognitive approaches between contemporary poetic practice in art and implications of learning in the perception of prospective teachers / the Visual Arts. Discusses how future teachers of visual arts perceive and intend to connect the artistic knowledge and teaching educational action. For that accompanied an extension project of UNIFAP entitled Poetics of Experience, Research and Teaching in Art and

Visual Culture Circuit, conducted from May to December 2014 Here I bring insights on the collected data, and reflect on the concept of performance, language received by the broker in the first stage of the circuit. My goal in research is to discuss the possibility of teaching art to worry about the lessons revealed by artistic practices that are being shaped by experiences in undergraduate and livings. Finally I present a proposal of sensory and cognitive references ordnance from the activity / performance done in my ethnography as being among other artistic experimentation, one of the paths that can converge to enlarge hybrid and interactive with a degree in Visual Arts learning. This dimension is concerned with the construction of the Visual Arts teachers as protagonists sensitive, inventive, free and reflective about the processes of learning, particularly aware of their future educational activities nowadays.
KEY WORDS: Performance; Art Education; Experiences.

> Ora, essa carne que se vê e se toca não é toda carne, nem essa corporeidade maciça, todo o corpo. A reversibilidade que define a carne existe em outros campos, é mesmo incomparavelmente mais ágil, é capaz de estabelecer entre os corpos relações que desta vez, além de alargarem, irão definitivamente ultrapassar o campo do visível. (...) Esta nova reversibilidade e a emergência da carne como expressão constituem o ponto de intersecção do falar e do pensar no mundo do silêncio.
>
> Maurice Merleau-Ponty, em o Visível e o Invisível; 2007 p. 140.

Imersão na pesquisa acadêmica

A minha pesquisa começa na primeira etapa das quatro que vão se realizar entre o período de maio a dezembro de 2014 pelo projeto de extensão da Universidade Federal do Amapá/AP UNIFAP; Circuito de Vivencia Poético, Pesquisa e Ensino em arte e Cultura Visual. Este projeto de extensão serve de campo investigativo para minhas reflexões sobre a prática artística e aprendizados no ambiente da licenciatura. É um trabalho de pesquisa que vem se concretizar no Trabalho de Conclusão de Curso TCC ainda em andamento no Curso de Licenciatura em Artes Visuais CLAV da UNIFAP.

No dia 03/06/2014 na Escola Técnica Candido Portinari, o mediador das discussões começa sua aula já performando. Performance aparentemente bem simples, subia na cadeira e dizia de onde tinha vindo, seu nome... E desse modo convidava a todos a falar seu nome e de onde vinham... Subindo aos poucos nas cadeiras, um a um foram subindo e falando quem eram de onde viam.

Fotografia 1 – A experimentação



Fotografia de Silvia Marques

Depois de nos conhecermos em cima e do alto das cadeiras de sala o mediador questionou... O que é educação? Aquela pergunta por vezes tão comum, corriqueira em nosso curso, por que é um curso de licenciatura, foi se tornando difícil de responder. E ao mesmo tempo que ele insistemente perguntava, ia se livrando de suas roupas. De primeira capitei a mensagem, é uma performance. Porém a duvida ainda se abateu em minhas reflexões, eu poderia ou não interagir, confesso que no inicio deu muita vontade de também de fazer o mesmo. Porém controlei a minha inquietação, mesmo ele sugerindo que poderíamos repetir o que ele fizesse, achei ponderado observar.

Todos os espectadores ficaram inquietos já que ele estava ficando seminu. Quando a discussão estava quase terminando, Alexandre propôs uma troca, pensei que era uma troca de objetos, mas estava enganado, a troca que ele falava era de que todos os espectadores escrevessem no corpo dele palavras que contradiziam ou se confrontavam com sua aula explicativa e questionadora sobre a quem devemos nos preocupar quando tivermos que ensinar arte, que conteúdos escolher ou que experiências queremos promover em nosso alunos.

Percebi que aquela troca não seria fácil, pois o corpo do professor, performer, artistas e provocador estava quase 100% despido. E acessar um corpo seminu, mesmo com autorização de homem e de professor era complexo. Percebi que muitos que muitos ficaram com receio de toca-lo. Porém as palavras iam aos poucos sendo visíveis, palavras relacionadas a educação de forma geral. As minhas palavras escolhidas foram palavras relacionadas à sexualidade já que estava usando o corpo como uma obra de arte. Fiquei surpreendido com tantas palavras.

Fotografia 2 – O contato



Fotografia de Silvia Marques

Fotografia 3 – A observação



Fotografia de Luan Albert

Quando terminou aquela aula em performance, fiquei com tantas perguntas e, todas elas sem repostas, voltar para casa e fazer uma imersão no meu diário de campo

e nas minhas leituras sobre performance me pareceu melhor alternativa naquele final de noite.

Oque o corpo e performance revela em educação e aprendizados?

Como definir a performance, sendo ela um meio híbrido por essência? Sua estrutura está sendo sempre remontada e reapropriada. Absorvendo as idades e passagens do tempo como parte de seu composto, o artista produz um elo entre o tempo da história e o tempo presente, sentido em um corpo também ambíguo. São várias as definições sobre o assunto. Também já vimos muitas tentativas de formatá-la como um campo artístico específico. Será isto possível, já que o corpo é transmutável e tem, em sua formulação, a ideia do transgressor de limites? É com esta característica que ela reage as possibilidades de educação em arte.

Ela quer ser penetrável transformadora de espaços, pessoas e mentes. O ambiente da performance quer ser mutante e mimético. Em sendo ela muito flexível, pode desenvolver diálogo entre muitas áreas do conhecimento do homem. Mas o que é mais interessante disto tudo é que este fenômeno acontece principalmente através do poder de transmissão sensível da presença do corpo, imagem e energia. O corpo do performer envolve este espaço e o constrói, fazendo-nos perceber tudo como um corpo único. Em sua busca, muitas vezes, revive o passado e tange o sentimento primal de pertencimento na natureza e na vida.

> O corpo é a maneira possível de experimentar o mundo. É através da sola dos pés que tocam o asfalto, do ar grosso que entra pelas narinas em meio ao trânsito, dos sabores das frutas maduras vendidas no sinal. (Blog Estelita, 2014).

O corpo também é mutante e readaptável, assim como a natureza. Talvez por isto a performance seja das artes a que mais chega ao limite entre representação e realidade: por se espelhar no corpo, ser o corpo e ter o corpo como seu maior instrumento e sua lente de visão. Por meio do corpo, o performer manipula a natureza, seja urbana ou selvagem, para que ela adquira as sensibilidades trabalhadas por ele. E é no corpo do outro que a performance é vista e sentida. Compondo a natureza da performance, todos estão ali presentes, com suas noções de limites sociais distintamente impregnados em cada corpo. Poderia o corpo do professor perfomar em ações educativas?

Assim, qualquer objeto ou roupa acoplada ao indivíduo/corpo vira também imagem e constitui códigos socioculturais. Mas é no corpo sem roupas que o homem encontra sua ancestralidade, seu elo antropológico. E, de repente, o rei está nu. Assim ele veio ao mundo, de corpo presente.

Houve um tempo em que o homem não tinha vergonha de seu corpo, pois ele era e pertencia a tudo. Mas com o passar do tempo e com o uso de elementos decorativos acoplados a seu corpo, o homem criou a vestimenta. Na maioria das vezes, eram instrumentos que serviam para a guerra ou para distinções sociais. Com a vestimenta, também vieram o pudor e a vergonha.

Com estes sentimentos, a sociedade manipula o humano a cada geração de interesses, por meio da noção de presença deste corpo.

Até que ponto o corpo é corpo? A palavra corpo é uma das mais ricas da língua portuguesa. O corpo sempre foi objeto de curiosidade por ser uma engrenagem misteriosa. Esse fato levou com que cada área do conhecimento do corpo humano apresentasse possíveis definições para o corpo como seu objeto de estudo. Platão definiu o homem composto de corpo e alma.

A teoria filosófica de Platão baseia-se fundamentalmente na cisão entre dois mundos: o inteligível da alma e o sensível do corpo. O pensamento platônico é essencial para a compreensão de toda uma linhagem filosófica que valoriza o mundo inteligível em detrimento do sensível. A alma é detentora da sabedoria e o corpo é a prisão quando a alma é dominada por ele, quando é incapaz de regrar os desejos e as tendências do mundo sensível.

Essas perguntas ainda estão em minha mente e são refeitas por toda a pesquisa; A performance na educação quando o professor está em sala proporciona que tipo de interações com os alunos? Essa foi à pergunta que eu fiquei na mente. Aprofundando a minha pesquisa, coloco como campo central os estudos do corpo como forma de Arte Educação, Marina Abramovic coloca em prática a relação entre o artista e plateia, os limites do corpo e as possibilidades da mente.

O segundo dia de Vivência e experiência poética nos foi proposto o trabalho coletivo. O mediador pedia que nos posicionasse formando um circulo, e aos poucos nos pedia para nos unirmos mais e, a cada pedido o circulo se tornava mais apertado, nos forçando a nos ajustar, a se contorcer, sentido a respiração do outro, a olhar nos olhos, dar espaço para o outro se posicionar, negociar o nosso próprio espaço de localização num esforço coletivo de percepção do outro. Esta condição me fez pensar até que ponto estamos juntos no espaço educativo. Ate que ponto nós temos projetos e perspectivas para que o ensino de arte seja significativo para as pessoas que estão nos aguardando na sala de aulas.

A sensação daquela aula em que todos em um só grupo encontrar um espaço de atuação significativa era uma performance do coletivo. Medo do nosso corpo do corpo do outro nos obrigava a nos aproximar e também a nos revelar. Era um processo performático vivenciado pela oficina proposta pelo mediador. E enquanto eu estava espremido entre os colegas acadêmicos, amigos e professores, minhas observações de pesquisador iniciante só aumentavam.

Fotografia 4 – A vivência



Fotografia de Adielson Brandão

Formando um circulo cada vez mais apertado o mediador nos une, presos uns aos outros e gira aquele amontoado de gente nos pedindo que nos pede para pensar num acontecimento que nos incomodou muito na infância. Aos poucos estes momentos foram transformados em apenas uma palavra. O mediador pedia que gritássemos esta palavra e em vários tons, sempre girando e girando com mais força até cairmos, nos livraríamos do lacre e num êxtase nos libertamos do lacre e nos desprendemos do lacre.

Penso que há muitas coisas que nos prende com o ensino de arte, currículo, regras e muitas burocracias é possível nos prender delas? Acredito que temos que ficar mais flexíveis com as posturas de ensino que nos impõem a vida escolar.

Isto implica na sequência da oficina proposta naquele dia. Apos o desfazimento do círculo. Pudemos contar a nossa experiência o que sentimos e o que pensamos sobre o momento em que estávamos presos uns aos outros. Que sensações tinham vivenciado e quais foram às dificuldades pensadas por nós. Acredito que na Universidade é nos dado oportunidade de falar de nós mesmos, ou talvez de falar sobre como e quais as possibilidades de aprendizados que temos tido durante o processo de graduação. Este aspecto é considerado como uma proposta dialógica de ensino. O corpo humano, em sua grande variedade de formas, é o que deve guiar a construção dessa moradia comum. Nossos corpos querem uma cidade que preze pela construção coletiva e pela liberdade de pensa-la, repensa-la e reinaugura-la sempre.

O terceiro dia de vivência e experiência com um ensino que atrelado ao fazer poético, o mediador nos solicitou a produção de uma performance, o foco era que a ação estivesse relacionada ao que tínhamos pensado como problema externo em nossas vidas.

Desde que foi proposta esta interação com a produção artística, minha mente, corpo eram só instigação. Confundindo-se às vezes com processo de pesquisa, formação, artístico e sensação estética, Era um hibrido que se completava nas relações desses momentos vivenciados no circuito de Poética, Pesquisa e ensino em arte e cultura visual. Fui pensando em tudo o que eu tinha vivenciado nos experimentos e vivencias. Uma palavra em especifico ficou em minha mente, TRAIÇÂO.

Discutindo com o mediador chegamos ao consenso de que a palavra ódio era a palavra chave para pensar e realizar a minha performance. Costurar a palavra ódio em meu pé, e percebi e de certa forma sentia que fazer performance com dor porque preciso controla-la. Quando você aprende a controlar sua alma da dor, você passa a confiar no espírito e entender que você é algo temporário, que não tem medo da morte (Abramovic 1997), contudo deixando apenas registrado uma foto. A Fotografia é uma forma de obter registros que servem como fonte documental.

Fotografia 5 – A experimentação II



Fotografia de Alexandre

Atrelado a pensar e discutir a relação com a experiência artística nos faz pensar e refletir sobre os processos de aprendizados na licenciatura em especifico a vivencia neste ultimo momento do projeto de extensão, compreendi que precisamos perceber as dores que nos assalta o dia a dia da docência, escutar e nos aproximar das histórias do outro, permitir que o corpo não se separe da mente e acima de tudo que as pessoas tem suas historia e que o professor tem contribuições e provocações a fazer nas aulas são percepções que pretendo ampliar e refletir nos próximos encontros do circuito. Para que por fim eu possa decerto ampliar minhas reflexões.

Considerações finais

Contudo vivenciado, procurei propor para esse artigo uma performance, onde eu relacionasse tudo o que tinha vivenciado a uma questão da contemporaneidade, o ambiente, onde a ação performática seria realizada, isto é, o ambiente que receberia o meu corpo, passou a fazer parte de um regramento para atuar.

A esse procedimento chamei de espaço da ação. Ao espaço da ação se trouxe a luz, elemento que passou a gerar influência sobre a minha poética e sobre a estética que se fazia surgi. O corpo vivo, na performance, é elemento plástico; sua presença interfere no espaço. Percebi que a luz intensificava o lugar do espaço e do corpo que se pretendia em evidencia; era um desencadeador perceptivo. Uma via dupla se estabelecia, entre ação do corpo e o olho do receptor, ou seja, a lente da câmera, através dos recortes de luz no espaço e no corpo, durante as ações realizadas.

Nessa questão se estabeleceu a proposta de uma dialógica entre o corpo e espaço; quanto isso, no corpo, síntese se pronunciavam e determinavam a configuração apresentada.

Fotografia 6 - Meu Corpo



Fotografia de Luan Alberto

Cheguei à conclusão que é justamente assim – em plena percepção de suas possibilidades de ação sensorial e motora, e na preparação e apropriação do ambiente imediato que o circunda, que o meu corpo, em sua temporalidade, assume o espaço e, juntamente com suas memórias, e grande parcela de intencionalidade configura uma aparência. Mais do que na aparência, centra-se o objeto do presente estudo na questão do fenômeno; do que permite o corpo fenomenal engendrar uma manifestação.

As transformações que vivenciamos nesse início de século são muitas e no vácuo destas estão os educandos, muitos deles com rumos incertos, mas no centro do debate que aborda sobre as transformações sociais que apontam no sentido de analisarmos as mudanças da modernidade a pós-modernidade com um olhar futuro próximo. Portanto, espera-se que nesse contexto de rompimentos e mudanças a performance seja um conteúdo referencial facilitador da aprendizagem no contexto educacional.

Fotografia 7 – Contato com o corpo



Fotografia de Silvia Marques

A performance, pensada por um olhar pedagógico, pode ser um antídoto a repetição, rompendo com o óbvio, portanto alimentando a criatividade através do exercício de novas interpretações. Na educação, a performance deve ser apresentada como uma ação propositiva que, consequentemente, introduza ações pedagógicas com o fim de desconstruir a educação bancária (Freire, 1987), onde esta ainda insistir em sobreviver impondo práticas inaceitáveis, porém, persistentes quanto sua existência. E é, exatamente, com o intuito de tornar o aluno sujeito do processo educativo, que se deve introduzir a performance no ensino de arte.

Ademais, esse procedimento irá contribuir para com o rompimento da mesmice no ensino de arte que reproduz a educação bancária que se fundam em conceitos repetitivos, mecânicos, estáticos que trata o educando como recipiente furado, logo vazio. O conceito de educar através da arte à força, impondo conteúdos descontextualizados para os alunos, é um ato de violência, um estupro intelectual. Nesse sentido, o conteúdo programático do ensino da arte, em especial do teatro, deve considerar fatores como: identidade, afetividade, socialização, conhecimento estético e formação ideológica.

Referências

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O Visível e o Invisível. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CARAMICO. Thais. Arte e dor: Marina Abramovic faz palestra em Londres só pra mulheres. Opera Mundi. 2012. Disponível em: < http://m.operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/23577/arte+e+dor+marina+abramovi%26%23263+faz+palestra+em+londres+so+para+mulheres.shtml>. Acesso em: 15 junho 2014.

Ocupe a Liberdade: Os corpos nus do Estelita. 2014. Disponível em: < https://ninja.oximity.com/article/Ocupe-a-Liberdade-Os-corpos-nus-do-Est-3>. Acesso em: 16 junho 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Luan Alberto Ribeiro Soares
Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais e pesquisador do Grupo de Pesquisa Poética de Ensino em arte e Cultura Visual (UNIFAP); Tecnólogo em Gastronomia (SENAC/PA). Tem interesse por temas sobre sexualidade, experiências artísticas contemporâneas e processos de mediação com ensino de arte.
alberto-luan1991@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/9157905937144165

Messias Freitas da Silva
Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais. Pesquisador do Projeto de Extensão Anima Unifap.
0zamapro@yahoo.com.br

Maria Severa de Sousa Campos
Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais. Bacharel em Ciências Contábeis (FAMAP).
severacampos@hotmail.com
http://lattes.cnpq.br/3236560033299016

Modalidade: Iniciação científica GT: Artes Visuais
Eixo temático: Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.

"LABIRINTOS CONCEITUAIS – O ESTÁGIO E A REGÊNCIA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO"

Rafael José Bandeira da Penha-UFPA/ PA/ BR.

RESUMO

Para falar de ensino e aprendizagem na docência, focaremos em um dos mais importantes momentos para a autoanálise e comparação entre teoria e prática vivenciadas por um aluno de licenciatura do curso de Artes Visuais na universidade: O estágio e a regência na rede pública de ensino, especificamente na cidade de Belém. Observando de forma crítica o plano de aula da professora, como ele é desenvolvido em sala de aula e como esse conteúdo é trabalhado na prática. Como esse processo conceitual está envolto a uma série de problemáticas que precisam ser revistas e percebidas de maneira a proporcionar ao aluno docente novos pensamentos e novas práticas que sirvam como ponte de conhecimento e poética com o aluno do ensino fundamental. Levando para eles uma nova percepção de mundo e um outro olhar para o ensino das Artes Visuais.
Palavras-chave: Arte educação ; Estágio e regência; labirintos conceituais .

Abstract:

To talk about teaching and learning in teaching, we will focus on one of the most important moments for self-analysis and comparison of theory and practice experienced by a student's degree course at the University of Visual Arts: The stage and the regency in public schools, specifically in the city of Bethlehem. critically observing the lesson plan of the teacher, as it is developed in the classroom and how that content is working in practice. As this conceptual process is wrapped to a number of issues that need to be reviewed and perceived in order to provide the student teaching new thinking and new practices that serve as knowledge and poetic with elementary school student bridge. Taking them to a new perception of the world and another look at the teaching of Visual Arts.
Key Words: art education; stage and conducting; conceptual mazes.

Introdução

O presente artigo relata as experiências vividas durante o período de estágio supervisionado, em uma das mais importantes etapas de desenvolvimento para a formação de um profissional da educação, sobretudo do ensino das Artes Visuais. Ocorrido na Escola de Aplicação da UFPA, no período de 02/05/13 à 22/06/13, com duas turmas da terceira série do Ensino Fundamental, pelo período da manhã. Mostrando as etapas nas ações vivenciadas durante o período do estágio supervisionado 2, passando por todas a fases das atividades propostas para que se chegasse a melhores análises metodológicas da professora de Artes, a relação entre as orientações na universidade e a prática no ensino das Artes Visuais com a análises dos teóricos vistos em sala de aula, levando em consideração as leituras do plano de aula curricular do ensino fundamental, enfocando na importância dessas análises para a formação e esclarecimento de uma prática docente do estudante de Artes Visuais.

Desenvolvimento

Entende-se o estágio como um verdadeiro divisor de águas do exercício entre a teoria e a prática do ensino em Artes Visuais. O olhar do estagiário para a metodologia aplicada nas turmas de ensino fundamental, com base no plano de aula da professora, deve ocorrer de maneira bastante atenta. Principalmente no que diz respeito aos objetivos específicos, como eles são executados com as turmas e como as crianças correspondem a maneira que estas informações são repassadas. Oliveira aponta sobre o espaço de observação na prática pedagógica e didática do professor na escola:

> "O estágio curricular é essencial na formação de identidade docente de qualquer aluno de
> licenciatura, no curso de Artes Visuais não é
> diferente. É fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional.
> Possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real.
> (Oliveira 2005, p.64)"

Durante o período que antecedeu a regência com turmas 3001 e 3002, ambas terceiras séries (quarto ano) da Escola de Aplicação da UFPA, a professora de Artes Visuais organizou seu plano de aula no qual pôde-se em primeiro momento fazer uma análise de seu conteúdo e das habilidades a serem adquiridas durante a disciplina.

Um conteúdo bastante abrangente no contexto do homem, imagem e espaço, dando ênfase na admiração da arte e sua essência. Tornando-o um fruidor e apreciador de arte em todas as suas manifestações, de forma a preservar sua cultura. Refletindo também sobre expressão e interpretação do mundo, do espaço em que a pessoa está inserida, respeitando diferenças sociais e étnicas.

Todo este conteúdo teve seus embasamentos, tendo alguns artistas contemporâneos como referência e a proposta triangular como metodologia sugerida. Porém, na prática da sala de aula, durante toda a aplicação destes planos que verificamos um abismo entre a ideologia metodológica e a prática no ensino escolar.

Tem-se as Artes Visuais como uma matéria que possibilita buscar novos olhares do mundo, através de dinâmicas e acima de tudo, deixando de forma bem clara para o aluno o que ele está fazendo, a importância e o contexto daquela atividade executada por ele. E , embora as atividades fossem bastante relevantes, do ponto de vista conteudista, observou-se em muitos momentos em que para boa parte dos alunos o uso dos materiais e das cores durante as aulas de desenho, não passavam de experimentações, sem um real

detalhamento explicativo de cada ação. Tudo dito de maneira tão rasa, que deixava a impressão de que a professora não tinha de fato um planejamento do que seria dado.

No momento de observar o trabalho dos alunos, percebeu-se que muitos fugiam ao eixo temático proposto. Como em aulas de retratação de traços étnicos através da técnica da caricatura. Muitos não desenvolviam as atividades e fechavam-se em suas temáticas particulares, justamente por não terem um esclarecimento da importância daquilo para suas vidas e principalmente pela falta de liberdade de expressão para poderem opinar diante da temática proposta.

A postura da professora em questão, infelizmente foi bastante rígida diante das possibilidades criativas que os alunos tinham em mente, castrando-os de algumas liberdades para opção de cores e formas. Tornando a aula engessada e cansativa para os alunos que ficavam parte do tempo apenas tentando passar para o papel o que a professora pedia, sem de fato ter uma análise crítica sobre o conteúdo estudado. Tornando assim a aula de Artes Visuais um momento pouco esperando pelas turmas e dando a impressão de que toda aula era a mesma, sem muitas diferenciações metodológicas.

Todas essas problemáticas nos fazem refletir sobre o ensino das Artes Visuais na contemporaneidade e o nosso papel como professores. O que fazer para mudar isso? Como minhas referências teóricas e práticas podem atingir de maneira positiva o meu aluno em sala de aula, para que ele possa de alguma forma conceituar, ler uma obra e fazer uma auto leitura de seu trabalho?

Diante dessas indagações e diante do grande contraste das metodologias mal utilizadas pela professora, com uma visão ainda muito presa as artes plásticas, onde o fazer manual era muito mais explorado em detrimento de um pensamento mais reflexivo e a busca de uma estética meramente do belo pelo belo. Observa-se a grande importância de uma formação continuada para o educador, para que ele se recicle sempre, buscando novas referências em cursos, em espaços culturais, museus e oficinas que poção lhe proporcionar novos olhares e percepções mais atuais, sejam pela inserção de novos exercícios na prática educacional, sejam pelas novas mídias que envolvem a arte e o dia-a-dia dos alunos.

Reflexões acima bastante abordadas por Coutinho na questão da formação do professor de Artes:

> “A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais do ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade.(COUTINHO, 2012. p.177)”.

Diante da análise dessas problemáticas, pode-se verificar o real papel do professor como transformador social. Tendo as Artes Visuais como uma matéria que pode ser transformadora, questionadora e que seja capaz de

instigar o aluno a ter novas percepções do mundo, utilizando de matérias e linguagens mais próximas da vivência de cada um deles e colocando em prática a real importância da proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

A partir de todas essas inquietações e de todas as referências já adquiridas em sala de aula, na universidade, que buscou-se montar um plano de aula em que visasse um momento de contraste com as turmas trabalhadas.

Tendo como base o plano de aula da professora supervisora, o tema para a regência foi a relação estético/criativa com o meio em que os alunos estão inseridos. Os diversos aspectos estéticos da cidade de Belém, suas cores, melodias e formas. O dia-a-dia de cada aluno e como esses olhares refletem em seus pensamentos criativos. Fazendo um panorama por trabalhos de artistas que de alguma maneira tem uma relação íntima com a cidade.

Buscou-se muitos artistas da fotografia paraense, para observar as mais diversas poéticas da imagem, como nos trabalhos de Evna Moura, Alexandre Cerqueira, Miguel Chikaoka e Luiz Braga. Sendo que a atividade tinha como um dos fins, trabalhar a licença poética através das imagens de recortes e as possibilidades de combinações de olhares conceituais capazes de serem criados.

Muitos alunos ficaram bastante inquietos diante das imagens mostradas, querendo saber as técnicas e os caminhos utilizados para chegarem ao resultado final. Enquanto perguntava aonde e como eles percebiam a cidade de Belém nas imagens, como por exemplo, em uma das fotografias do trabalho de Alexandre Cerqueira e Luiz Braga:

Fotografia 1 -. “ A casa “ da série afeto. Alexandre Cerqueira.



A casa da família Série Espaços do afeto, 2006.

Fonte: http://alexandresequeira.blogspot.com.br/2010/07/espacos-do-afeto.html

Fotografia 2- “A banhista” . Luiz Braga.



Fonte: http://www.terra.com.br/istoegente/289/diversao_arte/expo_transfiguracoes_da_amazonia.htm

Foi bastante surpreendente verificar a percepção de alguns alunos diante da imagem, comentando que parecia algo do passado, como uma lembrança. Alguns reconheceram a casa que fica na Avenida Presidente Vargas e o mais importante, a grande maioria descentralizou o pensamento de das influências imagéticas apenas de pontos turísticos e danças típicas já desgastadas por clichês regionais. Voltando-se para tudo o que está contido no seu di-a-dia, desde os seus objetos particulares até os locais que de alguma forma lhe traziam lembranças sentimentais.

Dentro dessa concepção do uso de imagens e do uso de recursos visuais para fazer a relação com lembranças e o sentimental no trabalho artístico Ana Mae Barbosa diz que:

> "Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (BARBOSA, 2012. P18)".

Estimular a capacidade artística dos alunos é fundamental para o ensino em Artes Visuais e principalmente através de referências que aguçam a percepção cognitiva e introduz para a sala de aula os olhares dos artistas, fazendo assim uma reflexão da importância do trabalho artístico de um professor para que haja uma interação mais íntima com o aluno durante sua produção, trazendo experiências artísticas que misturam-se a arte de educar.

O mais importante para a arte e o seu ensino é que o professor seja um artista, que o artista seja um professor e que ambos tenham uma formação consistente e reflexiva para a atuação na arte e em sala de aula. Segundo Fusari, (1992 citado por ROSA ,2005, p.119), "o professor de arte precisa saber arte, saber ser professor de arte."

Após todo o embasamento teórico, partiu-se para o momento prático, fazendo experimentação com recortes. Diversas imagens do cotidiano paraense e outras que deslocavam-se da nossa realidade, mas que tinham

total interação por conta de cores, texturas, ou até mesmo por produtos inseridos no mercado capitalista.

Revelando para os alunos possibilidades poéticas muito curiosas, deixando-os bastante livres em suas criações e seus diálogos. Tornando a aula um momento de produção bastante intenso, com uma notória expressão de satisfação em cada um deles.

Por fim, após o a parte prática, que foi finalizado na aula seguinte. Chegou-se no que talvez seja um dos momentos mais preciosos da regência, o momento de conversa e troca sobre a produção de cada aluno. Fizemos um grande círculo no meio da sala, sentamos no chão, pedi para que cada um trocasse seu trabalho com o colega e começamos um ciclo de leituras das imagens criadas por cada um deles. Buscando o olhar do outro e discutir os diversos significados dos signos e pensamentos propostos.

> "Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Aprender ao ser avaliado é um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis.(PCNEM. p.61)".

Contudo, foram de absoluta importância as experiências adquiridas durante o período de estágio. Sendo um momento transgressor de ideias, onde entra-se em contato com diversos conflitos de pensamentos que colocam em cena muitas questões abordadas durante as discussões nas salas de aula da universidade . Possibilitando diálogos com nossos pensamentos como futuros professores de Artes Visuais, fazendo dela um eterno laboratório de pesquisa, que inclusive, deve ser o ponto de partida para o professor buscar novas linguagens e metodologias, partindo também para experiências em museus, centros culturais e outros, afim de criar o máximo de experiências e vivências possíveis. Pois:

> Os cursos de licenciatura são formadores de professores e devem formar alunos capazes de exercer a ação docente articulando os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso para a discussão no contexto escolar diante das mudanças da sociedade e a realidade escolar. Somente com uma reflexão dos profissionais da educação nas escolas e a participação dos formadores de professores e os estudantes é que poderemos levantar as problemáticas das escolas que, no fundo, são problemáticas sociais que não atingem somente a escola. Desta forma, pode-se influenciar os órgãos governamentais a uma política educacional com um processo de educação continuada de qualidade, sendo que a escola é o espaço da pesquisa, onde acontece o estágio e a formação do futuro professor e o ensino e a aprendizagem são construídos (WENDT, 2009. P107)".

Considerações:

O período de estágio supervisionado e a experiência da regência são momentos norteadores para a futura prática docente dos estudantes graduandos. Onde pode-se tecer novos pensamentos e repensar posturas. Oportunidade de firmar olhares para algumas metodologias ainda utilizadas na atualidade pelo profissional de Artes Visuais e como a partir disto e dos trabalhos em sala de aula, montar uma postura como professor, com o dever de respeitar as a criação dos alunos, criar novos pensamentos e reflexões diante da realidade ao redor.

Fazendo sempre uma autocrítica de sua postura profissional, buscando uma formação continuada. Perseguindo possibilidades diferenciadas para que, diante dessas análises os professores possam atualizar seus esquemas de conhecimento consolidando as fragilidades exposta durante seu percurso profissional, por meio de pesquisas e experiências afim de que o olhar transformador da arte nunca se esgote, pois essa é a grande missão do professor de Artes Visuais transformas olhares e manter seu conhecimento em constante transformação de acordo com a contemporaneidade.

Anexos

Plano elaborado pela professora do colégio, para a turma da terceira série(quarto ano):

HABILIDADES A SEREM ADQUIRIDAS NA DISCIPLINA:

- Decodificar uma obra de arte para que possa admirá-la na sua essência. Tornando-o um fruidor e apreciador de arte em todas as suas manifestações, de forma a preservar sua cultura.

- Observar espaços, formas, sons, cores, movimentos, gestos, relacionados ao ambiente em que foram produzidos.

- Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.

- Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio histórica.

HABILIDADES A SEREM ADQUIRIDAS NA SÉRIE:

- Analisar, interpretar , elaborar, interferir e criar textos visuais que expressem e retratem suas interpretações de mundo.

- Reconhecer e valorizar toda experiência estética que ele traz na sua estória de vida desde os desenhos animados, estórias em quadrinhos, fotos de família, filmes ou contos infantis que possam ampliar suas experiências visuais.

- Facilitar o entendimento das diferenças sociais existentes na sociedade, para ajudá-lo na construção de uma consciência social critica positiva.

- Compreender a experiência estética como um instrumento que amplia nossa linguagem, possibilitando novos recursos e códigos para a expressão humana.

METODOLOGIA: Contextualização/ Releitura e fazer Artístico.
- Métodologia Triangular: artistas trabalhados:

[redacted]
Paula Sampaio
Alexandre Sequeira.
Di Cavalcanti.
Debret.
Tarsila do Amaral.
[redacted]

TEMAS TRANSVERSAIS:

• A naturalidade e descoberta da própria expressão pessoal, criará no indivíduo um senso crítico para observar melhor seu mundo descobrindo-se como um ser extremamente importante para a sociedade, desenvolvendo sua cidadania e responsabilidade social.

• Através da liberdade de pensamento, interagir socialmente em uma produção sadia e afetiva que se relacione aos valores como: Respeito, amizade, solidariedade e igualdade.

• A autoconfiança conduzirá o indivíduo para que ele desenvolva sua imaginação, criação e sensibilidade encontrando em si próprio valores éticos, juntamente com os valores estéticos encontrados nas produções artísticas, considerando, assim, os valores de cada ser humano, sem discriminação.

RECURSOS MATERIAIS:

- Imagens de obras de artes e do cotidiano.

- Material para pintura, desenho, colagem e outros.

- Aparelhos de DVD, TV, vídeo e data show.

AVALIAÇÃO:

- Trabalhos de grupo.

- Observação se o aluno demonstra interesse ao assunto abordado.

- Participação efetiva do aluno na atividade proposta.

- Verificar a coerência na expressão do aluno com a proposta da atividade.

- Identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades cotidianas bidimensionais, tridimensionais e eletrônicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FABRIS, Anna Teresa. Portinari: pintor social. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- A Educação do olhar no ensino das artes. Analice Dutra Pilar.
- AZEVEDO, R. O livro dos sentidos. São Paulo: Ática, 2000.
MELLO, T. Amazonas: águas, pássaros, seres e milagres do pedaço mais verde do planeta. Salamandra, 1998.

- Periódicos e Eletrónicas:
www.arteduca.unb.br
www.belasartes.br
www.estantevirtual.com.br
www.revista.art.br
www.artenaescola.org.br
www.neae.com.br

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo, Ed: Cortez*, 2012.

Brasil. *Secretaria de Educação Fundamental.*
Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de
Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

ROSA, Maria Cristina da. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica* / Maria Cristina da Rosa – Florianópolis : Insular, 200.5

WENDT, Denise Cristina. *A prática do estágio supervisionado e a escola – um desafio. Eletras,* vol. 18, n.18,
jul.2009.

RAFAEL JOSÉ BANDEIRA DA PENHA

Estudante de Licenciatura e Bacharelado do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará; Reuni trabalhos como carnavalesco de escola

de samba; Bolsista no intercâmbio pelo banco Santander na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4314201Y8

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: iniciação científica GT: Artes visuais
Eixo Temático: Histórias: documentações, acervos e narrativas.

COLEÇÃO GEORGE EASTMAN: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A FOTOGRAFIA DO NU NA POÉTICA ARTÍSTICA

Celina Woytecken de Carvalho (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
O objetivo primordial desta pesquisa é compreender como se deu a legitimação da fotografia como arte e na proposição do nu fotográfico na poética artística. Por tanto, esta pesquisa possui um caráter histórico e documental. Como objeto de estudo elegeu-se a "Coleção George Eastman House", comunicada no catálogo A História da Fotografia (2005). Desta forma agrupou-se uma série fotográfica de nus femininos com recorte em fotografias de estúdio. Derivada destas fotografias e por meio de análise comparativa constatou-se que, a práxis fotográfica foi variando ao longo do tempo, desta maneira os nus femininos produzidos em estúdio se dividem em percentuais, sendo, 45% de linguagem pictórica, 35% exploram o corpo como forma, 15% são de caráter documental e por último 5% são fotografias contemporâneas. A partir destes números verificou-se que existe uma predominância pela fotografia de visualidade pictórica, ou seja, existe uma construção técnica entre fotografia e pintura que se controem por meio de algumas especificidades como enquadramento, pose, encenação, artefatos e adereços.
Palavras-chave: Arte; Fotografia; Nu; Coleção.

COLLECTION GEORGE EASTMAN: ANALYSIS AND CONSIDERATIONS IN NUDE PHOTOGRAPH OF POETIC ARTS

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
The primary objective of this research is to understand how was the legitimization of photography as art and photographic naked proposition in artistic poetic. Therefore, this research has a historical and documentary character. As an object of study elected to "George Eastman House Collection", reported in the catalog The History of Photography (2005). Thus teamed up a photographic series of female nudes with cutout studio photographs. Derived from these photographs and by comparative analysis it was found that the photographic practice has varied over time, thus the female nude produced in the studio is divided into percentage being 45% pictorial language, operating body 35% like shape, 15% are of documents, and last 5% are contemporary photographs. From these numbers it was found that there is a predominance of photography pictorial visuality, ie, there is a construction technique between photography and painting that controem through some specifics as framing, pose, staging, props and artifacts.
Key words: Art; Photography; Nu; Collection.

Introdução

A investigação sobre a representação do nu artístico na fotografia está permeada por questões referentes à legitimação da fotografia como arte e na proposição do nu na poética artística. Apesar de o nu artístico ser um tema recorrente no universo das artes, o nu fotográfico ainda foi pouco investigado. Suas possibilidades são variantes como, o nu pictórico, nu fotográfico, escultura de nus, entre outros.

Nesta pesquisa investigou-se o nu fotográfico e para desenvolver essa investigação no campo das artes, elegeu-se como objeto de estudo a "Coleção George Eastman House", comunicada no catálogo A História da Fotografia (2005). Para tal, agrupou-se uma série fotográfica de nus femininos com recorte em fotografias de estúdio, conforme apresentadas nesta pesquisa.

A trama fotográfica: técnica e arte

Para iniciar o estudo do nu fotográfico é necessário antes compreender como se deu a legitimação da fotografia como arte, para tanto, iniciaremos o estudo comunicando quais foram as divergências e convergências que permearam o aceite da fotografia. Para isso, é pertinente abordar a questão técnica e artística da fotografia, tendo como base a observação de Francesca Alinovi.

> O nascimento da fotografia assim como toda a sua história – afirma Francesca Alinovi – "baseia-se num equívoco estranho que tem a ver com sua dupla natureza de arte mecânica: o de ser um instrumento preciso e infalível como uma ciência e, ao mesmo tempo, inexato e falso como a arte". A fotografia, em outras palavras, encarna a forma híbrida de uma "arte exata" e, ao mesmo tempo, de uma "ciência artística" [...]. (ALINOVI, 1981, p. 15 apud FABRIS, 1998, p. 173).

Assim, como Allinovi (1981) afirmou, a fotografia possui limitada interação humana no momento criador. Inicialmente, isto levou à sua marginalização no contexto das artes visuais. Os argumentos eram que a tecnologia era responsável pela maior parte do ato criador, diferente das demais técnicas artísticas, como a escultura, pintura e gravura, desta forma, a fotografia foi compreendida como um ato que não dependia de criatividade.

Rouillé (2009, p. 35) apresenta de forma didática o processo de fabricação da fotografia:

> Enquanto o desenhista ou o pintor depositam manualmente uma matéria bruta e inerte (os pigmentos) sobre um suporte, sem que ocorra nenhuma reação química, enquanto suas imagens surgem no decorrer de seu processo de fabricação, com a fotografia acontece de maneira diferente. A imagem fotográfica surge de uma só vez, e ao final de uma série de operações químicas, no decorrer das quais as propriedades da luz interferem com os dos sais de prata. A imagem latente (invisível) torna-se visível somente depois de ter sido tratada quimicamente, segundo um conjunto de procedimentos precisos, que necessitam de um espaço adaptado: o laboratório.

Essas operações químicas, os procedimentos técnicos e a inesistência da ação de composição do fotógrafo, apresentará a fotografia como um "espelho do real", cabendo ao fotógrafo apenas o manuseio do instrumento. Assim, todo o processo restante é entendido como resultado da ação mecânica e de reação química, contudo, ao mesmo tempo em que a fotográfica é intitulada como espelho do real, verifica-se que na história da prática fotográfica ocorreram tentativas de aproximação com as artes visuais.

Isso ocorre, pois a fotografia oferecia benefícios, que até então, nenhuma arte tinha alcançado. Por proporcionar exatidão, baratear os custos, diminuir o tempo da pose, entre

outros fatores positivos advindos da nova técnica, é que a fotografia vai ganhando espaço no campo criador. Desta forma, ela propaga-se no espaço das artes visuais (FABRIS, 1998). Apesar disto, seu reconhecimento não é total, a fotografia é apenas catalogada como uma ferramenta mecânica que auxilia os pitores, portanto, a sua fidelidade e exatidão em representar as coisas, dificultava a sua inserção e reconhecimento na arte.

> a separação entre "espírito" e "matéria", latente nesse discurso, levará a catalogar a fotografia entre as artes mecânicas: ao fotógrafo não se reconhece a capacidade de selecionar, de distinguir belo do vulgar, de organizar a composição, de modificar a aparência do real. (FABRIS, 1998, p. 175).

Como aponta Fabris (1998) é importante novamente frisar que a fotografia foi catalogada como arte mecânica, sendo ela um recurso capaz de intervir e facilitar a poética dos processos, utilizando-se de outras técnicas artísticas. Porém, o processo criativo tinha dificuldades em ser reconhecido.

Logo, a sociedade vivia uma época moderna. O contexto sugeria admiração pelas máquinas, pelo automatismo e pela precisão. Nesta "sintonia" da sociedade com a modernidade, os pintores temiam a forte concorrência em termos de rapidez, fidelidade e custo[1]. Fabris (1998, p. 183) explica as relações:

> Um dos primeiros a defender a utilidade da fotografia tanto para o artista quanto para a documentação da obra de arte é, sem dúvida, Talbot, que assim se expressa em O Lápis da Natureza:
>
> todo tipo de gravura pode ser copiado por meios fotográficos; é esta aplicação da arte é muito importante, não só por produzir, em geral, cópias quase fac-símiles, mas porque nos habilita a alterar a escala à vontade e a fazer as cópias maiores ou menores que os originais, como desejarmos. [...] mesmo artistas perfeitos valem-se agora de uma invenção que delineia em poucos instantes os detalhes quase infinitos de uma arquitetura gótica que seriam dificilmente desenhados de forma correta na maneira habitual, mesmo durante um dia inteiro. (TALBOT, 1969, apud FABRIS, 1998, p. 183).

Assim Talbot, apresentou um novo olhar sobre o mecanismo fotográfico, essa perspectiva, fez com que a fotografia fosse consagrando-se no campo das artes visuais, tanto pelo seu valor mágico quanto pela sua exatidão, ou seja, capaz de captar detalhes imperceptíveis ao pintor ou aos gravadores da época.

Através desta lógica, a fotografia conquista maior reconhecimento, ainda que limitado. Aos poucos a fotografia e a pintura vão se aproximando. A fotografia vai gradativamente conquistando os pintores da época, que passam a ver no recurso fotográfico uma nova maneira de se superarem em termos de técnica. Rouillé aponta (1985, p. 131-132 apud FABRIS, 1998, p.183-184):

> A fotografia não possibilitaria apenas a decodificação das obras dos grandes mestres. Permitiria rivalizar com elas e até mesmo superá-las por proporcionar uma nova percepção da natureza em seus aspectos cambiantes e fugidios. E ainda mais: contribuíndo para a educação visual do público, a fotografia propiciaria o estabelecimento de uma escala de valores entre os artistas, graças à qual os

[1] Uma pintura possuía um custo maior, pois, o pintor levava muito mais tempo para fazer um quadro, já a fotografia era mais fiel e mais rápida.

> profissionais se distinguiriam dos amadores, se estabeleceria um sistema de livre concorrência, que levaria o pintor a se superar e a se aperfeiçoar continuamente.

Portanto, a fotografia vai fomentar a necessidade da superação técnica de pintores, escultores e gravadores. Tornado-se assim, um estímulo para que os artístas desenvolvessem e aperfeiçoassem seus estudos e composições.

Com esta apresentação percebe-se que a fotografia era uma linguagem polêmica dentro do universo das artes. Alguns fotógrafos insatisfeitos com tais apontamentos buscavam novos meios de reconhecimento. Um deles será através da prática do pictorialismo, que surgiu em 1860, e foi reconhecida como uma das primeiras tentativas de elevar a fotografia como arte. Freitas (2009, p. 33) exemplifica:

> Influenciado pelo Impressionismo, Simbolismo e pelo Naturalismo, esse movimento buscava unir os objetivos [...], que se caracterizavam, respectivamente, por um desejo de expressar os sentidos na tela, por um desejo de evocar sensações a partir da realidade – compreendendo-a enquanto símbolo e buscando significados eternos – e por um comprometimento com temas ligados à paisagem, à natureza e à vida no campo – no que diz respeito às manifestações fotográfica e pictórica.

Com base nesta citação, a fotografia, através dos pictorialistas passa a se aproximar das especificidades da pintura. Desta maneira, os fotógrafos buscavam desconfigurar a realidade impressa na fotografia, ou seja, tirá-la da função de “espelho do real”. Para isso, a fotografia era “aperfeiçoada” e recebia acabamentos que eram aplicados na pintura. Assim, esta linguagem abria mão de suas especificidades com o objetivo de se aproximar da estética da pintura. Pode-se dizer que a fotografia dissimulava sua própria identidade.

“O auge do pictorialismo na Europa foi de 1890 a 1914. Os ideais românticos do movimento não resistiram às agruras da Primeira Grande Guerra”. (COSTA, 1998, p. 264). Mas, com a queda dos pictorialistas surgiram outras tentativas no sentido de fortalecer a fotografia como linguagem artística.

Nesta linha de ação, é notória a história do “The Linked Ring”, “criado em 1892 e que buscava produzir trabalhos de beleza poética através da fotografia”. (FRIZOT, 1998, p. 306 apud FREITAS, 2009, p. 33).

Então, a fotografia começa a ser impulsionada no cenário artístico, o grupo “The Linked Ring”, possuí significativa representatividade por apresentar e defender a fotógrafia como arte e como um genêro artístico repleto de poética.

O Foto-Cine Club Bandeirantes, criando em São Paulo em 1939, representa outra forte contribuição para a elevação da fotografia enquanto linguagem artística, pois, disseminou novas poéticas e técnicas na fotografia, oportunizou a circulação das fotografias em salões e em revistas. Além disso, a fotografia brasileira, através do Foto-Cine Club Bandeirantes, ficou difundida no exterior.

> Enquanto os fotógrafos pictorialistas entendem os processos técnicos como a natureza artística da fotografia, os “bandeirantes” defendem que os processos técnicos são o meio de expressão do artista (COSTA & SILVA, 2004, p.39).

Com base nestas defesas e argumentos em prol da fotografia é que a sua trajetória e os discursos até aqui apresentados contribuirá para a elevação deste mecanismo tecnológico como repleto de espírito no ato da criação.

Devido às discussões sobre fotografia, à evolução da tecnologia e da relação da arte com o mundo, a partir de 1980, a fotografia torna-se ainda mais valorizada para as artes visuais, passando assim, a estabelecer-se como arte-fotografia. (ROUILLÉ, 2009).

> [...] a fotografia acabou contribuindo com a liberação da pintura e da arte, de um modo geral, do dever de representar o mundo visível, abrindo caminho para novos movimentos surgidos ainda no final do século XIX e inicio do século XX, como o Impressionismo, o Fauvismo, o Cubismo, o Futurismo, o Surrealismo, o Dadaísmo, entre outros. (FREITAS, 2009, p. 34).

Assim, esses novos movimentos utilizaram-se da fotografia como arte, ademais a fotografia oportunizou novas perpectivas para os artístas vanguardistas, permitindo que as composições destes, introduzissem novas formas, técnicas e poéticas.

No Surrealismo, a fotografia valoriza a utilização de formas, porém distanciando-se cada vez mais da realidade. Em suas fotografias, os artistas procuravam explorar o subentendido. Também passaram a trabalhar com outra técnica fotográfica que já era utilizada no dadaísmo: a fotomontagem. O surrealismo elevou a fotografia como linguagem artística, compondo-se de várias interpretações e diversos significados. (FREITAS, 2009).

Já no abstracionismo, um artista brasileiro que abalou o conceito de fotografia como "espelho do real" foi José Oiticica Filho (1906-1964), em suas fotografias decorrentes do abstracionismo sobre influências geométricas. Ele buscou interferir no processo de revelação e ampliação. Este artista utilizou-se, também, da técnica de fotomontagem, (participou do Photo Club Brasileiro e do Foto Cine Club Bandeirantes).

Os movimentos de vanguardas oportunizaram transformações na fotografia, dando espaço para experimentações, porém outros aspectos do século XX ocasionaram mudanças artísticas e culturais como, o desenvolvimento tecnológico, social e econômico. Desta maneira com as novas técnicas fotográficas, os artistas desvinculam a imagem da fotografia como representante fiel da realidade, pois, os aparatos tecnológicos oportunizam a manipulação da imagem. (FREITAS, 2009).

Com a trajetória da fotografia, até aqui apresentada, nota-se que já era previsto por fotógrafos que seu embrião se desenvolveria nas artes visuais. Atualmente, denominada fotografia-artística ou fotografia-expressão, as críticas a respeito dessa expressão só serviram para que a mesma fosse conhecida e aclamada pela sociedade, uma vez que ela oportunizou recursos nunca antes dominados pela pintura, além de "exibir" um poder de magia que poucas artes atingiram. As palavras de Benjamin (1985, p. 93) resumem isso: [...] a técnica mais exata pode dar às suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós.

Coleção fotográfica

Para desenvolver a investigação do nu fotográfico no campo das artes visuais, elegeu-se como objeto de estudo a "Coleção de George Eastman House" comunicado no catálogo A História da Fotografia (2005). Portanto, a pesquisa documental foi escolhida para a realização deste estudo. Partindo de um levantamento sobre a coleção fotográfica apresentada no catálogo elaborou-se gráficos de estudos que possibilitaram análises e discussões sobre a representação do nu fotográfico[2].

[2] Segundo o dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (2005, p. 52) compreende-se como coleção: "conjunto de documentos com características comuns, reunidos intencionalmente".

Desta maneira o catálogo foi ilustrado e fundamentando de forma cronológica com base em fotografias de mestres, abordando temáticas e técnicas diversificadas. Tais obras estão localizadas em Rochester - Nova York no George Eastman Casa Internacional - Museu de Fotografia e Filme.

Para entendermos a relação da coleção com a figura de George Eastman (1854-1934) e perceber a relevância deste estudo é necessário traçar um breve panorama da vida de Eastman. Dentre os pesquisadores e apreciadores da fotografia é notória a sua participação, além de ser o fundador da Eastman Kodak Company, o mesmo contribuiu para os estudos e o desenvolvimento técnico da fotografia.

Inicialmente George Eastman era um amador, um aficionado pela fotografia, porém para ajudar sua família financeiramente passou a ver na fotografia uma fonte de renda, produzindo e incentivando pesquisas técnicas sobre a câmera fotográfica.

> [...] em 1888, o fotógrafo George Eastman (1854-1934) passou a comercializar seu mais novo invento: a Kodak. Esse primeiro aparelho fotográfico portátil, por ele chamado de instantâneo, continha um rolo de filme que permitia fazer até 100 imagens. Desde então as imagens fotográficas tornaram-se objeto de comercialização em larga escala. (BORGES, 2003, p. 58).

Portanto, Eastman representa um marco para a difusão da fotografia. Entre 1902 e 1905, George Eastman construiu sua mansão, quando veio a falecer doou sua residência para a Universidade de Rochester. Sua admiração pela fotografia e seus estudos oportunizaram avanças tecnológicos, sua contribuição para a fotografia foi reconhecida, e consequêntemente a casa de Eastman foi destinada para a consolidação de um museu que passou a abrigar materiais e obras que possuíssem relação com a fotografia e o cinema.

Atualmente a George Eastman House - Museu de Fotografia e Filme recebe visitas de apreciadores e pesquisadores do mundo todo. Abriga uma das maiores coleções sobre cinema e fotografia, contando com biblioteca, obras fotográficas de mestres, filmes e livros sobre cinema com ênfase ao cinema mudo. Além disso, possuí uma coleção com aparatos tecnológicos próprios do cinema e da fotografia.

Resultados e análises

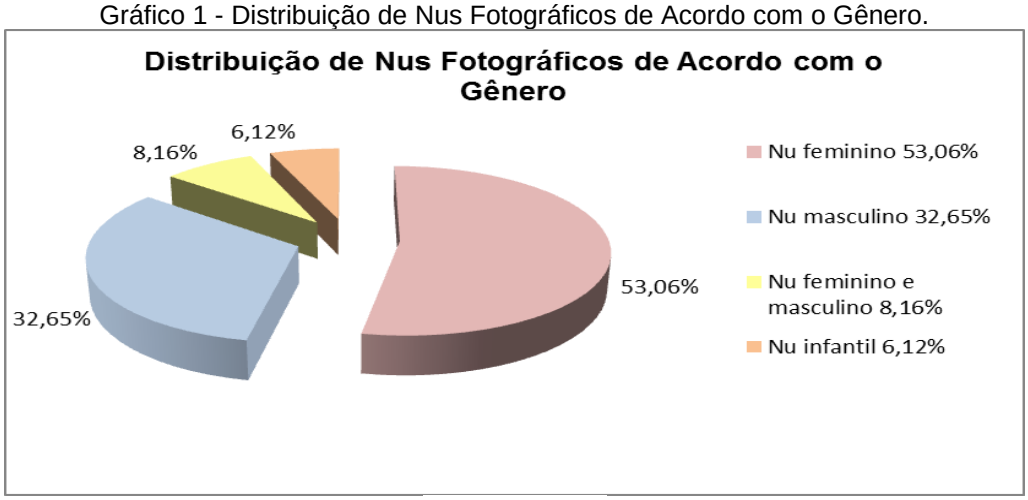
Um dos objetivos primordiais desta pesquisa é o estudo sobre a representação do nu fotográfico em poéticas artísticas, partindo deste contexto e sobre a relevância deste tema para a difusão do conhecimento em fotografia é que iniciaremos uma análise comparativa sobre a percepção visual das fotografias de nu, para tal, agrupou-se uma série fotográfica de nus femininos com recorte em fotografias de estúdio.

Antes de seguirmos com a análise do objeto de estudo, é necessário compreendermos de forma abrangente como se constituí a coleção fotográfica apresentada no catálogo A História da Fotografia (2005).

O catálogo foi ilustrado com 743 fotografias que abordam temas diversificados. A partir da escolha do objeto de estudo traçou-se seu levantamento. Verificou-se que, das 743 fotografias apresentadas neste catálogo, 49 fotografias envolvem a temática do nu, ou seja, 6,59%.

Entre os nus fotográficos, têm-se, 26 fotografias de nu feminino, 16 fotografias de nu masculino, 04 fotografias de nu feminino com a presença masculina e 03 fotografias de nu infantil. O gráfico (01) mostra como se dá essa distribuição em percentuais.

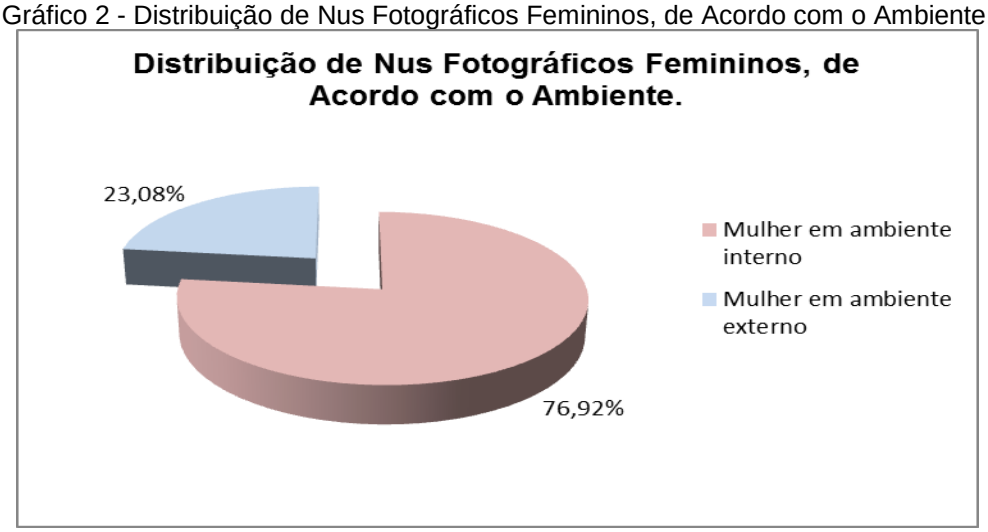
Gráfico 1 - Distribuição de Nus Fotográficos de Acordo com o Gênero.



Fonte: A autora

A partir do gráfico (01) elaborou-se o gráfico (02). Este apresenta a distribuíção do nu feminino no catálogo, de acordo com a condição espacial em que foram concebidas, ou seja, 20 fotografias de nus femininos em ambiente interno e 06 fotografias de nus femininos em ambiente externo.

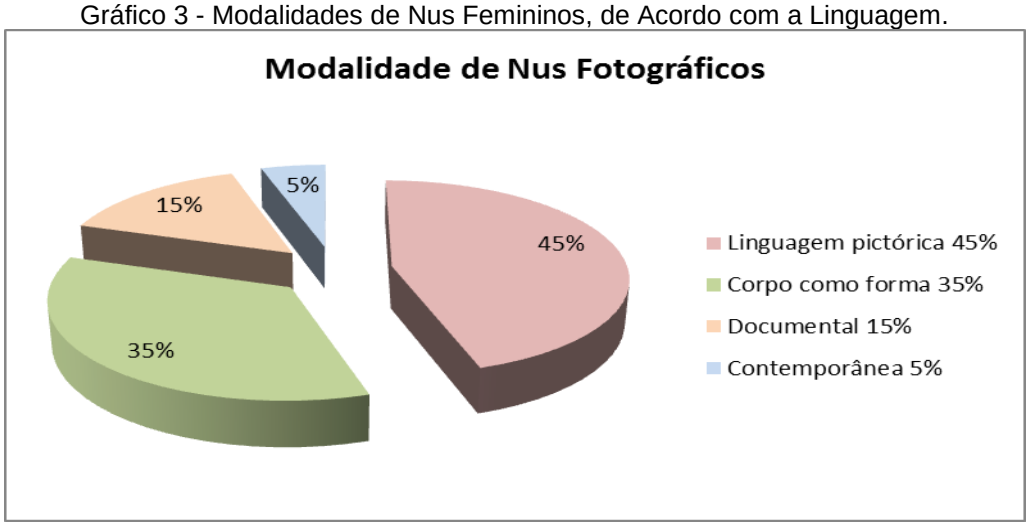
Gráfico 2 - Distribuição de Nus Fotográficos Femininos, de Acordo com o Ambiente.



Fonte: A autora

Logo, o gráfico (03) é o resultado extraído com base no gráfico (02), ou seja, sobre os 76,92% de nus fotográficos femininos elaborados em estúdio. Neste último gráfico é que se concentram as análises e discussões. Para tal, os nus femininos elaborados em estúdio foram subdivididos em 04 conjuntos. Nestes conjuntos, têm-se, 09 fotografias de linguagem pictórica, 07 fotografias de corpo como forma, 03 fotografias de caráter documental e 01 fotografia de caráter contemporânea.

Gráfico 3 - Modalidades de Nus Femininos, de Acordo com a Linguagem.



Fonte: A autora

Assim, de acordo com o gráfico (03) a fotografia de nus artísticos de visualidade pictórica é a mais recorrente na coleção de nus femininos elaborados em estúdio, com um percentual de 45%.

Esta modalidade de nus fotográficos se aproxima da visualidade de nus pictóricos, onde os enquadramentos, as luzes, poses, artefatos e outras especificidades possuem relação com a pintura de nus. Como evidencia Borges (2003, p. 45):

> A combinação do nu e ou/seminu com as dobras irregulares dos tecidos, somada ao jogo de claro/escuro, ressalta a expressão vaga e melancólica do olhar ao mesmo tempo em que mostra, esconde e sugere a sensualidade do corpo e o mistério da alma feminina. É assim que a fotografia ressalta os atributos femininos já consagrados pela literatura e pela pintura [...].

Assim, os atributos valorizados são os mesmos que se utilizaram nos nus pictóricos do Renascimento, que valorizam a ideia de representação da mulher evidenciando a sutileza, a sensualidade e a delicadeza da figura feminina.

Vale destacar que, esse gênero fotográfico ficou conhecido como nu artístico, clássico ou acadêmico, devido a relação visual que possui com pinturas de nus, prática consagrada nas artes visuais. Segue alguns exemplos de fotografias decorrentes da visualidade pictórica apresentadas na coleção George Eastman House.

Figura 01 - Estudo a partir da Natureza (História Natural), Louis-Camille d'Olivier, (1853-1855).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 353

Figura 02 - Nu Reclinado, Eugène Durieu (1855).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 355.

A segunda modalidade mais recorrente na coleção é o nu artístico fotográfico que evidência o corpo enquanto forma, correspondendo a 35% dos nus femininos elaborados em estúdio. Essa prática passa a ser explorada no início do século XX, ou seja, a partir do modernismo que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos.

Interessante observar que diferente da fotografia de nus artísticos de caráter pictórico, onde a câmera deveria ficar praticamente imóvel devido as suas limitações, é que no século XX os fotógrafos munidos de equipamento mais precisos, passam a ter maior liberdade de experimentação. O resultado apresenta fotografias de nus artísticos em ângulos que evidenciam as formas do corpo. Lula (2000, p. 52) exemplifica:

“É frequente a utilização dos mais variados recursos na concepção da imagem. Retoques, distorções, espelhos, ângulos inusitados são postos em ação pelos fotógrafos de vanguarda”.

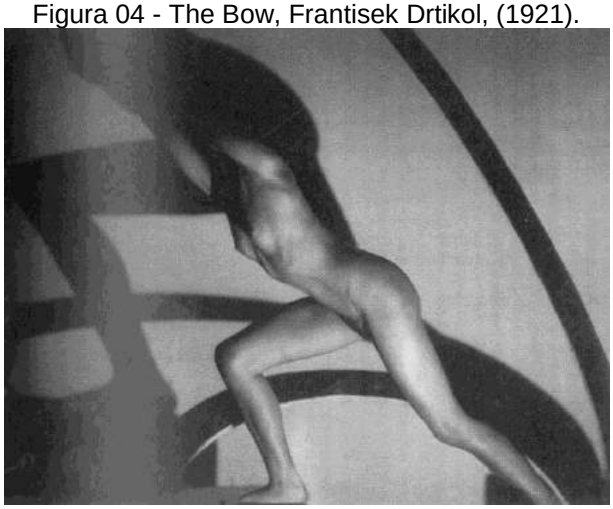
Além disso, dessas especificidades os fotógrafos abrem mão do uso de artifícios quem remetem à pintura. Portanto, nas fotografias de nus artísticos do século XX que exploram o corpo nu como forma, acontecerá em algumas obras o rompimento com a poética visual praticada na pintura. Seguem alguns exemplos:

Figura 3 - Nu, Edward Weston, (1936).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 495.

Figura 04 - The Bow, Frantisek Drtikol, (1921).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 527.

Já a fotográfica de nu documental ocupa um percentual de 15% na coleção. Referente à fotografia documental Soulages (2010 p. 159) atesta que: “toda fotografia pode ser considerada sob o ângulo do documento ou sob o ângulo da obra de arte. Não se trata de duas espécies de foto. É o olhar de quem a considera que decide”. Assim a fotografia (05) pode ser atribuída como fotografia documental ou artística.

Referente a fotografia documental, vale destacar que, o fotógrafo valoriza uma espontaneidade, onde não se posa e não se olha para o fotógrafo. Assim, nessa fotografia, encontramos a pose, mas a troca de olhar entre o referente e o fotógrafo é inexistente.

Nesta análise, optou-se pela escolha da representação fotográfica dos negros, o que era um acontecimento raro até a popularização da fotografia. Com a difusão da fotografia alguns negros eram registrados em meio à família a que pertenciam, como no caso das amas-de-leite. (KOUTSOUKOS 2006, p. 83). Com a popularização da fotografia esta situação foi mudando.

> [...] o ex-cativo e o negro nascido livre, tentaria construir a sua imagem, a princípio, a partir de códigos de representação e comportamento tomados inicialmente "emprestados" dos ditos brancos da sociedade. Uma das formas dessa representação era o retrato posado em estúdio de fotografia. (KOUTSOUKOS 2006, p. 83).

Contudo "a pele mal tratada e o semblante cansado, combinados com a rigidez do corpo, não desapareciam sob os disfarces sociais e acabavam por denunciar sua posição subalterna na estrutura social". (BORGES, 2003, p. 52). Contudo, esta prática era uma convenção da época. Temos como exemplo:

Figura 5 - E. Thiesson, Mulher Nativa de Sofala (Moçambique), 30 anos de idade, de cabelos brancos, (1845).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C., 2005, p. 54.

Por último temos a fotografia contemporânea com um percentual de 5%, decorrente desta modalidade a figura (06) apresenta um caráter performático, onde a mulher é representada seminua, fazendo uma bolha de sabão, remetendo ao corpo em performance artística. Esse gênero fotográfico foi frequentemente utilizado em fotografias dos anos de 1960 e 1970, contudo, estas fotografias de caráter performático nem sempre foram consideradas como fotografias artísticas, pois, com frequência as mesmas serviam apenas como registro documental de uma ação performática, para em seguida ser transposta para museus e galerias de arte.

Figura 06 - Mulher grávida que faz grande bolha de sabão, Les Krims, (1969).



Fonte: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C. **A History of photography**. Hohenzollerning: Taschen, 2005. (The George Eastman House Collection).

Desta forma, com base no gráfico (03) percebe-se que a fotografia de nus artísticos de visualidade pictórica é a mais recorrente entre todos os gêneros de nus fotográficos femininos elaborados em estúdio.

A fotografia de nus artísticos com visualidade pictórica surge no século XIX, logo após o invento da fotografia. Esse gênero estabelece diálogo com a pintura. Isto é, notado de algumas especificidades, como enquadramento, olhar, encenação, pose, utilização de artefatos e adereços que, com frequência, eram utilizados na elaboração da pintura. Desta maneira existe uma construção da técnica fotográfica, como veremos a seguir.

> No decorrer da segunda metade do século XIX, a fotografia [...] tornou-se um meio privilegiado para revelar o corpo nu e a sua sexualidade. Inicialmente ligada aos modelos da pintura e da escultura, as fotografias acabaram por reproduzir algumas das poses femininas dos ateliês dos artistas [...]. (LULA, 2010, p.47).

Desta forma, devido ao fato dos fotógrafos terem sido pintores, é que suas fotografias de nus se aproximarão de uma visualidade pictórica, utilizando-se dos mesmos enquadramentos, luzes e sombras, ângulos, poses, entre outras especificidades da pintura de nus. Além disso, certas fotografias eram encomendadas a estes fotógrafos por pintores e escultores com a finalidade de serem utilizadas para estudos. Daí justifica-se tal aproximação da fotografia com a pintura. Assim, pode-se dizer que a encenação e a pose remetem à pintura conforme aponta Borges (2011): “[...] a busca da sensualidade feminina se faz presente a partir da combinação dos mesmos elementos que, na pintura, constroem a estética da nudez”. (BORGES, 2003).

Portanto, na fotografia de visualidade pictórica a encenação e a pose são elementos herdados da pintura, uma vez que, era a prática mais conveniente para retratar o ser humano até o surgimento da fotografia, como descreve Lula (2010, p. 44):

> Desde a sua invenção, a fotografia esteve ligada a representação do corpo, encontrando no retrato um tema privilegiado. Até o surgimento da técnica fotográfica, recorria-se a pintura, normalmente dispendiosa, quando se queria retratar alguém. O registro fotográfico, pouco acessível nos primórdios da produção, passou a ser cada vez mais difundido e barateado, com a aparição de novas técnicas fotográficas entre 1830 e 1860.

Entre estas técnicas "o daguerreótipo[3] foi o primeiro procedimento fotográfico a autorizar uma grande difusão do retrato". (LULA, 2000, p. 44). Em 1840 o aparelho já era utilizado para registar pessoas, porém, era limitado em termos de técnica, sendo incapaz de captar com imediatez, desta forma, registrar o ser humano, era uma tarefa penosa, não só para o fotógrafo, mas para o modelo que estava sendo retratado. Na busca da precisão e de contornos nítidos a pose assim como na pintura é a alternativa encontrada para burlar o tempo.

Mediante a esta condição é que móveis e outros utensílios são incorporados no cenário, prestando apoio aos modelos, Benjamin (1985, p. 98) aponta:

> Os acessórios desses retratos, com seus pedestais, balaustradas, e mesas ovais evocam o tempo em que devido, à longa duração da pose, os modelos precisavam ter pontos de apoio para ficarem imóveis. No início os fotógrafos se contentavam com dispositivos para fixar a cabeça ou o joelho. Depois vieram outros acessórios, como nos quadros célebres, e, portanto, tinham que ser "artísticos".

Assim, a fotografia de nu artístico de visualidade pictórica, também, incorporou ao cenário móveis e outros utensílios, prestando apoio aos modelos, assim como aconteceu na prática pictórica. Já os artefatos e adereços dispostos ao longo do corpo feminino são utilizados para representar e evidenciar a beleza, a sensualidade, o corpo e as curvas da mulher, assim como na pintura.

Já os artefatos e adereços dispostos ao longo do corpo feminino são utilizados para representar e evidenciar a beleza, a sensualidade, o corpo e as curvas da mulher, assim na pintura. (BORGES, 2003). Portanto, "o fotógrafo-artista quer, fundamentalmente, exprimir uma tese corrente no mundo da pintura, na qual o retrato artístico mais que informar, deveria representar." (BORGES, 2003, p. 44).

Quanto ao enquadramento aplicado por fotógrafos, este era o mesmo utilizado por pintores, sendo, o retrato a meio-corpo ou o retrato de corpo inteiro, isso se justifica, devido ás limitações decorrentes dos aparelhos fotográficos, uma vez que, os primeiros aparelhos eram difíceis de serem manuseados, ou seja, a câmera era fixada em um suporte, limitando assim o manuseio da mesma pelo fotógrafo.

Com base nestas considerações pode-se concluir que, na presente coleção, existe uma predominância sobre a fotografia de nu feminino assemelhando-se com a visualidade pictórica, ou seja, existe uma linguaguem decorrente da pintura. Essa construção da técnica fotográfica remetendo à pintura se dá pelo fato de que, a fotografia em seus primórdios herdou características específicas da pintura, uma vez que ambas serviram para representar o homem.

Apenas com a invenção de aparelhos mais ágeis é que os fotógrafos passam a representar o corpo com ângulos inusitados, como na fotografia que explora o corpo enquanto forma, como na fotografia documental e na fotografia contemporânea, onde já

[3] Consiste em: "Uma chapa de cobre, coberta com uma fina camada de prata, que emulsionada e exposta, gravava uma imagem positiva. Uma imagem única. O que significa que o daguerreótipo não permitia reproduções, não gerava cópias a partir de um negativo". (LIMA, 2011, p. 04).

não existe uma preocupação de retratar o ser humano por meio de poses tradicionais e adereços que evocam as especificidades da pintura.

Referências:

AUMONT, J. A parte da arte. In. ____. **A imagem**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 259-314.

BANNON, Anthony. Prefácio. In: JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C. (Org.). **A History of photography:** from 1839 to the present. Hohenzollerning: Taschen, 2005. p. 6-7.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTOLUCCI, J. **Reflexões sobre a fotografia e a arte**: um olhar sobre os trabalhos fotoformas e sobras de Geraldo Barros. 2010, 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BORGES, M. **História e fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, H.; SILVA, R. **A Fotografia Moderna no Brasil**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

Id. Pictorialismo e imprensa: o caso da revista o cruzeiro. In: FABRIS, A. (Org.). **Fotografia**: usos e funções no século XIX. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 261-292.

Dicionário brasileiro de terminologia arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. Tradução de Marina Appenzeller. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

EASTMAN FUNDOU a. Disponível em: < http://www.eastman.org/collections/eastman/biography.php>. Acesso em: 09 ago. 2014.
FABRIS, A. A fotografia e o sistema das artes plásticas. In. _____. **Fotografia**: usos e funções no século XIX. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 173-198.

Id. **Identidades Virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FREITAS, Gabriela d. **Dos bancos de imagem às comunidade virtuais: configurações de linguagem fotográfica na internet**. 2009, 197 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

JOHNSON, S. W.; RICE, M.; WILLIAMS, C. **A History of photography:** from 1839 to the present. Hohenzollerning: Taschen, 2005.

KOSSOY, B. **Origens e expansão da fotografia no Brasil**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos. 3. ed. rev. atual. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

ROUILLÉ, A. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. Tradução de Constancia Egrejas. 1. ed. São Paulo: Senac, 2009.

KOUTSOUKOS, Sandra s. **No estúdio do fotógrafo. Representação e auto-representação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX**. 2006, 260 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOULAGES, F. **Estética da fotografia:** perda e permanência. Tradução de Iraci D. Poleti e Regina Salgado Campos. São Paulo: Senac, 2010.

Modalidade: Artigo completo GT: Artes visuais
Eixo Temático: INICIAÇÃO CIENTÍFICA

SOMBRA, INDETERMINAÇÃO E INCOMPLETUDE: O PROCESSO DE CRIAÇÃO COMO DINÂMICA PARA O ENSINO DO DESENHO

Jamerson Sérgio Passos Rezende (UFU, MG, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo é resultado de uma reflexão consequente de uma pesquisa desenvolvida em um programa de Iniciação Científica[1]. Apresenta algumas questões sobre o ensino da arte no viés processual, a partir de uma produção própria em desenho. Partindo da observação, cada composição desta série foi realizada como uma resposta a um problema surgido a partir da representação das sombras e do objeto referente. A intenção da pesquisa anterior era problematizar os possíveis indicativos próprios do desenho de observação enquanto registro de um "motivo", e quais indicativos de um desenho dessa natureza adquire o status de autônomo; em outras palavras, buscava-se questionar o nível de inacabamento/acabamento destes desenhos. O resultado obtido volta-se agora, para a questão do próprio processo e suas possibilidades de aplicação no ensino do desenho, defendendo uma forma análoga e complementar entre o produzir e ensinar arte. Este processo é mediado conceitualmente por Salles (1998) e Rey (1996) em questões que tocam o processo de criação de uma obra de arte, em diálogo com Freire (1996).
Palavras-chave: Desenho; Processo de criação; Sombras; Arte-educação

SHADOW, INDETERMINATION AND INCOMPLETENESS: THE PROCESS OF CREATING AS A DYNAMIC FOR DRAWING TEACHING

ABSTRACT:
This article is the result of a consequent reflection of a research developed in a program of Scientific Initiation. Presents some questions about the teaching of art in a procedural bias, from its own production design. Starting from the observation, each composition of this series was held as a response to a problem arising from the representation of shadows and object references. The intention of the previous research was problematize the possible selfsame indicative of drawing from observation while registering a "reason", and which indicate a drawing of this nature that acquires the status of autonomous; in other words, was sought to question the level of incompleteness / finish these drawings. The result now turns to the question of the process itself and its possibilities of application in teaching drawing, defending an analogous and complementary way between the producing and teaching art. This process is mediated conceptually by Salles (1998) and Rey (1996) on issues that touch the creative process of an artwork, in dialogue with Freire (1996).
Key words: Drawing; Creation process; Shadows; Art education

[1] Memória e representação visual: a autonomia do desenho enquanto processo e resultado. Pesquisa realizada durante o Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), entre março de 2013 a fevereiro de 2014, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Introdução

Inicialmente, estes desenhos se caracterizavam pela predominância de elementos figurativos; porém, durante a formação acadêmica, a ampliação de repertório se fez necessária. Assim, o processo de abstração aconteceu simultaneamente com a produção figurativa, enquanto pesquisa formal. Abstração/figuração são valores nem sempre tão opostos entre si, segundo Mel Gooding (2002). Para a autora, toda arte é abstrata no sentido de apresentar um objeto que modifica o modo de apreensão do mundo; a diferença consiste no modo como esta apresentação é feita. Sendo ela figurativa, retrata a realidade por meio de imitação mimética ou representação ilusionista da natureza externa ao artista. Ao contrário, a arte abstrata se volta para o interior enfatizando a experiência individual e a originalidade criativa em "resposta às exigências da vida interior".
Para efeito de distinção dos termos, vamos utilizar aqui, a própria definição de Gooding:

> Por arte *figurativa*, entendo qualquer modo de representação em pintura e em escultura [ou outra representação de natureza visual] que ofereça ao olho a ilusão de uma realidade percebida, por mais que seja simplificada, distorcida, exagerada ou ampliada. A arte abstrata não é portanto figurativa. [...] denominarei 'abstrata' qualquer arte que tenha essa qualidade negativa. (GOODING, 2002: 10-11, grifos do autor).

Assim, entendemos que arte abstrata é aquela que possui sentido negativo com relação à figuração, ou seja, é qualquer arte não-figurativa, pois ambas constituem formas de apresentação de objetos visuais (e reais) no mundo, e dependendo igualmente da presença do espectador para significar estas formas.

Um primeiro conflito ao desenhar surgiu entre estes valores duplos, normalmente opostos no senso comum. A abstração foi questionada de diversas maneiras enquanto imagem, fora do meio acadêmico, na qual ainda predomina uma visão representativa de tendência mimética da arte.

Tanto nas figurações quanto nas abstrações, era recorrente o uso de recursos gráficos, como as hachuras; ou seja, a construção das formas quase sempre acontecia por acúmulos de linhas, com mais ou menos intensidade, dependendo da intenção de se trabalhar um local específico no suporte.

A adequação da proposta artística a esta técnica fez-se como objetivo pessoal para quaisquer atividades e exercícios realizados durante as disciplinas da graduação. Assim, a formação dos trabalhos seguia essa metodologia de criação no seu processo, tornando-se o indicativo de um modo singular de raciocínio gráfico. Nesse sentido, a hachura (Fotografia 1) pôde contribuir para a percepção e compreensão do nascimento de uma "poética visual" no sentido de fazer compreender por onde caminhavam as intencionalidades, ao optar por sempre hachurar as formas desenhadas.

O principal problema surgiu das fontes referenciais para a realização destes desenhos. Enquanto abstrações, eles eram por sua natureza, desenhos de "imaginação", os quais eram submetidos e regidos por sua "lei" própria de composição. No entanto, para as figurações eram necessárias referências externas ao desenho, sendo estas mediadas por modelos obtidos da observação do real ou por outras imagens já produzidas em outras mídias, como no caso da fotografia, por exemplo. Tais configurações, desenhos de observação ou até desenhos de releitura ou cópia, têm a marca da autoria – a gestualidade feita pelo artista, durante a

execução do trabalho, por exemplo – limitada pela interpretação visual do espectador. Tanto o conflito entre representação e abstração visual quanto o conflito do referencial imagético convergem para questões referentes à autonomia do desenho enquanto linguagem visual final no campo da arte.

Fotografia 1 – REZENDE, Jamerson. Sem título (Abstrato com linhas), 2011.
Grafite e esferográfica s/ papel, 30 x 22 cm.



Fotografia de Jamerson Rezende.
Fonte: Acervo pessoal

Durante a graduação, foi questionada a dependência e importância de uma referência imediata e externa ao desenho, para sua construção. O desenho de memória surge como uma possibilidade de exercício e atuação para superar a imediaticidade do olhar e apropriação de outras imagens, a fim de obter um desenho supostamente mais autêntico e autônomo. Esta autonomia, por sua vez, é definida na relação com seu próprio processo de construção; em outras palavras, diz-se da finalização (acabamento) de uma obra de arte.

Após as experimentações técnicas feitas ao longo de todo o percurso acadêmico, o Desenho de observação persistiu como ponto de partida para a criação de imagens, pela segurança e conquista técnica que proporcionavam. Se antes, estes desenhos eram feitos de maneira mais ou menos intuitiva e confortável, novamente ele é retomado, agora de maneira mais consciente e atualizada, contribuindo para as reflexões conceituais acerca de sua própria autonomia artística.

Assim, este trabalho torna-se uma oportunidade de estudos e reflexão sobre o desenho contemporâneo a partir da busca de uma pesquisa poética. A questão da autonomia deste desenho deverá se fazer aqui, durante todo o processo de sua construção, onde conceituação e prática ocorrem simultaneamente e de forma complementar, assumindo, portanto, um caráter processual.

Esta processualidade se faz pertinente enquanto busca na arte contemporânea, de modo geral. Se a arte atual busca diferentes maneiras de voltar-se para si e questionar-se enquanto arte, este trabalho traz essa inquietação conceitual e metalinguística para o campo específico do desenho. Faz-se necessário, portanto, o estudo do Desenho na arte contemporânea.

Em outras palavras, se a arte contemporânea tem como uma de suas premissas, a perda de limites entre as linguagens, admitindo processos híbridos – gravura+fotografia, pintura+objeto, etc. – o estudo sobre a prática do Desenho, em termos poéticos, revela não somente questões particulares que sua poética pessoal suscita – relação figuração/abstração, modos de hachura como enriquecimento das possibilidades da escala de valor, o tema da paisagem e outras questões. O estudo também põe em evidência o que é próprio da linguagem e de que modo ela pode se dar ao diálogo com outras linguagens, para além da contribuição tradicional que é o desenho projetual e como estrutura para a pintura, por exemplo.

Se o desenho finalizado pode ser objeto de apreciação estética de qualquer outra pessoa, inclusive o autor, o Desenho enquanto processualidade depende de uma série de fatores que têm, no artista, sua chance de expressão. Dentre esses fatores, está o acaso, as peculiaridades características dos materiais utilizados, os estímulos externos, o próprio conceito de expressão, etc. Esta pesquisa se coloca como possibilidade de confronto do desenho em suas instâncias materiais: processo e produto.

Objetivou-se a produção de uma série de desenhos de memória, observação e criação, que possibilitem questionamentos poéticos acerca dos graus de sua autonomia enquanto processo e imagem final no campo da linguagem artística visual. Para tanto, se faz necessário ainda, realizar um banco de imagens autorais, este como uma coleção de estudos e esboços diversos a partir da memória de desenhos de observação e compará-los, em termos de acabamento, com outros desenhos em processo trabalhados em escala maior. Propõe-se também fazer um levantamento de imagens da história da arte de acordo com as questões referentes à autonomia do desenho e representação gráfica, seja enquanto visualidade final ou processo de criação para finalmente, confrontar estas referências iconográficas obtidas e imagens autorais com os conceitos e teorias pertinentes a este estudo.

Esta problemática foi trabalhada sob a hipótese de índices potenciais de finalização do trabalho. Ou seja, quais indicativos apontam para a condição de acabamento ou inacabamento de uma obra de arte, visto que, quando esboço o desenho ainda possui uma virtualidade, um “vir a ser” arte.

Materiais e métodos utilizados

Este trabalho foi dividido em duas fases distintas, mas simultâneas sobre reflexão constante do processo criativo, sendo uma etapa prática e outra teórica. A parte prática consistiu em uma pesquisa de campo em ateliê, pela experimentação e aplicação plástica dos conceitos apresentados.

Primeiramente, foi feita uma série de desenhos de observação a partir objetos de pequena escala, facilmente disponíveis, mas que já apresentassem uma complexidade em sua forma, sobretudo na riqueza de seus planos. Em suas sobreposições e/ou justaposições já se percebe o potencial para uma composição gráfica relativamente impactante em sua visualidade; o que Arnheim (2005) determinaria como “forças perceptivas”; podendo estas, serem mais exploradas de acordo com o grau de descentralização da forma no espaço do suporte.

Com base nesse critério, foram escolhidos motivos como papéis levemente amassados (Fotografia 2) em um “exercício tautológico” do desenho, ou seja, ocorre a representação visual de um papel amassado sobre um plano de papel. Posteriormente, representei pequenas pedras irregulares de cortes bem definidos (Fotografia 3). Tais objetos foram, em diferentes momentos, colocados sobre uma base plana e firme sob uma luz próxima e difusa, projetando sombras no próprio

modelo (objeto real) bem como na base. Os desenhos realizados por meio da observação de papéis amassados e pequenas pedras levantaram diversas questões, algumas delas próprias da prática do Desenho, outras respectivas aos modelos e outras ainda, no aspecto compositivo das representações.

Fotografia 2 – Exemplos de modelos para desenho de observação com papel.



Fotografias de Jamerson Rezende (tratadas digitalmente)
Fonte: Acervo pessoal

Uma dessas questões refere-se ao ato básico de observar, o que nomearia a prática de representação dos motivos como “desenho de observação”. Em entrevista a Nardin (2004), França defende que o desenho de observação é também desenho de memória, uma vez que ambos tratam da apreensão pessoal da realidade, e pelo fato de o olhar concentrar-se ora no modelo, ora no desenho. Isso significa dizer que enquanto desenhamos, não podemos olhar simultaneamente para o modelo e para o suporte; assim, ao mirarmos o suporte para a realização do desenho, na verdade lidamos com o que ficou retido na memória do ato de observar o modelo[2].

Fotografia 3 – Exemplos de modelos para desenho de observação com papel.



Fotografias de Jamerson Rezende (tratadas digitalmente)
Fonte: Acervo pessoal

Isso é um dado importante, pois ajudou a compreender o grau de criação e de abstração nos desenhos produzidos. Fez compreender também que, por mais aleatórias que tenham sido as escolhas dos papeis amassados e as pedras[3], tais elementos foram o motivo para a realização de “desenhos de observação” que guardavam grandes semelhanças com alguns desenhos anteriores de paisagem, considerados como desenhos de criação. Essa aproximação proporcionou mais clareza dos componentes de criação, memória e observação na constituição do repertório de cada artista.

Um segundo ponto a se destacar veio no elemento “sombra” presente nos desenhos. Houve um “volume” de desenhos realizados, cada qual como resposta a um problema surgido a partir da representação das sombras, estabelecendo uma espécie de “diário” ou “caderno de artista”, com o qual me preparo para a execução do que seria um “desenho autônomo”. A escolha da observação como metodologia de criação em desenho se pautou não somente pela familiaridade com esta prática, mas também pelo fato de ela dar subsídios para uma comparação do desenho com

[2] Cabe ressaltar que se consideramos uma memória relativamente mais longa que aquela ocorrida após a observação imediata do referencial.
[3] Os motivos foram sugeridos pela orientadora da pesquisa.

relação ao modelo, podendo ser critério para análise sobre o quão autônomo o trabalho é no nível de abstração das formas, se distanciando e obtendo assim, independência para com o referente inicial.

O processo geral dessa pesquisa foi orientado pelas abordagens metodológicas de Rey (1996), nas quais ela distingue três etapas durante a execução de uma obra; o primeiro é sua concepção, ou "ideias"; o segundo, os processos de execução, ou os "procedimentos"; e por último, a conceituação da obra, sendo esta, a vinculação do trabalho com conhecimentos a ela pertinentes. Assim, este trabalho foi dividido em duas fases distintas, mas simultâneas sobre reflexão constante do processo criativo, sendo uma etapa prática e outra teórica. A parte prática consiste em uma pesquisa de campo, dada pela experimentação e aplicação plástica dos conceitos apresentados enquanto a parte teórica, em uma pesquisa bibliográfica complementar ao estudo de campo em ateliê.

Para a pesquisa teórica, destacamos que após o levantamento bibliográfico, foram feitos estudos exploratórios com fichamentos de localização, a fim de facilitar a sistematização posterior dos conceitos para análise crítica destes na medida em que contribuem para a discussão iniciada pelo processo de criação das imagens em desenho. As imagens da história da arte constituem um acervo digital destes documentos iconográficos[4].

No trabalho prático, se fez necessário desde o início, o acompanhamento de sua natureza processual com registros fotográficos – desde o registro dos motivos em situações de luminosidade diversas, até o registro da própria progressão dos desenhos e os "registros de ideias" ou hipóteses, manuscritas ao lado das imagens, para possíveis soluções dos problemas surgidos conforme sua criação. Tornou-se assim um trabalho de caráter especulativo, com base em tentativa e erro destes desenhos.

A análise dos desenhos foi feita a partir de uma leitura formalista da imagem, com base em Ostrower (2004), em estudo comparativo; relacionando os desenhos iniciais e finais, os desenhos finais em seu grupo e entre grupos, e os desenhos obtidos com relação a outros do circuito artístico; para mensurar o quão autônomo estes se tornam enquanto arte.

Processos de criação

Desde os primeiros desenhos pôde ser observada a recorrência de um modo específico de ocupação do espaço, em que a forma representada ocupava uma pequena porção ao centro, deixando grande parte para o vazio se pronunciar. O contorno era então preenchido com hachuras a grafite, até obter uma variação de alguns pontos na escala de valor, conferindo uma noção básica de volume. Como fiz tais desenhos pensando-os inicialmente como esboços, estudos preparatórios no campo da observação e da memória, não vinculei a ocupação espacial da forma a uma peculiaridade sua, como se ela possuísse um "caráter introspectivo".

A partir do momento em que essa "introspecção" da forma foi aventada, deu-se início à parte experimental propriamente dita, tendo como norteadores os seguintes elementos: a relação de proporção forma-espaço; os graus da escala de valor; a relação claro-escuro e a notação de sombras, como elementos visuais que

[4] Além de Regina Silveira, que é citada mais adiante neste texto (Figura 8), podemos elencar como referências iconográficas, obras de Albrecht Dürer e Bernini, no que diz respeito à volumetria nas "dobras" de panejamento (referência direta para a série de papéis); e os contemporâneos, Toba Khedoori (sobre a representação de motivos observados e sua ocupação no espaço bidimensional) e Yuri Masnyj (relativo ao contraste de tonalidade e dinâmica formal).

pudessem alterar ou corroborar a situação dada naqueles esboços observados. Tais relações de contraste e composição demandaram, por sua vez, experimentações com outros materiais para além dos grafites.

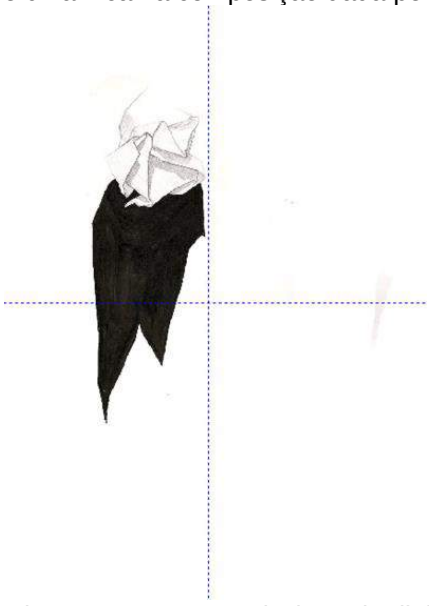
Outra questão importante é respectiva às qualidades matéricas dos elementos observados: papeis amassados e pedras solicitam um modo específico de traçar. Como os limites desses elementos com o entorno são bastante definidos, suas sombras próprias e as projetadas solicitam igualmente procedimentos técnico-formais em consonância com a dureza de seus contornos. As linhas de contorno das formas contribuem para a percepção de diferentes pesos visuais nos desenhos representados com as pedras e papéis amassados: a pedra, por ser fisicamente mais pesada deve corresponder no desenho a um peso visual maior, conseguido com uma linha de contorno mais densa; enquanto no papel, ela deve permanecer “leve” assim como material referente.

Nos estudos iniciais já se fez relevante a variação de texturas nas formas gerais do desenho, dadas primeiramente com hachuras rápidas e evidentes. No entanto, o estudo das sombras mereceu uma demanda temporal maior. Percebe-se que a sombra é um indício importante não somente para conquistas técnicas, mas também para ganhos composicionais. Para tal, foram utilizadas situações de um e de dois focos de luz, no sentido de multiplicar as sombras dos referentes.

Onde havia sombras médias (difusas), este conjunto de linhas deveria acontecer unidirecionalmente, no sentido dominante (de maior peso) em cada parte. As sombras projetadas nos objetos deveriam se dar por dois momentos hachurados, em direções opostas e sobrepostas, como se cruzadas. A sombra de situação, responsável por situar o desenho em seu espaço, se destacaria por uma segunda técnica gráfica, limitando uma área de mancha escura e opaca (obtida com nanquim ou têmpera).

Esta sombra destacada, além de apoiar visualmente a forma, deveria apontar com um de seus vértices extremos, para uma grande área de papel branco, mantendo diálogo constante entre figura e fundo, harmonizando a composição e garantindo sua dinâmica visual (Figura 4).

Fotografia 4 – Exemplo de dinâmica na composição dada pela descentralização das formas.



Fotografia de Jamerson Rezende (tratada digitalmente)
Fonte: Acervo pessoal

Houve, portanto, uma diferenciação de duas sombras, e com elas, uma necessidade de representação de diversos instantes no desenho: a representação do objeto; de sua sombra natural (difusa); e da sombra de situação; esta, focada e projetada, tanto no objeto quanto no espaço circundante. Cada uma dessas partes demanda uma particularidade de tratamento visual em sua textura e técnica utilizada. A premissa aqui foi fazer corresponder a materialidade do desenho à materialidade do referente, aproximando-os. Espera-se que esta aproximação ou distanciamento do desenho com relação ao modelo também mensure, de certa maneira, o quão autônomo o trabalho é em nível de estilização ou abstração das suas formas.

Nas primeiras experimentações, notou-se uma disparidade indesejada, fragmentando o desenho em dois, com prejuízo das formas em grafite. Julgando ser um conflito de ordem técnica, foi buscada uma aproximação das hachuras entre si, sendo menos evidente em sua individualidade, para poder se comportar também como mancha. Com isso, esperava-se obter mais coerência entre as partes da forma e a unidade do todo. O desenho não estava finalizado, estava ainda na esfera do esboço preparatório – fato reforçado pela necessidade de registros fotográficos como documento processual, durante essa etapa.

A questão que se colocou nesse momento é: como as tonalidades de cinza contribuem para a autonomia do trabalho sem a perda da materialidade original, indicada no referente?

Aconteceu ali, um distanciamento muito grande entre os tons de cinza e o preto. Os cinzas se aproximavam mais do branco do suporte do que da mancha escura, demandando uma revisão desta escala de valores, com tons médios. A ambiguidade técnica continuava gerando um conflito visual, visto que ambas concorriam entre si pela atenção do espectador, prejudicando a totalidade do trabalho.

Foram testadas outras densidades de grafite e espalhamentos da forma em suas manchas, com a projeção de um foco de luz mais denso em posição diferente da primeira fonte luminosa. Nesse caso, as sombras secundárias claras também seriam feitas com técnica úmida, como a mancha escura, para se diferenciar em textura com o material observado (Fotografia 5).

Fotografia 5 – REZENDE, Jamerson. Estudo de desenho de pedra, 2013.
Grafite e têmpera sobre papel, 30 x 21 cm.

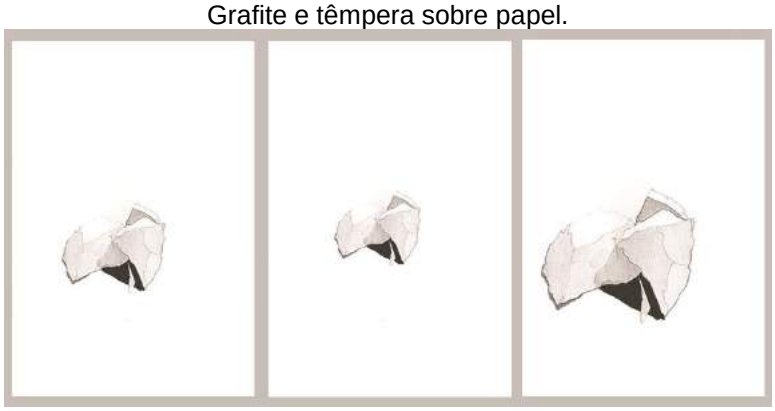


Fotografia de Jamerson Rezende.
Fonte: Acervo pessoal

As sombras ganham crescente importância nesta pesquisa, na medida em que contribuem para uma contextualização espacial das figuras (papel amassado e pedra) no suporte utilizado, definindo suas posições. Nas orientações, as sombras foram definidas com o conceito de “fundação” para o desenho, ou seja, sua base estrutural em termos visuais. Funcionam agora, como elemento básico de localização da forma, assim como o ponto, elemento primário do desenho. Estas sombras retornam então, a uma representação idealizada, novamente reduzidas em valor cromático para o preto.

Para efeitos de composição, consideramos a percepção no espaço bidimensional, com seus vetores e fluxo de leitura. Para obter harmonia visual mais ou menos satisfatória, foram testadas diferentes posições com uma forma, variando também em seu tamanho (Figura 6).

Fotografia 6 – REZENDE, Jamerson. Estudos de composição, 2013.
Grafite e têmpera sobre papel.



Fotografias de Jamerson Rezende (tratadas digitalmente).
Fonte: Acervo pessoal

Como foi dito, as sombras são base estrutural, localizadas principalmente, na porção inferior do suporte (psicologicamente, a metade inferior do espaço comporta mais peso, pela noção de gravidade). O deslocamento das formas foi baseado nos pontos de centro geométrico e perceptivo do espaço, coincidindo ou aproximando-os com um dos vértices da figura representada.

Uma segunda variação seria a de destacar somente a sombra de situação no desenho, reduzindo as demais. Assim, somente a mancha escura divide espaço com o objeto representado, semelhante às pesquisas plásticas de Regina Silveira (Figura 7), diferenciando-se na composição espacial. Enquanto a artista projeta as sombras em espaços tridimensionais para obter distorções visuais nas formas, este trabalho volta-se para a percepção bidimensional, procurando a ativação do espaço branco do suporte, a partir das formas desenhadas.

Conforme já colocado, houve a percepção de que as sombras se tornaram o eixo composicional, pois elas contextualizaram espacialmente as figuras e redefiniram o conceito de “centro perceptivo”, divergente do “centro geométrico” do suporte, ainda conforme Ostrower (2004).

A partir de então, foi criada uma distorção na sombra; um ligeiro alargamento desta, a partir de uma estilização gestual na configuração de seu contorno, de modo a espalhar a forma escura no espaço branco. Estas novas formas, no espaço total, geraram um resultado mais satisfatório com relação à composição. As sombras se tornaram então, vetores de direção mais intencionais, norteando a produção dos trabalhos seguintes, com um processo de relativa abstração das formas, como um novo padrão de criação.

Fotografia 7 – SILVEIRA, Regina. Paradoxo do Santo, 1994.
Vinil adesivo, madeira e escultura, 155 m2.



Fotografia de Ding Musa.
Fonte: reginasilveira.com

Aquela disparidade nas tonalidades de cinzas-claros não mais incomodaram quando colocados no objeto, ao invés de suas sombras. As hachuras davam conta desta ligeira gradação, mantendo aquele modo próprio na construção e preenchimento das formas. O contraste da mancha preta, os cinzas do objeto e o branco do suporte, tornaram-se desejáveis.

Há que destacar ainda o formato destes desenhos. O tamanho do papel no caderno de esboços dava uma característica intimista para estes. Tal fato condicionava-os a uma situação ainda incompleta, as anotações ao lado dos desenhos reforçava este inacabamento. Ao ampliar estes desenhos em um tamanho maior tornava as imagens mais públicas, nesse sentido. Não apenas isso, mas o formato grande exige um distanciamento do espectador para poder ver o desenho em sua totalidade, as hachuras – próximas entre si – se tornam mancha com esse distanciamento da visão, voltando a ser linhas com a aproximação do espectador. Há, portanto, dois momentos de contemplação destes desenhos, conferindo uma possível dinâmica em sua visualização e interação com o espectador.

Assim, os desenhos mais próximos de uma situação considerada finalizada com relação ao seu próprio processo de criação, passaram para um processo de seleção e ampliação (Figura 8). Em um formato maior, sua relação com o público durante a apreciação ultrapassa o intimismo dos formatos nos caderno de estudos.

Todas estas características foram contribuindo para a obtenção daqueles desenhos mais “finalizados” com relação aos anteriores - estes ainda possuíam certa virtualidade, ou seja, um desejo de “vir a ser” um desenho autônomo. Salles (1998) diferencia a arte finalizada com relação àquela inacabada por um gesto de escolha do artista, segundo aquilo que ele propôs, para o qual ele entrega a obra a seu público.

Fotografia 8 – REZENDE, Jamerson. Sem título (pedra), 2014.
Grafite e têmpera sobre papel, 595 × 840 cm.



Fotografia de Jamerson Rezende
Fonte: Acervo pessoal

Sobre o debate acerca da autonomia da obra de arte, Pareyson (1997) define a arte como o "puro êxito de uma atividade plasmadora", ou seja, como o acabamento de uma ação formadora, um processo cuja condição de sucesso é sua própria adequação consigo, não a outro fim ou valor além de si. Para o autor, este acabamento da obra de arte, ou "forma formada" (obra finalizada), surge da resolução de um problema interno a ela, dado pela dialética entre atuação da "forma formante" (obra em processo) juntamente com a intenção e intervenção do artista. Assim, a expressividade da obra aconteceria quando ela se concretizasse em si enquanto modo de formar, definindo com ele, seu modo de ser.

Podemos estender, por analogia, esta questão do acabamento e expressividade da forma ao conceito de "presença" da obra de arte no pensamento de Didi-Huberman (1998). Segundo o autor, esta presença teria um caráter aurático[5], percebido por uma relação também dialética entre o objeto artístico e o observador.

> Aurático, em consequência, seria o objeto cuja aparição se desdobra, para além de sua própria visibilidade, o que devemos denominar suas imagens, suas imagens em constelações ou em nuvens, que se impõem a nós como outras tantas figuras associadas, que surgem, se aproximam e se afastam para poetizar, trabalhar, abrir tanto seu aspecto, quanto sua significação, para fazer delas uma obra do inconsciente. (DIDI-HUBERMAN, 1998: 149, grifos do autor).

[5] O conceito de aura em Benjamin define uma característica presente na unicidade de obras de arte (em diferença àquelas de caráter reprodutivo) em relação a uma distância dialética com o espectador estático. Nas palavras do autor, a aura é "uma trama singular de espaço tempo: aparição única do longínquo por mais próximo que esteja." (BENJAMIN, 1987: 101). Ou seja, a obra se revela como aparição e experiência estética única, na aproximação (física ou psicológica) e distanciamento (físico ou psicológico) simultâneos com o observador, provocando uma surpresa nele, pela sua "presença aurática" no conceito de Didi-Huberman.

Entende-se que somente a obra acabada, no sentido de sua própria realização enquanto processo e apresentação tem a presença aurática capaz de justificar-se pela contemplação que proporciona, ao mesmo tempo em que possibilita e permite ao observador associações complementares diversas para além de sua visualidade. Estas seriam distinções importantes entre a obra final e seus esboços e estudos preliminares.

Pôde ser percebido recentemente que durante o processo de elaboração desses desenhos, a dialética em Pareyson (1997) está presente entre obra e artista, desde o início de seu ato formativo até sua conclusão; e que ainda no relativo inacabamento da obra, essa presença aurática que nos fala Didi-Huberman (1998) se coloca de modo mais ou menos intenso na medida em que a sua finalização ocorre, ou seja, há diferentes graus de presença artística no processo poético. No entanto, não haveria, já nesse conjunto de desenhos preparatórios, situações ou fragmentos próprios de uma situação "finalizada", em Desenho?

Segundo Salles (1998), existem diferenças entre a obra final e seu o processo de construção, que é contínuo. A precisão absoluta é impossível se ainda houver possibilidades de variações, tornando-se contínuo. Estando assim, incompleto, pertence ainda à esfera do processual. Para a autora, a continuidade do processo caminha para sua conclusão por meio de "gestos aproximativos". Estes gestos, além de construírem uma obra específica, desencadeiam possibilidades outras, ou seja, a obra de arte está sempre em estado de inacabamento para o artista.

> O artista dedica-se à construção de um objeto que, para ser entregue ao público precisa ter feições que lhe agradem, mas que se revela sempre incompleto. O objeto „acabado" pertence, portanto, a um processo inacabado. (SALLES, 1998: 78).

Posteriormente, a autora adverte que independentemente de sua materialidade, os documentos processuais em arte têm em si a ideia de registro, marcado pela necessidade de o artista reter alguns elementos possíveis de concretização da obra, não sendo desde sua gênese, fim em si; em outras palavras, não são criados com o objetivo de serem arte por intenção primeira.

Por outro lado, Valéry, engajado no paradigma impressionista, critica a distinção "exata" entre obra final e os vestígios de seu processo de construção. Enquanto, no que seria prática comum, a primeira excluir o segundo; o autor reclama valor e beleza para ambos, como transcrito a seguir:

> Terminar uma obra consiste em fazer desaparecer tudo o que mostra ou sugere sua fabricação. O artista deve apenas, segundo essa condição ultrapassada, revelar-se por seu estilo, e deve manter seu esforço até que o trabalho tenha apagado as marcas do trabalho. Mas, como a preocupação com a pessoa e com o instante supera pouco a pouco a preocupação com a obra em si e com a duração, a condição de acabamento passou a parecer não só inútil e incômoda, como até mesmo contrária à verdade, à *sensibilidade* e à manifestação do *gênio*. A personalidade tornou-se essencial, até mesmo para o público. O esboço igualou-se ao quadro. (VALÉRY, 2003: 37-8, grifos do autor).

Talvez fosse o caso de considerar os diferentes níveis de acabamento de uma obra de arte juntamente com a valorização do esboço, este não só como

registro e documento de processo, mas também como arte processual; há que se considerar também que a obra entregue ao público trata-se de uma feliz síntese entre o desejo do artista e sua adequação material, buscando “agradar” tanto o autor quanto o público.

Processos de ensino

O interesse para tais questões de contextualização do desenho surgiu durante a observação de metodologias de ensino dos professores da graduação, baseados em ações dialógicas, nas quais os alunos, ao apresentarem seus trabalhos, comentavam sobre os próprios, recebendo um retorno do professor e dos colegas.

A relação de ensino-aprendizagem não resulta apenas de métodos didáticos, sabe-se que depende também da relação entre professor e aluno. Para Freire (1996), além da rigorosidade metódica, é importante a postura política assumida pelo docente. O autor defende uma pedagogia em que há o constante diálogo entre professor e aprendiz, na qual o saber não é autoritário, mas sim, um processo de contínua e crescente construção mútua entre os agentes do saber, havendo sempre consideração e respeito pela identidade cultural do aluno e seus conhecimentos anteriores.

> A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996: 86).

Ou seja, prática dialógica não invalida o ensino, uma vez que a troca de experiências e leituras ocorre de modo espontâneo e intenso. A descentralização do professor para o aprendiz dá para este a segurança e confiança necessárias para avançar em direção a um pensamento crítico e questionador juntamente com o incentivo da sua curiosidade, que é importante não só para a arte, mas para a formação integral do sujeito, que se torna mais independente na busca do conhecimento. Esta prática pode ser uma alternativa de superação do modelo autoritário de ensino.

Podemos observar que aquela prática de ensino do desenho na graduação, foi feita em três momentos: a produção, com assistência e orientação individual sobre a construção desenho; o diálogo entre professores e alunos, quando este explica seu trabalho e recebe retorno conceitual e/ou poético de professores e colegas; e o retorno ao desenho, com novas referências adquiridas, que podem reforçar o sentido do trabalho.

Assim, temos um processo de ensino-aprendizagem como o processo de criação em Rey (1996), concepção-execução-conceituação do trabalho de arte. Se para Salles a obra está sempre em processo, após a conceitualização, cabe ao professor buscar naquela imagem produzida, detalhes que apontem pra um contínuo desdobramento posterior da própria.

Temos, por exemplo, o caso das sombras projetadas (que ganhou cada vez mais importância formal e simbólica) nos desenhos aqui descritos; nos quais, cada instante de uma imagem apresentada suscitava novas problematizações que, por

sua vez, demandavam novas referências teóricas e iconográficas que se voltavam novamente para o desenho, alimentando-o assim, sucessiva e progressivamente.

Conclusão

Se antes os primeiros desenhos de observação eram de natureza relativamente mimética em sua visualidade e as formas se davam por uma relação externa ao próprio papel, ignorando as relações de “peso visual” com o fundo e o espaço total, isso foi retomado de maneira mais proposital nos desenhos posteriores, o que os enriqueceu enquanto possibilidade interpretativa. Uma vez assumidas tais problemáticas, o próprio procedimento prático levou a considerações conceituais e referências artísticas, demandando pesquisa teórico-bibliográfica e iconográfica, que por sua vez, retorna à prática em um constante enriquecimento mútuo, como defendido por Rey (1996).

A busca de soluções com a exploração de outros materiais, por sua vez, contribui para um alargamento do repertório técnico, que pode agregar experiência para o artista e valor conceitual para objeto de arte, visto que a matéria trabalhada já carrega em si características simbólicas – pelo seu uso social – antes de serem transformados em imagem pelo artista.

Cada uma das etapas presentes no fazer artístico (muitas vezes não linear) contribui para a conscientização do artista e do aluno sobre seu processo de construção poética. Assim, por extensão, contribui também para o ensino de uma atividade de conteúdo artístico, seja ela prática ou teórica, retomando as questões que os inquietavam durante a execução do seu trabalho.

Referências

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. **Obras escolhidas**, vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: 34,1998.

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

GOODING, M. **Arte abstrata**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NARDIN, H. O. **Objeto e instalação**: itinerários de criação e compreensão em artes plásticas. Campinas (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Campinas, 2004. 248 p.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REY, S. **Da prática à teoria**: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Porto Arte, v. 7, nov. 1996.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Annablume/ FAPESP, 1998.

VALÉRY, P. **Degas dança desenho**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

Jamerson Sérgio Passos Rezende
Graduando em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia nas modalidades Licenciatura e Bacharelado. http://lattes.cnpq.br/6530972256958559

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação à docência

MULHERES ARTISTAS: RELATO DE UMA APRENDIZAGEM MÚTUA

Silvia Tereza Moura Silva (UFPE, Pernambuco, Brasil)
Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE, Pernambuco, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo é fruto das reflexões promovidas pela inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto da Licenciatura em Artes Visuais. Relata a experiência em processo, vivenciada em uma turma de 1º Ano do Ensino Médio, na disciplina de Artes Visuais, que compõe a Parte Diversificada do Currículo, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no primeiro semestre de 2014. O tema abordado insere-se no âmbito das contribuições da Teoria Pós-Crítica do Currículo, quando toma como eixo da disciplina o (re)conhecimento e estudo de mulheres artistas no Brasil e no mundo, visando ampliar o olhar para esta temática ainda pouco explorada nos debates e materiais do campo da arte. Tomamos a Abordagem Triangular como norteadora das ações da disciplina e buscamos estabelecer um olhar plural, entre o local e global, sem distinções hierárquicas acerca do tipo de produção, do tempo histórico ou do lugar das artistas estudadas. A experiência vem nos proporcionando pensar o diálogo existente entre teoria e prática, e proporcionando reflexões sobre as nossas ideias acerca da prática docente relacionada ao campo da Arte/Educação.
Palavras-chave: Arte/Educação, Artes Visuais, Mulheres, Artistas.

WOMEN ARTISTS: REPORT OF A MUTUAL LEARNING

ABSTRACT:
This article is the result of reflections promoted by inclusion in the institutional program of initiation to teaching scholarship (PIBID), subproject of degree in visual arts. It reports the experience in process experienced in a first year high school class, in visual arts subject, which composes the diverse part of the curriculum, in the Application School of the Federal University of Pernambuco (UFPE), in the first semester of 2014. The addressed topic falls within the scope of contributions of post-critical curriculum theory, when takes as axis of discipline the (ac)knowledge and study of women artists in Brazil and in the world, aiming to expand the view to this theme still little explored in debates and materials in the arts field. We took a triangular approach as guiding of actions of the subject and tried to establish a plural view, between the local and the global, without hierarchical distinctions about the type of production, of historical time or place of the studied artist. The experience has provided us

to think the existing dialogue between theory and practice, and providing reflections about our ideas about the teaching practice related to the Art/Education field.
Key words: Art/Education, Visual Arts, Women, Artists.

Introdução: o PIBID como espaço de pesquisa e de imersão no chão da escola

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como esclarece o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um programa governamental que visa possibilitar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores(as) para a Educação Básica. Os projetos participantes promovem a inclusão dos(as) estudantes no contexto de escolas públicas desenvolvendo atividades didático-pedagógicas com a coordenação de um(a) docente da licenciatura, juntamente com um(a) professor(a) supervisor(a) da escola.

Neste ano, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) promove o PIBID Artes Visuais junto com o Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE. Os cinco estudantes participantes foram distribuídos em duas turmas de Artes, dentre as quais destacamos: uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e uma turma do 1º ano do Ensino Médio, que compõe a Parte Diversificada (PD) do currículo e que se constitui objeto do presente relato.

O Colégio de Aplicação possui turmas a partir do início dos anos finais do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, sendo o corpo docente formado por professores(as) concursados da UFPE com dedicação exclusiva. O corpo estudantil também se forma a partir de um concurso anual, quando entram 60 estudantes para cursar a partir do 6º ano.

O CAp-UFPE possui uma estrutura física que contempla todas as áreas de ensino, possui laboratórios de química e física, quadra poliesportiva, salas para grêmio estudantil, salas ambiente de matemática, música, língua francesa, espanhol e inglês, além das salas dos serviços – Serviço de Orientação ao Estagiário (SOAE), Serviço Disciplinar, Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP) e Serviço de Orientação ao Estudante (SOE) –, Pátio Coberto, além das salas de aula convencionais e demais serviços. Dentre as salas ambientes, destacamos que as aulas de Artes Visuais acontecem em uma sala específica para a mesma, dispondo de livros e computadores para pesquisas, bancada com torneiras e balcão, projetor e materiais diversos para produção prática como: tintas aquarela, acrílicas, guache, pincéis, lápis de colorir e canetas de hidrocor além de suportes diversos (papeis, madeiras, vidros, rolos de papelão).

Ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, os(as) estudantes entram em contato com três linguagens da arte – Música, Artes Visuais e Teatro – assim, partindo do pressuposto que os(as) mesmos(as) conhecem os campos da arte mencionados, no 1º ano do Ensino Médio eles(as) podem escolher a linguagem que desejam cursar, ou seja, fazem a opção por cursar durante um ano, Artes Visuais, Música ou Teatro em forma de PD. A partir do exposto, podemos afirmar que a dinâmica e organização do currículo do CAp, atende as orientações legais que dizem que, no Ensino Médio os(as) estudantes devem ter contato com o campo da

arte. Desse modo, encontra-se em sintonia com o que propõe a LDB 9.394/96, que nos diz:

> Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
> I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

É importante destacar que, no CAp, professores(as) de qualquer disciplina podem propor uma disciplina como parte diversificada do currículo (PD) onde o tema, assunto e metodologia abordados estão inteiramente a critério do(a) docente, buscando, em grande medida, ir além dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos, romper com a ideia de programas herméticos e ainda, trabalhar elementos, aspectos ou temáticas emergentes que circundam tanto o foco de pesquisa do(a) docente quanto a curiosidade e desejos dos(as) estudantes. Mais especificamente, podemos citar que, dentre as PDs oferecidas para o ano letivo 2014, encontramos algumas que chamam nossa atenção, a saber: Design de Jogos, Política e Eleições, África, Construções Geométricas, Os Índios da História, Meio Ambiente, Geometria Gráfica, História das Ciências.

A partir do exposto acima, podemos afirmar que o CAp-UFPE está atento para as orientações da LDB 9.394/96 quando em seu Artigo 26-A, com a redação dada pela Lei 11.645 de 2008, afirma que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

No caso das PDs do campo da arte, é importante destacar inicialmente que, na primeira semana de aula, os(a) professores(as) de Música, Teatro e Artes Visuais – norteadora do presente relato –, apresentam para os(as) estudantes às propostas de estudo que serão norteadoras das referidas PDs, em seguida, as turmas são formadas a partir das escolhas dos(as) mesmos(as) que, de um modo geral, buscam pela identificação com a PD escolhida, fato este também percebido na escolha das turmas pela pibidiana que participa do presente relato, tendo em vista que a mesma já havia trabalhado o tema em pauta na pesquisa de título “A inclusão da mulher e sua arte na Arte/Educação para uma sociedade mais igualitária”, realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob orientação da Professora Dra. Maria das Vitorias Negreiros do Amaral, quando discutimos o processo de inclusão da mulher no meio da educacão artística de sua época a partir dos anos 60 em Pernambuco (MOURA; AMARAL, 2014).

Um olhar para a temática norteadora da experiência

A PD de Artes Visuais deste ano tem como tema “Mulheres na História da Arte”. Essa proposta surgiu a partir de dois caminhos que convergiram: a análise dos programas da disciplina de Artes do Ensino Fundamental que, não contempla o

estudo dessa temática e, geralmente, as mulheres artistas estudadas ocupam um espaço menor nos estudos realizados, além da percepção do silenciamento deste enfoque em grande parte dos livros de História da Arte tomados como referência nos estudos desse campo.

Ao olharmos para o Programa da PD Artes Visuais, socializado com a equipe de estudantes do PIBID no início do ano letivo, podemos perceber como o estudo da temática é desmembrado ao longo do ano, conforme ressaltamos a partir do fragmento abaixo:

> Outras histórias da arte: um olhar para temas silenciados/negados na história da arte de diferentes períodos;
> Artistas mulheres: uma visão do global para o local;
> Exploração de técnicas e materiais da arte;
> Estudo de alguns elementos/aspectos presentes em obras de mulheres artistas da cidade do Recife e Olinda;
> O estudo do grafite;
> Homens e mulheres grafiteiras na cidade do Recife (PROGRAMA DA PD ARTES VISUAIS, 2014, p. 1).

De acordo com ARRUDA (2011), historiadoras e escritoras como, Linda Nochlin e Griselda Pollock questionam em seus trabalhos a inexistência de mulheres na história da sociedade, inclusive no campo da arte. Percebe-se que a relação de inferioridade feminina perante os homens existe desde o começo da história da humanidade, logo, está presente também na construção da história escrita e estudada, explicando talvez a não popularidade das grandes artistas mulheres em séculos e décadas passadas.

A partir do exposto, podemos inferir que a PD Artes Visuais vem buscando trabalhar na contramão do silenciamento apontado pelas pesquisadoras supracitadas.

Dos desdobramentos: da fundamentação teórica norteadora dos planejamentos à prática

Uma vez definida a temática de estudo da PD Artes Visuais e delineado o programa anual para a disciplina, o presente relato passa a contemplar os desdobramentos, ou seja, nosso modo de compreender como as ideias presentes no programa da disciplina se materializam nos Planos de Aulas e, consequentemente, nas práticas, formando, a tríade de diálogos que se estabelece entre documentos/teoria e prática.

Ao leitor deste artigo é importante sublinhar que as ações da Abordagem Triangular constituem-se eixos basilares para nortear os estudos e práticas vivenciais na PD Artes Visuais. Desse modo, afirmamos que o relato será norteado pela tríade, leitura de imagens, contextualização e produção, sem a pretensão de estabelecermos qualquer hierarquia ou ditar modelos, apenas deixando indicativos da presença destas nas práticas construídas com os(as) estudantes e relatadas neste artigo. Sobre a Abordagem Triangular, podemos afirmar que:

> Não indica um procedimento dominate ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e seus conteúdos enfatizando, sempre, a coerências entre os objetivos e os métodos (RIZZI, 2008, p. 338).

Num primeiro momento, para introduzir o tema, foi levado para a sala de aula, um vídeo disponibilizado no Youtube que consiste na palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, intitulado “O perigo da história única”. Neste vídeo, Adichie discorre sobre os perigos da imposição de um único olhar sobre o mundo trazendo sua história de vida como referência. Em sua fala, nos mostra que em nossas pequenas relações do cotidiano impomos padrões para cada grupo da sociedade e dessa forma limitamos cada ser individualmente e ainda corremos o risco de estigmatizar e de criar guetos.

Após a exibição do vídeo, a turma foi dividida em grupos para que discutissem sobre as impressões e registrassem as percepções ressaltadas.

Também foi indicada a leitura do artigo “Mulheres ainda são minoria na arte?”, extraído da Revista Bravo, nº 189, de maio de 2013.

O artigo supracitado discute a persistência de uma separação de artistas pelo gênero e também traz diversas referências históricas, a exemplo do impressionismo, considerado pela matéria como sendo o primeiro movimento artístico com integrantes mulheres e ainda assim, existem evidências de que a produção das artistas mulheres presentes no referido movimento não eram vistas com bons olhos pela sociedade da época, pois caberia à mulher cuidar do lar e participar de atividades e espaços que destinados ao entretenimento do homem. Também aborda um fato contemporâneo, a mostra dedicada exclusivamente ao gênero feminino, “Elles: Mulheres Artistas na Coleção do Centro Georges Pompidou”, provando que ainda é gritante a falta de reconhecimento de mulheres artistas de gerações anteriores e, atualmente, ainda que sejam percebidas mudanças, isso ainda se constitui uma realidade.

A partir destas referências, algumas questões foram apresentadas para os debates nos pequenos grupos, a saber:

- Que história da arte conhecemos?
- Quais artistas conhecemos?
- Será que lembramos de alguma obra produzida por alguma mulher artista?

De imediato é possível afirmar a receptividade da turma com o vídeo foi bastante positiva. Quanto ao debate nos pequenos grupos, destacamos em tópicos algumas reflexões geradas:

Grupo I:

- Na escola estudaram mais artistas homens;
- Mulheres são subjugadas;
- Artistas que conhecem: Anita Malfatti, uma exposição “A Insustentável Leveza” a qual visitaram no ano anterior, porém não recordaram o

nome da artista, mas trata-se da artista brasileira Giovana Dantas.

Grupo II:

- Afirmaram que artistas mulheres começaram a ser conhecidas agora;
- Citaram diversas artistas entre as quais algumas não lembravam o nome, mas que a partir das descrições que destacaram é possível afirmar que tratava-se de Ana das Carrancas e Marianne Peretti.

Grupo III:

- Afirmaram que artistas mulheres não são muito conhecidas; Artistas que conhecem: Tarsila do Amaral.
- Grupo IV:
- Afirmaram que artistas mulheres não recebem o mesmo destaque que os homens;
- Citaram diversas artistas. Como; Frida Kahlo, Tarsila do Amaral e Marianne Peretti, esta última não lembraram o nome, mas lembraram de que tinham visitado uma exposição da mesma no ano anterior. A seguir, alguns registros desses momentos de leituras e debates:

Imagens 01 e 02 – Leituras e debates em pequenos grupos





Fotografias de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Ao analisarmos a experiência relatada fomos levadas a compreender que, em um primeiro momento, mesmo a turma tendo se envolvido com o tema e de terem participado ativamente do debate, foi perceptível a influência do vídeo em suas argumentações, o que nos fez pensar se não deveríamos ter passado o vídeo após a discussão, pois assim, colheríamos primeiramente as ideias iniciais dos(as) estudantes, no sentido de não influenciar suas reflexões para o debate central tratado no vídeo, as armadilhas das narrativas únicas que ditam verdades.

Este momento de análise sobre a experiência dentro de sala de aula ocorre primeiramente ao final de todas as aulas e é posteriormente realizado de forma aprofundada dentro das reuniões semanais do PIBID com a presença de todos os(as) pibidianos(as), a professora supervisora e a coordenadora do projeto. Dessa forma os os graduandos participam dentro do seu processo de formação do que é chamado por Paulo Freire (1996) de Reflexão Critica sobre a Prática. Em seu livro Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) ressalta a importância do(a) docente – compreendido por nós como sendo tanto a professora supervisora quanto a pibidiana do presente relato, docente em formação –, em seu processo contínuo de aprendizagem, participar não apenas do processo de pensar a aula mais, também, refletir sobre as práticas vividas dentro da sala de aula para então melhorarem e desenvolverem suas práticas.

Na aula subsequente foi lançada a seguinte proposta de pesquisa aos(as) estudantes: procurar em diferentes livros, catálogos de exposições, materiais de apoio que integram a biblioteca da sala, elementos que tragam indicativos da presença da mulher na arte. Para tanto, algumas questões destacadas no Plano de Aula compartilhado pela professora foram orientadoras desse olhar investigativo e destacadas, a saber:

> ✓ Quais são os temas recorrentes na história da arte?
> ✓ Como a mulher é representada na arte?
> ✓ Quais as artistas mulheres vistas nos materiais distribuídos?
> ✓ Em quais movimentos se inserem?
> ✓ Quais os temas escolhidos?
> ✓ Que tipo de produção estas artistas realizam? (PLANO DE AULA, 2014, p. 2).

A partir destas questões, em pequenos grupos, os(as) estudantes foram instigados a discutir e fazer anotações sobre os achados da pesquisa, e, posteriormente, os achados ou silenciamentos foram discutidos no grande grupo, proporcionando uma ampliação do olhar dos(as) estudantes para o tema em pauta.

Ao dar continuidade no estudo da temática, mais um texto foi apresentado para a discussão coletiva, trata-se do artigo “Uma artista mulher em Pernambuco”, de autoria de Madalena Zacara, que direciona nosso olhar acerca dessa temática para o contexto local. Desse modo, as reflexões geradas começaram a transitar entre o global e o local.

Paralelamente, começamos a realizar um levantamento em diferentes fontes acerca de mulheres artistas de diversos momentos da história da arte. No referido levantamento, conseguimos um total de 70 mulheres artistas de diferentes épocas, lugares, estilos. Então, de posse desses nomes, foram sorteadas três artistas para cada estudante e cada um(a) ficou responsável por trazer as seguintes informações de cada artista: nome, lugar onde nasceu/viveu, data de nascimento/falecimento.

Os encontros subsequentes foram destinados a realização da montagem de uma linha do tempo referente as mulheres artistas pesquisadas pela turma. Vale destacar que, a linha do tempo foi pensada pelo grupo a partir de um momento de

discussão, quando ficou definida como seria a versão inicial dessa produção e, posteriormente, como será a versão final, após receber os detalhes sugeridos. Sendo assim, para a versão inicial ficou combinado apenas a utilização de papel e canetas de hidrocor colorido e, para a versão final foi discutida a possibilidade de inserir linhas, fitas coloridas e pequenos envelopes coloridos contendo um resumo da biografia de cada artista contemplada e imagens de algumas de suas produções. Vale salientar que a versão final da linha do tempo será elaborada apenas no final da vivência com a temática, de modo que os(as) estudantes tenham mais elementos para enriquecer essa produção.

A etapa de montagem da primeira versão desta produção consistiu na busca dos (as) estudantes pelo espaço de suas artistas na linha do tempo transformando o processo de montagem em um grande jogo, onde os(as) estudantes tinham que encontrar entre eles(as) a ordem cronológica de nascimento na linha do tempo, Sendo assim, ao final dessa produção prática, nossa linha do tempo ficou composta por 70 mulheres artistas, do século XVI até os dias atuais. As imagens abaixo ilustram esse momento de construção da linha do tempo:

Imagens 03 e 04 – Produção da linha do tempo





Fotografias de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

O trabalho desenvolvido nos encontros subsequentes tomou como ponto de partida uma pesquisa mais aprofundada. Assim, ainda tomando os nomes presentes na pesquisa inicial, cada estudante escolheu uma artista para apresentar para o restante da turma por meio de seminário. Para tanto, foram dadas algumas orientações: importância de pesquisar imagens das três artistas e fazer a escolha pela identificação com o trabalho, apresentar várias imagens de produções da artista pesquisada de modo a ampliar o referencial da turma, destacar alguns

aspectos relacionados à artista escolhida e que influenciam e/ou esclarecem a compreensão do trabalho da mesma, e ao final do seminário, todos(as) deveriam explicar porque escolheram a artista apresentada.

Os seminários se estenderam por quatro semanas e geraram grandes debates e curiosidades no grupo. Quanto aos motivos apresentados para as escolhas pelas artistas, destacamos:

- Identificação com a temática trabalhada pela artista;
- Admiração pela técnica explorada pela artista; Surpresa com o estilo do trabalho da artista;
- Admiração pela história de vida da artista.

Abaixo, alguns registros desse momento:

Imagem 05 – Apresentação do seminário sobre Djanira da Mota e Silva



Fotografia de Silvia Tereza Moura Silva
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Imagem 06 – Apresentação do seminário sobre Gerogia O'Keeffe



Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal

Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Após as apresentações, fomos instigados(as) a produzir um material de retrospectiva das artistas que circularam durante os seminários. Desse modo, a estudante bolsista do presente relato, juntamente com outro pibidiano, coordenou os debates e instigou os(as) estudantes a pensarem sobre o que poderia ser aprendido com cada artista estudada.

Ao final, os(as) estudantes foram provocados(as) a escolherem, por meio de votação, quatro artistas para serem trabalhadas durante a próxima etapa. Assim, destacamos as artistas escolhidas: Marianne Peretti, Marilá Dardot, Frida Kahlo, Ana Elisa Egreja. Em nossos planejamentos, essa nova etapa consistirá na elaboração de um trabalho mais intenso de pesquisa e de produção tendo como referência as quatro artistas escolhidas, trabalhadas em pequenos grupos.

Ainda como elemento para fechar as apresentações dos seminários, foi pedido para os(as) estudantes elaborarem uma produção prática – realizar uma síntese visual do que foi aprendido com os seminários – desse modo, teriam que contemplar com desenhos elementos, traços, estilos, detalhes, temáticas exploradas pelas artistas que transitaram e estudaram nos seminários, construindo com desenho as reflexões vivenciadas, agora representadas imageticamente.

Nos valemos das reflexões trazidas pelo artigo “Releitura, citação, apropriação ou o quê?”, de autoria de Ana Amália Barbosa, para entender que a proposta de produção artística realizada aproxima-se da ideia de citação e apropriação trazida por este autora, quanto tomamos imagens e temáticas como referências para a elaboração de uma produção. Desse modo, distancia-se da ideia de releitura comumente utilizada pela má interpretação desse conceito. Sobre isso, o fragmento abaixo esclarece:

> Aproprio-me de imagens da História da Arte e incluo-as em minha obra, ou seja, tiro a imagem de seu local de origem e a utilizo para construir outra imagem. Também cito muito em meu trabalho, cito artistas de que gosto, cito situações e movimentos da História da Arte. Qual é a diferença? Quando cito, não existe referência direta. Posso utilizar o modo de trabalhar, da cor mais comum do artista ou da obra que estou citando. No entanto, quando me aproprio da imagem, ela está contida em meu trabalho, inteira ou desconstruída, mas está presente. (BARBOSA, 2005, p. 145).

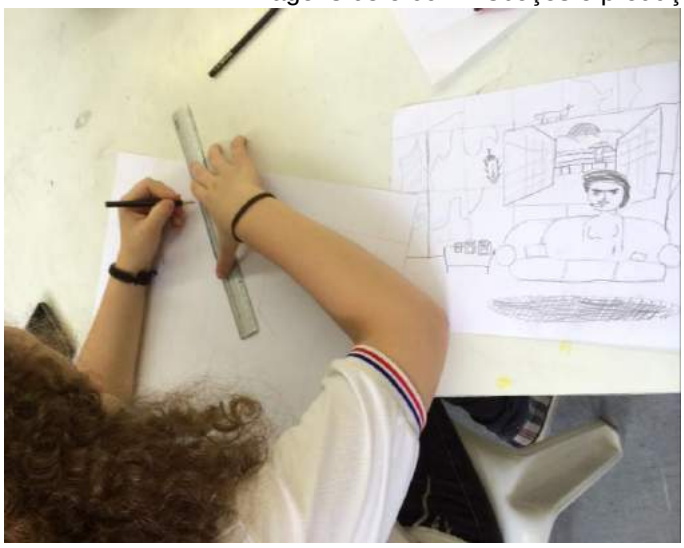
Cabe aqui atentar que, como prática do CAp-UFPE, antes da produção dos trabalhos artísticos os(as) estudantes são estimulados a realizar a construção de um esboço para, só então, ser realizado o trabalho final. Essa se constitui uma prática tão comum no cotidiano da escola que, no momento que foi proposto a atividade, os(as) estudantes tomaram a iniciativa de pegar o papel destinado ao esboço independentemente de qualquer ordem da professora ou dos(as) estagiários pibidianos(as). A seguir alguns registros desse processo:

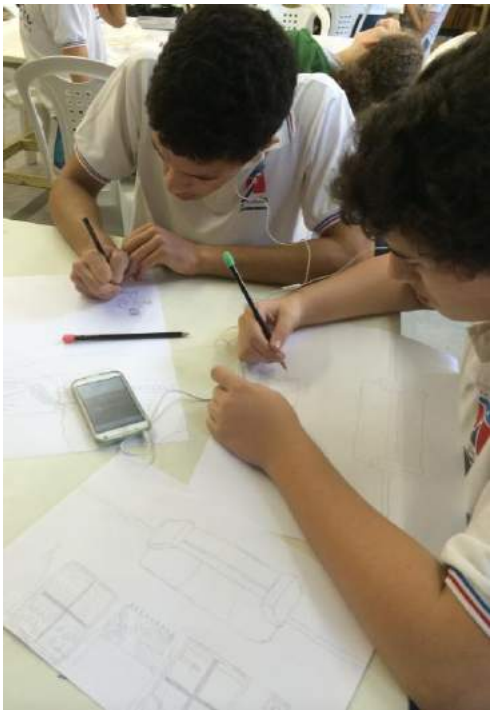
Imagem 07 – Esboços elaborados



Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Imagens 08 e 09 – Esboços e produção definitiva sendo elaborada





Fotografias de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

A produção em esboço e a ampliação para o papel definitivo durou algumas aulas e, no momento desta escrita, os(as) estudantes começaram a realizar a pintura, momento oportuno para repensar o que foi elaborado no esboço, para refazer e reconstruir aspectos que não estavam bem resolvidos, para pensar os materiais a serem explorados e disponíveis na sala, dentre os quais podemos citar: canetas de hidrocor, canetas de nanquim, lápis de colorir, tinta aquarela e giz pastel. Abaixo, alguns registros desse momento:

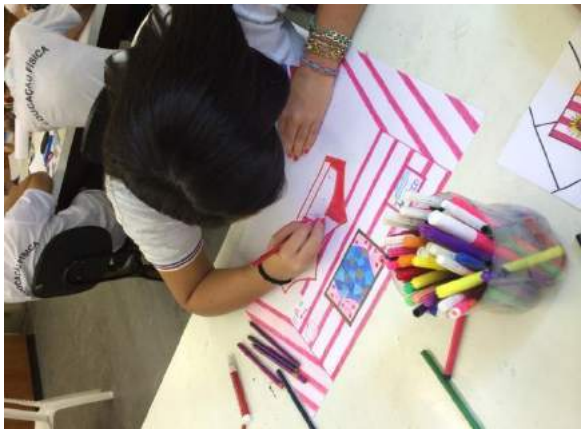
Imagens 10 e 11 – Início da pintura com lápis de colorir





Fotografiæs de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Imagens 13 e 14 – Início de pintura com canetas de hidrocor





Fotografias de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Algumas produções começaram a ser finalizadas, nessas sínteses visuais podemos ver claramente algumas referências estudadas: Georgia O'Keefe, Gunta Stölzl, Ana Carolina Egreja, Ana das Carrancas, Guita Charifker, Marianne Peretti,

Regina Silveira, Valie Export e Frida Kahlo. Vejamos a seguir algumas destas produções:

Imagem 15 – Produção finalizada da estudante Mikhaela Araújo



Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Imagem 16 – Produção finalizada da estudante Bianca Xavier



Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Imagem 17 – Produção finalizada da estudante Isadora Melo



Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Imagem 18 – Produção finalizada da estudante Laiz Alves



Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Considerações finais

Ao término deste relato, é preciso deixar claro que o mesmo foi elaborado durante o processo, logo, o ciclo de estudos desta temática ainda encontra-se em desenvolvimento e se estenderá por mais algum tempo dentro do planejamento anual.

Descobertas acerca do tema e das artistas acontecem a cada encontro, diversas vezes provocadas pelas pesquisas e provocações dos(as) estudantes. Do ponto de vista da pibidiana, participante desta experiência relatada, todo o processo vem proporcionando um encontro com o que vem sendo estudado na formação

inicial, deixando-se perceber as aproximações com as leituras realizadas no próprio curso e agregando outras leituras, sugeridas pela própria dinâmica de estudo do PIBID. Também, é preciso afirmar que a experiência vem permitindo desenvolver e refletir sobre nossas próprias ideias acerca da prática docente relacionada ao campo da Arte/Educação, além de já nos deixar pistas da importância da inclusão do estudo desta temática na Educação Básica, ao possibilitar outras narrativas, outros olhares para uma temática silenciada na história da arte.

Referências:

ARRUDA, L. A. **Revisões feministas das histórias da arte**: contribuições de Linda Nochlin e Griselda Pollock. São Paulo: Unicamp, 2011.

BARBOSA, A. A. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Arte/Educação contemporânea:** Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 143-149.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 13 Out. 2008.

CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acesso-ainformacao/institucional> Acesso em: 13/08/2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes nescessarios a pratica educativa. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOURA, S. T. AMARAL, M. V. N. A inclusão da mulher e sua arte na Arte/Educação. In: 3º Encontro Internacional sobre Educação Artística: práticas de investigação em educação artística: tensões entre aprendizagem e investigação, 2014, Ceará, **Anais...** Crato: 2014, p. 201-206.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em 11 set. 2014.

RAHE, N.: Mulheres ainda são minoria na Arte?. **Revista Bravo**, Edição 189, Maio, 2013.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: Barbosa, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte**: Memorias e Historias. São Paulo: Pesperctiva, 2008. p. 335-348.

Silvia Tereza Moura Silva. Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais (UFPE). Bolsista CAPES pelo PIBID. http://lattes.cnpq.br/2043469272289695.

Fabiana Souto Lima Vidal. Professora do Colégio de Aplicação (UFPE). Doutoranda em Educação (UFPE); Mestre em Educação (2011); Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas (2005). Pesquisa Arte/Educação e Formação de Professoras(es), com ênfase no Ensino das Artes Visuais. Membro da diretoria da Federação de Arte-Educadores do Brasil (2013-2014). Pesquisadora nos grupos: Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão (GEFAI - UFPE) e Grupo Arte na Pedagogia (GPAP - Universidade Mackenzie - SP). http://lattes.cnpq.br/9258272116465693.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade:Iniciação a Docência GT:Artes Visuais
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Artes Visuais: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

PIBID NA MEDIAÇÃO DE UM FUTURO PROFESSOR NO PROCESSO DE PESQUISA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA: ARTESANATO, ARTE E CULTURA POPULAR

Nayane Coelho de Laia, UFES, Espírito Santo, Brasil.
Jhonathas Andrade do Nascimento, UFES, Espírito Santo, Brasil.

RESUMO*:*
Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa bibliográfica empreendida a partir da inserção de uma graduanda do curso de Artes Visuais no PIBID/UFES no intuito de aprofundar conhecimento sobre a relação entre Arte e Artesanato, uma vez que essa perspectiva discursiva prismática é recorrente nas práticas pedagógicas do panorama escolar. Para tanto, nos atemos, principalmente, nos fundamentos teóricos-metodologicos dos livros de históriadores disponíveis na Biblioteca Universitária. No contexto artístico, desde os primórdios da arte, o conceito de belo aparece em conjunto com os movimentos clássico e renascentista, mostrando-se, muitas vezes, de maneira elitizada e de pouca utilidade pratica.Em contraposição a esse movimento, o artesanato surge na busca que o homem faz em meios que favoreçam o seu trabalho e sua fruição no dia-a-dia, no momento atual, se reapresenta como artesanato pelo viés da população em massa, tendo como foco: arte, utilidade, cultura, tradição.Este trabalho tem o propósito de abordar e questionar o artesanato como arte e demostrar a possibilidade de criação com base na simplicidade e, na utilização de materiais simples e de baixo custo, considerado por muitos uma Arte Povera (arte pobre), e Arte Naif (arte ingênua), que são expressões criadas para traduzir trabalhos de artistas sem formação acadêmica e/ou sistemática, que visibiliza tradições populares em suas origens, seus modos de criação e suas vertentes. Assim concluiremos com a apresentação dos possíveis diálogos entre arte e artesanato, quando, este último, se incorpora ao fazer artistico provocando novas perspectivas de leitura e apreciação do objeto Arte.

Palavras-chave: Arte; Cultura Popular; Artesanato, Educação.

PIBID THE MEDIATION OF A FUTURE TEACHER IN THE RESEARCH PROCESS FOR EDUCATIONAL PRACTICE: CRAFTWORK, ART AND POPULAR CULTURE

ABSTRACT:
This paper presents a part of a bibliographic research undertaken with the insertion of an undergraduate in the Visual Arts course at PIBID/UFES in order to further knowledge about the relationship between Art and Craft, since this prismatic discursive perspective is recurrent in the pedagogical practices of the school panorama. For that, we turn mainly on theoretical and methodological foundations of historian's books available in the University's Library.In the artistic context, since the dawn of art, the concept of beauty appears in conjunction with the classic movements and Renaissance, often showing, as an elitist way and of little practical utility. In contrast to this movement, the craft appears in men's search of ways that favor his work and enjoyment on a daily basis, at present, It reappears as handicrafts by the mass population bias, focusing on: Art, utility, culture and tradition.This work aims to address and question the craft as art and to demonstrate the possibility of creation based on simplicity and the use of simple and inexpensive materials, considered by many as Povera Art (poor art), and Naif Art (naive art),Which are expressions created to translate the works of artists without academic formation and/or systematic training, that visualizes popular traditions in their origins, their creation modes and variations.Thus we conclude with the presentation of possible dialogues between art and craft, when the latter, is incorporated to the artistic act provoking new perspectives on reading and appreciation of art object

Keywords: Art, Popular Culture, Craftwork, Education.

Introdução

No panorama da formação inicial de professores que abarca a inserção dos graduandos em programas de incetivo á prática docente, bem como á atividades que correlacione ensino, pesquisa e extensão. Vislumbramos o Programa Institucional de Iniciação a Docencia (PIBID), em especial, o do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espirito Santo. Urge incentivar aos bolsistas ações que suscitem,nestes, a curiosidade por pesquisar as práticas que comumente percebem os professores regentes desenvolvendo no cotidiano da sala de aula. Para tanto, apresentaremos neste trabalho um recorte da pesquisa bibliográfica empreendida pela graduanda, aqui principalmente, explanaremos nossas reflexões a cerca da relação entre Arte e Artesanato, uma vez que esta é fio condutor de discussão, que prisma vários angulos de perspectiva e, é recorrente na realidade das aulas de artes de uma escola pública onde é desenvolvida as ações do PIBID. Diante de tais reflexões intetamos na oportunidade da dialogia no encontro nacional de arte educaducadores potencialiazar, num movimento formativo, discussoes que visibilizem a memória coletiva cultural que foi sendo construída na história de nossa sociedade e que tem marcado muitos professores em suas práticas cotidianas que utilizam do Artesanato como fazer artístico. Portanto é imprescíndivel que se busque realizar tanto na formação inicial quanto na formação continuada pesquisas que busquem problematizar as marcas e avanços que o Artesanato veio imprimindo, no decorrer dos anos, na história da Arte.

No contexto da arte, pintura, escultura, desenho, instalações, intervenções e demais artefatos que seguem a mesma denominação, existem fatores que parte da realidade da cultura popular e a partir disso visibilizam tradições denominadas culturas populares, novas formas de ver o mundo, como a arte pode ser vista nesse meio e como são constituídas através de determinadas culturas. A

criatividade entendida como o ponto de vista de um povo que carrega em si a sua cultura, revela o poder de transformar materiais de baixo custo em arte popular. Entendendo o artesanato como meio de se expressar produzindode maneira consciente objetos carregados de formas idealizadas em um padrão singular estético que expresse diferentes modos de subjetividades humana, compreendemos que o artesanato responde às premissas do fazer artístico quando transitamos,

> pela compreensão de que a felicidade pode residir, para muitos, em transformar o barro, dar formas à madeira, fazer da linha: o tecido; do trigo: o pão; da tinta: o ponto mágico; enfim, agregando ao trabalho artesanal, um valor insubstituível: a marca da mão do homem (Córdula, 2006).

Já o dicionário HOUAISS (2010),

> define que o artesanato é uma arte e técnica do trabalho manual não industrializado, realizado por artesão, e que escapa à produção em série; tem finalidade utilitária e artística.

Diante dessas afirmativas fundamentadas compreendemos que o fazer artístico, seja pelo sujeito dotado de conhecimento acadêmico ou tecnicamente acumulado por sua formação sóciocultural, permite a quem o faz legitima-lo e anuncia-lo como tal.

Já Para Oliveira,

> Em síntese, Borges desmonta a tese da preservação da “pureza” dos artesãos, mostrando que esse patrimônio da identidade cultural não pode ficar congelado, pois seria sua morte (OLIVEIRA apud BORGES, 2009, p. 95).

Diante da precariedade de livros que pudessem iluminar nossas reflexões, fundamentamo-nos nas teórias de OSTROWER (1897) que aprofunda fatores sobre o processo criativo, encontramos uma abordagem histórica do Artesanato como Arte utilitária focando a os impactos que essa linguagem afetou a economia no sentido de visibilizar a potencia de se capitalizar recursos financeiros. Em OLIVEIRA (2009) foi possível notar como se angariou conceitos que atribuem valor ao Artesanato, visto que no Brasil, até os dias de hoje há a necessidade de se valorizar essa linguagem, desprezada por grande parte da sociedade. E, ainda, encontramos em RIBEIRO & GRAMASCO (2013) encontramos fundamentos sobre a produção estética configurando o fazer artístico e artesanal.

Nesse movimento, trazemos neste texto apontamentos sobre a maneira que o crochê, o bordado e a pintura em tecido ao longo do tempo vieram sendo usados até os dias atuais, onde pouco se sabe sobre tal assunto e o seu respectivo valor. Essa arte que existe há muitos anos, foi sendo passado de geração em geração, muitas das vezes produzidas em coletividades (cooperativas) e reprodutibilidadepara fins lucrativos.

Metodologia

Nosso percurso metodológico foi delineado pelo recorte de três tecnicas muito utilizadas no artesanato popular, tais como o bordado, a pintura em tecido e, a arte de tecer linhas, conhecida popularmente como *crochê*. Buscamos inspiração no tipo de pesquisa qualitativa que aborda aspectos dificilmente...citar calefe e moreira. Diante disso contextualizamos, de acordo com a produção encontrada, fatores históricos, sociais, economicos e estéticos.

A origem do bordado

O bordado é uma técnica que consiste em criar diversas formas com agulha e fio de linha tendo como base o tecido. Acredita-se que sua origem foi através de nossos ancestrais que dominavam a técnica de costurar suas vestes através do ponto cruz, utilizando agulhas preparadas com ossos de animais e fios de vegetais, ate mesmo tipas de animais para fixar fortemente a amarração do ponto. Com o passar dos anos o bordado foi ganhando amplitude, evoluindo e se espalhando por diversos paises como: Antigo Egito, Pérsia, Índia, Inglaterra,China, Russia, Italia, Portugal...

Foto 1: Pessoa bordando com a técnica do ponto cruz



Fonte: arquivo pessoal

Diante a dificuldade em encontrar produções academicas sobre o tema, nos lançamos em uma busca alargada, no bojo do banco de dados disponível no site *www.google.com*, e chegamos a algumas conclusões que a aprtir da aglutinação dos diversos fragmentos, nos foi possível refletir sob uma perspectiva mais ampliada, como por exemplo, que cada país tem seu proprio estilo de bordar, demostrando em cada criação a sua cultura, os seus valores, seus metodos, reproduzindo a sua tradição, refletindo a sua história e seus modos de vivencia através das figuras que eram confeccionadas através da tal arte. O bordado foi considerado símbolo de riqueza e poder, nas vestes de muitos reinos o bordado sempre estiveram presentes, o que aumenta ainda mais a nossa curiosidade, é que as damas da corte e as próprias rainhas começaram a dedicar-se a arte do bordado. Acredita-se que no século XVI, influenciando toda Europa o bordado assumiu a condição definitiva de artesanato decorativo. Passou mais ainda a decorar interiores, com tapeçarias que contam diversas historias através de estofados, cortinas, e etc.

Acredita-se que na Idade Moderna, no periodo do século XVI, que a tecnica de *Bordar*, também foi bastante utilizada por Catarina de Aragão, esposa de Henrique VIII, nesta época o bordado era ensinado com restrição somente para às mulheres que pertenciam à corte.

Ao se espalhar pela Europa, Ásia e Estados Unidos, o bordado se tórnou peça artistica popular, durante muito tempo eram copiados pelas bordadeiras imagens de figuras poulares e proximas ao seu cotidiano como bichos folhas flores e etc

com criações proprias, tendo como base para tal arte tecidos de cama, mesa, banho, utilizadas na vida cotidiana de reis e rainhas e do povo em geral, estes bordados eram assinados pelos bordadores atuantes da epoca, acredito que assinavam suas criaçôes da mesma maneira que pintores renomados assivam suas obras, no entanto os bordados nessa época tambem eram considerados obras de arte.

Já no início do século XVII, surgiram publicações de livros com motivos para bordar animais, árvores, pássaros e flores, sendo repassada adiante a ideia do bordado, não se tornando algo restrito apenas a um só artista do bordado, os moldes passaram a ser de acesso a variadas pessoas. As mulheres muito valorizavam esta arte, as revistas femininas da época forneciam novas fontes de desenhos para a prática de tal ato. No inicio do século XX houve um avanço na arte de bordar, o que nos anos antecedentes era feito manualmente passou a ser mecanizado, o bordado entao passou a ser feito através de máquinas específicas, ou mesmo nas proprias máquinas de costura que eram aptas para tal atividade.

Com a era industrial, o a tecnica artesanal de bordar assume lugar oculto dando destaque a bordados industriais, elaborados muitas das vezes por maquinas computadorizadas, o que torna mais rapido o processo de produção e reprodução, deixando de lado o processo artesanal que requer tempo até chegar ao seu processo final.

A origem da pintura em tecido

Essa técnica teve seu advento na Indonésia onde eram permitidos somente para as classes nobres, acredita-se que somente as princesas e damas é quem elaboraram essa arte,durante o tempo que dispunham com abundancia, assim elaboravam melhor seus trabalhos e pinturas, o que era feito geralmente em seda com pigmentos extraídos de plantas processadas nas proprias residencias e em sigilo, uma barreira para que a fórmula não se espalhasse entre as pessoas.

Na atualidade dispomos de diversas marcas de tintas industriais e que nos agracia com um leque enorme de possibilidades de novas técnicas que facilitam no ato da pintura em tecidos variados, inovando nao só na parte técnica, mas também nos efeitos visuais que estes materiais nos possibilitam.

Fotofrafia 2: Imagem de um pano

.



Fonte: arquivo pessoal.

O legal de trabalhar com a pintura em tecido é justamente a amplitude que pode ser feito a partir desta de técnicas. Devemos resaltar que pintura em tecido é uma arte com custo acessivel e com diversidade de materiais disponiveis no mercado, tendo possibilidades de variadas criações. A criatividade é o guia de quem trabalha com a arte do artesanato.

A origem da arte em tecer linhas conhecida como crochê

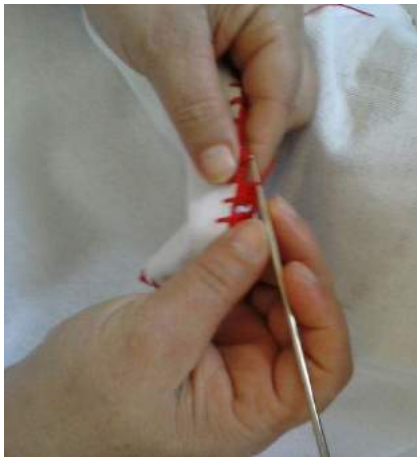
Como toda arte tem o seu inicio histórico, a arte de tecer linhas, muito conhecida como crochê, também teve seu inicio, de acordo com pesquisas, não há uma certeza sobre qual o advento da arte de crochetar.

Acredita-se que a palavra crochê foi originada de um termo existente no dialeto nórdico, com o significado de gancho que é a forma que consiste a ponta da agulha especifica para tal atividade, cuja caracteristica constitui em sua ponta um bico encurvado utilizado para puxar a linha e formar os pontos. Em Francês

o termo ”croc” tem o mesmo significado que o termo “gancho”, que faz referência ao nome crochê .

Diversos apontamentos referenciam a origem do crochê, algumas teorias teriam sido fundamentadas por Lis Paludan e apontam que o chochê vem da técnica de costura chinesa, e que também possa ter suas origens na Arábia, no entanto tambémestima-se que chegou à Espanha pelas rotas comerciais através do mar Mediterrâneo.

Foto 3: pessoa tecendo Crochê



Fonte: arquivo pessoal

Na atualidade, o croche que conhecemos foi desenvolvido no século XVI, a francesa Riego de La Branchardiere desenhou padrões, também conhecidos como graficos que podiam ser facilmente duplicados e publicou em livros para que outras pessoas pudessem começar a copiar os desenhos e molda-los com linha e agulha através da técnica, confeccionando artefatos diversos, roupas, detalhamentos em roupas, bolsas, almofadas, colchas de camas, toalhas de mesa, barras de toalha de banho, etc.

Foto 4: toalha de crochê semelhante a renda



Fonte: arquivo pessoal

Há indicios que o croche chegou a ser o substituto com preço mais acessivel das rendas, por ter a linha como materia prima que teoricamente é um produto em conta, e ser pratico e facil de ensinar, tornando fonte de renda para familias de classes sociais baixas e se expandindo pelo mundo.

Acredita-se que por conta da guerra na Irlanda e no sul da França, muitas familias que perderam tudo ou parte do que tinham se mantiveram com sua renda familiar criando diversas peças com a técnica da arte do crochê, no entanto a parte deste contexto que o crochê passou a ser no rotulado como arte popular, pois quem não tinha condição de investir em rendas refinadas, que até nos dias atuais ainda são de custo monetário alto, criavam suas peças a partir dos trabalhos que eram feitos nas rendas tendo-as como inspiração. Rege a história que essa idéia foi parcialmente desfeita quando a Rainha Vitória passou a adquir esses artefatos vindos da Irlanda e também se dedicou a aprender a crochetar. Após essa era o crochê ganhou modificações em seu feitil, linhas variadas cores, passaram a serem usadas, cores diferentes, coloridas e ate mesmo escuras fugindo do metodo tradicional que era basicamente nas tonalidades claras, a partir disso ilimitando a criatividade e sendo muito utilizado pelas classes de massa.

Os dados apontam que o Artesanato, embora reprimido nos dias atuais, teve siginificativa importancia para a história desde os primordios, uma vez que até a nobreza utilizava desses tipos de técnicas no intuito das mais variadas motivações. É evidente também que, ao perceberem os valores agregados na produção artesanal, a sociedade logo se despertou para fatores de ordem

economica e social diretamente atreladas ao fator estético, portanto, índicios sinalizam que embora a história do Artesanato seja marcada pela desvalorização, alcançou todas as camadas sociais.

Resultados e discussões

Com o avanço abrangente da industrialização, que facilita os modos de vida das pessoas ao adquirir bens e diversos artefatos, mas que pode atingir de maneira negativa a ideia de tradição popular, cultura local e gêneros de diversas áreas criativas e/ou artesanais que caracterizam determinadas culturas regionais e contextos históricos antepassados. No entanto, o advento de novas tecnologias fez reduzir técnicas tradicionais artesanais para o surgimento de outras técnicas industriais como pontua Oliveira,

> Com o advento da revolução industrial, houve a valorização dos produtos manufaturados com as superfícies mais regulares considerando “mais bem acabados”. Em contraposição, produtos elaborados artesanalmente eram considerados primitivos, rústicos, medievais, destinados ao uso dos que não tinham acesso ao equivalente industrializado. Mas o avanço dos meios de reprodução e a consequente massificação de produtos geraram a falta de identidade(OLIVEIRA apud BORGES, 2009, p. 95).

Nessa vertente, o artesanato juntamente com nossos antepassados se desenvolveu com a origem do trabalho humano, tendo como principal função produtos utilitários, juntando em um só artefato beleza e utilidade que de acordo com PEREIRA, uma vez que manifestações artísticas de uma massa podem ser consideradas artes industriais.

A indústria lança no mercado quase que diariamente artefatos que imitam, ou que substitua a produção manual em serie, contrariando o método tradicional, no entanto, essa mesma tradição perde força e se torna cada vez menos conhecida nos grandes centros urbanos, certas atividades artísticas se tornam tradicionais, é hora de questionar a própria arte para recuperar o seu papel transgressor e inquiridor.

Pereira (1979) então descreve que o artesanato posicionado como um complexo de atividades da natureza industrial (transformação de matéria prima em produtos acabados) pelas quais o homem, em determinada época e numa

determinada cultura, satisfez e ainda satisfaz demandas essenciais e acessórias a seu meio social e econômico, no tocante a obtenção a bens manufaturados, não podendo o trabalho artesanal, portanto, não ser compreendido á margem de certas determinantes tecnológicas que lhe são peculiares, ainda que se expanda em campo dinâmico, entre a criatividade espontânea e a elaboração de formas padronizadas.

Para muitos a autonomia da arte se limita ao belo, harmônico ou expressão sem utilidade pratica humana. Nesse contexto, cabe adentrar museus com nome “obra de arte”? Tornar-se-ia valorizado e venerado pela elite e pela população em massa? Difícil encontrar respostas. Quando este artefato se torna útil e reprodutivo o artesanato, também visto como arte utilitária perde valor, e se torna extinto no conhecimento e no conceito das pessoas. Tendo em vista que trabalhos como esses requer atenção calculada, criatividade e cuidado por quem o produziu, por que não os tornarmos bem vindos ao meio artístico? Mesmo sabendo que estes podem ser trabalhos coletivos e com reprodutibilidade como forma de trabalho, mas que muitas das vezes carrega uma identidade cultural local que deve ser considerada.

> [...] a historia do artesanato se confunde com a história da humanidade e surge desde que o ser humano, no periodo neolitico passou a criar e a desenvolver artefatos para garantir a sua sobrevivencia e o bem estar individual e coletivo produzindo objetos com suas proprias mãos.O artesanato está vinculado por um fio invisível, ao mundo do trabalho, que assumiu diferentes formatos desde a Pré-História até nossos dias (CARDOSO apud RIBEIRO; GRAMASCO, 2011, p. 176)
> .

Obras de arte que tem como base o artesanato

No contexto das artes todo processo de criação e valido sem restrição, cabe ao artista utilizar de sua criatividade e desfrutar dos artefatos artesanais que por si só normalmente são ricos em elementos que tranquilamente contribuem para a criação de novas obras, desta vez sem reprodutibilidade e com o intuito principal em adentrar museus, estar em locais públicos como monumentos e mexer com

o imaginário do observador como por exemplo, através de intervenções urbanas .

De acordo com Ostrower (1987, p. 5),

> A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural, todo individuo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorizações culturais se moldam os proprios valores de vida. No individuo confrontam-se, por assim dizer dois polos de uma mesma reação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser unico, e sua criação que será realização dessas potencialidades ja dentro do quadro de determinada cultura. Assim considerar os processos criativos na interligação dos dois niveis de existência humana: o nivel individual e o nivel cultural.

Nesse contexto, cito uma artista de origem polonesa, Agata Olesiak, também conhecida como Olek, que em seus trabalhos utilizam do crochê para revestir monumentos e/ou modificando a paisagem urbana, como na composição da sua obra, que reveste com crochê o famoso "*Touro da Wall Street" da cidade de* em New Yorque. Desta vez, o método do artesanato utilizado na intervenção aparece sem a caracteristica de reprodutibilidade configurando tal obra como objeto único, mas que de maneira restrita e peculiar visibiliza de alguma forma a cultura, a tradição e a origem de tal metodo de criação composto na elaboração da obra acima citada.

Foto: touro da Wall Street



Fonte: internet

De acordo com Ribeiro & Gramasco (2011),

> Arte, do Latim *Ars*, significa técnica e/ou habilidade, geralmente entendida como atividade humana ligada a manifestações de ordem estética, feita por artistas a partir de percepções, emoções e idéias, com o objeto de estimular essas instâncias de conciência em um ou mais espectadores dando um significado unico e diferente para cada obra de arte.

Dessa maneira a arte se mantem viva, a cultura do “feitio artesanal” permanece inserida em seus meios tradicionais, o que os faz tornar-se viva mesmo com tantas revoluções industriais que podem direciona-las a se tornarem ocultas mediante a sociedade em massa, mas sempre haverá quem lhe agregue prestigio, sendo como obra de arte, como um simples artesanato, ou algo que demonstra tradição por diversos meios e caracteristicas.

O ENSINO DA ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Instando novas possibilidades de se reinventar a arte como vem acontecendo na contemporaneidade acredito que há potencial na pratica do fazer artesanal ser aplicada no ensino escolar, uma boa opção seria inserir tal atividade num progeto conhecido como “Escola Aberta” onde parte dos alunos que passam o dia nas escolas exercem atividades diversas que muitas das vezes são diferenciadas das atividades presentes na grade de ensino tradicional, não eliminando possibilidades estar inseridode alguma maneira criativa no ensino regular de artes.

Através de oficinas pode ser ministrado o ensino do artesanato tradicional e também o que chamo aqui de “reinventado” criando novas perspectivas, dando origens a novos inventos sendo eles utilitarios ou não.Tais atividades dialogam com as praticas comuns dos individuos que em sua grande parte são oriundos de classes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem o propósito de questionar o artesanato hoje e mostrar a possibilidade de uma arte com base na simplicidade e, na utilização de materiais simples e de baixo custo, considerado por muitos uma Arte Povera (arte pobre), estilo que surgiu na Europa por volta de 1960, que tinha como característica

formal a utilização de materiais simples e artesanais procuravam uma aproximação entre a arte e a vida cotidiana, se opondo contra a modernidade, uma Arte Popular (relativo, ou pertencente a um povo, feito pelas pessoas simples sem muita instrução), ou Arte Naif (arte ingênua), que são expressões criadas para traduzir trabalhos de artistas sem formação acadêmica e/ou sistemática, muitas das vezes originaria de famílias humildes, tal arte criada e ainda mantida por muitas pessoas que dominam as técnicas básicas adquiridas entre as famílias passando de geração em geração métodos básicos de diversos tipos de artesanato.

O desafio aqui esboçado é não deixar morrer esta tradição de reprodutibilidade, mas também trabalhar a arte artesanal a fim de direcionar os olhos do observador para uma arte cuja o advento é o artesanato, tendo possibilidades de novos sentidos novas formas que podem ter como caracteristicas artefatos unicos que não se limita a reprodutibilidade eliminando assim um conflito entre Arte *versus* Artesanato, buscando dialogar com a contemporaneidade.

Referências:

HOUAISS, Grande dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 10 de agosto de 20114.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópoles: Editora Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho. Imagem também se lê. São Paulo: Edições Rosari, 2009 (coleção texto e design).

RIBEIRO, Maria Augusta; GRAMASCO, Luciene Parente. Grupo de estudos dos Gêneros do discurso [GEGe]. In QUESTÕES DE CULTURA E CONTEMPORANEIDADE: o olhar oblico de Bakhtin. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011.

Nome do autor: Nayane Coelho de Laia
Formação acadêmica em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, pela União de Ensino São Francisco de Assis – UNESF.
Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espirito Santo – UFES.
Bolsista do Pibid/Capes.
http://lattes.cnpq.br/3027563733325720

Nome do autor: Jhonathas Andrade do Nascimento
Graduando do curso de Bacharelado em Artes Plástias na Universidade Federal do Espirito Santo – UFES.
Bolsista do Pibic/Ufes.
Integrante do Grupo de Pesquisa Processos Discursivos em Arte.
http://lattes.cnpq.br/8231898515991586

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação à Docência

A PRÁTICA DISCENTE: AMOR ENTRE IGUAIS

Fernanda Antônia da Silveira (Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito[1] Santo, Brasil).

RESUMO*:*

Este trabalho é uma pesquisa de Iniciação à Docência no qual refere-se ao II Congresso Internacional dos Arte/Educadores e ao XXIV Congresso dos Arte/Educadores do Brasil. O presente trabalho dialoga com a prática de iniciação à docência, em que a discente da Universidade Federal do Espírito Santo entrelaça as vivências repercutidas no Centro de Artes com a prática de pesquisa. As vozes emergidas atravessam o nosso espaço social e nos constituem. O respeito e o amor entre nós deve abranger a nossa sociedade sem distinguir a preferência de amar.
Palavras-chave: *Prática discente; Amor; iguais; Sociedade; Falta de amor ao próximo.*

THE STUDENT PRACTICE: LOVE BETWEEN EQUALS

ABSTRACT:

This paper is a research of Introduction to Teaching in which refers to the II International Congress of Art / Educators and the XXIV Brazil's Congress of Art / Educators . This work speaks to the practice of initiation to teaching , in which students of the Federal University of Espírito Santo interweaves the experiences reflected in the Arts Centre with research practice . The voices emerged cross our social space and constitute us . Respect and love between us must encompass our society without distinguishing the preference of love.

Key words: Student practice; Love; Equals; Society; Lack of love for the other.

[1] Estudante do curso de Artes Plásticas da Universidade Federal do Espírito Santo. sshttp://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4915566P4

1- Introdução

Este trabalho dialoga com a prática discente de uma graduanda de Artes Plásticas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em que agregam-se os valores adquiridos a partir de sua vivência acadêmica e social. Nesse movimento, estabelece-se o interesse pessoal em protoganizar o processo de produção acadêmica.

O processo do trabalho em questão surgiu com a ideia da autora em produzir um artigo voltado para a falta de amor entre os iguais. A partir das vivências adquiridas, percebe-se a invisibilidade do outro no meio social.

A autora cita abaixo o diário de campo (DC) nessa discussão:

> O primeiro procedimento complicado era a escolha do título. Por ele sucedeu a catalogação bibliográfica. Eu passava horas na biblioteca lendo, relendo autores para fazer um artigo cientifico no qual é a primeira obra da autora; Eu tenho um desejo segreto: ser artista e professora universitária, por esse meio delicado de produção. Quero publicar o meu trabalho e ver as vozes repercutidas disso. Em vista disso, almejo pesquisar, pesquisar e escrever muito para afirmar os meus ideais e talvez conquistar o meu sonho. Que tal? Estou apostando em mim para realizar a potencialidade do saber (DC X1, 20/05/2012).
>
> Nisso aprimora o texto refletindo sobre a inspiração e a espiritualidade junto com o saber, transfigurou-se o essencial da alma, movendo a necessidade interior, exprimindo atração da música em si, o aprofundamento no conhecer a si próprio. A forma nem precisa esgotar seus recursos, basta deixar penetrar eternamente no extrair da sua criação da consciência.
> Na busca pelo tema Homossexualismo, originou o Amor entre Iguais (DC X1, 20/05/2012).
>
> A alma angustiada dos homossexuais, despercebendo a incompreensão dentro da comunidade e na sua importância no cotidiano. Reconhecimento da orientação sexual sem constrangimentos pessoais e interpessoais (DC X1, 28/05/2012).

O texto remete a pesquisa feita sem orientação do docente da Universidade. A investigação e prática docente que contribuem no processo de compartilhamento do saber. Afirma a pontencialidade da discente de realizar a iniciação à docência. Esse fazer docente começa na graduação, onde cada um

encontra, descobre uma linha de pesquisa e permite enfrentar os caminhos da iniciação à prática de formação de professores.

A homossexualidade é vista com maus olhos, sendo repudiada pela sociedade como prática imoral. Talvez muitos nem saibam o significado da palavra homossexual: homo (do grego, significa igual) e sexual (do latim, uma pessoa que sente desejos por seu semelhante). A bissexualidade é o prazer entre ambos os sexos; transexuais são pessoas que nascem com um sexo biológico, porém se sentem pertencentes ao gênero oposto, sentem que o seu corpo não correspondem à “sua alma”; travestis usam um disfarce no visual para imitar o sexo oposto. Mas todo o homossexual tem o direito de amar e constituírem uma família.

2- Metodologia

A pesquisa Amor entre Iguais aconteceu no ano de 2012 quando a discente do curso de Artes PÍásticas (Bacharelado) ingressou no campus da Ufes. Adentrando o espaço da Universidade e o desejo de familiarizar com a prática discente na produção de artigos e periódicos. O envolvimento estabeleceu uma vontade de fundamentar a sua concepção de mundo e vivência que decorre o conhecimento sendo propagado no espaço. Sendo assim, a estudante focaliza a discussão endossada nas leituras feita na biblioteca Estadual do Espírito Santo da cidade de Vitória no Espírito - Santo (ES).

O principal referencial teórico adotado no presente trabalho é Michel Foucaut, em especial a obra “História da sexualidade”, estudada para discutir o conceito de homossexualidade. Além disso foram utlizados os jornais locais *“A Tribuna”* e *“A Gazeta”* ,o qual será mencionado por meio de nota de rodapé.

O posicionamento perante a instigação na pesquisa agrega o ensino, a pesquisa, em que contribuiu no aperfeiçoamento endosado no meio interlocutivo da investigação acadêmica, através da leitura e compreensão com

a falta de amor entre nós, no caso a incompetência do amor entre iguais e inicia o procedimento para construção do artigo.

3- Amor entre iguais

A falta de amor entre iguais, algo refletido e registrado na antiguidade clássica até a atualidade é um tema intrigante, no qual se observa a homossexualidade, algo que pertence à história da humanidade e que gera até um constrangimento na discussão da sexualidade, entretanto não se pode fugir desse contexto.

De acordo com Bittencourt:

> Falar de sexualidade causa um misto de prazer e medo. (Só de mencionarmos a área de nossas vidas que nos daria uma felicidade imensa já nos faz sentir prazer). O medo, por sua vez, vem de descobrirmos intimamente que talvez não nos encaixemos totalmente naquilo que o mundo determina como adequado. Será que alguém consegue ser adequado? (BITTENCOURT, 1998, p.16).

Enfatiza-se nós somos livres para modificar o destino sem interferência do medo. A imposição de métodos impõe a desarmonia dos seres, revelando cidadãos incapazes de pronunciar o gênero ao seu redor e sua capacidade humana de buscar um afeto.

O amor é um sentimento belo, uma fruição, uma pureza, uma complementação da existência amorosa, a base do existencialismo, o combustível da alma, uma união, rompendo os grilhões do ódio. Projeta à luz do conhecimento as sombras da ignorância; é uma dádiva amar sem cobrança, amar seu inimigo, amigo, família e irmão. Amar incondicionalmente é desnecessário impor condição de ser amar, somente isso pode estabelecer a paz e união.

À medida que se adquire as sabedorias do amor, proporciona-se a visão feliz da vida, aproximando os filhos de Deus e do outro homem, independente de casta, religião, etnia, raça, idade e classe social.

Em vista disso, todos nós procuramos por um parceiro (a) para doar e receber o amor fraterno. Necessitamos de nos relacionarmos e criar vínculos de afetos independentes da escolha sexual. A escolha sexual não define o amor.

O homossexual também sente desejos, prazer, sentimentos e quer ser querido-amado. Existe certo desconforto quando precisamos do outro, mas é gratificante quando identificamos nossa alma gêmea e trocamos experiências de carinho (amor), respeito (fidelidade física e emocional) e confiança (segurança).

A pregação de amar o próximo é o maior ensinamento deixado por Deus: “Amarás ao seu próximo como a ti mesmo”.

Esse amor que deveria ser vivido na prática acaba não passando de uma utopia. As doutrinas ficam somente em palavras, o exercício de amar além de si mesmo é apagado do coração e da mente. Na verdade, percebe-se na sociedade uma espécie de paixoneta[2].

A ilusão é terrível, gera desarmonia em diversos grupos sociais, que pensam que amam, mas na verdade destroem famílias. Um caso interessante visto em um jornal do Espírito Santo um casal de lésbicas iria se casar, havia autorização do juiz de Colatina - Espírito Santo[3], porém, um dia antes do matrimônio, o Ministério Público do Espírito Santo (MP-ES) recorreu da decisão e o casamento foi suspenso. Agora, as parceiras não sabem quando haverá uma resposta do primeiro casamento civil homoafetivo do estado. “Depende somente da decisão do desembargador Fábio Cleim, injustiça uma autoridade decidir a vida do outrem e a construção de uma família estável”. “Que país é este”, onde não há liberdade de escolha, a Ditadura Militar de 1964 acabou, mas, abrindo a viseira, notam-se rastros vigentes do antigo regime militar.

Há falta de liberdade para questionar mudanças na Constituição Brasileira. Fazem passeatas para reaver códigos civis e garantir direitos e deveres, como o direito de adotar filhos, divorciar-se, casar-se, para ter um amparo igual nos

---

[2] Desejo: prazer; inclinação ao ofuscamento da razão; ilusão levando ao sofrimento.

[3] Acesso no jornal A GAZETA < http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2012/08/mp-recorre-e-primeiro-casamento-civil-homoafetivo-do-es-e-suspenso.html> Acesso em 20/08/2012.

relacionamentos heterossexuais. Endossando o argumento “Um casal heterossexual tem direito à união, porém os homossexuais não”.

Segundo o artigo VII:

> O artigo VII: Todos são iguais perante a lei e tem direito sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (RODRIGUES, 2004, p. 218).

A cada dia os grupos GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) encontram mais adeptos, travestis, transexuais e bissexuais identificam-se com a causa de lutar pelos seus direitos. Entretanto, alguns movimentos sofrem repressão pelos policiais e antipatia com o entendimento de cada grupo. Jogam gás lacrimogênio, mandam cães alemães perseguirem os manifestantes, prendem, mentem para a mídia dizendo: “É só um bando desordeiro.”.

Luta-se por ideologias liberais, pois giramos em torno de transformações. Normas pré-estabelecidas desqualificam a igualdade, a liberdade e a fraternidade (lema da Revolução Francesa), preceitos ultrapassados, convicções da evolução intelectual. Procede a Era das Revoluções a cada instante que surgem cientistas e pesquisadores com outras interpretações sobre esse tema tratado.

4- Um minuto da história igualitária

A homossexualidade vem dos tempos mais remotos da antiguidade, isso não surgiu agora, nesse instante, não se trata de algo novo no comportamento humano e sim de uma nova visão para os horizontes.
Interessante abordar na Grécia Antiga, Roma e Ocidente, a homossexualidade é a passagem, ou melhor, a iniciação para a vida sexual. Faz parte da cultura desses povos se envolver com uma pessoa do mesmo sexo, homem-homem,

como por exemplo, os gregos Erastes (homem adulto) se envolviam com um Erômenos (jovem), reuniam-se em um ginásio para apreciar o estado físico do adolescente, ficavam nus, contemplavam o belo/perfeição, a pederastia era aceitável para os gregos.

Na Grécia não há relatos de relações entre mulheres, porém isso pode ser observado nas poesias da musa Safo (610-580 a. C).

De acordo com Lindenberg:

> À Braque,
> Ah! Partilha, a meu ver, a sorte dos deuses, e a eles se iguala, quem se aproxima a ti, e senta ao teu lado e escuta sua voz adorável. E pode ouvir o teu riso que desperta o amor e faz o meu coração bater mais forte no peito. Quando te vejo, Braqué, minha voz falha e se apaga.
> Minha língua se trava, mesmo quando o desejo acende toda a minha carne. Meus olhos deixam de ver e os ouvidos apenas ouvem a pulsação de meu sangue. Meu corpo todo o seu e treme, empalideço como planta no inverno. E a própria Morte, com minhas forças esvaídas, parecem longe tua beleza única, e ouvir teu riso, e falar de todo o seu amor só para os outros''.
> Fragmento poético atribuído a Safo (LINDENBERG, 2005, p. 88).

Observado no decorrer da Idade Média, era um pecado mortal, a igreja Católica perseguia a pessoa na qual sua conduta era imoral e a reprovava pela sociedade.

Conforme o autor Marc:

> “Na Idade Média até fins do século XVIII, o homossexual (o sodomita) era queimado vivo por ‘ultraje’ a Deus e à natureza (...). A sodomia permanece um pecado mortal e a orientação homossexual permanece contra a natureza” (MARC et al,1973, p.103-109).

A perseguição imposta do Cristianismo deixou evidente a falta de amor ao semelhante e com seu dogma de ignorância, provocando guerras e julgamentos injustos e transformando numa causa de intolerância, resulta em um conhecimento superficial do assunto. O desperdício em palavras inúteis dos padres e papas serve para persuadir cada vez mais um exército de alucinados.

Revendo os paradigmas em vista disso, não mudaram os pensamentos antiquados para os dias atuais, a ideia do século passado ainda predomina, como se pode notar quando, por exemplo, o papa do Vaticano critica a homossexualidade, dizendo que Deus queria um casamento cristão, um casamento entre homem e mulher, e não entre pessoas do mesmo sexo. O Papa insiste que é dever dos fieis “distinguir entre bem e mal e que homossexualismo é contra a lei da natureza” (LINDENBERG, 2005, p. 12).

O próprio Hitler contaminou o ódio entre iguais, a sua ambição em preservar a perfeição da raça alemã, sem judeus, sem homossexuais e pessoas com deficiências; padrões impostos por um nazista cruel gera falta de afeto. O egoísmo, o eu ser sempre melhor (superior), de desprezar o desconhecido e o conhecido.

Durante a Primeira Guerra Mundial, a homossexualidade em Berlim tinha uma aceitação, porém, com a tomada do poder por Hitler, houve várias retaliações, discriminações, perseguições e preconceitos dominaram o direito de ser livre.

Os absurdos cometidos por Hitler contra a humanidade são inaceitáveis, prevalecem suas ideologias, as suas afirmações de “comportamento degenerativo” da raça alemã ferem a dignidade do outro. Interessante questionar nesse artigo que no ano de 2002 o governo alemão pediu desculpas à comunidade dos homossexuais. Desculpas, somente desculpas, para os crimes hediondos cometidos!

Conforme Foucault:

> Os valores morais existem e são necessários para que haja um funcionamento organizado pelos povos, é preciso que respeitem a capacidade humana de amar e ser amado, de expressar o seu amor através da sexualidade, à liberdade do outro. “A liberdade convém instaurar e preservar, é evidentemente aquela dos cidadãos no conjunto, mas é também, para cada um, certa forma de relação do indivíduo para consigo mesmo” (FOUCAULT, 1985, p. 74).

A liberdade é uma forma atuante no livre-arbítrio, trazendo o racional e a autonomia, levando a quebrar paradigmas comportamentais. Sabe-se da

importância da liberdade, ausência de submissão, independência do ser, assumindo seus direitos entre iguais.

Uma questão tratada despercebida vista como doença, há trintas anos o termo homossexualismo perdeu seu caráter de enfermidade e tentativas de cura foram repudiadas. Doente é aquele que vive dentro do seu casulo impondo limites de amar sobre o outro, afirmando-se anormal.

A sexualidade não é uma doença, esse termo, na classificação internacional de doenças - CID era classificado como um distúrbio mental. Só em 1975 o homossexualismo apresentou uma alteração. Em 1985, a Organização Mundial de Saude – OMS interveio e a palavra homossexualismo deixava de ser uma doença para designar-se um desajuste social, troca-se o “ismo”, que significa doença, e assumindo o sufixo “dade”, que expressa uma forma de ser.
Vamos nos situar: ser diferente não é moléstia. A sociedade acostumou-se a hábitos, ficam horas sentadas em frente de produtos eletrônicos, adquirindo influência nas interações relacionais com programas banais e convertendo as ignorantes; a programação e os intervalos prolongados manipulam mentes, deixando o poder do controle social e a massificação, transformando valores e modificando o contexto social, criando novas verdades incontestáveis. O medo do choque do acordar. Pense, reflita e acorde. Qual é o problema de ser diferente? Muita polêmica em torno desse tema abordado, ele é considerado como um desvio de comportamento.

A globalização, junto com o capitalismo e os avanços das tecnologias, trouxe uma modificação no espaço, mas a mente dos seres continua na estagnação. Isso é visto no decorrer da infância de uma criança. O seu genitor nunca admitirá uma mudança de gênero se gostar do mesmo sexo do que o dele (a), menina brinca de boneca, menino de carrinho. Se no caso um menino brincar de boneca, logo julgará gay, e se a garota assumir a soltar pipa, dirá: sapatona. O estereótipo domina. Não sabemos quem é o inimigo. Talvez seja a nossa áurea sombria. Talvez? Várias perguntas e dúvidas sondam os pensamentos,

pois não se sabe, é certo ou errado ser diferente, fazer escolhas e viver em uma união estável? A recriminação das leis divinas e jurídicas do inadequado. A falta de liberdade da sexualidade, só por uma pessoa escolher optar por uma sexualidade igual não mudará sua essência.

Momentos de sofrimento, o não reconhecimento do amor dentro do próprio lar, ambiente que deveria ser de aconchego e de paz, todavia todas as circunstanciam familiares maltratam os indivíduos, os desprezam, humilham e pior de tudo: são seus geradores, pessoas que deveriam amá-los incondicionalmente, os GLS se calam sozinhos, sem apoio para desabafar seus anseios, preocupações. Ele ou ela é um ser pensante e a qualquer momento se sente feliz ou infeliz, atitudes preconceituosas, machistas e principalmente pela falta de desinformação fere a dignidade.

Segundo o autor:

> “A homofobia”, o medo voltado, contra os homossexuais, pode-se expressar ainda uma espécie de “terror em relação à perda de relação ao gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou mulher “reais ou autênticos (as)” (LOURO, 1997, p. 29).

Visto como comportamento inadequado, um fator genético em que o indivíduo, dentro do ventre, terá uma inclinação ao homossexualismo e quando tornar-se adulto escolherá o gênero igual, desenvolvendo vínculos afetivos.
A falta do entendimento, do escutar, compreender, perceber, valorizar a capacidade do outro em ser aceito pelos diferentes grupos sociais, sem discriminação. Mudanças são possíveis, são necessárias, deve-se haver uma reestrutura na educação familiar. Novos paradigmas.

Em visto que:

> Mudar é difícil porque exige que se abra mão do que já era sabido, do que já estava acomodado dentro de nós. Mudar é bom porque saímos da estagnação e abrimos os olhos. “Somos queer”, aqui estamos (Acostume-se!) é um refrão preferido e poderoso dos movimentos dos gays e das lésbicas (CANDAU, 2003, p. 69).

Os entendidos enfrentam desaprovações e paradigmas do Estado, religião, etc. Levantam a cabeça, assumem a sua opção, a coragem e firmeza para certificar-se claramente de que possuem uma opção sexual diferente da que se esperava pela sociedade, além de tudo de aceitar a si mesmo, defender sua decisão, fazer se respeitar perante uma sociedade cruel, mesmo sabendo da discriminação e desinformação. Não é fácil.

A sexualidade continua a ser tratada como um problema a ser contido, pode-se afirmar perspectiva negativa do essencial da experiência humana, a norma prescrita pelo campo religioso e pelo Estado limita o desfrute corporal, amor e intimidade, ocasionando sofrimento e dor ao invés de alegria. A preocupação com a adequação, aos padrões impostos pelo Estado, mídia, amigos, familiares e religiões fere a liberdade de escolha sexual, gênero, raça e etnia. Somos iguais perante a lei divina, sem diferenciação, porém na prática há uma modificação de tratamentos.

De acordo com Castro:

> "(...) Mas ainda que focalize aqui mais a questão da homofobia são diversos os preconceitos, discriminações que em nome da sexualidade, desrespeitam, ferem a dignidade do outro, construindo, muitas vezes, para quem é o objeto desses sofrimentos e revoltas. São legitimados por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e a normal, a consentida. Muitas expressões de preconceitos e discriminações em torno do sexual tendem a ser naturalizadas, até prestigiadas e não entendidas como violências (...) " (CASTRO, 2009, p.278).

O preconceito É um pré-julgamento antecipado. Uma sentença da sociedade sem conhecer a realidade atual. É extremamente complexo erradicá-lo, a aceitação da alienação favorece a eliminação da discriminação dos grupos, enraizados em um tratamento desigual, pois a simplificação de novos rumos impede uma sociedade igualitária. A violência física acoplada com o não verbal. É uma linguagem pejorativa, apresenta uma visão de mundo tirânico e ameaçador. É crime ofender, intimidar, humilhar, ignorar, isolar as entendidas do meio social.

Segundo o autor acima:

> Fala de um aluno X do Grupo Focal de Cuiabá: “Sempre tem [preconceito]. Eu acho que é tipo assim, como um trauma assim, que existe em algumas pessoas”: “Ah, eu não gosto de negro”. Ah, eu não gosto de gay. Sabe? É alguma coisa que aconteceu com ele, sabe? Não tem explicação, embora eu não goste de nenhum gay e se não chegar perto, mas se chegar também, eu fico com sapatão, eu não gosto, sabe? Se quiser ser tudo bem, né? Mas ele lá e eu aqui, converso numa boa, tenho vários amigos assim, só que ele lá e eu aqui. [GRUPO FOCAL com alunos escola pública de Cuiabá. p.283] (CASTRO, 2009, p.283).

A intolerância leva à discriminação devido aos estereótipos, rejeição leva a distinguir a desarmonia do gênero, visto que na lei há uma frase: “Todos somo iguais perante a lei”, uma farsa! Reflita se isso é verdade! Pense igualdade dentro de injustiça cometida por intelectual e analfabeto.

Precisa-se transformar e reformular outros meios de transmitir informação de qualidade. “Em nosso tempo as transformações se dão com tal velocidade que acabamos por simplesmente absorvê-las sem questioná-las, sem introduzi-las em nossa vida de forma crítica” (BITTENCOURT, 1998).

5- Considerações Finais

A reflexão proposta aqui é fruto de uma inquietação com o eu com o mundo, a ausência de percepção de outros valores reais prevalecidos no passado, presente, futuro e agora. O tempo é o melhor amigo da vida, pois nele as inovações aceleradas causam a ruptura com modelos retrógados e ampliam relações do igualitarismo.

Igualdade é quimérico[4], como pode haver igualdade entre os gêneros sem uma discussão sobre o assunto de justiça e respeito, igualdade examina o ser justo com o ambiente do outrem. Porém, isso ainda não é possível, é uma questão de deixar o tempo predestinar a uma alteração nas convivências sociais.

[4] Quimérico: coisa irrealizável, utopia, sonho.

Observa a imposição de valores éticos da sociedade, desqualificando a perspectiva da condição de comportamentos humanos voluntários de tendências a um relacionamento sexual.

A sociedade impressionar-se tanto, nem aceita um homossexual, esquecem o cuidado consigo; toma conhecimentos da vida alheia ao invés de enxergar a si, julga sem saber. Desaprovam, rejeitam, desejam continuar na alienação midiática, numa lavagem cerebral, sem um argumento sobre o amor entre iguais e o princípio do cuidado de si adquiriu um olhar do interior da alma. Logo, cure a alma, corpo, mente, amando a si, depois ajude o semelhante, isso é o amor fraterno visto nessa redação.

6- Bibliografia

BITTENCOURT, Raul Jobim. Sexo Secreto. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL, Câmara dos Deputados, Comissão dos Direitos Humanos**. Direitos humanos e cidadania homossexual**. Brasília. Câmera dos Deputados, 2000.

CASTRO, Mary Garcia; MOVAY, Miriam Abra; SILVA, Lorena Bernadete Da. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2009.

CRONWALL, Andrea; JOLLY, Susie. **Questões de sexualidade: ensaios transculturais**. Tradução: FREITAS, Jones de. Rio de Janeiro - ABIA, 2008.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade II, O uso dos prazeres.** Tradução: ALBUQUERQUE, Thereza da Costa. Revisão: ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Rio de Janeiro: Edições Grad, 1984.

LINDEMBERG, Cârie. **GLS: Entenda as Entendidas**. Rio de Janeiro, 1º edição, 2002.

MARC, Daniel; BAUDRY, André. **Os homossexuais.** Tradução J. Dart. Editora: Artenova - S.A,1973.

PICAZZIO, Claudio. **Sexo Secreto: temas polêmicos.** Colaboração de BITTENCOURT, Eduardo et al, Rogério; Araújo, Alexandre. São Paulo - Summus, 1998.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Iniciação à docência** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: Iniciação à docencia

Entre a sala de aula e o museu: uma experiência em construção.

Ana Carolina Gonçalves Cunha, (UFPA, PARÁ, BRASIL)
Camila Ferreira dos Santos Freire, (UFPA, PARÁ, BRASIL)

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre as experiências teórico-metodológicas utilizadas no projeto de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Pará, para o curso de Artes Visuais. O PIBID realizado pelos bolsistas da UFPA, foi pensado para ministrar oficinas semanais aos alunos da rede pública estadual e/ou municipal do Estado do Pará, nas séries fundamentais. As ações ocorreram a partir da integração entre as escolas parceiras do projeto e os bolsistas que através de conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica promoveram oficinas que buscavam dialogar com a realidade da instituição e os conteúdos significativos de Artes Visuais.

Palavra – chave: UFPA, PIBID, Artes Visuais, Séries Iniciais.

Between the classroom and the museum: an experience in construction.

ABSTRACT

This paper search to reflect about experiences methodological theoretical used on project initiation to teaching the Federal University Pará, for class the Visual Arts. The PIBID realized by university, was thought to make weekly lessons to students the public school of Pará state, primary grades. The actions happening from integration between partner schools of project and university of PIBID that knowledge acquired per university education made lesson that search dialogue with the reality and significant contents visual arts.

Key words: UFPA, PIBID, Visual Art, Primary Grades

1 – Introdução

As oficinas realizadas pelos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) têm como finalidade sistematizar atividades de intervenção metodológica em parceria com professores de escolas públicas. O papel fundamental do programa é iniciar o discente de graduação, neste caso, Artes Visuais, preparando-os para elaborar propostas de atividades diferenciadas que possam ser aplicadas em diferentes níveis de Ensino. O público alvo escolhido para desenvolvimento das ações do PIBID/UFPA-Artes Visuais foram estudantes da rede pública estadual do Pará de diferentes faixas etárias. Para relato deste trabalho foram realizadas atividades para crianças do 5° ano do Ensino Fundamental com uma turma de 27 alunos da escola “Bento XV”, uma das instituições públicas, onde são realizadas as atividades práticas pelos bolsistas do PIBID/UFPA-Artes Visuais.

Neste ano de 2014 na Universidade Federal do Pará os alunos de Artes Visuais antes do acontecimento das oficinas nas escolas houve reuniões com os bolsistas na UFPA que serviram como uma espécie de formação e preparo para a atuação em sala de aula, as reuniões consistiam em palestras com educadores de arte que são coordenadores de museus e instituições conhecidas da cidade de Belém, profissionais de outras áreas como exemplo de Terapia Ocupacional e também com alunos e ex alunos que foram bolsistas do PIBID para fazer relato de experiência tirar dúvidas ou mesmo trocar experiências.

Fotografia 1 – Formação para bolsistas.



Fotografia de Camila Freire
Fonte: Acervo PIBID

2 - Desenvolvimento

O PIBID/UFPA-Artes Visuais neste 1º semestre do ano de 2014 contou com bolsistas, que por acordo de colaboração foram divididos em grupos de 3 e locados entre duas escolas estaduais do Pará em séries iniciais. O grupo era composto por 2 bolsistas veteranos, ministrantes das oficinas e 1 novato que estaria para auxiliar nas atividades. Neste trabalho será discutido o grupo o qual os autores faziam parte como ministrantes, os quais foram locados na Escola Estadual Bento XV, localizada no bairro do Guamá na cidade de Belém. A Escola Estadual Bento XV, tornou-se parceira do projeto através de contatos entre o coordenador do PIBID da UFPA e a direção do colégio, este que por sua vez disponibilizaram através de seu professor de Artes Visuais, ex aluno da UFPA, todos as instalações da escola.

A oficina ocorreu durante os meses de Maio e Junho, as quartas – feiras, pela parte da manhã, com crianças do 5º ano/ 4ª série do ensino fundamental, com duas horas/aulas. Como descrito acima, houve diversos encontros prévios de formação para as oficinas, nestes encontros, o grupo e o professor da Instituição Bento XV, trocavam experiências sobre as turmas que participariam do projeto, e enquadrava-se a oficina dentro do conteúdo pedagógico de Artes Visuais ministrado na escola pelo professor.

Uma vez decidido, o tema da oficina para as crianças, foram abordados procedimentos metodológicos, e conteúdos significativos para Artes Visuais. A oficina foi realizada para aproximadamente 27 crianças com idade que variavam entre 11 e 13 anos.

3 – Metodologia em sala de aula

A oficina para esta turma era sobre “Conceitos iniciais de ponto e linha para o desenho”. A sistematização das atividades foi empregada de forma simples, primeiramente com a apresentação e questionamento do que seria um ponto e partindo disso mostrar a formação da linha e suas variadas disposições.

No primeiro dia de oficina além das indagações e explicações sobre ponto e linha foi passada atividade usando o barbante para que com o mesmo os alunos pudessem criar formas individualmente e podendo observar como usando literalmente a linha a criação da imagem (forma) seria possível. De inicio os alunos se viram surpresos, mas logo foi possível perceber que o processo foi bastante produtivo e obteve resultado positivo de acordo com o objetivo que seria a formação da imagem.

Fotografia 2 – Desenho usando barbante criado por aluno da oficina.



Fotografia de Ana Carolina Gonçalves
Fonte: Acervo PIBID

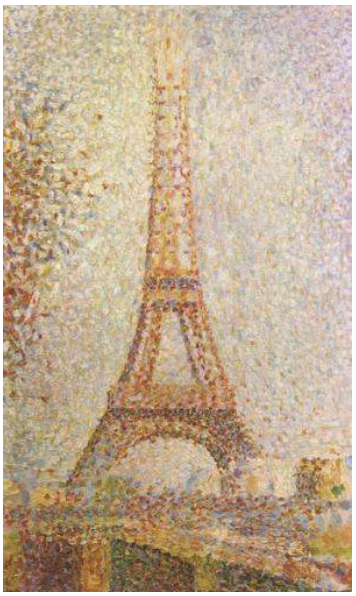
Passando para o segundo dia de oficina, foi feita uma pequena revisão do que havia sido dito na aula anterior e apresentado aos alunos algumas imagens de obras de artistas como Pedro Morbach e Geroge Seurat para enfatizar e familiarizar as crianças artistas aos quais comumente elas não tem acesso, exemplificando assim a utilização dos vários tipos de linha e uso do ponto na arte e como podemos identifica-los ao nosso redor e principalmente aliado as formas geométricas, então as imagens das obras foram utilizadas para releitura, mas antes foi feito exercício com linha com o gestual, antes apenas com o barbante, agora usando o lápis somente.

Fotografia 3 – Desenho usando giz de cera criado por aluno da oficina.



Fotografia de Ana Carolina Gonçalves
Fonte: Acervo PIBID

Fotografia 4 – Pintura de George Seurat à esquerda, releitura em giz de cera realizada por aluno à direita.





Fotografia de Ana Carolina Gonçalves
Fonte: Internet/Acervo PIBID

Após a atividade de linhas passamos para a segunda etapa “Conceitos iniciais sobre formas geométricas planas no desenho” que seria materializou através do início teórico sobre formas geométricas planas (circulo, quadrado, retângulo, losango e triangulo) e através dela realizar releitura das obras de Kandinsky e Beatriz Milhazes que foram apresentadas com diversos tipos de composições e abstração, poucos alunos fizeram releituras das obras, a maioria criou seus próprios desenhos, mas não fugindo do que foi pedido.

Fotografia 5 - Desenho utilizando o giz de cera criado por aluno



Fotografia de Ana Carolina Gonçalves
Fonte: Acervo PIBID

O terceiro e quarto dia de atividade foram bastante dinâmicos, pois, propusemos atividades as quais eram necessárias a utilização de todos os conhecimentos já ministrados em sala de aula, passando pelo desenho usando as formas geométricas com os diversos tipos de linhas foi feita a atividade de recorte e colagem ainda trabalhando com a releitura, mudando apenas a técnica de produção. As crianças foram instigadas com alguns vídeos de movimentos simples feito com linhas e pontos, divididas em grupos e ao som de músicas, fazendo com que as crianças em grupo tiveram a missão de compor em uma única imagem, todas as técnicas que foram passadas em sala nas aulas anteriores, pintura, desenho e colagem.

Fotografia 6- Atividade de releitura feita por aluna, recorte e colagem.



Fotografia: Ana Carolina Gonçalves
Fonte: Acervo PIBID

Fotografia 7 - Atividade em grupo



Fotografia: Ana Carolina Gonçalves
Fonte: Acervo PIBID

Após o término da oficina propusemos uma visita mediada ao Museu Histórico e Artístico do Pará (MHEP), a fim de possibilitar as crianças uma experiência estética que materializa-se todo o aprendizado ministrado em sala de aula, desta maneira, podemos estreitar as relações entre a Educação Formal e a Educação Não Formal.

4 – Relações entre a Educação Formal e a Educação Não Formal

> Na educação formal, pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente (...) a escola, as instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais (...) tem caráter metódico, sistematizado. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais. (GOHN, 2005, P .3 - 4)

É com esta breve definição de GOHN (2005) que começamos a refletir sobre a ligação entre estas duas formas de educação, se educar é passar conhecimento, ela realmente pode ocorrer em qualquer espaço, e através de qualquer um que tenha algo a ensinar, como ao exemplo de familiares, nossos primeiros professores de vida, desta maneira o aprendizado ocorre a todo momento. A educação formal, como mencionado acima, realiza-se em um espaço já determinado, com seu conteúdo já planejado, para pessoas já classificadas, realiza-se de maneira formatada de acordo com predeterminações. E isto é ruim? Nada é somente ruim, ou somente bom, não há entre a educação formal e a educação não formal uma norma que qualifica entre qual é melhor, ou qual dá mais resultado, o que há em ambas é a necessidade de responsabilidade e competência de proporcionar a quem aprende um ensino o mais próximo possível da excelência.

A educação formal, tem sido alvo de diversos estudos que comprovam sua eficiência, que testemunham que o aprendizado continuado e planejado são ferramentas necessárias para formação de um pensamento logico e com princípios metodológicos que embasem o aprendizado. Porém não podemos deixar de refletir, que para além do preto e do branco, das formulas e teorias, há os variados aspectos que configuram um aprendizado mais privilegiado. A experiência. Nela reside a real significância do que educação formal está tentando nos ensinar, principalmente se é de Artes Visuais que estamos tratando.

A educação não formal tem sido tema de vários debates sobre qual a importância de adquirir conhecimento através do “extra-classe”, como segunda afirma FREIRE (1997), que a aprendizagem se dá também através de experiências informais, não somente dentro da sala de aula com o conteúdo no quadro. Isto se reafirma principalmente na Arte Visuais, pois uma vez administrado os conteúdos dentro de sala de aula, a vivencia e a fruição em outros espaços cada vez mais faz com que o receptor crie um repertorio que o faça capaz de ter consciência de si e do mundo no qual vive, e isto se reforça, com (SILVEIRA & LIMA FILHO, 2005) quando afirmam que os vínculos simbólicos e afetivos do sujeito atribuindo sentidos mais ou menos subjetivos as imagens, que ‘situam’ a coisa em si pelo que significa para os sujeitos, e com isso a experiência corrobora com a teoria adquirida anteriormente.

Sabe-se que no ano de 1928 o Museu do Louvre, começou a promover visitas guiadas que acompanhavam pessoas interessadas, a conhecer melhor suas exposições e seu museu, este foi um dos impulsos para o começo do que hoje se entende por mediação. No Brasil os primeiros pensamentos sobre ação educativa/ mediação ocorreram nos anos de 1950 com a criação do Museu de Arte Moderna e do Museu de Artes de São Paulo e das primeiras Bienais, onde a figura de um mediador já podia ser percebida, ainda que pouco estruturada. (COUTINHO, 2007).

Com esse comprometimento em relacionar o ensinado da Arte Visual através da educação formal e da experiência da fruição em museus, educação não formal, planejamos relacionar o Projeto do PIBID e o Museu Histórico e Artístico do Pará (MEHP), pois seria o momento de comprovar as teorias e os conhecimentos administradas em sala de aula através da vida real, fazendo com que as crianças tivessem a possibilidade de participar de todo o processo, percebendo que Artes Visuais está para além de recorte, colagem ou qualquer outra atividade sem caráter significativo crítico.

4.1 – Realização da Mediação

A mediação ocorreu para as crianças da Escola Bento XV, escola parceira da UFPA através do PIBID, ocorreu no dia 25 de Junho, pela parte da manhã, com 17 alunos. Após aproximadamente um mês de oficina na escola, a mediação aconteceu para exemplificar os conteúdos significativos em Artes Visuais que foram propostos para as crianças.

Os alunos da Escola Bento XV se mostraram bastante entusiasmados e curiosos ao saber que iriam conhecer um museu de arte, pois muitos não tinham ouvido falar e nem tão pouco tinham entrado em um museu que não fosse o de animais, ao entrarem no MHEP

ficaram admirados com a altura do prédio e com sua decoração, antes de conhecerem a parte interna do museu algumas considerações foram feitas aos alunos como pequenas regrinhas de comportamento dentro do espaço, depois de instruídos os alunos foram divididos em dois grupos e levados por duas discentes, agora no papel de mediadoras para a condução dos alunos no museu.

As relações dentro de sala de aula reforçaram o melhor desempenho tanto do mediador quanto dos alunos para a melhor condução dos assuntos que foram abordados em sala e os que estavam sendo abordados no museu, além das explicações se pedia aos alunos a observação dos detalhes das paredes, dos móveis, peças expostas e principalmente nos quadros que o museu possui e os mesmos respondiam se tinham haver com algo dado em sala, se viam semelhanças com algumas imagens mostradas nas oficinas ou se tinham alguma pergunta a fazer em relação as obras ou aos objetos expostos, alguns alunos ainda se viam envergonhados a falar, mas a maioria eram bastante indagadores e curiosos.

Fotografia 8 – Mediação MHEP

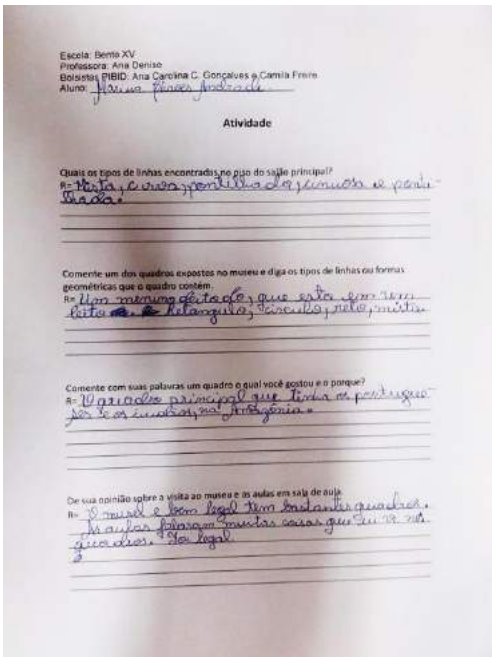


Fotografia: Adriano Muniz
Fonte: Acervo PIBID

Depois que a visita chegar ao fim e os espaços do museu já completamente explorados foi realizada uma atividade escrita para saber qual as relações os alunos podiam fazer entre a visita e o ministrado em sala de aula. Uma espécie de retorno teórico para a fruição no espaço cultural que permitiu aos bolsistas do PIBID concluir qual a visão dos alunos, e como a visita proporcionou alguma mudança para eles. A atividade era composta por quatro perguntas que perpassavam pelo conteúdo tipos de linha, para realização de

uma breve associação entre um quadro do museu e o conteúdo ministrado na sala de aula, e as duas últimas perguntas de caráter mais subjetivo, as quais perguntávamos qual quadro tinha lhe chamado mais atenção e porque, e qual era a opinião sobre a visita ao museu e como percebiam a diferença entre a aula em sala de aula, e a aula realizada no museu. As respostas foram diversas, desde objetivas como “gostei, porque sim”, “não gostei, porque não”, até as mais elaboradas que descreviam coisas acerca da composição do quadro, e o que elas poderiam representar, e correlacionavam os símbolos e visualidades do museu e dos quadros com os assuntos apresentados em sala de aula.

Fotografia 9 – Atividade realizada no MHEP.


Escola: Bento XV
Professora: Ana Denise
Bolsistas PIBID: Ana Carolina C. Gonçalves e Camila Freire
Aluno: Maria Flores Andrade

Atividade

Quais os tipos de linhas encontradas no piso do salão principal?
R= Vista, curva, pontilhada, cinuosa e pontilhada.

Comente um dos quadros expostos no museu e diga os tipos de linhas ou formas geométricas que o quadro contém.
R= Um menino deitado, que esta em um leito. Retangulo, circulo, reto, mistura

Comente com suas palavras um quadro o qual você gostou e o porque?
R= O quadro principal que tinha os portugueses e os cuadros na Amazônia.

De sua opinião sobre a visita ao museu e as aulas em sala de aula.
R= O museu é bem legal tem bastantes quadros. As aulas falaram muitas coisas que eu vi nos quadros. Foi legal.

Fotografia: Camila Freire
Fonte: Acervo PIBID

5 - Conclusão

As oficinas tiveram objetivo fazer com que os alunos reconhecessem os signos visuais como exemplo o ponto, linhas e formas geométricas planas ao seu redor e de como esses são essenciais na formação da imagem, através das formas, e da maneira como se mesclam possibilitam reconhecer suas aplicabilidades principalmente na compreensão da composição de imagem, para que as crianças pudessem estruturar e começar a desenvolver o traço infantil, fazendo com que entendam no que consiste cada composição de linhas e formas feitas por elas nos desenhos.

A partir das atividades foi possível observar que maior parte dos objetivos da oficina foram alcançados, pois em cada dia de oficina podemos identificar maior desempenho do aluno e absorção dos conteúdos perante os resultados das atividades, um fator que creio ter ajudado foi de que todas a atividades terem sido feitas em grupos, o que provoca menos desconforto quando necessário uma produção visual, pois além de encorajado a expor suas ideias o aluno fica mais aberto a manifestações como tirar dúvidas.

> "Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Aprender ao ser avaliado é um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis." (BRASIL. PCN 1º A 4ª ANO, 2000,p.100)

Observamos também, que a falta de objetos tecnológicos não foi um impedimento para uma aprendizagem interessante e instigante para as crianças, e que mesmo na ausência destes recursos por parte da escola, o projeto e os conteúdos determinados para a oficina foram realizados em perfeita associação entre conteúdo ministrado, aprendizado, fruição e criação.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF. 1997. 130p. (Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Série)

COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DONIS. A. Dondis. Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo, Martins Fontes, 1991

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOHN, M. G. M. Educação Não Formal: um novo campo de atuação. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n.21, p. 511-526, 1999.

MARANDINO, MARTHA. Educação em museus: a mediação em foco. FEUSP, São Paulo, 2008.

SILVEIRA, F. L. A.; LIMA FILHO, M. F. Por uma Antropologia do Objeto Documental: Entre a "Alma nas Coisas" e a Coisificação do Objeto. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n. 23, 2005.

OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro, Campus, 1983.

CURRICULUM

Ana Carolina Gonçalves Cunha é paraense, graduanda em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Bolsista Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2014). http://lattes.cnpq.br/6586780673560915

Camila Ferreira dos Santos Freire, é paraense, graduanda do curso de Artes Visuais (LIC/BAC) da Universidade Federal do Pará, foi bolsista de Projeto de Extensão (2012), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2013-2014), atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Pesquisa (2014). http://lattes.cnpq.br/8789884801582981

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação à docência

ARTE TAMBÉM É CIÊNCIA, E CIÊNCIA TAMBÉM É ARTE? A SALA DE CIÊNCIAS DO INSTITUTO ESTADUAL RIO BRANCO

Pollyanna Motta Martins (UFRGS, RS, Brasil)

RESUMO:
O presente artigo trata de uma narrativa em metálogo, construída a partir de uma experiência de iniciação à docência na escola, possibilitada pelo PIBID. O contato com uma instituição escolar e o convívio com os professores permitiu a identificação de um problema educativo, que poderia ser visto por outra perspectiva como uma solução para o próprio problema. Foi detectado um pensamento, por parte de alguns professores, que fragmenta arte e ciência, separando-as totalmente, tornando-as, inclusive, inconciliáveis.
Palavras-chave: Metálogo; Experiência de iniciação à docência; Problema educativo; Arte e Ciência.

IS ART SCIENCE AND IS SCIENCE ART TOO? SCIENCE'S CLASSROOM OF THE INSTITUTO ESTADUAL RIO BRANCO

ABSTRACT: This article refers to a narrative in metalogue developed from an experience of the beginning teaching career at the school that was possible by PIBID. The contact with a school institution and the living together with the teachers treated myself the identification of an educational problem that could be seen for another perspective how a solution for own problem. It was detected a thought on behalf of some teachers that divide Art and Science, separating them totally, becoming them, including incombine.
Key words: Metalogue; Experience of beginning teaching career; Educational problem; Art and Science.

1 Introdução

Esse artigo parte das narrativas do ensinar e aprender construídas em um processo de iniciação à docência, na formação de um professor e pesquisador que não prescinda dos processos de criação próprios das artes visuais e que também possa dialogar com as demais áreas do conhecimento, ou seja, na formação de um artista/pesquisador/professor que, talvez pelos seus variados papéis, consiga estabelecer relações não só entre eles, mas entre as disciplinas em geral.

A partir disso, trata-se da significativa experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)[1] que prevê um trabalho colaborativo com o professor da Escola Básica e o contato direto com a escola, e pode permitir ao futuro professor identificar alguns problemas que, talvez o professor, por estar inserido no cotidiano da escola, já não percebe mais.

Em seguida, trata-se de um problema específico, que versa sobre a fragmentação entre arte e ciência observada no Instituto Estadual Rio Branco[2] - escola que é participante do PIBID/UFRGS do subprojeto de Artes Visuais - onde tenho atuado como bolsista de iniciação à docência. O problema é trazido no texto de forma narrativa, através da construção de um metálogo[3].

2 A segmentação entre Arte e Ciência e o pensamento atual

Enquanto futura artista/pesquisadora/professora em processo de iniciação à docência, percebo que esses papéis, por estarem imanentemente relacionados, possibilitam-me uma inclinação a relacionar também as diversas áreas do conhecimento, pois acabam por me permitir observar as fronteiras que são culturalmente construídas, em relação aos modos de conhecer. Nessa observação, verifico o quanto as ditas divergências entre os diversos modos de conhecer não fazem sentido em um mundo de territórios cada vez mais interligados. O limiar entre os domínios do saber são tênues perto das semelhanças que os caracteriza. De acordo com Rita L. Irwin[4], também artista/pesquisadora/professora, é essencial relacionar esses saberes.

> Começamos com esses três papéis [artista-pesquisador-professor] e essas três formas de pensamento [theoria, práxis e poesis] não apenas como entidades separadas, mas também como identidades conectadas e integradas que sempre permanecem presentes em nosso trabalho. Fazer relações entre essas formas de pensamento é fundamental para nosso trabalho." (BARBOSA; AMARAL (org), 2008, p. 88-89)

Junto a isso, penso que para um professor, é fundamental relacionar também as disciplinas escolares para uma maior interação com a realidade dos alunos e para que os conteúdos escolares sejam significativos para os estudantes. Acredito, em consonância

---

[1] O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é um programa do Ministério da Educação gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo é o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

[2] O Instituto Estadual Rio Branco é uma escola pública que conta com aproximadamente 1.700 alunos, localizada na rua Protásio Alves, nº 999, bairro Santa Cecília, em Porto Alegre, RS. Os níveis de ensino oferecidos são Educação Infantil, Ensino Fundamental (oferecido nos turnos da manhã e tarde) e Ensino Médio (oferecido especificamente no turno da noite).

[3] Metálogo é um termo utilizando primeiramente por Gregory Bateson (1972) e é caracterizado por ser um diálogo desenvolvido a partir de um problema que é discutido na narrativa.

[4] Conferir IRWIN, Rital L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (organizadoras). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo : Edições SESC SP, 2008.

com Edgard de Assis Carvalho[5], que “não é mais possível que a educação do século XXI mantenha a separação entre as duas culturas – a cultura científica e a cultura das humanidades” (BARBOSA; AMARAL (org), 2008, p. 64). Segundo o mesmo autor:

> A educação dos educadores deve reconhecer que a função escolar de qualquer nível implica estabelecer uma forte conexão entre passado e presente, sociedade e indivíduo, consciente e inconsciente, arte e espiritualidade, arte e ciência. (BARBOSA; AMARAL (org), 2008, p. 67)

Como estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais, a conexão percebida entre Arte e Ciência me parecia explícita, porém, como bolsista do PIBID, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tenho tido um contato frequente com instituições escolares e percebido o quanto é difícil para os professores virem a relacionar a sua disciplina com outra na Escola Básica. Em uma entrevista com uma professora de ciências, perguntei se ela já havia realizado trabalhos interdisciplinares com a disciplina de artes e, para minha surpresa, além de responder que ela nunca havia realizado trabalhos em conjunto com a disciplina de artes, disse também: “Eu não consigo ver relação da minha disciplina com artes”. Eu fiquei espantada e sem reação, então ela pensou novamente e repetiu: “Eu realmente não consigo ver nenhuma relação nas disciplinas de ciências e de artes.” Essa afirmação me chamou ainda mais a atenção devido ao fato de que as aulas de ciências e de artes, naquela instituição, ocorrem na mesma sala, denominada “sala de ciências”, que será descrita posteriormente.

Em relação à disciplina de artes, pude observar algumas aulas e em nenhuma delas foi feita alguma relação com outra disciplina. Contudo, o ensino da arte historicamente passou por um momento em que se precisou lutar contra a polivalência, que não é o mesmo que interdisciplinaridade, mas pode ser confundido por alguns professores de artes e, dessa forma, justificar o receio em inserir o pensamento interdisciplinar em sala de aula. Ana Mae Barbosa[6] esclarece essa questão em “Interterritorialidade: mídias, contextos e educação”:

> Vivemos a era ‘inter’. Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios. Entretanto, os arte-educadores têm dificuldades de entender a arte ‘inter’ produzida hoje. (...) Nós, arte-educadores, ficamos perplexos com a riqueza estética das hibridizações de códigos e linguagens operadas pela arte hoje, pois fomos obrigados a combater no Brasil a polivalência na Educação Artística decretada pelo governo ditatorial na década de 1970. A polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico, tudo junto, da quinta série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo preparado para tudo isso em apenas dois anos nas faculdades e universidades. Contudo, mesmo naquele

[5] Conferir CARVALHO, Edgard de Assis. Arte-Ciência, religação indispensável para a educação no século XXI. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (organizadoras). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo : Edições SESC SP, 2008.

[6] Conferir BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (organizadoras). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo : Edições SESC SP, 2008.

> tempo, já defendíamos a interdisciplinaridade das artes. Nosso mote era: "Polivalência não é interdisciplinaridade". A interdisciplinaridade era desejada, embora fosse ainda uma utopia para nós. (BARBOSA; AMARAL (org), 2008, p. 23-24)

A interdisciplinaridade não deveria mais ser utopia, e teoricamente não é, mas nas escolas é ainda muito difícil de trabalhar interdisciplinarmente. Acredito que, para os professores, primeiramente, deveria ser esclarecido o que é a interdisciplinaridade e a sua importância na educação, assim como a relação Arte e Ciência, já que muitos deles tiveram uma formação em um tempo em que o tema em questão não era tão debatido como atualmente, mesmo que, em relação à Arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais deixem claro que não há separação entre Arte e Ciência:

> Tanto a Ciência como a Arte respondem a essa necessidade de busca de significações na construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, éticos e estéticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas das culturas. Ciência e Arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria idéia da ciência e da arte como disciplinas autônomas é produto recente da cultura ocidental. Na verdade, nas sociedades primitivas as formas artísticas não existem como atividades autônomas dissociadas da vida e impregnam as atividades da comunidade. Da mesma maneira como alguns rituais são celebrados pelo coletivo — cantos de trabalho, oferendas aos deuses por uma boa colheita ou um ano livre de intempéries — outros são da exclusiva alçada de curandeiros, sacerdotes ou chefes de tribos. No entanto, a ciência do curandeiro não está isolada dos rituais que se expressam no canto, na dança e nas invocações (preces), que poderiam ser considerados os ancestrais das nossas formas artísticas. Não há separação entre vida, arte e ciência, tudo é vida e manifestação de vida. (Parâmetros curriculares nacionais : arte, 1998, p.31)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também explicam que essa visão que fragmenta Arte e Ciência é fruto do período pós Renascimento, quando a Arte era vista como resultado de um pensamento sensível, diferente da Ciência, que era vista como produto de um pensamento racional, mas que essa visão não se sustenta atualmente, pois a "Visão dicotomizada entre arte e ciência contradiz o pensamento de hoje, quando se entende que razão e sensibilidade compõem igualmente as duas áreas de conhecimento humano." (Parâmetros curriculares nacionais : arte, 1998, p.31)

Além disso, um dos objetivos que consta nos PCN's de Arte é claro quando diz que é esperado, no final do Ensino Fundamental, que os alunos possam:

> Compreender, analisar e observar as relações entre as artes visuais com outras modalidades artísticas e também com outras áreas de conhecimento humano (Educação Física, Matemática, Ciências, Filosofia etc.), estabelecendo as conexões entre elas e sabendo utilizar tais áreas nos trabalhos individuais e coletivos. (Parâmetros curriculares nacionais : arte, 1998, p.66)

Nesse sentido, a experiência proporcionada pelo PIBID na formação do professor, que possibilita uma relação direta com a escola e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com o professor da Escola Básica, é muito significativa para um futuro docente empenhado em contribuir para uma melhoria da educação no que se refere ao ensino das artes visuais. Um professor que atua há anos em uma escola, pode não perceber fatos ao seu redor que um bolsista integrante do PIBID, que está começando um processo de inserção na escola, pode elucidar a esse professor, como as questões interdisciplinares já colocadas no presente artigo, já que o seu lugar na escola ainda não é fixo e isso pode facilitar a sua percepção da escola e a identificação de alguns problemas existentes. Já o professor, com toda a sua experiência na prática docente, pode ensinar ao bolsista do PIBID como lidar em determinadas situações, como agir com determinados alunos, assim como apontar questões práticas relacionadas à escola.

3 Metálogo de um aprendiz de professor

Vindo ao encontro das questões observadas no Instituto Estadual Rio Branco, construí um metálogo a partir de um problema detectado na escola em questão, de uma forma narrativa, trabalhando a presença do lugar onde ocorrem as aulas de artes e a relação das pessoas com esse local.

Um metálogo se caracteriza por ser um diálogo que parte de um problema identificado e o desenvolvimento consiste em procurar encontrar uma solução para esse problema. A situação descrita em um metálogo é real, porém a sua criação é ficcional. De acordo com Umbelina Barreto:

> Metálogo, ou, tal como foi traduzido para o português, Metadiálogo, é a denominação dada por Gregory Bateson (1972) a um diálogo construído para discutir um problema envolvendo a estrutura da própria conversa como relevante para o problema. Seus metálogos tem como interlocutores ele próprio e sua filha, num modelo que nos remete aos diálogos de Platão, onde o conceito de filia, originado na filosofia grega (*filos+sofia*, significando “amor ao saber”) é fundante e participante do pensamento ocidental. (BARRETO, 2008, p. 230)

O metálogo a seguir trata de um problema identificado no Instituto Estadual Rio Branco em relação ao local onde acontecem as aulas de artes, que é no mesmo local onde os alunos têm aulas de ciências naturais, biologia, física e química, denominado “sala de ciências”. A denominação dessa sala foi criticada pela vice-diretora, e então, a partir desse fato, tenta-se, ao longo da narrativa, trazer o lado positivo do nome da sala e, portanto, a resolução vai surgindo no diálogo entre interlocutor e narrador.

4 A sala de ciências

Figura 1. Entrada da Sala de Ciências do Instituto Estadual Rio Branco.



Fonte: Portfólio da pesquisadora

Os espaços que formam o Instituto Estadual Rio Branco ganham cada vez mais atenção desde que o subprojeto em Artes Visuais do PIBID/UFRGS a elegeu como uma das participantes do projeto. Os exercícios de observação e apreciação da escola pelos pibidianos, que tem se tornado frequente, percorrem todos os espaços e percursos possíveis, a procura de potências educativas ou ao que vem a ser a negação dessas potências. Os espaços da instituição, que foram chamados de “tesouros” em determinado momento do projeto, pois é assim que são vistos: em sua potência máxima, com todo o seu poder, vigor e capacidades, chegam a encantar os pibidianos, que também são estudantes de licenciatura, ou seja, sonham ser professor, e, com toda vitalidade manifesta que é característico de um sonhador, veem a escola não só como o local de sua futura profissão, mas como uma geradora de transformação da sociedade.

Ao entrar nessa escola de cantos envolventes sempre procuro pelo local por onde os estudantes a acessam: o pátio da escola, para que a minha visão seja sempre a

mesma que a deles, pois, como futura professora, é em prol dos estudantes que vou trabalhar. Ao relembrar esse acontecimento, pensando nas diversas formas de habitar a escola, lembro-me agora de uma conversa que escutei na sala dos professores quando uma professora disse que ainda não havia visto as novas lixeiras que foram postas no pátio já há mais de um mês, pois costumava entrar sempre pela “entrada dos professores e funcionários”. Essa mesma professora, nesse mesmo dia, também disse não saber se a biblioteca estava aberta ou fechada, pois há tempo não passava por lá. Pensei no quanto o cotidiano pode nos tornar refém de um olhar restrito, no quanto é difícil não ficar anestesiado diante dos acontecimentos diários, e, ainda, no quanto é importante buscar percorrer novos caminhos, mas sempre observando os já vistos, para que possamos nos deslumbrar com acontecimentos que seriam triviais, se não fosse um olhar atento e contemplativo em relação à escola.

Após passar pelo portão de entrada dos estudantes, cumprimento a Cris, uma zelosa funcionária da escola, sempre muito simpática e disposta a atender aos alunos, pais, professores e funcionários. Como é bom entrar na escola e ser recebida com um sorriso! Já adentrando no pátio da escola, passo pelos alunos que parecem estar felizes por estarem ali, por encontrarem seus colegas e amigos; eles conversam, gritam, correm, extravasam de euforia. Na sala dos professores o clima não é tão animador, parece que houve uma mudança de horários, sendo estes totalmente refeitos. Mudança é sempre motivo de tensão, ainda mais quando não se está acostumado, quando tudo parece sempre tão previsível. Sair da rotina no ambiente escolar parece não ser fácil para ninguém. Nos corredores os alunos aguardam ansiosos pelos professores – eles querem saber qual será a mudança de horários - e reclamam quando precisam se deslocar para outra sala, quando a mudança de horários requer também a mudança deles, seja de sala ou dos locais onde estão habituados a ficar. Ah, como é difícil para os alunos saírem do local que eles estão acostumados!

Procuro pela professora de artes na sala dos professores, que me mostrará rapidamente, antes de começar a aula, a sala onde acontecem as aulas de artes. Após subirmos as escadas e chegar ao fim de um corredor, a professora pega suas chaves e a muito custo – é necessário abrir primeiro a grade que fica em frente à porta - abre uma sala chamada “sala de ciências” (figura 1). Eu pergunto se ali é a sala de artes e ela diz que sim, que é a sala de artes e também a sala de ciências. Nesse momento, pensando na relação entre artes e ciências, meus pensamentos me levaram à minha adolescência, quando eu queria ser professora de artes, mas, por influência do meu pai, acabei cursando Arquitetura (ele me disse: mas se tu gostas de desenhar, quem sabe tu fazes Arquitetura? Certamente tu serás mais bem remunerada!).

Eu não gostei do curso de Arquitetura e, após cursar disciplinas como Geometria Descritiva, Matemática aplicada à Arquitetura e Desenho Técnico, eu resolvi trocar para a graduação em Design. Contudo, ainda não satisfeita com o novo curso, e também influenciada por meu pai, fiz um curso técnico em Design de Calçados. Contudo, eu ainda tinha um sonho latente de cursar Artes Visuais. “Mas Artes?”, diziam as pessoas, deixando transparecer um preconceito pela área de conhecimento que eu havia escolhido, quando resolvi finalmente cursar Licenciatura em Artes. Hoje eu digo: “Sim! Artes, sim!” No mundo em que vivemos, é preciso ter coragem para deixar as exatas em prol das humanas. Eu resolvi que nunca mais iria querer estudar nada relacionado à área das Ciências Exatas, até descobrir que esquecer o meu conhecimento prévio nessa área, a forma sistematizada, técnica e calculada de pensar que eu havia formado, era tarefa impossível.

No início da Licenciatura em Artes Visuais não foi fácil, no primeiro dia de aula, na disciplina de desenho, levei régua, esquadro e compasso. Como foi difícil “soltar o traço”. Então eu pensava: mas eu preciso me desfazer desse pensamento técnico, é uma coisa ou outra, ou pensamento técnico ou pensamento artístico. Demorei até a questionar: mas, sendo Ciências Exatas ou sendo Ciências Humanas as duas não são, antes de tudo, ciências? E sendo as duas ciências, não há uma relação entre elas? Aliar as duas não pode, afinal, ser proveitoso? Mas por que existe essa insistência generalizada em separar as duas?

Atordoada com esses questionamentos eu voltei-me para a placa que indicava “sala de ciências”. Pensei novamente no quanto essas questões estão sempre presentes em minha vida; parece que sou sempre testada em esquecer a separação entre as ciências e relacioná-las, por mais custoso que isso possa parecer em um mundo onde tudo é separado, tudo é segregado, é dividido: ou é uma coisa ou é outra.

Ao entrar na sala, vi um cartaz com o desenho de um corpo humano indicando os órgãos e suas funções; ao lado havia desenhos realizados nas aulas de artes pelos alunos. A sala, que é muito bem iluminada, tem ainda pias, mesas grandes, microscópio, TV e materiais de desenho (figura 2). Para minha surpresa, a professora me convidou para assistir à aula de artes, que começaria em seguida. Entusiasmada, aceitei o convite e assisti àquela aula, que era sobre cores primárias e secundárias. Até o assunto, que foi tratado na aula que observei, poderia ser trabalhado tanto na aula de artes quanto em outra aula, como em física, por exemplo, afirmando a minha boa impressão daquela “sala de ciências”.

Figura 2. Detalhes da Sala de Ciências do Instituto Estadual Rio Branco.



Fonte: Portfólio da pesquisadora

Ao sair da sala, a vice-diretora, ao me ver observando atentamente cada detalhe da escola, perguntou-me:

- Posso ajudá-la?

Distraída, eu não a havia visto, e somente percebi sua presença ao ouvir sua voz.

- Olá! Chamo-me Pollyanna e sou estudante de Licenciatura em Artes Visuais. Estou aqui como integrante da equipe do projeto de Artes Visuais do PIBID para realizar um mapeamento do potencial educativo da escola. Hoje assisti a uma aula de artes, na sala de ciências.

- E como foi a experiência? Eu também já fui estudante de Artes Visuais e professora de artes. Desde o início desse ano sou a vice-diretora da escola, mas já fui professora aqui há tempos atrás.

- Ah, foi ótima! A professora foi muito atenciosa comigo. Saí de lá pensando se o nome da sala foi dado intencionalmente ou apenas como forma de aproveitar o espaço, utilizando-a como sala de artes e laboratório de ciências.

Nesse momento fui interrompida pela vice-diretora, que abruptamente disse:

- Eu não gosto da denominação sala de ciências! Quando eu saí da escola, em 2002, havia outra sala de artes, organizada por mim. A antiga sala foi feita especialmente para as aulas de artes e eu a planejei e organizei minuciosamente. Contudo, a sala de artes era menor que a sala de ciências, então as aulas de artes passaram a acontecer na sala de ciências por uma questão de espaço.

A vice-diretora interrompeu a fala quando viu um aluno caminhando pelo corredor da escola, então ela imediatamente o entregou uma advertência por escrito, que informava que o aluno estava passeando pelos corredores durante o período que deveria estar na sala de aula, para ele levar até a sua professora. Enquanto isso, surpresa com a reação da professora com relação a sala de ciências, fiquei pensando no que a levava a pensar daquela forma. Após entregar a advertência ao aluno, a professora se virou novamente para mim:

- Mas eu pretendo organizar uma sala específica para as aulas de artes, que tenha mais espaço para guardar os materiais. Eu não gosto do nome “sala de ciências”!

- Fiquei surpresa com a sua opinião, pois eu estava justamente pensando no lado positivo da sala ser denominada “sala de ciências”, pois a Arte, infelizmente, muitas vezes não é considerada Ciência, e acaba por haver uma segregação onde tudo o que é considerado Ciências Humanas fica de um lado e o que é Ciências Exatas fica de outro lado ou, às vezes, fica acima, como se fosse superior. Acho interessante que os alunos possam vivenciar as aulas de artes e de ciências no mesmo local, pois assim eles podem relacionar as duas áreas, utilizando uma como complementar à outra.

- Eu não havia pensando por esse viés. Eu falei anteriormente que não me agrada o fato das aulas de artes acontecerem na “sala de ciências” devido às circunstâncias que levaram a isso: a antiga sala de artes acabou sendo “abandonada” quando eu saí da escola, inclusive hoje ela é irreconhecível, não houve cuidado e nem manutenção com aquela sala. Então o fato das aulas de artes atualmente ocorrerem na sala que antes era apenas um laboratório de ciências se deu por uma questão de praticidade, já que a sala é maior e bem cuidada. Mas realmente o que tu trazes é muito significativo, pois a denominação “sala de ciências” ajuda a descartar o pré-conceito e a diferenciação das duas áreas de conhecimento.

- O fato de eu ser nova na escola e de não conhecer o contexto que fez com que as aulas de artes passassem a acontecer na sala de ciências pode ter me ajudado a ter uma visão não condicionada sob esse aspecto.

Então contei para a vice-diretora da minha relação com a área das ciências exatas e das ciências humanas, que pode ter sido o motivo do meu contentamento em ver que as aulas de artes e de ciências ocorrem no mesmo local.

A professora olhou seu relógio e percebi que estava inquieta.

- Pollyanna, nossa conversa foi realmente muito boa, mas eu preciso voltar para a minha sala para uma reunião. Pensarei com carinho em um modo de ampliar a sala de ciências de forma que as aulas de artes continuem a acontecer na mesma sala que as aulas de ciências, promovendo, dessa forma, a união das duas áreas.

- Muito obrigada pelo tempo dedicado a nossa conversa, que me foi muito significativa. Foi um prazer conhecê-la.

- Até mais. Certamente nos encontraremos mais vezes.

Saindo de lá, refleti sobre a teoria de María Acaso[7] presente em *Pedagogias Invisíveis*[8], que trata do espaço como discurso, pois o nome "sala de ciências" acaba por legitimar um discurso de que a Ciência e a Arte andam juntas, inclusive uma servindo como complemento a outra. Nesse caso, o micro discurso, que é a denominação do local onde as aulas de artes acontecem, colabora para a construção do macro discurso, que seria a aula de artes em si e também o que os alunos entendem por Arte. Ao dizer que a sala de ciências é também a sala de artes se está dizendo, através de um plano secundário, que Arte é também Ciência, e estimulando, de forma invisível, uma interdisciplinaridade entre as disciplinas. Esse micro discurso também corrobora o fato de que o sentir e o conhecer não se separam. Segundo Landowski[9], sobre a obra *Da Imperfeição*[10], de Greimas, o sensível e o inteligível são as duas dimensões que constituem a nossa apreensão do real e se reforçam uma a outra. Pode-se dizer, portanto, que o termo "sala de ciências" nos convida a ir além da visão usual que se refere à Arte como contra a Ciência e a pensar a Arte em prol da Ciência.

5 Considerações finais

Como foi construído no texto, a experiência do PIBID e a relação direta com a escola, permitiu a identificação de um problema: a fragmentação entre a Ciência e a Arte no pensamento de alguns professores. Ao longo da narrativa em metálogo, tentou-se mostrar que é possível e também necessária uma visão que possa abranger as duas áreas como um todo, como complementares.

---

[7] María Acaso é professora titular de Educação Artística e diretora da linha de investigação sobre educação em museus de artes visuais da Faculdade de Belas Artes da Universidade Complutense de Madri.

[8] Conferir ACASO, Maria. Pedagogías Invisibles. Madrid: La Catarata, 2012.

[9] Conferir LANDOWSKI, Eric. *Para uma Semiótica Sensível*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2005.

[10] Conferir GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

Um fato banal, que era a preocupação da vice-diretora com a denominação da sala onde acontecem as aulas de artes, mostrou-se antiquada e a elucidação dessa questão pode contribuir para um pensamento interdisciplinar, pelo qual se possa perceber o quanto é significativo ter uma aula de artes junto aos aparatos de um laboratório de ciências, e uma aula de ciências onde se possa ver os trabalhos de artes produzidos pelos alunos e pensar em um viés artístico em algumas questões relacionadas a ciências. Com isso, também os alunos acabam estabelecendo relações, sem o professor precisar, necessariamente, explicitar essas relações.

É importante, ainda, enfatizar a necessidade de se criar um laboratório interdisciplinar nas escolas, na atualidade. E, esta sala de ciências desta escola poderia ser um gérmen desta criação, promovendo novas perspectivas na relação entre as disciplinas.

Para finalizar, complemento com uma citação de Ana Mae Barbosa, que sintetiza o que se busca, ou se deveria buscar, no ensino da arte atualmente.

> Mas não basta ensinar arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações. (BARBOSA; AMARAL (org), 2008, p. 26)

Para Barbosa a arte está fadada a provocar a capacidade de estabelecer relações, e é desse lugar da arte que tenho estado a observar as escolas como bolsista do programa PIBID, buscando perceber como no cotidiano observado podem-se desenvolver as potencias educativas detectadas.

Tanto a abordagem como o registro que venho fazendo da escola enfatiza a necessidade de tornar presente o que deixou de ser visto, ou simplesmente o que nunca foi visto no cotidiano escolar. Multiplicar os olhares sobre o espaço educativo da escola a partir de questões que emergem de minha área de conhecimento, mas que podem perpassar as demais áreas, pode ser uma forma de rever e reinventar esse espaço.

6 Bibliografia

ACASO, Maria. Pedagogías Invisibles. Madrid: La Catarata, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (organizadoras). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo : Edições SESC SP, 2008.

BARRETO, Umbelina. Espiando pelo buraco da fechadura: O conhecimento de artes visuais em nova chave [tese de doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CARVALHO, Edgard de Assis. Arte-Ciência, religação indispensável para a educação no século XXI. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (organizadoras). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo : Edições SESC SP, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. Da Imperfeição. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

IRWIN, Rital L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (organizadoras). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo : Edições SESC SP, 2008.

LANDOWSKI, Eric. Para uma Semiótica Sensível. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2005.

Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

Pollyanna Motta Martins
Formanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista do subjprojeto de Artes Visuais no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS).
Currículo lattes/CNPQ: http://lattes.cnpq.br/8987587977722372

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade:Iniciação a Docência GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação à Docência

Experiment_Art: provocando a memória visual para uma experimentação pictórica

Larissa Rachel Gomes Silva (Universidade Regional do Cariri, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, Ceará, Brasil)
Ana Cláudia Lopes de Assunção (Coordenadora do departamento de Artes visuais e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, Ceará, Brasil)

Resumo

O presente artigo, trata da vivencia dos experimentos desenvolvidos na oficina Expeiment_Art, destinada aos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri, que tem como objetivo trabalhar com as possibilidades da tinta acrílica em diversos suportes, como o papel e o tecido, tendo a memória visual como motivador da criação pictórica. Pretende-se também com este processo dar subsídios aos alunos/bolsistas para que possam desenvolver suas oficinas nas escolas selecionadas pelo Programa, que estão localizadas no município de Juazeiro do Norte-Ceará, a partir de suas vivências. As atividades ainda estão em processo, mas já podemos apontar alguns resultados dos experimentos, como uma familiarização com os materiais e técnicas utilizados na pintura, e as descobertas dos limites e possibilidades dos suportes experimentados.

Palavras-chave: Arte/Educação; Pintura; Memória visual.

Experiment_Art: Causing visual memory for pictorial experimentation

Abstract

This article deals with the experiences of the experiments developed in Expeiment_Art workshop aimed to scholars of the Institutional Program Initiation to Teaching Purse - PIBID's Degree in Visual Arts from the University of Cariri Regional, which aims to work with the possibilities of acrylic paint in various media, such as paper and fabric, and visual memory as a motivator of pictorial creation. It is also intended with this process give grants to students / fellows so they can develop their workshops in selected schools by program, which are located in Juazeiro do Norte, Ceará, from their experiences. The activities are still in process, but we can already point to some results of the experiments, as a familiarization with the materials and techniques used in painting, and the findings of the limits and possibilities of experienced carriers.

Key words: Arts / Education; Painting; Visual memory.

.1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri existe desde de 2012, o projeto contava com 24 bolsistas do curso, foram selecionados para atuar em três escolas do município de Juazeiro do Norte, ministrando oficinas de arte visuais.

No ano de 2014 o programa foi ampliado, e irá atender quatro escolas, também pertencentes ao município de Juazeiro do Norte, agora contando com 36 bolsistas.

O atual projeto possui três linhas estruturantes:

- Processos Poéticos de Criação Artística: oficinas realizadas pelos estudantes, que terá como base a aprendizagem dos graduandos, adquirida durante o processo de formação no Curso de Artes Visuais, junto a suas habilidades;
- Grupo de Pesquisa como lugar da reflexão: dentro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq, na linha de pesquisa Didática do Ensino das Artes Visuais, liderado pelo professor/orientador Dr. Fábio José Rodrigues da Costa, o bolsista terá um espaço para dialogar, pesquisar e experimentar processos poéticos de criação artística;
- Laboratórios de Escrita em/sobre Arte: espaço em que o bolsista terá lugar para escrever suas experimentações nos processos criativos, e nas oficinas realizadas nas escolas.

Num primeiro momento as atividades no PIBID/Artes Visuais se propuseram a ouvir os alunos bolsistas falando sobre seus processos de criação e suas identificações com as linguagens das artes visuais experimentadas durante sua formação no curso. Após essa sondagem, foi feita uma escolha de quais linguagens artísticas seriam desenvolvidas nas oficinas nas escolas, para que cada aluno elaborasse uma proposta de oficina, de acordo com suas habilidades. Os coordenadores do Projeto sugeriram uma dinâmica de trabalho para a organização e sistematização das atividades, dividindo os alunos por grupos de interesse em determinada linguagem, que iriam trabalhar com o mesmo processo, sendo que em cada grupo ficaria um aluno responsável para orientar os demais. Podendo também haver um rodízio entre eles para uma maior troca de experiências.

Trataremos neste estudo da oficina de pintura coordenada pela aluna autora deste texto, que irá relatar sobre suas experiências com as pesquisas e experimentações com a linguagem pictórica, durante o processo de formação no Curso de Artes Visuais trazidas em suas propostas de atuação no Programa.

A proposta apresentada para oficina foi de realizar experimentos com materiais e técnicas da pintura, foi feita a escolha pelo uso da tinta acrílica, por sua versatilidade em diversos suportes. Partindo de sua vivencia com a linguagem pictórica, a aluna bolsista propõe como temática para as criações pictóricas as memórias visuais do participante.

Desde seu ingresso no Curso de Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2009, vem aprendendo sobre fazer e experimentar arte, porém no início do curso seus trabalhos

eram feitos apenas para cumprir as exigências da disciplina. Com as provocações dos professores, foi buscando compreender melhor sobre o processo de criação dos artistas, concluindo assim que para desenvolver uma poética visual deveria partir de coisas bem pessoais, de como pensa e como age diante da sua existência, suas inquietações, frustrações, medos, memórias, etc., a partir de então, passou a desenvolver trabalhos que estavam diretamente ligados a sua trajetória como mulher.

Fotografia 1- Acrílico sobre Craft criada por
Larissa Rachel Gomes



Fotografia de Larissa Rachel Gomes
Fonte: Arquivo pessoal

A proposta apresentada para a oficina partiu destas reflexões, das habilidades que poderiam ser desenvolvidas e aprofundadas pela aluna em conjunto com o que vem experimentando em sua poética, sua intenção com esta proposta é de fazer despertar nos alunos das oficinas o prazer descoberto por ela para vivenciar o processo criativo, que é claro que precisa ter domínio de determinadas técnicas, mas também passar por um processo reflexivo sobre sua própria existência.

> Os artistas-professores entendem que a proposta de ensino precisa ser solida e fundamentada, para que as pessoas compreendam que o fazer arte não resulta de intuição e improvisação, e sim de conhecimento, experiência e muito trabalho. Entendem ser necessários mostrar que as artes plásticas têm um código especifico que precisa ser dominado para poder ser usado, o que requer um ensino que comtemple conteúdos teóricos e práticos (ALMEIDA, 2009, p.100).

A coordenação do PIBID/Artes Visuais propôs que reunissem os alunos por oficinas agrupando por linguagens, para que todos se familiarizassem com as técnicas e materiais, e desta forma os alunos bolsistas pudessem trocar suas experiências. No total foram divididos quatro grupos de oficinas; Experiment_Art, que compreende o

experimento com materiais e técnica da Pintura; ToyArt's, vivenciar noções básicas da modelagem utilizando diferentes materiais até chegar na construção de seus ToyArt's; Do desenho à animação, estudo básico do desenho passando pelo quadrinho e pintura digital tendo a animação como produção final; e Cor, LinhAção que se propõe a trabalhar com o elemento cor no intuito de promover uma educação visual, partindo dos elementos da visualidade.

2. A proposta

O principal objetivo da proposta da oficina Experiment_Art é fazer com que o aluno desenvolva sua habilidade visual, conhecendo e reconhecendo os elementos visuais que existem não apenas nas grandes obras da arte, mas também nas imagens que estão em seu entorno, no seu cotidiano.

Para alcançar este objetivo, pretende-se trabalhar em primeiro lugar com os elementos visuais, provocando o olhar do aluno a percebê-los nos objetos mais simples, isso com atividades dinâmicas como, encontrar as cores primárias em uma revista, ou reconhecer os diferentes tipos de textura das paredes, reconhecer no sentido de provocá-los a ter um novo olhar. A oficina consiste em experimentar as possibilidades da pintura, tendo como objeto de estudo a trajetória/historia/memoria visual do aluno.

Albano Afonso é um dos artistas contemporâneos que vem trabalhando com a questão da memoria em seus trabalhos, em entrevista ele fala um pouco desta relação:

> A minha questão da memoria vem quase sempre da historia da arte, vem do inicio do retrato. Na minha cabeça, o modo como a gente se vê hoje vem do modo como os artistas retratavam a si próprios e aos outros, ou seja, essa memoria vem do acumulo de informações no tempo, e que depois as pessoas retratam na pintura e na fotografia, por exemplo, assimilando esse repertório histórico da historia da arte (CANTON, 2009, p.54).

Não iremos utilizar nesse projeto os materiais clássicos da pintura, partiremos para o estudo da tinta acrílica, que é bem mais versátil, quando tratamos do suporte, podendo ser utilizada sobre papel, jornal, revista, fotografia, tecido, madeira, plástico, entre outros suportes, além de outras vantagens, como é explicado por Assunção e Costa:

> A partir da década de 1940, quando as resinas sintéticas começam a dominar o mercado, a tinta óleo passou a ser contestada perdendo sua supremacia. Quando surge a tinta acrílica cujo aglutinante é formado por uma emulsão de resina acrílica, obtida a partir dos ácidos acrílicos e metacrílicos, solúveis em água e seca rapidamente depois de aplicada. Hoje podemos encontrar uma variedade de cores preparadas pela indústria em grande escala, obtidas em laboratórios oferecendo aos artistas cores puras, estáveis e mais limpas. A tinta acrílica apresenta uma resistência à exposição à luz e também se torna impermeável não diluindo em contato com água após a secagem (ASSUNÇÃO E COSTA, 2011, p. 85).

E um dos suportes para se trabalhar com a tinta acrílica será o papel, pois sua variedade de cores e texturas é bastante sedutora para a experimentação:

> O papel é absorvente, mas não é forte o bastante para receber camadas de base de tinta a óleo. Por ser leve e portátil, é ideal para o desenho com grande variedade de materiais, Composto por fibras que desgastam o grafite, o carvão ou seja qual for seu meio utilizado, mesmo o papel liso tem fibras suficientes para prender os materiais utilizados em desenho. Papeis mais pesados são adequados para prender os materiais utilizados em desenho. Papeis com textura são usados mais por sua superfície interessante do que por qualquer outro motivo (GRAHAM-DIXON co.ed, 2011, p.26).

Com o propósito de experimentar materiais, o papel foi escolhido como suporte. Destacamos dois papeis que estaremos experimentando neste processo, o craft e o jornal. A escolha do craft, esta ligada a sua cor e a sua textura, utilizando a gramatura 110g, atingimos resultados surpreendentes, mas a sua escolha esta relacionada também a sua versatilidade devido a existência de diversas gramaturas, o mesmo acontece com o jornal, ele apesar de ser um papel fino e já vir com interferências, suas possibilidades para pintura podem ser ainda muito exploradas.

O tecido é outro material que utilizaremos como suporte, pois é um material utilizado com frequência em nossas pesquisas e experimentos, o que se observa no tecido é que além de suporte, ele pode carregar uma vasta memória pessoal, como uma roupa, uma cor, uma estampa ou textura. Temos com referencia para o estudo deste suporte são os experimentos de Leda Catunda, ela tem uma vasta compreensão do experimento da pintura sobre tecido, é fascinante a forma como ela consegue agregar os materiais, como a tinta e os tecidos e compor pinturas, que acabam tomando grandes proporções.

Fotografia 2- Leda Catunda- Camadas com Peixes, 1999, acrílica s/ tecido e plástico, 155x155cm



Fonte: http://www.ledacatunda.com.br

A experimentação é o eixo central desta proposta, conhecer as possibilidades dos materiais, buscar novos recursos, entender e reconhecer os elementos visuais é o mais importante nesse primeiro momento.

Mas buscamos como diferencial neste processo o trabalho com a memoria, essa ideia surgiu a partir dos relatos da aluna bolsista, em que traz reflexões sobre as motivações que a levavam a pintar, as imagens que mais a motivavam na pintura partiam de lembranças do passado. Essas lembranças tomaram formas ao reler seus diários que foram escritos quando criança, escrevia, desenhava, registrava coisas que eram importantes naquele momento. Hoje essa é uma importante fonte para seu processo de criação, rever esses registros é voltar ao passado, resgatar lembranças e ver o quanto se cresce e se transforma.

> A memoria, condição básica de nossa humanidade, tornou-se uma das grandes molduras da produção artística contemporânea, sobretudo a partir dos anos 1990. Nesse momento, proliferam que suspendem e prolongam o tempo, atribuindo-lhe densidade, agindo como uma forma e resistência à fugacidade que teima em nos situar num espaço de fosforescência, de uma semiamnesia gerada pelo excesso de estímulos e de informações diárias (CANTON, 2007, p. 21).

Os diários foram e ainda são um lugar de refugio para as mulheres, neles eram registradas suas memórias cotidianas até seus segredos mais íntimos, ainda é comum ver algumas meninas escrevendo em seus diários, o que para os olhos de um artista pode servir como fonte de suas criações.

Em algumas disciplinas do Curso de Artes Visuais da URCA é proposto pelos professores que os alunos construam seus diários de bordo como um instrumento de registro diário do seu aprendizado durante as disciplinas, com registros de experimentos, exercícios e inquietações, uma forma de organizar suas reflexões pessoais sobre suas atividades, promovendo hábitos de reflexão crítica e de escrita. O uso do diário serve também como instrumento de avaliação aproximando professor e aluno.

Vale salientar que para a construção do diário nas disciplinas de artes visuais, contam com um diferencial, busca instigar ao aluno para a busca de uma poética no seu processo de criação, um exercício de criatividade estética, podendo até se tornar um livro de artista.

O que mais chama a atenção nos livros de artista é a sua estética, não existe limites, ele acaba ganhando um novo significado e as vezes acaba se tornando uma extensão do próprio artista, como destaca Almeida:

> De acordo com Niffenergger (Wasserman, 2007), fazer um livro é criar uma forma física para ideias. O mesmo autor sublinha ainda que o livro tem sido o corpo dos pensamentos humanos desde sempre logo, quando um artista faz um livro pouco comum encontra-se a brincar com este corpo ideológico. Pode-se considerar que um Livro de Artista é um livro criado como uma obra de arte original que casa os meios formais de sua realização e produção com os conteúdos temáticos e estéticos nele inerentes (ALMEIDA, 2012, p.144.).

No caso, o diário de bordo, pode vir a ser um livro de artista devido a sua estética, porem o livro de artista não precisa ser necessariamente um diário de bordo, partindo dessa ideia, foi proposto no projeto a criação de um diário onde cada aluno iria fazer seus registros de forma criativa e espontânea, podendo chegar a ser um livro de artista ao final da oficina, pois ele tem a função de armazenar as lembranças do participante, que poderão ser escritas, desenhadas, coladas, expressas de acordo com a criatividade de cada um, ficando a critério do aluno a forma que ele conduzirá a construção conceitual do seu livro, dele sairá os conteúdos para a construção da imagem pictórica.

.3 Inicio das Atividades

Depois que todos foram divididos de acordo com as linguagens que cada um se propôs a trabalhar, se iniciaram as atividades da oficina, no primeiro momento conversamos, sobre a proposta a ser desenvolvida e se o grupo já havia experimentado a tinta acrílica, todos responderam que em algum momento já tiveram o contato com este material, neste sentido, não haveria dificuldades no decorrer do processo.

A atividade prosseguiu com a proposta para que cada um criasse seu próprio livro, pois o fazer é necessário nesse processo de reconstrução da memoria. Cada aluno/bolsista construiu seu livro de forma artesanal, tentamos fazer da forma mais simples possível. Foi solicitado ao grupo que procurasse perceber como os estudantes do ensino básico, onde iriam atuar, receberiam esta proposta e quais as dificuldades que iriam ter uma vez que eles não têm o mesmo entendimento e habilidades para o desenvolvimento da atividade.

Como suporte para a criação utilizou-se papel ofício branco e para a construção da capa utilizamos papel duplex.

Fotografia 3- processo de criação do livro de memorias



Fotografia de Larissa Rachel Gomes Silva acervo pessoal dos bolsista PIBID Artes Visuais

Alguns permaneceram presos ao diário de bordo, outros, conseguiram entender a proposta e ampliaram seus experimentos até chegar ao resultado desejado.

Após a criação do livro de memorias, partimos para o estudo das cores primarias, criando uma paleta de cores com a tinta acrílica sobre papel, diluída em água até atingir certa transparência, isso para que entendêssemos os limites e as possibilidades do material utilizado, qual o tempo de secagem, até que ponto a tinta poderia ser diluída, e as nuanças que podemos obter de uma única cor.

Fotografia 4: Construção da paleta de cores



Fotografia de Larissa Rachel Gomes Silva
acervo pessoal dos bolsista PIBID Artes Visuais

Prosseguimos o estudo com as cores secundarias, misturando duas cores primarias obtemos uma cor secundária observou-se nesse exercício o surgimento de diferentes tonalidades a partir da mistura entre as cores primárias como, por exemplo, o azul e o vermelho, alguns atingiram a cor roxa, outros atingiram a tonalidade marrom.

Depois que os alunos/bolsistas experimentaram e fizeram suas descobertas com a mistura das cores, iniciamos o processo criativo. O suporte a ser utilizado desta vez foi à cartolina e o duplex colorido, para notarmos a diferença entre trabalhar sobre o papel branco e o papel com uma certa cor. Recortamos as folhas ao meio, para que o suporte não ficasse tão grande, e iniciamos o exercício, primeiro com a cartolina e depois com o duplex.

As suas possibilidades e limites são bem diferentes, enquanto a cartolina não tem a interferência de cor, o duplex necessita de mais atenção no momento da criação, é preciso cuidado na hora de se escolher as cores que serão trabalhas sobre um suporte que já possui uma cor. As tonalidades que serão utilizadas podem ser mais limitadas, como por exemplo, um duplex de tons escuros, como o preto, as cores utilizadas devem ser de tons claros, da mesma forma ocorre com tons claros, como o amarelo, cores mais

escuras se sobressaem melhor. Porém o duplex tem uma vantagem sobre a cartolina, ele é bem mais resistente, suportando melhor a tinta mais aguada sem enrugar, diferente do primeiro exercício, que o papel ficou enrugado, prejudicando o resultado do trabalho.

Estes foram alguns dos pequenos detalhes que descobrimos durante o exercício, já havíamos estudado as cores, por isso não foi tão difícil elaborar a composição. Em relação ao experimento do suporte solicitado, observamos suas diferenças e adequação para o uso da tinta acrílica. Perceber esses detalhes fez parte do processo de aprendizagem para os alunos/bolsistas, pois esse material será utilizado nas oficinas nas escolas, desta forma eles poderão melhor orientar os participantes da oficina.

Fotografia 5-experimento sobre cartolina e duplex colorido



Fotografia de Larissa Rachel Gomes Silva;
acervo pessoal dos bolsistas PIBID Artes Visuais

Durante o encontro semanal do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq os alunos/bolsistas foram provocados a utilizar o papel craft como suporte, para a produção de experimentos que deveriam ter como referência as obras de Mirò e Modrian. No primeiro exercício os alunos/bolsistas foram divididos em grupos utilizaram o giz de cera sobre o craft para suas composições, o resultado não foi satisfatório, no segundo exercício teve continuidade quanto a referência dos artistas, porém o material deveria ser a tinta guache sobre o papel craft. Essas atividades despertaram a nossa curiosidade, então resolvemos experimentar outros materiais sobre o suporte, como o pastel oleoso e o seco e a tinta acrílica. Foi durante o processo vivido no Grupo de Pesquisa que percebemos que o papel craft deveria ser inserido nas oficinas de pintura como um suporte a ser experimentado.

Notamos que o papel craft tem duas questões muito interessantes para serem exploradas na hora da pintura, a textura e a cor, pedimos para que cada um tivesse

atenção a esses dois elementos, que tivessem cuidado na escolha da imagem que iria ser trabalhada, para aproveitar bem essas possibilidades de cor e textura.

Alguns seguiram esse conselho, outros não, mas o importante foi o experimentar, não foi uma atividade difícil, pois todos já haviam trabalhado pintura sobre craft, o que realmente acrescentou foi às novas possibilidades de experimentos durante o processo.

Um outro suporte experimentado foi a tinta acrílica sobre jornal, até então ninguém havia usado jornal como suporte para a pintura no grupo, foi um desafio interessante, pois o jornal já traz consigo diversas interferências, de texto e imagem. Primeiramente foi sugerido que observassem o suporte e suas interferências para organizarem suas composições de forma a inserir essas imagens e textos na pintura.

Fotografia 6-experimento sobre papel craft



Fotografia de Larissa Rachel Gomes Silva acervo pessoal dos bolsistas PIBID Artes Visuais

Trabalhamos com a ideia da vedação, com base nos trabalhos de Leda Catunda, que também será nossa referencia no trabalho com o tecido, ela consegue trabalhar com superfície que possui interferências de maneira muito simples, com a vedação das imagens que são desnecessárias e dando destaque apenas a figura desejada, como ela explica em sua tese:

> Dessa maneira todo o assunto da pintura, de uma função para a tinta, foi sendo repensado, e procurou-se estabelecer um procedimento definido sobre o modo como esta deveria ser aplicada. Dada a variedade de superfícies e considerando que quase todo material já continha em si uma cor própria, o raciocínio para a pintura encaminhou-se principalmente para a função de contextualizar, somar e reforçar os elementos componentes, usando geralmente não mais do que uma ou duas cores em cada trabalho. Manteve-se desta maneira, como no início das "Vedações", um posicionamento distante das tradicionais funções atribuídas às tintas na

> pintura, tais como a de construir afigura, ou de criar um espaço virtual no plano, ou mesmo na tradição mais recente da arte moderna, de falar de sua própria natureza no sentido de ser matéria de pintura, cor ou pura plasticidade (CATUNDA, 2012, p.19).

Esse foi o desafio, qual imagem deveria ser escolhida para ser vedado, ou não, e como seria esse processo, os resultados, foram bem diferenciados.

Fotografia 7-experimento sobre jornal



Fotografia de Larissa Rachel Gomes Silva , acervo pessoal dos bolsistas PIBID Artes Visuais

Alguns conseguiram inserir as interferências a pintura, alguns notaram que o jornal apesar de ser um papel fino tem uma certa resistência, outros tiveram mais dificuldade, pois o jornal absorve a tinta mais rápido, e o resultado acabou não sendo satisfatório para alguns, mas a experiência é o ponto central deste trabalho, mesmo com resultados não satisfatórios, eles serão parte do processo de aprendizagem.

4.Conclusão

Ainda não esgotamos o nosso estudo, porém chegamos a resultados interessantes, observaram-se as dificuldades e habilidades na pintura por parte dos alunos/bolsistas, e desta forma compreender um pouco sobre as dificuldades que os alunos/bolsistas podem encontrar nas escolas, pois como estudantes da graduação em artes visuais possuem certa facilidade em desenvolver os processos criativos nas oficinas desenvolvidas durante os planejamentos do PIBID/Artes Visuais, porem quando iniciarem a oficina com as crianças e adolescentes das escolas terão que ter habilidade ao propor as atividades e a incentivá-los a vivencias as experimentações.

O PIBD/Artes Visuais é uma grande oportunidade para os graduandos da Licenciatura em Artes Visuais, pois a experiência das oficinas nas escolas permitirá ao estudante se aproximar do cotidiano da escola, assim como promover a construção de um novo olhar sobre a arte, que a escola ainda não possui.

Vemos como o inicio de um processo, um exercício de amadurecimento, que proporcionará a prática da docência no sentido do planejar as atividades, do pensar em possibilidades metodológicas para o ensino da arte, diferente do que os alunos da escola estão acostumados, com o intuito de proporcionar aos alunos o prazer em criar e experimentar arte.

Larissa Rachel Gomes Silva
Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4417957D4

Ms. Ana Cláudia Lopes de Assunção
Doutoranda em Artes na UFMG/URCA. Mestra em Artes Visuais na UFPB/UFPE, especialização em Arteterapia pela Clínica POMAR/RJ, graduada em Lic. em Ed. Art. Hab. em Artes Plásticas UFPel, professora do curso de Lic. em Artes Visuais da URCA/CE, é membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC/URCA/CNPQ), coordenadora do PIBID/Artes Visuais da URCA.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4210870U1

Referencias

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
ALMEIDA, Inês Leonor Costa. O Livro de Artista enquanto ferramenta pedagógica. 2012.
ASSUNÇÃO, Ana Cláudia Lopes e COSTA, Fábio José Rodrigues. Desenho e Pintura I, Fortaleza, Editora UECE, 2011.
CANTON, Katia. Tempo e Memória. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2009.
CATUNDA, Leda, Leda Catunda - Tese de doutorado - Poética da Maciez:Pinturas e Objetos - 1/1/2012, Acessadoem 05 de abril de 2014, às 16:30
GRAHAM-DIXON, Andrew, consultor editorial. Arte: o guia visual definitive. São Paulo: Publicafolha, 2011.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação à docência

QUANDO A EXPOSIÇÃO VAI PARA A SALA DE AULA

Adélia Maria Araújo de Oliveira (UFPE, Pernambuco, Brasil)
Ariana NualaReithler Pereira de Lima (UFPE, Pernambuco, Brasil)
João Rafael Silva Santos (UFPE, Pernambuco, Brasil)
Fabiana Souto Lima Vidal (UFPE, Pernambuco, Brasil)

RESUMO:
O presente artigo é fruto das reflexões do grupo participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB), subprojeto de Licenciatura em Artes Visuais. A experiência, ainda em processo, está sendo vivenciada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no primeiro semestre de 2014, junto à professora de Artes Visuais e aborda oantes e o depois da visita a exposição "A Restauração de uma Ausência", do artista cearense Rian Fontenele, ocorrida em um equipamento cultural da cidade do Recife. O trabalho foi desenvolvido a partir de dois eixos: a necessidade de investir esforços na produção de desenho da figura humana e a formação estética dos(as) estudantes para além da sala de aula como elemento constituinte do programa da disciplina de Artes. Tomamos as ações da Abordagem Triangular como norteadora das nossas ações e somos levados(as) a pensar sobre as inúmeras possibilidades de produção de conhecimento que se abrem a partir de um planejamento em torno da visitação a um espaço expositivo.
Palavras-chave: PIBID; Artes Visuais; Abordagem Triangular; Museu; Escola.

WHEN THE EXHIBITION GOES TO THE CLASSROOM

ABSTRACT:
This article is the fruit of the reflection group's program participant initiation Fellowship Institutional Teaching (PIBID), subproject of degree in Visual Arts. The experience, still in process, is a being experiencend in the High-School Colégio de Aplicação at the Federal University of Pernambuco (UFPE), in the first half of 2014 by the Visual Arts teacher and addresses before and after visiting the exibition "Restauração de uma Ausência", cearense artist Rian Fontenele, which took place in a cultural equipment of the city of Recife. The work was developed from two axes: the need to invest efforts in producing human figure drawing and the aesthetic education of the studants beyond the classroom as a contituent element of the program of the arts discipline. We take the actions of the Triangular Approach as guinding our actions and are take (the) thinking about the countless possibilities of knowledge production that open from a planning around the visitation to na exhibition space.
Keywords: PIBID; Visual Arts; Triangular Approach; Museum; School.

> “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 9).

Introdução

O presente artigo trata-se de um relato de experiência que vem sendo escrito e vivenciado a partir da parceria entre três estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o (PIBID), e a professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), professora supervisora do PIBID Artes Visuais.

De modo mais específico, a compreensão que adotamos de iniciação à docência permite uma maior imersão e acompanhamento dos(as) estudantes “pibidianos(as)” no chão da escola, possibilita vivências mais intensas da/na sala de aula e fora dela; compreende também a observação e percepção dos vários elementos que constituem a instituição acolhedora (CAp-UFPE), amplia nosso modo dever e pensar o diálogo entre os conteúdos elencados, de acordo com os objetivos delineados para a disciplina “Artes” ao longo do ano letivo. Também possibilita compreender diferentes vivências e demandas que surgem no decorrer do nosso processo formativo – que por um lado é coletivo, no sentido de que esta experiência dá-se a partir de quatro sujeitos aprendentes, e por outro, que é individual, uma vez que cada um(a) percebe, adentra e se apropria das questões que envolvem o espaço da sala de aula e o cotidiano da escola, enquanto espaço vivo e sujeito também a diferentes condicionantes.

O PIBID é uma iniciativa pública para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores(as) para a Educação Básica. Os projetos desenvolvidos precisam promover a inserção dos(as) estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, sob a coordenação de um(a) docente da Licenciatura e a supervisão de um(a) professor(a) da escola.

As primeiras incursões na docência enquanto estudantes bolsistas, participantes do PIBID Artes Visuais, acontecem em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com 31 estudantes, com aulas geminadas divididas em dois dias da semana, a segunda e a sexta feira. No entanto, destacamos que as aulas de Artes acontecem em um formato diferenciado, subdividindo a turma com as aulas de Música, desse modo, nas segundas-feiras, metade do grupo participa das aulas de Artes enquanto que a outra metade está na aula de Música. Esse formato inverte-se na sexta-feira, isso implica afirmar que, cada grupo, participa de duas aulas de Artes por semana.

É importante destacar que compreendemos o PIBID também enquanto espaço de formação que se dá para além da inserção no chão da escola. Desse modo, participamos, sistematicamente, de reuniões coletivas que acontecem no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da UFPE, juntamente com a coordenadora do PIBID Artes Visuais, a professora Maria das Vitórias Amaral, atualmente Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, além da professora supervisora.

Assim, os relatos aqui descritos fazem parte desta primeira imersão no PIBIB, e mais especificamente, trata-se de um recorte de uma experiência de pontes e conexões entre a sala de aula e a visita a um equipamento cultural da cidade do Recife, experiência esta que estamos vivenciando e narrando, ao mesmo tempo.

Da escolha da escola e o olhar para os documentos...

O campo escolhido, o CAp-UFPE, constitui-se não apenas como instituição da Educação Básica mas, como espaço de formação de professores(as) tendo em vista ser lócus de pesquisa que toma a Educação Básica e tudo o que nela está envolvida como objeto de investigação, além da contribuição deste espaço para as diferentes formas de inserção de futuros(as) docentes, advindos das licenciaturas diversas, para estágios de observação, docência, campo para as pesquisas de Iniciação Científica (PIBIC) e investigações para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), e no caso da experiência em processo, espaço para inserção na docência por meio do PIBID.

Vale destacar que o CAp-UFPE, enquanto espaço de experimentação pedagógica, surge a partir das ideias do filósofo e pedagogo John Dewey que se dedicou às ideias de uma educação voltada para o ser humano como um todo. Na base do pensamento deweyano, estudantes aprendem ao vivenciar experiências associadas aos conteúdos ensinados e atividades ligadas ao campo da arte ganham destaque no currículo, nesse contexto (RAMALHO, 2011).

No que se refere ao debate legal e aos documentos norteadores, percebemos que a disciplina de Artes do CAp-UFPE segue às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, além de buscar uma sintonia com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN-Arte), aspecto este compreendido pela análise do Programa da Disciplina de Artes compartilhado pela professora. A partir do exposto, entendemos que o CAp-UFPE coaduna-se com o que nos sugere o referido documento quando diz que,

> [...] a educação em Artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1998, p. 19).

Para além das questões legais, entendemos que o Programa da Disciplina faz parte da teia de documentos que integram o currículo da escola e traz apontamentos acerca do modo como o campo da arte vem sendo pensado nesta instituição.

Da participação e envolvimento com as propostas...

O contexto de aberturado espaço da sala de aula, acessível e sensível às vivências de cada sujeito, tanto na proposta do programa quanto nas aulas, possibilitaram a cada elaboração, reformulação e ação do planejamento das aulas do 9° ano, uma aproximação dos “pibidianos(as)” no decorrer dos encontros realizados sistematicamente para discutir as ações que estão sendo desenvolvidas.

Aos poucos, começamos a entender as fundamentações teóricas e construção do conhecimento. O perfil da realidade de nossas pesquisas tem duas etapas: a etapa teórica, acontece quando estamos nas reuniões acima citadas. Nestes encontros esclarecemos nossas dúvidas, compartilhamos leituras indicadas pela coordenação e

supervisão sobre Arte/Educação e sobre o Ensino das Artes Visuais, ou ainda, leituras indicadas pelos(as) colegas “pibidianos(as)”. No entanto, é preciso deixar claro também que compreendemos que a etapa teórica está presente nas nossas inserções na prática, no cotidiano da escola, na sala de aula, formando uma composição inseparável das práticas. Também nesta etapa, construímos reflexões no coletivo para compreender o próprio programa da disciplina e o desdobramento deste em planos de aulas, a serem trabalhados os conteúdos e objetivos indicados.

Por sua vez, a etapa prática acontece quando participamos de forma geral do cotidiano educacional, podendo observá-los(as) em outras disciplinas e dentro da escola de forma ampla, criar laços afetivos, participar dos conselhos de classe da turma em estudo, participar dos grupos das redes sociais que a turma participa, indicar artistas e mídias relacionadas aos conteúdos de sala de aula nestas redes, opinar e dar colaborações à professora supervisora no seu tempo de aula com os(as) estudantes.

Como tudo começou: a entrada no chão da escola e a busca pela compreensão deste lugar a partir de outra perspectiva

A tarefa é se libertar. Quando iniciamos no PIBID muitas inquietações surgiram. Muitos de nós trouxe ao olhar de futuros(as) professores(as) as memórias pessoais, onde as escolas que estiveram presentes em grande parte das nossas vivências eram fundamentadas em modelos de pouca valorização da expressão, de ênfase em técnicas, práticas descontextualizadas e professores(as) detentores do saber.

A partir do exposto, é possível entender que os modelos vivenciados por nós, são opostos a compreensão que temos do CAp-UFPE, enquanto instituição que adota uma concepção de educação e de escola democrática, que busca respeitar os saberes dos(as) estudantes e que pretende ser um espaço de produção de conhecimento crítico, reflexivo e mobilizador de ações. Nesse sentido, aproxima-se do texto “Educação: um tesouro a descobrir”, quando diz:

> A Escola que busca hoje ser um espaço de rupturas, transformações e de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática deve ter seu trabalho primeiramente, pautado no fazer pedagógico e nas premissas das quatro aprendizagens aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, pag. 56).

O primeiro momento para o(a) “pibidiano(a)” que nunca esteve em sala de aula, na posição da docência, é também um período de reflexão sobre si mesmo durante a sua presença dentro da escola. Nesse início é preciso esclarecer, articular significados, buscar palavras, palavras dotadas de um reflexo existencial.

Refletir e se perceber professor(a) é se ver como agente formador(a) que está participando na construção de algo maior que nós, que gera rizomas, conexões, redes. Este espaço é de extrema importância para a formação profissional de cada um(a),

como nos diz Cunha (2004, p. 41):

> [...] ser professor não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nelas, sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Fogem dessa lógica as relações entre múltiplas dimensões e o objeto de estudo e de trabalho se fraciona. Se esse modelo serve para algumas profissões distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade.

Assim, tomados(as) pela compreensão de que estamos adentrando num lugar que atuam e agem múltiplos fatores e diferentes forças, começamos nossos primeiros encontros fazendo observações que vem nos ajudando a compreender cada vez mais, como se constrói o processo de ensino e aprendizagem.

Ao buscarmos esse olhar de professores(as), começamos a tentar entender as bases do pensar arte e do pensar o Ensino das Artes Visuais no CAp-UFPE. Das observações evidenciaram-se que, no que se refere às Artes Visuais, a disciplina de Artes toma como orientação as contribuições da Abordagem Triangular e as ações que a compõe – contextualização, leitura de imagens e fazer artístico/produção – como orientadoras para as ações desenvolvidas e para a avaliação dos(as) estudantes.

Essas reflexões iniciais nos deixam pistas para pensar que neste espaço o Ensino das Artes Visuais apoia-se em pressupostos pós-modernos, preza pelas (inter)ações entre a leitura de imagens, contextualização e produção, e constitui-se como uma perspectiva dialógica.

Desse modo, ainda nas primeiras aulas, começamos a ver uma relação existente entre o conteúdo teórico estudado na Universidade e a prática em Artes Visuais no CAp-UFPE, e passamos a compreender que a Abordagem Triangular, discutida como fundamental para a formação do professor(a) que irá atuar com esse campo, está presente nesta instituição. Sobre a presença desse referencial na educação brasileira, o fragmento abaixo nos esclarece:

> A Proposta Triangular ganhou reconhecimento na educação básica nas escolas brasileiras no momento em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a consideram concepção orientadora das mudanças curriculares. Contudo, os PCN, no segmento de Arte, denominam essa Proposta como produção, fruição e reflexão (KERWALD, 2006), o que, de fato, não deixa de se assemelhar aos eixos contextualizar, leitura e fazer dessa mesma Proposta (ARAUJO, OLIVEIRA,2013, p. 70-76).

Quanto à metodologia, é possível perceber tanto a presença de aulas expositivas quanto dialogadas, apresentação de seminários, experimentações, debates a partir de estímulos variados, as aulas de campo com conceito de vivência e aprendizado fora dos muros da escola. Ainda o programa da disciplina nos permite afirmar também que a avaliação dar-se de forma construtivista, mediadora e a partir do diálogo com os(as) educandos(as), ou seja, tem como princípio a construção de ações

não hierárquicas dentro do processo de ensino e aprendizagem, fato este percebido nas nossas vivências cotidianas nas aulas de Artes e nos Conselhos de Classe.

Princípio do nosso projeto: o relato em si

Ao final da primeira unidade, passados alguns meses da nossa inserção nesse lugar, já envolvidos(as) pela dinâmica das aulas e mais tranquilos(as) quanto a relação existente na tríade – Programa Anual da Disciplina, Planos de Aulas, Prática – e quanto a forma como estas relações se espalham no cronograma das aulas, percebemos e elegemos em grupo um fator comum à turma do 9°ano, a dificuldade de produção e a timidez para colocar as ideias no papel, conforme apontamos anteriormente.

Aos poucos começamos a perceber que existe uma necessidade constante de fazer conexões entre as teorias que estudamos ao longo da nossa formação e a prática, entender os encontros e desencontros daquilo que é planejado e o que a dinâmica e as demandas inesperadas nos impõe, e que tudo o que acontece na sala de aula tem uma teoria que lhe dá suporte, logo, teoria e prática estão juntas, coladas.

Ao refletir e buscar compreender sobre como se materializam na prática as ações da Abordagem Triangular, começamos a perceber que parte dos(as) estudantes apresentavam dificuldades no processo de criação, fato este não percebido quando estava sendo discutido algum assunto ou quando propunha-se alguma leitura de imagens, nestes momentos ficavam evidentes que existia um envolvimento maior e uma integração mais intensa na turma.

De um modo geral, os(as)estudantes são bem receptivos as atividades, mas existe sutilmente uma frágil relação quando os(as) colocamos para se expressarem por meio artístico. Começamos a entender também que ao realizar produções de desenho ou pintura existe uma influência da opinião dos(as)colegas no processo criativo dos(as) estudantes, gerando, por vezes, um certo bloqueio e timidez. De um modo geral, quando solicitados para trabalhos individuais ou coletivos de criação muitos dos(as) estudantes, mesmo com as intervenções da professora, recorriam aos seus celulares à procura de imagens que não sirvam apenas como inspiração, mas sim, como base para todo o desenho. Alguns(mas) ainda estavam presos a ideia da cópia, sentiam a necessidade de fazer igual, evidenciavam a compreensão de que o desenho precisa ser realista, carregados de concepções de desenho tradicional e acadêmico, levando-os(as) a julgar quem não sabia desenhar, por não estar perfeito ou espelhando o real.

Essas questões foram norteadoras das nossas reflexões, quando passamos a discutir em nossas reuniões do PIBID e tivemos a oportunidade de esclarecer os pontos que mais mereciam atenção, ao mesmo tempo, buscamos ideias para tentar sanar a dificuldade na criação, a pouca percepção e interação dos(as) estudantes enquanto grupo, delineando no coletivo as possibilidades de ações que poderiam contribuir para construir com fluidez o lugar onde existiam obstáculos.

Então, considerando as dificuldades com o desenho, num primeiro momento, começamos a pensar possibilidades de trabalhar o desenho. Assim, aventamos a ideia de trabalhar a partir de algum(a) artista, ou de alguns conceitos como linhas, simetria, traços livres, desenhos de observação. Num segundo momento, buscamos pela memória espaços expositivos de arte na cidade e nos deparamos com uma exposição de um artista pernambucano falecido em 2013, Gilvan Samico, que estava acontecendo no espaço da Caixa Cultural Recife, com xilogravuras em tamanho natural

e originais, desde o início de sua carreira, até os últimos trabalhos.

Atrelada às ideias de união entre um de nossos objetivos e as obras expostas, é preciso dizer que no CAp-UFPE, duas vezes ao ano, as turmas de Artes participam de excursões didáticas. Nessas excursões podem visitar qualquer espaço que se relacione com a prática e o planejamento da disciplina. Esta possibilidade foi ao encontro do que vínhamos pensando.

Porém, como ação inerente à prática docente, a professora, em uma visitação prévia ao equipamento cultural para observar a exposição antes da ida com os(as) estudantes, encontra no referido espaço duas exposições “Linhas, Trançados e Cores: no Reino de Gilvan Samico”, exposição esta que nos levou a pensar os primeiros desdobramentos citados acima, e a mostra “A Restauração de uma Ausência”, do artista cearense Rian Fontenele. Ambas com desenhos, traços, liberdade de imaginação, mas com energia e técnicas bem distintas.

Em nossa reunião subsequente a professora nos trouxe os catálogos dos trabalhos expostos, então, naquele momento, começamos a rediscutir o nosso planejamento. Assim, mudou-se a história. Encontramos nos trabalhos deRian Fontenele algo que nos preenchia e nos instigava a pensar na força do mesmo para ser norteador das aulas voltadas para a produção de desenho, tendo em vista que os trabalhos eram tomados por imagens de grandes proporções de figuras humanas, desenhos, esboços, palavras, conforme podemos perceber nas imagens abaixo:

Imagens1 e 2 – Pinturas em nanquim
do artista Rian Fontenele





Fonte: Catálogo da exposição “A Restauração de uma Ausência”

Como vimos acima, nem tudo o que está no programa acontece como planejado. As mudanças e reconfigurações durante o processo são variáveis, pois, planejar, no modo como pensamos não se trata de repassar saberes e conhecimentos do(a) professor(a) para os(as) estudantes.

Na nossa visão, o planejamento não está engessado, não é algo fixo e invariável

dentro do programa de uma disciplina, assim como a escola e os(as) estudantes, o planejamento é vivo, está em movimento, numa constante (re)construção e revisão daquilo que se tem intenção de trabalhar.

Assim, após reconfigurar o plano de aula e depois de confirmada a visita com os(as) estudantes,os(as) “pibidianos(as)” foram visitar a Caixa Cultural Recife para observação das exposições e provocados(as) a olhar os trabalhos expostos visando o exercício do olhar e as possibilidades de pensar e planejar ações futuras. Esta experiência de antecipação nos colocou diante de outra forma de ver uma exposição, nos incitando a pensar pontes e conexões com a sala de aula, também possibilitou o contato com o universo criativo dos artistas expostos naquele momento.

Especificamente, a exposição “A Restauração de Uma Ausência” de Rian Fontenele, conforme apresentado anteriormente, trazia imagens de corpos nus em grandes telas, pintadas com nanquim, além de vídeos, mídias que apresentavam seu espaço de ateliê e criação. Em toda a sua poética percebíamos a relação entre as palavras e as imagens.

Encontramos no site da Caixa Cultural Recife, um fragmento que traduz a produção de Fontenele, quando diz que na exposição o artista “revisita suas memórias e reconstrói narrativas intimistas, explorando e revelando sensações e identidades da humanidade, como o silêncio e a ausência”. (Em:<http://www1.caixa.gov.br/imprensa/noticias/asp/popup_box.asp?codigo=7013554>. Acesso em: 18/08/2014).

Primeiros passos para atravessar à ponte da escola ao museu... Estudantes interagem com a exposição ainda dentro da escola...

A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
Arte não tem pressa.
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo (BARROS, 2010, p. 75).

Neste momento, quando achávamos que as mudanças já devidamente (re)planejadas, estavam de acordo com todos os objetivos para um melhor aprendizado da turma, a observação nos traz outra descoberta. As características da turma apontavam para o pouco contato entre os(as) estudantes, o que também, ao nosso modo de ver, interferia diretamente na aprendizagem e sociabilidade.

Todas as aulas deste ano letivo, até então, não tiveram o corpo como instrumento de expressão e, por outro lado, os(as) estudantes apontavam não desenvolver a escuta e a percepção em grupo. A ausência de proximidade entre o grupo gerou a necessidade de um trabalho corporal dentro da sala de aula, onde eles(as) pudessem exercer uma nova forma de expressão, além da plástica e também se conhecerde uma maneira diferente daquela que estavam acostumados(as) ou que era percebido naquele momento.

Assim, no exercício de antecipação para o que seria a visitação ao museu, elaboramos uma dinâmica de grupo envolvendo música e explorando a escuta de si e

do outro, a fim de tornar mais sensível e presente os contatos entre os(as) estudantes.

Para o grupo 1, que tem aula nas segundas-feiras e conta com a colaboração da pibidiana Ariana Nuala, foi proposta como exercício uma reflexão pelos(as) próprios(as)estudantes sobre suas proximidades em sala de aula, tendo como ponto de partida as sensações de ausência e de silêncio, palavras extraídas durante a visita antecipada da exposição do artista.

Partimos de uma conversa inicial sobre a visita e, enquanto caminhavam, foi pedido para que acelerassem o passo e conversassem cada vez mais alto e com mais ruídos, sem se importarem com o que era dito. Ao comando de "PARE!" fez com que o grupo parasse repentinamente com o barulho e a caminhada. Após o momento da ausência dos sons foram formados pares para começarem uma investigação no corpo do outro e explorando a capacidade desse corpo de fazer sons. Ao final da atividade analisamos juntos as dificuldades e as facilidades do grupo. Já na turma da sexta-feira, grupo 2, a partir da dinâmica proposta e orientada pelos(as) "pibidianos" Adélia e João Rafael, percebemos que neste grupo as relações interpessoais são mais fáceis e que o grupo externou uma maior aproximação entre si e com os "pibidianos"(as).

Na dinâmica deste grupo, iniciamos em círculo, com todos de pé, a cantar uma música, um coco[1], onde cada um(a) apresentava seu nome. Em seguida, pedimos para que todos(as) começassem a se movimentar dentro da sala e teriam que andar de um canto ao outro da sala sem tocar em ninguém. Enquanto isso, ao som de uma música instrumental, andariam sem parar até que a música também parasse. A cada parada da música existiria a parada do movimento, porém, em uma posição diferente, a cada parada da música. À medida que a dinâmica continuava, a música foi parada mais rapidamente e os(as) estudantes, além de fazer os movimentos sempre diferentes do que já teriam feito, tinham que prestar atenção no movimento do corpo do outro. Com a finalização desta etapa, pedimos para que cada um falasse a primeira palavra que viesse as suas cabeças sobre as vivências. Assim, ouvindo bem a palavra que o outro dizia, fomos introduzindo as palavras existentes nos trabalhos de Rian Fontenele e que só posteriormente, com a visita à exposição eles iriam se deparar novamente.

Neste contexto, depois da definição de cada um para o momento de atividade, pedimos para que cada um definisse as palavras "silêncio" e "ausência", palavras presentes na produção do artista em pauta. Por fim, explanamos então o objetivo da dinâmica e dialogamos sobre a exposição a ser visitada. Assim, concluímos que o grupo 2 acolheu as ideias e pensamentos, a dinâmica foi satisfatória e positiva. Os(as) estudantes fizeram brincadeiras, perguntas e foram bastante respeitosos(as) nos momentos das atividades. A seguir, alguns registros das dinâmicas supracitadas:

[1]O Coco é uma dança de roda praticada em todo Norte e Nordeste do Brasil. Executada com um sapateado característico que pode ser utilizado, também, com o som da mão para a elaboração do som. Na sala de aula, entoamos o seguinte coco popular: *"Vou fazer uma farofada e muita farinha vou usar (2x), Só quem gosta de farinha vem aqui pra peneirar (2x), Vou chamar o(a)... para peneirar também (2x)"*

Imagens 3 e 4 – Dinâmicas dos Grupos 1 e 2





Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Atravessando a ponte: ida ao espaço expositivo

Enfim, chegado o momento de ida à exposição, tomado de excitação, por estes serem momentos que permitem maior interação e liberdade do grupo, sobretudo, por serem momentos que extrapolam os espaços da sala de aula e os muros da escola.

Na chegada ao espaço expositivo, podemos perceber diante das observações, comentários, indagações perante os trabalhos expostos, o amadurecimento de determinadas ideias em relação ao conceito de desenho com a soma das referências diante do modo como o artista trabalha a figura humana. Os(as) adolescentes logo relacionaram as dinâmicas realizadas anteriormente com o que viam na exposição, por outro lado, reconheciam palavras e expressões corporais vividas na sala de aula.

Imagens 5 e 6 – Estudantes em visita à exposição de Rian Fontenele





Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Imagens 7 e 8 – Conhecendo catálogos das exposições e estudantes assistindo vídeos do artista




Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

A visita ao museu funcionou. Em nossa compreensão, não foi somente reduzida a memórias de vivências de cada estudante, mas por entendermos que conseguimos atingir seu objetivo: de promover sensibilidades em cada um(a), de transformar aquele momento extra classe, extra escola, em um momento de formação estética, e acima de tudo, de um momento de pensar que existem diferentes possibilidades de pensar e produzir desenhos.

No que se refere às contribuições para a formação estética dos sujeitos, a contribuição do Gabriel Perissé corrobora nosso modo de pensar, quando nos diz que "de fato, o deleite estético pressupõe e provoca a inteligência, a memória, a imaginação. Não se trata de algo que afete apenas os nossos sentidos externos, mas todo o nosso corpo e toda a nossa interioridade" (PERISSÉ, 2009, p. 26).

As produções do artista impressionaram a todos. Nelas, a sensação que temos é de que o artista está nos mostrando às inquietações daquilo que surge com um efeito catártico, de purgar aquilo que o envolvia, das ausências estabelecidas, do silêncio que relutava a escuta, dos ombros que suportam para aliviar depois a dor, das realidades e da construção de um mudo mágico, de inseguranças, das poesias, dos desesperos.

A visita, que durou por volta de 2 horas, foi bastante intensa e, com as provocações dos(as) mediadores(as), os(as)estudantes tiveram condições para refletir sobre a experiência ali vivida e relacionarem com os conteúdos escolares e, mais importante que isso, com sua vida, seus eus.

O trabalho de Gilvan Samico, exposto no andar superior do espaço expositivo, acrescentou no estudo que os(as) estudantes já tinham sobre gravura, técnica bastante trabalhada dentro do CAp-UFPE, e os(as) fez olhar para o uso das cores pelo artista, um dos(as) estudantes comentou em um relato escrito sobre a obra de Samico:

> [...] também é perceptível a natureza cálida, sem manifestações bruscas, que pode nos mostrar que a harmonia entre o humano e a natureza é possível (Fragmento extraído do trabalho escrito por uma estudante, após a vista à exposição).

Sobre a obra de Rian Fontenele, destacamos que observações delicadas foram surgindo também nos relatos escritos, uma estudante destaca:

> Em Ausência, apesar da aparente dor, sofrimento presente em algumas obras, a exposição de alguma forma me transmitiu paz e tranquilidade. Creio que isso seja devido à forma que o preto está presente nelas; a impressão que tive foi de que a realidade das pessoas - “personagens” - dos quadros é trazida e mostrada sutilmente.

Os fragmentos supracitados nos remete a pensar na contribuição que o exercício do olhar traz para a formação estética e humana dos(as) estudantes, ampliando suas leituras de mundo e de si. Sobre isso, Pillar (1999, p. 15) nos diz:

> Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura.

Após a ida a exposição, podemos inferir que, a disposição para essa relação entre visita à exposição e sala de aula é algo que traz grande contribuição para a construção de conhecimento, seja de si, do outro, do mundo. Nessas experiências, a visita não é só um preenchimento ou uma informação, mas sim uma vivência construída e com poder transformador. A partir dessa experiência temos espelhos de quem nós somos a partir da história do outro e vice-versa.

A partir do exposto, entendemos que é papel do(a) professor(a) de Artes Visuais ter essa consciência sobre a relação que a produção de um artista pode trazer para os(as) estudantes, criando pontes e conexões com as demandas do grupo e com os conteúdos.

Travessia, caminhos de volta e dentro da escola

Depois da visita tomamos a produção de Rian Fontenele como referência para as atividades a serem desenvolvidas em sala. Assim, no encontro subsequente começamos a discutir o que foi a ida a exposição para cada estudante, tomando também como consulta, um trabalho escrito solicitado pela professora supervisora acerca das reflexões e aprendizados proporcionados pela visitação.

Alguns(mas) lembraram dos tamanhos das produções, dos corpos desenhados, das aguadas de nanquim, das palavras geradas, também destacaram o sentimento que os trabalhos expostos havia deixado em cada um(a), como se viam naquelas produções, suas sensações. Aos poucos, os(as) estudantes relataram as palavras que extraíram da exposição e as mesmas foram anotadas no quadro e serviram de reflexão para a compreensão de que um mesmo trabalho, um mesmo lugar visitado, pode provocar inúmeras leituras, dentre as quais destacamos: solidão, silêncio, liberdade,

sutileza, interior, nudez, intimidade, medo, saudade, vergonha.

Em seguida, passamos para a atividade prática, norteados(as) pelo objetivo que reconfigurou o planejamento, a necessidade de trabalhar e investir esforços na produção de desenhos. Desse modo, tomamos como proposta de desenho da figura humana e propomos algumas questões para nortear a prática: Como desenhar de observação? Como podemos exercitar nosso olhar para a figura humana?

Também discutimos sobre a linha como limite e ponto de partida para uma ideia. Buscamos explorar as linhas sem importar com os detalhes, estimulando a produção apenas do traço simples, o contorno das formas e a expansão do olhar. Para tanto, nosso ponto de partida foi a observação direta sobre a figura humana. Assim, prevendo algum tipo de inibição, a professora se dispôs a ser a primeira a se colocar como modelo para que os(as) estudantes a desenhasse.

O critério para escolher as posições foi feito a partir de palavras destacadas no início da aula, além das palavras exploradas pelo artista, ausência e silêncio. A princípio via-se que eles(as) tentavam ao máximo reproduzir perfeitamente a curvatura do corpo, com detalhes, mas estavam todos se dando oportunidade de desenhar, e, aos poucos, foram se livrando dos (pre)conceitos.

No primeiro desenho, apresentaram um processo mais lento, mas a partir do segundo desenho, mostraram-se bem mais ágeis e rápidos na condução, além de reclamar menos das dificuldades. Depois da professora, quem serviu de modelo para os demais desenhos foram os(as) pibidianos(as) e logo após, os(as) estudantes do próprio grupo, individualmente ou em dupla, possibilitando também uma maior interação entre eles(as) nesse momento.

A abertura dos(as) estudantes para trabalhar juntos nesta etapa se intensificou, se mostraram interessados(as) em posar para e deixaram um pouco de lado fatores como vergonha e timidez, abrindo portas para a percepção uns dos outros. Desenharam o corpo de outros(as) estudantes e colocavam palavras que achavam cabíveis para os desenhos produzidos. Esse processo durou algumas aulas para que os(as) estudantes se apropriassem mais do que estavam produzindo.

A seguir, podemos visualizar alguns dos registros desses momentos:

Imagens 9 e 10 – Os pibidianos(as) posando para o grupo e uma estudante elaborando o desenho





Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Imagens 11 e 12 – Dois estudantes posando para o grupo e esboço realizado





Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Após termos desenhos suficientes passamos para um processo de leitura das imagens produzidas, quando tiveram a oportunidade de olhar para os trabalhos dos colegas e perceber as nuances dos traços, o que acabou por nos levar a discutir sobre o estilo, intensidade, tamanho dos desenhos e tipo de traço de cada um(a). Em seguida, discutimos o conceito de curadoria e mais uma vez trabalhamos no coletivo, quando os(as) estudantes foram estimulados a dar opiniões para agrupar desenhos por palavras, sentimentos, também fizeram escolhas sobre qual/quais desenhos deveriam entrar para compor grandes painéis a serem realizados coletivamente. Assim, após uma roda de discussão e de argumentos ressaltados pelos(as) próprios(as) estudantes, chegamos ao final com as seguintes palavras: grupo 1 – ajuda e união; grupo 2 – tristeza e solidão. Os registros a seguir ilustram os momentos relatados:

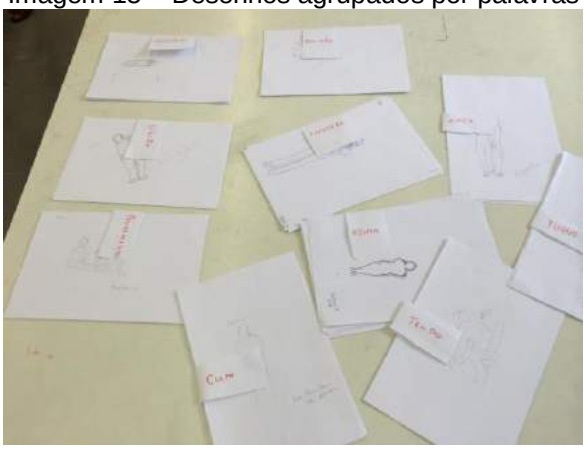
Imagens 13 e 14 – Leituras das produções de desenho e curadoria





Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Imagem 15 – Desenhos agrupados por palavras



Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

O momento subsequente foi permeado por um debate previamente agendado, acerca do livro “O que é Arte”, de autoria de Jorge Coli. Discutimos sobre diferentes conceitos de arte, sobre a ideia de movimentos artísticos e dos perigos de classificação e rotulação, também foi discutida a ideia de dom em contraposição com a ideia de artista pesquisador(a). Em seguida, o trabalho continuou com a organização dos desenhos escolhidos a partir da configuração dada pelos(as) estudantes para repensá-los de forma ampliada e buscando conexões entre os mesmos, além da exploração de todo o espaço dos papéis que compõem cada painel.

Neste momento, nos encontramos no final da unidade e na fase inicial de produção dos painéis, que começou pela conexão entre vários desenhos, seguido da ampliação dos mesmos. Em seguida, exploramos o nanquim como forma de entender os limites e possibilidades desse material e, finalmente, partimos para a produção da pintura nos painéis, conforme podemos ver nas imagens abaixo:

Imagens 16 e 17 – Reelaboração dos desenhos no painel coletivo e produção de pinturas



Fotografia de Fabiana Souto Lima Vidal
Fonte: Portfólio de registros fotográficos PIBID

Para finalizar: algumas reflexões...

Como dissemos no início, a experiência está sendo escrita e vivenciada ao mesmo tempo. Faz parte desse movimento e esforço que nos impomos ao aceitar o desafio do PIBID, de falar sobre a prática ao mesmo tempo em que a vivenciamos, quase sincronicamente, logo, não podemos antecipar o final desta vivência, não temos resultados finais, tão pouco tivemos tempo de avaliar toda a experiência. Mas, nos ancoramos em Larrosa Bondía quando nos faz entender a riqueza desse processo quando diz:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Assim, a cada encontro podemos perceber a continuidade do processo vivenciado dentro e fora da sala de aula, o exercício da escuta, a capacidade de exercitar as experiências propostas dentro das reuniões, o acolhimento de cada indivíduo diante da prática do exercício, são aspectos que vêm nos estimulando a pensar cada vez mais a docência, nos fazendo refletir sobre a educação para com isso e, a partir disso, contribuir para a formação de sujeitos mais humanos. Diante de todas as experiências que possam ser vivenciadas, dos desafios, sem que a crueldade do estar 'certo' ou 'errado' seja a fonte disso tudo. Com as descobertas das relações, do coletivo, da vida, com outro.

Referências:

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo, Editora Leya, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acessado em 14/08/2014.

CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acesso-ainformacao/institucional> Acesso em: 13/08/2014.

DELORS. Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** 10 Ed. São Paulo: Martins Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**. pag. 21, No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RAMALHO, Priscila. **Pedagogia John Dewey**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml> Acesso em: 13/08/2014.

CURRÍCULO

Adélia Maria Araújo de Oliveira - Especialista em Arte-Terapia. Graduada em Pedagogia, graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE e bolsista do PIBID. http://lattes.cnpq.br/9739068934697138

Ariana Nuala Reithler Pereira de Lima - Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE e bolsista do PIBID. http://lattes.cnpq.br/9384590809949638

João Rafael Silva Santos - Especialista em Jornalismo Crítico Cultural, Especialista em Direitos Humanos, Jornalista. Graduando em Licenciatura em Artes Visuais pela UFPE e bolsista PIBID. http://lattes.cnpq.br/4969868014477506

Fabiana Souto Lima Vidal. Professora do Colégio de Aplicação (UFPE). Doutoranda em Educação (UFPE); Mestre em Educação (2011); Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas (2005). Pesquisa Arte/Educação e Formação de Professoras(es), com ênfase no Ensino das Artes Visuais. Membro da diretoria da Federação de Arte-Educadores do Brasil (2013-2014). Pesquisadora nos grupos: Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão (GEFAI - UFPE) e Grupo Arte na Pedagogia (GPAP - Universidade Mackenzie - SP).http://lattes.cnpq.br/9258272116465693

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Iniciação à Docência** GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação à Docência

O ABAPORU: OLHARES SOBRE A OBRA DE TARSILA DO AMARAL

Aline Aparecida Gonçalves (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*

Este artigo se propõe a apresentar uma narrativa, com base na análise dos olhares de Michael Parsons, tendo como objeto de estudo a obra de Tarsila do Amaral: O Abaporu, de origem tupi-guarani que significa o homem que come gente, nome o qual, não foi escolhido ao acaso. Tendo em vista que foi uma obra significativa para ao Movimento Antropofágico, qual visava deglutir os colonizadores. No artigo, a leitura da obra é guiada pelos cinco olhares, trazendo a tona várias questões importantes sobre a obra citada e sua artista.

Palavras chaves: Michael Parsons; Análise; Tarsila; Abaporu

THE ABAPORU: FIVE VIEWS ON THE WORK OF TARSILA DO AMARAL

SUMMARY:
This article aims to present a narrative, based on the analysis of the looks of Michael Parsons, having as object of study the work of Tarsila do Amaral: The Abaporu of Tupi-Guarani means that the man who eats people, which name , was not chosen at random. Given that it was a significant work for the Anthropophagic Movement, which aimed to swallow the colonizers. In the article, the reading of the work is guided by the five looks, bringing up several important questions about the aforementioned work and its artist.

Key words: Michael Parsons; Analysis; Tarsila; Abaporu

1. Introdução

Imagem, uma narrativa visual que esta presente em nosso dia a dia, tudo é imagem: foto, o desenho, escultura, filme, pessoas.

É peculiar o conceito de imagem, segundo o dicionário,tal é uma representação de pessoa ou coisa, através de desenho, pintura, escultura e outros processos, considerada

também uma representação mental, um símbolo, visão de objeto por qualquer instrumento óptico.

Sendo a imagem, uma representação mental, Aristóteles estava certo ao afirmar que não se pode pensar ou refletir sobre algo sem nossa mente conceber uma imagem. Aristóteles apud Manguel.

> Ora, no que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções diretas; e, quando a alma afirma ou nega que essas imagens são boas ou más, ela igualmente as evita ou as persegue. Portanto a alma nunca pensa sem uma imagem mental. (MANGUEL, 2001, Pg. 21)

Segundo Manguel, as imagens são reflexos do que somos e resultado do que pensamos.

> As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria do que somos feitos. (MANGUEL, 2001, Pg. 21)

Sendo assim, as imagens são informações, logo, produto de interpretação, mas se considerarmos uma afirmação feita por Gustave Flaubert a importância da leitura de imagem torna-se questionável. Flaubert apud Manguel.

> Gustave Flaubert opunha-se de forma intransigente à idéia de ilustrações acompanharem as palavras. Ao longo da sua vida, recusou-se a admitir que qualquer ilustração acompanhasse uma obra sua porque achava que imagens pictóricas reduziam o universal ao singular. ”Ninguém jamais vai me ilustrar enquanto eu estiver vivo”, escreveu ele, “porque a descrição literária mais bela é devorada pelo mais reles desenho. (MANGUEL, 2001, Pg.20)

Flaubert ainda afirma

> Uma mulher desenhada a lápis parece uma mulher, e só isso. A idéia, portanto, está encerrada, completa, e todas as palavras, então se tornam inúteis, ao passo que mulher apresentada por escrito evoca milhares de mulheres diferentes. (MANGUEL, 2001, Pg.20)

É certo que Flaubert rejeita qualquer tipo de ilustração, alegando que a imagem, reduz as possibilidades de interpretação. É uma afirmação inflexível, com certeza

Gustave, não era muito fã de leitura de imagem, já que considerava que a imagem reduz o universal ao singular. Não podemos negar que em parte ele tem razão, realmente, a escrita possui mais possibilidades de imaginação e interpretação, mas uma imagem, não é “só isso”, o desenho, a escultura, o filme, até mesmo uma pessoa, não é tão objetiva assim, como pensa Flaubert, ao ler uma imagem, temos que levar em consideração vários fatores como: o contexto social, político, econômico; contexto histórico, influências vivenciais de quem produz a imagem, assim como as influências de quem observa a mesma imagem, ou seja, por mais que a mulher escrita e a mulher desenhada sejam diferentes, não se pode afirmar, que não há possibilidade de interpretação ou imaginação para o desenho ou a imagem em si, como sugeriu Flaubert.

Portanto, evoca-se a necessidade da Leitura de Imagem, qual ocorrerá neste artigo, trabalho realizado na disciplina de Produções Artísticas (pintura), quando a mesma será feita com base na técnica dos cinco olhares de Michael Parsons.O autor, não foi o único a estudar Leitura de Imagem. Laurence Bardin estudou a leitura de imagem,com base na Análise de Conteúdo, destacando outros autores que estudaram a Leitura de Imagem temos Graumas, Pierce e Costella.

Na Análise de Conteúdo, não é só imagem que pode ser lida, mas qualquer coisa que seja produto da interpretação, seu ponto de partida é a mensagem, a qual pode ser escrita, verbal, figurativa, silenciosa ou documental. A Análise de Conteúdo é um procedimento técnico, no qual contém comparações contextuais, onde se comparam e classificam as semelhanças e diferenças, Características definidoras, na qual, definem a mensagem e o que a rodeia. A mensagem a ser analisada é chamada de unidades de registro e unidades de contexto; as unidades de registro são: Palavra, Tema, Personagem e Item, as unidades de contextos dão significado as unidades de registro, ou seja, são o contexto histórico, social, econômico, político, que é analisado também nos cinco olhares de Parsons.

Assim como Bardin, o autor Michael Parsons propõe passos (olhares) para análise do conteúdo, a mensagem, através da unidade de registro que no caso, é a imagem. Sendo assim, iremos nesse artigo, analisar olhar por olhar, proposta dada em sala de aula, tendo como objeto de análise a obra da artista modernista brasileira Tarsila do Amaral: “O Abaporu”. A escolha deveria ser feita classificando uma obra pictórica de um artista brasileiro, utilizando a técnica de Michael Parsons. Primeiramente se faz a

contemplação da obra, estando aberto a reações que a obra nos proporcionará quando estivermos frente a frente, o ideal seria que observador não tivesse conhecimento sobre a obra, mas nada impede que uma imagem possa receber inúmeras leituras, afinal, as concepções variam de observador para observador. O segundo olhar consiste em analisar o contexto da obra no seu perfil formal, condições primárias da análise, da construção da forma da imagem, como linha, ponto, forma, superfície, textura, cor, definindo a parte técnica da obra- formal- despertando um olhar mais atento a essa busca inicial.

O terceiro olhar analisa os elementos intelectuais, características encontradas como profundidade, ritmo, sequência, buscando sensações como frio, quente, movimento, estático. No quarto olhar, apresenta os elementos vivenciais, como tema, vida do artista, pois conhecendo sobre a artista, podemos entender as influências que a artista sofreu para criar a obra; tempo, críticas, isso é, uma busca referencial sobre a obra selecionada.

O último e quinto olhar consiste na opinião do observador, que no caso do artigo é a opinião do autor, fundamentada nas suas conclusões e estudos compreendidos desde o primeiro olhar. Portanto, suas considerações é o fechamento da análise com todo o embasamento a priori. Sendo assim, a obra “O Abaporu” neste artigo passa por essa análise, percorrendo os cinco olhares da dinâmica de Michael Parsons: contemplação, Elementos formais, Elementos intelectuais, Elementos vivenciais e Análise crítica.

2. Olhares sobre o “olhar de Tarsila do Amaral”:

“Minha força vem da lembrança da infância na fazenda, de correr e subir em árvores. E das histórias fantásticas que as empregadas negras me contavam.”

Tarsila do Amaral

2.1- Contemplação

Segundo a análise de Michael Parsons, o primeiro olhar, como descrito no artigo consiste na observação “crua” de quem observa, ou seja, da leitura sem influências anteriores, seria somente a contemplação da Obra de Arte.

Na imagem abaixo se vê um cactos, talvez um sol, uma figura verdadeiramente estranha com o copo distorcido, cabeça pequena, mãos e pés gigantes, parece um

monstro, não da para saber se é homem ou mulher, esta sentado em algo que parece ser uma grama, mas na verdade acho que é o cume de uma montanha, por que da a impressão que o sujeito esta caindo, pois esta na ponta do que seria a montanha.

O céu é azul, a figura tem cor de pele, para um monstro até que é normal, o sol é amarelo com o centro laranja, a montanha e o cacto são verdes, não é tão chocante quanto se pensava, pois as cores são calmas, apesar da forma estranha da figura.

Imagem 1- Obra de Tarsila do Amaral “O Abaporu”



Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires, Argentina. Ano: 1928
Fonte: http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/01/01/900810/conheca-abaporu-tarsila-do-amaral.html. Acessado em: 11/08/2014.

2.2 – Elementos Formais

Linha, ponto, cor, textura, forma, superfície, figura e fundo, são elementos formais das Artes Visuais, os mesmos geralmente são presentes em quase toda imagem, sendo ela uma Obra de Arte ou não.

A linha não aparece na obra de forma incisiva, ou seja, como um contorno, mas se apresenta de forma suave, delimitando a figura principal, do cacto e do sol. O ponto não é representado de maneira formal e comum, ou seja, como um ponto redondo isolado das demais formas, ele se integra com a obra, sendo o que mais se assemelha a esse

elemento são o sol e os olhos. As cores presentes são o verde, o laranja, o amarelo, o preto, e tons de bege e ocre para representar a pele. Não há muita textura na obra, a pele tem um aspecto liso, o cato e a grama ou montanha apresentam uma textura, talvez pela intensidade da cor.

2.3- Elementos Intelectuais

Ritmo, equilíbrio, proporção, profundidade, sensações de calor e frio, dramaticidade e movimento são intelectuais que podem estar presentes em qualquer imagem acessível à Leitura.

A essência e o conceito da Arte Moderna, explícitos na obra: O Abaporu rompem com os princípios clássicos do Renascimento, paradigma qual fica claro na ousadia da artista, caracterizada pelo uso das cores quentes, formas exageradas e distorcidas.

Essa ousadia tão evidente na obra não caracteriza a incompetência técnica, mas sim a coragem de romper com os princípios estabelecidos, trazendo ao Brasil uma Arte verdadeiramente brasileira, abrasileirando a Arte.

As cores quentes como: o amarelo e o vermelho pulsam no quadro, o amarelo do corpo realça o sofrimento do trabalhador ao ficar exposto varias horas por dia ao sol, realidade vivida por muitos trabalhadores ainda hoje no Brasil. As cores frias como: o azul e o verde trazem harmonia à obra, ou seja, proporcionam um equilíbrio estético, porém a artista não abre mão do incômodo que a desproporção da figura humana causa ao observador, esta agonia é própria do Modernismo.

O cacto, elemento que marca a paisagem nordestina, ressalta a ideia do trabalho na roça, marcando a seca, a fome, a miséria e a desnutrição desse povo tão sofrido, lembram também as características exóticas do Brasil, tão cobiçadas pelos europeus, nossos colonizadores, os quais sempre nos descrevem como um país exótico seja de paisagem exótica ou frutas exóticas.

Fugindo aos padrões acadêmicos, a Obra de Tarsila apresenta desproporção proposital, pouco ritmo/movimento, porém demonstra ter equilíbrio na composição entre a figura e o cacto.

A desproporção se faz necessária, dentro da proposta da artista, pois a mesma tem o objetivo de representar o “monstro que devora os colonizadores”, conceito da

Antropofagia. A desproporção, desordem, agonia e aflição, são várias dos questionamentos e sentimentos que os observadores dessa Arte ousada sentiram Arte que causou espanto e incomodo, mas alcançou seu objetivo sendo uma verdadeira vanguarda, rompendo com tudo o que estava estabelecido e jamais será esquecida.

No texto de Amaral, o autor cita o apoio de Oswald de Andrade a pintura antropofágica de Tarsila.

> Se Pau-Brasil como manifesto canta “poesia de exportação contra poesia de importação”, Oswald e Andrade, ao apoiar a pintura de Tarsila período, dá então os seus primeiros passos em direção à Antropofagia, que sem dúvida ele absorve através de Paris no Movimento Cannibale. (AMARAL, 2006,)

O ritmo /movimento, apesar de pouco presente, se encontra no dinamismo do personagem, pois olhando da esquerda para a direita, a primeira coisa que vemos seria as nádegas, nosso olhar percorre todo o membro, no caso da coxa até o joelho, desce da perna até o pé, no qual se encontra o cacto, que por ser um elemento vertical direciona a visão do espectador para cima e ao seu lado esquerdo esta o sol, o qual faz uma “ponte “ entre o cacto e a cabeça ,a qual faz a visão de quem olha descer pela coluna e se deparar com o mesmo ponto de partida no caso as nádegas e recomeçar todo o ciclo , fazendo com que o olhar percorra por toda a composição.

Os pés e mãos exageradas juntamente com a cabeça pequena compõem uma figura desproporcional, a qual se justifica pelo fato que na época a trabalho braçal era mais valorizado e a intelectualidade, ou seja, os estudos eram acessíveis somente para as elites. Talvez o aspecto mais importante, não seja a originalidade da obra, mas o significado, a atenção com que Tarsila tratou do tema, não se esquecendo de onde nasceu, nem da situação precária de seu País, mesmo conhecendo o luxo, fez da miséria seu tema, transformando o que a maioria considera como lixo em Arte.

Toda Arte é reflexo de seu tempo, o modernismo reflete uma época em que a modernidade, a industrialização, a mudança constante, a informação cada vez mais rápida, nova idéias e as novas tecnologias, causaram espanto, foi este cenário que compôs o modernismo, em uma época que não tinha pausa, nem pra respirar ou pensar. O modernismo foi uma avalanche de conteúdo, em que se não nos dermos o trabalho de parar e pensar, não se entende, não podemos olhar para Abaporu sem nos remetermos à

época em que ele foi criado, onde a indústria estava em alta e o trabalho escravo também, portanto Tarsila retrata uma época em que a diferença entre classes era explicita e cruel, trouxe a classe operária para a galeria e apresentou a base da economia do país aos seus senhores feudais.

2.4- Elementos Vivenciais

A sociedade do século XIX sofreu mudanças que marcaram como o ecletismo e a arquitetura do ferro, sociedade com uma tendência Moderna e Internacionalista. O ferro, assim como outras tecnologias surge com a modernidade.

Imagem 2- Artista Tarsila do Amaral



Fonte: http://www.mercadoarte.com.br/wp-content/uploads/2012/08/Tarsila.jpg. Acessado em: 07/07/2014.

O Moderno, portanto, é a tendência do novo, de novas idéias, o que não significa que essas idéias sejam originais, pois nossa nação foi colonizada, sendo assim, apresenta influências européias como: modos de etiqueta, moda, arquitetura, pratos, cultura e a Arte, tais influências conhecidas como internacionalismo, são citadas no texto de AMARAL, sobre o Modernismo.

> Dai porque pensamos que esse "Internacionalismo" mencionado estava implícito num pensar moderno da sociedade brasileira, sobre tudo após a proclamação da República (1889). Novas ideias, uma forma de comportamento novo, novas aspirações para uma nação que se desejava progressista. (AMARAL, 2006,P. 375)

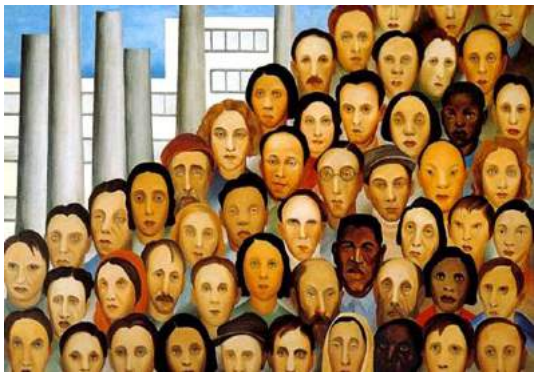
Progresso, palavra que exprime um significado importante, o desejo de ir além, de um novo olhar, desejo de mudança, desejo o qual esta presente até hoje quando se hasteia a nossa bandeira. O progresso e o moderno se estabeleceram nos principais estados do Brasil, Rio de Janeiro e São Paulo, onde Dabugras foi autor da ferrovia Mairinque.

Em meio a esse cenário de informação, novas idéias e modernidade, que se destaca o modernismo ou movimento modernista, o qual no Brasil deseja romper com o Academicismo Europeu e em meio a conflitos sociais e políticos a Arte retrata uma realidade popular, como é o caso de Tarsila do Amaral. A vida da artista sempre foi norteada da realidade social brasileira, algumas aceitas com louvor e outras incompreendidas.

Abaixo uma das obras mais significativas de Tarsila é a representação do sofrimento, do cansaço, de cada trabalhador sertanejo, homem, mulher ou criança, os quais trabalhavam por vezes 12 horas por dia em indústrias, correndo todo o tipo de risco.

Na obra há dois fatores relevantes, os operários e a indústria com plano de fundo, os operários foram e ainda são a mão de obra sofrida e barata que impulsiona o país para o progresso, sem ter retorno do seu trabalho, por vezes, escravo. A indústria é a modernidade, o crescimento das cidades, a industrialização, no sentido mais cruel da palavra, no qual fica explícita a diferença de classes, pois na obra, Tarsila, poderia ter retratado os donos e sócios dessas indústrias, no entanto, preferiu retratar quem realmente faz para que nosso país se mantenha em pé, os operários.

Imagem 3- Os Operários de Tarsila do Amaral



Acervo do Governo do Estado de São Paulo / Ano: 1933Fonte: http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/05/22/934979/conheca-operarios-tarsila-do-amaral.html. Acessado em: 16/08/2014.

O mais curioso é que mesmo com toda influência e fama, Tarsila não negou seu lar, sua terra e quis retratar aqui ou na Europa a realidade brasileira, abrasileirar a Arte. Logo, não podemos deixar de lembrar outro artista tão importante quanto Tarsila, em seu tempo de Brasil colônia, Aleijadinho, o qual, igualmente, mesmo com a fama e o título de mestre não deixou ser engolido pelas influências européias, mas também não a negou, estudou os grandes mestres, vendo no Brasil a necessidade de ter uma Arte tipicamente Brasileira.

Imagem 4- Profeta Daniel



Santuário Bom Jesus de Matosinhos
Fonte: http://cronicasmacaenses.files.wordpress.com/2013/04/congonhas-profetas-santuario-bom-jesus-matosinhos-113.jpg. Acessado em: 08/07/2014.

Tarsila do Amaral nasceu em 1886, no município de Capivari, São Paulo e cresceu nas quatro fazendas da família, rodeada por animais e as cores caipiras do campo.

Veio morar em São Paulo com seus avôs. Estudou em colégio de freiras e com 16 anos viajou para Barcelona, na qual foi influenciada por Antoni Gaudí.

Foi na Espanha que pintou seu primeiro quadro *Sagrado coração de Jesus*, em 1904. Voltou ao Brasil em 1906 e casou com seu primo André Teixeira com quem teve sua filha Dulce, anos depois se separou e retomou seus estudos de pintura.

Novamente foi a Paris, estudou com Andre Lhote e no ateliê de Pedro Alexandrino ,em 1918 ,no qual foi introduzido no meio das Artes no eixo Rio-São Paulo e conheceu Anita Malfati.

Em 1922, ao voltar para o Brasil, Tarsila retoma o contato com Anita e se integra ao grupo de modernistas: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Mario de Andrade, Menotti Del Picchia e seu futuro marido Oswald de Andrade.

Retornou a Paris em 1923, estudou com o mestre cubista Fenando Léger e pintou sua obra *A negra,* inspirada na sua infância com as amas de leite, obra a qual marca a historia do modernismo. São, portanto, as cores vivas, o uso de figuras geométricas, o contexto social e ideológico e a estética fora de padrão que marcam a sua obra e dão um tom brasileiro a sua principal obra prima: *O Abaporu*.

Em 1928, Tarsila pintou esse quadro para dar de presente ao seu marido, Oswald de Andrade, o qual juntamente com seu amigo Raul Boop, o denominou Abaporu, do Tupi-Guarani: Homem que come carne humana, tal obra marca o movimento antropofágico, o qual foi criado com o objetivo de devorar os colonizadores, pois artistas brasileiros como: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, entre outros, não aceitavam pintar com regras ditadas pela Europa, queriam então uma Arte Abrasileirada. Tarsila pintou até os últimos dias de suas vidas, morreu aos 86 anos em 17 janeiro de 1973.

2.5- Análise Critica

Na crítica da autora, Tarsila do Amaral, sem dúvida alguma foi uma grande pintora, suas obras, possuem um grande conteúdo crítico, social e ideológico. O Abaporu, uma obra realmente revolucionaria, a qual mudou a visão da paisagem brasileira e de grande importância para o Brasil.

Entretanto, pintar ou esculpir são apenas técnicas, o conteúdo também deve ir além da técnica, falar sobre algo. Pode ser um conceito ideológico demais, mas o tema social e ideológico que Tarsila pintou, não mudou a realidade do povo do sertanejo, o qual continua passando pela fome, pela miséria ou pela seca, retratada nas entrelinhas pela artista.

Que a critica não me entenda mal, não sou parte de algum movimento anti-Arte, porém acredito nela, por isso acho que esse conceito de ficar contemplando a obra apenas deveria ir além, a Arte deveria ter uma ligação com o observador tão mística quanto com o Artista.

Um cidadão entra em uma galeria, olha um quadro, primeiramente passa por alguns conceitos de feio ou belo, após isso analisa a técnica, a dificuldade, o tema, as cores e assim por diante, quando não passa os olhos somente e vai embora, uma sequência que na maioria das vezes se repete, porém essa análise não passa disso, a Arte deveria mudar algo na vida de quem a observa, sendo uma Arte de Intervenção.

Não somente a pintora, como diversos artistas, contribuem para a desvalorização da Arte, no sentido em que muitas pessoas leigas, olham e pensam “pra que isso serve, pra que serve pintar?”, perguntas feitas muitas vezes por alunos, pois abordam temas que são sensíveis para a população, mas não transformam ou interferem na realidade desse povo, o qual se vê retratado na obra e certamente se sente um verdadeiro fantoche nas mãos do artista ,o mesmo brinca com os problemas de sua vida ,ao retratá-los de alguma forma artística.

Sendo assim, a Arte a qual tinha uma função na sociedade, antes do advento da fotografia, perdeu sua função, ou melhor, continua com a mesma função ou seja servindo as elites , aos nobres da sociedade contemporânea, deixando claro, na opinião da autora.

O discurso de que a Arte deve ser destinada para o povo, que o espaço de galerias e museus devem ter livre acesso à população, não passa de um discurso, pois galerias e museus, reduzem cada vez mais o preço dos ingressos, quando não são de graça e a Arte continua sendo para poucos, não pelo dinheiro, mas pelo luxo com que é exigido, subjetivamente, aos visitantes na entrada de galerias e museus.

É igual ou pior que o discurso político, a promessa de mudança ilude a população, assim como a visão do artista ilude a do observador, mascarando uma realidade que não se compara com a realidade vivida pelo povo brasileiro.

A Arte terá realmente o seu valor ,quando ela parar de ser o centro de um grupo fechado de artistas , os quais se enojam com a realidade brasileira, e passarem a agir na vida do trabalhador, da dona de casa, do sertanejo que passa pela fome, pela miséria, pela seca representada pela artista Tarsila, na obra: O Abaporu. Caso contrário, a Arte continuará a não fazer diferença alguma na vida de quem a observa, até o dia em que deixe de observar, o dia que sinta a essência concreta da Arte, do real significado de mudança, paradigma, da real vanguarda, aquela que esta na linha de frente do seu exercito, o povo.

4 Considerações finais

No processo de construção do artigo sobre o Abaporu, a análise primária sobre a obra e sobre a artista sem dúvida foi satisfatória, o que foi muito importante, pois se não, estaríamos situados no estágio técnico, analisando uma mera dualidade, entre Feio e Belo.

Esse processo foi importante, pois na medida em que a visão ingênua sobre a obra foi rompida, analisá-la com mais argumentos e informações, tendo uma visão mais concreta da obra e a cada degrau, a leitura ficava mais completa e complexa. Todo conhecimento é valido, sendo assim as informações contidas nesse artigo contribuem ao intelecto de quem se interessa em ler.

Durante o processo de escrita de este artigo importante entender o porquê é necessário dedicar alguns minutos analisando a obra, sem ter as influências de informações técnicas ou biográficas da obra e do artista, é claro que os passos, foram feito com base em uma pessoa que não tenha conhecimento em Arte, ou não esteja envolvida na área, pois é inevitável, um artista ou professor de Arte, ao analisar uma obra, pular alguns estágios, pois já avançou os níveis de conhecimento, ou seja, a leitura vai se desenvolver de forma mais complexa dentro do estágio cinco, dependo do nível de conhecimento já adquirido do leitor. Mas nada impede que pessoas que já tem esse conhecimento usufruam desde método, pois uma imagem pode conter inúmeras leituras. Outro fator importante durante a escrita do artigo foi o conhecimento obtido através da pesquisa e leitura da obra.

A obra O Abaporu proporcionou uma visão critica sobre a obra, qual não se deteve somente ao quadro, ou seja, ultrapassou os limites da moldura, das cores, linhas e pontos, atingindo um conceito de Arte muito mais amplo, qual intervenha na vida da comunidade. Sendo assim, acredito que a Arte esteja em eterno processo de formação, que os próximos degraus seja sempre a busca pela formação de uma Arte que cada vez mais atuante no cotidiano da sociedade, diminuindo assim a rejeição de muitos à Arte.

5- Referências

AMARAL, A, Aracy. Textos e Trópico de Capricórnio/ Artigos e ensaios (1980-2005) vol.1: **Modernismo, arte moderna e o compromisso com o lugar.** São Paulo: Ed.34, 2006.

AMARAL, A, Aracy. Textos do Trópico de Capricórnio / Artigos e ensaios (1980-2005), vol. 2 **Circuitos de arte na America Latina e no Brasil**. São Paulo: Ed.34, 2006.

FRANCO, B, P, L, Maria. **Análise de Conteúdo.** 3º edição. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** Companhia das Letras. 2001.

RAFFA, I. **Fazendo Arte com os mestres.** 2° edição. São Paulo: Editora Escolar, 2006,32-37.

CARNEIRO, E. SOUZA, G. MILKE, T. BECKER, SPODE, L, E. Visões De Mundo Na Obra 'Abaporu' De Tarsila Do Amaral. Disponível em: http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/7075.pdf. Acessado em: 11 de Abril de 2013.

6- Currículo Lattes:

Atuou como monitora de Teatro no projeto Mais Educação, na Escola Nossa Senhora das Graças no período da manhã, participou do Fórum das Licenciaturas em 2012 e 2013.Participa do Projeto PIBID de Artes Visuais. Link disponível: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4062727T6.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Iniciação à Docência GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação à Docência

CADERNO DE ARTISTA E DIÁRIO DE MENINA: SUAS POTENCIALIDADES NO ENSINO DA ARTE

Camila Nunes Napoleão (UFES, ES, BR)

RESUMO*:*
Esta pesquisa reúne algumas das experiências mais significativas no decorrer da minha formação no curso de Artes Visuais pela UFES. Em ordem cronológica, são elas as seguintes passagens: a minha participação no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a atuação como oficineira em uma escola da periferia de Vitória/ES e o estreitamento da minha relação com a gravura. Também foi fundamental para este trabalho perceber a potencialidade da educação não escolar que, entre outras coisas, permite estabelecer uma relação mais próxima entre professor e aluno. E foi a partir deste ponto que surgiu o projeto "Diários", no qual se procurou refletir sobre o cotidiano e as expectativas das crianças envolvidas, através da elaboração coletiva dos diários e tendo como ponto de partida a artista Frida Kahlo e o diário escrito por ela nos últimos dez anos de vida.
Palavras-chave: Diários; Ensino da Arte; Educação não escolar.

NOTEBOOK OF ARTIST AND DAILY OF GIRL: ITS POTENTIAL IN TEACHING OF ART

ABSTRACT:
This research brings together some of the most significant experiences in the course of my training course in Visual Arts by UFES. In chronological order, they are the following passages: my participation in PIBID - Scholarship Program Initiation to Teaching, acting as teacher in a school on the outskirts of Vitoria / ES and the narrowing of my relationship with the engraving. Was also essential for this work to realize the potential of no education, among other things, allows you to establish a closer relationship between teacher and student. It was from this point that came the "Daily" project that sought to reflect on the daily life and the expectations of the children involved, through the collective elaboration of the daily and with the starting point the artist Frida Kahlo and the diary written by her in the last ten years.
Key words: Daily; Art Teaching; Education without school.

Introdução

O embrião desta pesquisa surgiu em maio de 2013, quando tiveram início as oficinas de Grafite e Fotografia, ministradas por alunos do curso de Artes Visuais da

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, integrantes do PIBID[1] – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, grupo do qual faço parte desde julho de 2012. As oficinas aconteceram na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Barroso, situada no bairro de Goiabeiras em Vitória/ES. Estes encontros passaram a acontecer todos os sábados à tarde, aproveitando o espaço do colégio durante o Programa Escola Aberta[2]. O público destas atividades é de crianças entre cinco e onze anos, moradoras da região.

Figura 1: Oficina de Fotografia - PIBID



Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo pessoal

Durante as oficinas, ficou evidente um problema, as ações não eram pensadas para o público com o qual iriam ser trabalhadas. Havia uma preocupação muito grande com o conteúdo sobre fotografia, mas as necessidades dos alunos eram praticamente ignoradas. Talvez por este motivo, não havia por parte das crianças uma identificação com as ações propostas, logo as atividades tinham apenas um caráter recreativo, sem maiores influências no cotidiano dos participantes e sem nenhuma reflexão sobre o que estava sendo feito.

Verifiquei, também, muitas questões com relação à vida dessas crianças,

[1] O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola

[2] O Programa Escola Aberta é uma iniciativa federal, mantida com a parceria de Estados e Prefeituras. São oferecidas diversas atividades nas escolas de ensino fundamental, localizadas em territórios de vulnerabilidade social, durante os finais de semana. O objetivo é contribuir para a inclusão social, a cidadania, a melhoria da qualidade educacional, a integração entre escola e comunidade e a construção de uma cultura de paz. Em Vitória, as escolas que fazem parte do programa abrem durante seis horas aos sábados. Nesse período, ocorrem oficinas que envolvem atividades educativas complementares, de geração de renda, cultura/arte e também esporte/lazer. Não é preciso fazer inscrição, basta comparecer à unidade escolar e participar.

como abandono, violência e a falta de cuidados básicos, que me causaram muita angústia e me fizeram questionar qual seria a influência da Arte no cotidiano dessas crianças e se a maneira com que estávamos conduzindo as oficinas seria a melhor para o público que tínhamos. A relação entre pais e filhos que observei em Goiabeiras remeteu-me a realidade da periferia de Berlim de meados da década de 1970, narrada no primeiro livro sobre a vida de Christiane Vera Felscherinow[3]: "Escutar os filhos, ter consciência de seus problemas, eis uma coisa que não se faz mais. Ao contrário, são os pais que fazem os filhos arcarem com os problemas deles, muitas vezes encarregando-os de resolvê-los." E isto me fez ter muito receio pelo futuro destas crianças. A constatação destes fatos gerou um incômodo muito grande e, foi partindo deste ponto que o projeto foi pensado.

Desenvolvimento

Com o fim das oficinas de Fotografia e Grafite, surgiu a oportunidade de colocar em prática uma ação mais voltada ao perfil das crianças que frequentavam aquele espaço. Assim, com o projeto em andamento, objetivou-se analisar mais profundamente o impacto que a Arte pode trazer para o cotidiano e para a formação de crianças em risco social e pessoal, vítimas de violência e/ou abandono. Deste modo, foi colocada em prática uma ação mais direcionada, com a intenção de conhecer um pouco mais sobre a história de vida de cada uma das crianças, saber das suas necessidades, capacidades e limitações. Logo, pensou-se em uma pesquisa-ação através da participação coletiva na elaboração dos diários.

Para tanto, utilizei como quadro teórico autores que tratam, justamente, de questões que se mostraram relevantes durante todo processo. Primeiramente, Viviane Mosé por discutir sobre a escola na contemporaneidade e o poder social da educação, João-Francisco Duarte Júnior por mostrar a importância da arte na formação de pessoas mais sensíveis à sua realidade e, por fim, Néstor Garcia Canclini por apontar de maneira tão objetiva o quanto a arte está relacionada com a manutenção, ou não, de uma sociedade de classes.

Figura 2: Detalhe dos Diários



Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo Pessoal

[3] HERMANN, Kay, RIECK, Horst. Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007,p. 08.

Inicialmente, durante os encontros que aconteceram uma vez por semana, tínhamos um momento de relaxamento com um exercício de respiração, seguido de uma conversa sobre um tema do cotidiano das crianças. Na sequência, desenvolvíamos nos diários “físicos” uma atividade plástica relacionada com o que as crianças compartilhavam de suas experiências.

Figura 3: Crianças durante exercício de respiração



Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo Pessoal

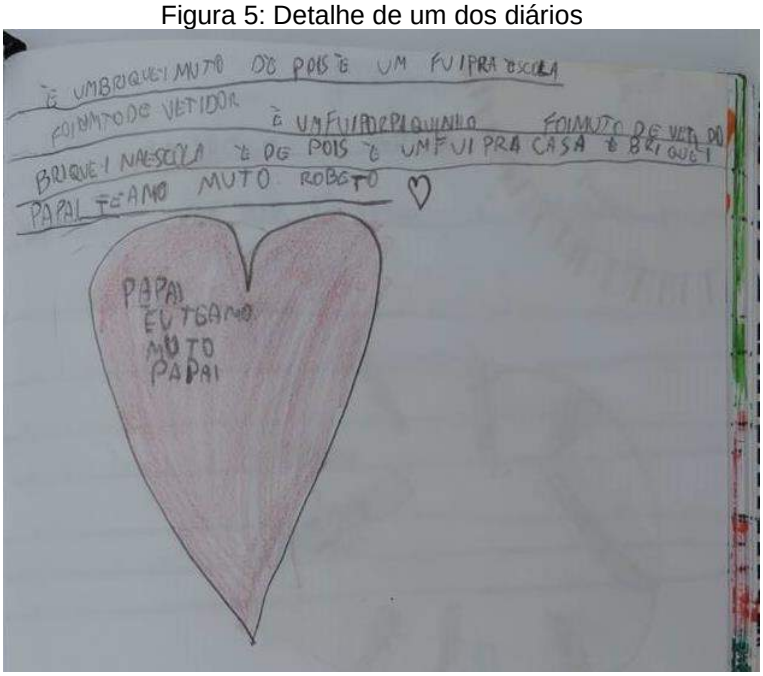
Todo o processo causou estranhamento às crianças, desde o fato de pararem e prestarem atenção no ato de respirar com a consequente desaceleração da agitação com que elas chegavam à oficina, passando pela conversa que as fazia prestar atenção e refletir sobre o que havia acontecido com elas ou no que elas desejam para o futuro e, por fim, receberem um diário feito especialmente para cada uma delas.

Figura 4: Capa de um dos Diários



Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo Pessoal

Figura 5: Detalhe de um dos diários



Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo Pessoal

Paralelamente, tentei implantar pequenas práticas voltadas para higiene pessoal, educação e elevação da autoestima das meninas. Comecei a enfatizar a necessidade de lavar as mãos antes de comer, depois de ir ao banheiro, passei a elogiar com mais ênfase quando as meninas vinham de banho tomado e com o cabelo cuidado e estabeleci como regra que todas utilizassem palavras como por favor, com licença, obrigada e desculpe-me.

Poder trabalhar com um grupo pequeno de crianças permitiu conhece-las melhor, saber um pouco mais sobre a estrutura familiar de cada uma, constatar, infelizmente, o abandono a que elas são submetidas e, consequentemente relacionar o histórico de vida de cada uma com o comportamento delas na escola. E ainda perceber que os problemas no ensino da arte hoje são, em parte, em decorrência de uma questão maior, a dissonância entre as necessidades dos alunos e o que as escolas têm oferecido. Viviane Mosé[4] em um de seus livros faz uma provocação quanto a isso:

> Se a escola está afastada da sociedade, se suas questões, seus impasses, não fazem parte da formação de jovens e crianças, se nossa escola é fundamentalmente abstrata, passiva e reproduz conteúdos inúteis, como esperar algo diferente de consumismo, violência, drogas e alienação social?

Esta provocação feita por Mosé em conjunto com outras discussões surgidas dentro da universidade - em especial durante a disciplina de Arte na Educação Não Escolar, fizeram-me perceber que, apesar de toda minha vontade em fazer a diferença na vida dessas crianças, havia algo faltando. Faltava arte, faltava um diálogo maior entre o que estávamos fazendo e a vida de todas nós. Foi neste momento que a ação ganhou mais força, quando foi incorporado ao projeto a obra

[4]MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 62.

da artista mexicana Frida Kahlo e o diário que ela escreveu nos últimos dez anos de sua vida.

A ideia de introduzir os trabalhos e o diário de Frida Kahlo ao projeto surgiu muito naturalmente. De uma maneira geral, sempre tive uma admiração muito grande pela cultura hispano-americana e esse sentimento ganhou força depois que entrei na universidade. Isso porque passei a estudar espanhol no centro de línguas da UFES onde, felizmente, além de ensinar o idioma, todos os professores tiveram o cuidado de abordar aspectos dos hábitos, das tradições, da alimentação, enfim, da cultura tanto latino-americana quanto espanhola. Além disso, três viagens realizadas nos últimos quatro anos arrebataram meu coração. A primeira delas para o Peru em janeiro de 2010, a segunda para o Chile em 2011 e, a mais recente e encantadora, para o México em abril de 2013. No México, conheci, entre outas coisas, uma pitoresca e charmosíssima cidade do estado de Guerrero chamada Taxco, acompanhei as luminosas festividades de páscoa, visitei a Cidade do México, o "bairro" de Coyoacan, onde Frida morou durante boa parte de sua vida e, conheci, também, o Museu Frida Kahlo. Ver mais intimamente como era a rotina da artista, suas coleções, suas camas, os trajes, acessórios, seus restos mortais, o seu ateliê, as obras - que na Casa Azul estão expostas de uma maneira mais informal e isso acaba permitindo ao visitante observar com mais intimidade os quadros, foi uma experiência sensacional.

Meu interesse pela a artista teve inicio ainda na infância, quando pela voz de Adriana Calcanhoto ouvi pela primeira vez o nome da pintora. Anos mais tarde, uma das primeiras imagens de trabalhos dela que vi foi *Autorretrato como una Tehuana ou Diego em mi mente de 1943.* Lembro-me que identifiquei tanta poesia, tanta coragem neste autorretrato que para mim aquela imagem tornou-se a melhor definição de amor, algo que nenhuma palavra foi capaz de fazer. E durante a elaboração deste trabalho Duarte Júnior[5] ajudou-me a entender o que ocorreu

> [...] não há linguagem que explicite e aclare totalmente os sentimentos humanos. Não se pode, nunca, descrever com palavras como é a dor de dente ou como é a ternura que estamos sentindo. O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os linguísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência aprende-los é através da experiência estética.

É como se em *Autorretrato como una Tehuana* Frida tivesse conseguido materializar um sentimento meu, como se algo que existe em mim tivesse ganhado forma através do trabalho dela.

A escolha de Frida ultrapassou a minha relação com o trabalho da artista, mas passou, também, pelo fato de ser uma mulher, por ter tido uma vida repleta de percalços e por ela usar a arte para de alguma forma conseguir lidar com as limitações impostas pelo destino e, também, pelo diário deixado pela artista, diário este que após a sua morte ganhou o status de caderno de artista, mas trás consigo as marcas do mais genuíno diário de vida.

Os encontros movidos pelo trabalho e pelo diário de Frida seguiram, basicamente, a seguinte ordem: primeiramente eram mostradas imagens de alguns

[5] DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas, SP: Papirus, 1988, p.16.

trabalhos e de algumas páginas do caderno da artista. As crianças acharam interessante a maneira como a pintora “brincava” com elementos que, normalmente, não fazem parte do cotidiano dos adultos, como a recorrência de diversos animais (pássaros, macaco, cachorro) e, também, de pares de asas, por exemplo. Na sequência, foram exibidas imagens da infância e da família da artista, as meninas se divertiram ao ver como eram e como se vestiam as pessoas no inicio do século XX e se identificaram com o fato da artista ter tido uma infância com a religião muito presente. Conversamos sobre a influência da fotografia na pintura da artista e sobre como as limitações físicas podem ter potencializado esta influência.

No decorrer dos encontros fui, paralelamente, agregando informações sobre o México. Primeiro mostrei coisas que já faziam parte do cotidiano das meninas, mas elas não sabiam de onde vinham, como novelas, séries de televisão e alguns petiscos. Depois mostrei um mapa da América e conversamos sobre a localização de Vitória e do México, em especial a Cidade do México. Conversamos, também, sobre a cultura do país, sobre a grande influência indígena no cotidiano dos mexicanos e sobre o idioma falado na região. Esta etapa foi marcada por muito estranhamento por parte das crianças, elas ficaram chocadas com algumas diferenças - como alguns hábitos alimentares, e se divertiram muito com a diferença do idioma.

Foram feitos muitos trabalhos nos diários a partir da temática desta última fase dos encontros. Inicialmente, elas trabalharam em duplas fazendo desenhos de suas parceiras nos diários. Depois cada uma desenhou a si mesma. Fizemos intervenções em fotografias delas, essas fotos eram retratos impressos em preto e branco e, com uma parte da imagem faltando. Cada menina teve que pintar e completar o seu retrato, para isso elas ficaram a vontade para fazerem da maneira que quisessem, através de colagem, tinta, giz de cera ou lápis de cor. As meninas fizeram intervenções em imagens de trabalhos da Frida motivadas pela pergunta: o que você faria diferente? Foi feito, também, um painel de um trabalho da Frida, onde cada menina desenhou em um quadrado de papel um pedaço da pintura. Influenciadas pelo diário da artista, foram feitas muitas experimentações com manchas de tintas nos diários e isso foi muito importante para que elas se soltassem e se libertassem um pouco da obrigação que elas sentem em fazer um desenho “bonito”.

Figura 6: Retrato feito por uma das meninas



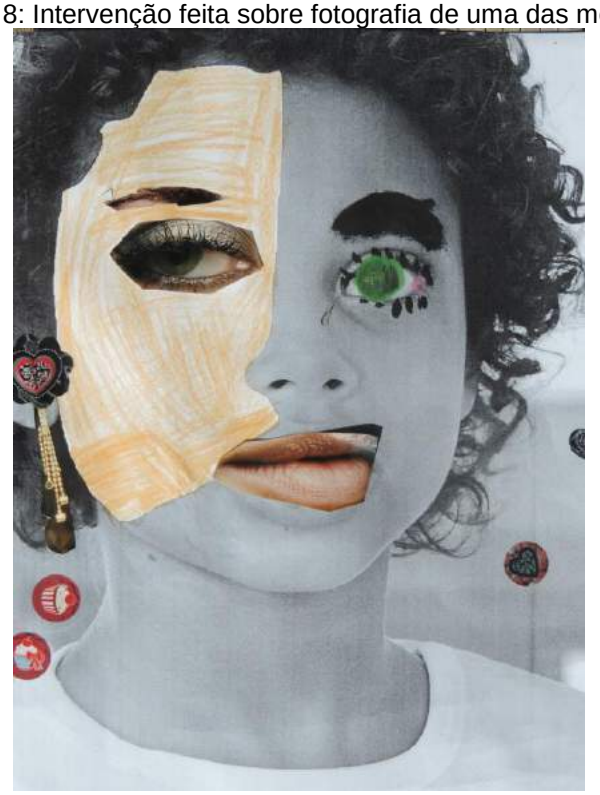
Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo Pessoal

Figura 7: Retrato feito por uma das menina



Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo Pessoal

Figura 8: Intervenção feita sobre fotografia de uma das meninas



Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo Pessoal

Finalizando o projeto, foi introduzida a Gravura como uma outra linguagem artística às crianças, assim como na própria elaboração do trabalho final (a versão impressa) resultante desta pesquisa. A introdução da Gravura foi motivada pela vontade de dividir com as crianças uma fase de grande satisfação pessoal surgida ao final da graduação com a descoberta de uma nova paixão. E foi uma grande oportunidade de mostrar às crianças que a arte vai além da pintura, essa associação ente arte e pintura era muito forte entre todas elas.

Como esta é uma iniciativa que ainda continua em andamento em Goiabeiras, pretendo que em breve as meninas além conhecerem trabalhos realizados a partir desta técnica e o processo de elaboração de uma gravura, como já vem acontecendo, elas também produzam seus próprios trabalhos. Quanto à importância de conhecer o processo e ter acesso aos meios de produção Nestor García Canclini[6] afirma que "O que deve ser popularizado não é o produto acabado, mas os meios de produção". Acredito ser fundamental que as meninas conheçam a linguagem e o processo, tenham acesso a materiais para que junto com as reflexões sobre a nossa realidade elas criem algo que tenha uma conexão com as suas vidas.

Pretendo trabalhar com as meninas durante, pelo menos, oito encontros a produção de gravuras com duas matrizes distintas, uma feita com parafina e a outra com gelatina incolor. Estas duas técnicas foram escolhidas por se adequarem melhor à nossa realidade dentro da oficina e, também, por uma questão de segurança.

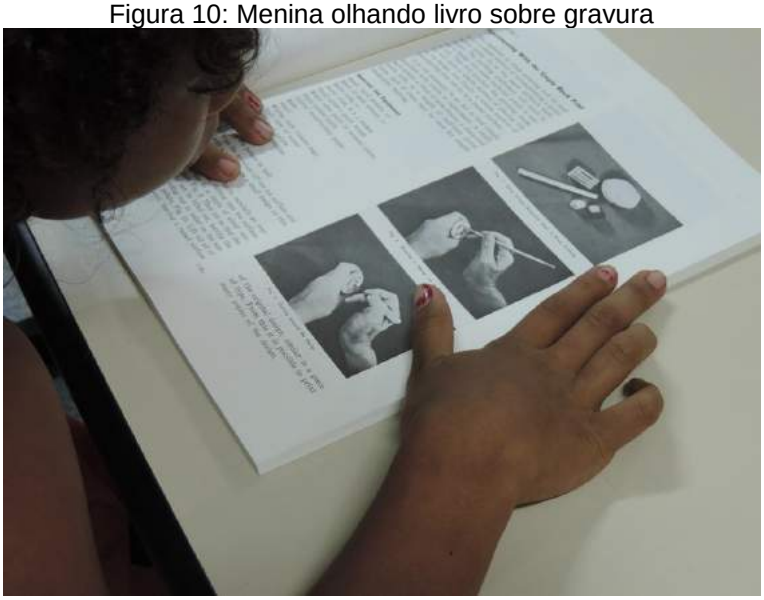
[6] CANCLINI, Nestor García. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984, p. 44.

Figura 9: Menina olhando uma gravura



Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo Pessoal

Figura 10: Menina olhando livro sobre gravura



Fotografia de Camila Nunes Napoleão
Fonte: Acervo Pessoal

Durante estes doze meses de trabalho pude perceber como o desenvolvimento do ensino de Arte nos permite questionar que país queremos construir, se queremos alargar o abismo social, cultural, estético e histórico que divide periferia e regiões nobres das nossas cidades ou trabalharmos por um país e uma educação com maior acessibilidade e justiça social. O caminho de uma nação com uma maior igualdade de oportunidades passa por uma ação que envolva toda a sociedade, desde o núcleo familiar, passando pela escola e a comunidade de cada bairro, chegando às cidades e ao Estado. E a Arte tem um papel fundamental na busca deste objetivo, nos colocando em contato com nós mesmos, dando significado à nossa existência, nos fazendo tomar consciência sobre o que de fato tem valor e nos dando ferramentas para lidar com nosso cotidiano. Essa pesquisa perpassa o

debate sobre o ensino da Arte na contemporaneidade, no sentido de estabelecer conexões entre as dimensões interdisciplinares e multidisciplinares da Arte com ela mesma e com seus contextos sócio-históricos.

Referências

CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 23 Out. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811>. Acesso em: 23 Out. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/seme.php?pagina=escolaaberta>. Acesso em: 23 Out. 2013.

CANCLINI, Nestor García. *A socialização da arte:* teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

HERRERA, Hayden. **Frida**: a biografia. São Paulo: Globo, 2011.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

MONASTERIO, Pablo Ortiz (Org.). **Frida Kahlo**: suas fotos. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **O homem que sabe**: do homo sapiens à crise da razão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SOUTER, **Gerry. Frida Kahlo**: detrás del espejo. Madrid: Edimat Libros, 2010.

SOUZA, Edson Luiz André de, TESSLER, Elida e Slavutzky, ABRÃO (Orgs.). **A invenção da vida**: arte e psicanálise. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

HERMANN, Kay, RIECK, Horst. **Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos**. Vitória: A Biblioteca, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Normalização de referências:** NBR 6023:2002.Vitória: A Biblioteca, 2006.

Camila Nunes Napoleão
Estudante de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista do PIBID desde julho de 2012 e estagiaria, desde setembro de 2013, do Programa Bolsa Estágio de Formação de Docente da SEDU. Em abril de 2014, participou da exposição coletiva de gravura Impressões e Memórias no Memorial da Paz em Vitória/ES. Endereço para acessar o Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5809268441807642.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral, Apresentação Slides GT: Artes Visuais

Eixo Temático: 17. Iniciação à Docência

LIGA DOS ARTISTAS: MATERIAL DIDÁTICO

Felipe Menegheti (UFU, MG, BR)
Gabriela da Silva Ferreira (UFU, MG, BR)
Guilherme Marques Ferreira (UFU, MG, BR)
Lorena do Nascimento Dias (UFU, MG, BR)
Suellen da Costa Vilela (UFU, MG, BR)
Apoio Fapemig / Capes

RESUMO

Neste trabalho foi relatado sobre a experiência da produção do material didático Liga dos Artistas desenvolvido por alunos de graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. No artigo foi discorrido sobre a criação do material, do planejamento e a execução de uma oficina realizada em 2013 na Oficina Cultural de Uberlândia e na UFU e a inscrição do mesmo no Programa Municipal de Incentivo à Cultura de 2014. Além disso, foi detalhado os passos realizados em cada uma das etapas de desenvolvimento deste material didático, desde os estudos iniciais até a atual situação de sua produção para o programa de incentivo, ao qual este foi inscrito e aprovado.

Palavras-chave: Liga dos Artistas; Material Didático; Artes Visuais.

“LIGA DOS ARTISTAS”: EDUCATIONAL MATERIAL

ABSTRACT

This article aims to report the experience in the production of educational material called “LIGA DOS ARTISTAS” developed by undergraduate students in Arts of the Federal University of Uberlândia - UFU. It was discussed about the creation process of the material, the design and the implementation of a workshop executed in 2013 at the “Oficina Cultural de Uberlândia” and UFU and also the registration in the Municipal Cultural Incentive Program of 2014. Thus, this article describe the steps performed in each one of the stages of development of this educational material, from initial studies to the current situation of the material for the incentive program, which this has been included and approved.

Key words: League of Artists; Educational Material; Visual Arts.

Introdução

No primeiro semestre do ano de 2013, como trabalho de conclusão da disciplina Estágio Supervisionado II do curso de graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, foram produzidos materiais didáticos voltados para o ensino de artes, que foram: Criação de Super-heróis; Construção de personagens por meio da colagem; DVD *Aprendendo Animação Stop Motion*; Uso do jogo de computador *Minecraft* para construção de imagens artísticas. Em seguida, para cumprir o objetivo da disciplina Estágio Supervisionado III de realizar uma atividade educativa para comunidade, tais materiais didáticos foram reunidos para oferecer uma única oficina de criação de personagens.

O Grupo de Pesquisa chegou a conclusão de que os trabalhos conversavam entre si envolvendo como temática principal a criação e desenvolvimento de personagens, porém, foi optado apenas pelo uso dos três primeiros materiais citados e o grupo se dividiu em duplas para que cada uma ficasse responsável por um trabalho.

Conforme a oficina ocorria e o desenvolvimento desses materiais era observado na prática, decidiu-se transformá-los em um único material didático para inscrever ao Programa Municipal de Incentivo à Cultura da Prefeitura de Uberlândia, o qual foi denominado Liga dos Artistas.

Figura 1 - Logomarca do material didático Liga dos Artistas



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Desenvolvimento

O material didático Liga dos Artistas foi pensado para uso de professores de artes em sala de aula, portanto, foi organizado em três seções, denominadas: Super-heróis, Kolacor e Ânimus. As duas primeiras tratam da criação e construção de personagens e a última apresenta a técnica de animação em Stop Motion para dar vida aos personagens produzidos.

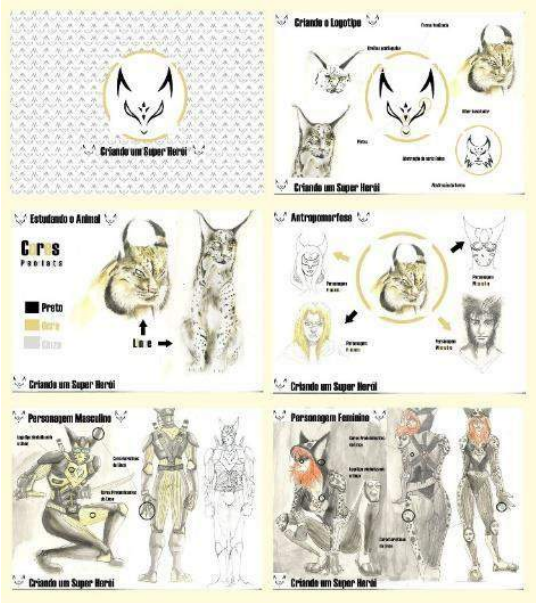
Na seção Super-heróis encontram-se cinco pastas com seis fichas cada a respeito de um animal diferente, que são: Besouro, Harpia, Lince, Louva deus e Marlin. Todas elas mostram exemplos de como criar um logotipo a partir da abstração da forma do animal, estudo de suas cores predominantes e como desenvolver um personagem masculino e outro feminino a partir do mesmo. A ideia é criar heróis e vilões a partir da antropomorfose para que, posteriormente, os alunos narrem uma história por meio da animação (Figura 2).

Outros personagens também podem ser feitos a partir da técnica de colagem vista na seção Kolacor, na qual encontram-se fichas com estudos de cores. O objetivo é presentar aos alunos as propriedades e a influência das cores que estão ligadas com características únicas dos personagens, tais como sua vestimenta, habilidades, super

poderes, e até mesmo com sua personalidade, visto que, por meio do estudo das cores percebemos que elas exercem influência sobre as pessoas, seja em aspectos físicos, fisiológico ou psicológico, não deixando de ressaltar que o seu sentido e significado pode variar de pessoa para pessoa (Figura 3).

Por último, a seção Ânimus, apresenta a técnica Stop Motion, uma animação feita por meio de sequência de fotografias, com base no DVD *Aprendendo Animação Stop Motion*, o qual mostra o que é uma animação, quais os tipos de técnicas com a qual se pode produzir uma e como fazer uma animação em Stop Motion. Encontram-se também fichas de apoio sobre storyboard, a estrutura visual de uma narrativa, para auxiliar os alunos a organizarem os acontecimentos de sua história por meio de desenhos (Figura 4).

Figura 2 - Fichas da seção Super-heróis



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Figura 3 - Ficha da seção Kolacor sobre a influência das cores



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Figura 4 - Ficha da seção Ânimus sobre Storyboard



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Com o intuito de experimentar e avaliar o uso do material didático Liga dos Artistas, foi realizada em 2013 uma oficina de Criação de Personagens para estudantes entre 14 e 16 anos. Foram 8 aulas no mês de julho na Oficina Cultural de Uberlândia (terças e quintas das 14h às 16h) referentes as duas primeiras seções e 5 aulas no mês de agosto no bloco 1I no campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia (terças e quintas das 14h às 17h) para terceira e última seção do material, totalizando 31 horas de oficina.

Inicialmente foi programado duas turmas de 10 alunos cada, ou seja, 20 vagas no total, 15 pessoas se inscreveram e dessas somente 7 compareceram. Apenas 3 alunos continuaram até o final da oficina e produziram em conjunto uma breve animação denominada A Vingança[1]. Essa evasão poderia significar um ponto muito negativo a respeito do material, como se este fosse pouco interessante para a faixa etária trabalhada, no entanto, constatou-se que todos os alunos que não puderam prosseguir até o final saíram devido a questões pessoais (viagens por ser época de férias) e também pelo retorno das aulas escolares no mês de agosto.

Outro ponto que auxiliou na avaliação do material foi uma conversa e análise em conjunto com os alunos no final de cada uma das aulas sobre o seu desempenho e dos demais colegas, e no último dia de oficina eles responderam um breve questionário a respeito de todas as aulas feitas, abordando o tema de cada etapa, o desempenho dos ministrantes, o material utilizado e também um campo para eles darem sugestões. Suas respostas sempre foram positivas e deixavam claro o grande interesse que tinham sobre a criação de personagens, portanto, o Grupo de Pesquisa concluiu que o uso do material didático Liga dos Artistas se mostrou bem eficaz e satisfatório.

[1] A animação A Vingança produzida pelos alunos participantes da oficina Criação de Personagens pode ser encontra no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=JgNgSy__XJY.

Figura 5 - Folder de divulgação da oficina



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Figura 6 - Produção dos personagens dos alunos na seção Super-heróis



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Figura 7 - Exemplo de material utilizado na 1ª etapa da oficina



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Figura 8 – Apresentação em slides sobre a influência das cores



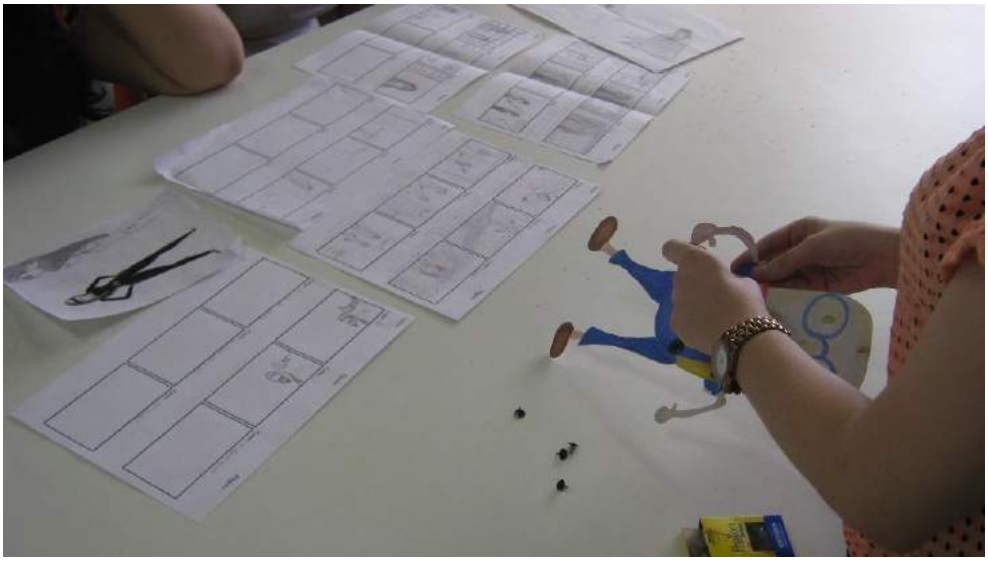
Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Figura 9 - Experimentos dos alunos com a técnica de colagem na seção Kolacor



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Figura 10 – Construção do storyboard da animação final dos alunos



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Figura 11 - Processo de fotografar para a animação em Stop Motion na seção Ânimus



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Figura 12 – Edição final da animação através do software MovieMaker



Fonte/autoria: Acervo dos autores.

Considerações Finais

A criação deste material didático e a execução da oficina foram experiências muito ricas e gratificantes para o Grupo de Pesquisa, contribuindo para crescimento pessoal e artístico de toda a equipe, auxiliando-os profissionalmente como futuros professores de artes. Pode-se vivenciar a arte como uma possibilidade de propagação do conhecimento de maneira interativa e lúdica com os alunos, propondo um modo de ensinar e aprender artes visuais interligando a tecnologia como meio de informação e comunicação com as áreas artísticas existentes, como o desenho e diferentes processos de criação, notando e colocando em prática as metamorfoses necessárias para o ensino das artes.

Ao final da oficina, o material didático foi inscrito e aprovado no Programa Municipal de Incentivo à Cultura de 2014 de Uberlândia e, neste ano, diversas alterações e adequações no material foram realizadas para que este fique adequado para a sua produção posterior. Com a aprovação do projeto, ocorrerá seu lançamento com a produção de mil exemplares da Liga dos Artistas, para uso dos professores do ensino de arte de Uberlândia e demais cidades.

A Liga dos Artistas é um projeto que começou com estudantes de graduação, mas que se pretende continuar por meio de novos projetos ligados a outras áreas do ensino de arte.

Referências

ANDREW, Chong. *Animação digital*. Trad. João Eduardo Nóbrega Tortello. Bookman: Porto Alegre, 2011.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.* 1º ed. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL ANIMA. *Marcos Magalhães.* Disponível em: <http://brasilannima.blogspot.com.br/2011/08/marcos-magalhaes-animando-sempre.html`>. Acesso em: 15/04/13.

BRASIL ANIMA. *Personagens de animadores brasileiros*. Disponível em: <http://brasilannima.blogspot.com.br/>. Acesso em: 15/04/13.

BRASIL ANIMA. *Fernando Diniz*. Disponível em: <http://brasilannima.blogspot.com.br/2011/08/marcos-magalhaes-animando-sempre.html`>. Acesso em: 15/04/13.

CÀMARA, Sergi. *O desenho animado*. Trad. Rita Silva. Barcelona: Editora Estampa, 2005.

COMICS DC. *The Dark Knight Manual copyright*. Trad. Panini Brasil. São Paulo: Panini Brasil LTDA, 2012.

EISNER, Will. *Narrativas gráficas de Will Eisner*. Trad. Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2008.

FARINA, Modesto.; PEREZ, Clotilde.; BASTOS, Dorinho. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 5º ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2006.

FERREIRA, Gabriela; DIAS, Lorena. *Material Didático – Kolacor***.** Uberlândia, 2012.

HELLER, Evan. *Psicologia del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y lá rázon*. 1º ed. Espanha, Barcelona: Editora Gustavo Gili, SL, 2007.

JUVENIL, Antônio. *Composição: objetos***.** Disponível em: < http://www.sobrearte.com.br >. Acesso em: 22 jul. 2013.

MARQUES, Guilherme; PELEGRINI, Igor. *Material Didático – Liga dos Heróis*. Uberlândia, 2012.

MENEGHETI, Felipe; VILELA, Suellen. *DVD Material Didático – Aprendendo Animação Stop Motion***.** Uberlândia, 2012.

SEABRA, Sebastião. *Curso completo de desenho*. São Paulo: Editora Escala, 1997.

Felipe Menegheti - linkmenegheti@hotmail.com
Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, conclusão em fevereiro/2015.
Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência - PIBID, Artes Visuais - Olho Aberto, Bolsista, 2014.
http://lattes.cnpq.br/6154495466237022

Gabriela da Silva Ferreira - gaby.182@hotmail.com
Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, conclusão em fevereiro/2015.
Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência - PIBID, Artes Visuais - Olho Aberto, Bolsista, 2014.
http://lattes.cnpq.br/9818098163463637

Guilherme Marques Ferreira - guilhermeatv@gmail.com
Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2015.
Artes Plásticas e Multimédia, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal, 2013/2014, Mobilidade Internacional. Estágio Acadêmico na Escuela Superior de Arte y Tecnologia, Valência/Espanha, 2014.
http://lattes.cnpq.br/8695836468038259

Lorena do Nascimento Dias - loreninha_diaz@hotmail.com
Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, conclusão em fevereiro/2015.
Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência - PIBID, Artes Visuais - Olho Aberto, Bolsista, 2014.
http://lattes.cnpq.br/0109618483651437

Suellen da Costa Vilela - suellencvilela@gmail.com
Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, conclusão em fevereiro/2015.
Design de Comunicação e Imagem Animada, Universidade do Algarve - UALG, Faro/ Portugal, 2011/2012, Mobilidade Internacional. http://lattes.cnpq.br/4865912201551120

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Iniciação à Docência GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Artes Visuais e na Pedagogia

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESEBA: DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA, ARTES VISUAIS E TEATRO

Paula Amaral Faria (ESEBA/UFU, MG, Brasil)
Raquel Parreira Teixeira (UFU, MG, Brasil)
Victor de Oliveira Marcelo (UFU, MG, Brasil)

RESUMO*:*
O artigo é parte de um trabalho desenvolvido na ESEBA/UFU e financiado pela PROGRAD. O tema de estudos emerge de nossa atuação como pedagoga na Educação Infantil. As crianças têm exercido em nós fascínio nas suas distintas formas de expressão e comunicação. Logo, tramar parcerias com alunos das artes visuais e teatro torna-se uma das possibilidades de trocas de saberes entre as áreas. Trata-se de um estudo que tem como intenção investigar saberes e práticas a respeito das múltiplas linguagens na Educação Infantil na ESEBA junto à alunos (as) das Graduações em Artes Visuais e Teatro da UFU. Assim como, identificar, na literatura e nas práticas, as contribuições das Arte Visual e do Teatro para a exploração das múltiplas linguagens das crianças da Educação Infantil. Realizar intervenções que explorem as múltiplas linguagens das crianças da Educação Infantil. Refletir sobre as contribuições, a partir dos estudos realizados, para formação inicial dos alunos (as) dos cursos de Graduação em Artes Visuais e Teatro da UFU e para a formação continuada do professor (a) pedagogo (a) da ESEBA. Portanto, consideramos que os resultados desse trabalho podem contribuir para a formação permanente da professora pedagoga, assim como, para a formação inicial dos alunos das Artes Visuais e Teatro. Além disso, poderá contribuir para ampliar as discussões teórico e práticas sobre as possibilidades expressivas de crianças em Educação Infantil.
Palavras-chave: Múltiplas linguagens; Educação Infantil; Artes

MULTIPLE LANGUAGES OF CHILDREN AT CHILDHOOD EDUCATION OF ESEBA: DIALOGS AMONG PEDAGOGY, VISUAL ARTS AND THEATER

ABSTRACT:
The article is part of a work developed at ESEBA/UFU and financed by PROGRAD. The theme of studies emerges from our practice as pedagogue at Childhood Education. Children have had upon us a fascination in their distinct ways of expression and communication. Thus, planning a partnership with students of Arts and Theater becomes one of the possibilities of changes of knowledge among the areas. It is a study that intends to investigate knowledge and practices related to the multiple languages at Childhood Education at ESEBA along with university students of Visual Arts and Theater of UFU. As well as identify, in literature and practices, the contributions of Visual Arts and Theater for the exploration of Childhood Education

children’s multiple languages. To reflect upon the contributions, and from the studies held, for the initial education of the college students of Visual Arts and Theater of UFU and for the continual education of the teacher pedagogue of ESEBA. Therefore, we considerate that the results of this work may contribute to the permanent education of the teacher pedagogue, as well as, to the initial education of graduate students of Visual Arts and Theater. Besides, it may contribute to make theoretical and practical discussions about the expressive possibilities of children at Childhood Education more ample.
Key words: Multiple languages; Childhood Education; Arts

1. Introdução

O artigo aqui tecido apresenta intenções e intervenções parciais de um projeto em curso financiado pelo Programa de Bolsas de Graduação da Unversidade Federal de Uberlândia (PROGRAD/UFU) realizado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), sob a orientação de professora efetiva, atuante na Educação Infantil desta escola, de 2014 à 2015. O referido programa apoia o nosso projeto fornecendo duas bolsas para alunos da graduação. Em nosso caso consiste em uma bolsa para aluno do curso de gradução em Arte Visuais e uma outra bolsa para aluna curso de graduação em Teatro.

O trabalho então parte da discussão de que o processo educativo no âmbito da Educação Infantil constitui-se a partir do desenvolvimento de múltiplas linguagens, integrando os objetivos pedagógicos básicos com os múltiplos percursos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dessa faixa etária. Dessa forma, o investimento no aprofundamento teórico e metodológico para a promoção de intervenções cada vez mais ricas e que contemplem uma diversidade de elementos pedagógicos, torna-se uma demanda, ao mesmo tempo continua e eminente para esse contexto educacional.

Dentro da perspectiva desse investimento acadêmico nas diferentes linguagens apresentadas na Educação Infantil, destacamos um particular interesse pela linguagem artística. Nela encontra-se elementos da arte visual e do teatro. Identificamos que essas linguagens configuram-se de extrema relevância para a transmissão dos elementos culturais e para a construção de um pensamento crítico e criativo.

Enquanto uma das atribuições de um Colégio de Aplicação - caso da Escola de Educação Básica da (ESEBA) UFU - encontra-se as demandas de elaboração e aplicação de práticas inovadoras para a educação básica e a viabilização de um

espaço prático para alunos do Ensino Superior para o pensamento dessas inovações. Neste sentido, há um interesse em desenvolver estudos sobre as múltiplas linguagens na Educação Infantil da ESEBA em parceria com alunos (as) dos cursos de graduação em Artes Visuais e Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Essa parceria possibilita interlocução entre teorias abordadas ao longo do processo de graduação e um espaço de práticas educativas que prioriza o desenvolvimento desse pensamento artístico específico. Na medida em que buscamos referenciais teóricos sobre essa temática, notamos que se aproximam os nossos estudos e práticas sobre as possibilidades de manifestação das crianças, nas suas diversas formas de comunicar: corpo; desenho; pintura; produções bi e tridimensionais, com os interesses e demandas de aprendizagem dos alunos da licenciatura nesses dois campos artísticos – arte visual e teatro. Por isso, sinalizamos nesse projeto um diálogo para a troca de conhecimentos entre diferentes graduações da UFU sobre as linguagens das crianças pequenas e o contexto real da educação básica.

Compor esse cenário nos permitiu eleger os objetivos que norteiam o presente estudo:

a) Geral

- Investigar saberes e práticas a respeito das múltiplas linguagens na Educação Infantil na ESEBA junto à alunos (as) das Graduações em Artes Visuais e Teatro da UFU.

b) Específicos

- Identificar, na literatura e nas práticas, as contribuições das Arte Visual e do Teatro para a exploração das múltiplas linguagens das crianças da Educação Infantil;
- Realizar intervenções que explorem as múltiplas linguagens das crianças da Educação Infantil;
- Refletir sobre as contribuições, a partir dos estudos realizados, para formação inicial dos alunos (as) dos cursos de Graduação em Artes Visuais e Teatro da UFU e para a formação continuada do professor (a) pedagogo (a) da ESEBA.

Para fundamentar nossa proposta, destacamos a princípio estudos como: Barbosa e Horn (2008), Brasil (2006a) Dahlberg, Moss e Pence (2003), Edwards, Gandini e Forman (1999), Edwards (2005), Faria e Mello (2005; 2009), Friedmann (2005 a,b); Larrosa (2010), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Rabitti (1999). Eles argumentam da importância das crianças serem oportunizadas a se expressarem por meio das múltiplas linguagens (corpo, pintura, dramatização, música, oralidade, poesia, fantasias, ludicidade dentre tantas outras), sobre situações que já experimentaram e/ou de eventos que gostariam de vivenciar e aprender. Apontando como caminho a exploração conjunta entre professor e alunos nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento da própria expressão.

Nesse sentido, a ESEBA nos oportuniza realizarmos, em parceria com alunos da graduação (tal como prevê o edital do Programa de Bolsas de Graduação - DIREN/ PROGRAD/ 2014), estudos que possam contribuir para a formação inicial de alunos (as) de graduação da UFU e para a formação permanente de seus docentes. Entendemos que, em nossa proposição, as contribuições para a formação inicial dos graduandos da UFU refere-se, sobretudo, a constituição de conhecimentos e práticas pedagógicas para atuação em escolas de Educação Infantil, diante das necessidades das crianças pequena no contato com essas linguagens para expressar e comunicar. Já os professores Pedagogos da ESEBA, podem ser beneficiados com conhecimentos concernentes às especificidades das Graduações em Artes Visuais e Teatro. Elucidamos que a opção por estas graduações em nosso trabalho e não por outras, se constituiu tendo em vista o nosso interesse em buscar conhecimentos que compõem o repertório de comunicação e exploração das crianças pequenas. Entendemos que as contribuições dos conhecimentos oriundos das Artes Visuais e do Teatro, podem colaborar significativamente para formulação de propostas pedagógicas para crianças pequenas e, assim como, ampliar os conhecimentos e atuações dos professores pedagogos atuantes com elas.

Acordamos com Faria e Mello (2009, p.5) que o cerne da questão é “buscar um modelo pedagógico em que multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido”. E é do exercício das múltiplas linguagens das crianças que a expressão se fortalece.

A nossa proposta de investigação/intervenção se justifica, além disso, a partir das orientações das políticas públicas atuais para a Educação Infantil, do Projeto

Político Pedagógico da ESEBA e da bibliografia consultada, até o momento, sobre a temática das múltiplas linguagens na Educação Infantil.

No ano de 2010 surge no cenário da Educação Infantil brasileira um documento orientador para as escolas, chamado de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010). Segundo Miranda (2012) esse documento apresenta uma reviravolta em muitas concepções sobre Educação Infantil. A principal delas seria a desconstrução do paradigma de que o adulto é o conhecedor do que as crianças precisam ou não. O ponto de partida do documento propõe a visão de criança com conhecedora e comunicadora de seus saberes, por meio de suas múltiplas linguagens: social, cultural, cognitiva, linguística, afetiva, psicomotora. O documento sustenta que o professor tem a função de "escutar" e compreender essas diversas linguagens, promover outras, para que possa realizar trabalhos no interior da escola em parceria com a criança. Ressalta a atenção às crianças pertencentes a grupos historicamente excluídos e carregados de preconceitos: as crianças portadoras de deficiências; transtornos globais; superdotação; altas habilidades; e aquelas que estão inseridas em grupos culturais diversos (indígenas, campo, quilombolas).

Em um dos itens de orientação das DCNEI (2010) emerge a discussão sobre os eixos do currículo das escolas de Educação Infantil em nosso país. Nele é pontuado que as práticas desenvolvidas na Educação Infantil devem ser permeadas de interações e brincadeiras, por meio de experiências que garantam a criança o contato com distintas situações para promover diferentes conhecimentos sobre ela e sobre o mundo. Uma dessas experiências, que deve estar contida na proposta curricular da escola, é assim descrita: "Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (DCNEI, 2010, p. 25).

Na direção desse documento orientador notamos que na Proposta Política pedagógica da ESEBA está inserido o Parâmetro Curricular da Educação Infantil da ESEBA (PCEI, 2010). Neste emerge o tema das múltiplas linguagens infantis. Dado que contribuiu para nossos investimentos em estudo dessa temática, nesse trabalho. Em um dos trechos do referido documento, identificamos a seguinte argumentação

para o trabalho com projetos[1], junto às crianças, permeado pelas múltiplas linguagens:

> Além da possibilidade de termos os projetos em sala de aula, ao longo do trabalho serão desenvolvidas atividades que fazem parte da cultura infantil... e atividades de músicas, jogos, percursos, dramatizações, pinturas que compõem o trabalho com as múltiplas linguagens (PCEI, 2010, p. 6).

Entendemos, portanto, que a escola defende a proposição de trabalhos pedagógicos que acreditam em compreender a crianças nas suas diversas facetas, assim como, explorar e desenvolver as múltiplas linguagens para se comunicar e expressar sobre o pensa e sente.

Comumente é possível identificar em discursos, de senso comum, que as crianças estão na Educação Infantil para aprender a ler, a escrever e a contar. Apesar de considerarmos que a crianças vão à escola para tais aprendizagens, não acordamos que vivencia a escola somente para esse fim. Apontamos com base em Faria e Mello (2005) que a escrita não é a única forma de expressão, nem a única grafia, nem de crianças nem de adultos. Propõem a discussão das múltiplas linguagens na Educação Infantil, não da linguagem escrita, nem da linguagem com palavras, somente. Para essas autoras as escolas devem provocar as múltiplas linguagens da criança, não evita-las e/ou canalizá-las apenas para leitura e escrita, como as formas mais importantes para se comunicar. Defendem a ideia das crianças se expressarem por meio das múltiplas linguagens, sendo a escrita uma delas, mas não a única, como normalmente vemos em escolas para crianças pequenas. Para as autoras as crianças poderiam expressar as suas “vozes” das mais diversas formas, tais como: fala, desenho, pintura, dança, faz-de-conta, dramatização, movimento, poesia, brincadeira, modelagem, dentre tantas outras possibilidades de comunicação e expressão de pensamentos e entendimentos do que está à sua volta.

Os apontamentos aqui delineados abrem brechas para investigarmos mais sobre o universo complexo que compõem o cenário e a dinâmica de crianças da Educação Infantil. Oferecem, ainda, subsídios para ampliarmos e/ou reorganizarmos a formação inicial de professores, bem como, instigam a revermos as práticas e

[1] A metodologia de projetos responde à necessidade de abordar os diferentes conteúdos, áreas do conhecimento, de forma globalizante e relacional, estudando-os nas suas relações histórico-sociais, a partir da inserção dos sujeitos nos contextos de construção de conhecimentos do meio físico e humano. E nas relações inter e intrapessoais: a cultura, os valores, os conceitos, dentre outros (PCEI, 2010, p.6).

saberes de professores que atuam nesse nível do ensino. O professor é a figura mais importante para a qualidade dessa experiência, é imprescindível, portanto, que a sua formação inicial e continuada seja foco de atenção por parte das políticas públicas e dos cursos de formação desses profissionais.

2. Metodologia

A abordagem qualitativa configura-se como opção metodológica deste projeto uma vez que este tipo de pesquisa vai ao encontro dos estudos desenvolvidos na área da educação. Além disso, a pesquisa qualitativa reconhece a interdependência entre a realidade objetiva e a subjetividade do pesquisador. A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Essa abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (MENGA; ANDRÉ, 1986, p.1). Assim sendo, identificamos o estudo de caso como uma das possibilidades de modalidade de investigação para a configuração do nosso trabalho. Essa opção se constituiu a partir de correlação de seus princípios com a problemática e intenções da pesquisa, provenientes da nossa relação com o cotidiano educativo. Portanto,

> ...podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (MENGA; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Entendemos que é uma modalidade de pesquisa que estuda uma situação, um fato, um sujeito, uma instituição que apresenta características específicas. Essas especificidades remetem a uma unidade ou sujeito que representa um caso digno de estudo, ou porque representa muitos outros casos, ou porque é completamente distinto dos demais. Deste modo, constitui-se em um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisões” (ANDRÉ, 1995, p. 49).

Os princípios acima descritos fundamentam a constituição da trajetória de investigação/ intervenção do nosso estudo. Visto que contempla a ideia da

representatividade de outros casos similares, bem como, o da especificidade do contexto educativo pesquisado. Em outras palavras, a diversidade de saberes e práticas de professores pedagogos e alunos (as) dos cursos de Artes Visuais e Teatro a respeito da Educação Infantil presentes em outros contextos escolares. Apesar do estudo de caso representar circunstâncias escolares similares a outras realidades escolares, a modalidade é nesse sentido, também, específica. Visto que representa uma realidade escolar, a ESEBA, que tal como as demais escolas, possuem as suas características singulares.

Para tanto, enquanto procedimentos metodológicos, utilizamos de revisão bibliográfica sobre a temática das múltiplas linguagens na Educação Infantil, da observação participante e da intervenção do Orientador e dos bolsistas. Esses procedimentos acontecem no espaço/ ambiente chamado de “Espaço Cultural.

O “Espaço Cultural” atende a 8 turmas de Educação Infantil da ESEBA, durante uma hora e meia por semana, destinado a crianças em idades de 4 e 5 anos de idade, com ações intercedidas por professor(a) Pedagogo (a). A proposta pedagógica do “Espaço Cultural” se constituiu a partir das manifestações e das experiências culturais originárias da sala de aula regular, junto aos professores (as) e crianças. Assim como, se organiza a partir das construções culturais elaboradas ao longo dos tempos, as quais as crianças, ainda, não tiveram contato. O “Espaço Cultural” possui a intenção de contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças através do contato e valorização das diversidades das manifestações artísticas - culturais: visual, teatral, poéticas, literária, musical, danças e outras.

O professor (a) orientador (a), desse projeto, junto aos bolsistas planejam os aspectos a serem observados, com vistas a investigarem e intervirem em torno das múltiplas linguagens das crianças. Estão imersos no cotidiano do “Espaço Cultural” da ESEBA, observam, planejam ações e participam delas. A observação participante e as intervenções dos bolsistas tem o intuito de que esses alunos (as) das graduções possam estar inseridos no contexto da escola de Educação Infantil, compreender a atuação do professor (a) Pedagogo, conviver, relacionar e identificar os interesses, as necessidades, as formas de expressão e de comunicação das crianças que compõe esse contexto.

Explicamos que a partir dos elementos identificados, por meio da técnica da observação participante, os bolsistas tem a oportunidade de planejar e realizar propostas didático pedagógicas em parceria com o Orientador do projeto. Portanto, o

professor (a) orientador (a) pedagogo e bolsistas alunos (as) das graduações em Artes Visuais e Teatro possuem elementos autênticos para construir saberes e práticas sobre as múltiplas linguagens de crianças.

Ao longo da etapa de observação-participação e intervenção, professor (a) orientador (a) e bolsistas podem utilizar de diferentes fontes de registros para suas observações e interações no e com cotidiano do “Espaço Cultural”, tais como: gravadores; fotografias; registro escrito; registro escrito e/ou filmagens dos diálogos e/ou interações entre professor (a) e crianças, bolsistas e crianças, bolsistas e professor (a); crianças e crianças; crianças e objetos disponibilizados. A partir desses registros, bolsistas e professor (a) apresentam a oportunidade de elaborar e executar atividades didático-pedagógicas com vistas a investigar e a explorar as múltiplas linguagens das crianças de 4 e 5 anos.

3. Análises e resultados

A priore, salientamos, que o nosso trabalho está ainda em fase de realização, portanto as análises e resultados apresentados se configuram de modo parcial. As análises dos dados são realizadas com base na literatura consultada, em busca dos anseios do projeto.

Para que pudéssemos organizar e representar os dados coletados nos fundamentamos nos estudos de Moroz e Gianfaldoni (2002).

> É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 73).

Nessa perspectiva de análise para tornarmos os dados inteligíveis utilizamos a criação de categorias, o que significa incluir e organizar todos os dados coletados relativos ao tema de investigação (MOROZ; GIANFALDONI, 2002). Os autores acima assinalam que cada categoria deve tornar preciosos os índices que determinam a inclusão de cada elemento. Pontuam que dependendo do problema colocado esta tarefa pode significar tanto rever as categorias já estabelecidas na previsão de análise quanto elaborar outras, a partir das leituras do material coletado.

Nesse sentido, no momento atual do estudo, identificamos duas categorias: “A interação de professores diante das possibilidades expressivas das crianças”; “Diálogos entre pedagogia, artes e teatro: contribuições para a formação inicial e continuada de docentes”.

A primeira categoria “A interação de professores diante das possibilidades expressivas das crianças” foi elaborada, pois observamos que as crianças em interação com os distintos professores (pedagogo, aluno das artes visuais e teatro), manifestam-se de diferentes formas: movimentos corporais, produções bi e tridimensionais. Esses dados nos revelam que as crianças em contato com diversos mediadores, com distintas formações, contribuem para ampliação do repertório expressivo da criança.

Em uma das atividades artísticas culturais propostas, dialogávamos com às crianças sobre o gênero musical samba. Para tanto, ouvimos músicas de Ary Barroso e dançamos livremente. Buscamos um artista que representasse em tela esse estilo musical. Identificamos uma dessas possibilidades na obra de Carybé.

Imagem 1 – Serigrafia do artista Carybé
(Hector Júlio de Pari Bernabó/1911-1997)



Fonte: http://stoccontando.wordpress.com/category/depara/

As crianças observaram a obra, disseram sobre as cores, as formas, os movimentos, os sentimentos que a produção provocava nelas. Em sequência, sugerimos que cada criança pudesse elaborar sua própria produção. Para tanto usamos a técnica da aquarela[2]. Nesse momento, o aluno da graduação em artes pôde dialogar com as crianças sobre as suas próprias produções. Nesse instante, notamos que a mediação realizada incentivou as crianças a ampliarem suas obras a

[2] A aquarela é uma técnica de pintura na qual os pigmentos se encontram suspensos ou dissolvidos em agua.

partir de observação da serigrafia de Carybé. Para ilustrar essa nossa análise, apresentamos uma das produções das crianças.

Imagem 2 – Pintura em aquarela criada por aluna
de 4 anos da Educação Infantil



Fonte: Portfolio dos bolsistas PROGRAD

Foi observado nesta mediação que ao apresentar uma nova técnica às crianças, o bolsista das artes visuais precisou estar atento. Novaes e Neves (2004) colocam estas questões.

> Cada desenho tem uma história, um significado pessoal que, muitas vezes o adulto interpreta de modo diferente. Devemos lembrar que a visão da criança é diferente da visão do adulto. No ato de desenhar, a criança age e interage com o meio, seu corpo inteiro se envolve em ação, traduzida em marcas que ela mesma produz, se transportando para o desenho (NOVAES; NEVES, 2004, p.1).

A criança que produziu o desenho se mostrou curiosa com a proposta da aquarela. O mediador procurou deixá-la experimentar a aguada no papel a sua maneira, apenas alertando para não molhar demais o pincel, pois o suporte não era compatível à técnica em questão. Tratou-se mais de um momento de experimentação do material de outra forma, algo que revelasse ao bolsista das artes visuais a capacidade de compreensão e contato das crianças com os recursos.

Ao mesmo tempo os alunos da graduação sinalizam possibilidades interventivas diante das manifestações das crianças. Em outras palavras, os alunos da Graduação exercitam a difícil tarefa de “ouvir’ crianças para além do dito com palavras. Exercitam compreender as expectativas e interesses das crianças através das suas múltiplas linguagens. Nesse interim, apontam e sugerem possibilidades de ações junto às crianças. As quais contribuem para a ampliação do repertório pedagógico e artístico de todos os envolvidos nesse processo (professores e crianças). O que gerou em nosso trabalho, até o presente momento, a segunda

categoria de análise: “Diálogos entre pedagogia, artes e teatro: contribuições para a formação inicial e continuada de docentes”.

De uma maneira geral as ações desenvolvidas no Espaço Cultural partiram no início de 2014 para uma proposta curricular que provocaria o contato das crianças com a cultura de Uberlândia. Os trabalhos emergiram das ideias e anseios das crianças e de seus familiares possuem sobre cultura. Logo, entramos em contato, por meio de visitas técnicas e oficinas temáticas, com as produções artísticas culturais de de Uberlândia: teatros, museus, literatura, Congado[3] de Uberlândia e alguns gêneros musicais (clássico, rock, samba e forró). Foi nesse momento, em meados de junho de 2014, que os bolsitas entraram em contato com a escola e proposta pedagógica. Então, a partir de reflexões entre pedagoga, o aluno de artes e a aluna do teatro, sobre o currículo emergiu a ideia de continuidade do trabalho através da cultura artística popular por meio do Cordel. Tal proposição origina-se no contato das crianças com o congado e, especialmente, com o gênero musical - forró e sua raiz nordestina.

Portanto, salientamos que os alunos da Graduação em artes e teatro tem desempenhado papel relevante para a ampliação do repertório pedagógico da professora pedagoga, contribuindo também para composição de um currículo destinado às crianças pequenas, em que valoriza as produçãoes artísticas culturais do povo brasileiro, assim como, explora as diversidades expressivas das crianças.

Considerações

Acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa/intervenção proposta neste projeto tem apresentado impacto social, científico e pessoal. Socialmente pode colabora de forma significativa com a própria instituição pública investigada, favorecendo a parceria entre diferentes graduações para a compreensão do tema das múltiplas linguagens das crianças no cenário do “Espaço Cultural”, da Educação Infantil da ESEBA. Apresenta impactos científicos sob o ponto de vista da

[3] Quando os negros africanos foram trazidos para o Brasil, a bordo de navios negreiros, além da saudade de seu país, de onde foram arrancados repentinamente, trouxeram também em seus prantos e lamentações, a fé no culto e ritos religiosos de suas várias regiões. Mas como os Senhores de Escravos não permitiam que eles tivessem sua própria religião, os negros foram obrigados a se "cristianizarem". Ainda no tempo da escravatura, eles se reuniam no mato e ali cantavam e dançavam em louvor a sua santa protetora. Assim, por volta de 1874, começou o movimento do Congado em Uberlândia, através da pessoa do Sr. André. Ele reunia os negros da região do Rio das Velhas, Olhos D'água, que saiam "batendo caixa" venerando e pedindo a Nossa Senhora do Rosário, padroeira dos negros, para libertá-los da escravidão. FONTE: http://www.uberlandia.mg.gov.br

interlocução de conhecimentos entre professor (a) orientador (a), com formação em pedagogia, e alunos (as) de graduação em Artes Visuais e Teatro. Essa parceria impacta reflexões para a formação permanente do professor (a) orientador (a) com vistas a aprofundar conhecimentos provenientes de formações distintas. Ao mesmo tempo, os bolsistas alunos (as) das Artes Visuais e Teatro tem o professor orientador do projeto como parceiro para ampliar os conhecimentos sobre docência, para a prática cotidiana nas escolas de Educação Infantil. Os bolsistas, além disso, estão em contato com o "Espaço Cultural" da ESEBA, interagindo com as crianças, compreendendo seus interesses e necessidade, explorando as suas múltiplas linguagens.

Não podemos negligenciar o impacto pessoal, que por estar referenciada em nossa história acadêmico-profissional, realiza o nosso desejo de aprofundar estudos sobre as múltiplas linguagens das crianças da Educação Infantil.

Esperamos que os resultados encontrados nesse projeto nos levem na direção dos aprofundamentos dos conceitos sobre as múltiplas linguagens das crianças. De tal modo que, tais aprofundamentos estejam correlacionados com as parcerias travadas entre professor pedagogo e alunos (as) das graduações em Artes Visuais e Teatro. Os resultados obtidos através desse projeto de investigação podem ser divulgados, primeiramente, na própria instituição, ESEBA, com vistas a ampliarmos a formação dos professores pedagogos, assim como, das distintas áreas das artes.

Referências:

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARBOSA, M. C. S.; HOR, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006 (a).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. Ensinando as crianças através de centenas de linguagens. **Revista Pátio -** Educação Infantil – Ano III Nº 8 Jul/Out 2005.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetro Curricular da Educação Infantil** - PCEI. Uberlândia, MG, 2010.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 91).

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 a.

FRIEDMANN, A. As linguagens simbólicas das crianças. **Revista Pátio -** Educação Infantil – Ano III Nº 8 Jul/Out, 2005 b.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MENGA, L.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, M.I. **Educação Infantil II.** Coleção Pedagogia a Distancia UFU/UAB. Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO,: KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Org). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

NOVAES, Ema R. de; NEVES, Lygia H. **A Criança e o Desenho Infantil: A sensibilidade do educador mediante uma produção artística infantil.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol 2, n. 5, abr.-jun. 2004. Disponível em: <pt.scribd.com/doc/6779247/Crianca-e-Desenho. Acesso em 18/07/2014.

Paula Amaral Faria: Possui graduação em Pedagogia pela UFU (2003), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIMINAS (2006) e Mestrado em Educação pela UFU (2014). Atua como Docente na Educação Infantil na ESEBA/UFU. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicopedagogia e Educação Infantil. CV: http://lattes.cnpq.br/2142143662135686

Raquel Parreira Teixeira: Possui ensino medio segundo graupela Escola Estadual Segismundo Pereira(2010). Graduanda em Teatro na UFU. Tem experiência na área de Artes. CV: http://lattes.cnpq.br/5566328503164408

Victor de Oliveira Marcelo: Graduando em Artes Visuais na UFU. Cursou Ciências Sociais, interrompido, na UFPR onde foi bolsista no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). CV: http://lattes.cnpq.br/3213910637587191

Modalidade: Comunicação Oral GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Iniciação à Docência

GRAFFITI NO CONTEXTO ESCOLAR: CARTOGRAFIAS AFETIVAS E IDENTIDADE VISUAL

Rafayella Nunes Travassos Moreira (IFCE- CEARÁ, BRASIL)
Lara Reginaldo da Silva Araujo (IFCE- CEARÁ, BRASIL)
Maira Gutierres Gonçalves (IFCE- CEARÁ, BRASIL)

RESUMO*:*
Esta é uma pesquisa em ensino de Artes Visuais e tem como objeto de estudo do graffiti e suas reverberações no contexto escolar. O artigo apresenta o relato das experiências compartilhadas durante a oficina de graffiti realizada em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, localizada na região centro-sul do bairro Conjunto Ceará em Fortaleza, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com o Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – Campus Fortaleza. A inserção dos bolsistas na escola ocorreu através da criação do Laboratório de Produção de Imagem LAPIM, forjado a partir de um levantamento sócio antropológico, inventariando os interesses do público alvo do projeto. Objetiva-se abordar os aspectos históricos e culturais que culminaram no conceito do graffiti contemporâneo, assim como promover práticas reflexivas, confrontando-o com a pichação, sugerindo temas como identidade, ocupação, apropriação e ressignificação do espaço, associando essas informações ao contexto e a realidade dos alunos, da escola e do seu entorno. As etapas de construção da prática efetiva do graffiti contemplaram diversas técnicas como o lambe-lambe, a pintura mural e o estêncil, promovendo um laboratório de experimentação artística. **Palavras-chave:** *Graffiti*; Arte educação; PIBID

GRAFFITI ON SCHOOL CONTEXT: AFFECTIVE CARTOGRAPHIES AND VISUAL IDENTITY.

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
This is a research in teaching Visual Arts and has as its object of study of graffiti and its reverberations in the school context. The article presents the shared during the workshop graphite held in a school for elementary and middle school, located in the south central region of Ceará Set neighborhood in Fortaleza, linked to the Institutional Program Initiation to Teaching Exchange experiences PIBID in partnership with the Bachelor of Visual Arts CLAV the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará IFCE Campus Fortaleza. The insertion of the fellows at school occurred through the creation of Production Laboratory Picture LAPIM, forged from an anthropological survey partner, inventorying the interests of the target audience of the project. It aims to address the historical and cultural aspects that led to the concept of contemporary graffiti, as well as promote reflective practices, confronting that with the graffiti,

suggesting themes as identity, occupation, appropriation and reinterpretation of space, linking this information to the context and the reality of the students, the school and its surroundings. The steps of building the effective practice of graphite contemplated various techniques like a mural painting and stencil, promoting a laboratory for artistic experimentation. **Key words:** Graffiti; Art Education; PIBID

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências obtidas no transcorrer do Laboratório de Artes e Produção de Imagens - LAPIM, realizado em uma escola localizada na região centro-sul do bairro Conjunto Ceará, na cidade de Fortaleza-Ceará, decorrentes da participação enquanto bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, subprojeto Artes Visuais. Sua consolidação deu-se pelas vivências pedagógicas durante a execução do LAPIM na escola, troca de experiências com outros bolsistas e relatos dos educandos atendidos pelo programa. A oficina teve início no primeiro semestre do ano letivo de 2014, contando com o auxílio de um professor coordenador e uma professora colaboradora, membros do quadro de efetivos do IFCE, campus Fortaleza. Contou ainda com duas equipes de graduandos vinculadas ao programa PIBID, ambas operando no campo da Arte, totalizando um grupo de seis licenciandos em Artes Visuais atuantes na mesma escola, além da professora supervisora, que faz parte do quadro de professores da escola.

Sobre o programa PIBID, é importante ressaltar que tem servido de suporte para a inserção de licenciandos no campo educacional, partindo do pressuposto que todo fundamento teórico fornecido pelas instituições formadoras de docentes se legitimará de fato através das vivências empíricas obtidas frente às práticas, e o contato efetivo com a realidade escolar. O programa no contexto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais- CLAV atua sob a forma de orientação pautada em pesquisas conjuntas sobre poéticas visuais inseridas no âmbito da escola, promovendo atividades de cunho analítico/investigativo que possam diagnosticar demandas e elaborar fazeres, objetivando contribuir para a atuação dos bolsistas e com a condição do ensino/aprendizagem de Artes nas instituições que abrigam o programa.

Antes de iniciadas as atividades com os alunos na própria instituição, foi proposta pela coordenadoria do programa uma sucessão de medidas que pudessem direcionar o posicionamento objetivo das recém-criadas equipes ante suas respectivas instituições de ensino, e quais estratégias seriam utilizadas para um melhor aproveitamento das potencialidades dos bolsistas, do tempo e espaço disposto para a execução dos trabalhos. Dentre as medidas adotadas incluíram-se algumas leituras referentes à Arte, Educação e Cultura Visual. Paralelo ao grupo de estudo, um trabalho de diagnóstico sócio antropológico foi desenvolvido nas escolas com a finalidade de identificar as necessidades e a dinâmica geral do ambiente de ensino. Além de ser possível apropriar-se desses dados para definir questões de cunho prático, a exemplo da natureza dos conteúdos oferecidos, os resultados obtidos também provocaram reflexões profundas acerca da Arte na escola, do próprio contexto escolar numa configuração geral, como também de questões específicas à comunidade escolar de atuação.

Neste sentido, durante essa etapa do processo, três fatores foram determinantes para o direcionamento dos trabalhos da equipe e a escolha do *graffiti* como linguagem a ser explorada com os alunos. O primeiro fator trata-se de uma sondagem realizada

pela supervisora do programa na escola durante o período de diagnóstico que revelou grande inclinação dos alunos às práticas de *graffiti* e intervenção urbana e não apenas pela produção de visualidades nesse campo, mas pela relação com identidade cultural e os discursos implícitos ou associados à prática do *graffiti*. Nesse aspecto a identificação dos educandos com essa linguagem artística ampliaria de certa forma um ambiente de fluidez de diálogos e saberes.

O segundo fator foi que mediante debates internos dentre os membros da equipe, atuantes nas segundas e quartas-feiras, foi partilhada a percepção de que, por vezes, a imagem que se delineia da escola contemporânea é de um espaço instável que comporta em si diversidades, vivenciando rupturas e transições, buscando, nem sempre munida de condições favoráveis, responder às indagações impostas pelo agora.

Essa equipe de bolsistas intencionou, a partir dessas divagações sobre o espaço enquanto contexto de atuação, a introdução de fazeres contemporâneos, com a finalidade de promover uma observação crítica do cotidiano, estimular reflexões nos educandos e instigar produções vinculadas às suas realidades. Ações que ao mesmo tempo evocassem um caráter dinamizador da participação dos alunos dentro do meio escolar, estreitando a relação com a escola a partir do contato com a espacialidade do lugar e do mapeamento afetivo desse espaço baseado nas vivências relacionadas ao mesmo.

O terceiro fator que igualmente contribuiu para esta definição consiste em uma apropriação de um estudo direcionado relativo à Cultura Visual, realizado durante os momentos destinados à pesquisa dentro do programa. Segundo Irene Tourinho[1] (2011): “A cultura visual é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente”. (TOURINHO, p.4, 2011).

As práticas contemporâneas, bem como as abordagens pautadas na Cultura Visual, podem servir de ferramentas para a construção de um diálogo em que a experiência de consumo e produção de imagens possa mediar saberes dinâmicos, híbridos, envolvendo transdisciplinaridades e o multiculturalismo no ambiente de ensino.

Deve-se considerar que o *graffiti* não é simplesmente uma expressão visual, é um fenómeno urbano, cujo modo de se relacionar com o mundo e com a contemporaneidade, se agregam noções de afirmação identitária e padrões ideológicos e comportamentais partilhados por todos que se identificam com esta prática. Está arraigado na cultura da Periferia, movimento cultural e artístico que agrega linguagens diversas, produzidas na rua, entre aqueles que vivem e comunicam a rua, uma expressão que ressignifica não só os espaços urbanos, mas ressignifica, também, a própria condição do artista, tomando por vezes um viés de resistência. Assim, pensa-se que, uma vez inserido nas práticas escolares pode vir a promover uma leitura muito própria da realidade e ser uma ferramenta mediadora e de identificação entre o aluno e a escola, podendo ressignicar as inter-relações no ambiente educacional.

2. O *graffiti* enquanto Arte

É difícil estabelecer uma cronologia específica sobre o *graffiti*, dado que a própria definição do termo alcança um nível de complexidade semântica, variando de acordo

[1] Doutora pela University of Wisconsin – Madison (EUA) e Pós-doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona, Espanha.

com o contexto e abordagem ou mesmo ganhando conotação diferenciada nas perspectivas dos diferentes autores que pesquisam o tema. Portanto, o foco de abordagem estabelecido no decorrer desse breve relato histórico acerca do assunto, fixa-se mais nas questões suscitadas do que numa linearidade cronológica.

A raiz epistemológica do termo *graffiti* encontra suas origens nos termos: “grafein” e “graffiare” do grego e do latim, respectivamente, e se referem, no mundo antigo, às inscrições de caráter icono-textual. Segundo o dicionário Aurélio define-se *graffiti* como inscrição ou desenho de épocas antigas, toscamente riscado à ponta ou a carvão em rochas, paredes, vasos, etc. Embora sirva de referencial, essa concepção, aqui, se torna genérica e pouco específica. (ALMEIDA, 2011).

É fato que os estudos históricos e antropológicos da Arte revelam a viabilidade de firmar conexões e distinções interessantes entre a prática do *graffiti*, tal como conhecemos hoje, e os achados imagéticos encontrados nas cavernas provenientes da era pré-histórica.

A considerar explanações do historiador E. H. Gombrich em seu livro A História da Arte (1995), onde existe um maior aprofundamento em cronologia e funcionalidade do uso das imagens nesse período, pelo menos umas poucas análogas são plausíveis, o uso do espaço enquanto suporte para as imagens produzidas pelo homem e o alto valor subjetivo dessa ação. Ainda sobre o teor comunicativo da prática: “[...] se quisermos compreender a história da arte, será conveniente recordar, vez por outra, que as imagens e letras são na verdade parentes consanguíneos” (GOMBRICH, p.53, 1995).

Consideração tal que, denota o poder de comunicar implícito no ato de transpor imagens ou escritos sobre os espaços com os quais o homem se relaciona. No mais, pode-se também afirmar que essa relação com o espaço se dá desde tempos mais remotos.

Em virtude da proposta dessa comunicação, aqui se torna mais interessante fincar os referenciais na origem do *graffiti* contemporâneo, pois, esse remonte às origens longínquas, além de requerer um mosaico bem elaborado de dados históricos, também pressupõe uma busca de reconstrução do passado para compreensão do presente, quando bem, a relevância iminente deste trabalho reside em se apropriar das manifestações do presente para problematização das questões que atuam sobre o mesmo e quiçá estabelecer proposições e estratégias para diretrizes futuras.

Ainda no tocante às origens, mas agora já buscando contexto para sua aplicação no espaço urbano e as interlocuções do *graffiti* com a arte contemporânea, segundo Saavedra (1999) o precursor do termo *graffiti* foi António Bosio, no século XVII, contudo foi através de Raffaele Garrucci em 1854, que o termo alcançou maior generalidade, firmando-se de fato no século XX. O termo *graffiti,* que antes, consistia em todo e qualquer signo gravado ou desenhado na pedra, passou por análises e elaborações conceituais sob a ótica de autores diversos e hoje se refere a uma forma de comunicação específica e expressão urbana atual. (ALMEIDA, 2011)

Nessa perspectiva ampla de caráter comunicativo, as inscrições, palavras e desenhos, que tomaram os muros, paredes e metrôs de Nova York, sem autoria definida, em 1970, é por natureza, *graffiti*. Em São Paulo, as inscrições do tipo "CASAS PERNAMBUCANAS" e "CÃO FILA KM 26" que serviam como estratégias comerciais também se encaixam em tal definição. Não menos, a afirmação territorial dos grupos conhecidos por “galeras” que adotaram a prática com grande significância, aqui no Brasil, em meados da década de 80, grupos como JB: Vândalos do Botânico SL: Sádicos do Leblon, atuando no Rio. Ou ainda, frases de reinvindicação pela democratização do país e a queda da ditadura militar, na década de 70 aqui no Brasil,

especialmente em seus meados. A questão relativa aos espaços públicos e ao patrimônio particular que se tornou caso de repreensão policial traz consigo um bom mote para discursão. Citando Torres (2011), para esclarecer o assunto:

> O que mais chamou a atenção durante a década de 1970, especialmente em sua segunda metade, foram as inscrições de sentido político que se utilizaram largamente das latas de jato de tinta ao longo da luta pela redemocratização do Brasil e em defesa do fim do regime militar.
> (TORRES, 2011, p.341, 342)

Não é necessário recapitular aqui a tensão histórica que esse período específico suscita. Debater questões relativas à natureza do *graffiti* enquanto Arte ou enquanto pichação ou ainda, sua marginalização na conjuntura desse recorte temporal, requer a introdução de fatores outros que perpassam mais pela vontade de expressão dos autores clandestinos dessas inscrições de caráter político. É válido discutir aqui a funcionalidade que as inscrições adquirem enquanto meio de expressão de ideias e a visibilidade das informações mais do que seu teor, não obstante disso, a iminente necessidade histórica de bipartir e definir o caráter arte de caráter outrem.

Esse entendimento amplo de *graffiti* começa a ser nivelado a partir das definições de alguns autores que se preocupam com a intencionalidade da ação. Por exemplo, a definição dada por Joaquim Bols (1979), que usa o termo para referir-se às inscrições anónimas que surgem sobre muros, no espaço urbano, e que atestam a presença do seu autor, salientando que não se tratam de pinturas de cariz político ou comercial (Saavedra, 1999).

O *graffiti* começa a ser reconhecido no universo da Arte em 1975, também na cidade Nova York, quando a exposição Artist's Space atribui a parte dessas produções um caráter artístico. A palavra oriunda do Italiano *graffiti*[2] se incorpora inglês e passa a definir uma arte urbana que intervém e modifica o espaço público.

Uma vez adquirindo caráter de Arte o *graffiti* ganha expressividade e uma qualidade discursiva, os praticantes passam a demonstrar estilos próprios, uma preocupação estética, o que para muitos seria a distinção do *Graffiti* e a pichação, embora para alguns grafiteiros[3] reconhecidos como artistas, tal diferença não procede. Nesse período de instauração do *graffiti* arte dois artistas americanos ganham grande notoriedade, segundo Torres (2011) Keith Haring (1958-1990) e Jean-Michel Basquiat (1960-1988).

Enquanto em Haring as produções imagéticas se pautam no cotidiano, em Basquiat o *graffiti* possui um forte apelo político e transgressor, ao passo que suas produções enfatizam tanto o vínculo dessa modalidade artística com o *hip-hop* quanto como o universo da pichação. Ele aborda temáticas diretamente ligadas a suas vivências, sendo filho de mãe porto-riquenha e de pai haitiano, expõe em seus trabalhos temáticas como exclusão social, questões dos imigrantes e elementos da cultura afro. De um repertório cultural amplo, ele ainda faz referências ao *rap*, *break dance* e o cotidiano de nova York, tendo também uma passagem pelas produções de Andy Wharol, ícone da Pop Art. Exorta um hibridismo cultural que se encontra no *grafitti* até os dias atuais. Nos trabalhos de Jean-Michel Basquiat, o *graffiti* se aproxima das observações feitas por autores como Cooper e Sciorra (1994), ao relacionarem o termo com a cultura Hip Hop, e afirmam sua condição de arte: “o *graffiti* retomou às

[2] Plural da palavra *grafitto*, oriunda do italiano.
[3] Nomenclatura informal, atribuída aos praticantes de *graffiti.*

suas raízes e ressurgiu como uma forma de arte autónoma e plenamente viável como tal.” (DIEGO1997, apud ALMEIDA, 2011).

Em territorial nacional esse caráter de elaboração estética da imagem toma formas mais delineadas com Alex Vallauri, Carlos Matuck, Waldemar Zaidler, além do grupo Tupi-não-dá. Esse movimento se valeu de técnicas como o *stêncil*[4], muito trabalhada atualmente, fazendo referências à Pop Art e de certa forma aos *ready mades dadaístas*. (TORRES, 2011).

Atualmente a cena brasileira conta com o reconhecimento de artistas que ganharam o mundo com seus traços e desenhos muito peculiares. Os gêmeos, por exemplo, os irmãos Gustavo e Otávio Pandolfo, são referenciais do *graffiti* no Brasil e no mundo. Seus trabalhos puderam ser conferidos na exposição “A ópera da lua”, neste mesmo ano de 2014, denotando que o *graffiti* reivindicou e reafirmou sua condição de Arte a ponto de adentrar com força tanto no espaço das galerias quanto mesmo no mercado, mas isso se torna assunto para outras discussões que não cabem aqui.

Ainda mais poderia ser dito sobre o processo de instauração do *graffiti*, dada a complexidade conceitual e histórica dessa manifestação. Como dito anteriormente o *graffiti* possui raízes diversas mesmo em seu aspecto que se efetiva enquanto intencionalidade artística.

É mais fácil estudar uma linha temporal isolando o caminho especifico que essa modalidade percorreu em cada localidade, pois, sendo um campo amplo, a infinidade de variantes espaço-temporais que darão sentido a essa manifestação serão fundamentais para uma visão mais apurada do *graffiti* em sua totalidade.

De maneira geral para estabelecer uma base conclusiva sobre o *graffiti*, que sirva de subsequência para este trabalho, é importante compreender que tanto em seu caráter artístico quanto em sua apresentação nos espaços urbanos, ele conduz a uma multiplicidade de contextos para evocar conotações diversas e tecer novos significados aos lugares.

Seu *deslocamento para o campo educacional pode servir como uma ferramenta que trabalhe no educando* tanto a criticidade quanto o sentimento afetivo de pertencimento ao espaço escolar, visto que o *graffiti* parte muito da relação de espacialidade.

Pressupõe-se que seu deslocamento para o campo educacional pode servir como estratégia de ampliação do ambiente de ensino, considerando que questões como, a apropriação do espaço escolar e a descoberta de uma identidade visual podem ser trabalhadas através do *graffiti*. Isso sugere um trabalho gradativo e em longo prazo, sempre que possível, focando uma questão específica por vez, exigindo objetivação de estratégias pedagógicas que respeitem a ideia do processo qualitativo.

3. **O contexto educacional.**

Antes de avaliar as metodologias de aplicação das atividades relativas ao *graffiti* na escola, suas finalidades ou consequências, é preciso prioritariamente levar em consideração o contexto escolar contemporâneo e os enfrentamentos que permeiam esse espaço. Pensar o *graffiti* enquanto prática no seu contexto usual, o espaço urbano, têm características e demandas específicas, bem como pensar o *graffiti* para o contexto escolar modifica, por certo, o grupo de variantes que direcionam essa prática,

[4] É uma técnica muito popular, feita através do corte ou perfuração em papel ou acetato, gerando um desenho vazado por onde passará a tinta. Resulta em um tipo de prancha que serve de matriz para impressão de aplicação rápida e simples.

logo, esse deslocamento espacial requer uma análise não somente do objeto em si ou das poéticas que advêm do mesmo, mas do meio onde o *graffiti* será introduzido.

Michel Apple (2004), afirma em seu artigo "A educação e os novos blocos hegemônicos" que os conflitos presentes na escola não são meramente econômicos e que a educação é um espaço de conflitos e de compromissos. A escola é como uma tessitura complexa onde relações de poderes e interesses políticos atuam de maneira colidente, pois contém em si uma diversidade que se põe em interlocução contínua.

Na conjunção da escola pública situada na periferia brasileira, como é o caso da instituição que abriga projeto PIBID, isso muitas vezes se agrega a outros pontos, situadas em localidades mais pobres e/ou com índices de criminalidade elevados e educandos que se encontram em situações de risco, os processos de aprendizagem emaranham-se com questões de ordem social, embaçando o limiar entre o que é conflito interno e externo. Segundo Martins[5]:

> Os problemas e resistências que enredam e emaranham os processos de aprendizagem no espaço formal da escola estão ligados às circunstâncias do campo social e profissional, terreno incongruente atravessado por antagonismos, rivalidades, desconfianças e disputas que emergem e se sedimentam em diferentes perspectivas e concepções. (MARTINS, 2011, p.18.)

Não obstante, estratégias políticas e pedagógicas que visam minimizar os problemas de ordem diversa como questões de rendimento, evasão e indisciplina, parecem abrir margem para ações de caráter cultural, artístico ou desportivo, ampliando as possibilidades de atuação das artes e linguagens artísticas dentro do contexto escolar através de projetos extracurriculares.

Não que esta seja uma das questões no cerne das discussões sobre o ensino de Arte propriamente dito. Contudo, esse apontamento torna-se relevante aqui à medida que a mesma passa a responder a imperativos mais concretos e até complexos, enquanto minimizadora de problemas, apaziguadoras de conflitos, efeito este esperado, e muitas vezes palco onde as transversalidades são discutidas mais abertamente.

Segundo Barbosa (2002) é sabido que pelo histórico do ensino das Artes no Brasil, este sempre lidou com dificuldades, estando à margem da educação ou subjugado a interesses de grupos restritos. Baseando-se nestas observações é fundamental o levante da indagação: como traçar de maneira objetiva o papel da Arte e do Arte-educador na conjuntura da escola? Se por um lado mediar processos inerentes à criatividade e o senso estético dos educandos já é por si uma tarefa delicada, considerando o alto grau de subjetividade com o qual o Arte-educador lida todos os dias, por outro se deve considerar que a Arte por ser um território amplo das produções humanas não pode abster-se de atuar ativamente nos processos de seu tempo. "As imagens contam de nós, dos outros, para nós, para outros. A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade, cria novas responsabilidades para a escola." (TOURINHO, 2011).

Com isso, na mesma proporção que a educação se apropria da arte como instrumento minimizador de danos, a Arte pode apropriar-se do ambiente escolar visando promover na escola um local que propicie a produção cultural, intelectual e estética. Não se trata, por tanto, de atribuir à Arte, nesse caso ao *graffiti*, uma

[5] Doutor em Educação/Artes pela Universidade de Southern Illinois (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha). Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais, docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

funcionalidade que venha subsumir de sua natureza estética, trata-se ao contrário de fornecer-lhe novos campos possíveis para sua atuação.

Especificamente na escola em questão, situada no bairro Conjunto Ceará, 3ª Etapa, próximo ao bairro Genibaú (bairros considerados como periféricos em Fortaleza), a própria política pedagógica adotada busca minimizar os enfrentamentos do cotidiano com estratégias similares de estímulo às atividades extracurriculares com esse caráter artístico, cultural e desportivo, sendo inclusive, a instituição aberta à comunidade e parcerias nesse sentido acontecem com frequência na quadra esportiva, projetos de capoeira e futsal, além de outros.

Essa política contribuiu para a execução do LAPIM de forma que pudesse se tornar um cenário de debates e construções dialógicas entre os membros da comunidade escolar. Os objetivos específicos da oficina foram traçados a partir da perspectiva de desempenhar um papel ativo na construção de uma cultura de Arte no colégio. Para Martins (2011):

> As práticas artísticas/imagéticas devem ser tratadas prioritariamente como espaços de aprendizagem, espaços de experimentação de professores e alunos como atores do processo educacional no qual esses fazeres revelam seu caráter social e, sobretudo, seu sentido ético e profissional. (MARTINS, 2011, p18).

A equipe de bolsista analisou a fundo as observações iniciais obtidas no diagnóstico sócio antropológico realizado anteriormente, buscando compreender as características do público-alvo participante, a estrutura e funcionamento da instituição de ensino em diferentes vieses: político, físico e pedagógico e a variedade cultural de identidades presentes neste, para tentar adaptar as práticas e fazeres relativos ao *graffiti* à sua realidade. Pensando na gama de possibilidades do *graffiti* e de como este poderia colaborar objetivamente com as demandas da escola, foram traçados, a princípio, alguns enfoques iniciais que se desdobrariam ou se modificariam a partir do desenrolar do trabalho.

4. Metodologia

Dada a forma como se constituiu este estudo, seus objetivos e a natureza experimental do objeto de investigação, utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa integrada a uma investigação ação apoiada outros suportes, sempre que necessário, a fim de encontrar apoio consistente para cada etapa de execução do projeto. Tomando como base para este empreendimento o processo de investigação em espiral, caracterizado pela autorreflexão, assim como o proposto por Carr & Kemmis (1998) sobre o qual ambos comentam que, para haver investigação-ação são necessárias três condições mínimas:

> *A primeira***,** que um projeto seja planejado com o tema da prática social, considerada como uma forma de ação estratégica suscetível de melhoramento; *a segunda***,** que tal projeto recorra a uma espiral de elos de planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas essas atividades implantadas e inter-relacionadas sistematicamente e autocriticamente; *a terceira***,** que o projeto envolva os responsáveis da prática em todos e cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto para incluir os outros afetados pela prática, e manter um controle colaborativo do processo. (CARR, W.; KEMMIS, S, 1998 p. 177)

Dessa forma, a construção dessa pesquisa se dividiu em etapas subsequenciais que puderam coordenar-se em torno de constituir uma totalidade coerente em si mesma e que ao mesmo tempo visavam uma condição autorreflexiva dos resultados obtidos, servindo como norteamento para sua continuidade.

A fase inicial pautou-se em um estudo descritivo e interpretativo, apoiando-se na coleta de dados obtidos através da aplicação de um questionário sócio antropológico na escola em que atua o programa PIBID, além de pesquisas e revisão de bibliografia selecionada para orientar as práticas mediante ponderações acerca do meio, do outro e da própria condição dentro do continente da proposta do PIBID.

A segunda etapa deu-se pelo exercício da função de bolsista ID[6], atuando com alunos do Ensino Fundamental II e Médio, durante a execução do LAPIM com oficinas voltadas para o aprendizado de técnicas do *graffiti*, tentando alinhar ao emprego das técnicas às questões socio-culturais já explanadas anteriormente.

Nesta segunda etapa, quando prevaleceu o contato direto com os educandos, apropriou-se do conceito de Thistlewood (1990) e delineou-se uma metodologia prática pautada nos processos culturais, nos repertórios visuais dos alunos, estimulando o exercício de desconstrução, construção e reconstrução de conceitos e práticas que mistificam o *graffiti*.

As etapas de construção da prática efetiva do *graffiti* contemplaram diversas técnicas divididas em módulos, como o lambe-lambe, a pintura mural e o estêncil, promovendo um laboratório de experimentação artística.

Durante a realização dos LAPINS, foram feitos registros e coleta de material por meio de diários de campo, escritos e visuais, que serviram como registro das experiências realizadas no período do primeiro semestre do ano de 2014 com alunos do ensino básico, que serão apresentados a seguir.

5. *Graffiti* do "Bira": A construção de uma identidade visual e as descobertas ao longo do percurso.

Tendo esta comunicação um caráter de relato é valido discorrer sobre alguns pontos que perpassaram esse empreendimento, advindos dos debates em sala ou na escola, tornando-se relevantes à menção ao estabelecerem conexões significativas com os propósitos dessa pesquisa, sendo esta: investigar as questões decorrentes da introdução do *graffiti* no âmbito escolar.

O primeiro ponto a ser mencionado é a cultura de *graffiti* pré-existente na instituição de atuação, como já citado, um dos fatores que influenciou na escolha da oficina por dialogar diretamente com a preferência e os traços culturais dos educandos. Muitos alunos estão inseridos em projetos sociais que trabalham o *hip-hop*, que inclui o *graffiti*, e em projetos que fortalecem e positivam a identidade cultural das comunidades da periferia, evocando o protagonismo juvenil. Inegavelmente, isso facilitou o trabalho e promoveu um enriquecimento do repertório visual e partilha de vivências em sala.

Contudo, debater com os alunos um contraponto neste sentido se tornou imprescindível, tanto o *graffiti* quanto as manifestações culturais da periferia em termos de movimento social e artístico, tem se deslocado das margens sociais e encontrado espaço nas instituições, na mídia e mesmo no mercado; por serem identidades fortes, estão sujeitas a se incorporarem ao modismo, assim como ocorreu com movimentos que se popularizaram por meios alternativos, submergidos na moda e congregados à lógica do mercado, encontram uma distorção de sentido.

[6] Iniciação à docência.

Outro fator foi a análise do deslocamento do *graffiti* para o espaço físico escolar, as produções internas se diferem conceitualmente do que vem a ser *graffiti*, já que é uma prática que se caracteriza esteticamente por se utilizar dos espaços urbanos como suporte; logo, uma vez que debatido em sala, foi fácil esclarecer aos alunos que assimilaram bem as peculiaridades de atuar em diferentes espaços e a comunicação que se pode estabelecer com os mesmos, introduzindo no conteúdo noções de *site especific* [7] e intervenções de outra natureza.

Fig. 1, Práticas de pintura.



Fotografia de Rafayella Travassos, bolsista ID.
Fonte: diário de campo dos bolsistas PIBID.

As aulas práticas de *graffiti* que se utilizaram dos muros da instituição e suscitaram uma abertura no campo do debate e da ação ao pôr em evidência uma problemática existente na escola, antes mesmo da introdução do LAPIM. A questão patrimonial entrou em foco e a oficina passou a colaborar intermediando as tensões decorrentes dos rabiscos, grafias e desenhos espalhados pelas carteiras, paredes e espaços em geral, executados pelos alunos. Isso foi profundamente viável, pois, o debate patrimonial dentro da escola dialoga diretamente com o debate, inclusive histórico, que o *graffiti* abrange no tocante ao que é *graffiti* e/ou pichação.

Dentro do âmbito da oficina, o tema foi debatido deixando que os próprios alunos delimitassem diferenças e semelhanças. Segundo os mesmos, o *graffiti* é uma ação que busca estabelecer uma comunicação visual com os espaços públicos que ocupa e frequenta, ao passo que a pichação busca uma transgressão ou agressão visual.

Ainda nesse sentido, ao analisar em conjunto com os educandos as inscrições feitas por alunos na escola, trabalhou-se a vontade de transgressão e depredação como vontade de desconstrução e se propôs que a agressão fosse substituída pelo diálogo se valendo da possibilidade de modificar o espaço, intervindo nele e debatendo, através das intervenções, respeitando os espaços destinados para estes fins. Além disso, a questão patrimonial é uma questão que requer um conjunto de ações e não se deve esperar por resultados imediatos, é um trabalho em longo prazo.

Essa reflexão crítica sobre o espaço objetivou desenvolver no educando sentimentos de identificação afetiva com o lugar, ampliando e aprofundando as interações com o ambiente de ensino e reforçando a assiduidade e o engajamento na vida escolar.

[7] O termo faz menção a obras criadas de acordo com o ambiente e com um espaço determinado.

As poéticas visuais foram trabalhadas com a finalidade de promover uma apropriação das técnicas para a ilustração de conteúdos imagéticos do cotidiano, para estimular o pensamento crítico acerca das vivências fora da escola e transformar tais vivências em produção estética, onde a possibilidade de expressão das subjetividades também estivesse presente, a fim de que os elementos visuais produzidos em sala pudessem pertencer ao domínio da livre expressão respeitando que cada aluno possui sua característica específica de aprender e externar esse aprendizado.

Assim, as observações que surgiram no percurso de execução da oficina de *graffiti* foram tão pertinentes ao ensino de arte quanto à formação docente dos bolsistas atuantes. Ao que se refere às experiências do *graffiti* quando introduzido no ambiente da escola em questão, esse gerou um movimento indiscutível e a proposta de dinamizar as estruturas diversas da instituição se concretizou em vários aspectos, ressignificando, antes de tudo, as relações entre as partes envolvidas no processo. O *graffiti* possibilitou a descoberta de identidades individuais para a construção de uma identidade coletiva na escola, ganhos nesse sentido puderam ser evidenciados no decorrer do processo quando a oficina passou a receber a nomenclatura de "*Graffiti* do Bira" ou "Arte do Bira" dada pelos próprios alunos durante a confecção do muro.

Fig. 2. Arte do Bira



Fotografia de Rafayella Travassos, bolsista ID.
Fonte: diário de campo dos bolsistas PIBID.

Convergindo e colidindo, nem sempre de forma ordeira, todos os elementos humanos, políticos, sociais e culturais que se agregaram para formar a totalidade sobre a qual este estudo se debruça, atuam na escola de forma simultânea, exercendo sobre a mesma uma influência proporcional, constituindo sua diversidade e identidade.

6. Considerações

Resumir todas as percepções alcançadas com essa experiência investigativa na comunidade escolar não se constitui numa tarefa simplória. Talvez uma das maiores contribuições desse breve relato seja o imperativo de repensar a própria escola buscando ferramentas de mediação dos eventuais conflitos que permeiam esse espaço, onde o educador possa assumir o papel de propositor, adotando continuamente uma postura crítica e autorreflexiva, sempre.

Nesse cenário híbrido, dinâmico e plural que constitui o ambiente de ensino é fundamental a inserção de fazeres que possam responder às modificações conceituais e metodológicas impostas pela contemporaneidade.

A introdução do *graffiti* no âmbito escolar certamente gera uma sucessão de interlocuções, nem sempre amenas ou confortáveis, mas configurada como uma alternativa de estímulo ao envolvimento dos educandos nos processos vivenciados dentro e fora da escola.

Através da natureza das experimentações artísticas/docentes realizadas no "Bira" tornou-se viável refletir a relevância da Arte na educação.

A Arte não deve ser um mero objeto de estetização dos muros e das paredes, dos espaços escolares. Deve, por certo, promover a estetização da vida humana, política, cultural e criativa que permeia esses espaços; pintar, rabiscar, grafitar e intervir na escola é por natureza uma estratégia de resistência à homogeneização e desumanização das instituições escolares, manifestadas visualmente na estagnação das suas cores, formas e condutas. Criar uma identidade artística do lugar e externá-la nos muros da escola é certamente uma das maneiras de transpor muros sempre que se mostrar necessário.

Referências

Tourinho, Irene. **Texto 1: As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: Porque a escola deve lidar com isso?**. Salto para o futuro, Cultura Visual na escola. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**, 16. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

ALMEIDA, S. **O *Grafitti*: Uma Perspectiva de Comunicação na Educação.** 2011. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/almeida-oliveira-costa-graffiti-perspectiva-comunicacao-educacao.pdf

TORRES, S. **Raízes e Rumos**: perspectivas interdisciplinares em estudos americanos. Rio de Janeiro, edição 7, letras, 2001

Saavedra, Fernando. **El graffiti Movement en Valecas – História, estética y sociología de una subcultura urbana (1980-1996)**, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense, 1999. Disponível em: http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/H/0/H0041601.pdf

APPEL, Michael. **A educação e os novos blocos hegemônicos**. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da educação. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Cap. VII, p.111- 145).

Martins, Raimundo. **Texto 2: Imagem, identidade e escola.** Salto para o futuro, Cultura Visual na escola. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil,** 5ª. ed., São Paulo: Perspectiva**,** 2002.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza.** Barcelona: Martins Roca, 1988.

THISTLEWOOD, David. **Arte Contemporânea na educação: Construção, desconstrução e reconstrução. Reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo.** In: BARBOSA, Ana Mae. SALES, Melissa Margarida. O ensino da Arte e sua História. São Paulo: MAC/USP, 1990. (p. 2331).

Rafayella Nunes Travassos Moreira
Aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza; Bolsista de Iniciação à Docência do programa PIBID, subprojeto Artes Visuais; Coautora do artigo ”Experienciando a Arte Urbana no contexto escolar: intervenções a partir do *graffiti*” aceito no V Encontro Nacional das Licenciaturas; http://lattes.cnpq.br/5981217678316451 .

Lara Reginaldo da Silva Araujo
Aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza; Bolsista de Iniciação à Docência do programa PIBID, subprojeto Artes Visuais; Autora do artigo ”Experienciando a Arte Urbana no contexto escolar: intervenções a partir do *graffiti*” aceito no V Encontro Nacional das Licenciaturas; http://lattes.cnpq.br/3910657986157786 .

Maira Gutierres Gonçalves
Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; Professora substituta do IFCE no curso de Licenciatura em Artes Visuais; Professora colaboradora do PIBID/IFCE, subprojeto Artes Visuais; Pesquisadora do IRIS Grupo de Estudo da Formação de Professores de artes Visuais; IARTEH Investigação em Arte, Educação e História, PPGEUECE; http://lattes.cnpq.br/9225849180329071 .

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Iniciação à docência GT: Artes Visuais
Eixo Temático: Práticas de Leitura em Artes Visuais na Escola

DISCUSSÃO SOBRE PINTURAS

Kelli Cristina da Luz Freire Maciel (UFPR, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo tem por objetivo realizar uma reflexão do quão importante é o papel do educador em sala de aula, especialmente no acesso a produção artística e cultural à maioria. Considerando que, quanto mais leigo nos assuntos inerentes à arte, menos possibilidade de apropriação dos seus sentidos, entende-se que cabe ao educador trabalhar com os saberes das diferentes linguagens artísticas tornando o aluno apto à apreciação e a recepção da “mensagem” ou dos sentidos da arte. Sob essa perspectiva, propõe-se aqui uma abordagem, tomando como experiência aulas de campo e pesquisas e a partir das próprias impressões pessoais de três artistas com atuação no cenário paranaense, Tatiana Stropp, Lilian Gassen e Emerson Persona, a proposta inclui abordá-los em sala de aula.
Palavras-chave: reflexão; educador; imagens; mensagem.

DISCUSSION ABOUT PAINTING

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:
This article aims to develop a reflection of how important the role of the educator in the classroom, especially in access to the most artistic and cultural production. Whereas, the more layman in matters relating to art, less possibility of appropriation of their senses, it is understood that it is the educator working with the knowledge of different artistic languages making the student fit the appreciation and reception of "message" or senses of the art. From this perspective, here it is proposed an approach, taking as experience field classes and research and from their own personal impressions of three artists operating in Paraná scenario, Tatiana Stropp, Lilian Gassen and Emerson Persona, the proposal includes addressing them in the classroom.
Key words: reflection; educator; images; message.

1 Introdução

Cabe ao educador, além de tornar o aluno apto à “mensagem” das obras de arte, também derrubar pré-conceitos, por exemplo: de que a criação artística é algo misterioso. Conhecer, na verdade, apropriar-se dos fundamentos da arte, é condição sem a qual é impossível construir uma análise sobre as linguagens artísticas ou realizar uma crítica fundamentada sobre as obras de quaisquer artistas com atuação no cenário local ou internacional. Cabe, então, a pergunta: o que fazer na escola? Como agir no âmbito do processo ensino-aprendizagem?

Como educadores, precisamos conhecer a realidade do aluno, que, muitas

vezes, formado e conformado, em nível de senso comum, de que a arte é insignificante, desconhecendo-a, chega até mesmo a ignorá-la.

Nossas referências para estas reflexões ancoram-se nas leituras de duas vertentes específicas representadas em duas obras, a primeira: “A pintura vista por dentro”, de Ferreira (2002) e, a segunda, “A pintura encarnada”, de Alvez Pinto Junior (2009); nas aulas de campo que proporcionaram a análise das obras de três artistas com atuação no cenário paranaense: Tatiana Stropp, Lilian Gassen e Emerson Persona, que correlacionam-se as duas vertentes, anteriormente destacadas; e, por fim, nos estudos da abordagem de Louis Porcher, em “Educação Artística: Luxo ou necessidade?” (1982).

Cabe lembrar que as reflexões de Porcher, envoltas em certa acidez crítica, permite-nos traçar uma linha de raciocínio quanto à importância de tornar a arte, de fato, um direito da maioria e não apenas um presente para uma minoria aristocrática. Segundo Porcher (1982, p. 14) “a arte precisa ser sentida, experimentada”, e isso se torna inviável se restrito às paredes das salas de aula. Faz-se necessário, de acordo com palavras de Porcher (1982, p. 14), que a “sensibilidade seja construída, o talento formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada”, no entanto, é importante salientar que isso não pode ocorrer de maneira leviana, conforme alerta Porcher, deixando-se que o aluno simplesmente se expresse. É necessário um norte, uma linha pedagógica, uma praxis, ou seja, uma teoria reflexiva sobre a prática, e uma prática orientada pela teoria, no sentido de aliar a emoção à razão, integrando-se fases do processo ensino-aprendizagem, sem perder de vista que, cada momento impõe limites: de conhecimento, de habilidade, de experiência, etc.

Para assimilar qualquer linguagem artística, primeiro o aluno precisa dominar certo número de ferramentas intelectuais e técnicas; o que uma espontaneidade não embasada não é capaz de proporcionar. O aluno antes de gostar ou praticar precisa conhecer e aprender a orientar-se dentro desse território, tão complexo chamado arte, a princípio, desconhecido.

2 Discussão sobre pintura

No livro, de sugestivo nome, “Educação Artística: luxo ou necessidade?”, Louis Porcher trata basicamente da superficialidade e da rejeição da educação artística, evidenciando seu lugar secundário na formação do indivíduo ao longo de sua educação escolar.

Não é de hoje, e é realidade ainda latente, que a leitura e a apreciação da arte limitam-se ao exercício de lazer de um pequeno grupo de abastados e intitulados cultos. Desde sua iniciação no Ensino Fundamental a grande maioria é conduzida a resolver questões consideradas mais importantes e imediatas, como aprender a ler, escrever e fazer cálculos; relegando-se a arte, segundo Porcher (1982), a um patamar secundário. Nesse sentido, é vista como algo supérfluo e uma atividade destinada a ser executada quando se puder extrair, das atividades mais importantes, algum tempo. Além de não ser uma questão prioritária, historicamente, entende-se que a arte é para talentosos, ou seja, que é uma atividade que obedece a leis misteriosas, sagradas, baseadas no dom inato, gratuito, enfim, atribuída a poucos. E, de fato, quem dispõe de tempo para a apreciação, o consumo e a criação de arte? A grande maioria, segundo Porcher, precisa trabalhar para viver, manter-se, alimentar-se, colocando o supérfluo em segundo plano.

Esquece-se, segundo Ortega e Gasset (1963, p. 21-22), que “o homem é aquele animal para o qual o supérfluo é necessário”! Sabe-se que, hoje, a

distribuição de arte não é igualitária, mas fortemente determinada pelo critério sociológico. Isso quer dizer que o desconhecimento, não é questão de talento, mas sim de falta de conhecimento, de domínio ou de acesso aos códigos de construção das linguagens artísticas. Porcher (1982, p. 22 e 23) discorre de forma crítica sobre papel da escola, explicando que, para ele, se a escola aceitar que a arte é algo inato, sobrenatural e misterioso, apenas reforçará a estrutura social e sustentará, no plano escolar, as desigualdades cuja origem é "sócio-lógica".

Por conseguinte, sugere uma mudança: acesso, democratização da arte. Argumenta que os objetivos da uma verdadeira educação artística podem ser definidos em três categorias simultâneas: em primeiro lugar, assim como outros setores do Ensino Fundamental, as atividades artísticas visam à formação intelectual do aluno, nesse sentido, por meio destas ferramentas, o aluno pode através do desenho, por exemplo, apropriar-se do espaço. Lembra, ainda, que ao pedagogo convém elucidar as diversas funções dessa atividade. Em segundo lugar, o aluno pode, se conduzido de maneira coerente, aprender a expressar-se livremente, desde que tenha acesso ao exercício contínuo e sistemático com as linguagens. Finalmente, é necessário dar as crianças os meios de se tornarem sensíveis à obra de arte (PORCHER, 1982, p. 14 e 15).

A partir dessas reflexões primeiras, cabe, agora, tratar sobre a leitura das imagens na escola, em especial sobre a apreciação das pinturas. A princípio, lembramos que existem maneiras bem distintas de se fazer a leitura de uma pintura, desde uma leitura descritiva das formas e cores, por exemplo, até uma leitura mais profunda, buscando-se "tornar cada aluno apto a receber a *mensagem* das obras de arte" (PORCHER, 1982, p. 16). O professor, se aprofundar seus estudos, também observará que uma obra de arte é carregada tanto de subjetividade quanto de objetividade do artista, estas duas facetas estão ali presentes no objeto concreto-sensível. E, para Porcher, esta atividade – a leitura e interpretação das imagens, inclusive as obras de arte – é central nas aulas de artes visuais.

Embasando-nos em dois estudos: de Ferreira (2002) e de Alvez Pinto Junior (2009), tentaremos entender e conceituar as obras de três artistas atuantes no Paraná: Stropp, Lilian Gassen e Emerson Persona, três artistas, três estilos e técnicas bem distintas, três essências e três subjetividades plenas de experiências, conhecimentos e emoções assim como três objetividades constituídas em sua relação com o mundo, com os conhecimentos, a cultura, a arte, a história de outros homens e mulheres, etc.

Pois bem, iniciando por José Bento Ferreira, argumentamos que ele aprofundou, em seu estudo "A pintura vista por dentro", a ideia de que muitos quadros tem um "espectador interno", ou seja, "certa personagem cujo olhar a pintura representa" (2002, p. 219), que foi chamada de teoria institucional da arte por Richard Wollheim no livro "A pintura encarnada". Esta teoria e seu autor, não apenas inspirou, mas embasou os estudos de José Bento. Para chegar a essa conclusão, Wollhein fez análises na busca da intenção do artista, criou uma dinâmica em que contemplava horas a fio cada quadro, segundo José Bento (2002, p. 219): "de modo que as primeiras impressões iam de dissipando e o que restava corresponderia à verdadeira intenção do artista".

E, apesar de não ser citado de maneira explícita, ao fazer isso, Wollheim sugere que a busca pela correta interpretação da obra e da intenção do artista, atribui à pintura privilégios que a princípio seriam apenas da escrita. O mergulho nas obras é tão profundo e tão intenso, no intuito de expandir o significado do que vê para algo além da expressão pictográfica – e mais, sem se deixar levar por

impressões enganosas ou apenas superficiais –, que Wollheim consegue construir um pensamento sobre pintura alheio ao vício do formalismo, ou seja, rompendo com o rigor excessivo focado apenas no visual.

É claro que a total dissociação com a chamada teoria formalista, pode levar o leitor de uma obra ao equívoco de supervalorizar algo apenas figurativo ou fatores externos à obra; nesta perspectiva, para que se evite cair nessa armadilha, Wollheim explica-nos, por meio do que conceituou como "protopintura", que é preciso buscar além da origem da obra, ou seja, ir à sua origem ideal.

Argumenta, ainda: tão antigo quanto à existência do homem, existe a expressão figurativa, sejam pinturas rupestres, pinturas de registros históricos, até as chamadas obras-primas e, em cada uma dessas representações, existe algo além do apenas pictórico, existe uma mensagem, um registro ou o aflorar de sentimentos reprimidos pela alma do artista. E, partindo desse argumento, da necessidade de uma contemplação mais criteriosa, alerta que o êxito que separa pintores de artistas está no resultado, ou seja, no seguinte fato: conseguirem se fazer entender pelo espectador, terem "êxito em transmitir o que desejam" (FERREIRA, 2002, p. 219).

É muito interessante a visão de Wollheim, sobretudo ao incluir o espectador à obra, nos permitindo fazer parte de um cenário, até então limitado a linhas e cores e texturas, fazendo-nos reconhecer que a leitura da obra pode se tornar muito mais ampla.

José Bento Ferreira (2002, p. 221), cita este autor, quando ele afirma:

> Não se trata, portanto de embaralhar literatura e pintura, mas de explorar ao máximo as possibilidades expressivas da pintura sem confiná-la a teorias, mostrando que ela sabe exprimir, narrar e pensar, e não apenas provocar sensações.

Rafael Alves Pinto Junior, doutorando em história, na Universidade Federal de Goiás (UFG), traz uma visão dotada de maior dramaticidade e mergulha na obra "La pintura encarnada" de Georges Didi-Huberman. Esta obra, cabe explicar, divide-se em duas partes - na primeira: "o autor [Didi-Huberman] se debruça frente ao tema da encarnação da pintura", ou seja, sobre a própria representação e seus limites; na segunda, Didi-Huberman traz um texto integral de Balzac (1799-1850): "A obra prima desconhecida".

De acordo com artigo de Rafael Alves (2009, p.152), esta obra balzaquiana relata a dramática história de Frenhofer, um pintor obcecado, que dedica uma década de trabalho "à execução de um retrato que corresponderia à completa e fidedigna representação da realidade". Embora houvesse demasiada dedicação, faltava vida à pintura do artista. Após comparar seu trabalho ao de outro artista, ficou frustrado com o resultado de seu desempenho e, na incansável busca de finalizar o que consideraria o trabalho ideal, não foi capaz de acabar sua obra prima. Terminou a vida inconsolável, ateando fogo em seu próprio trabalho e morrendo de desgosto.

Muito além do drama pessoal da personagem, Balzac traz à tona, nesse obra, o platonismo da relação artista e sua criação, a paixão envolvida, que, levada aos extremos, pode se tornar doentia. E traz ainda, uma reflexão quanto à metáfora sobre a origem da ideia e os meios da comunicação da superfície pictórica. Problematiza: até onde o artista deve ir para entender a obra como concluída, extrapolando os limites entre representação e a realidade e as implicações que isso pode alcançar na sua expressão.

Pinto (2009, p. 153) argumenta que, para Balzac, "o procedimento da pintura

emerge neste cenário como um fazer dionisíaco – uma espécie de dúvida – um sofrimento do sujeito autor da obra". O artista, ao criar a obra, busca, além da representação visual, imprimir a própria alma no trabalho, busca a essência da representação; acima disso, busca despertar o desejo do espectador. Para Huberman (2009, p. 153), "a encarnação na pintura é uma condição necessária para que o olho se desvie, perpasse a superfície da tela e chegue à profundidade de significado da obra". Ao discutir a essência da obra balzaquiana, Huberman, com efeito, identifica a tensão proeminente de ambos os lados, a dramaticidade é tão profunda que chega a se utilizar do termo "ruína do fetiche", ao descrever o confronto entre obra e criador. (PINTO, 2009, p. 155).

Ao comparar essas duas vertentes, interessa-nos observar a maneira interligada, o entrelaçamento literatura (e representada por esta) e pintura, que caminham frente às questões da arte contemporânea. Ambos os autores reconhecem o poder metafórico e articulado do imaginário do leitor, conferindo às visualidades uma função e um sentido, e até mesmo uma interpretação.

Nesse cenário, retomando as reflexões de Porcher, cabe a escola, pensar e propor caminhos teóricos e metodológicos de democratização da cultura, assim ampliar o acesso à arte. Isso não acontece de um dia para outro, não é uma atitude isolada, nem se econtra num texto, como se houvesse uma "receita" metodológica. É necessário que também o professor aprenda o conteúdo assim como aprenda a ensinar; e o método, segundo Porcher (1982, p. 19), envolve um processo ensino-aprendizagem. O que se tem observado, durante muito tempo, é uma prática escolar que privilegia apenas o visual ou o "impalpável"; esquecemos que é necessário que o aluno, antes de compreender a criação, compreenda sua origem. Porém, além de toda a dificuldade social, cultural, econômica, esbarramos na visão senso comum, de que todas as outras disciplinas são consideradas mais importantes, assim como esbarramos na exigência de que os professores, embora formados em uma das linguagens artísticas, obrigatoriamente, trabalhem com as quatro.

Isso nos leva a crer que ainda temos um longo caminho a percorrer até que os "assuntos prioritários" sejam resolvidos e possamos também usufruir, na escola, de outros conhecimentos considerados "supérfluos", no entanto, vitais à nossa humanização: a arte e sua apreciação. Transformá-la em assunto em pauta é o objetivo (PORCHER, 1982, p. 18 e 19).

Além de derrubar os mitos, acerca de matéria tão polêmica, é necessário romper com a ideia de que arte é algo sobrenatural, supérflua ou mesmo desnecessária. Ou seja, há, ainda, um objetivo a ser alcançado: encontrar um meio termo entre uma didática, calcada só no conhecimento do professor, e uma focada só no conhecimento e condições sócioeconomicas e culturais do aluno. As consequências, a princípio, são claras: deixar o aluno se expressar, porém, provido de conhecimentos e técnicas, além de ferramentas intelectuais, que nenhuma espontaneidade (unicamente e tão somente) é capaz de suscitar. (PORCHER, 1982, p. 22)

Agora, voltando a visão de José Bento Ferreira, que escreve inspirado em Richard Wollhein, e Rafael Alves, que detalha Didi-Huberman, assim como à visão crítica e política de Porcher, anteriormente apresentadas, lançamos nosso olhar aos artistas, começando por Tatiana Stropp. Esta jovem, madura e experiente artista, com experimentações em outras poéticas, hoje, encontra-se na pintura. Com a pintura a óleo, sobre uma matéria prima impensada, chapas de alumínio, ela encontrou uma maneira bem especial e singular de se expressar.

Daniela Vicentini (2006), argumenta: "Tatiana Stropp escolhe elementos para

impulsionar sua produção artística". Mas, por que a escolha do alumínio? Não ao acaso, após um trabalho consistente de investigações sobre cor, aplicação e forma, e valendo-se do resultado que é a interação do brilho do metal somado às inúmeras camadas que a tinta apresenta, conforme o que diz Benedito Costa Neto sobre as obras da artista: "Há de se aproximar bem de perto dos trabalhos dessa artista contemporânea para uma apreciação adequada". Levando em conta que a leveza do alumínio não revela a sua complexidade como matéria prima, alerta, que, "um rápido passeio pelos trabalhos da artista não levaria também em consideração sua complexidade", completou Benedito.

Numa produção minuciosa e dedicada, após muitas pesquisas e o aprimoramento da técnica, Tatiana se confessa apaixonada pelo seu próprio trabalho e, ainda surpresa: com a reação das tintas sobre a superfície lisa, opaca; com umas sobre as outras, criando efeitos imprevisíveis; um trabalho de peso, rígido, mas suave ao ponto de se perceber o cuidadoso trabalho feito à mão; com as pinceladas, que escorregam sem interrupções, verticalmente, de cima para baixo pela chapa, soando como um suspiro, etc.

Podemos perceber, ainda, que de maneira sutil, Tatiana tem em si, um pouco de tudo o que lembram Wollheim e Huberman em seus apaixonantes estudos; por isso, ao observar o trabalho da artista em seu ateliê, e também ouvindo suas explanações sobre a técnica escolhida e trabalhada em suas obras, percebe-se, com muita clareza, certa indagação. Uma indagação que vai muito além do simplismo aparente de suas pinceladas. Ou seja, "onde posso chegar; como devo chegar; o que pode discutir este trabalho"? Ao esmiuçar o texto balzaquiano, Huberman, citado por Pinto, destaca algumas questões pertinentes e aplicáveis ao trabalho discutido:

> Quando uma pintura está terminada? Qual a pincelada será entendida como a última necessária para que os objetivos do quadro possam ser dados como alcançados? Quantos retoques seriam necessários para que a pintura seja dada por concluída? Que matéria prima esta, informe, subjetiva, milagrosa dado que incomensurável, a responsável por distinguir uma obra prima de um borrão, uma mancha destituída de sentido ou valor para a arte? (HUBERMAN, 2007; PINTO, 2009, p.153)

Questionada, Tatiana se diz nunca satisfeita com a obra e que já teve vontade de pincelar uma tela já instalada em algumas exposições; sempre se pergunta se não poderia ficar melhor ou se não deveria ter tirado de determinado trabalho seu potencial real. Em contrapartida, tão dramática quanto Frenhofer, personagem central do romance de Balzac, há alguns momentos que ela lança mão de suas criações, apenas para não vê-la durante longos períodos; são obras que circulam por exposições, escritórios de arte e afins e que, momentaneamente, são dotadas de sentimentos que beiram a repulsa. Há ainda alguns exemplos extremistas, de tamanho apego e paixão da artista, que ela se recusa a se desfazer de determinadas obras, permanecem, portanto, como acervo pessoal, colecionadas por ela mesma e exibidas de maneira carinhosa nas paredes de seu ateliê-casa.

E, para encerrar a discussão sobre o singelo e ao mesmo tempo forte trabalho de Tatiana Stropp, Benedito (2013), de maneira sublime coloca: "o trabalho dela está para as artes plásticas assim como a poesia pseudo-naif está para a literatura. Na literatura, diversos poetas buscam o simples no extremamente complexo. A poética de Tatiana Stropp não difere disso". Mas uma vez vemos a literatura caminhando em paralelo às artes visuais... Coincidências? Não!

Tentemos agora desvendar Lilian Gassen. Jovem, segura de si e de seu

trabalho, madura em suas escolhas e decisões, é o que fica latente ao percorrer o espaço em que suas obras estão expostas, deixando-se envolver por cada linha, cada curva, cada cor criada manual e minuciosamente para estar ali, diante de nossos olhos. Curioso visitar a exposição (Uma vista daqui para lá. Curitiba/PR, de 14/43 a 16/05/14, Galeria | casa da imagem) e depois ler o programa de apresentação.

Sim, de fato, Lilian Gassen atingiu seus objetivos, após dois anos de criação, desenvolvimento e seleção das obras que estariam ali. Ao caminhar pelas salas vazias, limpas, graciosamente adornadas pelas telas vivas, as obras parecem chamar o espectador, parecem se mover em nossa direção, com as linhas se movimentando e criando novos espaços; e, a cada piscar de olhos, novos detalhes ficam perceptíveis. Sentimentos alheios a nossa intenção, vontade de tocar, vontade de rir, vontade de pular dentro da tela e 'nadar' por entre as ondas de tintas que parecem molhadas, de uma alegria ímpar, de uma angústia de cinzas, é até difícil encontrar palavras coerentes para descrevê-las. Mas, voltando ao programa da exposição desta artista, Bruno Oliveira (2014), igualmente artista plástico, diz:

> Dispostas no espaço expositivo, penduradas na parede como qualquer pintura, elas nos fazem caminhar. Engraçado como nos tomam no repouso e nos incitam ao movimento. E se já nos tomam em trânsito, bem, elas nos embalam ainda mais.

E, segue descrevendo uma infinidade de movimentos e vozes, pronunciamentos, nos quais somos envolvidos enquanto caminhamos por entre as telas. Wollheim ficaria orgulhoso, pois aqui se comprova sua teoria: de que existe uma intenção e que o expectador consegue fazer essa leitura, sem se deixar ser enganado por impressões imediatistas. Especificamente no seu trabalho atual, Lilian conseguiu entregar ao expectador uma pintura incômoda. A sensação, ao tentar fazer a leitura, é de nunca se estar saciado; ainda que prazerosa, não importa de onde façamos sua leitura – se de perto, ou de longe, de maneira panorâmica, ou apenas pontual – as informações são tão infinitas que nos colocam incapazes de assimilar, ao mesmo tempo, todas as "frases" capazes. "Há uma dinâmica de tensões sucessivas na imagem", diz Bruno (2014).

Diferentemente de Tatiana Stropp, Lilian consegue se dissociar de suas obras, ao que parece. E, a cada nova mostra, o expectador tem uma surpresa, seja em relação aos materiais, seja em relação à poética. Segundo palavras da artista, ela gosta de saber que tem um pouco de si "espalhado" por aí, quer mesmo é que suas obras sejam adquiridas, apropriadas por apreciadores de arte, colecionadores ou "clientes", porque terá espaço para novas criações.

Por fim, o que nos dirá o trabalho de Emerson Persona? É um artista emblemático, dotado de uma linguagem muito expressiva e uma capacidade de mutação quase camaleônica, no entanto, sem nunca abrir mão dele mesmo.

Under construction, é o tema de sua última exposição. Desprovido de uma tradução literal, o termo poderia dizer: a evolução da obra ou ainda possibilidades de mudança, ou mais ainda, adequação de obras em relação ao seu contexto, mas vamos tentar explicar de maneira mais didática adiante.

Stephanie Dahn Batista (2013), ao tratar de seu trabalho, diz:

> As pinturas e os desenhos de Emerson Persona circunscrevem com agudez inexorável e de maneira sarcástica e poética a existência humana na sua complexa dimensão. Desejos, violência, obsessões obscuras, ataques e devaneios ganham formas visíveis

> em corpos humanos, animais e máscaras. Assim, a presença destes entes provoca uma porção pulsante, uma força vital que é a agressividade permeando tudo.

Já poderíamos parar por aí, pois é suficiente para se apreender a força das pinturas e desenhos de Emerson. O que dizer de um artista que em seu 'currículo' constam lágrimas de expectadores diante de uma obra, ao associar algo tão assombroso, até mesmo lúdico, com uma doença como o câncer; o que em seu trabalho consegue suscitar tais reações da 'plateia'? Privilégio de poucos. Será o domínio da técnica apenas? Será o volume da alma, que, de não caber em si, transbordou em tintas e linhas e contornos e figuras? Será o que Wollheim chamou de "metáfora pictórica", cujo caso fundamental é o de quadros que metaforizam o corpo? Estando esses corpos presentes nos quadros ou não. Podem conter em si apenas a sensação corporal representada, ou incorporada ao próprio significado dos quadros. Segundo Wollheim (2002, p.221), "a metáfora pictórica está ligada à corporeidade pelo elo indissolúvel entre a pintura e a sensibilidade". Se a intenção de Emerson não é essa inicialmente, não podemos negar a possibilidade de tal coerência, visto que a leitura das obras demanda também o papel do espectador.

Emerson Persona tem uma relação muito íntima com cada obra construída; determinado, não descansa enquanto uma obra iniciada não se dá como pronta, no entanto, não se opõe a desconstruí-la e refazer a mensagem inicial, uma atitude nobre para um artista tão contundente. Não exita em afirmar que tem apego a algumas obras específicas, já destruiu algumas e, apesar de sentir-se satisfeito – ao ter seu trabalho aceito de maneira comercial, algo incomum – sente-se enciumado e gosta de saber exatamente onde as obras adquiridas permanecerão. Por outro lado, fica satisfeito quando quem compra seu trabalho, é um consumidor autêntico, ou seja, possivelmente compartilhará seu trabalho com outros apreciadores equivalentes.

Assim como Tatiana e Lilian, Emerson Persona desenvolveu seu método próprio; após pesquisas de materiais, encontrou-se em meio a produções de grandes proporções, utilizando-se de tecido de algodão, preparado por suas próprias mãos; além de uma mescla de tintas de diferentes texturas e marcas, enfim, autêntico até nisso. É inegável que, mesmo tão diferentes, esses artistas possuam características similares que os tem levado a um caminho de autodescobertas íntegras e admiráveis.

Enfim poderíamos seguir, traçando inúmeros paralelos e desvendando mistérios, estranhamentos e experiências de diferentes formas de leitura capazes para as obras apresentadas; mas, por ora, podemos finalizar a discussão, ainda que tão aprazível, com uma citação consistente, envolvente e que, de maneira particular, traduz um pouquinho de tudo o que tratamos aqui: "A verdadeira pintura é, pois, aquela que nos chama, por assim dizer, surpreendendo-nos; e não é senão pela força desse efeito que ela produz que não conseguimos nos impedir de nos aproximar dela, como se tivesse algo a nos dizer" (ROGER DE PILES, citado por OLIVEIRA, 2013).

Profundo, intenso, minucioso, até mesmo complexo, o estudo do que chamamos obra de arte, o que demanda conhecimento, "posse de certo número de ferramentas intelectuais e técnicas que nenhuma espontaneidade permite dispensar" (PORCHER, 1982, p. 22). Esse mesmo autor ainda complementa: "a iniciação artística das crianças passa necessariamente por fases de aprendizagem, ou seja, de integração de limitações. A arte não vive num puro terreno de afetividade imediata", sendo assim, caberá aos professores conduzir os alunos nessa trajetória.

A pintura, como se abordou, é uma poética de infindáveis interpretações e maneiras inúmeras de leitura, desde a profundidade da alma, até mesmo o experimento de turbilhões de cores, não importa. O que, de fato, interessa, é que há uma relação muito estreita com a alma de quem produziu e a alma de quem fará a leitura e sua interpretação; além disso, ora de um modo, ora de outro, a pintura e a literatura caminham lado a lado, confundindo-se, entrelaçando-se e permitindo as infinitas interpretações da obra.

Em suma, a formação estética somente ficará, de fato, assegurada nas escolas quando as barreiras invisíveis, mas bem conhecidas por todos, forem derrubadas, quando a realidade sócio-econômica não for um impedimento para o crescimento cultural dessas crianças; quando o sistema deixar de subestimar o quanto a sensibilidade – adivinda da formação dos sentidos, por meio do exercício artístico – pode interferir, inclusive, no rendimento de outros campos de conhecimento ditos prioritários; quando o acesso à arte e a cultura deixar de ser um privilégio de poucos e passar a ser uma escolha de muitos; quando pré-conceitos deixarem de ser mais valorizados que a arte em geral e, quando a cultura em geral deixar de ser apenas figura de linguagem; coisa exótica, um “babado”, uma formação complementar.

3 Referências

BATISTA, Stephanie Dahn. **Lilian Gassen: belvedere.** Curitiba/PR: [s.n.] 2009. Catálogo da exposição Belvedere: Lilian Gassen. De 04/03 a 03/05/09, Solar do Barão.

BATISTA, **Stephanie Dahn. Nos bastidores das forças vitais.** Curitiba/PR: [s.n.] 2013, 2 páginas. Catálogo da exposição Under Construction. De 25/04 a 04/08/13, Casa Andrade Muricy.

COSTA, Benedito Neto. **Sobre o suave e o perene.** Curitiba/PR: [s.n.] 2013, 2 páginas. Catálogo da exposição Horizonte aparente. De 11/11 a 20/12/13, Ybakatu | espaço de arte.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **La pintura encarnada.** Trad. Manuel Arranz. Valencia: correspondencias. Pré-textos – Universidad Politécnica de Valencia, 2007.

FERREIRA, José Bento. A pintura vista por dentro. **Novos Estudos**, São Paulo/SP, Edição 64, 219 – 221, novembro de 2002.

OLIVEIRA, Bruno. **Uma vista daqui para lá.** Curitiba/PR: [s.n.] 2013, 2 páginas. Catálogo da exposição 328.954,32. De 14/43 a 16/05/14, Galeria | casa da imagem.

PINTO, Rafael Alves Junior. **Dominios da imagen.** 2009. P. 149 – 156. Tese (doutorando em História) Universidade Federal de Goiás. Londrina, Ano II, 2009.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** São Paulo. Summus, 1982.

VICENTINI, Daniela. **Respirar-pincelar.** Curitiba/PR: [s.n.] 2007. Catálogo da Exposição: : (dois pontos) de C.L.Salvaro e I (uma reta) de Tatiana Stropp. De 02/10 a 01/11/07, Ybakatu | espaço de arte.

WOLLHEIM, Richard. **A pintura como arte.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

4 Kelli Cristina da Luz Freire Maciel

Hoje, graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais,da UFPR, participa de estudos sobre leitura de imagens, na formação do educador em arte, no Departamento de Artes. Participou do Programa Licenciar, em 1998, no campo da Biologia em Cena, desenvolvendo atividades de formação e conscientização de estudantes do 1º Grau e de 2º Grau, da RME, de Curitba, sobre a AIDS, sexo, drogas e preconceito.
http://lattes.cnpq.br/6369890118296745

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Iniciação em docência** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático:Tecnologia da informação e comunicação, metamorfose no ensinar aprender em Artes Visuais

AS TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO PROCESSO ENSINO/ APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

Maria de Fátima Pinheiro dos Santos (UFPA, Pará, Brasil)

RESUMO*:*

Considerando a relevância do uso das tecnologias no ensino da arte, haja visto que os alunos estão cada vez mais imersos em um universo de imagens advinda das mídias eletrônicas, o presente artigo apresenta uma experiência vivenciada durante o Estagio Curricular Supervisionado onde se desenvolveu um trabalho de alfabetização visual com suportes tecnológicos, tomando como base o movimento artístico Pop Art. As situações de reflexão e de análise das imagens tecnológicas durante o período de regência, favoreceram significativamente o processo de criação e produção dos alunos.

Palavras-chave: *Tecnologias; Ensino/Aprendizagem; Visualidade.*

CONTEMPORARY TECHNOLOGIES IN THE PROCESS TEACHING/LEARNING IN VISUAL ARTS

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:

Considering the importance of the use of technology in art education, given the fact that students are increasingly immersed in a universe of images arising from the electronic media, this article presents a lived experience during Internship Supervised which has developed a work of visual literacy with technological supports, based on the art movement Pop Art. Situations for reflection and analysis of technological images during the regency, favored the process of creation and production of the students.

Key words: technologies; teaching/learning; visuality.

1 Introdução

Esse artigo visa discutir a inclusão das tecnologias contemporâneas, como suporte metodológico no ensino aprendizagem de Artes Visuais, apresentando narrativas que se baseiam na experiência vivenciada durante a prática da disciplina Estágio Curricular Supervisionado I, como graduanda da Licenciatura em Artes Visuais pelo Plano de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/UFPA, no pólo de Tucuruí/ PA, O projeto "As Tecnologias Contemporâneas no Ensino/Aprendizagem da Arte" foi construído para nortear as minhas práticas de estágio com as turmas de 8ª séries do Ensino Fundamental maior da Escola Municipal de ensino Fundamental Gonçalo Vieira, desenvolvido no município de Breu Branco Pará durante o primeiro semestre de 2014.

A escolha da temática sobre tecnologias contemporâneas deu-se por sua relevância cada vez maior dentro do processo educativo, por mais que eu tivesse limitações nesta área. O principio da invenção da tecnologia parte da necessidade do homem, que, para supri – lá cria, inventa, constrói e desenvolve suas ideias para facilitar sua vida e consequentemente gerar situações de integração e de interação com meio em que vive. Sendo assim como é possível pensar em um ambiente escolar alienado do uso das tecnologias contemporâneas, que não privilegie o interesse e a facilidade que o educando apresenta em manipular e interagir com as novas mídias.

Neste contexto midiático, a imagem tem cada vez mais se tornado evidente através da internet, redes sociais, interface de celulares, televisão entre outros, compondo um universo de elementos visuais que expressam e comunicam gerando uma relação entre emissor e receptor, todavia o acesso a essas novas mídias, precisa ser contemplado pelo ensino de arte. Como afirma BARBOSA (1998).

> Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual sua sintaxe, através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Diante do avanço e da propagação das imagens, faz-se necessário trabalhar uma alfabetização visual que propicie o aluno adotar uma postura de compreensão, critica e reflexiva, perante as diversas formas de utilização da imagem por meios midiáticos presentes na sociedade contemporânea que estamos inseridos. Para ALMEIDA. (s/d).

> Estas imagens das mídias são as mais presentes no cotidiano do aluno. Imagens que recebem tratamento estético e que, assim como as imagens da arte contemporânea, incorporam as descobertas cientificas, absorvendo toda a tecnologia disponível de produção eletrônica. Por isso, esta divisão entre as imagens da arte e do cotidiano têm um limite que não se sustenta epistemologicamente. ALMEIDA (Cadernos de autoria. s/d p. 82).

Ou seja, a escola precisa intervir junto ao aluno, possibilitando o exercício do olhar e consequentemente o ato da leitura, da reflexão, e que propicie o aluno ler, produzir e contextualizar suas produções, conforme propõe a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Como trabalhar de forma significativa esse repertório imagético que é parte do seu cotidiano.

2. Estágio: momento de reflexão e aprimoramento da prática pedagógica

A etapa prática da disciplina Estágio Curricular em Ensino Fundamental acontece em etapas que se apresentam da seguinte forma: elaboração e aplicação de um projeto educativo de acordo com a proposta de estágio, lotação nas turmas, levantamento e análise das fontes de pesquisa para conhecimento do campo de estágio; observação em sala, preparação do plano de aula de acordo com o plano de ação e em conformidade com o planejamento do professor de campo, culminando com a regência e o relatório final.

O período de observação é importante para conhecer e familiarizar-se com o ambiente escolar, com as turmas e entrar em sintonia com a professora de campo e com sua proposta pedagógica a fim de interagir com as metodologias e conteúdos que estão sendo desenvolvido pela professora, auxiliando também em algumas atividades em sala. Na etapa da regência, a participação é mais efetiva, sob a orientação e observação da professora de campo, onde pude desenvolver minha proposta pedagógica. Segundo OLIVEIRA e LAMPERT (s/d), o estágio proporciona a formação da identidade do professor.

> “Na identidade docente estão presentes os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua leitura de mundo, sua ética profissional e o valor que dá a sua profissão de professor. Portanto, essa identidade é única, intransferível, não traduzível.” (OLIVEIRA E LAMPERT s/d. p. 03)

No primeiro contato com a escola EMEF Gonçalo Vieira, numa visita de campo em conjunto com a turma de graduação, foi observado que ela possui boa infraestrutura e capacidade para desenvolver o projeto construído para o estagio: tem 01 sala de vídeo, 01 sala, de informática com internet, computador com scanner, 01 sala de leitura, biblioteca com muitas literaturas de várias linguagens (exceto de Artes Visuais), televisor, aparelho de DVD Coletânea de DVDs que abordam conteúdos de Artes Visuais. No Projeto Político Pedagógico da escola não há nenhuma ação que contemple o Ensino da Arte. No quadro de professores que ministram a disciplina de Artes Visuais, 01 (uma) é formada em pedagogia e as outras 02 (duas) também são estudantes da Licenciatura em Artes Visuais pelo PARFOR/UFPA.

Nesse período de investigação foi observado que embora não exista um lugar apropriado, como um ateliê ou uma sala, existe espaços ociosos que podem ser adequado para a realização de atividades práticas.

3. Processos e conteúdos

Recentemente o município de Breu Branco, que é considerado como “interior do interior” do estado do Pará, por ser um distrito emancipado da cidade de Tucuruí, passou por algumas importantes modificações em relação ao ensino de Arte. A realidade encontrada é de um quadro onde 95% dos professores não possuem formação específica em artes, e acabam ministrando a disciplina como complementação de carga horária.

Numa visita de campo da turma de Estágio em Arte Visuais, em janeiro de 2014, em conversa com a secretária de educação e a diretora de ensino do município, foi percebida a necessidade de implantar uma coordenação de arte, quando foi escolhido professor e pedagogo, Jucinei Ramos Silva, também graduando em Artes Visuais pelo PARFOR. A disciplina era trabalhada numa abordagem polivalente, numa realidade onde os professores não tinham conhecimento do conteúdo de nenhuma das linguagens, então optou-se por desenvolver um plano de ensino para o município voltado apenas para as

Artes Visuais. Foi organizado material tais como: (livros digitais, bancos de imagens, jogos pedagógicos e métodos de avaliação) e atividades de formação (encontro pedagógico e estudos sobre a Abordagem Triangular) para auxiliar o trabalho docente. Mesmo assim, em conversas com alguns professores de Arte do município, percebi o descontentamento em relação ao plano de ensino que prioriza a linguagem de Artes Visuais, pois confessaram preferir trabalhar em forma de polivalência. Segundo MAGALHÃES (2012).

> A polivalência --- conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas -- enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em arte revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/ corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidade dos contextos culturais brasileiro e às tendências contemporâneas advinda da era tecnológica.(MAGALHAES, 2012 p. 180)

Elzileni Maria Viana Prestes, pedagoga, teóloga e aluna de informática, que atua na disciplina de Artes a mais de 08 anos, que me acompanhou como professora regente nas turmas de 8ª série que estagiei.

No período de observação nas turmas da 8ª série A e B, pude analisar os métodos e procedimentos empregados na rotina escolar das turmas, acompanhando as atividades que estão sendo executadas, contribuindo com a correção de cadernos dos alunos e trabalhos de pesquisas, além da confecção de painéis. A professora regente demonstrou ser dinâmica e autônoma em sala, desenvolvendo exercício de leitura e escrita, e usufruindo de recursos tecnológicos para apresentar seus conteúdos, estimulando seus alunos a acessar informações na internet e a compartilhar com os demais.

O plano de regência foi elaborado com base no projeto de ação e no plano da professora regente, levando em conta os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala (Pop Art, Colagem, Pintura e Fotografia), inserindo a ênfase do meu projeto de ação educativa, que foi tecnologia e edição digital, tendo como objetivo editar imagens digitais através de softwares computacionais, realizando criações e produções baseadas no movimento artístico Pop Art, ampliando, assim, as formas tradicionais de produção artística. Era objetivo também estimular a visita a museus e galerias virtuais, bem como a sites que abordasses a leitura e releitura de obras.

No momento inicial da regência, seria preciso apresentar as ferramentas a ser utilizadas no software de edição a fim de familiarizá-los com as técnicas e procedimentos. Os arquivos de imagens a ser modificadas seriam salvos em uma pasta do computador, para os alunos abri-las no software de edição. Explorar variações de contraste, brilho, cor resolução, recursos de solarização e inversão de tonalidades. Sobre a importância de estimular a exploração das imagens nos programas de edição, SANTAELLA, (2005). diz que estas imagens

> (...) são digitalmente armazenadas no computador para serem trabalhadas em uma multiplicidade de modos possíveis, desde a edição e intensificação da cor até a indetectável adição, rearranjo, substituição ou remoção de certos traços ou parte da figura. SANTAELLA, 2005. (p 28)

No período de observação, os conteúdos foram trabalhados de forma conceitual e culminou com apresentação de cartazes com textos e imagens.

Na aplicação da proposta de ação educativa "As tecnologias Contemporâneas no ensino/aprendizagem de Arte", o uso das tecnologias contemporâneas seria associado ao movimento artístico Pop Art. O objetivo era promover situações de criação, produção, leitura de texto e de imagens que facilitasse o processo de compreensão do contexto histórico, sociocultural e econômico que influenciou o movimento artístico estudado, refletindo sobre as obras de Andy Warhol, suas técnicas e quais os resquícios desse movimento nos dias atuais.

A arte Contemporânea é composta por várias manifestações e marca a ruptura com o modernismo e sua principal característica é a autonomia que o artista tem para criar suas obras e a variedade de possibilidades técnicas e/ou tecnológicas para a criação de objetos artísticos. A Pop Art surgiu com uma proposta de popularizar a imagem, inspirando-se na cultura de massa para criar suas obras. Os artistas trabalhavam com cores vivas e a modificação do formato desses objetos, além da técnica de repetir várias vezes um mesmo objeto com cores diferentes, além das colagens que foram muito utilizados. A linguagem criada pela Pop Art foi facilmente compreendida pela cultura de massa, criando um novo conceito para a arte, também chamada de antiarte, por abandonar os cânones que regiam os estilos anteriores.

Pop Art e Arte Contemporânea, como um todo, já estava sendo trabalhado com as turmas de 8ª séries pela professora Elzileni Maria Prestes Viana quando apresentei minha

proposta pedagógica e ela demonstrou interesse pelo Projeto. O fato de esses conteúdos estarem sendo desenvolvidos com os alunos foi muito favorável para o êxito da minha proposta. Incluí as tecnologias nos processos metodológicos de forma diagnostica, para verificar como as turmas iriam interagir com esses recursos.

Os alunos apresentaram produção de cartaz, pesquisa de textos e imagens realizada com o auxilio da internet, construção de texto e apresentação oral. Esses trabalhos desenvolvidos pelos alunos foram requisitos para a aquisição de nota para avaliação final do bimestre. Foi feito o registro fotográfico de todas as produções dos alunos e armazenados em uma pasta, para que fosse usado na construção de um slide a ser utilizado no período de regência para revisar o movimento artístico estudado.

4 Regência e seus resultados

A escolha do artista para o desenvolvimento dos conteúdos se deu pelo fato de perceber em suas obras o uso das cores fortes e a configuração que apresenta na obra de Marilyn Monroe, musa inspiradora do artista Andy Warhol. Essa característica da Pop Art se assemelha a configurações presentes nos programas de edição de imagem e quebra o paradigma do uso das cores nos trabalhos dos estudantes, que geralmente escolhem para a pintura do corpo o famoso cor de pele e, caso algum colega pinte com uma cor diferente dessa, acaba ouvindo que não sabe pintar. Segundo PIMENTEL, (s/d)

> A tecnologia digital propicia novas formas de pensar e fazer arte. Para que isso aconteça, os alunos precisam entender a natureza dos instrumentos de arte e os meios de escolha. Isso significa que é importante que façam exercícios para conhecer programas de tratamento de imagem, por exemplo, mas é essencial que pensem seu trabalho como uma produção artística, e não somente usem os recursos desses programas aleatoriamente. (PIMENTEL,. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino da arte e as tecnologias contemporâneas. s/d, p. 789).

Primeiro momento da aula de regência foi feito um paralelo entre duas imagens editadas digitalmente, uma no Word (Fotografia. 01), que é um programa simples que possui ferramentas de fácil manuseio, e outra no PhotoScape (Fotografia. 02) que é um programa com mais recursos. Ambas as imagens foram editada como exemplo para ser apresentados com projeção na sala de informática. Na imagem editada no Word, foi utilizado efeito artístico texturizador, corte com forma de coração, efeito reflexo, bordas e reflexo colorido.

Fotografia 1. Apresentação de ferramentas de programa de edição: Word.



Fonte: Acervo da autora

O PhotoScape em comparação ao editor do Word é mais sofisticado, os dois programas tem uma linguagem boa pra se compreender. Nos celulares existem editores de imagem, e contando com a facilidade que essa faixa etária tem em manipular esse software foi aproveitado o uso do celular para que fosse realizado esse processo de intervenção na foto. Lembrando que é comum a presença desse tipo de imagem nas redes sociais. Na Fotografia 02, foram adicionados objetos para ocultar algumas partes, remoção de sinal na pele, efeito reflexo, maquiagem, foto real, flores e moldura colorida com arranjos, usando de uma forma irônica pra falar do uso exagerado de programas de edição por celebridades e anônimos que, às vezes, com a intenção de corrigir algumas imperfeições ou ocultar algo que não aprecie, acaba resultando um trabalho de gosto duvidoso.

Fotografia 02. Edição de imagem programa PhotoScape



Fonte: Acervo da autora

Na experimentação feita pelos alunos, eles usaram os aplicativos de edição de imagem de seus celulares para produzir algumas imagens e foram registrados por seus

colegas no momento de produção (Fotografia 03). Posteriormente socializaram seus trabalhos através das redes sociais e em sala com projeção para os demais colegas.

Fotografia 03. Alguns alunos selecionando e editando fotos.



Fonte: Acervo da autora

Alguns exemplos das produções realizadas pelos alunos com o editor de celular são as Fotografias 04 e 05. Na fotografia 04, foi utilizados os recursos de adição de objetos, mudança do plano de fundo, introdução de texto e escala de cinza.

Fotografia 04: Edição com o celular, escalas de cinza e introdução de objetos.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 05. Atividade com o Celular, envelhecimento de fotografia.



Fonte: Acervo da autora

Numa outra atividade, foram coletadas fotografias dos alunos para serem projetadas com Datashow sob papel 40 quilos (Fotografia 06). Nessas projeções os alunos deveriam delimitar os contornos das formas e objetos para que posteriormente pudessem pintar as imagens produzidas. As cores a serem utilizadas nessa pintura foram cores vivas e contrastantes, a exemplo das obras da Pop Art (Fotografia 07).

No momento que antecedeu a produções de pintura e dos desenhos, alguns alunos ficaram responsáveis pela captura e coleta das imagens já editadas e salvar numa pasta do computador, para serem visualizadas com o auxilio do Datashow e, posteriormente, apreciadas em um momento de reflexão sobre os trabalhos produzidos.

Fotografia 06. Imagem Projetada e Projeção da imagem para produção do desenho em papel 40 quilos.



Fonte: Acervo da Autora

Figura 07. Fotografia projetada e depois pintada pelos alunos



Fonte: Acervo da autora

A participação foi efetiva: se organizaram, distribuíram funções entre si, compartilharam materiais. A pintura foi feita com base na técnica do movimento Pop Art, buscando a simplificação das formas e o uso das cores fortes. Foi um trabalho produtivo, pois todos os alunos participaram, demonstrando interesse e satisfação com o trabalho finalizado.

Considerações Finais:

A educação estética e artística é tema de várias abordagens, que autores em seus estudos e pesquisas acabam divergindo, sobre a concepção de educação estética e artística, no entanto quero destacar o autor Galleffi (1997, P. 61), ¨que considera a amplitude da educação estética como fator de ascendência desta sobre a educação artística.¨

Compreendo a importância do processo educativo que não negligencie a educação estética e artística do aluno. Pergunto como será possível isso acontecer, se existir professores que não dominam ou não conhecem os códigos da linguagem visual e que adotam práticas que refletem o processo espontaneísta da extinta educação artística?

A criação da coordenação de Arte causou estranhamento no meio dos docentes que atuam na disciplina no município de Breu Branco, mas já é possível perceber a aceitação. O Ensino está sistematizado, e consequentemente facilita e torna mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

Percebi a dificuldade que professores tem em inclui tecnologias no ensino de Arte, ás vezes por não saber utilizar essas mídias ou por não saber desenvolver metodologias, acabando por usar somente para visualização de texto ou imagens, em aulas expositivas e dialogadas. Os diários e livros do professor já estão sendo digitais. A coordenação de Arte construiu materiais de suporte pedagógico para os professores, com dicas de instalação de programas e slides prontos para uso nas aulas. Apesar de todo esse processo que está acontecendo com o ensino de Artes Visuais do município de Breu Branco, ainda é preciso a conscientização de que os recursos materiais para o fazer artístico não se limitam aos tradicionais como tintas, papeis e outros, no entanto quero destacar os avanços significativos e importante para a educação no município.

Em síntese, o Estágio enriqueceu minhas práticas docentes, me proporcionando boas vivências em outros ambientes e com faixa etária diferentes do meu cotidiano, fortalecendo meus conceitos a cerca do processo ensino-aprendizagem. Trabalhar com a temática das tecnologias contemporâneas me fez ampliar meus conhecimentos, pois precisei pesquisar sobre elas para orientar os alunos. Perceber o interesse e a interação dos alunos na sala de aula em torno desta temática confirma a importância de inseri-la como elemento fundamental no ensino de arte.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Claudia Zamboni. Relações Arte\tecnologia no ensino da Arte.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte São Paulo Perspectiva, Porto Alegre: 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte, Brasília, 1988.
Coleção Arte e Didática, Como Bem Ensinar. Ed. Vozes.

LEONARD, Ângela Cantele, Arte e Habilidade 9º ano, Ed. São Paulo.

MAGALHÃES., Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. in: BARBOSA, A. M. (0rg). in: Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, - 7ª ed. - 2012. Cap. 14 (p. 180)

Manual Artístico para Educadores, www.acrilex.com.br.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSCE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Teles. Teoria e Prática do Ensino da Arte. Ed. FTD.

OLIVEIRA, Marilda de O.: LAMPERT, Joceli. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino de Artes Visuais. In: http://www.revista.art.br/site-numero-06/apresentacao.htm

PIMENTEL, Lúcia Gouveia Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. UFMG.

SANTAELLA, Lucia. Porque as artes e a comunicação estão convergindo? São Paulo: Paulus, 2005.

Site. Disponível em www.itaúcultural.org/arteetecnologia.

Nome Maria de Fátima Pinheiro dos Santos

Nascimento 11/06/1978 – Brasil **CPF** 670.546.092-04

Formação acadêmica/titulação **2012** Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, Brasil.

1999 - 2001 Ensino Médio (2º grau) . E.E.E.M.Eldorado dos Carajás, EEEM, Brasil,

http://lattes.cnpq.br/8821961531575133

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Iniciação à Docência** GT: **Artes Visuais**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Artes Visuais na Escola.**

REFLEXÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS, DO 9°ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Franciele Rodrigues Storer (UEPG,Paraná, Brasil)
Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG,Paraná,Brasil)

RESUMO:
Este trabalho faz parte do subprojeto PIBID-Artes Visuais/UEPG/CAPES (2009-2013). O objetivo foi fazer uma reflexão a partir da investigação ação em relação ao ensino das artes visuais na escola. O referencial teórico que subsidia a analise dos dados é a teoria pedagógica Freireana (2011, a e 2011, b) assim, a abordagem foi de forma qualitativa a partir espiral cíclica de Carr e Kemmis 1978, Porlan e Martins (2000); os fundamentos sobre a avaliação foram Mizukami (1986), Libaneo (2002), Freire (1987), Zanon & Althaus (2009), Fusari (1988), Rabelo (1998), Silva, J. F. (2004), e Hoffmann, J (2001). Num processo de intervenção pedagógica na aprendizagem para a prática educativa na iniciação a docência. Os instrumentos de coleta de dados foram a analise documental (PPP da escola), e observações indiretas das aulas de Artes Visuais ministradas pela professora supervisora do PIBID (observação indireta) no processo da docência realizada no cotidiano de ensino de Artes Visuais na escola. Também foi realizada uma entrevista com a professora de artes visuais na escola sobre avaliação. Sobre os fundamentos teóricos subsidiado em alguns autores tais como Freire (2011), pedagogia do oprimido, Carr e Kemmis (1988), Os resultados pontuam a partir da observação das aulas da professora que atua na escola. Percebe-se a necessidade da avaliação para que sejam analisados os resultados dos conteúdos ensinados; e se houve a aprendizagem significativa aos alunos.
Palavras chaves: Artes Visuais, Escola, Observação, avaliação, aprendizado.

REFLECTIONS OF LEARNING EVALUATION OF VISUAL ARTS , THE 9 YEAR BASIC EDUCATION OF A PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT:
This work is part of subproject PIBID Visual Arts / UEPG CAPES (2009-2013). The aim was to reflect from the action research regarding the teaching of the visual arts in school . The theoretical framework that supports the analysis of the data is the Freirean pedagogical theory (2011 , 2011 a and b) well , the approach was qualitatively from cyclical spiral of Carr and Kemmis 1978 Porlan and Martins (2000) ; the fundamentals of the evaluation were Mizukami (1986) , Libaneo (2002) , Freire (1987) , Zanon & Althaus (2009) , Fusari (1988) , Rabelo (1998) , Silva , JF (2004)

, and Hoffmann , J (2001). A process of pedagogical intervention on learning for educational practice in the initiation teaching . The instruments for data collection were document analysis (PPP school) , and indirect observations of Visual Arts classes taught by teacher supervisor PIBID (indirect observation) in the process of teaching held in the everyday teaching of Visual Arts in school . An interview with a professor of visual arts at the school on evaluation was also performed . On the theoretical foundations subsidized in some authors such as Freire (2011) Pedagogy of the Oppressed , Carr and Kemmis (1988) , The punctuate results from observation of lessons the teacher who works at the school . Realizes the necessity of assessment so that the results of the content taught are analyzed ; and if there was a significant learning students .
Key words: Visual Arts, School, Observation, assessment, learning .

Introdução

Este artigo foi proposto inicialmente, com o intuito de fazermos uma analise mais aprofundada das observações feitas em sala de aula, onde foram observados os vários aspectos da pratica docente. O presente artigo inicia-se subsidiando a teorias critico-sociais, e do que vem a ser a espiral cíclica de Carr e Kemmis (1978) e a forma de pesquisa qualitativa com é citado no resumo acima, tendo em vista a visão de vários autores sobre o que vem a ser a avaliação educacional, apontando os pros e contras a respeito dessa prática, também se utilizou das teorias dos (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais e na (LDB) leis de diretrizes e bases da educação fazendo um pequeno aparato no que diz respeito a avaliação do ensino de artes visuais na escola.

Em seguida partindo com base nos estudos de Zanon, Althaus, (2010) foi possível fazer uma pequena síntese dos métodos, funções e procedimentos avaliativos. O que complementa o artigo para uma melhor compreensão das diferentes concepções da forma de avaliar. E para finalizar foi colocada a interpretação sobre as observações feitas nos 9°anos em um colégio púbico de Ponta Grossa PR, realizada por cinco observadores denominados neste artigo como observador 1,2,3,4,5. Sendo todos participantes do projeto (PIBID) programa institucionais de bolsas de iniciação a docência; Juntamente com a colaboração da professora do colégio; e da orientados pela professora coordenadora do projeto PIBID em artes Visuais faremos uma analise dos materiais coletados.

“[...] a avaliação continua sendo um dos ingredientes de nossa prática profissional que ainda coloca maiores dificuldades, dúvidas e contradições.” (COLL; MARTÍN.1999, p. 198 apud. ZANON E ALTHAUS, (2010.p75).

> [...] da mesma forma que a avaliação é importante para o aluno, ela também é útil ao professor que, por meio de várias e diferentes realimentações, orienta a aprendizagem dos alunos eficientemente, podendo contar com pontos de referência para escolher e aplicar estratégias diversificadas em suas intervenções pedagógicas para que a aprendizagem se realize com sucesso. (RIBAS. In: NADAL, 2007, p.158. apud. ZANON E ALTHAUS, (2010.p77).

Há muitos conceitos e concepções sobre avaliação e que são fundamentais e que são teorias como contribuições para que possamos compreender de forma fundamentada o que se conceitua sobre avaliação educacional.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) diz que:

> A avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno, através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica (BRASIL, 1997, p.55).

Esteban, (2003) estabelece uma concepção de avaliação dizendo que avaliar é um “ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo”. (p.139). Através deste estudo podemos enfatizar a importância do professor, e avaliar de forma contínua o processo da aprendizagem; não somente e impostas para a realização de uma prova. Como aponta Hoffmann (2003).

> As notas e provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, da escola e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas, (p.22).

Com base no que Hofman (2001) nos diz que há um despreparo do professor em relação à avaliação, fato que é facilmente notado quando o tema é tratado em reuniões, encontros e congressos. Apesar de se ter como ênfase a avaliação qualitativa do ensino e da aprendizagem que valorize o aluno, os instrumentos avaliativos acabam tendo maior destaque e o que realmente é importante que no caso seria o ato de avaliar, acaba não sendo tratado como deveria. Na Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei n. 9.394/96), estabelece que:

> A verificação do rendimento escolar observará seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996, art. 24)

O que é importante frisar a respeito do que nos diz a lei acima é que o mais importante não é a quantidade de conteúdos, ou de alunos que de tem, mas sim a qualidade de ensino que é proporcionado a ele, mas para isso, faz-se necessário, sobretudo, capacitar o professor para ensinar crianças e jovens em qualquer estágio de seu desenvolvimento e habilitá-lo a avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, bem como a se auto avaliar e avaliar a escola e todo o contexto educacional.

Deve-se avaliar o percurso que o aluno teve durante todo o período analisando-o como um todo, se esteve presente nas atividades propostas se foi participativo podendo ser avaliado durante todo o processo da aprendizagem. Acentuando esse pensamento Fusári (1988) nos diz:

> A avaliação é a forma através da qual o professor procura determinar a natureza e a quantidade de mudanças efetuadas no comportamento, em função dos objetivos definidos e das estratégias planejadas (...) as situações de avaliação são mais facilmente escolhidas quando os objetivos instrucionais são bem definidos. (Fusári ,1988.p.).

Segundo o que defende Hoffmann, (2001, p.78);

> a relação professor e aluno, via avaliação, constitui um momento de comunicação para os dois sujeitos, em que cada um deles estará interpretando, observando, propondo, revendo, e refletindo sobre o conteúdo, os procedimentos, enfim, a efetivação da aprendizagem.

A relação professor aluno é muito importante dentro do ambiente escolar, facilita o acesso de ambos para tirar as duvidas que possam ocorrer, havendo dialogo em um clima amigável, de parceria e troca de conhecimentos, não mais sendo como era na Tendência pedagógica tradicional onde o professor era detentor do conhecimento e o aluno era o que apenas ouvia e recebia, não havendo essa troca de experiências. Como aponta Libâneo (2002, p.10);

> Relacionamento professor - aluno Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e "impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula". O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

A avaliação também nessa tendência é apontada por Libâneo (2002, p.10)

> A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, comunicado aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações).

Quando se fala da avaliação dos dias atuais notamos que ela se modelou com o tempo e hoje vemos que ela traz um pouco de cada uma das tendências pedagógicas com base nas tendências pedagógicas de Libâneo (2002), e Mizukami (1986). Ainda temos as prova e trabalhos da tendência tradicional, da Tendência liberal renovada não-diretiva temos a auto avaliação que é adotada por algumas instituições, da tendência tecnicistas muitas vezes somos avaliados pelas nossas habilidades técnicas e agilidade, entre outras comparações que podemos perceber essas influências, sendo que tudo faz parte da construção do conhecimento, que se molda com as mudanças que ocorrem no meio.

> Precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para quem emite quanto para aquele que a recebe. O maior interesse de um processo de avaliação deveria recair no fato de se tornar verdadeiramente informador. A avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva. Deve fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis". (Rabelo, 1998. p.80).

A avaliação no ensino da arte segundo Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999, p197)

> O processo de avaliação espelha, por sua vez, o grau de atualização dos professores em relação à arte e à educação. Ressalte-se que os saberes (conteúdos, competências e habilidades) sobre arte e sua avaliação devem estar em correspondência com os modos de produção e de apreciação artística na contemporaneidade, em

> diversos meios sociais e culturais. A avaliação em Arte deve também ser contínua: ao longo de todo o ano letivo, algumas práticas cotidianas dos alunos podem ser tomadas como espaços e instâncias de avaliação, que não deve limitar-se às provas e aos exames.

Demonstrando a necessidade de uma avaliação eticamente crítica, comprometida com a aprendizagem dos educandos para que se possa construir e/ou consolidar a educação, a escola pública popular substantivamente democrática, que proporcione um ensino de qualidade para todos independentemente de sua classe social, ou lugar em que vive meio rural ou urbano, a educação deve chegar com a mesma qualidade, mas infelizmente não é isso que acontece. Há também o grande problema que condiz a avaliação a repetência é alta, e há muita evasão, notas baixas falta de entusiasmos e incentivo em vários aspectos, para continuar estudando, e o conteúdo sendo muitas vezes colocado de forma desinteressante para os alunos, por isso que a grande necessidade de conhecer a realidade vivida pelo aluno antes para saber como se relacionar com ele, para que haja essa parceria entre professor e aluno acontecendo o ensino-aprendizagem. Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo segundo o que consta nas diretrizes curriculares da educação básica arte (vários autores (2008, p.33)).

> Não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

Zanon e Althaus (2010) apresentam-nos três funções da avaliação sendo elas: “formativa, somativa e diagnóstica”. A avaliação formativa “assume que avaliação é aprendizagem, pois através dela torna-se possível a aquisição do conhecimento”. O professor avaliando os alunos também se auto avalia. “aprender se constitui em um longo processo, através do qual o aluno reestrutura os conhecimentos a partir das atividades que lhe são propostas”. A Avaliação Diagnóstica “oportuniza os estudantes a conscientização do seu ponto de partida em relação a novos conteúdos a serem abordados” deve haver uma organização do trabalho pedagógico de forma que seja significativa para os alunos. “O caráter somativo, da avaliação estabelece a necessidade a necessidade de determinar o grau de domínio para os objetivos que foram previamente estabelecidos”. ZANON E ALTHAUS (2010, p.78)

Zanon e Althaus (2010) mostram-nos os instrumentos e procedimentos avaliativos, na “técnica de testagem” com a modalidade de provas: Prova objetiva; prova descritiva; prova oral; prova criativa (com consulta de fontes); produções individuais ou coletivas, e portfólios. Com base nos estudos das autoras sobre as diferentes formas de avaliar. A prova objetiva fornece um amplo numero de questões, sendo executado de forma rápida e objetiva, tendo apenas uma resposta certa, exigindo muito a atenção na ora da execução. A prova descritiva permite descrever os conhecimentos que adquire sobre o conteúdo, permite a reflexão e “organização das informações, opiniões, pontos de vista conceitos e conhecimentos”.

A prova oral permite uma avaliação da capacidade “reflexiva e critica dos alunos”. Procurando saber o que o aluno apreendeu em uma forma de dialogo, e atitude acolhedora. A prova criativa é a prova de consulta, mas ela também exige

estudo e organização dos conteúdos, para que haja facilidade na hora de encontrar as respectivas respostas na execução da prova. As produções individuais ou coletivas são habilidades propostas pelo professor, para trabalhos individuais ou com os colegas, sempre avaliando a participação de cada aluno durante a execução do trabalho. E a avaliação por portfólio de dá pela iniciativa do professor em coletar os trabalhos dos alunos e organizar adequadamente, para depois serem analisados os resultados da pratica pedagógica, de forma reflexiva.

> O caráter formativo da avaliação abrange o sentido de que ao avaliar, o professor deseja conhecer a qualidade não somente do processo de aprendizagem dos seus alunos, mas acima de tudo, do processo de ensino desenvolvido. Zanon e Althaus (2010. p.77).

Através da observação da pratica educativa realizada nos 9°anos em um colégio público de Ponta Grossa Paraná, foram recolhidos dados através de um roteiro de perguntas a respeito de vários aspectos da prática docente, entre eles a "avaliação".

Caminho metodológico da pesquisa

Inicialmente Freire nos diz:

> [...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo pragmático da educação (FREIRE, 1987, p. 84).

A presente pesquisa se deu partindo da teoria de Freire (1987), e abordagem qualitativa, como base nas teorias de Porlan e Martins (2000), e da espiral cíclica de Carr e Kemmis (1978) o qual defende que este modelo integra quatro momentos: planejamento, ação, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto reflexiva de conhecimento e ação. Analisando também as operações mentais, (dedução, análise, indução e síntese).

O desenvolvimento de um plano de ação investigativa com base numa perspectiva fenomenológica pela observação dos efeitos da ação educativa exige um caminho a percorrer e da necessidade da contextualização; A reflexão sobre esses resultados serve como ponto de partida para pensar a docência e sua ação educativa e, assim, se dá início a uma nova sequência de ciclo em espirais, com novas estratégias. Na prática pedagógica em artes visuais temos o planejamento, ação e observação, enquanto que a reflexão posterior analisa e faz uma reflexão crítica em relação aos aspectos do planejamento e observação na ação , na interação entre estes fatores de forma constante da forma e do conteúdo, de modo a contribuírem para a resolução de problemas, e para que haja a compreensão das práticas educativas. "(...) garantir que as observações, as interpretações e os juízos dos práticos da educação cheguem a ser mais coerentes e racionais e, por consequência, adquiram maior grau de objetividade científica" (CARR; KEMMIS, 1988, p. 136).

> Avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para melhor compreensão da relação ensino e aprendizagem, e possibilitando, assim, orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e pedagógica. SILVA J. F (2004).

Kemmis (1993), defende que uma investigação parte sempre de uma "ideia geral" de uma situação pela qual é elaborado um planejamento para que seja aplicado e avaliado e seja feita uma analise dos resultados, e logo depois partir para uma nova ação seja investigativa ou pedagógica e ou de investigação da pedagogia que fundamenta a ação educativa do professor, sempre levando em consideração os resultados da prática/investigativa anterior, tendo assim a forma de que chamamos de espiral.

> No plano da espiral auto reflexiva particular de um projeto particular de investigação-ação, a tensão entre o entendimento retrospectivo e a ação prospectiva se concretiza em cada um dos quatro "momentos" do processo de investigação-ação; cada um dos quais "olha para trás" extraindo sua justificação e, também "olha para frente", no momento seguinte que é a própria realização (Carr e Kemmis, 1988, p. 197).

Segundo Porlan e Martin (2000) o que se pretende é enriquecer, dar complexidade ao conhecimento cotidiano e simplificador que se vê atualmente. As autoras contribuem apontando três aspectos importantes na utilização do diário, "como instrumento para detectar problemas e explicitar as concepções", "como instrumento para mudar as concepções" e "como instrumento para mudar a prática".

O diário de pesquisador e o diário de professor como instrumental de pesquisa foi muito útil no sentido em que nele foram registrados, tanto os pontos positivos, quanto os negativos da aprendizagem e da prática docente,num processo de registro de observações, outro método de busca da compreensão sobre a avaliação da aprendizagem nas aulas de artes visuais para que se pudesse fazer analises com esse resultados para saber a qualidade do ensino que esta sendo proposto aos alunos. Porlán e Martin, (2000), levam os professores a refletirem sobre o processo de ensino e o seu produto, a aprendizagem, caracterizando a prática reflexiva.

Há uma grande discussão no âmbito da educação quando se fala em avaliar a uma serie de perguntas do tipo: De que forma podemos avaliar os alunos? Qual é a forma correta de avaliar? a avaliação como prova escrita, e oral realmente comprovam que o aluno apreendeu o conteúdo proposto? A avaliação sem a famosa prova é significativa? A muitas duvidas a respeito disso, pois não há uma formula exata ou um único meio de avaliar. Cada instituição adota seus métodos avaliativos, e cada professor adquire seus próprios critérios na hora de avaliar. Temos a consciência de que a avaliação é indispensável para o âmbito educacional.

Assim essa pesquisa foi qualitativa através da investigação –ação em uma escola pública na cidade de Ponta Grossa-PR. Teve-se como sujeitos da mesma uma professora de artes visuais que atua em quatro turmas do 9º anos do ensino fundamental escolar, compreendendo aproximadamente 110 alunos numa média de 38 alunos por turma. Assim nosso objeto de pesquisa é a forma de avaliação que a professora de artes usa em sua ação pedagógica e identificar possíveis concepções de avaliação em sua prática docente.

Para tanto foi construído um roteiro para observação das aulas e da forma de avaliação da professora e que deu a seguinte indagação de pesquisa: Como a

professora de artes visuais da escola de ensino fundamental avalia a aprendizagem doa alunos em relação aos conteúdos? E que concepção pode-se identificar que permeia a forma de avaliação que a professora adota?

Foram feitas as observações nas quatro turmas dos 9º anos do ensino fundamental.Assim os observadores eram os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Em cada turma foram realizadas 16 observações não participantes e, portanto sem intervenção. Por uma quetão de ética na pesquisa , denominamos que as observações de cada turma fosse denominda como turma1,turma 2, turma 3,turma, turma 4 e turma 5, sendo que em cada uma dessas turmas foram realizadas 16 observações em cada turma, totalizando 80 observações de aulas, computando todas as 5 turmas.

Em cada aula foi feito o registro no "diário de professor" (Pórlan,1998) e cada observação foi registrada no diário dos pesquisadores. Assim teve-se um total de 16 observações por turma e um total geral das turmas de 80 observações registradas, digitalizadas primeiro por turma e posterior por todas as turmas na organização das observações da prática de avaliação pela professora. Foram mapeadas questão por questão observada pelos acadêmicos diretamente em sala de aula, o que nos dá um respaldo significativo de material de análise sobre o tema de pesquisa.

A Análise dos dados se deu pelo método descritivo e interpretativo, pelo qual deu possibilidades de análise do conteúdo da concepção e prática de avaliação da aprendizagem em Artes Visuais no ensino fundamental nos 9º anos da escola envolvida.

Ao ter o material organizado os dados foram analisados e são reveladores sobre a avaliação da aprendizagem das Artes Visuais no contexto dessa escola pública.

Reflexões da avaliação da aprendizagem em Artes Visuais das turmas do 9°ano do ensino fundamental de uma escola pública.

Analisando os resultados obtidos sobre a avaliação tem-se como resultado e análise, uma síntese da coleta de dados que cada participante coletou denominados observadores: 1,2,3,4.

Observador 1: Relata que a Avaliação ocorre durante o andamento da aula através da participação dos alunos nas discussões do conteúdo, através de questionamentos e sempre levando em conta os conhecimentos prévios que os alunos possuem, e dando abertura para que eles possam expor suas opiniões. A avaliação também se dá através do acompanhamento processual da produção e criação em arte visual e do produto final das criações e praticas feitas pelos alunos após aprendizagem dos mesmos numa reflexão da ação, e ainda também foram realizadas provas escrita organizada com base nos conteúdos/conhecimentos ensinados em aula.

Observador 2 ao observar de como se dava a avaliação pela professora, descreve e interpreta que a mesma se deu pela aplicação do conteúdo com teoria e discussões, seguida de leituras de imagens, sendo uma questão didática da professora de artes visuais nessa escola, esta na prática docente fundamenta sua ação na proposta triangular de Barbosa (2005) e assim aborda primeiro a teoria ou seja a História da Arte, seguida de leitura de imagens a partir de obras de artistas do

período enfocado na aula e por fim propõem uma prática artística e por ultimo uma prova avaliativa.

Para iniciar o conteúdo geralmente é uma aula teórica e percebeu-se que essas aulas tiveram boa participação dos alunos com participação nas discussões sobre leitura de imagem, que ocorrem contextualizando com a realidade sociocultural dos alunos, o que é muito significativo. Outra questão observada nas aulas e que o observador 2, percebeu e relata que em relação aos conteúdos e avaliação dessa aprendizagem dos mesmos também são passados ou a professora dá conhecimento prévio aos alunos de quais são os conteúdos avaliativos “espera de resultados futuros”, o que o observador considerou positivo. Elaboram a prática artística que será avaliada pela professora durante o processo e a apresentação da mesma. Ainda destaca-se que após esses exercícios de instrumentalização pelo conteúdo ensinado e a catarse através de um feedback é que propõem uma avaliação em forma de prova que é realizada posteriormente em outra aula.

Observador 3: relata que a professora deixa claro que a avaliação será por meio de prova, porem avalia a participação nas discussões, que ocorrem durante suas aulas teórico/práticas. Em outro momento é avaliada a execução do trabalho de releitura de obra que foi proposto, juntamente com a apresentação para os colegas do conteúdo e da releitura pronta, explicitando o processo de construção de suas obras, lembrando que todos os conteúdos e assunto ocorridos no bimestre, estão sujeitos a cair na prova escrita. Destaca-se que a prova escrita é uma sistemática da organização da escola em que a escola marca um período de tempo em que acontece provas em todas as disciplinas e portanto a professora de artes visuais também apresenta, e executa uma prova escrita dos conteúdos de sua disciplina que ocorre a cada final de bimestre.

Observador 4: relata que a Avaliação se deu por meio de atividade avaliativa e prova, os alunos compreenderam o assunto, e tiraram suas duvidas no decorrer das aulas, participavam, e comentavam sobre o conteúdo com a professora, na aplicação da prova escrita, esclareceu para os alunos como seria a prova fazendo a leitura da mesma diante da turma, distribuiu as provas e logo após autorizou seu inicio, a professora circulava pela sala atendendo os alunos e procurava sanar algumas duvidas dos mesmos com relação à interpretação das questões que fazia de forma oral para toda turma e não individualmente. Em outro momento a avaliação se deu pelo acompanhamento do processo da atividade prática. Diz o observador que “quanto os alunos, este apresentaram interesse sobre a proposta avaliativa” e percebeu-se que a prova não é uma forma que deixa os alunos tensos, pois fazem bem tranqüilos e isso se deve a postura da professora diante dos alunos no cotidiano das aulas que ao mesmo tempo em que ensina e preocupa-se com a aprendizagem dos alunos, têm uma relação diretiva quando precisa e de amorosidade com os alunos que os deixa de certa forma mais seguro, não tendo a avaliação como forma de opressão e de examinar, mas sim mais para construir, como nos diz Esteban (2003)

Como Observador 5: relato que a avaliação dentro da sala de aula pela professora de artes visuais se deu por meio da participação e colaboração dos alunos, por meio das atividades propostas problematizadoras a eles. Sempre levando e conta a participação ativa dos alunos em sala e nas discussões e reflexões. Destaca o observador da responsabilidade que a professora tem como critério de avaliação que é a entrega dos trabalhos e tarefas nos prazos estipulados pela professora. Avaliando dessa forma processual a avaliação foi acontecendo por meio de trabalhos de produção artística com composições visuais em diferentes

técnicas e modalidades de expressão, trabalhos em grupo e individual, e provas de composição visual, como também a prova escrita que e feita a cada final de semestre ou no caso dessa escola, realizada na semana de provas que é estipulada como uma norma pedagógica do colégio em que atuamos na observação.

Considerações finais.

Conclui-se que, falar sobre avaliação requer conhecimento prévios e muita leitura, como toda pesquisa, é um assunto complexo e há varias interpretações e discussões que permeiam sobre o assunto. A grande verdade detectada é que a avaliação é algo que se torna indispensável na educação, não apenas por meio de provas, mas é indispensável, pois não há como existir uma pratica docente sem que exista alguma forma de avaliar, essa prática tanto aos alunos como avaliação e auto avaliação do próprio professor, que também precisa se auto avaliar, analisando se a sua pratica esta proporcionando uma aprendizagem significativa aos alunos. Percebe-se que a proposição espiralada de Carr e Kemmis (1988) a partir da procesualidade do planejamento, este executado numa ação educativa da professora e nessa ação ter a observação capaz de subsidiar concomitante uma reflexão posterior, tem propiciado uma prática pedagógica em que a avaliação se torne não um fragmento, mas parte fundamental da prática pedagógica.

Há muitas formas de avaliar na educação e nas artes visuais e há muitas criticas quando de fala na pratica avaliativa, se analisarmos que um professor não avalia o aluno, como ele saberá se os alunos se apropriaram dos conhecimentos para melhor compreender criticamente o mundo? Como nos aponta FRANZ (2003) “uma educação para a compreensão crítica da arte” Assim possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos em arte visual é um caminho, para através de avaliações, que se pretendem não para examinar, mas sim para construir conhecimento e aí é que os alunos estarão com suas habilidades intelectuais e práticas do saber e fazer arte visual, não apenas para passar de ano, mas para avançar nos estudos, e processualmente no avanço dos anos de escolaridade pensando a educação em artes visuais.

Pensando nisso tudo e fazendo uma análise será que o aluno terá capacitação suficiente no sentido intelectual, se o aluno nunca for avaliado e entendendo avaliação como forma de não só verificar a aprendizagem, mas acima disso dar ao aluno o saber de forma mais concreta para compreender as suas potencialidades críticas para compreender e intervir no mundo.

Assim, com base na analise das observações e dos resultados conclui-se que a pratica docente da professora envolvida no projeto Pibid em especial de sua forma de avaliação, que foi observada por cinco bolsistas e diante desse material que foi coletado, no que diz respeito à avaliação conclui-se que a professora, tem na sua prática um método processual de avaliar, durante as aulas há muitas discussões sobre os conteúdos de forma indagativa e problematizada, pois há uma contextualização com a realidade sociocultural dos alunos, o que torna a pratica interessante e de interesse por parte dos alunos.

Além dessa participação há outros trabalhos que são solicitados como tarefas para casa (em um caderno que cada aluno tem que é apenas para esses tipos de tarefas), e trabalhos executados em sala de aula, individualmente, ou em grupos, dependendo do que é proposto pela própria professora. Já a avaliação em forma de prova (predominantemente descritiva e objetiva) tem os dias estipulados

pela própria politica do Projeto Político Pedagógico (2011) adotado pelo colégio, sendo feita durante uma semana todas as provas de todas as disciplinas da escola, e dentre estas também a prova de conhecimentos de Artes Visuais, que tivemos oportunidade de elaborar questões e de assistir esse momento de provas na escola.

No entanto, nas observações da docência feitas pela professora e os bolsistas PIBID, podemos notar que a forma de avaliação é bimestral e processual; constituindo-se da participação dos alunos em discussões sobre os conteúdos, relacionando suas vivencias, bem como os trabalhos, solicitados, sobre a forma de prova escrita e prova prática, e também são avaliados os trabalhos solicitados como tarefas de casa, e os trabalhos práticos de criação artística, com critica social feita de forma mais autônoma realizada individualmente como resultado do ensino das teorias sobre o conteúdo abordado no bimestre, seguindo da prática artística nas aulas de artes visuais. Apesar disso, é importante destacar que através da prática da avaliação podemos analisar se a partir da iniciação à docência, estamos obtendo resultados significativos. Sabemos que avaliação é indispensável, para saber o que o aluno compreendeu de conhecimentos. Concluímos que a avaliação deve fazer parte da prática escolar do professor, em especial de uma avaliação formativa e processual critica entre o professor e alunos.

Por fim infere-se que a avaliação é muito importante para a prática educativa e para a construção de conhecimento pelos alunos. Foi um aprendizado de nossa formação profissional como futuros professores de Artes Visuais e esse trabalho foi muito significativo, para o conhecimento mais aprofundado sobre um tema que é muito falado e que ainda exige pesquisa teórica e prática e novas reflexões sendo está uma necessidade na perspectiva teórico- prática pedagógica que vem sendo usada desde os primórdios da educação cuja concepção e ação em cada contexto e teoria pedagógica reflete na avaliação da Educação em Artes Visuais diante do ensino e aprendizagem dos alunos.

Referências

CARR, W.; KEMMIS, W. **Becoming critical education**: knowledge and action research. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA **Arte** governo do Paraná. 2008

FREIRE. P**. Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FUSARI, **O Planejamento do Trabalho Pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. USP: 1988.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. ***Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico*** -.***Social dos Conteúdos***. São Paulo: Edições Loyola, 2002 - 18º ed.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U. 1986.

PCN (parâmetros curriculares nacionais) **Ensino Médio Artes**; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Orientações Educacionais Complementares. Governo do Paraná. (1999).

PORLÁN, R.; MARTIN, J. **El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas.** In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. MOROSINE, M. C. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. www.inep.gov.br. p.35 – 42.

RABELO, E. **A avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora:** pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ZANON, D. P, ALTHAUS, M.T.M. **Didática.** Licenciaturas - Educação a distância, Ponta Grossa : UEPG/NUTEAD, 2010. 151p. il. 2010.

Franciele Rodrigues Storer (STORER, F. R.) Acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/PR/BR(2012-atual).Bolsista de Iniciação à Docência –subprojeto em Artes Visuais(jul 2012-atual).Participante do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais,Educação e Cultura(GEPAVEC-CNPq/UEPG. CV: http://lattes.cnpq.br/3159803922764434

Ana Luiza Ruschel Nunes (NUNES,A.L.R)
Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM/RS (1982). Mestre em Educação pela UFSM/RS (1990) e Doutora em Educação UNICAMP/SP (1997). Atualmente é Profa. Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação (M/D) da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, e atua no Curso de Licenciatura.em Artes Visuais-DEARTES/UEPG. Membro da ANPAP e Vice-presidente da FAEB/BR. Líder do GEPAVEC,CNPq/UEPG.Membro do Consejo latino Americano de Educación por El Art (CLEA. CV: **http://lattes.cnpq.br/2446074749753703**

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
ISSN 2358-7423
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

DANÇA

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Dança**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Dança na Escola**

A DANÇA APLICADA AO ENSINO FORMAL

Dr. Marcilio de Souza Vieira (UFRN, RN, Brasil)

RESUMO*:*
Neste ensaio apontamos a importância da Dança aplicada ao ensino em espaços formais e não formais de ensino fornece subsídios do código dessa dança para que o aluno/intérprete possa incorporá-lo a sua prática de dança e sua capacidade de apreciação. O referido ensaio tem como objetivo refletir sobre a Dança e sua contribuição para o ensino dessa linguagem artística na contemporaneidade, bem como contribuir para um pensamento de dança renovador e ressaltar a importância de tal dança e sua aplicabilidade no ensino da dança hoje. Parte da abordagem metodológica da análise de conteúdos. A análise de conteúdo baseia-se na dedução aplicada ao discurso dos sujeitos observados.
Palavras-chave: Dança; Espaços formais; Ensino

DANSE APPLIQUEE A L'EDUCATION FORMELLE

SOMMAIRE:
Dans cet essai, a souligné l'importance de la danse appliquée à l'éducation dans des espaces formels et non formels d'enseignement prévoit code des subventions de cette danse pour l'étudiant / interprète peut l'incorporer dans leur pratique de la danse et son jugement. Cet essai a pour but de réfléchir sur la danse et sa contribution à l'enseignement des arts du langage en contemporain ainsi que de contribuer à une pensée de la danse et le renouvellement de souligner l'importance de cette danse et son applicabilité dans l'enseignement de la danse d'aujourd'hui. Une partie de l'approche méthodologique de l'analyse de contenu. L'analyse de contenu est basé sur la déduction appliquée au discours d'individus observés.
Mots-clés: danse; Espaces formels; Éducation

Introdução

A importância da dança aplicada ao ensino em espaços formais e não formais de ensino fornece subsídios do código dessa linguagem artística para que o aluno/intérprete possa incorporá-lo a sua prática de dança e sua capacidade de apreciação.

Tomamos como parâmetro para se pensar a dança e sua aplicação em espaços formais e não formais de ensino a Dança Educativa Moderna proposta por Rudolf Von Laban. Tal dança na contemporaneidade deve ser repensada, não como

a proposta por este estudioso do movimento no século passado, mas adequando seus princípios, métodos e técnicas a luz da atualidade. Podemos entender tal princípio e prática do coreógrafo como uma proposta de educação, como uma alternativa diferenciada de dança. Assim, tomamos os estudos coreológicos como uma das premissas para esse dançar na escola e fora dela (MARQUES, 2001).

Tal proposta de dança deve ser entendida na contemporaneidade de forma ampliada, não mais centrada no aluno, em suas experiências pessoais de emoção e expressão, como sugeria Laban, mas atravessada pela sociedade, pelas relações que podem se estabelecer entre ela, o aluno/intérprete e a dança (MARQUES, 2010).

A partir dessa premissa, a aprendizagem em dança deve outorgar ao aluno/intérprete a capacidade e a agilidade necessárias para seguir qualquer impulso voluntário ou involuntário de mover-se com desenvoltura e segurança encadeando movimentos ritmados e criando suas próprias danças a partir de suas experiências anteriores com essa expressão artística.

O referido ensaio tem como objetivo refletir sobre a Dança e sua contribuição para o ensino dessa linguagem artística na contemporaneidade, bem como contribuir para um pensamento de dança renovador e ressaltar a importância de tal dança e sua aplicabilidade no ensino da dança hoje.

Tal trabalho tem como abordagem metodológica a análise de conteúdos. A análise de conteúdo baseia-se na dedução aplicada ao discurso dos sujeitos observados (BARDIN, 2004). A análise de conteúdo segue a perspectiva de Bardin (2004), que consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, buscando compreender as características, estruturas e modelos que estão presentes por trás dos fragmentos de mensagem.

A análise de conteúdo, como demonstra Bardin (2004), consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam à discursos diversos. Esse método enriquece a tentativa exploratória, aumentando a chance de descoberta, ele vai além das aparências, analisando saberes deduzidos de natureza psicológica, sociológica, história. É possível através desta técnica pôr em evidência as avaliações, opiniões, julgamentos, a representação que um indivíduo faz, a partir dos seus enunciados. Seu fundamento baseia-se na articulação e correspondência entre as estruturas semânticas / linguísticas, e as estruturas psicológicas,

sociológicas dos enunciados. Efetua deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas, em consideração o emissor e o seu contexto, através da linguagem expressa no conteúdo da palavra, seu aspecto individual e atual.

Dançar em espaços formais e não formais de ensino

Tomamos a Coreologia[1] como uma proposta da dança ratificada na contemporaneidade como um conhecimento importante que evidencia educação a partir de múltiplas possibilidades não só de leitura, mas também a partir das experimentações do corpo possibilitadas pela mesma. Um simples fator de movimento, por exemplo, pode permitir experiências múltiplas do corpo, ao perceber como o tempo rápido modifica todo o corpo; o nível baixo apresenta possibilidades de movimentações em contato com o chão; as várias direções que o corpo pode ocupar no espaço; os desenhos que o corpo desenha no espaço da dança; o contato com o outro e, sobretudo a possibilidade de criar, de improvisar (LABAN, 2011b). A improvisação, de acordo com Barreto (2005), da voz e atitude aos alunos\intérpretes, pois esses podem liberar a imaginação, a criação, a reflexão, permitindo o vaivém de emoções e sentimentos.

A Coreologia, portanto, anunciada nos estudos de Laban, permite o conhecimento dos elementos da dança, tornando a aprendizagem significativa em dança, indo além da repetição de danças já conhecidas, mas de debruçar-se em seus sentidos, a partir do conhecimento das mesmas, de suas constituições, de seus movimentos, de suas organizações no espaço. Além disso, com os estudos coreológicos abre portas para pensar a dança moderna na educação, inserindo os indivíduos no universo do acontecer dessa dança (LABAN, 2011b).

A Coreologia como pensada por Laban e seus colaboradores engloba o estudo dos elementos que constituem a dança tal como pensada pelo coreógrafo, sendo eles: o movimento, o intérprete da cena, o som e o espaço e esses são os elementos que produzem os significados em dança, como pontifica Marques (2010).

[1] A coreologia é uma espécie de gramática ou sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença de que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável (LABAN, 1978).

Refletindo sobre esses elementos em espaços formais e não formais de ensino é possível pensar qual corpo dançante é este que com seu bailado comunica para a plateia a cultura, as formas, os sentimentos e as gesticulações de determinadas danças; é possível também indagar como esse corpo se movimenta, quais são as ações corporais, que desenhos ele faz no espaço, quais fatores de movimento são mais evidentes e que formas esse corpo toma no espaço (MEDEIROS, 2011; MARQUES, 2010).

Com base no exposto, tomamos o Frevo, uma dança folclórica brasileira para análise dos fatores de movimento propostos por Laban. Cabe frisar que tal análise parte do olhar desse pesquisador frente aos fatores de movimento postulados por Laban e que há outras formas de analisar tal dança.

O Frevo caracteriza-se pelo ritmo extremamente acelerado. Surgido na cidade do Recife no fim do século XIX, pode-se afirmar que esta manifestaçao artística é uma criação de compositores de música ligeira, feita para o carnaval. Os músicos pensavam em dar ao povo mais animação nos folguedos. No decorrer do tempo, o frevo ganhou características próprias.

A dança do Frevo pode ser de duas formas: quando a multidão dança, ou quando passistas realizam os passos mais difíceis, de forma acrobática durante o percurso. Alguns autores que tratam sobre a dança do Frevo classificam-no em Frevo de bloco, Frevo de rua e Frevo canção[2]. Da junção da capoeira com o ritmo do frevo nasceu o passo, a dança do Frevo. Essa manifestaçao artística popular possui mais de 120 passos catalogados, porém os passos básicos elementares[3] são: dobradiça, tesoura, locomotiva, ferrolho, parafuso, pontilhado, ponta de pé e calcanhar, saci-pererê, abanando, caindo-nas-molas e pernada, este último claramente identificável na capoeira.

Para ilustrarmos essa análise vamos nos referir ao Frevo e apresentarmos uma análise dos fatores de movimento nessa dança. Não poderíamos nos referir ao movimento sem refletirmos sobre os fatores de movimento pesquisados por Laban.

---

[2] Frevo de rua é frevo tocado por orquestra instrumental, sem adição de nenhuma voz cancionando. O frevo-canção tem uma introdução orquestral e andamento melódico, típico dos frevos-de-rua. É seqüenciado por uma introdução forte de frevo, seguida de uma canção, concluindo novamente com frevo. Frevo-de-bloco é um frevo executado por orquestra de pau e cordas (geralmente composta por violões, cavaquinhos, banjos, bandolins, violinos, além de instrumento de sopro e percussão). É chamado pelos compositores mais tradicionais de "marcha-de-bloco" (VALENTE, 2001. In: MAIOR; VALENTE, 2001).

[3] Inicialmente os passos do frevo faziam referência ao mundo do trabalho e às ocupações profissionais de seus praticantes: tesoura, ferrolho, parafuso, dobradiça e locomotiva.

Esses fatores de movimento, espaço, peso, tempo e fluência, estão presentes em todos os movimentos e atos humanos, pois esses acontecem em um determinado tempo, tem uma maneira ou não de ser contínuo, acontece em um espaço com uma determinada força.

Rengel in Petrella & Mommensohn (2006) frisa que a "tarefa" do fator espaço é a comunicação, a comunicação que vem desta noção de si e dos outros. Segundo Laban (1990) o espaço pessoal pode ser ocupado pelo intérprete da cena em três níveis distintos: alto, médio e baixo.

No Frevo podemos perceber que os passistas se utilizam dos três níveis na composição coreográfica. Passos como o ferrolho ou dobradiça e engana povo pode-se observar o nível médio; já nos passos saci, tesoura, segura se não eu caio e carpado observa-se a preponderância do nível alto e na locomotiva o nível baixo. Os níveis referem-se "a relação de posição espacial que ocorre de uma parte do corpo em relação à articulação na qual ocorre o movimento, por exemplo, um braço pode estar alto, médio ou baixo, em relação à articulação do ombro" (RENGEL, 2000, p. 88).

Podemos identificar ainda no Frevo ações corporais decorrentes do movimento que para Laban (1990) essas ações são saltar, expandir, cair, girar, gesticular, torcer, parar, transferir peso, recolher, dentre outras.

Assim, no Frevo, quais seriam as ações mais executadas pelos artistas da cena? Poderíamos citar os saltos no passo carpado, as torções no saci, os giros na sombrinha como elemento estético dessa manifestação artística e como movimento de dança, o pressionar no movimento da locomotiva, a transferência de peso como a exemplo do segura se não eu caio ou da tesoura.

A respeito do pressionar, uma das oito ações básicas do esforço impetrada por Laban (1990) diz se uma ação de movimento com evidente fluxo conduzido. Essa ação corporal geralmente é firme, direta e sustentada. Tal ação no Frevo pode ser observada quando o artista da cena ao realizar o passo "locomotiva" se agacha e dá chutes com as pernas alternadas. Sobre essa ação de esforço na dança em geral o referido autor/coreógrafo comenta que "[...] as pernas podem exercer pressão sobre o chão enquanto suportam ou deslocam o peso do corpo, ou podem fazer pressão no ar em muitas direções diferentes" (LABAN, 19990, p. 61).

Outra ação básica do esforço bastante visível no Frevo é o flutuar ou voar bem observado no passo carpado quando os intérpretes da cena saltam com as

pernas esticadas para os lados e fazem pressão contrária para baixo com os punhos. A ação de flutuar ou voar é sustentada, flexível e ligeira. Laban (1990) pontifica que essa ação de flutuar ou voar pode-se sentir com maior facilidade enquanto se atravessa o ar num salto. Ainda citando o autor supracitado diz ele ser:

> O movimentos de flutuação podem se dirigir a várias zonas do espaço, sendo as mais importantes o lado aberto e o alto na frente, mas há infinitas possibilidades, por exemplo, com cada braço separadamente, ou em conjunto para baixo, para cima, em diagonal, para os lados, para a frente e para trás, movendo-se em todas as direções do espaço (LABAN, 1990, p. 67).

Tal assertiva pode ser observada nos saltos carpados do Frevo quando seus intérpretes da cena “floreiam” o movimento com a sombrinha elevando-a para as várias direções espaciais dando ao movimento outra tonalidade e qualidade.

Retorcer, outra ação básica do esforço pode ser vista nos passos do saci e do torcer/girar a sombrinha. Esse movimentar da sombrinha não é apenas um movimento estético, mas comporta torções de várias zonas do corpo como o punho, antebraço e braço. Retorcer a sombrinha no Frevo pode ser executada em qualquer postura e pode ser um movimento de transição enquanto se muda uma posição a outra.

Além dos níveis e das ações corporais de esforço exemplificados podemos ainda com relação ao espaço identificar no frevo as unidades corêuticas, ou seja, as linhas curvas ou retas feitas no espaço pelo corpo dançante, as tensões espaciais como as progressões, as projeções e as formas além das suspensões do corpo, as distâncias (perto-longe), as figuras geométricas e os movimento sucessivos e simultâneos.

Cabe frisar que o espaço aqui estudado consiste no lugar em que o corpo ocupa em uma base no chão ou no ar, executando formas (angulares, torcidas, circulares) com seu contorno de massa corporal, bem com expandindo seu movimento nos níveis (baixo, médio e alto), nas direções (frente, trás, direita, esquerda e variações), nas extensões (perto, longe, grande, pequena, normal), nos caminhos ou trajetórias (curvo, direto, angular) e sentidos. Convém ressaltar ainda que tal espaço pode ainda ser percebido no espaço individual do artista da cena como no espaço cênico que extrapola os limites físicos desse intérprete da cena.

No Frevo, dançado nas ruas, o espaço geral é modificado pelo volume, pela luz, cores, linhas, formas. Os intérpretes da dança interagem com a plateia que também interage com o artista da cena e tal interação dá significado distinto ao movimento.

É preciso acentuar que na Coreologia o espaço, o peso, o tempo e a fluência na dança se intercambiam, se interconectam de maneira simultânea, sendo organizados, revelados e particularmente enfatizados pelos movimentos.

Outro elemento a ser refletido para se pensar a inserção da dança moderna em ambientes formais e não formais de ensino, segundo a Coreologia proposta por Laban é o fator peso. Sobre esse fator de movimento Rengel in Petrella & Mommensohn (2006) diz ser a qualidade desse fator no movimento humano leve e/ou firme. Para Rengel (2006, p. 126) “[...] a “tarefa” do fator peso é a assertividade. Ela dá estabilidade à pessoa, segurança. A “atitude” relacionada com o peso é a intenção, e afeta a sensação e a percepção do movimento”.

Dando continuidade a nossas reflexões sobre o Frevo percebemos nas ações de esforço nele contidas a presença do peso leve e/ou firme. Exemplifiquemos: na ação de deslizar (passo da bailarina) o peso é leve, já no pressionar (passo da locomotiva) o peso é firme, no passo saci (torcer) peso firme e no carpado o peso também é leve.

Rengel (2000) no dicionário Laban ao definir o fator de movimento peso argumenta que este fator auxilia na verticalidade e que a atitude relacionada a este é a intenção e a sensação. Para a autora tal fator de movimento auxilia o desenvolvimento do domínio de si próprio ao transportar o corpo sem a ajuda do outro.

Ainda citando Rengel (2000) é possível perceber no fator de movimento peso a força da gravidade, a força cinética, a força estática e a resistência externa, atributos que devem ser considerados ao se analisar este fator em coreografia. É preciso ressaltar que o peso leve apresenta qualidades tais como interação leve, força estática leve, força cinética leve e exerção antigravidade leve e que estas forças mínimas podem ocorrer independentemente, simultaneamente ou sucessivamente; já a qualidade firme do peso apresenta as mesmas qualidades do peso leve só que com firmeza.

> Leveza e firmeza podem ser produzidas num movimento inteiramente. Neste caso o movimento por completo será leve ou firme, analisado como tal e sentido como tal. Entretanto, por vezes o que se percebe, se analisa e se sente são momentos de leveza ou de firmeza durante o movimento (RENGEL, 2000, p. 69).

Voltemos ao Frevo: percebeu-se que ao dançar os movimentos/passos dessa dança não dá para no ato da dança perceber a leveza ou firmeza do movimento, pois o artista da cena está imerso na música, na atenção a plateia e no próprio corpo em movimento.

No Frevo a tendência é descer com peso forte (locomotiva, tesoura) e subir com peso leve (dobradiça, saci, carpado) variando tal peso em intenso (tesoura), normal (bailarina), pouco (segura se não eu caio) relacionando-o com “o quê” do movimento, com a sensação e a intenção ao realizá-lo.

Passemos a analisar o fator tempo no Frevo que relacionado com os demais fatores de movimento organizam e fazem compreender os impulsos internos de energia que geram o movimento.

Partindo do princípio de que quando se dança, se movimenta, o corpo cria um jogo de ações, criando uma dinâmica de espaço, fluência, peso e tempo e que as danças populares possuem uma riqueza de movimentos aqui entendida no Frevo como uma totalidade dinâmica que se reestrutura constantemente, pois quem dança transforma este corpo multiplicando-o, diversificando-o, tornando-o vários corpos que se sucedem, considerando o fator de movimento tempo.

Este fator de movimento constitui-se como estrutura para a percepção, e, portanto, para a linguagem, a comunicação e a expressão quando na dança do Frevo apresenta uma gama de gestos expressivos que se inscrevem no tempo e no espaço com certa fluência e esforço. É no espaço e no tempo que tal dança acontece.

O fator tempo é abordado no Frevo como experiência corporal que possibilita ao artista da cena dinâmicas de movimento rápido e lento experienciado no seu corpo e no corpo do outro.

Nóbrega e Viana (2006) afirmam que o tempo é o elemento necessário nas danças populares e nas ações corporais que se processam durante o momento em que dançam.

Laban (1978; 2011a) pontifica que na dança, e exemplificamos com o Frevo, o fator de movimento tempo pode apresentar os aspectos de velocidade (rápida, normal, lenta), ritmo (acelerado, retardado, moderado, ralentado), pausa (retenção do movimento), acento (conotação de ênfase, dado a execução do movimento) e unidade (divisão das sequencias de movimento pela divisão do mesmo pelos compassos binários, ternários, quaternários).

Acerca desse fator de movimento Rengel in Petrella & Mommensohn (2006) clarifica que as qualidades do peso em dança são súbita (rápida) e/ou sustentada (lenta) e que a tarefa desse fator tempo é a operacionalidade, sua atitude está relacionada com a decisão e afeta a intuição e a execução do movimento.

No Frevo o fator de movimento tempo prepondera à qualidade súbita visto que os passos seguem uma música rápida exigindo movimentos rápidos. Nestes passos pode ser percebidas a velocidade, a duração, a acentuação e a periodicidade de cada movimento. No ferrolho, tesoura, carpado, tramela, locomotiva é notório a resposta do movimento do artista no seu ritmo, modulação do tempo, escolha de momento para a performance, a decisão e a operacionalidade na execução do tempo de tal movimento.

O ferrolho ou dobradiça, por exemplo, é um passo de qualidade súbita de movimento rápido e de curta duração na execução. Já a tesoura é um passo que exige rapidez do executante com uma qualidade súbita/sustentada percebida em desaceleração de uma perna para outra.

Devemos considerar ainda nesse fator tempo o ritmo métrico e não métrico. “Ritmo métrico é o ritmo executado em conformidade a unidades de tempo mensuráveis. [...] Ritmo não métrico é executado em conformidade com o ritmo interno ou biológico” (RENGEL, 2008, p. 33).

No Frevo o ritmo não métrico ajuda a respiração a organizar a duração do movimento e o métrico auxilia na adequação da música ao ritmo de trabalho do intérprete.

Ao observarmos os passos do Frevo percebemos que em relação ao tempo a maioria apresenta velocidade variável, acelerada, rápida e/ou moderada, a acentuação se dá com a ritmicidade da música e periodicidade constante com repetição dos movimentos dançados.

Partindo para outro elemento coreológico, passamos a refletir sobre a fluência no Frevo. Neste fator de movimento há para quem dança uma intenção emocional,

sentimentos, emoção, sensação e combinação neste corpo dançante. Esse fator de movimento apresenta as qualidades da fluência livre e/ou contida. Laban (1990, p. 59) vai argumentar que em uma ação "[...] que pode ser detida ou contida sem dificuldade, em qualquer momento durante o movimento, o fluxo é conduzido. Em uma ação onde o fluxo é difícil deter o movimento de maneira súbita o fluxo é livre ou fluido".

Assim, no Frevo podemos inquirir que o passo da tesoura e da locomotiva são movimentos com evidente fluxo conduzido; o passo segura se não eu caio pode-se realizar com fluxo conduzido ou livre; o retorcer da sombrinha nas varias possibilidades espaciais, como um fluxo conduzido, o passo do ferrolho geralmente se realiza com fluxo livre e o passo carpado geralmente se realiza com fluxo livre e/ou conduzido.

Rengel in Petrella & Mommensohn (2006) argumenta que a tarefa do elemento fluência é de auxiliar na integração dos artistas da cena e essa integração traz a sensação de unidade corporal. É preciso ressaltar que a fluência existe na ligação dos movimentos para orientá-los em relação a eles e a outros movimentos.

Ficou evidenciado que os fatores de movimento pensados e pesquisados por Laban constituem uma referência para se pensar a dança em espaços formais e não formais de ensino e que a análise coreológica pode ser um dos caminhos para se refletir a dança no âmbito da educação. O Frevo foi um ponto de partida para se pensar o espaço, o tempo, o peso e a fluência que combinados dão qualidade ao movimento dançado e que é possível a partir de tais fatores pensar a dança com consciência corporal, como composição, como improvisação e que se faz necessário assistir danças para compreendê-las analisá-las, apreciá-las e interpretá-las. Isso posto, afirma a significação e as ideias de sentimentos presentes nos fatores de movimentos, ratificando as significações existentes nas movimentações da dança.

Faz-se necessário ainda nesta análise refletir sobre dois elementos, o artista da cena (bailarino ou dançarino) e o som que junto com o movimento e o espaço geral constituem-se como estruturas intrínsecas de dança, ou seja, o código da dança.

Cabe frisar que esses elementos juntos, como assegura Marques (2010), muito dizem sobre a dança e permitem diversas possibilidades de leituras, compondo um rico processo de vivência em dança.

Nesse contexto passemos a refletir sobre o intérprete da dança Frevo. Medeiros (2011) diz que para que haja dança, é imprescindível que haja um corpo dançante, um intérprete, que com seu bailado comunica para a plateia cultura, formas, sentimentos e gesticulações de determinadas danças.

Assim, no Frevo pode-se fazer o seguinte questionamento segundo Marques (2010): quem/com quem se move o corpo dançante? Onde se move este corpo dançante? O que se move neste corpo dançante? Como e por que se move tal corpo dançante? Ao fazer tais questionamentos ao intérprete da dança a citada autora diz serem as respostas possíveis de compreensão se as mesmas estiverem inter-relacionadas, pois se são respondidas isoladamente não dizem nada, tornam-se estáticas e sem sentido.

Ilustramos essa análise com o Frevo. Os personagens são homens e mulheres geralmente enfileirados em dois cordões de frevistas, com vestimentas de listas verticais ou horizontais coloridas. Evidencia-se o pertencimento ao grupo já que esses intérpretes geralmente dançam em grupo e sempre juntos no mesmo espaço. É preciso acentuar que os relacionamentos nessa dança ocorrem num espaço e são criados pelas ações dos intérpretes em cena.

Nestas relações idade, religião, orientação sexual, biótipo, gênero, classe social são intercambiáveis e o que prepondera é o passo do Frevo na cena.

> Nesse sentido, a leitura de quem dança, permite a identificação dos personagens da dança, identificando como eles estão vestidos, como se comunicam entre si, dentre outras leituras possíveis. Importante observar também que na dança esses elementos significam, estão organizados e são escolhidos para significar (MEDEIROS, 2011, p.7).

Dessa forma, no Frevo, a cada escolha de movimento, a cada recorte desse movimento, a cada entrelaçamento entre o grupo, delineiam-se em seus intérpretes motivações, razões, intenções e significações que se complementam, se constroem no ato de dançar.

Em sua dança estes intérpretes valorizam sua cultura, festejam sua dança, transformam o movimento dançado de maneira substancial quando congratulam-se com o público.

Quando dançamos, expressamos várias singularidades desse corpo dançante: nossas singularidades e as singularidades da cultura inscritas no corpo e

transformadas em movimentos que, de algum modo, querem ser universais. Nesse sentido, esses intérpretes são corpos que trabalham, sofrem, riem, que sentem prazer, moldam, transformam, conformam, disciplinam-se e disciplinam, corpos que brincam e que se fazem dança, corpos que festejam. O sentido de "festa" se amplia com os passos do Frevo e, sobretudo, com a musicalidade e a dança, expressões nítidas e fortes no jeito de ser dos indivíduos. A festa obriga-se também a, simbolicamente, traduzir a evidência da diferença e da desigualdade. Ela enuncia a diversidade das identidades sociais, propõe hierarquias, sacraliza o poder e, na maioria dos casos, convoca homens e mulheres a se unirem no desejo de festejar. Eis o que fazem os intérpretes da cena quando vão frevar.

Ao abordar sobre o intérprete, passemos a análise de outro elemento para se entender a análise coreológica do Frevo: o som. Assim podemos indagar, de acordo com Medeiros (2011): quais os sons que as danças apresentam? Como são as músicas? As músicas falam sobre a dança em apreciação? Existem momentos de silêncio? Pausas? Diante dessas indagações, voltamos a refletir sobre o Frevo.

A música é um elemento preponderante na cena do Frevo, ela é responsável por fazer com que os passistas possam desenvolver a coreografia de acordo com a ritmicidade dada pelo músico.

A música, dessa forma, não é dissociada do movimento. Na composição coreográfica do Frevo pode-se perceber que tal composição segue o som e em alguns momentos desafia-o. Sendo assim, os corpos que dançam o Frevo dialogam com os textos coreográficos produzidos por esta dança.

Ainda em nossa análise sobre a música no Frevo percebemos uma relação de dominação posto que a dança segue as propostas sonoras da música criada para tal dança. Sobre essa relação entre dança e música, Marques (2010, p. 124) pontifica que “[...] no caso da ‘denominação’, a dança é composta e interpretada de acordo com aquilo que é ditado pela música, ou, claro, por aquilo que o leitor é capaz de escutar da música”.

Ainda citando Marques (2010) é possível pensar na possibilidade de diálogo entre a dança e a música, qual seja, de inter-relações, justaposições, coincidências, afastamentos e aproximações entre os campos de significação da dança e da música.

> Esse diálogo se recobre de uma infinidade de escolhas de relações entre as linguagens da dança e da música que podem ora dominar, coexistir, ora não existir intencionalmente. Os campos e componentes da linguagem musical (timbre, melodia, ritmo, harmonia, intensidade, altura, duração, etc.) podem intencionalmente se relacionar com os campos e componentes da linguagem da dança (corpo, espaço, dinâmicas, etc.) à medida que compositor e coreógrafo, intérpretes e apreciadores também estabelecem diálogos de significações e sentidos (MARQUES, 2010, p. 125).

Acreditamos que no Frevo há esse estabelecimento de dominação e de diálogo ampliando a compreensão dessa dança, bem como possibilidade de um educar para a dança. Podemos afirmar que a música no Frevo domina a dança e que conta uma história carregada de sentimentos daqueles que dançam.

Como foi visto a Coreologia permite possibilidades de analisarmos, lermos, e reconhecer as danças, possibilitando a atribuição de sentidos e significados presentes nos elementos refletidos a partir do Frevo.

Perceber esses elementos, não significa dominar todos os signos e sentidos que essa dança lança para os nossos olhares, é preciso aliar a isso o conhecimento histórico e cultural do Frevo, que aliado ao conhecimento coreológico, amplia a concepção, a percepção e o conhecimento do mesmo, pois, como afirmado por Marques (2010), cada elemento significa, apresenta concepções de corpo, concepções históricas, culturais.

Isso autoriza concluir que a Coreologia torna a aprendizagem em dança significativa, evidencia educação a partir das experimentações do corpo possibilitadas pela mesma.

Diante dessas paisagens, destacamos uma compreensão de aprendizagem através da Coreologia que extrapola os saberes disciplinares; que embriaga-nos com uma aprendizagem desregrada, provocadora, autônoma, que se dá pelo processo da escuta, da visão, que se manifesta no corpo como se fôssemos possuídos pelo espírito dionisíaco que desperta o encantamento por uma Educação que não mesura, não censura, não quantifica, mas que dá espaço para uma aprendizagem anárquica descortinada pela dança.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARRETO, Débora. **Dança...***:* ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança Moderna Educacional**. São Paulo, Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. **The mastery of movement**. London: Dance Books Ltd, 2011a.

LABAN, Rudolf. **Choreutics**. London: Dance Books Ltd, 2011b.

MARQUES, Isabel. Corpo,dança e educação contemporânea. **Revista Pro-Posições** - Vol. 9 nº 2 (26) Junho de 1998.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. **Coreologia**. Natal, RN: UFRN, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia; VIANA, Raimundo Nonato. Espaço e tempo das danças populares: uma abordagem coreológica. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **PAIDEIA**: Revista brasileira de ensino de arte e educação física. Natal: UFRN//PAIDEIA/MEC, 2006.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2000.

RENGEL, Lenira. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: PETRELLA, Paulo; MOMMENSOHN, Maria (Orgs.). **Reflexões sobre Laban, o Mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf Laban**: métodos de aplicação e referencias I, II, III, IV, V, VI e VII. São Paulo : Annablume, 2008.

VALENTE, Samuel. Frevo: é tempo de carnaval. In: MAIOR, Mário Souto; VALENTE, Waldemar. **Antologia pernambucana do folclore**. Recife: Editora Massangana, 2001.

Marcilio de Souza Vieira

Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN) e do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR).

marciliov26@hotmail.com; souvyer@yahoo.com.br

Modalidade: Comunicação Oral GT: DANÇA
Eixo Temático: Educação em Dança em Projetos Sociais

LUGAR DE PASSAGEM: A DANÇA EM AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL, APRESENTAÇÃO SLIDES OU PÔSTER

Pronsato, Laura (UFV - Brasil, MG)

RESUMO:
As reflexões deste texto partem de pesquisa de doutorado finalizada no início deste ano e mais do que respostas, levantam questionamentos tendo como premissa que a dança e seu ensino estão inseridas nas contradições de nossa atualidade: entre as exigências estabelecidas pelo tempo acelerado, pelo imediatismo e pela lógica capitalista e, de outro lado, a busca por uma arte sensível, participativa, que almeja a dilatação desse tempo e de espaços apropriados para o fazer artístico. O entrelaçamento da autobiografia e de narrativas advindas de entrevistas semiestruturadas realizadas com artistas e educadores de dança que desenvolveram atividades em ações socioeducativas na região de São Paulo foram as principais estratégias metodológicas. Assim, a partir das memórias de vivência e experiências da autora deste texto e dos entrevistados questiona-se sobre a realidade da dança e de seu ensino nestes espaços que tiveram um grande crescimento desde o final da década de 1980 em São Paulo e que parecem ter se tornado, pelo menos para os artistas e educadores atuantes nesta esfera, lugares de passagem.
Palavras-Chaves: Dança; Educação; Memória; Passagem

LUGAR DE PASAJE: LA DANZA EN ACCIONES SOCIO-EDUCATIVAS

RESUMEN:
Las reflexiones de este texto parten de una investigación realizada durante el posgrado – doctorado, finalizada al início de este año, y en lugar de respuestas, surgen cuetionamientos que tienen como premisa que la danza y su enseñanza incorpora las contradicciones puestas en nuestra actualidad: entre las exigencias establecidas por el tiempo acelerado, la inmediatez y la lógica capitalista y, por otro lado, la búsqueda por un arte sensible y participativo, lo que apunta para la necessidad de la dilatación del tiempo y los espacios adecuados para la creación artística. El entrelazamiento de la autobiografía y narrativas que surgen de entrevistas semi-estructuradas con los artistas y educadores de danza que desarrollaron actividades en projectos sociales y educativos de São Paulo fueron las principales estrategias metodológicas. De esta forma, a partir de los recuerdos de las experiencias y vivencias de la autora de este texto y los entrevistados interrogamonos sobre la realidad de la danza y de la enseñanza en estos espacios que tuvieran un crescimiento muy grande a finales de 1980 en São Paulo y que parecen haber convertidose, al menos para los artistas y educadores que trabajaron en este ámbito, en un lugar de pasaje.
Palabras clave: danza; educación; memoria; pasaje.

No entrecruzar dos olhares: introdução

> Educar para mim é dar terra para a criança plantar sua própria semente e poder cuidar dela. (GAMBINI, 2010, p. 150).

Refletir sobre a dança e seu ensino não tem sido tarefa simples nos dias de hoje e assim como a arte e educação, o tema se encontra, como diz Eça (2009) em uma encruzilhada, em terreno de difícil definição, como areia movediça.

Neste sentido, mergulhados em um mundo que está o tempo todo com pressa e que tem receio da experiência, das incertezas, dos silêncios e do tempo dilatado privilegia-se um olhar sobre o ensino-aprendizagem da dança que prioriza um aprimoramento técnico de reprodução mecânica dos movimentos e gestos, passivos e distanciados da realidade; prioriza-se um olhar para o aprender/ensinar dança que, ao ser reprodutor de códigos rígidos, pretende moldar e homogeneizar os corpos e sua expressividade.

No entanto, ao tratar o aprender/ensinar dança no rol da arte/educação, ao contrário, pensa-se a necessidade e a urgência em abrir espaço para a participação ativa e para a criação em uma prática que retome o sensível, a partilha, o corpo crítico-reflexivo, que vislumbra integração do ser com a vida cotidiana. Isso não significa ignorar as danças mais codificadas e tradicionais, nem tampouco a necessidade da repetição, da memorização e/ou do aprimoramento técnico. Mas sim, encontrar um equilíbrio sadio para que o aprender/ensinar dança tenha um significado profundo no processo de formação humana.

A dança - tendo como principal objeto de trabalho o próprio corpo, ao ser pensado no sentido de aguçar as sensações e emoções, além de proporcionar a auto-conscientização corporal e da relação com o outro; de desenvolver o potencial criativo e imaginário, que deve ser entendido como um corpo agente e pensante - pode ampliar as possibilidades de “leituras de mundo”, referenciando as palavras de Paulo Freire (1989).

Várias pesquisas sobre o tema, a própria vivência da autora e os relatos de grande parte daqueles que entrevistei indicaram que a dança, nos mais diversos espaços de ação (escolas de ensino formal, projetos sócioeducativos, ONGs, escolas de dança) é bem compreendida quando tratada sob o aspecto da reprodução, do produto final, da aquisição técnica e da disciplinarização do corpo, manipulando-o “como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Ressalta-se que estas discussões no âmbito da arte relacionadas às divergências entre uma arte que prioriza o aprimoramento técnico e virtuosístico e uma arte que envolva conhecimentos mais amplos do mundo e que possa se desenvolver a partir e com as subjetividades humanas já vêm de longa data e apenas se renova de acordo com as especificidades de cada época.

Será que há espaço para um aprender/ensinar dança que vai na contramão dessa lógica disciplinar? Será que a dança desenvolvida na esfera das ações educativas e culturais - que vem crescendo tanto nas últimas décadas e se constituído como opção de trabalho para artistas e educadores – tem abertura para viabilizar um aprender/ensinar dança que possa, como nos lembra Eça (2009), ao tratar da arte, construir narrativas que só a arte possibilita e que seja capaz de, ajudar os indivíduos a compreender o mundo? Esta esfera, que em seu discurso, aborda a dança no âmbito da arte/educação, abre a possibilidade para que possamos nos lembrar que as funções da arte são as de romper o convencional, o habitual e o rotineiro, como já dizia Dewey[1] e "dar forma ao desconhecido", como afirma Albano (2011)?

Breve panorama das propostas socioeducativas na cidade de São Paulo

Aos fins da década de 1980 no Brasil, vê-se um crescente incentivo à área da cultura em dois diferentes aspectos: de um lado, as políticas de descentralização e democratização que ganham impulso; de outro, políticas públicas que se voltaram para o combate à desigualdade social e à pobreza.

É o período em que se fortalecem os debates pela democratização do país[2] e ações socioeducativas tiveram um grande incentivo a partir do final da década de 1980, provocado pelo reordenamento político que culminou na conquista da promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

---

1 DEWEY, John. apud BANKS-LEITE, Luci. Editorial. Pro-Posições/Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, v.21, n.2 (62) maio/agosto.2010.

2 Período que diz respeito a meados dos anos 1980 quando se recuperam as instituições democráticas que haviam sido abolidas durante o Regime Militar (que impunha um poder de exceção e de censura às instituições nacionais e à liberdade individual) instituído em 1964. Durou vinte anos, até 1985, quando a redemocratização foi finalmente concluída. Durante a época a ditadura militar, entre outras, a área da cultura foi sensivelmente censurada e apenas em 1989, depois de 29 anos, que o país viu uma eleição direta para a presidência.

> [...] o reordenamento político, fundado na Constituição de 1988 e no ECA, concebe crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sujeitos em desenvolvimento e como prioridade absoluta. (SOUZA NETO, 2006, n.p)

Com isto, inicia-se um processo de reformas que intenciona modificar o caráter punitivo que caracterizava as políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência, para um caráter educacional, ainda que se deva ressaltar que se trata de um processo complexo e contraditório, até hoje não resolvido. E para tanto, as propostas voltadas para estes jovens de baixa renda encontram na arte uma ferramenta de articulação. Cultura e arte são incorporadas nas discussões relacionadas a esta problemática emergente.

Hoje em dia, programas e projetos que envolvem a arte e a educação em suas ações são propostos e desenvolvidos por uma imensa diversidade de instituições, variadas Secretarias estaduais e municipais, Organizações Não Governamentais e Associações sem fins lucrativos. Além disso, encontram-se parcerias intersecretarias e público-privado o que complexifica mais a compreensão, organização e administração destas ações.

Os autores com quem dialogamos durante a pesquisa (CASTRO, 1990; RANDI, 2006; NOGUEIRA, 2008; entre outros) concordam em afirmar que grande parte dos programas sociais tem uma visão fragmentária e reducionista com propostas ainda não efetivadas. No entanto é necessário enfatizar, que apesar desta realidade, algumas ações puderam atingir seus objetivos e os efetivaram qualitativamente[3]. A questão é que estes últimos são números muito pequenos se comparados aos primeiros que, depois de tantas décadas, falharam.

Isto porque os programas e projetos das mais variadas secretarias, em muitos casos, são descontínuos – muda-se governo, muda-se projeto; ou o projeto continua, mas o título passa a ser outro e os seus objetivos e conceitos são modificados. Para se ter uma ideia desse processo

> Entre 2005 e 2009, o Centro de Estudos de Políticas Públicas, sediado no rio de Janeiro, realizou o mapeamento, apenas na Região Nordeste e nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, 1283 experiências socioculturais – governamentais e não governamentais – envolvendo arte e cultura. [...] Algumas funcionam há mais de 30 anos, outras tiveram duração efêmera e\ou intermitente, dependendo da vontade política dos governantes ou dos recursos dos financiadores, mas todos têm em comum a presença marcante da arte e a crença, expressa na maioria dos

[3] Três entrevistados são representativos desta questão. Eles foram ex-alunos dos primeiros projetos socioeducativos realizados em São Paulo (“Clube da Turma” e “A Turma Faz Arte”, ambos da extinta Secretaria do Menor do estado de São Paulo. Abordarei este tema mais adiante.

> programas, de que a arte e a cultura favorecem a construção da identidade e são potentes meios de transformação social. (ALBANO, 2012, p. 58)

Aspectos ressaltados nas vivências práticas nesta esfera demonstraram características de semelhanças entre muitos programas e projetos, dentre as quais destaco: projetos de curta duração ou descontínuos que mudavam a cada gestão; contratações dos profissionais de arte que se configuravam (e continuam se configurando) como parciais ou de curto prazo, sem vínculos empregatícios, quando não praticamente baseados no voluntariado; e por fim, as discrepâncias de sentidos dados ao ensino da arte pelos profissionais da área e seus empregadores.

Neste sentido considero que grande parte destas ações se configura como lugar de passagem em que as ambiguidades e contradições, principalmente discursivas, se aprofundam a partir de uma "confluência perversa" (DAGNINO, 2005) de dois projetos - de um lado o projeto neoliberal, e de outro o dos movimentos sociais.

Assim, na década de 1990 funda-se uma "crise discursiva" (DAGNINO, 2005) cujas principais armas são os deslocamentos de sentidos de palavras chaves para a redemocratização que "determina um obscurantismo [das] distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa" (Ibidem, p. 51), que confunde e ofusca o real significado das propostas.

É, então, em um turbilhão de contradições complexas, que a arte passa a ser mais considerada em seus aspectos de fomento e instrumentalização destinadas à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social e a cultura, como veículo privilegiado para lidar com a inclusão social em que:

> A cultura tudo pode, e tudo pode de bom e para "o social": a cultura combateria a violência no interior da sociedade e promoveria o desenvolvimento econômico (a cultura "dá trabalho" como se insiste em lembrar neste momento), portanto a cultura seria a mola predileta da inclusão social e do preparo do bom cidadão para o desenvolvimento do país. (COELHO, 2008, p. 10)

É um panorama que, de acordo com Azevedo (2009, p.22) ofusca a necessidade de um imaginário social que possa articular a dimensão positiva da experiência e não o assistencialismo que parece ser premissa para a concretização de políticas públicas na área da cultura e da arte.

Nas brechas da memória: o percurso metodológico

Este texto é parte de discussões realizadas em pesquisa de doutorado[4] a partir da qual pude realizar entrevistas com artistas-educadores de dança e colher memórias de experiências sobre o aprender/ensinar dança e suas condições em ações socioeducativas e culturais realizadas em São Paulo durante suas trajetórias profissionais. Nessa colheita, as minhas memórias de um percurso, com mais de quinze anos atuando nestes espaços, começaram a emergir. A pesquisa então, configurou-se no entrelaçamento metodológico da investigação autobiografia e de narrativas advindas de entrevistas semiestruturadas o que possibilitou maior liberdade e espontaneidade aos entrevistados enriquecendo a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987) ao buscar nas memórias do passado experienciado as reflexões do presente.

Memórias, que ao serem compartilhadas, foram se reconstruindo na relação pessoal-coletivo, modificando e delineando a possibilidade de olhar a história social e de vida individual como um "labirinto" (BENJAMIN, 1987, 1994) "repleto de possibilidades inscritas nas relações do presente com o passado e o futuro" (SIMAN, 2008).

Memórias construídas sob as contradições que os espaços de atuação profissional em ações socioeducativas e culturais despertam. De um lado, fragmentos, instabilidades, receios sobre o futuro, dúvidas sobre a própria atuação em dança. De outro, a descoberta de um aprender/ensinar dança e de sua importância, da solidificação de seus ideais referentes ao ser artista-educador com (e apesar) (d)as fragmentações, (d)o inacabado, (d)os cheios e vazios que fazem parte da vida destes profissionais.

Neste texto em especial, focarei um dos pontos que me chamou a atenção durante o doutoramento: o espaço oferecido à arte, especialmente à dança, em programas e projetos socioeducativos da cidade de São Paulo. As narrativas que ouvi e minhas memórias trazem à tona o fato de que grande parte das políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente em situação de risco pessoal e social demonstram um descompasso entre o discurso e a realidade. Definem-se, a partir de uma visão idílica que admite que qualquer espaço é espaço de possibilidades e que não há necessidade de muitos recursos para um trabalho qualitativo no campo artístico e educacional. Negligenciam a necessidade de referências para que se possa exprimir a criação, para o ato educativo que demanda senso estético para a apropriação não somente cultural e artística, mas também do lugar e da história que constitui o ser humano.

[4] PRONSATO, Laura. Em equilíbrio precário: o trabalho do profissional da dança em ações Socioeducativas. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, 2014.

Ao mesmo tempo em que se propaga um discurso sobre a importância e a necessidade da arte, em que crescem cada vez mais e aceleradamente as ações socioeducativas no Brasil, percebe-se um descompasso ao notar que o artista e educador chamado a atuar nestes espaços não tem condições de manter um trabalho contínuo (já que seus contratos normalmente são por tempo determinado, contratos temporários que não configuram vínculo empregatício) e que o espaço oferecido nem sempre tem uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento de atividades artísticas. Vale dizer, para que o leitor não pense que isso é privilégio dos programas e projetos socioeducativos: o mesmo ocorre nas escolas de ensino básico e público e no ensino superior que teve uma crescente inauguração de novos cursos sem a devida infraestrutura para o desenvolvimento qualitativo das aulas.

Lugares de passagem ou não-lugares

> Os espaços educativos tem que ser interessantes – visualmente interessantes – é preciso organização para se obter o máximo de liberdade. (ALBANO, 2013).

Tomei a liberdade de assumir a expressão não lugares neste subtítulo - discutidos por Certeau (1998) e por Augé (1994) - para tratar das localidades físicas que alguns programas e projetos socioeducativos encaminham os profissionais de arte para realizarem as suas atividades quando estas não são estruturas construídas especialmente para o desenvolvimento de determinado conjunto de projetos. Além disso, os não lugares referem-se à ideia de que qualquer lugar pode ser utilizado (campo de futebol, praça entre outros). Assim como os não lugares caracterizados por Augé (1994) estes se caracterizam por serem espaços de passagem de “Um mundo prometido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório, ao efêmero [...] (AUGÉ, 1994, p. 74). Para Augé (1994) que caracteriza esses não lugares é a sua transitoriedade, nos quais sempre se está de passagem. Porém ele se refere às rodoviárias, aeroportos ou estações de trem ou aos grandes centros comerciais como os *shopping centers* e hipermercados. Assim, “[...]um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar” (Ibidem, p.73)

Muitos acreditam, incluindo os próprios artistas, que com criatividade tudo se resolve. O espaço físico e/ou material necessário para as atividades artísticas nem sempre é visto como algo imprescindível; parece que há um senso comum que

transformou o artista e educador em mito, um ser que, ao ter criatividade, tem condições de desenvolver atividades com qualquer coisa e em qualquer lugar. Em parte, é uma realidade, o artista é curioso e pode promover a curiosidade em seus alunos procurando driblar as intempéries ou passar pelas pedras que encontrando em seu caminho e até transformar isso em poesia, como fez Carlos Drumond de Andrade. Há uma infinidade de exemplos de artistas que desenvolveram suas obras utilizando materiais disponíveis em seu dia-a-dia ou na natureza e o espaço físico das ruas da cidade como mote criativo. Mas isso não pode se tornar regra como algo naturalmente dado sem que exista escolha e planejamento didático para tal.

A discussão que travo aqui não tem intenção de deixar de lado a importância dos espaços não convencionais; estes também são imprescindíveis para outras divagações criativas, porém penso que devem ser uma escolha pedagógica e não uma imposição adaptativa.

Pensando o espaço próprio para a dança: sala ampla, com um mínimo de isolamento acústico e um piso adequado e limpo. Isto é necessário para que se possa oferecer um programa de aulas ou de ensaios com o maior índice de liberdade corporal possível, ou seja, para que educador e educando possam trabalhar com os mais variados elementos da mecânica corporal (deitar, rolar, girar, escorregar, entre tantos outros) e sem prejuízos à saúde.

Os espaços educativos precisam ser estimulantes e significativos porque a educação sensível, estética, artística e corporal passa também pela arquitetura, pela mobília, pela decoração e por seu entorno. Tudo isso também é fundamental para a criação, para a fruição e para a percepção.

Enquanto conversava com os interlocutores da pesquisa de doutorado, lembrei-me de minha passagem pelo meu primeiro trabalho na periferia de São Paulo. Isso foi logo no início das investidas em políticas públicas em que arte se transformava em carro chefe de projetos socioeducativos. Naquela época eu tinha apenas dezoito anos de idade e estava encantanda com tudo. Hoje, trazendo essas memórias, mantenho algum encantamento porque sei que apesar das adversidades foi possível um encorajamento e engrandecimento cultural e artístico de muitas daquelas crianças. Por outro lado, minhas memórias me levam exatamente aos infortúnios que me faz questionar a real importância dada à arte nesta esfera: lembro-me das bolhas na sola dos pés que adquiri, como

educadora, porque a sala tinha um piso de cimento áspero e se as crianças tinham que fazer aulas descalças, porque não tinham tênis, eu também deveria.

O discurso da época era o de que educar é um ato barato, de que é possível aprender a trabalhar com poucos recursos e ensinar em qualquer lugar, nas vielas das favelas, no campo de futebol, nas salinhas pequenas das associações de bairro. Naquela época, fim dos anos 1980, como dava-se início às investidas da arte/educação na esfera dos projetos socioeducativos, o discurso pode até ser compreensível dada a necessidade de que se investisse em cultura nesses espaços. O lastimável é que isso perpetue até nossa atualidade e o que o discurso não tenha sido modificado.

Em dezoito anos de atuação em ações socioeducativas governamentais ou promovidas por ONGs, passando de um projeto a outro, de uma secretaria a outra, de um referencial conceitual pedagógico a outro, apenas no ano de 2005 (quinze anos depois), pude oferecer aulas de dança em uma sala quase adequada. Isso foi no Centro Educacional Unificado – uma sala ampla, com piso adequado e espelho; ainda faltou o trabalho acústico já que sala era invadida por todos os lados, pelo ruído da avenida de um lado e o som dos alunos na quadra esportiva do outro. Mas já se avistava um começo.

As memórias de meus interlocutores também trazem essa triste realidade: todos relataram as aulas em salas pequenas, apertadas, muitas vezes sem janelas; pisos ásperos, quebrados, cimentados; muitas vezes era preciso chegar mais cedo para tirar as carteiras e fazer uma limpeza porque até um chão que vivia sujo de terra era lugar para as aulas de dança.

Sabemos que hoje em dia já existem projetos que planejaram uma estrutura física, a exemplo dos CEUs e do Fábrica de Cultura. Porém, o mito de que educar com arte é barato e de que a arte é possível em qualquer espaço persiste nas mais variadas formas.

A ideia de serem não-lugares também se reflete nas experiências de passagem que os artistas e educadores tiveram neste âmbito. Grande parte dos entrevistados afirmaram que o lugar dos projetos socioeducativos foi um percurso passageiro em suas vidas profissionais. Trata-se de uma caracterização desses programas e projetos socioeducativos como lugar de passagem em dois aspectos:

1 – diz respeito ao modo atuação profissional do artista e educador de dança que passa de projeto em projeto à medida que há mudança de governo; à medida que os

contratos (normalmente de curto prazo, intermitentes ou de prestação de serviço) não permitem uma continuidade ou à medida em que os projetos vão sendo finalizando.

2 – como atividade realizada em algum momento da vida profissional destes artistas e educadores participando em apenas um ou dois projetos socioeducativos e desistindo desse contexto de trabalho, decidindo-se por outros percursos profissionais.

É a passagem dentro da passagem que se configura mais como estratégia de obtenção de renda do que propriamente uma escolha profissional. Muitos dos interlocutores desistiram da atuação nestes não-lugares por cansaço, pelo desencanto e pelo descaso que vinham sendo tratados.

São situações como estas que colocam, cada vez mais, a arte, proclamada, como área de conhecimento - visando a criação, a reflexão, a sensibilização e criticidade - em cheque. Condicionando o ensino da arte ao discurso de que “educar é barato”, de que a arte pode ser oferecida em qualquer lugar e de que não há necessidade de continuidade, com tantas e diferentes parceiras para um mesmo projeto e com tantas mudanças em pouco tempo, não permitindo a necessária consolidação de cada um dos projetos e com mudanças de perfis, refaço uma das questões levantadas por Nogueira (2008): até que ponto a prática realizada dos artistas e educadores refere-se aos objetivos proclamados pelas Secretarias?

São muitos os discursos que apresentam os programas ou projetos socioeducativos, que pretendem fazer acreditar que há uma real importância dada aos processos artísticos na educação, enfatizando questões como promoção da auto-estima, criação de vínculos afetivos, desenvolvimento do potencial criativo, entre outras. Porém, estes discursos caem por terra quando - e é aí que se notam os deslocamentos de sentidos ou deturpações dos reais significados do trabalho artístico – não há preocupação nenhuma com, no mínimo, o período de tempo hábil para que as relações entre educador e educando, e entre o coletivo de participantes, possam ser construídas.

O artista e educador de dança, nestes espaços, é submetido à dimensão de tempo na nova ordem capitalista que se baseia no “lema da não necessidade de longo prazo” e com isso não há tempo para o estabelecimento de laços sociais que “levam tempo para surgir, enraizando-se devagar nas fendas e brechas das instituições. ‘Não há longo prazo’ significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar.” (SENNET, 2009, p. 24 e 25).

Ao contrário do que se quer que se acredite é preciso um tempo hábil para que realmente se possa propiciar um processo em que a vivência, a afetividade, a criatividade possam dar vazão a uma construção identitária e de pertencimento, na qual o indivíduo possa se reconhecer como ser humano participante de um coletivo maior; para que se possa promover a ousadia e a experimentação.

A carência de processo, de tempo e de continuidade são alguns dos pontos fundamentais para a concretização do ensino-eprendizagem que envolve a arte e a educação já que, como afirma Albano (2013) “se não conseguir criar vínculos, a aprendizagem não acontece”.

Diante deste processo, me apoio nas perguntas de Sennet (2009, p. 27):

> [...] Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? [...] As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego. (SENNET, 2009, p. 27).

A arte a conta gotas: considerações finais

As intempéries nos programas e projetos socioeducativos que levam a arte como carro chefe para suas ações são muitas. Mas os processos positivos existem apesar (e com). Nos processos de contradições que estamos inseridos não há como negar, que apesar de (e com estes pesares), temos experiências nestes espaços que nos permitem ver que a utopia é possível e que devemos continuar lutando para que se torne realidade.

Em meio às andanças em busca de artistas e educadores de dança que passaram em algum momento de suas vidas profissionais em programas e ações educativas (principalmente governamentais) encontrei três ex-alunos dos primeiros projetos socioeducativos implementados em São Paulo (“Clube da Turma” e a “Turma faz Arte”), todos eles participantes de projetos de dança.

Suas narrativas também são recheadas de memórias ásperas, tem críticas profundas aos processos que passaram, mas também ressaltam um lado que nós, como artistas e educadores vivendo de passagens, muitas vezes não conseguimos ver: o fato de que ter participado dessas experiências foi importante para a vida profissional deles.

Um destes ex-alunos, agora já adulto, abriu uma escola de capoeira que só foi possível pela experiência que teve em um dos projetos que participou e que foi realizado no bairro em que morava. O segundo, seguiu a carreira da administração, não fez dança,

não fez arte, mas ressalta que foi com o projeto de dança que chegou e se instaurou em seu bairro que pode perceber que "o mundo é grande"[5] e cheio de possibilidades e foi isso, segundo este entrevistado, que lhe propiciou a investida em curso superior. E o último destes três, é um dos artistas e educadoras de dança que vive das passagens em diversos programas e projetos socioeducativos. Ressalte-se apenas que estes três interlocutores puderam participar de projetos cuja duração foi mais contínua, por um período de quatro a seis anos sempre com o mesmo coordenador.

São experiências que possibilitam outro olhar, talvez um pouquinho menos catastrófico, sobre a importância e necessidade da continuidade destas ações educativas; são experiências que fazem continuar acreditando na arte nesses espaços, mesmo que ainda vistos como não lugares e mesmo que a conta gotas.

Mas isto não pode mascarar os aspectos negativos que ainda devem ser altamente discutidos, analisados e transformados para que enfim a arte tenha sua real valorização e para que os artistas e educadores de dança, mas também os das outras linguagens artísticas, possam ter nos programas e projetos socioeducativos um lugar de continuidade, de profissão, de escolha e desejo; para que possam escolher por ficar, para que possam criar vínculos e fazer o ensino-aprendizagem acontecer e não serem obrigados a simplesmente passar e, finalmente, para que possam se sentir valorizados.

Referencias Bibliográficas:

ALBANO, Ana M.A. *Arte, cultura e seus demônios.* In Revista Observatório Cultural: OIC-n.13, p. 55-62. São Paulo: Itaú Cultural, 2012.

ALBANO, Ana M. A. *Arte para o desenvolvimento Integral.* Entrevista cedida à Revista Patio – Educação infantil. Ano XI, no. 37. Out/Dez de 2013.

ALBANO, Ana M. A. e STRAZZACAPPA, M. (orgs) *Entrelugares do Corpo e da Arte*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

AZEVEDO. *(Im)possibilidades de (re)construção cênica: o (i)limitado e o (im)perfeito trocando uma ideia com o estético e o político*. In Revista FACED, Salvador, n.16, p.17-23, jul./dez. 2009.

[5] Trecho da narrativa de um dos ex-alunos entrevistados ao contar sobre sua primeira saída para se apresentar fora de São Paulo: "chegando lá...tantas culturas, tantas outras pessoas..e...caramba! Eu fiquei pensando.'gente, que mundo grande".

Disponível em http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewArticle/4301. Acesso set\2013.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II*: Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Obras escolhidas I*: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTRO, M. H. Guimarães de. *A Política de Atenção ao Menor no Estado de São Paulo*: Tendências e Perspectivas. Caderno de pesquisa n.15 Núcleo de estudos de políticas públicas – NEPP – UNICAMP, 1990 Disponível em http://www.nepp.unicamp.br/d.php?f=68. Acesso jul\2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

COELHO Teixeira*. A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

DAGNINO, Evelina. *Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal.* Revista Rio de Janeiro, PP.45-65 2005. Disponível em http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_15/15_dossie_EvelinaDagnino.pdf Acesso out\2011.

EÇA, Teresa T.P de. *Perspectivar o futuro: o papel central da arte educação no ens***ino**. In ASSIS, L.H., RODRIGUES, E. B.T e al. (orgs). O ensino das artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas. Seduc: Goiania, 2006.

FOUCAULT, M*. Microfísica do Poder.* Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GAMBINI, R. *Com a cabeça nas nuvens*. Revista Pro-Posições [online]. 2010, vol.21, n.2, pp. 149-159. ISSN 0103-7307. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000200010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em abril de 2012.

NOGUEIRA, Marcia P. *Teatro com meninos e meninas de rua*: nos caminhos do grupo Ventoforte. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.

RANDI, Alexandre. *Palco, Academia e Periferia: a disonante polifonía da Banda Bate Lata na (trans) formação de um educador.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp, 2006.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SIMAN, L. M. de C. *Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto***.** *Educ. rev.* [online]. 2008, n.47, pp. 241-270. ISSN 0102-4698. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100014. Acesso em abril de 2012.

SOUZA NETO, J. C. de. *Programas sociais, fortalecimento do mal e do bem-estar soci***al**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006 . Anais eletrônicos:

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100023&lng=pt&nrm=abn Acesso mar\2012.

PRONSATO, Laura.
Doutora em Educação pela Unicamp (2014). Mestre em Artes pela UNICAMP (2003) e Bacharel (1999) e Licenciada (2000) em Dança também pela Unicamp. Atualmente é professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV - MG). Como bailarina atua nas áreas de dança contemporânea e danças brasileiras e entre 1989 a 2005 atuou como artista educadora, com ênfase na área da dança, em diversos projetos socioeducativos na região de São Paulo.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Dança
Eixo Temático: Ensinar e Aprender em Dança na Escola

APRECIAÇÃO ESTÉTICA EM DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA UMA INTERVENÇÃO ARTE/EDUCADORA

Fernanda de Souza Almeida (Unesp, São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*

Durante o processo de ida à campo da pesquisa de mestrado (uma pesquisa-ação participativa), um dos aspectos que se destacou relevante para a aproximação da dança na educação infantil foi a apreciação estética. Um aspecto que não foi evidenciado nos princípios metodológicos elencados nos capítulos teóricos da dissertação, mas que de certa forma, estava implícito na concepção de dança como uma linguagem artística (primeiro *pressuposto da dança* da investigação). Contudo, um ano após a finalização do mestrado, revendo algumas considerações da banca e minha ação arte/educadora, considerei interessante refletir especificamente sobre a apreciação estética e ressaltar as ações artísticas realizadas na proposta de dança aplicada. Desta forma, este artigo objetivou apresentar à comunidade acadêmica o primeiro princípio metodológico de intervenção em dança na educação infantil elencado na dissertação – linguagem artística – e apontar possíveis metamorfoses e desdobramentos para uma futura pesquisa. Para tal, foi realizado um recorte do estudo no que tange ao tema de interesse deste artigo e um aprofundamento do assunto, revisitando os diários de campos produzidos, frente ao diálogo com autores. Neste contexto, notei que é possível ponderar que as experiências estéticas de apreciação se desvelaram como uma estratégia viável e interessante de aproximar a criança pequena da dança. Com isso, pretende-se contribuir para a construção de conhecimento em dança para a educação infantil e uma troca de experiências docentes no campo do ensinar e aprender nesta linguagem artística na escola.

Palavras-chave: Arte; Dança na escola; Praxis Educativa; Educação Infantil.

AESTHETIC APPRECIATION IN DANCE FOR EARLY CHILDHOOD: POSSIBILITIES FOR AN ART/EDUCATION INTERVENTION

ABSTRACT:

During the Masters degree research application (a participatory action research) , one aspect that stood out relevant to the approach the dance in early childhood education was the aesthetic appreciation. One aspect that was not evident in the methodological principles described in the theoretical chapters of the dissertation, but a thing implicit in the concept of dance as an artistic language (the first presupposition dance). However, one year after the completion of the master degree, reviewing some considerations of banking and my art/educator action, I considered interesting to reflect specifically on the aesthetic appreciation and artistic highlight the actions taken in the proposed dance applied. Thus, this article aims to present the academic community the fist methodological principle of intervention in early childhood education in dance part listed in the dissertation - language arts - and to identify possible transformations and developments for

future research. For such an approach to the study in relation to the topic of interest of this article and a deepening of the subject, revisiting the journals produced fields, opposite the dialogue with authors was performed. In this context, I noticed that it is possible to consider that the aesthetic experience of assessment is unveiled as a viable and interesting approach to child dancing strategy. With this, we intend to contribute to the construction of knowledge in dance for early childhood education and an exchange of teaching experiences in the field of teaching and learning this language arts in school.
Key words: Art; School dance; Educational Praxis; Early Childhood Education.

1 Passos de uma pesquisa em dança na educação infantil

A pesquisa de mestrado intitulada "Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil" concluída em 2013, no Instituto de Artes da Unesp, área de concentração Arte Educação, linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, sob orientação da Prof[a]. Dr[a]. Kathya Maria Ayres de Godoy, buscou uma possibilidade de aproximar a dança às crianças de educação infantil, de modo que essa linguagem artística dialogasse com as características e necessidades dos pequenos. Com isso, objetivou investigar e identificar os princípios metodológicos de proposições em dança na escola para a educação infantil.

Para tal, fez-se uso da pesquisa-ação como método de pesquisa, numa abordagem qualitativa, que contou com: (a) reflexão sobre a minha prática pedagógica de alguns anos, ao mediar a dança com crianças pequenas; (b) o estudo de autores que dialogassem com o tema de pesquisa em busca de compreender as peculiaridades do desenvolvimento infantil e da dança, entre eles Wallon (1941, 1975), Laban (1978, 1990) e seus atualizadores/interlocutores brasileiros; (c) acompanhamento em campo da materialização de um projeto de pesquisa em dança na escola, realizado pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE-IA/Unesp); (d) realização de um projeto piloto nessa linguagem artística com crianças de 5 anos de idade em uma escola privada da cidade de São Paulo; (e) reflexão sobre os quatro percursos acima listados para a identificação dos princípios metodológicos de ensinar dança na escola para os pequenos, sendo eles: os oito *pressupostos da dança* (linguagem artística, sujeito sociohistóricocultural, noção do corpo, estruturação espacial, diferenciação eu-outro, interação social, jogo e improvisação) e os quatro *elementos da dança* (corpo, movimento expressivo, espaço e ritmo).

Com tais princípios elencados continuei a caminhada iniciando a segunda parte da pesquisa: (f) elaboração de um novo curso em dança e sua aplicação em 30 encontros, organizados duas vezes na semana com duração de 45 minutos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo; (g) registro detalhado, em diário de campo, das vivências desenvolvidas neste novo curso, considerando o que foi planejado, se houve alteração e o porquê de ter ocorrido, as interferências no fazer, o que foi construído e minhas considerações sobre as escolhas e decisões; e (h) análise reflexiva sobre tais anotações no que tangenciaram minha ação propositora, a experiência de ida a campo, a utilização dos princípios metodológicos de intervenção em dança com os pequenos e a formação de professores reflexivos, evocando autores para a discussão dos dados.

Esta proposta de dança foi inserida na rotina escolar das crianças participantes, almejando incentivar a inserção e a efetivação da dança no currículo da educação infantil, uma vez que Godoy (2010, p. 49) reforça que "o espaço escolar se constitui em

uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança porque nele a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimento que farão parte de sua vida e de sua inserção na sociedade".

Durante todo esse processo um dos aspectos que se destacou relevante para a aproximação da dança na educação infantil foi a apreciação estética. Um aspecto que não foi evidenciado nos princípios metodológicos elencados nos capítulos teóricos da dissertação, mas que de certa forma, está implícito na concepção de dança como uma linguagem artística (primeiro *pressuposto da dança*). Contudo, um ano após a finalização do mestrado, revendo algumas considerações da banca e minha ação arte/educadora, considerei interessante refletir especificamente sobre a apreciação estética e ressaltar as ações artísticas realizadas na proposta de dança aplicada.

Desta forma, este artigo traz como objetivo apresentar (narrar) à comunidade acadêmica o primeiro princípio metodológico de intervenção em dança na educação infantil elencado na minha pesquisa de mestrado – linguagem artística – e apontar possíveis metamorfoses e desdobramentos para uma futura pesquisa. Para tal, será realizado um recorte da dissertação no que tange ao tema de interesse deste artigo e um aprofundamento do assunto, revisitando os diários de campos frente ao diálogo com autores.

Pretende-se com isso, contribuir para um troca de experiências docentes no campo do ensinar e aprender em dança na escola, uma vez que Godoy (2010) assegura que o ambiente escolar tem se encontrado desprovido de propostas que contemplem, ampliem, fortaleçam e implementem essa linguagem artística. Neste contexto Lima (2009) revela em sua pesquisa que, ao participar de um projeto que buscava refletir e compreender como a dança estava sendo desenvolvida nas escolas da rede municipal de ensino de São José (SC), pôde verificar que as concepções de dança e educação ainda eram (e são) muito reduzidas:

> ou seja, os conteúdos e metodologias estavam, quase sempre, direcionados ao simples repasse de informações, seguindo um modelo tradicional de organização das aulas, onde o conhecimento está centralizado no/a professor/a. Este cenário limitado de compreensão e significação das possibilidades que a dança pode trazer para a educação e para a formação das pessoas que dançam, nos mostra a necessidade de realizar mais estudos na área da dança educativa, nos diversos níveis de ensino, no sentido de contribuirmos, cada vez mais para o saber e o fazer dos profissionais que trabalham com a dança numa perspectiva educativa (p.17).

Outro ponto que revela a indispensável ampliação de produções acadêmicas que envolvam a dança para a criança situa-se nas próprias necessidades de ampliação dos conhecimentos em educação infantil, uma construção relativamente recente da nossa sociedade. Oliveira (2010) afirma que proposições pedagógicas de qualidade e alternativas práticas cotidianas desenvolvidas junto às crianças são imprescindíveis e, uma vez que a dança integrou o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), essa necessidade se estendeu para essa linguagem.

Assim, almeja-se estimular discussões e reflexões sobre da práxis pedagógica em dança para a elaboração de intervenções diferenciadas, intencionais e conscientes de que a criança pequena é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

2 Linguagem artística: um caleidoscópio dançante

Entre os anos de 2009 e 2012, participei de alguns congressos, simpósios, palestras, encontros, fóruns e mesas de debate relevantes na área da dança e educação. Tal iniciativa proporcionou compreender as discussões atuais sobre o assunto, refletir e amadurecer sobre a problemática, o objeto e a justificativa da pesquisa de mestrado. Nesse transito notei que professores que atuam na educação infantil - pedagogos, educadores físicos e artísticos ou de dança - estão buscando informações sobre essa linguagem para/com as crianças pequenas; muitos introduziram ou almejam inserir a dança em suas práticas pedagógicas, e esse movimento tem gerado algumas dúvidas sobre como experienciar essa linguagem artística na escola. Tais questões eram (e são) pertinentes ao tema da dissertação e muitas perguntas recorrentes nesses eventos estimularam a discussão dos princípios metodológicos do ensino de dança na escola para crianças pequenas.

Algumas dessas perguntas se referiam às apresentações de “final de ano” ou em datas comemorativas, pois ainda impera o discurso reducionista da dança para educação infantil apenas como preparação de coreografias para festividades, nas quais as crianças se vestem de flores ou bichos e repetem uma sequência de movimentos diversas vezes para agradar pais e diretores. Muitas vezes, essas coreografias traduzem em gestos as palavras da música e estão descontextualizadas do universo infantil. A criança não compreende o que e por que está fazendo.

Em relação a essa questão, recorri à compreensão da dança como uma linguagem artística. Aranha e Martins (1993) explicam que linguagem é um sistema simbólico, um conjunto de signos aceitos por um grupo social, que possibilita a comunicação entre seus integrantes; e signo é uma coisa que substitui outra, sob algum aspecto e em alguma medida, representando-o para alguém.

Os signos possuem valor representativo quando são validados por parte do grupo que os utiliza. Com isso, o mesmo gesto pode ter interpretações diferentes dependendo da época e do local.

“Precisamente por ser um sistema de signos, toda linguagem possui um repertório, ou seja, uma relação dos signos que vão compô-la” (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 63); e cada uma possui particularidades em seus elementos constituintes, regras de combinações e formas de interpretações. A linguagem artística, por exemplo, muitas vezes utiliza-se de construções metafóricas, subjetivas, sensíveis e às vezes sutis, podendo recorrer ao imprevisto e ao impensado.

Na abordagem walloniana, a linguagem é base para a capacidade de representar o mundo no âmbito mental exclusivamente por meio de símbolos, estimulando o desenvolvimento das funções cognitivas (AMARAL, 2004). O signo substitui o objeto ou a ação concreta, alterando a percepção, o registro na memória e a capacidade de comparação e de prestar atenção. Desta forma, a construção da linguagem é importante para os processos de cognição, principalmente na fase da educação infantil, momento em que a criança está entrando em contato com o meio social em que está imersa.

A dança é um tipo de linguagem artística, é um sistema de signos que permite a comunicação por meio do corpo e do movimento. Isso significa que ela possui um conjunto organizado de elementos com possibilidades de combinação que produzem significado (MARQUES, 2010). Segundo a autora (2010, p. 36), “a coreografia é uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos” de um determinado estilo de dança que produz significado.

Neste aspecto, Gonçalves (2010) compara a linguagem da dança com um caleidoscópio, no qual os seus elementos– saltos, giros, torções, deslocamentos, entre outros – “são peças de diferentes cores e formatos que, juntas, podem combinar-se em uma infinidade de arranjos, cada qual inusitado a produzir singularidades” poéticas (p. 3). Segundo a autora

> as peças também podem ser trocadas, a cada aula, a cada montagem de espetáculo, a cada situação de aprendizagem, ampliando ainda mais as possibilidades de novas experiências, novos encontros de corpos que irão embaralhar os códigos, desmontá-los e dar-lhes sentidos (p. 4).

Nesse contexto, pensar as apresentações de dança na educação infantil é refletir sobre o papel comunicativo e simbólico que elas possuem, conhecendo e relacionando seus signos. É importante evitar a transposição da letra da música em gestos estereotipados e sem sentido para a criança.

Ainda em relação a esse assunto, muitos professores sinalizam trabalhar com coreografias previamente construídas por eles, com passos predeterminados, tirando a chance da criança participar do processo de elaboração artística. Nesse sentido, o RCNEI alerta que a “aprendizagem da dança pelas crianças não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos” (BRASIL, 1998, p. 30), pois se “considerada uma atividade de técnicas e passos predeterminados relacionados a cada estilo - o que acontece frequentemente -, a dança se torna uma prática inadequada para a faixa etária” (VIEIRA et al, 2010, p. 3).

A apresentação pode ser um momento privilegiado para propiciar o ensino e a fruição da dança como linguagem artística, possibilitando à criança aprender sobre as relações entre dançarino e público, como o corpo se organiza em cena, o que são e como acontecem os bastidores, a elaboração da coreografia, vivenciar o ensaiar, a preparação, momentos antes e o agradecimento. Além disso, a apresentação pode contribuir com a educação estética dos pais e da comunidade e ser uma oportunidade da criança ser apreciada. Desta forma, é interessante que pertença ao universo “dançante” infantil.

Entretanto, o ensino dessa linguagem artística não pode objetivar ou se resumir na produção de espetáculos, mas tê-los como uma consequência, parte do processo de ensino e aprendizagem. É importante que os temas das apresentações surjam da necessidade e do interesse das crianças, com assuntos relevantes, que contribuam para a edificação do conhecimento. As ideias podem nascer da curiosidade infantil, com movimentações corporais construídas por elas e mediadas pelo professor.

Logo, a dança para a educação infantil necessita estimular a descoberta, e não a padronização; a improvisação, e não a repetição de movimentos previamente determinados. Uma dança que não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão; que germine das ações básicas do cotidiano e suas combinações (andar, girar, saltar, parar, torcer, dobrar), almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. E, por fim, que possibilite o brincar com o corpo, conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca.

Neste contexto, identifiquei a linguagem artística como um dos *pressupostos da dança*, ou seja, a base de um pensamento para mediar a dança na escola com as crianças pequenas. E, inspirada sob tal pressuposto propus, para finalizar o processo artístico e educacional do projeto piloto realizado em 2010, uma apresentação para pais, parentes e funcionários da escola.

Naquele momento, o interesse pelos jogos infantis da cultura popular por parte das crianças era tamanho que motivou a escolha do tema. Dois meses antes da apresentação listamos, em uma roda de conversa, os jogos que as crianças mais gostavam; em seguida perguntei qual deles elas gostariam de transformar em dança e, em uma votação a "amarelinha" foi eleita.

Iniciamos o processo de criação com placas de E.V.A.[1] coloridas recortadas em formato de retângulo e dispostas no chão no formato da amarelinha. Sugeri que iniciassem a coreografia simulando o jogo. Quando houve uma mudança na música, Luiza propôs que pegássemos as placas do chão e dançássemos com elas. Organizei para que as crianças finalizassem o jogo e caminhassem cada uma para um retângulo marchando como soldados, uma vez que a música indicava tal movimento. Todas juntas abaixavam, pegam as placas e corriam pelo espaço ocupando os espaços vazios.

Cada criança escolheu o lugar onde gostaria de dançar nesse momento. Perguntei que tipo de movimentação poderíamos explorar a partir de então e, Maria lembrou-se de uma atividade que realizamos em aula sobre desenhar no ar, e assim o fizemos, utilizando as plaquinhas e explorando as direções.

Em uma nova alteração na sonoridade da música, indiquei que juntas colocassem os E.V.As no chão. Questionei sobre as possibilidades de abaixar e várias ideias surgiram. As crianças optaram pela proposta de Letícia sobre colocar a plaquinha na cabeça e descer chacoalhando o corpo todo.

Em seguida instiguei que elas imaginassem a placa com o ponto de apoio da cinesfera[2] e que elas dançassem explorando a máxima extensão do espaço pessoal, por meio de equilíbrios, saltos e ênfase nas partes do corpo 'braços e pernas'.

Para finalizar a coreografia, Carolina pediu que mudassem de placa, uma vez que ela queria dançar na cor vermelha. Propus que trocassem de lugar por meio da ação corporal mais utilizada na amarelinha, o saltar, mas que criassem várias formas de realizá-lo; e quando chegassem na placa desejada, realizassem quatro movimentos inspirados no lançamento da pedrinha e mudassem novamente de placa. Isso aconteceria até a música acabar, momento em que elas elaborariam uma pose final.

Esse exemplo de construção coreográfica envolveu a participação ativa das crianças que, integradas e envolvidas com o processo de criação, compartilharam escolhas inclusive na seleção do figurino, do penteado e do cenário.

Este processo dialógico revelou o papel mediador do docente e oportunizou o contato dos pequenos com as habilidades de propor, opinar, escutar, ceder e combinar (GODOY, 2010), no qual foram respeitados como sujeito com desejos, ideias e capacidade de decidir (FARIA e SALLES, 2007).

Foi um processo (as vivências do projeto piloto) que se completou com o produto (a apresentação) e um produto que revelou o processo de ensino e aprendizagem da dança (MARQUES e BRAZIL, 2006 apud VIEIRA, 2012).

Notei que essa estratégia partilhada permitiu que as criança participassem da criação e compartilhassem o saber artístico que construíram; além de contribuir para a realização de uma apresentação significativa que os aproximou da linguagem da dança.

[1] E.V.A é a sigla de "Etil Vinil Acetato", uma material parecido com borracha.

[2] Cinesfera: é o espaço pessoal; uma esfera imaginada por Laban que envolve o corpo, onde acontece o movimento (SIQUEIRA, 2006).

Fotografia 1 – Apresentação de dança do projeto piloto realizada por crianças de 5 anos de idade[3]



Fotografia de Kei Nagano
Fonte: ALMEIDA, 2013

3 Apreciação estética: cultivando a sensibilidade do olhar

Entretanto, para que as crianças compreendam e opinem sobre as combinações possíveis entre os signos da dança para uma construção cênica, é necessário que antes elas conheçam os elementos próprios da dança: as ações corporais (saltar, girar, torcer, dobrar, esticar, rolar, entre tantos outros movimentos possíveis de serem realizados com o corpo, nas suas mais variadas formas de execução) em relação ao espaço (planos, níveis, progressões, direções, etc) e ao ritmo (biológico, métrico, com ou sem som/música) para a realização de movimentos expressivos e comunicativos.

Nesse processo de ampliação do repertório de movimentos e identificação dos elementos da dança que podem compor uma coreografia, lancei mão da apreciação estética como um recurso capaz de ampliar o universo cultural das crianças participantes da pesquisa, estimular a capacidade de observação e compreensão da dança como linguagem artística e favorecer aos pequenos visualizar a integração dos elementos da dança para uma composição cênica.

Segundo Matthes (2010, p. 135) “a apreciação estética contempla o olhar que compreende e incorpora a diversidade de expressões e que reconhece as individualidades. Essa fruição enriquece a criatividade e a imaginação.”

O primeiro momento em que a apreciação estética ocorreu na investigação de mestrado, foi no 7º encontro quando percebi que “apesar da minha preocupação em estimular e propor movimentos em diferentes níveis e progressões espaciais,” as crianças não exploraram muitas possibilidades de realizar cada ação corporal. “Notei que seria preciso ampliar o repertório motor delas e apresentar de maneira mais organizada e sistematizada as variações de cada ação para que pudessem incluí-las em suas danças.” (Diário de campo, 14/08/2012). Dessa forma, pensei em organizar um circuito com bambolês para trabalhar a diversidade do andar, correr e saltar. A estratégia foi tão satisfatória que decidi repeti-la no dia seguinte, mas explorando as possibilidades do rolar e girar. Além disso, propiciei às crianças a apreciação em DVD da coreografia “Milagre”

[3] Os direitos de imagem das crianças foram cedidos pelos responsáveis. A carta de cessão assinada encontra-se nos arquivos do GPDEE.

do espetáculo “Milágrimas”, de Ivaldo Bertazzo, uma vez que ela utiliza, combina e recombina muitas ações corporais, como saltar, balançar, girar e ondular.

Fotografia 2 – Apreciando o DVD *“Milágrimas” do Ivaldo Bertazzo*



Fotografia de Fernanda de Souza Almeida
Fonte: ALMEIDA, 2013

> Os pequenos gostaram bastante do vídeo apresentado. Conversamos sobre suas impressões, sensações, as ações corporais presentes, a estruturação de uma coreografia, o figurino, cabelo, entre outras questões elencadas por eles. Uma das crianças destacou a ocupação e utilização do espaço realizada pelos bailarinos (Diário de bordo, 21/08/2012).

Esse momento procurou oportunizar a visualização da variedade de ações e como elas podem ser organizadas para a realização de danças; todavia a proposição ultrapassou as fronteiras de uma mera observação, uma vez que favoreceu a apreciação, o diálogo sobre a dança como linguagem artística e a experimentação corporal do que foi visto, ou seja, a fruição.

Além disso, notei que a apreciação oportunizada contribuiu para a contrução de improvisações em dança mais elaboradas e fuidas. Neste dia, as crianças dançaram de fato!

No 10º encontro, assistimos à coreografia ‘Flocos de Neve’, do DVD ‘O Quebra Nozes’, interpretado pelo Kirov Ballet, para visualizar os movimentos em peso leve. Os pequenos desconheciam os balés de repertório e “realizaram diversas comparações com a coreografia ‘Milagre’, do DVD ‘Milágrimas’, questionando a estrutura das apresentações em dança” (Diário de campo,04/09/2012), entre elas o cenário, figurino, iluminação e o tipo de movimentação. Aproveitei a ocasião para comentar sobre os significados de alguns códigos presentes nesta dança, como a mímica, a magia, o mundo dos sonhos e a relação com o peso leve.

Para a identificação de como os movimentos das articulações poderiam compor uma dança, mostrei o DVD ‘Cats’, no 12º encontro. “As crianças gostaram tanto que me pediram para assistir um pouco mais e imitar os gatos. Percebendo a necessidade da imitação, reservei um momento da vivência para que isso acontecesse” (Diário de campo,11/09/2012). Essa situação me fez refletir sobre a apreciação estética como um modelo, uma vez que as crianças experimentaram em seus corpos movimentos novos de maneira reelaborada.

Nesse sentido, o modelo foi usado como um ponto de partida, um estímulo para: 1) a percepção da variedade de movimentos das articulações; 2) a ampliação do repertório motor; 3) a vivencia de uma possibilidade de combinação entre os elementos da dança; 4) o reconhecimento de alguns movimentos que poderiam compor a dança; e 5) a reelaboração e criação de gestos por meio de diferentes possibilidades de ação. Desta forma, a apreciação apresentou-se como uma estratégia interessante que auxiliou a enriquecer a improvisação e aproximar a criança da dança.

No 21º encontro, observamos em DVD, duas coreografias do espetáculo do grupo irlandês "Lord of the Dance", para ilustrar os aspectos da dança deslocamento, imobilidade, peso, tônus e relação entre música e movimento.

> A primeira coreografia, "Celtic Dream", utilizava música lenta e era dançada por moças trajando roupas esvoaçantes. Perguntei às crianças que tipo de movimentos as dançarinas realizavam e se os gestos "combinavam" com a música. Essa pergunta ampla foi proposital para que eu pudesse observar as relações que eles estabeleceriam entre as vivências que estávamos realizando e a cena.
> A resposta instantânea foi "peso leve". Considerei a percepção das crianças valiosa, pois demonstrou a compreensão sobre esse aspecto da dança e o seu reconhecimento no vídeo. Além disso, uma das crianças apontou a proximidade da coreografia com os sonhos.
> Em seguida, exibi a coreografia "The Warriors", composta por homens, no qual a música acelerava gradativamente até tornar-se empolgantemente rápida. Repeti as perguntas e os pequenos apontaram o peso firme e a ênfase nas pernas e pés para a realização dos movimentos. Além disso, indicaram a postura para dançar, realização de uma pose ao final da música e a imobilidade corporal enquanto o público aplaudia.
> Senti grande satisfação ao escutar tais percepções, pois, a cada encontro, desde o início do curso, reforcei a importância dessas questões cênicas para a dança como linguagem artística. Procurei encerrar a maioria dos encontros propondo que as crianças se apresentassem, priorizando os aspectos trabalhados. Assim, sugeria que elaborassem uma pose para iniciar, outra para finalizar e que permanecessem na posição, até a música começar ou parar de tocar, sem arrumar a roupa ou mexer no cabelo (Diário de campo, 11/10/2012).

Já na 27ª vivência, apreciamos um um vídeo editado de um *pot-pourri* de diferentes estéticas da dança: balé, maculelê, dança contemporânea, *hip-hop*, dança indiana, *jazz* musical, dança de salão e sapateado (do filme "Happy Feet").

> Iniciei esse momento explicando às crianças as formas espaciais e relacionando-as com as vivências que havíamos feito nos últimos encontros. Sugeri que observassem tal aspecto no vídeo que assistiriam.
> Durante a exibição do DVD, os pequenos fizeram comentários interessantes. Identificaram o peso e níveis em cada uma das coreografias, indicaram as partes do corpo enfatizadas na dança indiana e algumas ações corporais que apareceram no maculelê e no balé. Tais apontamentos aconteceram espontaneamente, sem precisar instigá-los.
> Na coreografia do balé (um trecho de "Coppelia"), Thiago concluiu: "eles contam uma história". Aproveitei a intervenção para comentar sobre personagem, a função comunicativa da linguagem artística e a relação

> palco/plateia. Ainda nessa dança, Luana notou “a sapatilha de ficar na pontinha do pé” e as demais crianças perguntaram como chamava. Também perceberam que os homens não estavam com esse calçado. Informei que apenas as mulheres o calçavam, com o objetivo de parecerem mais delicadas, como se flutuassem no palco.
> No vídeo da dança contemporânea (Cia Quasar), os pequenos se animaram com o contato improvisação, alegando que tinham aprendido. Não lembraram o nome da técnica, mas lembraram que era “aquele que gruda e não desgruda mais” (uma das imagens que eu ofereci). Ao observarem um movimento no qual um bailarino rolava pelas costas do outro gritaram: “a gente sabe esse!”
> Esse momento foi fantástico e as crianças adoraram. Durante a exibição do DVD, mediei questões sobre os diferentes estilos de dança, a comunicação, figurino, maquiagem, postura e sobre não ficar correndo, nem falando durante a apresentação (Diário de campo, 01/11/2012).

Por fim, encerrei as apreciações no encontro seguinte, oportunizando aos pequenos a apreciação, em DVD, de uma apresentação de dança realizada por crianças da idade deles, em uma quadra, uma vez que estávamos preparando a nossa apresentação. Isso permitiu a compreensão da dinâmica do encerramento do curso em um contexto mais próximo ao deles, uma vez que só havíamos apreciado adultos dançando e em um palco ou salão com cenário e iluminação.

A coreografia exibida foi a da apresentação de dança, realizada em 2011, em uma das escolas em que eu lecionava. Nela, havia uma menina de 3 anos de idade, que chamou a atenção dos pequenos que assistiam ao DVD. Eles ficam encantados e chamando-a de “pequenininha”. Quando parei o vídeo escutei comentários, como: “ Ahhh, que pena, ‘tava’ tão legal e bonito” (Diário de campo, 06/11/2012). Percebi que eles realmente gostaram de observar outras crianças dançando. Penso que deveria ter levado outras imagens desse tipo durante o curso; eles se identificaram e isso favoreceu a compreensão do que estava sendo ensinado: a postura em cena, a atenção, o silêncio e a construção do personagem.

A oportunidade de fruir diversos gêneros de dança oferecidos ao longo deste curso objetivou apresentar a diversidade dessa linguagem artística. Tais ações, caso continuem a ser exploradas com as crianças, podem, no futuro, estimular a compreensão das diferentes formas de expressão.

Segundo Vieira (2011, p.10) “estas reflexões sugerem que nós, professores de dança, devemos considerar a inclusão da educação estética na nossa práxis, pois ela desvela estes mundos até então ignorados ou pouco conhecidos, formas de expressão ‘estranhas’ e ‘extraordinárias’”.

Além disso, tal iniciativa procurou estimular uma fruição para além do senso comum e proporcionou “uma visão artística e educacional da dança na escola, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade” (GODOY, 2010, p. 50).

Neste contexto, Vieira (2012a, p. 7) ainda reflete que

> um curso ou disciplina da arte que não trabalhe com a educação estética é incompleto, detentor e mantenedor de uma visão estreita em relação a esta área, pois minimiza o refinamento do senso crítico e a formação dos significados [...]. A educação estética que alia criticidade com criatividade, sensibilidade e imaginação possibilita ao sujeito ampliar suas poéticas e

> seus sentidos, além de oferecer condições para se refletir e discriminar aspectos diferenciadores da própria arte. O aluno se apropria não somente de uma ou duas técnicas ou vocabulários do fazer artístico, mas sim, da própria produção e reflexão acerca da arte.

É claro que, quando nos referimos às crianças da educação infantil, a educação estética vem com papel de despertar, favorecer e sensibilizar para o novo por meio do lúdico, prazer e da curiosidade. Se esse trabalho for incentivado por todo o período de educação formal, será possível oportunizar a ampliação dos sentidos, a capacidade de reflexão e criticidade como a autora menciona acima.

4 Jogo placo/plateia: cultivando a sensibilidade do ser olhado

Além da experiência de apreciar em DVD, coreografias de renomados artistas da dança, as crianças vivenciaram a possibilidade de serem apreciadas. Esta experiência ocorreu, pela primeira vez, de maneira mais sistematizada, no 25º encontro, no qual elas se apresentaram para seus colegas de turma. Em todos os encontros, eu propunha que se apresentassem para mim, entretanto meus olhares eram rotineiros; expor-se aos colegas foi um desafio.

Na última proposição desse dia

> dividi a turma em dois grupos e expliquei que um se apresentaria para o outro. Conversamos sobre qual seria o comportamento de quem assististe e o porquê. (...). O primeiro grupo que dançou prestou atenção no ritmo da música e, quando ela acabou, fizeram uma pose.
> Notei que eles ficaram muito envergonhados. Conversamos sobre a timidez e a movimentação acanhada e curta que realizaram. Disse que, ao se apresentar, os movimentos necessitariam ser claros e com energia, para a plateia não achar a dança “sem graça”. Mediante tal intervenção o segundo grupo explorou mais os níveis, fez movimentos com maior energia e não ficaram com tanta vergonha.
> Alternei novamente para o primeiro grupo, comentando que o apreciar poderia contribuir com ideias de movimentos. Sugeri que nesse segundo momento os dançarinos utilizassem as tensões espaciais e o peso leve, e que os espectadores apreciassem as diferentes movimentações e formas espaciais que poderiam surgir.
> Percebi que os pequenos ficaram à vontade e alguns gestos das imitações e das apreciações, apareceram nas danças de maneira reelaborada. Repetimos o segundo grupo apresentando-se para o primeiro e um bate-papo sobre o que foi observado e percebido se sucedeu (Diário de campo, 25/10/2012).

Essa atividade procurou despertar um princípio de construção da cena, com início e fim, destacando a relação de comunicação entre dançarino e público. Um trabalho que enfatizou a relação entre palco e plateia, entre o dançar e apreciar, em uma busca pela dança como linguagem artística com elementos que signifiquem algo para alguém (MARQUES, 2010). Houve também um estímulo para a apreciação estética, que envolveu a contemplação e o papel ativo do espectador com um

> olhar que compreende e incorpora a diversidade de expressões e que reconhece as individualidades. Essa fruição enriquece a criatividade e a imaginação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se ao conhecimento artístico como produção e fruição (MATTHES, 2010, p. 132)

Nesse sentido, o 'produto' criado por meio da improvisação abriu perspectivas para diferentes possibilidades de apreciação e, após a fruição, a 'plateia' pôde dialogar com os 'artistas' sobre suas percepções.

Ademais, neste jogo palco/plateia minha proposta de construção de cena partiu da improvisação e talvez por isso os pequenos tenham se intimidado tanto. Essa ocorrência permitiu-me verificar a necessidade da preparação do dançarino para improvisar em cena; ele precisa identificar a diferença entre um exercício de aula e a comunicação com o público. Dessa forma, finalizei o encontro conversando com as crianças sobre as relações entre dançarino e plateia e como o corpo se organiza em cena para estabelecer um diálogo. Um início de fruição e de coroamento da dança como uma linguagem.

Outro ponto significativo desse momento de apreciação foi a possibilidade de verificar as afirmações de Wallon (1941) em relação a algumas características do período de desenvolvimento ao qual as crianças entre 3 e 6 anos se encontram: o personalista. Segundo o autor, na *idade da graça* a criança inicia uma grande preocupação consigo e com o que suas atitudes e gestos podem ser e parecer; ela apresenta uma necessidade de ser admirada.

Contudo, Bastos e Dér (2009) revelam que, ao se exibir, a criança reconhece que pode, ou não, ser correspondida em suas expectativas. Dessa maneira, a necessidade de ser admirada e aprovada vem sempre acompanhada por inquietações, timidez e decepções; caso ocorrido no jogo palco/plateia relatado.

"As crianças adoraram esses momentos de apreciação, elas ficaram muito contentes por terem sido aplaudidas e agradeceram com euforia" (Diário de campo, 25/10/2012). A experiência foi válida, uma vez que contribuiu para a preparação da apresentação do final do curso, possibilitou às crianças aprenderem sobre as relações entre dançarino e público, e como se constrói uma cena.

> A proposta de jogo palco/plateia contribuiu também para que eles visualizassem o aspecto da dança que estava sendo mediado, uma vez que foi solicitado que observassem as formas do corpo em movimento e na imobilidade. Desta forma, considerei interessante a proposição, pois pude identificar questões a serem estimuladas para a apresentação do final do curso (Diário de campo, 25/10/2012).

5 Reflexões sobre o sentir: estratégias para intervenções pedagógicas em dança.

As vivência que envolveram a apreciação estética reveladas no texto que se seguiu utilizaram o recurso do DVD e do jogo placo/plateia. Nesta experiência não houve a chance de expandir as possibilidades de apreciação para a recepção de um grupo de dança convidado que pudesse se apresentar na escola ou levar as crianças para assitir um espetáculo; ação que ocorreu no Projeto "Poéticas da Dança na Educação Básica" realizado pelo GPDEE e coordenado pela Profª Drª Kathya Godoy (GODOY et al, 2012).

Nesse projeto de formação continuada de professores, o grupo de dança extensionista do Instituto de Artes da Unesp, IADança - núcleo InCena, apresentou-se na

Festa Cultural da Creche Pré-escola Central SAS/USP, para crianças de 4 anos de idade. Após a apreciação da coreografia, as crianças, juntamente com seus professores de dança e de sala e os artistas, participaram de uma roda de diálogo. E, em seguida, os pequenos desenharam o que assitiram. Neste momento

> as crianças trouxeram muitos elementos do universo da dança em seus discursos bem como em suas representações por meio do desenho. Disseram, por exemplo, que viram as bailarinas dançando no nível alto, médio e baixo; viram movimentos no chão e bem lá no alto; que as bailarinas iniciaram o espetáculo presas em fitas e que seguravam um chocalho. Eles também falaram que gostaram muito porque puderam dançar com os artistas. Este *feedback* nos levou a pensar que talvez o instrumento de avaliação utilizado nesta ocasião foi mais potente para captar o saber das crianças sobre os elementos da dança. De qualquer modo, nos ficou evidente a grande capacidade dos pequenos para entrar em contato com ideias complexas e uma linguagem mais específica do universo da dança propriamente dito (Diário de Campo das professoras, 20/11/2012).

Mais uma possibilidade de apreciação estética na educação infantil...

Este relato demostra que a apreciação pode promover encontros em que a dança aconteça e possa ser visualizada por muitas pessoas, seguida de momentos de debate e reflexão entre o publico e artistas. Tais encontros podem oportunizar mediações e acesso aos códigos da dança pelos espectadores contribuindo com a formação de plateia para esta linguagem artística (GODOY, 2013).

Ademais, a experiência estética da apreciação pode instigar o prazer do encantar-se, o sentir; uma emoção de admiração e de sublime, apoiados na sensibilidade e na percepção pessoal (MATTHES, 2010), favorecendo a educação dos sentidos, para o cultivo da sensibilidade do eu e do mundo. “Esse conceito fica evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais ao destacarem a importância da educação em Arte para uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente” (p.133)

Neste contexto, sob todos os aspectos apresentados no texto acima, é possível ponderar que as apreciações, juntamente com os elementos e pressupostos da dança, aproximaram a criança pequena da dança. Entretando, devido ao papel de destaque que a experiência estética da apreciação desvelou, penso em atualizar os pressupostos da dança elencados na minha pesquisa pesquisa de mestrado incluindo a apreciação estética como um deles.

Mais um passo no compasso para a construção de conhceimentos em dança para a educação infantil.

6 Referências

ALMEIDA, F.S. **Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil.** São Paulo: Unesp, 2013. Dissertação (Mestrado em Dança), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2013.

AMARAL, Sueli Aparecida. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BASTOS, Alice Beatriz Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon:** Psicologia e Educação. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1, v.2, v.3, 1998.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de Faria; SALLES, Fátima Regina Teixeira. **Currículo na Educação Infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (orgs.). **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville. Nova Letra, 2010.

_____. O desafio de formar plateia para a dança. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de (Org.). **Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia.** São Paulo: Instituto de Artes de Unesp, 2013

_____.; ANDRADE, Carolina Romano; SGARBI, Fernanda; ALMEIDA, Fernanda de Souza; ALVES, Flávia Teodoro; MELLO, Roberto; PIMENTA, Rosana Aparecida. Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores. In: **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança** – ANDA/ Comitê Dança em Mediações Educacionais. Julho, 2012.

GONÇALVES, Thaís. Dança como linguagem artística: entre o referente e o devir. In: **Anais do IV Congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas**. ABRACE, 2012.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

LIMA, Elaine Cristina Pereira. **Que dança faz dançar a criança?** Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2009.

MARQUES, Isabel de Azevedo. **Linguagem da Dança:** Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MATTHES, Niulza Antonietti. Olhar estético: o cultivo dos sentidos. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura:** a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

VIEIRA, Alba Pedreira; TEIXEIRA, Letícia Oliveira; TEIXEIRA, Guilherme Fraga. Ludicidade e Dança: ”Improvisando‟ expressões artísticas na educação infantil. **Partes de Relatórios de Pesquisa em Interface com Extensão.** Viçosa: UFV, 2010.

VIEIRA, Alba Pedreira; TEIXEIRA, Guilherme Fraga da Rocha; OLIVEIRA, Letícia; FIALHO, Aline; BASTOS, Fernanda, VIEIRA, Nara. Dança na Educação Infantil: desvelando a arte e a ludicidade no corpo. **Conexão UEPG**. UEPG, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, Divisão de Extensão Universitária. Ponta Grossa: Editora UEPG, v. 7, n. 2, p. 174-183, 2011.

VIEIRA, Alba Pedreira. Ampliando a acessibilidade à arte, dança e cultura em escolas públicas mineiras. **Anais do Enecult**, 2011. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24743.pdf>. Acessado em: 15 nov. 2012a.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Traduzido por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Publicada originalmente em 1941.

_____. **Psicologia e Educação da Infância.** Traduzido por Ana Rabaça. São Paulo: Estampa, 1975.

Fernanda de Souza Almeida
Mestre em Artes e membro do grupo de pesquisa Dança: Estética e Educação (IA/Unesp) liderado pela prof[a]. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy. É licenciada em Educação Física e Pedagogia e possui especialização em Psicomotricidade e Dança e Consciência Corporal. Atua como professora de cursos de graduação e pós graduação. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/9367074002146085

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Dança**
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Dança na Escola

DANÇAS DRAMÁTICAS E SUAS CARACTERÍSTICAS PLURAIS NA ESCOLA ENTRE ENSINANTES E APRENDENTES

SOUZA, M. Lourdes Macena (IFCE, Ceará, Brasil)

RESUMO*:*
Este artigo apresenta parte de um estudo para tese doutoral da autora sobre a forma do fazer das danças dramáticas, com o objetivo de verificar de que maneira essas formas espetaculares podem ser melhor utilizadas como prática educativa. A necessidade de ampliar o conhecimento sobre as possibilidades de abordagens pedagógicas das danças dramáticas e o uso delas como atividades por parte do artista professor justificaram esta investigação. A pesquisa qualitativa, o método indutivo, os estudos exploratórios bibliográficos, a pesquisa documental e a pesquisa em campo, com registro sonoro e imagético, nortearam o percurso metodológico. A fundamentação teórica baseou-se em estudos sobre trilhas culturais no campo da tradição, ritos espetaculares, memória, drama e dramático, educação e *práxis* libertadora, ensino em arte com práticas educativas interterritorias e de enfoque etnocenológico sobre espetacularidade e teatralidade em danças dramáticas. O trabalho dialoga com os saberes específicos do *Boi Paz no Mundo,* do município de Sobral, do *Pastoril* de D. Mariinha da Ló da praia de Paracuru e do *Boi Ceará,* do Mestre Zé Pio, em Fortaleza, e também com outras experiências da autora no campo dos saberes tradicionais, além de dialogar com sujeitos inerentes ao campo da formação docente em artes.
Palavras-chave: Danças dramáticas. Ensino em Arte. Espetacularidade. Teatralidade.

DRAMATIC DANCES AND THEIR PLURAL CHARACTERISTICS IN SCHOOL - BETWEEN TEACH AND LEARN

ABSTRACT
This paper shows a portion of author's doctoral thesis in the field of dramatic dance, aiming to verify how the ways of making these dances can be better suited as educational practices. Such investigation is justified by the need of broaden the knowledge about the dramatic dance as a pedagogical approach and its application in the educational field by an artist teacher. The work was driven by qualitative research, inductive method, bibliographic exploratory studies, documentary and field research with sound and imagery record. Studies about traditional culture's trails, magnificent ceremonies, memory, drama, education, liberating praxis, art teaching with inter-territorial educational practices and ethical approach about the magnificence and theatricality of dramatic dances constitute the theoretical basis of this paper. This paper contains specific knowledge of Boi Paz no Mundo, from Sobral city, Pastoril de D. Mariinha da Ló from Paracuru beach and Boi Ceará, of Mestre Zé Pio, from Fortaleza city, the author own experiences in the field of traditions knowledge, and experiences from relevant person in the field of art instructors formation.

Keywords: *Dramatic dance. Art teaching. Magnificence. Theatricality.*

1 Introdução

As “danças dramáticas”, como foram chamadas por autores como Mário de Andrade (1959), Oneyda Alvarenga (1950), Renato Almeida (1965), Guilherme dos S. Neves (1976) e Araújo (1964), entre outros, também conhecidas como teatro, auto, folguedo ou teatro tradicional popular, construídas e perpassadas a partir do processo de aprender a fazer fazendo, bem como seu uso como prática educativa constituíram razão primeira da investigação.

Em minha experiência de magistério como arte-educadora, sempre me dediquei ao estudo e à prática de expressões cênicas e musicais do Folclore Brasileiro. Esses estudos e experiências, que sempre envolveram jovens e adultos, tiveram como resultado performances artísticas assinadas, buscando o envolvimento e o reconhecimento deles em relação ao universo plural da cultura brasileira e facilitando especialmente o encontro com a cultura tradicional popular.

Tenho observado que, apesar de estarem presentes nas recomendações pedagógicas para seu uso no ensino em Arte, raramente se observa a utilização das danças dramáticas com seu, universo plural (música, dança, teatro, adereços). Provavelmente as dificuldades de dominar tantas áreas de expressão e o conhecimento da diversidade cultural brasileira dificultam seu uso na ação docente.

As danças dramáticas, cujo contexto conceitual explicitarei adiante, sempre exerceram em mim enorme fascínio. A cada encontro que julgava saber do que se tratava era sempre grande o aprendizado. A história conhecida era uma nova história ou uma nova forma de ser contada. Os personagens iam e vinham numa troca sem fim, proveniente de cada momento vivido, no qual dança e música sempre estabeleciam a representação por meio de brincadeira, rito ou fé.

Nesta artigo, dialogo especificamente sobre as formas existentes das danças dramáticas no sentido de se fazer representar por meio de dança, música, teatro brincante ou de improviso dessas expressões espetaculares, enfatizando de que maneira essas formas podem ser melhor utilizadas como prática educativa nas atividades do artista/professor/pesquisador.

Atualmente, vários cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Artes incluíram a disciplina *Danças Dramáticas* em sua matriz curricular. Percebi nesse caso, alguns conflitos, como: a) dificuldades em conseguir profissionais para ministrá-la; b) equívoco de conteúdo; c) prática inadequada de profissionais de Educação Física e Arte na abordagem da disciplina. No contato com alguns professores, verifiquei desconhecimento de material sobre o assunto e dificuldades de acesso do mesmo.

É importante destacar que as danças dramáticas, incluídas na lista de danças populares brasileiras, sempre estiveram no programa de prática docente junto às disciplinas Educação Física e Arte. Entretanto, tenho observado que, guardadas as devidas proporções, geralmente esse fazer é considerado somente uma atividade exótica e lúdica, distanciadas das tramas interdisciplinares necessárias a seu uso como caminho educativo e de formação para crianças e jovens.

Constitui o objetivo geral deste trabalho socializar alguns resultados da investigação das formas existentes nas danças dramáticas - de se fazer representar por meio de dança, música, teatro brincante e de improviso dessas expressões espetaculares, e de que maneiras essas formas artísticas podem ser melhor utilizadas como prática educativa nas atividades do artista/professor.

Para tanto, descrevo as características e peculiaridades do fazer espetacular das danças dramáticas, identificando formas específicas de inserção delas na escola reconhecendo seus aspectos plurais na educação buscando contribuir para ampliação do conhecimento do ensino em Arte.

Outrossim, os estudos e as experiências em danças dramáticas podem também facilitar, por meio do ensino em Arte, uma compreensão de pertencimento[1], de história local, regional e/ou nacional, bem como possibilitar espaços de experiências em expressões de arte diversificadas, contribuindo no processo de criação e desenvolvimento de habilidades e competências artísticas, na medida em que é uma atividade de arte polifônica[2].

2. Trilhas culturais, drama e dramático.

No decorrer da história do homem e de sua busca por conhecimento sobre a humanidade, travaram-se várias guerras e muitos embates, buscando-se uma ideia de cultura que se adequasse ao momento de civilidade ou do que se julgava de vanguarda para a época. Geralmente, essas definições defendidas a cada tempo trouxeram embutidas várias questões sociais e políticas, todas elas associadas à forma como se pensava o mundo, ao sentido de cultura que se tinha ou que se queria ter.

Esses embates trouxeram, muitas vezes, encontros antagônicos de ceticismo e fé, tradição e modernidade, dentre outros, e, apesar de todo esse tempo vivido e do surgimento de várias correntes de pensamentos, o mundo se encontra, no século XXI, com guerras entre civilizações, motivadas ainda por conflitos culturais, como sinalizou Huntington (1993, p. 22 apud KUPER, 2002, p. 1- 23): “as grandes divisões entre a humanidade e as principais fontes de conflitos serão culturais”, pois veremos “[...] choque de civilizações cada uma defendendo sua identidade”.

Pode-se dizer que não há um consenso sobre o conceito de cultura. O que temos é um mesclar de métodos e teorias etnológicas, antropológicas, históricas e sociológicas, na busca de se entender o fazer e o ser do homem. Normalmente, os estudos sobre cultura se voltam para o contexto do interesse específico quanto ao objeto estudado.

Nas trilhas culturais no âmbito do objeto deste trabalho, refletimos sobre algumas dessas teorias como, o argumento de Herskovits (1963, p. 42) que apresenta “a mais cara definição de cultura em termos psicológicos onde [...] cultura é a porção aprendida da conduta humana.” Herskovits chama a atenção para a palavra *aprendida,* enfatizando que

> todos reconhecem que quaisquer que sejam as formas suscetíveis de descrição objetiva, que constituem uma cultura, devem ser aprendidas pelas gerações sucessivas de uma população a fim de não se perderem [...] porque os seres humanos aprendem realmente bem suas culturas [...]. Quando empregamos a palavra ‘educação’ tendemos a fixar-nos na aprendizagem dirigida. Porém, a maior parte da cultura de todos os grupos humanos se adquire mediante um processo que se denomina indistintamente habituação, imitação, ou melhor, *condicionamento* inconsciente [instrução]. (grifo do autor). (HERSKOVITS, 1963, p. 42).

Essa vinculação do pensamento psicológico, que relaciona cultura com elementos que levam à educação, foi algo que nos interessou nos caminhos trilhados neste trabalho. Por sua vez, Kroeber e Kluckhohn (1952, p. 153 - 181 apud KUPER, 2002, p. 85) dizem que “cultura consiste de padrões, explícitos e implícitos, de comportamento adquirido e transmitido por símbolos [...] e o núcleo essencial da

[1] Sentido de pertença: aquilo que lhe diz respeito, que é seu, do qual faz parte (Cf. GEERTZ, 2000).
[2] MALETTA (2005) trata mais detalhadamente da expressão *arte polifônica.*

cultura consiste de ideias tradicionais... e especificamente dos valores a elas vinculados".

Kroeber e Kluckholn (apud KUPER, 2002) deixam claro que o homem vai adquirindo cultura por meio de seu aprendizado e que ela determina seu comportamento e justifica suas ações.

Relacionar cultura com o que é aprendido, considera que essa aprendizagem não se restringe apenas ao que é ensinado no universo formal da escola, mas a toda experiência do homem, seja ela formal ou informal.

No âmbito deste trabalho, a cultura é definida como tudo aquilo que o homem cria, aprende, constrói e compreende, a partir de tudo o que aprendeu por meio de experiências, vivências e estudos, ao longo da vida.

Assim, a cultura é um fenômeno diverso e plural, podendo ser entendida de várias maneiras, a depender do contexto de quem a vive, entende, percebe e sente. Determinados aspectos podem ser entendidos como parte de nossa cultura ou como a cultura do outro, em nosso espaço. Os elementos de *pertença*[3] é que vão estabelecendo o universo de um e outros campos, por vezes lado a lado. Noutros casos, temos as culturas subjugadas, a exemplo de um sistema global e massivo que tenta impor uns sobre os outros para defender interesses econômicos ou políticos. No entanto, o homem foi sobrevivendo e se reinventando constantemente, às vezes na retaguarda, às vezes frente a frente, mas sempre resistindo no rito, na dança, na fé, no café com pão, no feijão com arroz, no riso farto e fácil, mangando do outro e rezando para o santo.

A utilização das danças dramáticas no ensino em Arte, como prática educativa do artista/professor, depende do conhecimento das mesmas no contexto do universo cultural de quem as faz e delas faz parte, para a compreensão e a interpretação de seus símbolos e códigos próprios por parte do docente.

Apesar deste trabalho não ter como objetivo tipificar culturas, para um melhor entendimento do universo cultural das Danças Dramáticas é necessário uma reflexão. Diante da diversidade cultural brasileira, reconhecemos que há níveis e circuitos de produção que podem ser entendidos como culturas de *massa, erudita*, *popular* e *folclórica*. É necessária a utilização dos termos f*olclore e cultura popular*, procurando-se uma compreensão e identificação de formas específicas da cultura, pois

> como há fatos vivos em profusão, inúmeras atividades artísticas, inúmeros processos culturais é necessário que usemos os dois termos: Folclore para as manifestações de caráter espontâneo e tradicionais e cultura popular para as demais manifestações das diversas culturas populares (grifo do autor). (CAVALCANTI 2005, p. 25)

O homem necessita dialogar com essas diversas formas de cultura, pois elas se constituem da rede de conhecimentos necessários nessa caminhada em busca de evolução e saber. Assim, deixo claro que entendemos as Danças Dramáticas como cultura folclórica viva e dinâmica e que este trabalho foi feito a partir de diálogos com a cultura informal (folclórica, parte da cultura popular) e o saber formal da academia que amplia nosso universo de conhecimento e de criação artística.

Considerando que folclore é apenas um elemento da cultura popular, e que as danças dramáticas são expressões culturais desse campo, com especificações

[3] Referente a pertencimento, aquilo que diz respeito a um povo ou indivíduo, que é seu e do qual faz parte. Cf. Clifford Geertz (2000).

próprias, neste trabalho mesmo que utilizemos os termos *cultura tradicional popular*, *culturas populares, cultura oral tradicional*, entendemos que os termos mencionados se ajustam à palavra folclore, já bastante conhecida no meio docente.

Convém chamar a atenção para o fato de que, apesar de a indústria cultural influenciar, muitas vezes de forma negativa, outras formas da cultura popular, como o folclore, por exemplo, a ampliação de ofertas dos bens simbólicos diferentes do mercado e a absorção dos signos e valores dessa forma cultural promoveram um intercâmbio entre a cultura chamada erudita (formal, letrada) e a cultura popular. (CHARTIER, 1995).

É importante observar que, mesmo diante de imposição, retraimento e afirmações, sinalizando o fim da cultura popular diante dos aspectos negativos da cultura de massa, essas outras formas de cultura popular foram resistindo, se adaptando e se firmando a cada tempo, pelas reconstruções que sempre fizeram.

> Nem a cultura de massa do nosso tempo, nem a cultura imposta pelos antigos poderes foram capazes de reduzir as identidades singulares ou as práticas enraizadas que lhes resistiam. O que mudou, evidentemente, foi a maneira pela qual essas identidades puderam se enunciar e se afirmar, fazendo uso inclusive dos próprios meios destinados a aniquilá-las (CHARTIER, 1995, p. 182).

Um exemplo disso é a abordagem de Mário de Andrade (1959) em seu livro *Danças Dramáticas do Brasil,* que dá ênfase à possível morte e ao desparecimento da maioria das danças estudadas por ele e sua equipe nos anos 30 e 40 do século XX, na ausência de políticas públicas de salvaguarda. Isso não se concretizou, de fato. Apesar das ausências de políticas públicas eficientes, temos hoje danças dramáticas espalhadas em grande parte do território brasileiro, resistindo e se reinventando diante do contexto sociocultural em que vivem e/ou que lhes é imposto.

Com isso, não queremos dizer que as políticas públicas de mapeamento, registro, incentivo, salvaguarda e reconhecimento cultural não são necessárias. Elas são extremamente importantes e podem contribuir para uma melhor atuação docente com as danças dramáticas,

Neste trabalho, *cultura folclórica* se constitui de expressões culturais "espontâneas"[4], vivas e dinâmicas surgidas, construídas e reconstruídas para atender as necessidades do homem de acordo com a época e o contexto em que vive. Surge de sua sede infinita de fazer a vida dar certo, de ser feliz, de buscar soluções para seu cotidiano, utilizando sempre o saber repassado por seus ancestrais. Habitualmente, alimenta-se da inventiva humana peculiar e informal que vai resistindo e dialogando, e se renovando pela dinâmica da própria cultura, estabelecendo a marca de um povo plural e singular ao mesmo tempo.

*C*omo diz Cavalcanti (2008), a compreensão do que é ou não folclore varia ao longo do tempo, sendo construída historicamente. Ele é dinâmico como a própria vida e, por isso, nasce e cresce também nas cidades, e não somente na singularidade do campo. Além disso, incorpora novos elementos, de acordo com questões, função e interesses da própria comunidade.

Como artista arte educadora, entendo o folclore como um campo de estudos extremamente importante para a docência, considerando que ele pode estabelecer relações íntimas entre a escola e a comunidade onde essa se insere. Por meio de reconhecimentos, vivências e experiências com mestres e saberes locais, escola

[4] Espontâneo é o que surge a partir da ancestralidade familiar e/ou comunitária, sem o indicativo ou a imposição do clero, de governo ou de poder constituído.

e/ou universidade denotam respeito e valorização dos saberes do povo do lugar e abrem espaço para diálogos, aproximações e trocas de conhecimento, para o desenvolvimento de todos.

As relações educativas com a dança folclórica na escola não podem ser casuais, circunstanciais ou temporais. A dança folclórica deve estar no cotidiano escolar, pois, de outra forma, não atingirá educação efetiva para valorização e reconhecimento das culturas tradicionais.

É necessário que o artista/professor/pesquisador na atuação com as Danças dramáticas e com demais expressões do folclore, atue de forma a garantir que as experiências junto a seus alunos reflitam modos coletivos e individuais de perceber e interpretar o mundo.

A expressão *danças dramáticas* foi utilizada pela primeira vez, em nosso país, por Mário de Andrade para designar as expressões culturais registradas em seu livro *Danças dramáticas do Brasil,* resultado de estudo etnográfico, a partir de 1920, com texto escrito entre 1934 e 1944.

Nesse trabalho, a expressão *danças dramáticas* não serve como sinônimo de danças populares, pois a expressão *popular* contém diversos significados. Dessa forma, *danças populares* abarcam vários tipos de danças[5].

A noção de *dramático*, em geral, advém de observações emocionantes da natureza e da vida do homem. A palavra é utilizada, naturalmente, no cotidiano, em circunstâncias perturbadoras, repentinas ou de características violentas em acontecimentos em que contenham tensão. Ao se incorporar tais aspectos a qualquer expressão artística do homem (cênica, musical, plástica, visual), dá-se a ela a característica *dramática.*

Ridgeway (1915 apud SANTOS, 2010) considera que os ritos e cerimônias tradicionais são performances dramáticas pioneiras relativas ao teatro, relacionando-se com a encenação dos sentimentos e das experiências próprias de mitos e crenças. Essa mesma concepção, do estudo das representações dos mitos, com suas danças, músicas e falas, onde cada episódio tem efeito teatral[6], foi visto também por Herskovits (1963)[7]. Por sua vez, Almeida (1974) destaca a forma dramática com que se cumpriam os ritos no culto primitivo por meio de coros, danças, cantos e exclamações, na busca do equilíbrio necessário aos seres da terra e às forças mágicas invisíveis.

Nota-se, portanto, que, na época em que Mário de Andrade redigia seu trabalho sobre as danças dramáticas no Brasil, eram comuns, no exterior, abordagens acadêmicas relacionando aos termos *dramático/dramáticas* as danças do universo da cultura folclórica, ritualísticas, míticas e de pequenas comunidades não urbanas.

A expressão *danças dramáticas,* usada por Mário de Andrade, é utilizada para designar eventos espetaculares com características específicas, que utilizam dança, música, representação, ritos, crenças e brincadeiras de caráter ancestral.

O contexto de *dramático* utilizado neste trabalho aborda a relação estabelecida para a compreensão dessas representações adornadas com o espetacular, impregnadas de momentos cômicos, mas com partes solenes, sacras e/ou trágicas.

---

[5] Danças sociais (bolero, fank, chá-chá-chá, hip-hop, valsa, etc.); coco, cirandas, canas verde, siriri, carimbo, etc.

[6] O termo teatro é usado aqui, no sentido daquilo que é representado, independentemente de palco convencional.

[7] A primeira edição, em inglês foi em Nova Iorque, 1948.

> Há um traço comum a todas as formas de expressão dramática, quer simples, quer complexas, [...] que se manifesta tanto nas representações ao ar livre dos povos ágrafos como no teatro moderno. [...] Todas as representações têm estruturas; todas manifestam as unidades que distinguem qualquer produção artística. Há ali um princípio e um fim. Há sequência no tempo, e no episódio. Há um sentido de progressão - de culminância – quer a tradição do grupo o conceba em termos de aumento ou diminuição de tensão, ou num padrão mais flexível. Todas essas representações, embora se possam integrar com outros aspectos da vida, diferenciam-se claramente da marcha ordinária da mesma. [...] A representação significa um corte na vida habitual. (HERSKOVITS, 1963, p. 234).

O drama presente nas expressões da cultura folclórica tem argumentos que podem variar em complexidade e estrutura. Há um complexo sistema mitológico fragmentado nos rituais dramatizados. Criado e solidificado pelo povo e em meio a este, o drama ocorre, muitas vezes, para honrar os antepassados ou simplesmente para renovar-se, ou, ainda, para agradecer pela fertilidade do solo, pela chuva, pela vida.

Esse contexto dramático das expressões da cultura folclórica é encontrado hoje[8], com significados ancestrais semelhantes aos dos antepassados ou (re) significados pela dinâmica cultural, sendo, reatualizados pelo próprio grupo. Ou seja, mesmo que não tenha adquirido outra função, o grupo vai admitindo acréscimos culturais com as influências do universo em que vive. Dessa forma, seu ritual, cujo drama sempre se relaciona a causa e efeito e tem espaço para a improvisação, pode se revestir de elementos plásticos, musicais, de texto oral e outros elementos que estejam mais disponíveis, mas que não tirem o sentido do que consideram imprescindíveis, seja isso sagrado ou profano.

A imagística das representações dramáticas ancestrais utiliza uma grande diversidade de formas artísticas. Canto, dança, música, instrumentos e poesia, tudo atua de maneira integrada para adorar seus deuses, cultuar seus mortos, fazer as festa de batizado, aniversário, casamento ou, em outros acontecimentos, do ciclo da vida. Também estão presentes nessas representações as artes visuais, com uma variedade de máscaras dos mais diversos materiais, adornos, artefatos, enfeites de toda espécie, geralmente com cores fortes e alegres, bem próprias da estética desse universo cultural. (Fig. 1 e 2).

Fig. 1. Magarefe - Boi Tradição, Sobral/CE



Fig. 2. Brincantes - Boi Florestal, Sobral/CE



Fotografias 1 e 2 – brincantes dos Bois de Sobral/CE. Fotos da autora

As *danças dramáticas* foram, e ainda são, vistas por alguns como um teatro popular. Antes da expressão *danças dramáticas* ter sido cunhada por Mário de

[8] Investigações realizadas no período de 2010 a 2013.

Andrade, em 1935[9], essas manifestações brasileiras receberam outras denominações como auto, folguedo, folgança, brinquedo, dança-cortejo, teatro folclórico, auto popular e folguedo popular, dentre outros.

Silvio Romero (1954) chamou o fenômeno de *brinquedo*, *folgança*, *auto popular*. Pereira da Costa (1908) nomeou-o como *folguedo*, *folgança*, *auto*. O cearense Gustavo Barroso (1949) denominou-o *bailado*, *auto*, *folguedo*.

Foram grandes as discussões, durante vários anos, sobre o termo que melhor se adequasse a essas manifestações. As denominações *auto* e *folguedo*, que aparecem na maioria dos autores, merecem um olhar especial, para um melhor entendimento desses em relação à nossa escolha do nome danças dramáticas.

Em 1953, a denominação *folguedo popular* dominou o debate durante o II Congresso Brasileiro de Folclore que realizava estudos sobre as expressões tradicionais cunhadas por Mário de Andrade, como danças dramáticas, e os diversos termos já usados por outros autores.

Dessa forma, na ocasião, *folguedo popular* ficou compreendido como

> todo fato folclórico, dramático, coletivo e com estruturação. Dramático [...] por apresentar um elemento especificamente espetacular, constituído por cortejo, sua organização, danças e cantorias. Coletivo por ser de aceitação integral e espontânea de uma determinada coletividade; e com estruturação, porque através da reunião de seus participantes, dos ensaios periódicos, adquire uma certa estratificação. Seu cenário são as ruas e praças públicas [...] (LIMA, 1962, p. 11).

Considerando-se que a palavra *folguedo* é sinônimo de *folgança*, *ócio* e *folga* podendo também designar *descanso*, e sendo utilizada como sinônimo de *festa*, *folia*, *brinquedo*, *brincadeira* e *dança*, é correto dizer que um *pião*[10], um *jogo de pedra*[11], *soltar arraia*[12] também são folguedos, como também o é, um *bumba-meu-boi*, um *caboclinho*, um *guerreiro* com toda a sua complexidade.

Nesse sentido, pode-se verificar que o termo *folguedo popular* designa muito mais que as danças aqui mencionadas, o que pode gerar confusão. De fato, a designação *danças dramáticas* engloba folguedos populares, mas nem todos os folguedos populares são danças dramáticas[13].

2.1. **As Danças Dramáticas e a memória ancestral.**

A memória é a base primordial das danças dramáticas, pois por meio dela, mestres e brincantes mantêm a revisitação, a cada ano, de sua brincadeira na forma

---

[9]ANDRADE, M. *Origem das Danças Dramáticas Brasileiras*. Revista Brasileira de Música. Vol. II. 1º. Fascículo. Março de 1935. Rio de Janeiro.

[10] Brinquedo afunilado, geralmente de madeira ou plástico, tendo uma corda ou barbante que é nele enroscado e, puxado de forma rápida e precisa, coloca-o em rotação. É um brinquedo bastante comum entre as crianças brasileiras. Faz parte do lúdica infantil, no universo da cultura folclórica.

[11] Brincadeira onde duas crianças utilizam cinco pedrinhas de forma arredondada ou ovalar, e, sentadas de frente uma para a outra, joga-nas para cima e para o chão tentando pegar uma, duas, três ou todas com uma só mão. (Lúdica infantil do folclore brasileiro)

[12] Arraia é o nome dado, no Ceará, à pipa ou ao papagaio. Pequeno artefato feito de papel de seda, palito de coqueiro e linha, colocado para voar no céu. (Lúdica infantil do folclore brasileiro)

[13] Danças Dramáticas brasileiras: Caboclinho, Pastoril, Guerreiro, Reisado, Bumba-meu-boi, Bumba-boi, Boi de mamão, Boi Bumbá, Ticumbi/Cacumbi, Chegança, Fandango, Nau Catarineta, Barca, Marujada, Quilombo, Congada, Moçambique, Reis de Congo, etc.

como foi repassada por seus ancestrais. Assim, a dança dramática, a cada vez em que é feita e vivida, evoca o passado a partir do que foi retido e guardado pela memória do Mestre ou do grupo, sendo reatualizada pela dinâmica cultural própria da comunidade.

As celebrações temporais marcam o tempo cíclico do homem e vão construindo e registrando, pela memória, momentos importantes de sua história. É perceptível, que as representações simbólicas contidas nas danças dramáticas brasileiras estão interrelacionadas com a própria história do local, de seus sujeitos e das influências recebidas em sua formação e seu desenvolvimento.

Reconhecer esse passado, pela vivência da brincadeira junto à comunidade ou pela experiência dessa como prática estética educativa por meio do ensino em Arte, é construir conhecimento favorecendo relações que articulam memória e história para as gerações futuras, pois "o próprio homem, sujeito construtor do processo histórico, é também quem constrói as fontes e os documentos que orientarão e subsidiarão a construção da história na qualidade do saber" (DELGADO, 2006, p. 57).

Os momentos celebrativos da comunidade, nos quais as danças dramáticas geralmente estão inseridas, são pontos de consciência do passado no presente, pelo menos do que ficou registrado na memória daqueles que a fazem. No entanto, como "por sua amplitude e heterogeneidade, o passado foge à capacidade de apreensão – na sua inteireza – por qualquer ser humano" (idem, ibidem), percebe-se nas danças dramáticas, a perda de elementos ou de seus significados por causa de algo pertinente à própria memória, o esquecimento.

Dessa forma, frisamos que, para entender o que brota todo ano como prática revivida e vivida pela memória do Mestre em determinada dança dramática, é necessário o envolvimento com aspectos históricos e geográficos, por parte do artista/educador/pesquisador, pois a teia que envolve essa expressão cultural vai muito além de movimentos, gestos, músicas e encenações.

O fazer das danças dramáticas perpassa a memória e a potencialidade das revisitações de seus mestres. Como enfatiza Chauí, "a memória é a atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança" (CHAUÍ, 2000, p. 161) Desse ponto de vista pode-se dizer que

> a memória está imbuída de vastidão de possibilidades, que a tornam infinitamente rica em suas manifestações. É um instrumento valioso para a construção de narrativas, que registram modos de frequentar o mundo, fazendo a trama da vida existir como drama ou comédia. (GROSSI; FERREIRA, 2001 apud DELGADO, 2006, p. 59)

Não é a memória um simples recordar. Ela nos possibilita entender, no presente, o que somos a partir de nossas raízes e pode nos trazer características identitárias oferecendo-nos significados e compreensão, afetiva ou não, de fatos, músicas, celebrações, imagens, representações favorecendo elementos do nosso existir que reconhecemos como tradicionais.

É necessário também verificar que o atuar artisticamente, com e em danças dramáticas, não é apenas uma relembrança pura e simples, pois cada atuação, vista como continuidade homogênea, reencarna uma essência, uma intenção viva, como ponto de partida de uma expressão enriquecida pela tradição, que pode ser marcada por sensibilidade e valores imprevistos que, a cada vez, se revestem de uma experiência nova. Nesse sentido, convém observar que

> o ‘buraco da memória’ em regime de performance é menos acidente que ocasião para um episódio criador: as culturas da alta Idade Média, forjando, em todas as línguas do ocidente, o que se chama hoje de ‘estilo formular’, tinham integrado à sua arte poética estas oscilações da memória viva. [...] com efeito, assegurar no intérprete a predominância, sobre a memorização, do que se diria melhor com o termo antigo de *relembrança:* por oposição a lembrança pura e simples do já sabido, a recreação de um saber colocado sempre em questão quanto ao seu detalhe, e do qual cada *performance* instaura uma integridade nova. (ZUMTHOR, 1997, p. 21).

Assim, a memória que estabelece o fazer, a transmissão do conhecimento nas danças dramáticas, vai também estabelecendo um espaço mágico para o desempenho do dizer e do escutar, do realizar a partir da contraparte do que foi ouvido e de como é compreendido, o que incide em estar no mesmo rumo do que, pela tradição, se fez transmissão ou dele se desviar.

A transmissão de experiências coletivas do homem como ser histórico, do que foi sendo registrado a partir de sua imaginação e criação e do registro das tradições, é extremamente importante enquanto representações identitárias, pois tudo está intrinsecamente relacionado (memória, identidades, representações). Portanto, é importante que, na prática docente, haja a recriação de identidades ameaçadas, construindo representações culturais a partir da memória, como, por exemplo, a recriação de danças dramáticas desaparecidas ou em desuso na comunidade.

Delgado (2006, p. 66), enfatiza que “a produção de documentos orais realiza-se no presente em franco diálogo com formas múltiplas de saber*”.* Por sua vez, o fazer das danças dramáticas, na ótica do Mestre e de seus brincantes, depende intrinsicamente da oralidade, pois cada gesto, movimento e música é repassado por meio oral a partir da memória. Assim, essa dança-representação reconstruída a partir do que se recorda, e diz e canta, e que destaca o grupo social servirá também como um documento oral vivo, construído de forma múltipla, em diálogo constante de saberes.

À medida que as dinâmicas socioculturais foram promovendo mudanças, as discussões no âmbito da tradição e de suas reinvenções foram se alongando e promovendo um ir e vir de diálogos distintos a cada época, onde globalização e mercado estabeleceram também a sua ordem. No caso das danças dramáticas, essas mudanças culturais foram, ao longo de cada tempo, promovendo interferências e gerando novos significados, para as tradições e suas práticas.

O resultado da aplicação e da criação de Danças Dramáticas com crianças e jovens requer uma análise disso como *apropriação participatória*, onde o professor, os jovens, mestres e brincantes são parceiros sociais interdependentes, estando sempre sob uma mudança ativa de papéis como ensinantes e aprendentes.

O saber/fazer das Danças Dramáticas se mantém por meio das práticas sociais inerentes a seus grupos específicos. Para conhecer e aprender, se necessita participação no cotidiano dessas práticas comunitárias, pois os padrões que garantem o aprendizado dessas brincadeiras são essencialmente práticos e dependem de interações vividas nesse meio social, para uma compreensão de como a aprendizagem de todos os seus elementos ocorre no cotidiano, onde o conhecimento vai sendo construído de forma dinâmica à medida em que se vai fazendo, sentindo e falando.

Assim, por um lado, o artista/ensinante/pesquisador deve ter em sua formação oportunidades geradas pelo curso que o forma de experiências de

aprendizagem situada[14] em Dança Dramática, para um efetivo conhecimento das formas de saber/fazer dessas brincadeiras. Por outro lado, deve também favorecer oportunidade similar para as crianças e os jovens para quem leciona.

Considerando a diversidade das Danças Dramáticas brasileiras, o espaço territorial, a distância das escolas para um espaço geográfico onde ocorre determinada Dança que se deseja conhecer, como fazer para favorecer uma aprendizagem situada? Nesse caso, este trabalho sugere que seja oportunizada uma aprendizagem situada por meio virtual, promovendo experiências com outras localidades, Estados ou regiões. O avanço das tecnologias e o empoderamento de diversos pontos de cultura, Organizações Não Governamentais – ONGs e outros grupos sociais, compartilhando suas práticas em ambientes digitais, possibilita uma aproximação com essas práticas em comunidades distantes geograficamente.

A cognição situada nas ações de olhar, perceber, entender e descrever se alimentam de forma mútua, e o conhecimento humano vai se desenvolvendo como um momento mediado na coordenação dessas ações sendo sempre realimentado pela/na interação dos ambientes material e social e por elementos internos do sujeito.

O que defendemos é que, no contexto da impossibilidade de acesso ao campo e ao meio de forma direta devido a problemas de distâncias territoriais, possa-se promover uma *situação situada* por meio virtual e outras mídias que nos possibilitem estar junto do fazer/saber dessas comunidades mesmo estando distantes, na forma como esses recursos têm possibilitado aproximações e *estar juntos* mesmo afastados.

Entretanto, salientamos que o meio virtual, é uma saída diante do problema insolúvel da ausência de recurso para uma escola de ensino fundamental ou médio propiciar experiências interestaduais ou regionais em sua prática cotidiana, mesmo sabendo que fortuitamente isso ocorra aqui e ali. Mas, como entendemos que educação se faz com ações cotidianas e não apenas casuísticas, orientamos que o uso de novas tecnologias vem, de certa forma, colaborar para permitir que possamos nos utilizar para aprender, fazer e criar em Dança Dramática por meio de uma *aprendizagem/situação situada* com ações colaborativas por meio virtual, considerando as relações do ensino em Arte com as tecnologias contemporâneas.

Mesmo sabendo que uma **"**experiência vivida não é completamente comunicável por quem a vivencia e nem completamente acessível para quem a observa [...]", percebemos que a narrativa é o elemento maior no repasse do saber do Mestre, pois "a narrativa é o instrumento de produção de significado que busca abarcar a inteireza do vivido". (MOREIRA; BORGES, 2006, p. 19).

Quando enfatizamos que o saber fazer das Danças Dramáticas depende intrinsecamente da memória do mestre e do grupo que a faz, não vejo o repasse como uma transferência do que é sabido para uma cópia mas, como uma forma de possibilitar, pela narrativa, a inteireza do que é ação viva e dinâmica, não estática, não como transferência mas como argumentos que, a partir de interpretações do grupo, serão sempre considerados criações a cada vez em que forem feitos. Como argumenta Clancey,

> o conhecimento não se pode transferir porque não existe numa forma transferível[...] as interpretações que as pessoas fazem são inventivas e não repetitivas, não se conseguem por mera manipulação de símbolos ou representações mas são relações entre percepções e as ações que estão em curso. [...] A forma como estas

[14] LAVE (1991), LAVE e WENGER (1991), LAVE e CHAIKLYN (org) (1993) e outros.

> perspectivas se posicionam perante o carácter situado (da cognição, experiência e aprendizagem) parece intimamente ligada com a maior ou menor profundidade que imprimem a essa discussão. (apud SANTOS M., 2004, p. 15)

O conhecimento construído assim, o resultado do que é repassado pelo Mestre em Dança Dramática é sempre criação daquilo que, pela cognição, se fez verdade pelo corpo, no corpo, na voz, no sentir.

Como destaca Bhabha, o "processo de repetição é desconexo e deslocado" (2013, p. 24), mas a criação artística, a partir da estética das brincadeiras ancestrais dessas comunidades, do que elas produzem hoje, possibilita ou abre possibilidades para deixar "visíveis" esses entre-lugares de grupos minoritários e oferece à escola oportunidades de refletir sobre suas questões e as questões de mundos desiguais que existem em várias partes, principalmente se essa representação puder ser trabalhada de forma interdisciplinar.

Nosso discurso com as Danças Dramáticas enquanto elemento da cultura folclórica se firma como uma estética representada em criação artística constante, chamando a atenção para a realidade local ou transnacional e as necessidades do grupo social que a produz, podendo proporcionar discussões e reflexões sobre seus direitos como parte inerente à sociedade.

De fato, as Danças Dramáticas na escola devem ser vistas sempre como algo novo e insurgente, de tradução cultural, não apenas retomando "o passado como causa social ou precedente estético", mas na configuração de uma renovação desse passado, "refigurando-o como um 'entre-lugar' contigente, que inova e interrompe a atuação presente. O 'passado-presente' torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver" (BHABHA, 2013, p. 29).

Assim, cada estética e narrativa revisitada na construção dinâmica do novo poderá aproximar, fazer existir, "um espaço cultural híbrido" (idem ibidem) com signos da memória cultural, porém sendo essa, além de artística, um lugar de atividade política, de reinvindicação, em solidariedade com esses grupos e comunidades.

Dessa maneira, elementos históricos contidos nas DD que se refletem em cenas, episódios, narrativas cantadas, dançadas, representadas em formas cômicas e/ou trágicas, sagradas ou profanas podem nos trazer presença e afirmação de grupos sociais, demandas e questões que as lógicas e os processos construídos na monocultura do universal e do global deixaram invisíveis. (SANTOS, B. 2004, p. 16).

> Quando a visibilidade histórica já se apagou, quando o presente do indicativo do testemunho perde o poder de capturar, aí os deslocamentos da memória e as endereções da arte nos oferecem a imagem de nossa sobrevivência psíquica. Viver no mundo estranho, encontrar suas ambivalências e ambiguidades encenadas na casa da ficção, ou encontrar sua separação e divisão representadas na obra de arte, é também afirmar um profundo desejo de solidariedade social: 'estou buscando o encontro... quero o encontro...' (BHABHA 2013, p. 46)

O artista/ensinante/pesquisador pode promover esse e vários encontros possíveis de solidariedade social por meio da criação com Dança Dramática no cotidiano escolar pela diversidade de temas e questões que essas trazem.

3. Metodologia.

Este trabalho é parte do resultado obtido numa pesquisa qualitativa, utilizando método indutivo, com estudos exploratórios bibliográficos, pesquisa documental e pesquisa em campo, com registro sonoro e imagético, desenvolvido numa tese doutoral na UFMG[15]. A fundamentação teórica baseou-se em estudos sobre trilhas culturais no campo da tradição, ritos espetaculares, memória, drama e dramático, educação e *práxis* libertadora e Danças Dramáticas no ensino em Arte. No campo o trabalho teve experiências com os saberes específicos do *Boi Paz no Mundo,* do município de Sobral, do *Pastoril* de D. Mariinha da Ló da praia de Paracuru e do *Boi Ceará,* do Mestre Zé Pio, em Fortaleza, e também com outras experiências da autora no campo dos saberes tradicionais. Neste artigo damos ênfase apenas as características plurais desta tipologia de dança para destacar as necessidades de habilidades e competências diversificadas do artista docente que com esta necessita atuar.

4. Resultados e análises

Pelo caminho percorrido, constatamos que o fazer espetacular das Danças Dramáticas está fundamentado na revisitação do legado ancestral na forma do fazer fazendo em contínua criação, a partir dos elementos que rodeiam, circulam no entorno de quem a faz a cada momento vivido.

Evidenciamos também que ela perde elementos pela naturalidade do fazer oral revisitado, pela memória que se caracteriza por um contínuo lembrar e esquecer. Assim, pela dinâmica da tradição, vai se recompondo e sendo como é, ali, no momento em que se vê.

Isso exige ética e lealdade dos demais artistas que aprendem com as comunidades sobre essa tipologia de dança brincante e com esses elementos deseja compor e criar, sobre a necessidade de registrar sempre em sua obra os créditos relativos à arte local, dia em que viu e nome de Mestres e comunidades que, com generosidade, lhe possibilitaram os elementos fundantes que nortearam sua criação com as crianças.

Exige também ética na postura de evidenciar criações copiadas de outros grupos artísticos de danças populares, não ancestrais e que não pertencem a comunidades tradicionais, como se pratica muito hoje.

Para se valorizar e contribuir com Mestres e grupos que detêm o saber das Danças Dramáticas é conveniente não os representar, não fazer de conta que são eles, pois o melhor é que eles possam sempre representar a si mesmos. É importante brincar com o que eles nos ensinam, e aprender com eles o essencial da singeleza e das lutas do viver, do criar e do improvisar, mas sempre deixando claro, evidenciando, que aquele ritual pertence a eles e é lá na comunidade que está. O que está sendo mostrado pelo artista é um recorte, enquadrado, emoldurado, que registra o momento em que foi visto, aprendido e, pela corporeidade, outra coisa também criada e nomeada como nova criação.

O domínio do conhecimento sobre essa tipologia de dança brincante depende das muitas e diversas experiências que tivermos com ela. Entretanto, como tudo flui e como o conhecimento é uma roda sempre girando, é preciso entender que só poderemos ter parcial conhecimento, considerando que, em Dança Dramática, a

---

[15] MACENA, Maria de Lourdes de Souza. *Sendo como se fosse – as danças dramáticas na ação docente do ator professor*. Belo Horizonte, 2014. 296f. Tese (Doutorado em Artes) EBA. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/JSSS-9GFHGX

cada vez que vemos e estamos ali, estamos sempre em contato com algo novo e que é necessário aprender de novo, e de novo, de novo.

É preciso que a escola incorpore a necessidade de diálogos constantes com os Mestres que vivem o mais perto possível do ambiente escolar. Proporcionar a vinda desses à escola e também a ida das crianças ao ambiente de atividades dos Mestres possibilita a compreensão da tradição, que contém elementos vivos e em constante trânsito entre o que é vivido ali.

A prática efetiva da Dança Dramática na escola depende intrinsecamente do profissional com conhecimento para efetivar experiências criativas a partir do que já foi sinalizado pela pedagogia freireana[16], aprendizagem situada[17] e levando em consideração o discurso da ecologia dos saberes[18].

Considerações

Esperamos que o discurso traçado, ao longo do trabalho, sobre as relações e características plurais das Danças Dramáticas contribuam para a divulgação do que estas possibilitam no âmbito escolar, que possam colaborar para a melhoria do Ensino em Arte e da educação em geral, com seu ensino de forma efetiva na escola, e também, destaque a necessidade de uma formação mais adequada ao artista/professor/pesquisador para trabalhar com estas como prática docente.

Referências

ANDRADE, Mário. *Danças dramáticas do Brasil.* 1º, 2º. e 3º. tomos. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.

ANDRADE, Mário. *Origem das Danças Dramáticas Brasileiras*. Revista Brasileira de Música. Vol. II. 1º. Fascículo. Março de 1935. Rio de Janeiro.

ALMEIDA, Renato. *Inteligência do Folclore.* 2.ed. Rio de Janeiro: Americana; Brasília: Instituto Nacional do Livro,1974.

ALMEIDA, Renato. *Manual de Coleta Folclórica*. Rio de Janeiro: CDFB-MEC,1965.

ALVARENGA, Oneyda. *Música Popular Brasileira.* Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

ARAÚJO, Alceu Maynard. *Folclore Nacional* – Vol. II. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura.* 2ª. ed. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CAVALCANTI, M. Laura V. de Castro. Entendendo o folclore. In: SILVA, René M. da Costa (org.). *Cultura Popular e Educação* – salto para o futuro. Brasília: TV Escola/SEED/MEC, 2008. 21 – 24.

CAVALCANTI, M. Laura V. de Castro. Culturas populares: múltiplas leituras. In: *Seminário Nacional de Políticas Públicas para as culturas populares.* São Paulo: Instituto Polis; Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

[16] "Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural" [...] "Ensinar não é transferir conhecimento" [...] "Prática educativa-crítica" quando aprendentes na relação uns com os outros e todos com o/a ensinante ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (FREIRE, 1996 E 2008)

[17] Campo e escola em relação constante onde quem ensina aceita o que se conhece do campo e nas relações de ir e vir todos ensinam e todos aprendem.

[18] A escola com a efetiva ação de tornar visíveis comunidades de espaços não midiáticos e dar voz e vez a sua potencialidade, criatividade e demandas. Muitas vezes o canto, a dança, o tambor é a voz que clama por justiça e espaço.

CHARTIER, Roger. *Cultura Popular:* revisitando um conceito historiográfico. Trad. Aone-Marie M. Oliveira. In: *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995, p. 179-192.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia.* 5ª. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral – memória, tempo, identidades.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2008.

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

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas.* 10ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

HERSKOVITS, Melville J. *Antropologia cultural*. Trad. Maria José de Carvalho e Hélio Bichels. São Paulo: Mestre Jou, 1963. v. 1.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos.* Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LAVE, Jean. The practice of learning. In: LAVE, J; CHAIKLYN, S. (org.)

Understanding of practice: Perspectives on Activity and Context. Cambridge:

University of Cambridge Press, 1993. p. 3-32.
LIMA, Rossini Tavares de. *Folguedos populares do Brasil.* São Paulo: Ricordi, 1962.

MOREIRA, Adelson F., BORGES, Oto. Bases para um referencial teórico sobre o fenômeno da cognição. *Ensaio – Pesquisas em Educação em Ciências.* (on line) s/l, v.8, n.1, julho de 2006. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/104/155. Acesso em 24 de setembro de 2013.

SANTOS, Eleonora C. da Motta. A expressão danças dramáticas em textos acadêmicos. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. *Anais* [online]. Disponível em www.portalabrace.org acesso em 5/3/2013.

SANTOS, Boaventura S. *O Fórum Social Mundial: manual de uso.* Madison, Dezembro de 2004. 14 – 27. (154p.) Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf. Consultado em 2 de setembro de 2013.

ZUMTHOR, Paul. *Tradição e esquecimento.* Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOUZA, M. Lourdes Macena (IFCE - Brasil). Doutora em Artes pela UFMG, Mestre em Turismo e Licenciada em Música pela UECE. É professora do Departamento de Artes do IFCE onde atua como professora de danças dramáticas, cultura popular e teatro e projetos musicais. Coordena o Grupo de Estudos em Cultura Folclórica com cadastro no CNPQ e dirige o Grupo Miraira. CV: http://lattes.cnpq.br/4972226291375320

Agradecimentos: A Lúcia Pimentel (UFMG) pela orientação durante o trabalho desenvolvido e a CAPES que financiou a pesquisa maior de onde foi extraído o artigo.

Modalidade: Iniciação à Docência GT: Dança
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Dança na Escola

OLHAR TRANSITÓRIO: CAMINHOS ENTRE A DISCÊNCIA E A DOCÊNCIA

Sabrina Krishna Geremias (UNESPAR, PR, BRA)
Rodrigo Rhenan Domingues (UNESPAR, PR, BRA)

RESUMO*:*
Neste artigo será relatada nossa experiência com a constante inversão de papéis como alunos e como professores do grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual do Paraná (DANCEP), levando em consideração as influências que tivemos para nos tornar docentes nesta área. Para isso, descreveremos nossa trajetória como alunos até a participação no Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) em que estamos inseridos atualmente, os diferentes olhares obtidos nesta transição, o grupo de dança a qual ainda pertencemos e a relação que fazemos dos conteúdos apreendidos na faculdade com a realidade vivenciada.
Palavras-chave: Dança; formação; influências; educação básica.

LOOKING TRANSITORY: PATHWAYS BETWEEN THE LEARNING AND THE TEACHING

ABSTRACT:
In this article is reported our experience with the constant reversal of roles as students and as teachers of Contemporary Dance Group of the State College of Paraná (DANCEP), taking into account the influences we had to become teachers in this area. For this, we will describe our journey as students to participate in the Project Initiation to Teaching (PIBID) in which we live today, looks different obtained in this transition, the dance group which still belong and the relationship that we seized the contents of college with the experienced reality.
Key words: Dance; training; influences; basic education.

1 Introdução

Para um bom entendimento do artigo, é fundamental traçarmos um pouco das nossas trajetórias, desde o primeiro contato com a Dança até a escolha profissional desta Arte. Afinal, como diz Desgranges (2003, p. 68), citado por Strazzacappa ([200-], p. 11), “é preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência. Propor processos apaixonantes para formar apaixonados”.

Enquanto autora, meu primeiro contato com a Dança foi em um grupo particular de jazz, que atuava dentro de uma escola pública de bairro, em Curitiba, tendo a oportunidade de apresentar algumas coreografias em teatros, e também de apreciar obras do mesmo e de outros grupos de jazz da cidade. Participei destas aulas dos 11 aos

15 anos de idade, e neste mesmo grupo tive contato com o balé clássico, a nível básico. Dos 15 aos 16 anos parei de frequentar as aulas de dança, e participava apenas de treinos de ginástica rítmica, ofertadas pelo Colégio Estadual do Paraná. Foi neste colégio que, em 2011, tive a oportunidade de voltar a dançar, no grupo de Dança Contemporânea formado neste mesmo ano. No segundo semestre de 2012, conheci os estudantes do curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná através do Projeto de Iniciação à Docência. Neste mesmo ano estava me formando no colégio e precisava decidir para qual curso prestaria vestibular. Vendo, através dos pibidianos, que é possível ter a arte como profissão, resolvi tentar ingressar no curso de Dança e também no de Educação Física. Após ser aprovada para os dois cursos, iniciei a graduação em Dança concomitantemente com a de Educação Física (Bacharelado), sendo que em setembro deste mesmo ano desisti do último curso mencionado, devido à falta de profundidade do estudo sobre um assunto que a grade curricular oferecia. Em outubro de 2013, tive a oportunidade de iniciar no PIBID, participando do DANCEP também como professora pibidiana. Até hoje participo deste grupo de dança como docente em uma turma, através do PIBID, e como aluna em outra turma, tendo aula também com alguns colegas do Projeto de Iniciação à Docência.

Enquanto co-autor meu contado com a Dança iniciou em 2003 na cidade de Marechal Candido Rondon, através de um projeto realizado por alunos do curso de Educação Física, que ofereciam aulas de street dance, onde permaneci por um ano. No ano de 2005 iniciei em um grupo de dança da escola a qual estudava, coordenado por uma professora de Educação Física da instituição. Porém, não tínhamos aulas, era somente um grupo que se reunia para apresentar as coreografias na própria escola e em outros eventos. Após este período fiquei sem contato com a dança e retornei para Curitiba, quando voltei a fazer aulas de dança em uma escola cristã, no ano de 2006. Tive então meu primeiro contato com dança clássica, mas sempre teve períodos em que me afastava das atividades por problemas pessoais. No ano de 2012 durante a primeira Bienal de Dança de Curitiba conheci uma bailarina que dançava no Dancep, e me fez um convite para conhecer o trabalho feito pelo grupo. Nesse mesmo ano estava sem fazer aulas e procurando uma escola para retornar às atividades, que também me auxiliasse no processo de vestibular para o curso de Dança, pois foi nesse período que decidi levar a dança como profissão. Conheci o trabalho do Dancep e comecei a frequentar as aulas do grupo, e neste mesmo ano de 2012 conhecemos alguns acadêmicos do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná, através do Programa de Iniciação a Docência. Com o incentivo deles e do Fernando Nascimento entrei para a faculdade, iniciando o curso em 2013. Concomitantemente ingressei no curso Técnico em Dança da Escola de Dança do Teatro Guaíra, motivo pelo qual me fez iniciar no projeto PIBID somente no ano de 2014, tendo a oportunidade, assim, de retornar ao grupo como professor PIBID em uma turma, além de continuar como aluno em outro horário.

Após isso, no desenvolvimento deste artigo apresentaremos de modo geral o Colégio Estadual do Paraná, o grupo de Dança Contemporânea do colégio (DANCEP), o Projeto de Iniciação à Docência, como aplicamos em nossas aulas o que aprendemos na faculdade, além da nossa visão enquanto estamos nesta constante inversão de papéis em um mesmo grupo.

2 Metodologia

Para a realização deste trabalho, tomamos como base o método de pesquisa-ação, que, segundo Assis (s. d., p. 14):

> “possibilita a participação dos investigados na pesquisa, do início até o final, de tal forma que os resultados analisados possam levar a comunidade a perceber e superar seus desequilíbrios, identificando-os e, em segundo momento, propondo atitudes de mudança que venham a beneficiá-los.”

3 Sobre o estabelecimento de ensino

O Colégio Estadual do Paraná (CEP) foi fundado em 1846, e atualmente conta com uma grande estrutura, sendo, no geral: salas com linóleos, outras com instrumentos musicais, teatro, biblioteca, planetário, salão nobre, salas de informática, piscinas, pista para correr, quadras, ginásio com quadra coberta, refeitório, uma sala com espelho e barra, laboratórios de química, física e biologia, além das salas convencionais.

Figura 1 – Piscina do CEP



Fotografia tirada pelo co-autor

Figura 2 – Pista de atletismo e quadra do CEP



Fotografia tirada pelo co-autor

São ofertadas vagas para o ensino fundamental (a partir do 6º ano), ensino médio regular, técnico integrado e subsequente, além de atividades extracurriculares na área dos esportes, Artes, e línguas estrangeiras modernas, sendo estas últimas abertas também às pessoas da comunidade. Aqui entendemos por comunidade todas as pessoas que não frequentam as aulas curriculares do colégio.

Quanto ao ensino das Artes, o diferencial do CEP é a existência de uma Escolinha de Arte, que existe há 56 anos e promove a formação, sensibilização e a produção artística tanto dos alunos do colégio, quanto dos membros da comunidade. Ela se localiza no subsolo do colégio, e tem espaços para atividades de diversos modulados, como argila, desenho, pintura em tela, fotografia, música, teatro, mosaico, e dança, por exemplo.

Figura 3 – Modulado de música



Fotografia tirada pelo co-autor

Ao andar por este espaço, é possível apreciar sempre alguma exposição de um destes cursos extracurriculares.

Figura 4 – Exposição do modulado de mosaico



Fotografia tirada pelo co-autor

As aulas curriculares também são ministradas nestes ambientes, e é possível notar o grande interesse e envolvimento dos alunos pela/com a Arte.

Figura 5 – Turma curricular em aula de Artes



Fotografia tirada pelo co-autor

4 Sobre o grupo de dança

O grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual do Paraná (DANCEP) foi formado em 2011, pelo seu atual coordenador Éder Fernando do Nascimento, que desenvolve este projeto por acreditar na importância da dança na escola, tendo como ponto de partida a formação humana de seus alunos, além de proporcionar o desenvolvimento estético, a criação e a improvisação.

No início, as aulas eram ministradas apenas por este docente, em um corredor do CEP, e depois passaram a ser realizadas em uma sala que outros cursos também usavam. Ao final do ano de 2011, o professor já mencionado conseguiu uma sala apenas para o DANCEP, onde as aulas acontecem até hoje, mesmo não sendo o espaço ideal para as atividades relacionadas à Dança.

Figura 6 – Sala de aula do DANCEP



Fotografia de Gabriela Guimarães de Nardin
Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID – Dança

Podemos compreender a importância da dança dentro da escola e a importância do que o DANCEP promove, com as palavras de Strazzacappa (2001, p. 79):

> “A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades

> imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo."

Além das aulas, o grupo também monta espetáculos de Dança que dialogam com a literatura e a poesia, sempre buscando a expressão da palavra no movimento do corpo. A primeira apresentação foi "O Verbo: e do verbo se fez a carne e da carne se fez dança", em dezembro de 2011, no Auditório Bento Mossurunga, localizado dentro do CEP. Este trabalho foi inspirado em um projeto do colégio, chamado Sedução Poética, que reúne diversos poemas criados pelos próprios alunos.

Ao final de 2012, o grupo estreou o espetáculo "Helena", inspirado na vida e na obra da poetisa Helena Kolody. A repercussão foi tão grande, que logo o DANCEP foi convidado a se apresentar em um evento oficial com os secretários de educação de todos os estados brasileiros. No ano seguinte, o grupo se apresentou em algumas cidades do interior do Paraná, a pedidos do então secretário do estado da educação e vice-governador, Flávio Arns. Além disso, também foi convidado para dançar na UNICAMP e no IFSC.

Rengel (2009, p. 1) diz que:

> "o papel da dança na escola não é o de criar dançarinos profissionais (porém não deixar de percebê-los), é o de permitir a vivência de possibilidades infinitas do universo do movimento, estimulando a experiência do sistema corporal em um amplo sentido: experiência, criação/produção e análise/fruição artística".

E o DANCEP promove isso tanto para quem participa do grupo de alguma forma, quanto para os alunos, professores e funcionários do colégio que sempre assistem aos espetáculos.

O grupo também participa do Festival de Dança de Joinville desde 2013, apresentando algumas coreografias dos espetáculos em palcos abertos.

No final de 2013, foi convidado a abrir o evento de encerramento da Caravana da Poesia, no Teatro Guaíra, com o espetáculo "Vinícius", que foi inspirado também na vida e obra do poeta Vinícius de Moraes.

Em abril de 2014, parte dos integrantes do DANCEP se apresentou com cinco coreografias na mostra competitiva do 16º Norte Festival de Dança, em Portugal. Como resultado, o grupo ficou com o segundo lugar de melhor grupo de Dança Contemporânea, e terceiro lugar na categoria duetos. Esta viagem para o exterior só foi possível devido à ajuda dos patrocinadores, que custearam as passagens aéreas.

No dia 6 de agosto de 2014, apresentou-se novamente no Teatro Guaíra, com a apresentação denominada "Gala", com as coreografias apresentadas no exterior e mais algumas. Nas três apresentações deste dia, o teatro lotou.

Atualmente, o grupo conta com mais de cem alunos fazendo aula, sendo que a grande maioria deles também são bailarinos. Também tem uma professora do estado e nove pibidianos, além do coordenador do projeto. As aulas acontecem três vezes na semana, nos períodos da manhã, tarde e noite.

5 Pibid

O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência possibilita aos graduandos de licenciaturas (cada um em sua área) a participarem como docentes das aulas curriculares ou extracurriculares dos colégios públicos, sendo o professor efetivo

seu supervisor. O objetivo deste projeto é incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio, além de promover a melhoria das aulas na educação básica e também elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores.

É importante um projeto deste para que o profissional não entre em uma sala de aula apenas depois de formado, sem nenhuma supervisão e com certa insegurança. Assim, os pibidianos tem a oportunidade de aprender a fazer planos de aula, pensar nas etapas das aulas enquanto as elabora, aplicar um exercício com a turma, e perceber quando o plano de aula precisa ser modificado durante a aplicação. Além disso, também recebem dicas valiosas dos professores supervisores, quanto à maneira de se posicionar como professor e aplicar o conteúdo previsto.

Sendo assim, estes bolsistas, quando se tornarem professores formados, já terão experiência em como atuar na licenciatura, podendo proporcionar aos seus alunos, com segurança, aulas elaboradas e que sejam proveitosas. A importância deste projeto e oportunidade que dá aos licenciandos fica bem clara com as palavras de Nóvoa (s. d., p. 3):

> "Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão."

E nada melhor que passar por este momento durante a graduação.

O DANCEP conta com os professores deste projeto desde agosto de 2012, sendo que estes pibidianos são estudantes de licenciatura e bacharelado em Dança, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Além de ajudar a dar aulas, eles também ajudam nos ensaios, na confecção dos figurinos, e na iluminação.

Figura 7 – Aula ministrada pelo professor supervisor e bolsistas PIBID



Fotografia de Betina Molli D'Agnoluzzo
Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID – Dança

Quando o PIBID iniciou com os discentes do curso de Dança da FAP, eram apenas oito bolsistas realizando as atividades no CEP. Atualmente, o projeto expandiu e já são vinte e seis bolsistas deste curso, distribuídos em três colégios estaduais de Curitiba, sendo um deles o Colégio Estadual do Paraná.

6 Sobre a constante inversão de papéis: de alunos a professores, de professores a alunos

De início, achamos interessante relatar que existe um período de adaptação quando passamos a ser professores, que é a fase de conscientização de que não somos mais apenas discentes, e que agora as coisas tem que ser diferentes e não mais na inocência de um aluno, como Freire chama a atenção no livro Pedagogia da Autonomia. A partir deste momento, há a necessidade de constante dedicação à apreensão do conteúdo e de aprofundamento do saber do docente. Durante esse mesmo período, ocorrem as perguntas: como será a turma? Será que vão me respeitar como professor?

É muito importante esclarecermos aqui a questão do olhar enquanto aluno e como este olhar mudou ao nos tornarmos professores, em diversos sentidos. Para começar, antes nós não tínhamos o entendimento de como se estruturava uma aula, somente realizávamos os exercícios que eram propostos, sem nos questionarmos do por que e para que estávamos fazendo. Por isso, pensar na possibilidade de um dia dar aula era uma realidade um pouco distante, e que nos causava certa insegurança e medo. Mas foi com o ingresso na faculdade e no PIBID que essa relação começou a mudar: pudemos começar a compreender como se deve estruturar cada aula dada, não como uma receita pronta, mas como pensá-la no momento em que estamos planejando-a. Agora, é notável a necessidade dos diversos momentos de uma aula estarem interligadas por um mesmo objetivo, e como várias aulas devem ser conexas. Por exemplo: o aquecimento está sujeito ao que pretendemos trabalhar durante a aula, uma sequência dependerá do que pretendemos que os alunos atinjam após algumas aulas. É importante sempre lembrar do que Ossona (1988, p. 139) diz:

> “Para exercer a arte da docência, é necessário ter um programa de ensino e um plano de realização. Mas o professor deve ser dono e não escravo desses planos, e os programas devem funcionar como guia condutor da liberdade e não como seu entrave”.

Esta compreensão é algo que está em processo de refinamento, e acreditamos que sempre estará.

Outro olhar que passamos a ter é o quanto os alunos conseguem fazer os movimentos sem ocasionar lesões, e o que deve ser feito após alguns exercícios para evitá-las. Isto é mais perceptível quando passamos sequências de alongamento e fortalecimento muscular. Ainda sobre esta sensibilidade de observar a turma, nós como professores precisamos pensar em quais estratégias utilizaremos para que os alunos aprendam o conteúdo, como percebo se está funcionando ou não, e quais outras estratégias precisamos encontrar no momento da explicação para que atinja todos os alunos.

Além disso, Nóvoa (s. d., p. 5) nos chama a atenção para um ponto muito importante: “(...) o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”. Logo, começamos a entender que um bom professor deve levar em consideração o contexto ao qual os alunos estão inseridos, o nível social, os problemas individuais de cada um, as diferentes idades, as modificações

corporais e psicológicas de cada fase do desenvolvimento humano, o estado emocional de cada um, e o rendimento escolar. Ao nos tornarmos pibidianos, começamos a nos preocupar se os alunos se alimentaram adequadamente antes de ir à aula, como estes indivíduos se relacionam socialmente, como enxergam a si mesmos, se tem algum problema de saúde, como estão suas notas, e como é a relação com seus pais, por exemplo. Tudo isto deve ser levado em consideração ao planejarmos a aula, para pensarmos em como lidar com a turma e como a aula pode ajudar cada indivíduo.

No DANCEP vivenciamos muito questões assim, pois a maioria dos alunos são adolescentes que estão passando por constantes modificações corpóreas e construindo seus valores. Acreditamos que o papel dos professores é fundamental neste momento, pois temos a oportunidade de ensinar também valores morais, como respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro não só na Dança, mas como um indivíduo ativo na sociedade. Muitas vezes, além de ensinar durante a aula, precisamos também conversar com os alunos individualmente ou em grupo, pois eles têm a necessidade de serem ouvidos e às vezes orientados. E claro que nós, enquanto alunos, também temos essa necessidade, mas já com outra complexidade, pois já estamos vivendo outro momento.

Aí entramos também na questão do professor como uma referência para o aluno, mesmo que não seja consciente. Notamos que agora é preciso cuidar com o modo de agir (principalmente quando estamos fazendo a aula dos outros professores do grupo), de tratar as pessoas, de se alimentar na frente dos alunos, de se vestir, de se posicionar diante de alguns fatos, de expor o que pensamos. Afinal, como Nóvoa (s. d., p. 6) diz:

> **“**(...) temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.”

Claro que isso não significa nos privar de certas coisas, mas que devemos sempre lembrar que nossas atitudes podem influenciar alguns alunos. E essa responsabilidade tende a ser maior ainda quando também somos discentes, bailarinos do mesmo grupo, principalmente em ensaios gerais que nossos alunos também participam. Lembramos de uma vez que um aluno nosso foi fazer aula no período em que também estamos fazendo, e que pudemos perceber, pelos comentários dele durante a aula, que nós estávamos sendo observados por ele o tempo todo e servindo de referência.

Porém, notamos isso nas pessoas que nos conheceram já como pibidianos, e não apenas como bailarinos. Aqui cabe lembrar que quando começamos a fazer parte do PIBID, nem todos os alunos do grupo que já nos conheciam aceitaram o fato de que tínhamos nos tornado também professores, muitas vezes até ignorando algumas correções ou dicas que falávamos. Com o tempo estas pessoas foram assimilando este fato, e hoje já não percebemos tanto isto. O contrário também aconteceu: alguns alunos do grupo que nos conheciam apenas como bailarinos passaram a nos respeitar ainda mais quando nos tornamos pibidianos, e aceitavam tranquilamente o que falávamos.

Percebemos que nosso posicionamento como professor deve ser diferente de quando estamos fazendo aula. É preciso buscar maneiras de sermos respeitados como docentes, mudando nossa postura e a maneira de falar, mas sem autoritarismo, e permanecendo acessível para que os alunos possam confiar em nós. Já como alunos, é necessário ter certo cuidado em relação aos grupinhos que são formados. E algo interessante desta constante inversão de papéis (somos professores e alunos no mesmo dia) é que como alunos sempre ficamos sabendo dos conflitos que surgem entre os educandos, e como professores podemos levar estas questões ao professor coordenador

logo que elas surgem, para que sejam resolvidas o quanto antes. Também temos a possibilidade, diante de algumas situações, de fazer os alunos compreenderem a visão dos professores, e vice-versa. É como uma ponte entre o grupo de alunos e toda a equipe de professores.

Outro fato bem importante de destacar é que aprendemos a ser mais pacientes, pois passamos a perceber que os alunos precisam de certo tempo para assimilar um conteúdo, e que cada um tem um andamento. Ossona (1988, p. 137) já destaca este fato quando diz que:

> "Há, por exemplo, alunos com grandes condições físicas, mas de pouca sensibilidade; outros, sensíveis mas com pouca projeção expressiva; outros mais sensíveis e expressivos, mas menos dotados fisicamente. Alguns, ao contrário, amplamente dotados de todos estes dons, não possuem musicalidade."

No grupo de dança em que estamos inseridos, é ainda mais complicada esta questão: além destas diferenças citadas, não há um padrão de corpo, ou seja, as pessoas são muito desiguais fisicamente (figura 8), o que difere a qualidade, a capacidade de movimentação e o tempo de assimilação de conteúdo de cada um. É incrível como isto não parecia ser relevante quando éramos apenas alunos, e agora é um desafio para toda a equipe docente fazer pessoas tão diferentes evoluírem com a mesma aula, e dançarem juntos a mesma coreografia.

Figura 8 – Apresentação da coreografia "Valsinha"



Fotografia de Thiago Fernandes
Fonte: Portfólio do DANCEP

Diante de toda esta reflexão, não podemos esquecer que nossa vivência como alunos, não só de Dança e não só do DANCEP, nos formou e ainda nos forma como docentes, pois nós também temos professores como referências. Às vezes lembramos-nos de atitudes de alguns professores que não gostamos durante a nossa vida, e seguimos isto como exemplo do que não queremos ser. E também admiramos outros professores que tivemos, cada um com sua experiência, ou ainda temos, e passamos a ter como um modelo de profissional que gostaríamos de nos tornar um dia.

Por último, vale ressaltar que fomos os primeiros alunos do DANCEP a ingressar no curso superior de Dança, e acreditamos que isto mostra aos outros discentes do grupo que eles também têm a possibilidade e capacidade de seguir esta profissão, seguindo o caminho que fizemos. Neste ano, vários alunos pretendem prestar o vestibular para este curso, e eles sempre vem conversar conosco sobre como é a graduação, como é ter a

experiência do DANCEP para seguir esta profissão, e como foi voltar ao grupo também como parte do PIBID.

7 Aplicando o que aprendemos

Das diversas disciplinas que já cursamos na faculdade e também as que estamos cursando, levando em consideração que estamos na mesma turma, o conhecimento obtido na maioria delas nos ajuda muito para atuarmos como pibidianos, tanto as de licenciatura como as de bacharelado.

Disciplinas como anátomo-fisiologia e cinesiologia são de extrema importância, pois nos dão uma noção da estrutura e funcionamento do corpo, o que está dentro da normalidade, e das ações realizadas por cada grupo muscular. Sendo assim, temos uma base para elaborarmos sequências de movimentos de acordo com o que pretendemos nas aulas dadas, e também para compreender o que fazer caso um aluno tenha câimbra, por exemplo.

Outras matérias nos chamam a atenção para a sensibilidade de olhar o contexto que o aluno se insere, de respeitar os gostos pessoais e os conhecimentos que eles já tem, de entender a personalidade de cada um, além de nos mostrar possibilidades de exercícios de dança que podem ser desenvolvidos com nossos alunos, a progressão da aula e de exercícios específicos como os do balé clássico.

Além disso, também são realizadas reuniões semanais do PIBID para que possamos debater sobre estas questões e refletirmos nossa prática na escola, sempre visando melhorá-la.

É claro que colocar em prática tudo que aprendemos na graduação é muito difícil, por isso contamos sempre com a ajuda do coordenador Éder Fernando do Nascimento, que também nos ensina muitas coisas que nem sempre somos instruídos na faculdade. Por exemplo, as atitudes que devemos tomar caso alguém desmaie, frature algum osso, tenha alguma luxação, ou machuque algum músculo. E também como compreendemos, adotamos cuidados e, se necessário, adaptamos os exercícios para os alunos que estão machucados ou tem algum problema físico. Afinal, não aprendemos muita coisa sobre primeiros socorros na faculdade.

8 Considerações preliminares

Enfim, é notável como o PIBID realmente pode mudar a vida de algumas pessoas como nós, que fomos tão influenciados e encorajados a seguir a profissão que queríamos, mesmo tendo certa discriminação da sociedade quanto à Arte como profissão. Hoje conseguimos ver a necessidade dos profissionais de Dança dentro das escolas públicas, sendo através do PIBID ou até mesmo como professores efetivos.

Sendo assim, percebemos o quão importante e decisivo foram em nossas vidas profissionais projetos como o DANCEP, que acredita na Dança dentro de um ambiente escolar público, e o PIBID, que dá oportunidade aos graduandos a iniciar na licenciatura. Notamos que projetos assim podem dar mais oportunidades às pessoas, mostrar outros caminhos, incentivar e apoiar cada um a realizar seu sonho e contribuir com a sociedade, escolhendo uma profissão que realmente gosta e acredita. Ou seja, estes projetos tem um compromisso social, explícitos nas palavras de Nóvoa (s. d., p. 3), que diz que “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”.

Por isso, acreditamos que quanto mais existirem projetos assim, mais oportunidades as pessoas terão de ter um bom futuro profissional, possibilidades de escolha, e serão formadas com mais qualidade como cidadãos críticos da sociedade em que estão inseridos.

9 Referências

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (Curitiba, PR). *Helena*: catálogo. Paraná, 2013.

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

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 03 set. 2014.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

RENGEL, Lenira. **Ler a dança com todos os sentidos**. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfHd4AL/420090630140353ler-a-danca-com-todos-os-sentidos>. Acesso em: 12 set. 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A dimensão estética na formação e atuação docente**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais/sessao%20especial%20-%20marcia%20strazzacappa%20-%20int.pdf>. Acesso em: 03 set. 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos**. Rev. Cadernos Cedes, Campinas:ano XXI, n. 52, 2001.

Sabrina Krishna Geremias – estudante do 4º período do curso de graduação em Dança – Bacharelado e Licenciatura, na Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II. Bolsista PIBID desde outubro de 2013. Link do currículo Lattes/CNPq: http://lattes.cnpq.br/8620466160275056

Rodrigo Rhenan Domingues – estudante do 4º período do curso de graduação em Dança – Bacharelado e Licenciatura, na Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II. Bolsista PIBID desde abril de 2014. Link do currículo Lattes/CNPq: http://lattes.cnpq.br/0521531918014738

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Dança
Eixo Temático: Histórias: Documentações, acervos e narrativas

GRUPO DE BALÉ AÉREO DA UEA: A INTERDISCIPLINARIDADE NO AR

Yara dos Santos Costa(UEA, Amazonas, Brasil)

RESUMO*:*
Este artigo é um relato de experiência que propõe refletir sobre a relevância dos projetos de extensão universitária na formação do artista em dança, a partir da experiência do Grupo de Balé Aéreo (GBA) da UEA criado oficialmente em 2013, observando-se quatro potentes motivos para a valorização e implementação da extensão que atualmente servem como critérios de avaliação dos projetos executados na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), são eles: interação dialógica entre Universidade e Comunidade, interdisciplinaridade com diferentes áreas de conhecimento, indissociabilidade do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, e, por último o impacto na formação dos participantes. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação, cujo sujeito é um grupo de 50 (cinquenta) participantes acadêmicos de Dança e Teatro e artistas da comunidade em geral, sendo dois bolsistas extensionistas e os demais voluntários. Como resultado final o GBA estabeleceu um espaço de compartilhamento de informações artísticas e científicas, por meio de uma linguagem na dança que ainda é pouco difundida e fomentada academicamente, tornando-se responsável em buscar ações nas três vertentes de atuação da Universidade, criando projetos de pesquisa, recebendo alunos em situação de estágio supervisionado e de atividades complementares.

Palavras-chave: Projeto de Extensão; Dança; Balé Aéreo; Interdisciplinaridade

GROUP OF BALLET OF AIR UEA: INTERDISCIPLINARITY IN THE AIR

ABSTRACT:
This article is an experience report which proposes to reflect about the relevance of the university extension projects, concerning the formation of the artist in dance, from the experience of the air dance (GBA) of the State Amazonas University (UEA), which was officially created in 2013, observing Four powerful reasons for the valorization and implementation of the extension are actually used as evaluation criterious of the projects executed between the University and the [social] Community, interdisciplinarity with different areas of knowledge, inseparability of the tripod Teaching, Research and Extension, and as an ultimate impact in the participants formation. The methodology used is a research-action, which subject is a group of 50 (fifty) academic extensionist participants of Dance and Theater, and artist of the usual community, being two extensionist and the semi volunteers. The GBA established a space of artistic and scientific information share, using a dance language that is nowadays little divulgated and academically developed, becoming responsible about the actions in the three lines of acting of the University, creating projects of research, receiving students in situation of supervised training or complementary activities.

Key words: Extension Project; Dance; Aerial Dance; Interdisciplinarity

1 Introdução

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) por meio do Curso de Dança da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) é responsável por uma melhoria quanti-qualitativa significativa no quadro de professores, bailarinos, pesquisadores e coreógrafos em dança lançados no mercado de trabalho. Desde a primeira turma formada em 2005 é inegável a melhoria de qualidade técnica e artística dos profissionais envolvidos com a Dança no Amazonas.

Entre outros motivos, para além das obrigações de uma instituição de ensino pública, a qualidade dessa formação origina-se no investimento pessoal de alguns professores do Curso de Dança da ESAT, existindo diversos projetos de extensão e pesquisa concluídos e em andamento que despertam nos alunos envolvidos o interesse em diferentes áreas do fazer dança.

Entre os projetos de extensão destacamos o Grupo de Balé Aéreo da UEA (GBA), informalmente denominado Tangará, coordenado pela professora do curso de Dança da UEA e proponente deste artigo. A Dança Aérea ou Dança Vertical, é uma arte que desafia constantemente a ação da força gravitacional, trabalhando com suportes esportivos e circenses para a criação de dança na verticalidade dos espaços. Este projeto vem sendo desenvolvido desde 2001, com uma pausa no período de 2006 a 2008, retornando em 2011 até os dias atuais.

Percebemos desde o início do projeto, uma demanda considerável nessa linha de trabalho por parte da comunidade acadêmica e da sociedade de modo geral, inclusive pela Secretaria de Estado de Cultura (SEC) para atendimento aos seus eventos, como o Concerto de Natal ou Festival de Ópera.

A atividade prática em Dança Aérea/Vertical requer equipamentos de esportes verticais e circenses que tem custo elevado e portanto, a criação de parcerias é fundamental para a existência e manutenção da mesma. Nesse sentido o GBA tem o apoio da Índios.com Cia de Dança que é uma associação sem fins lucrativos e vem desenvolvendo sistematicamente processos e espetáculos de dança aérea que foram premiados e apresentados em nível local, nacional e internacional, e ainda da SEC. A UEA corrobora financeiramente com o lançamento anual de edital para projetos de extensão com direito a dois bolsistas e apoio na divulgação dos projetos.

Neste artigo apresentamos memórias das experiências do último ano de existência do GBA, ou seja do período de Agosto de 2013 a Julho de 2014, trazendo inicialmente algumas definições de Dança Aérea/Vertical, um breve histórico do desenvolvimento sistemático da Dança Aérea/Vertical em Manaus e ressaltando aspectos diretamente relacionados a metodologia utilizada no projeto, as avaliações por parte dos participantes e considerações gerais incluindo o próximo ano de atividades do mesmo.

2 Desenvolvimento

2.1 Referencial Teórico

A dança desafia constantemente a ação das forças impostas pela natureza, como é o caso da força gravitacional agindo no corpo. Parafraseando Gil (2001), na dança o bailarino busca vencer a gravidade, e consequentemente o seu peso, alcançando assim maior liberdade de movimento e de leveza, quer seja um movimento rasteiro ou a qualquer distância do chão.

Nessa intenção da leveza e liberdade, a dança contemporânea vem apropriando-se de outras linguagens como o circo e o esporte, para ampliar as possibilidades do movimento suspenso, oferecendo ao corpo que dança e aos criadores mais ferramentas de trabalho e exploração dessa verticalidade na dança.

Porém, a investigação científica ainda é escassa no que diz respeito às danças que se utilizam de suportes para sustentação de corpos no ar ou na verticalidade dos espaços, os quais podem ser circenses, esportivos ou cenográficos, que denominamos de Dança Aérea ou Dança Vertical.

Sobre a Dança Aérea/Vertical alguns diretores de companhias de dança que trabalham de forma sistemática com esta modalidade expressam suas opinioes em entrevistas ou sites de suas companhias e/ou grupos. A coreógrafa argentina Brenda Angiel[1] diz, "A dança aérea produz um processo de reformulação das decisões coreográficas (tempo, espaço, ordem e natureza do movimento). Produzindo uma ilusão espacial que permite ao espectador transcender sua visão estática".

Para Amélia Rudolph[2] diretora e fundadora do Grupo Bandaloop dos Estados Unidos da América, "Aerial dance is movement generated by the cross-pollination of dance, climbing, and aerial work. The dance sense of it comes in with the artistry, the conection o fone movement to the next. When I fly out into the air off of the tenth story of a building and I am suspended for 10 seconds, that is just beautiful movement to watch".

Para Marques (2007), o movimento suspenso possibilita novas relações entre corpo e espaço, surgindo novos padrões de movimentos e gestos e oportuniza criar ou perceber outras adaptações motoras do corpo que não são usuais. Marques é um dos integrantes da Companhia Suspensa, cuja sede fica em Minas Gerais.

Norteando os trabalhos desenvolvidos pelo GBA, adotamos como definição de Dança Aérea ou Dança Vertical: É uma dança híbrida que exige habilidades técnica e artística diversas, realizada com o suporte de aparelhos aéreos circenses, esportivos ou cenográficos e que permite a exploração do movimento suspenso e/ou daquele executado acima do nível do público, na verticalidade dos espaços.

2.1.1 A verticalidade na dança em Manaus: um breve histórico

Alguns relatos orais de coreógrafos em Manaus apontam o desenvolvimento de cenas em espetáculos de dança que envolviam a subida ou descida de bailarinos em cordas desde a década de 80, porém isso ocorreu de forma eventual e não sistemática, não sendo gerado nenhuma publicação científica a respeito.

A partir de 2001 a exploração do espaço vertical e aéreo na dança em Manaus, começou a ser desenvolvido de forma sistemática com o trabalho e pesquisa artística da proponente deste artigo, envolvendo o hibridismo entre dança, esporte e circo, tornando-se matéria de interesse na mídia local e diversas entrevistas e relatos de experiência foram dadas sobre este trabalho.

Para este trabalho, foi necessário inicialmente adquirir habilidades em técnicas esportivas ou circenses, assim a proponente deste artigo fez cursos de Rapel Básico, Rapel Avançado e Escalada em Dossel (com uso de cordas de rapel e equipamentos de escalada adequados para subida em árvores muito altas), buscando ter um aprendizado consistente sobre técnicas verticais esportivas.

---

[1] www.danzaerea.com.ar. Acessado em 20/05/2006.
[2] www.projectbandaloop.org. Acessado em 30/04/2006

Consolidando esse processo inicial de aprendizado e investimento financeiro, em Novembro de 2001 foi apresentada uma coreografia de um solo, utilizando o Rapel na fachada do prédio da ESAT/UEA durante a I Mostra Pedagógica desta Escola e da própria UEA que estava encerrando o primeiro semestre letivo da sua história. A partir dessa apresentação, um longo processo de procura de artistas interessados em Dança Aérea/Vertical foi realizado pela proponente deste artigo.

Nesse sentido, em 2002 foram formadas duas turmas em Rapel Básico ministrado por técnicos de esportes verticais altamente qualificados na área, com 10 (dez) alunos cada na ESAT, porém por motivos diversos, como por exemplo a necessidade de trabalhar, poucos dessas turmas deram continuidade ao trabalho. Em 2003 um grupo do segundo período em Dança, mais disciplinado e que se identificou com o trabalho foi criado, eram todos alunos do Curso de Dança da UEA.

Porém, existe um fator importante que deve ser considerado nas atividades aéreas: alto custo de aquisição e manutenção dos equipamentos para as atividades verticais, como cordas, ferragens e outros. Dessa forma, a proponente deste artigo percebeu que não seria possível realizar a manutenção e reposição desses equipamentos restringindo o trabalho somente para a UEA, desta forma começou a inserir os alunos no grupo independente "Índios.com Cia de Dança", buscando por meio desta Companhia editais na área da cultura que pudessem atender a compra dos equipamentos, e desde 2004 vem aprofundando a investigação do movimento na verticalidade dos espaços na dança.

A Índios.com Cia de Dança tornou-se um referencial na região Norte em termos de dança aérea, obteve diferentes prêmios: Caravana Funarte de Circulação Regional – Brasil/Amazônia (FUNARTE e Ministério de Cultura) levando oficinas de dança aérea no Rapel para Rondônia e Acre; Pequenos Projetos Grandes Ideias (Secretaria Municipal de Cultura) elaborando o seu primeiro espetáculo de dança aérea para palco italiano; Prêmios FUNARTE de Dança Klauss Vianna 2007 (para elaboração do espetáculo de dança aérea Rito de Passagem), 2009 (para circulação de intervencões de dança aérea), 2010, 2011 e 2012 (todos para montagem e circulação de espetáculos de dança); Projeto Palco Giratório 2009 com a circulação do espetáculo em dança aérea Rito de Passagem, tornando-se a primeira companhia independente do Amazonas a realizar uma turnê em nível nacional; Projeto do SESC Santana (SP) "Dança Aérea: Desafios da Leveza" onde foram reunidos grupos de todo Brasil que se destacavam naquele momento com trabalhos em dança aérea; 4emes Rencontre de Danses Métisse (Guiana Francesa), Ano do Brasil em Portugal (Coimbra) e outros eventos internacionais.

O prêmio lançado pela FUNARTE para Criação Artística, contribuiu na pesquisa da proponente deste artigo, onde o resultado final foi a criação de 10 (dez) intervenções, denominada "Sob o Abrigo de ...". O objetivo maior do projeto era estabelecer e estudar o movimento em situações diferentes em relação a: altura das estruturas/ambientes utilizados para a dança, suportes usados para a suspensão dos intérpretes (Rapel, Tecido Circense e escalada livre em árvores), e ainda como a dança se comporta trabalhando com outras linguagens artísticas, tais como: poesia, música ao vivo e teatro físico.

Outro destaque deste trabalho com aéreos na dança, é a participação da Índios.com Cia de Dança na direção, composição coreográfica e interpretação das cenas dos anjos e outros personagens do Balé Aéreo do Concerto de Natal da SEC, que é um dos maiores eventos desta Secretaria no Estado do Amazonas.

Em 2010, na cidade de São Paulo, a Índios.com Cia de Dança realizou 10 (dez) intervenções de dança aérea nos espaços: Parque Ibirapuera, Parque da Luz, Praça do Sol, Viaduto do Chá, Vale do Anhangabaú e Galeria Olido.

Em Manaus existem alguns grupos que desenvolvem apresentações em Dança Aérea usando técnica circense, onde a maioria foi iniciada pelo trabalho da Índios.com ou fez oficinas em outros estados de tecido acrobático. Alguns acróbatas que fizeram Escola Nacional de Circo ou vivências com o Intrépida Trupe no Rio de Janeiro, como Osvaldo Malaquias, Leandro Xavier e João Arthur Alcântara, destacam-se com trabalhos em técnicas circenses, formando acróbatas em Manaus em academias particulares.

Atualmente a existência do Grupo de Balé Aéreo da UEA esta sendo fundamental na reunião de diversos representantes de grupos que almejam habilidades e trocas de conhecimentos em dança aérea/vertical, e eventos promovidos como o I IDA – Intercâmbio de Dança Aérea realizado em Abril de 2014 pelo GBA como uma das atividades de extensão do grupo, reforçam e estimulam essa prática.

2.1.2 Primeiro ano - Grupo de Balé Aéreo da UEA

Ao longo desse primeiro ano de existência como projeto selecionado pelo Programa Institucional de Extensão (PROGEX), foram iniciados mais de 50 pessoas nessa área de atuação, além dos acadêmicos da ESAT houve a participação de artistas da comunidade em geral. O foco do projeto é oportunizar aos docentes e discentes do Curso de Dança e de Teatro da UEA e artistas da comunidade, a pesquisa e experimentação do corpo suspenso ou verticalizado nos espaços de apresentação em relação aos fatores do movimento e dramaturgia das cenas propostas, que chamamos de dança aérea ou dança vertical.

Para atingir os objetivos de formação em dança aérea/vertical, o planejamento das aulas práticas e teóricas foi composto dos seguintes conteúdos: aulas de dança contemporânea, dança clássica, condicionamento físico, iniciação teatral, laboratórios de criação nos aparelhos aéreos/verticais usados, introdução e aperfeiçoamento em Tecido Circense, Trapézio Fixo e Rapel. Além da técnica em si, os bolsistas extensionistas receberam continuamente instruçoes sobre a segurança de trabalho em altura e como deveriam montar os aparelhos, zelando pela vida útil dos mesmos e segurança na atividade.

No primeiro ano de criação do Grupo de Balé Aéreo da UEA, mais de 10 (dez) mil pessoas prestigiaram o trabalho do grupo, pois somente o público do Concerto de Natal da SEC em dezembro de 2013 foi estimado em 80 (oitenta) mil pessoas. Além da SEC, o GBA integrou a programação de diferentes eventos na cidade, tais como: Abertura do Jogos da Prefeitura – Municipíadas no Auditório Nininberg Guerra, Auto de Natal do Parque do Idoso da Prefeitura; Auto de Natal da UEA realizado com o Coral da UEA; abertura do I IDA - Intercâmbio de Dança Aérea, Recepção de calouros da Escola Superior de Artes e Turismo, Oficinas na Mostra de Teatro da UEA, Oficinas na Jornada Pedagógica do Curso de Dança da UEA e na Semana do Dia Internacional da Dança e oficinas no Dabucuri da Índios.com Cia de Dança na Copa 2014.

As oportunidades de crescimento profissional encontradas no grupo de Balé Aéreo da UEA foram inúmeras, os bolsistas e voluntários do projeto foram estimulados e inseridos nos processos educacionais do objeto de estudo do projeto, que é a dança aérea/vertical. A pesquisa de movimentos é fomentada e engradece

todo o trabalho enquanto preparação para atuação como bailarino, educador e criador em dança aérea.

A parceria com a Índios.com Cia de Dança foi fundamental em todo o projeto, a equipe técnica desta companhia garante a capacitação e segurança do trabalho em altura e todo material utilizado no projeto ainda pertence a Companhia ou a Secretaria de Estado da Cultura (SEC).

Apesar do GBA evitar desmarcar os encontros algumas vezes foi obrigado a proceder dessa forma. Assim, como ponto negativo no primeiro ano, apontamos que a falta de um espaço físico que proteja o grupo do sol e de chuvas, pode prejudicar a realização das aulas, e em algumas vezes precisamos trabalhar o corpo somente na sala de dança, e na Dança Aérea/Vertical só conseguimos o aperfeiçoamento das habilidades técnicas usando diretamente o aparelho.

2.1.3 Técnicas Circenses utilizadas no GBA

Como referencial bibliográfico para as atividades circenses utilizamos um dos poucos livros publicado em língua portuguesa sobre técnicas circenses, cujo autor e organizador foi o professor Marco Antonio Coelho Bortoleto. Este autor nos diz que a modalidade aérea circense pode ser definida como:

> ... qualquer pratica circense em que o artista (ou praticante) utiliza aparelhos específicos suspensos (por corda, cabo de aço, roldanas, faixas, guinchos, dentre outros recursos), de modo que seus truques, figuras, quedas, movimentos, travas e acrobacias aconteçam sem o contato direto ou duradouro com o solo. Desta forma as ações realizadas variaram de acordo com o formato e as possibilidades do aparelho. (BORTOLETO, 2008, p. 158).

Para Bortoleto (2008, p. 158) "… os acróbatas aéreos carregam em seus corpos, além da fantasia de voar e da liberdade, uma linguagem corporal repleta de destrezas que despertam no público diferentes emoções e sentimentos, como o medo, a angustia e a alegria". Sensível a diversidade no trabalho com o corpo para diversas finalidades e leituras, ressalta:

> A cultura corporal é imensamente diversa e permite a existência de múltiplas leituras e possibilidades de acrobacia e de sua aplicação, seja com finalidade estética, performática (artística) ou mesmo emocional (atração pelo medo). (BORTOLETO, 2008, p. 17)

Dentre as técnicas circenses aéreas o GBA utilizou no período em estudo, o Tecido Acrobático e o Trapézio fixo. Foi realizada uma intensa preparaçào corporal com condicionamento físico específico para as modalidades aéreas, pois todas técnicas aéreas exigem uma forte preparação corporal, onde o peso do praticante deve ser sempre vencido. A seguir apresentamos um breve histórico de utilização do Tecido e do Trapézio fixo.

De acordo com Bortoleto (2008), o Tecido Acrobático ou Circense ou Aéreo é uma modalidade que foi desenvolvida nos últimos anos, diferente de outras modalidades centenárias do Circo. Uma possível origem dessa técnica é na China por volta do ano 600 d.C, onde utilizavam a seda como suporte. Outros relatos apontam para artistas que usavam cortinas de cabaré nas suas apresentações. Uma outra possibilidade da sua invenção é que o tecido seja uma extensão da corda, pela

própria montagem das lonas de circo, onde se utiliza a corda para subidas e descidas.

O aprimoramento da técnica acompanha o desenvolvimento da linguagem circense, onda a França possivelmente tem enorme importância nesse cenário. Os franceses descobriram o tecido chamado Liganete para a prática dessa modalidade aérea. A Liganete é resistente ao peso do praticante e ao mesmo tempo permite leveza no movimento. Segundo Bortoleto (2008) o mais importante é que o tecido suporte o peso do praticante até quatro vezes aproximadamente.

Existem diversas travas, truques e quedas que podem ser realizadas no tecido acrobático. As possibilidades de criação em dança usando o tecido circense dependerá do condicionamento físico para o aparelho, tanto no sentido da força necessária quanto na resistência muscular e cardiovascular do praticante.

O tecido é praticado não somente com fins da acrobacia circense, mas também na exploração das possibilidades de movimento em relação ao espaço vertical, tanto na Dança quanto no Teatro, e de forma objetiva, pode ser aplicado no campo recreativo, educativo e profissional. Para Bortoleto e Machado (2003) o tecido é praticado nestas três perspectivas, onde os praticantes se apaixonam pela beleza e plasticidade desta modalidade.

Enquanto pesquisa acadêmica, o tecido vem sendo objeto de pesquisa em alguns trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, por meio dos Cursos de Educação Física e Artes Cênicas principalmente. No Curso de Dança da UEA já foram defendidos três trabalhos de conclusão de curso até o presente momento.

O Trapézio fixo é outra modalidade aérea do Circo e para Bortoleto (2008) não há registros precisos sobre a sua origem ou quem inventou, mas o desejo de voar foi determinante para o surgimento do Trapézio. Orfei (apud BORTOLETO, 2008) afirma que o Trapézio é uma das técnicas aéreas mais antiga e provavelmente foi a partir dele que surgiu a maior parte dos aparelhos aéreos do Circo.

Neste aparelho as figuras e evoluções do movimento podem ser feitas com o apoio da barra e também das cordas do Trapézio. O material que constitui o Trapézio foi sendo desenvolvido para amenizar o desconforto no contato com a pele, como por exemplo a corda que era de sisal passou a ser de algodão, mais macias e flexíveis.

Como precaução é prudente utilizar em todas técnicas aéreas circenses colchão de queda ou redes de proteção embaixo do aparelho. Como medida de segurança é importante verificar a instalação do aparelho e a vida útil de todos equipamentos usados na montagem dos mesmos. A questão da segurança deve ser a principal preocupação de qualquer praticante em técnicas aéreas do movimento.

2.1. 4 Técnicas Esportivas Verticais utilizadas no GBA

Existem diversas técnicas esportivas radicais que desafiam o esportista a se lançar em voos, atuando contra a ação da gravidade. A técnica do Rapel é uma das mais utilizadas no ramo da Dança Aérea/Vertical, provavelmente por ser também a técnica mais conhecida entre todas do Alpinismo, e é esta técnica que o GBA começou a sua aventura aérea.

Gabás (2012), indica que o primeiro Rapel em montanhas foi feito por Jean-Éstéril Charlet em 1879 para descer o Petit Dru localizado nos Alpes. E nesse período o Rapel era feito com uma corda enrolada no corpo em formato de oito, e a descida podia ser bem controlada porém provocava muito desconforto, não havia

equipamentos de segurança e se o praticante soltasse a corda do corpo poderia sofrer um acidente fatal.

Os alpinistas criaram um sistema feito com corda que originou o Boldrier ou Cadeirinha utilizada atualmente. O primeiro aparato descensor foi pensado pelo escalador Pierre Allain e o desenvolvimento tecnológico foi atribuído ao alpinista francês René Desmaison nos anos sessenta, criando assim equipamentos e ferragens necessárias na execução do Rapel com segurança e mais conforto aos seus praticantes, otimizando todo o sistema envolvido nessa técnica de descensão em cordas.

Os equipamentos para o Rapel basicamente são: Corda de Rapel, Freio em 8, Mosquetões, luvas e capacete. Todo material deve ser certificado pela UIAA (União Internacional dos Alpinistas) e/ou CE (Comunidade Europeia). Há cerca de dez anos não existia nenhuma marca brasileira com essas certificações, mas atualmente existem marcas reconhecidas, fato que diminuiu consideravelmente o custo para aquisição desses equipamentos.

Existem basicamente 2 (dois) tipos de Rapel: o Positivo, no qual o praticante tem o apoio dos pés em algum tipo de parede, como em prédios e montanhas e o Negativo, no qual o praticante não tem apoio dos pés, como por exemplo em pontes. O Rapel é utilizado para diversos fins, como esportivo, lúdico-recreativo, entretenimento, manobras militares, trabalho em altura de difícil acesso, intervenções de resgate, restaurações de obras, construção civil e aplicado na área das artes, mais especificamente na Dança e no Teatro.

Após uma breve pesquisa sobre grupos e/oi companhias de dança que desenvolvem trabalhos usando o Rapel, destacamos de forma suscinta que na Europa, principalmente na Espanha e na França, existem diversos grupos de artes cênicas que se utilizam do Rapel em suas obras artísticas. Na América do Sul existem grupos na Argentina e Brasil com repertório em dança ou teatro que impressionam, e por fim nos Estados Unidos o Gupo Bandaloop é uma forte referência no uso dos esportes radicais para suas apresentações e tem uma característica marcante por trabalhar em montanhas, propondo instalações de bailarinos nas mesmas.

Ressaltamos que existe a necessidade de se realizar uma investigação mais profunda que pudesse oferecer um panorama mais realista em relação ao uso do Rapel ou técnicas esportivas radicais nos seus espetáculos / intervençoes / instalaçoes / performances.

O projeto tem abordagem qualitativa, com caráter exploratório no sentido de desenvolver conhecimentos técnicos suficientes para que os participantes experimentem processos criativos no decorrer do projeto, agindo como coautores desses processos, nesse sentido o exercício da criação foi uma constante em todas atividades.

2.2 Aspectos Metodológicos

Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, o GBA propiciou o desenvolvimento de conhecimentos técnicos suficientes para que os participantes experimentassem processos criativos no decorrer do projeto, agindo como coautores desses processos. Assim, o exercício da criação foi uma constante em todas atividades propostas, apresentando resultados satisfatórios e promissores.

A pesquisa caracterizou-se como uma abordagem do tipo qualitativa, por tentar interpretar fenômenos de fundo artístico e preocupar-se com um nível de

pesquisa que não pode ser quantificado, sendo um fenômeno entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos (MINAYO, 2007).

Quanto ao delineamento, utilizamos a Pesquisa-ação, onde os procedimentos adotados para coleta de dados estão baseados nas "pessoas" e não nos "papeis", parafraseando Gil (2008). Na pesquisa-ação considera-se o aspecto coletivo, pesquisadores e participantes interagem na pesquisa de forma ativa na própria realidade dos fatos observados, ela altera o que está sendo pesquisado mas é limitada pelo contexto e ética da prática. A pesquisa deve ser continua e regularmente buscar melhorar aspectos da prática dos participantes da mesma. Tem características de intervenção.

> ... é um tipo de pesquisa social, com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Tripp (2005, p. 447) defende que "a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica".

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: debates, relatórios de vivências em Dança Aérea/Vertical e registros audiovisuais.

A meta em todos esses momentos avaliativos foi a criação de espaço para ensino, discussão e reflexão crítica e científica sobre a dança aérea, buscando ampliar o interesse do ensino e da pesquisa nesta área da dança ainda pouco explorada da região norte.

O sujeito do projeto ou grupo de aplicação, foi o grupo de participantes do GBA, constituído por 50 (cinquenta) pessoas, sendo 60% de alunos do Curso de Dança, Teatro, Música ou Audiovisual da UEA e 40% de artistas da comunidade de modo geral. Esse quantitativo varia de acordo com a demanda no GBA e necessidades das pesquisas.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa[3] norteou todos os procedimentos do Projeto. As etapas a seguir descritas de forma sintetizada, foram planejadas para proporcionar a contextualização, apreciação e fazer artístico da Dança Aérea/Vertical.

- Aulas teóricas sobre atividades em altura;
- Aulas práticas e teóricas de Dança Aérea/Vertical com o uso do Rapel;
- Noções básicas teóricas e práticas sobre o Tecido Circense;
- Aulas práticas e teóricas de Dança Vertical com o uso do Tecido Circense;
- Aulas e ensaios sistemáticos de coreografias de dança aérea/vertical;
- Avaliação mensal dos participantes do projeto;
- Noções básicas teóricas e práticas sobre o Trapézio;
- Formação de parcerias para a manutenção do projeto;
- Realização do I Intercâmbio de Dança Aérea (I IDA);

[3] Ana Mae Barbosa é mestra em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutora em Humanistic Education - Boston University (1978). É professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho , Ensino do Design, Administração de Arte, Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais.

- Estudos e elaboração de artigo científico;
- Avaliação trimestral do projeto como um todo;
- Apresentação de Coreografias/Espetáculos;
- Elaboração de relatórios.

É necessário destacar o trabalho dos técnicos de verticais nessas explorações do movimento suspenso, e podemos considera-los também como sujeitos da pesquisa. Geralmente não é visto pelo espectador a parte das técnicas necessárias para a instalação dos suportes nos diferentes espaços, como amarração de cordas, tecidos e outros. A pesquisa em Dança Aérea/Vertical só é possível pela existência de pessoal qualificado no ramo do circo e dos esportes verticais e trabalho em altura, ou seja, para a prática da Dança Aérea/Vertical é necessário uma equipe multidisciplinar competente nas áreas demandadas pela atividade.

2.3 Resultados e Análises

Um dos atrativos para promover a existência de projetos de extensão nas instituições do ensino superior, é a **interação dialógica** entre Universidade e Comunidade. Tal diálogo foi previsto desde a criação do GBA, quando abriu 20 vagas para a comunidade, onde na primeira audição contou com mais de vinte candidatos. Por outro lado o grupo apresentou em diversos eventos realizados para e pela Comunidade, apresentando produções em dança aérea inéditas, e com isso possibilitou o diálogo por meio do fazer e da apreciação artística que o Grupo de Balé Aéreo da UEA está desenvolvendo.

O GBA neste primeiro ano de existência atendeu diretamente a formação de mais de 50 praticantes em dança aérea/vertical, oferecendo conteúdos que contemplaram a formação como um todo do artista, com aulas de dança contemporânea, dança clássica, iniciação teatral, técnicas de esportes verticais com o Rapel, técnicas circenses com o Trapézio Fixo e o Tecido Circense e apresentações para um público estimado em mais de 10 mil pessoas, em eventos que também foram transmitidos ao vivo pela televisão local.

Quanto a **interdisciplinaridade e interprofissionalidade**: No grupo há uma constante troca, pois assim como existem participantes com poucos meses de prática da dança aérea também contamos com a participação de diversos acrobatas que tem uma excelente técnica circense, também contamos com a participação de artistas do teatro e da dança e se relacionadas, elas se complementam e engrandecem. O projeto estimula que haja a troca dessas experiências visando a vivência com diferentes aparelhos, como: trapézio, lira, corda indiana e tecido circense. Além disso quando abriu vagas para acadêmicos e artistas de diversas linguagens possibilitamos a interdisciplinaridade naturalmente nos processos criativos e educativos dentro do projeto.

Quanto a **indissociabilidade ensino - pesquisa - extensão**: Como extensão estabeleceu um espaço de compartilhamento de informações entre a Universidade e a Comunidade, com uma linguagem na dança que ainda existem poucos artistas/professores/criadores/pesquisadores desenvolvendo trabalhos acadêmicos. E nesse sentido o projeto abraça a causa e torna-se responsável em criar o diálogo entre a extensão, o ensino e a pesquisa, buscando apoiar projetos de pesquisa ou recebendo alunos em situação de estágio supervisionado ou como atividades complementares.

Impacto e transformação social: No GBA os participantes tem diferentes realidades sociais, técnicas e financeiras, mas no momento em que estão juntos no

mesmo trabalho tornam-se iguais no direito a novos aprendizados em dança. O ambiente construído pelo grupo no desenvolvimento do projeto é extremamente envolvente, prazeroso e generoso, implicando em um processo de ensino e aprendizagem que promove integração entre diferenças pelo bem coletivo, e nos processos criativos valoriza-se as individualidades buscando inserir o artista no espaço, cujo resultado será o melhor para ele e para todos.

Todos os depoimentos dos participantes do projeto descrevem que a prática do grupo vem contribuindo na sua formação enquanto profissional da dança ou do teatro ou do circo, dentro da Universidade e fora dela. O projeto possibilitou a capacitação técnica e artística que contribuiu e enriqueceu a formação dos participantes do GBA.

Com a realização do I IDA, o GBA propiciou a integração de artistas de dança aérea que de certa forma estão isolados em Manaus e que hoje participam do GBA em busca de melhoria técnica. O I IDA foi programado para ocorrer em 3 (três) dias, do dia 26 a 27 de Abril, iniciando no sábado no Centro de Convivência do Idoso, com oficinas de Lira, ministrada pelo Prof. João Arthur e Tecido Circense ministrado pelos professores Osvaldo Malaquias e Renan Ugart na manhã do domingo e fechou o dia com um debate com a participação de convidados da UEA e da UFAM. No dia 28 houve a realização de mais uma oficina de Trapézio das 14h as 16h na ESAT. O I IDA fez parte da programação da Semana do Dia Internacional da Dança da UEA.

O GBA dessa forma, contribuiu na manutenção e consolidação do trabalho sistemático de Dança Aérea/Vertical no Amazonas. Nas dependências universitárias criou um espaço de estagio supervisionado para Bacharelados em Dança e Teatro ou para atividades complementares, tanto para alunos da UEA como também para outras instituições como cursos de Educação Física e Segurança do Trabalho. Colaborou no aprimoramento dos conhecimentos sobre as relações do movimento suspenso, fomentando a integração da UEA na sociedade. A inexistência de projetos dessa natureza no Amazonas, oportuniza maior visibilidade aos projetos de Extensão e consequentemente dos Cursos de Dança e Teatro da UEA em todos canais de comunicação.

2.4 Considerações Finais

Este projeto articulou ensino, pesquisa e extensão, pretendendo contribuir no fortalecimento das ações artísticas e acadêmicas da Universidade do Estado do Amazonas.

O GBA estabeleceu um espaço de compartilhamento de informações artísticas e científicas, por meio de uma linguagem na dança que ainda é pouco difundida e fomentada academicamente falando na região Norte, tornando-se responsável em buscar ações nas três vertentes de atuação da Universidade, criando projetos de pesquisa, recebendo alunos em situação de estágio supervisionado ou simplesmente usando como atividades complementares.

No que diz respeito ao campo da pesquisa científica, a Dança Aérea/Vertical de modo geral precisa ser fortalecida. No Brasil as referências são escassas nessa linguagem artística, existem alguns trabalhos de conclusão de curso e poucos artigos publicados, apresentando-se dessa forma como um campo vasto e aberto para investigações e produções científicas.

Ao perceber essa fragilidade da área e demanda dos envolvidos no Projeto do GBA, em 2014 foram propostos dois projetos de pesquisas de iniciação científica na UEA, sendo aprovados dois bolsistas pelo Programa de Iniciação Científica

financiado pela Fundação de apoio a pesquisa no Amazoas (PAIC/FAPEAM) para o perído de 2014-2015, como uma forma de iniciar estes estudos de forma mais sistemática e aprofundada no meio academico e que esteja em constante diálogo com a prática extensionista do GBA.

Por fim, o GBA enquanto projeto de extensão possibilitou a transformação social por meio da construção do conhecimento. No caso da dança, essa transformação concretizou-se por meio do fazer/pesquisar/ensinar a dança, que nesta proposta foi e esta sendo implementada pelo conhecimento na dança realizada na verticalidade dos espaços.

3 Referências

BORTOLETO, M.A.C.; MACHADO, G.A. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, n.12, p.41-69, 2003.

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses.** Jundiaí, SP: Fontoura, 2008.

GABÁS, Antonio Guerra. **Cómo montar un rapel**. Madrid:Desnivel, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARQUES, Lourenço et al. **Sem os pés no chão.** Belo Horizonte: Companhia Suspensa, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIP, David. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 28/07/2014.

Yara dos Santos Costa

Amazonense, Diretora, Coreógrafa, Bailarina, Produtora, Professora e Pesquisadora em Dança. Mestra em Performance Artística-Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. É pós-graduada em Coreografia pela Universidade Federal da Bahia. É professora do Curso de Dança na Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas. http://lattes.cnpq.br/3886129763007101

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral GT: Dança
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de dança

(INS)(ES)CRITAS NO/DO CORPO DANÇANTE

Neila Baldi (Uesb, Bahia, Brasil)

RESUMO

O presente texto pretende discutir as memórias e narrativas que estão inscritas no corpo e que são escritas pelo corpo dançante. Como as minhas memórias corporais fizeram de mim quem eu sou? Como minhas escritas me permitem perceber quem sou? Como práticas corporais não-cartesianas, que buscam outra relação com o corpo, produzem novas escritas? E como tudo isso afeta a minha formação em dança? Estas questões permeiam a discussão da pesquisa, realizada entre alunos de Licenciatura em Dança. A ideia é mostrar que, por meio de diários pessoais, inventários de vida, cartas e reflexões, e novas práticas corporais, o futuro professor entende seu processo de (auto) formação, podendo interferir nele.

Palavras-chave: formação em dança; memórias corporais; narrativas; educação somática

INSCRIBED/WRITTEN IN/INTO DANCING BODY

ABSTRACT

This paper discusses the memories and narratives that are inscribed in the body and which are written by dancing body. As my body memories made me who I am? As my written permit me realize who I am? As a non-Cartesian body practices, seeking another relationship with the body produce new written? And how does all this affect my dance training? These issues permeate the discussion of the survey, conducted among students of Degree in Dance. The idea is to show that, through personal diaries, inventories of life, letters and reflections, and new bodily practices, the future teacher understands your process of (self) formation, and maybe interfere into it.

Key words: dance training; body memories; narratives; somatic education

1 Introdução

Eu não me permitia sujar os pés. A areia que entrava no sapato, eu tirava. Não brincava na terra para não me sujar. Não andava de pés no chão. Estava

sempre impecavelmente limpa, cheirosa e arrumada. Mas com a franja invariavelmente torta... Eu era Odette. Mas precisava ser Odile. Eu procurava incessantemente por ela: no teatro, na dança contemporânea. Até o dia em que eu me permiti sujar os pés.

Sim, eu sujei meus pés e, porque me permiti, conto-te esta história. Ou estas – a de cima, a debaixo e as seguintes. E, permitir-me sujar os pés fez-me ver a mim e ao mundo de outro modo. Saí do incorpóreo. Desci à Terra. Sim, são metáforas.

Parafraseando Nietsche, o espanhol Jorge Larossa (2006) escreveu um texto intitulado "Como se chega a ser o que se é", em que conta como nossas experiências nos transformam. É por isso que começo este artigo contando-te, de forma poética, como me permiti ir além do balé clássico, encontrar a dança contemporânea e a educação somática.

Inicio este artigo contando-te minha história porque a proposta deste texto é falar de história e estórias. É discutir como nossa trajetória pessoal interfere no que nos tornamos (ou estamos nos tornando) e como nossas memórias, nossas escritas pessoais, ajudam-nos a perceber esta (auto)formação e, ao mesmo tempo a nos formar. E como o contato com outras práticas corporais, não cartesianas, nos ajudam a reconhecer as velhas práticas, a olhar para o ensino da dança de outra forma, a nos transformar.

Apresento-te, então, parte do processo de formação de minhas alunas, licenciandas em Dança. Apresento-te os diários, as cartas, os questionários, os inventários pessoais, as reflexões escritas ao longo de um semestre, em uma disciplina de técnica corporal, que serviram para minha dissertação de Mestrado.

2 (Es)(Ins) critas

> Desde o começo percebemos que a dança é afim à escrita, que o movimento que percorre uma entrelaça a outra, que as duas são feitas de algo único (TIBURI e ROCHA, 2012, p.121)

Qual e a relação da dança com a escrita? Não seria a dança, a escrita do corpo? Que escritas meu corpo propõe? Que escritas estão inscritas nele? Eu posso reescrever minhas escritas corporais?

Vianna e Castilho (2002) afirmam que nossos gestos, nossa postura, nossa expressão facial dizem mais de nós do que podemos imaginar. "Cada um traz

escrito, em seu corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar" (VIANNA e CASTILHO, 2002, p. 24). Assim minhas vivências – libertadoras ou castradoras – influenciam o meu modo de me mover. É por isso que Sueli Kofes (1985, p. 47) afirma que: o corpo aprende de cada sociedade, em diferentes momentos históricos "e, no que ensina o corpo, ele se expressa: no andar, dormir, dançar, nadar, nos gestos, posturas das mãos, no jeito de olhar". Ela lembra, inclusive, que algumas leis, de sociedades sem escritas, estão inscritas nos seus corpos. Ou seja, nós somos, então, produto do que vivenciamos e vamos reverberar este ensinamento no nosso gesto, no nosso agir. Nosso corpo literalmente fala. E que histórias ele conta?

Nosso corpo conta nossas memórias, mas também é inscrito por elas. Teóricos da educação somática – campo de conhecimento constituído a partir dos anos 1970 e que entende o corpo como unidade e não com a dualidade corpo-mente – acreditam que nossas vivências também afetam nossas estruturas anatômicas. É por isso, por exemplo, que Green (2002, p. 117) diz que "o alinhamento é o reflexo do que nós somos, o que experimentamos e o que o mundo significa para nós"[1].

> Na realidade, todo gesto é carregado de psiquismo, e o investimento do fator psicológico no movimento é análogo ao da motricidade no psiquismo. A coordenação motora nos permite compreender o movimento como um todo organizado, capaz de situar-se paralelamente ao psiquismo, com ele e perante ele. Então um poderá ser estudo em função do outro. (BÉZIERS e PIRET, 1992, p.13).

Nosso corpo carrega, então, histórias corporais que influenciam sua estrutura anatômica e, por outro lado, vivências que se corporificam em seus gestos. E todas essas histórias acabam por influenciar em nossos atos. Deste modo, "a maneira como estes acontecimentos tocam cada sujeito, vão sendo registrados corporalmente, encaminhando toda uma maneira de assimilar, sentir e interagir com o mundo a sua volta". (ZANELLA, 2011, p. 9).

Por outro lado, teóricos da dança – como Fortin (1998) – argumentam que o modo como aprendemos irá influenciar como ensinamos. Ou seja, nossos inscritos

[1] Tradução minha para:The alignment is a reflection of who we are, what we experience, and what the world means to us.

podem determinar nossas futuras escritas. A autora diz que os professores de dança tendem a repetir o que aprenderam quando eram estudantes, primando por uma 'aprendizagem de observação'.

A educação somática - "um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas[2] (FORTIN, 2002, p. 128) – trabalha com práticas corporais a partir da unidade corpomente e de princípios como o privilégio à informação que vem do corpo, a descoberta pessoal – ou seja, o conhecimento é construído e não se dá pela observação e repetição - , a autorregulação, o reconhecimento de padrões, a busca por um corpo saudável e a mudança de ritmo do/no movimento da/na aprendizagem. É por isso que, para Fortin (1999, p. 167) essa valorização do corpo vivido favorece "o que o filósofo Richard Shusterman (1999) chamou de autoformação criadora". A autora acrescenta que a educação somática propicia ao aluno uma 'apropriação do seu corpo', o que o deixa menos vulnerável ao poder de outros. Sob esta perspectiva, deixamos de ser os corpos dóceis de Foucault (1987) e passamos a ser corpos sujeitos que inscrevem/escrevem a sua própria história.

Por sua vez, teóricos da educação também colaboram com a ideia de que o processo formativo do futuro docente – constituído ao longo de sua história de vida – irá influenciar a sua prática docente. Segundo Saveli (2006), a prática docente é resultado tanto do mundo subjetivo quanto do mundo objetivo do professor, o que significa que suas crenças e teorias implícitas – e, portanto, inscritas em seus corpos – definem a maneira como planejam e atuam pedagogicamente.

Se nossas vivências influenciam em nosso processo formativo, refletir sobre elas, rememorizá-las, narrá-las, vai nos permitir, também, identificar nossas inscrições, bem como definir que escritas queremos que fiquem e quais queremos inscrever/escrever:

> O sentido deste movimento – a escrita da narrativa – está na possibilidade de pensarmos nas marcas produzidas – o que fizeram conosco, para então pensarmos no que podemos fazer conosco a partir de agora. Os tipos de pedagogias vivenciadas por nós, nos diferentes lugares pelos quais transitamos e aprendemos um pouco também deste lugar, a docência. (OLIVEIRA, 2001, p. 132)

[2] Tradução minha para: "an umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience" (FORTIN, 2002, p. 128).

Ao vivenciar práticas corporais que permitem refletir sobre sua constituição ao longo de sua história, ao escrever sobre elas, ao rememorar suas histórias e inscrições corporais, o aluno (e futuro professor) consegue perceber o que o forma, bem como visualizar o que pretende formar. “Contar suas histórias permite à pessoa anunciar-se ao mundo, mas mais que isso, permite que ela anuncie-se a si própria” (WEGNER, 2011, p. 29), ou seja, é um jogo de desvelar-se e revelar-se, compreendendo-se e compreendendo o vivido para, assim, fazer o futuro. Ou, como diz Peres (2011, p. 73), “na medida em que o sujeito se pensa, muitos aspectos do vivido podem vir a tona para contribuir com o processo de formação posterior”.

3 Cartas-grafias

Escrevo-te como quem escreve uma carta porque as cartas, os diários, as reflexões pessoais foram o norte desta pesquisa. Escrevo-te como quem escreve uma carta porque estou fazendo uma carta-grafia, com o perdão do trocadilho, pois uso como método a cartografia – criada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que visa “acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2009, p. 32).

> No contexto da ciência moderna, as etapas da pesquisa - coleta , análise e discussão de dados - constituem uma série sucessiva de momentos separados. Terminada uma tarefa passa-se à próxima. Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. O objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos - na coleta, na análise, na discussão dos dados e também, como veremos, na escrita dos textos (KASTRUP e BARROS, 2009, p. 59).

Virgínia Kastrup (2009, p. 48) diz que “a cartografia não é uma competência, mas uma *performance.* Ela precisa ser desenvolvida como uma política cognitiva do cartógrafo”. Neste contexto, a cartografia converge com a chamada pesquisa somático-performativa:

> Uma pesquisa não precisa necessariamente aplicar a Educação Somática para ser considerada Pesquisa Somático-Performativa. O fundamental é que tenha como eixo ou guia a corporeidade, compreendida como um todo somático, autônomo e inter-relacional. Ou seja, que o *modus operandi* da pesquisa seja determinado pelas

> conexões somáticas criativas, ao invés de métodos determinados *a priori* e impostos a um objeto a ser analisado. O estudo também não precisa ser sobre performance ou temas afins, nem mesmo incluir encenação. A abordagem somática informa e se forma a partir da prática performativa processual, e vice-versa, ambas enquanto experiências metodológicas, como maneiras de ativar o estudado incógnita (daí o sentido da pesquisa), dando-lhe *espaçotempo* de manifest(açã)o. (FERNANDES, 2012b, p. 3)

Foram, portanto, estes dois aportes metodológicos que influenciaram minha pesquisa de Mestrado. E, por escolhê-los, acabei por optar também por uma escrita que fosse condizente com a metodologia. Ou, como afirma Rosemarie Anderson (2002): não faz sentido quem trabalha com educação somática – campo de conhecimento ao qual estou vinculada -, na área de Humanas, na psicologia e afins, uma escrita cartesiana. É preciso, segundo ela, ser coerente com a pesquisa. Neste sentido, ela propõe uma escrita corporificada, que é "uma alternativa à escrita científica e profissional, que parece ressacada da vivência do corpo"[3]. (ANDERSON, 2002 , p. 40).

Ou como diz Fernandes (2012b), se pesquisamos dança, podemos então, escreverdançando:

> Neste sentido, não precisamos fazer prática *ao invés* da escrita, pois nossa escrita emerge da/com a prática, é criada e estruturada a partir dela, e, portanto, valoriza e gera mais *prática teórica*. A pesquisa no campo do sensível lida necessariamente com ambas - ciência e arte, inteligência e experiência, teoria e prática – ativando um terceiro nível de integração: sensibilidade inteligente ou sabedoria somática criativa (FERNANDES, 2012b, p. 3).

É por isso que, para mim, faz todo o sentido as narrativas escritas e inscritas por minhas alunas e sua análise do ponto de vista de como elas influenciam a formação docente.

As escritas de minhas alunas emergem de suas práticas. Escrevem sobre suas inscrições corporais (inventário pessoal), em que conseguem perceber (ou não) seus padrões de movimento, escolhas estéticas, escolhas pedagógicas. Digo ou não porque nossa formação é processual e nem sempre identificamos no momento

[3] Developed as an alternative to scientific and professional writing that seems parched of the body's lived experience , embodied writing attempts to presence the embodied experience of the reader for reads as they read. (ANDERSON, 2002, p. 40)

vivido ou rememorado as nossas marcas. Do ponto de vista metafórico, eu poderia dizer: É preciso tempo para sorver o chimarrão. Sorver! Não tomar! Não é só uma questão de verbo, mas de ação. É preciso um outro tempo... Até por que, na dança, variamos o tempo o tempo todo...

Suas escritas dançantes são feitas também em diários de bordo – em que anotam sobre as práticas corporais vivenciadas em sala de aula – em reflexões realizadas ao final de cada unidade didática (em que leem seus diários, rememoram a prática vivida naquele período) e em cartas trocadas entre a turma.

Ao longo do semestre, elas vivenciaram corporalmente práticas somáticas, a partir do seguinte eixo metodológico:

- **(Re)conhecer**: O aluno é convidado a (re)conhecer sua estrutura anatômica, seu alinhamento postural e seus padrões de movimento. Sabe-se que um "corpo preso a um padrão postural e de movimento pouco flexível tende a repetir uma gama restrita de possibilidade de movimento. Nesta 'estabilidade' há pouco espaço para o novo" (NEVES, 2008, p. 132). Este (re)conhecimento é enfatizado no início da aula, durante o aquecimento. Mas isso não significa que não estará ocorrendo em outros momentos.
- **Explorar**: Durante a aula, os estudantes exploram dinâmicas posturais, de modo a perceber seus alinhamentos/desalinhamentos. Também exploram movimentos a partir dos verbos essenciais do balé[i], de modo que compreendam cinestesicamente, posteriormente, o código. São explorações que ocorrem, geralmente, antes dos movimentos de barra do balé clássico.
- **Conceituar**: A partir da vivência do movimento, conceituam, chegando então aos códigos estabelecidos na técnica de balé clássico. É o momento em que levam para a barra ou para o centro suas descobertas relativas ao código da técnica clássica. O aluno vivencia um princípio que está presente em um movimento codificado, ele entende-o no/pelo movimento para chegar à forma pré-definida, vinda de uma codificação específica, que é o balé clássico. Não há imposição da forma de dentro para fora. Desta forma:

> Enquanto o aprendizado através da imitação de uma imagem externa ideal reforça o método de introjeção de imagens do ego narcisista - inclusive com "treinamentos" à frente do espelho que constantemente projetam a consciência fora do corpo -, a aprendizagem através da imagem somática traz o foco e o poder para dentro do realizador,

> reforçando sua autonomia e integrando consciência-biologia-meio em prol de uma auto-organização libertadora (FERNANDES, 2012a, p. 6).

- **(Re)significar**: Os alunos são convidados a usar os movimentos codificados de formas diferenciadas – explorando dinâmicas de tempo, peso, espaço ou fluência, por exemplo. É também quando criam células coreográficas a partir de suas vivências. Este momento é o de sistematização do conhecimento e, geralmente, ocorre ao fim da aula, em laboratórios de criação. Para além disso, se (re)significam, estabelecendo novos alinhamentos corporais. Isto porque, como afirma Bolsanello (2009, p. 322):
-

> Se a pessoa muda sua maneira de mover-se, ela modifica seu funcionamento como um todo. Mudanças físicas correspondem a mudanças de percepção, ou seja, quando mexemos com o corpo, mudamos o ângulo com o qual olhamos o mundo e a maneira com a qual interagimos com ele.

4 Memórias corporificadas

A primeira memória revisitada é o inventário pessoal – escrito no início do semestre e reescrito ao final, quando as alunas acrescentam informações, fazem conexões que poderiam não estar explícitas no início do processo. Trata-se de um texto em que elas têm de contar sua história de vida, fatos marcantes que podem ter determinado suas escolhas para a dança. Como foi a relação com o meu corpo? Eu brincava de que? Que tipos de movimentos buscava? Quando encontrei a dança? Como encontrei a dança? Que danças eu dancei? São algumas das questões que levanto para que escrevam esta autobiografia.

Uma das alunas, cuja limpeza de movimento e delicadeza é a sua marca registrada, havia escrito, na primeira versão, que era chamada de ‘boneca de porcelana’. Ao final do semestre, seu relato ficou da seguinte forma:

> Ao refletir sobre a minha infância, penso que foi o momento de minha vida que me deixou muitas marcas. Não sei exatamente quando foi que comecei a me machucar e passei a me dar conta disso, criando medos que antes não existiam. Na adolescência, houve um tempo em que meus colegas de escola me chamavam de boneca de porcelana, de tão frágil que me apresentava. Quando criança, tinha pouco cálcio nos ossos e isso esclarece a facilidade de quebrá-los. O medo de me machucar fisicamente passou a ser também um medo

> de me ferir emocionalmente. Acredito que a partir do momento que passei a ter consciência desta insegurança, comecei aos poucos a me forçar a fazer algo que considero arriscado. Aprendi que a vida muda num piscar de olhos. Tudo depende de nossas escolhas, decisões, machucados, a cada momento crescemos, experimentamos e aprendemos algo novo, e isso faz parte do nosso processo de encontrar quem somos nós. Hoje posso ser isso, amanhã sou isso e algo mais.

Ela conseguiu perceber, ao longo da escrita, que a falta de cálcio poderia influenciar seus machucados constantes, do mesmo modo, viu que este 'quebra-se' lhe deixou insegura e que, para vencer, passou a se arriscar. Desta forma, hoje, busca movimentos em que tenha de se jogar no chão, ser carregada por outros, etc. Ou seja, ao se perceber, foi mudando sua movimentação – sem perder a delicadeza e a limpeza dos movimentos. Oliveira (2011) diz que tanto a memória quanto o esquecimento nos trazem à tona os processos significativos e as aprendizagens ocorridas. Segundo a autora, "nas narrativas, percebemos os deslocamentos de sentidos numa trajetória pessoal e profissional, bem como os movimentos identificatórios" (OLIVEIRA, 2011, p. 125-126).

O que lembramos e o que esquecemos? Outra aluna afirma que "trazer à mente minhas lembranças é instigante e provocador. Minha infância é uma lacuna em minha memória". Ela não consegue, neste momento, voltar a este período, lembra-se apenas de ter ido morar em São Paulo, de viver tudo novo. Passegi (2011, p. 10) afirma que as autobiografias educativas "nos dizem, por sua vez, como se esboçam nos jogos do imaginário o esconde-esconde da memória e do esquecimento".

Para Larrosa (2006, p. 25), "toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas". Por sua vez, Oliveira (2011) nos lembra que os territórios que adentramos, quando estamos escrevendo sobre nossas vivências, nos trazem à mente significados construídos sobre docência a partir da nossa experiência como alunos.

Em suas memórias, há tanto traços negativos quanto positivos em relação aos professores porque passaram estas futuras docentes. Uma delas conta que entrou na escola aos quatro anos e que a era a mais pobre da sala e, por isso, apanhava dos coleguinhas, sem contar a ninguém. Então, ela narra que:

> Talvez por isso gostasse mais de sentar nos cantos da aula, pois parecia mais protegida. Pensando nisso, acredito que possa ter alguma relação com o fato de não gostar (hoje) de ficar no meio, nas aulas de dança, fio atrás ou ao lado e até na barra fico no final.

Ou seja, consegue perceber que a violência porque passou em boa parte de sua vivência escolar fez com que 'se escondesse' em sala. E isso se repete, inclusive, nas aulas de dança. Os teóricos da educação somática costumam dizer que, quando nos percebemos em padrões de movimento, etc. é o início do processo de mudança.

Em outro momento, ela conta de um desenho produzido em aula que, ao ser entregue, recebeu como retorno: "Essa porcaria está horrível, só serve para o lixo!" E que, durante a graduação em dança, em um processo de criação de espetáculo, sentiu como se estivesse revivendo aquele momento. Hoje ela afirma que sabe que as palavras pesam, mas que, com a maturidade, tenta superá-las, ou seja, fazer com que as palavras não a afetem de um modo tão duro quanto antes. Durante todo o seu diário de bordo escreveu sobre seus medos – e os relacionou à sua história de vida. Do mesmo modo, fica evidente, em seu processo formativo, a necessidade do retorno positivo do professor. Ao final do semestre, elas foram convidadas a escrever uma carta a alguém (amigo, parente, quem quisessem) ao qual apresentariam seu diário de bordo. Sua carta foi escrita para os colegas de Igreja – ela entrou na dança a partir dos cultos evangélicos. Em seu relato, escreve:

> Nesta disciplina nós construímos um diário de bordo, que consiste em escrever em um caderno as experiências vivenciadas em aula, as atividades realizadas, as percepções, as dificuldades...Espaço livre, nele eu colocava imagens, desenhava, conseguia expor o que dia-a-dia ia aprendendo. E como aprendi! Além de escrever, era muito bom reler da professora o retorno, as observações dela me confortavam a buscar melhorar.

Ela não teve, portanto, somente experiências negativas em relação à docência. Outra aluna, por exemplo, escreveu sua carta final para um ex-professor de dança. Diz ela:

> Reconheço que o que sou hoje, boa parte veio de você, que me ensinou várias coisas que sei. Nesta disciplina, eu ganhei um maior amadurecimento corporal, como você sempre me dizia: é sempre

> bom descer o grau e voltar para os passos mais simples, para trabalhar melhor a limpeza e a coordenação.

Para Oliveira (2011), a produção destas narrativas, na universidade, permite que a pessoa que escolheu a docência como profissão, reveja seus repertórios, suas visões de professor, e problematize modelos, práticas e comportamentos.

Nas cartas de final de semestre, elas indicam também que percebem mudanças em si, como ocorreu este processo de ensino-aprendizagem, que aparentemente poderia ser apenas 'motor' mas, como citado anteriormente, apoiada em Béziers e Piret (1992), não é somente mecânico, pois o corpo é uma unidade em que o que seria aparentemente mecânico também influencia os demais aspectos. Neste sentido, uma das alunas diz em sua carta: "Neste diário tem a reflexão das aulas de balé. Descrevo como me sinto nas aulas e como meu corpo responde a cada passo aprendido ou desenvolvido", ou seja, ela identifica a sua aprendizagem em dança. Enquanto outra afirma: "O que escrevo aqui, você vai perceber o quanto meu corpo está mudando", indicando percepções para além do movimento dançante, mas também para o alinhamento corporal. . Em um relato reflexivo, de final de unidade de ensino, uma delas diz que: "Estou procurando me avaliar mais, para que eu possa consertar os erros, as minhas dificuldades". O que ela quer dizer é que, a partir dos procedimentos somáticos vivenciados em aula, começou a se autoperceber e, deste modo, também interferir no seu processo de aprendizagem.

As narrativas sobre seus processos de formação, ao longo do semestre, são importantes também para que percebam que muito do vivido por uma não é individual, é coletivo. É por isso que, em um dos momentos, na segunda unidade didática, elas são convidadas a entregar a uma colega o seu diário, que deverá produzir uma carta sobre o que leu e percebeu. Numa destas reflexões, uma das alunas escreveu a seguinte narrativa:

> Desde o começo do diário e das aulas tenho passado por dúvidas, traumas, frustrações, medos e alegrias. Com o passar das aulas e das atividades, descobria que minhas inquietações eram também de minhas colegas.

Ao longo do semestre, as alunas tinham que escrever também sobre a aprendizagem por meio da educação somática. As respostas me mostram que a educação somática muda a visão delas acerca dos conceitos de corpo, de técnica e

de ensino. Além disso, eles dizem que por meio de processos somáticos podem ampliar suas percepções e aprender a olhar a si e aos outros em movimento. Então, conseguem mover-se mais harmonicamente e ajudar seus futuros alunos a também dançarem com mais propriedade corporal.

A educação somática na formação de futuros professores permite ainda que pensem sobre a construção do conhecimento em dança. Por exemplo: uma aluna registrou em seu diário de bordo que ficou feliz em saber que por meio de pesquisas corporais que, aparentemente parecem simples, consegue chegar a movimentos mais complexos, a movimentos do código do balé clássico, neste caso. Por sua vez, outra aluna escreveu que ao fechar os olhos ela sente mais sua estrutura anatômica e percebe melhor sua movimentação, entendendo, então, este procedimento como uma estratégia metodológica. É sabido que:

> o ato observador (estar atento a si mesmo) aciona um estado de consciência que permeia níveis mais profundos da percepção de fenômenos internos, quer de ação, quer de reação do organismo, quando sensibilizado por estímulos corporais ou mentais. (SANTOS, 2009, p. 71)

Entre as descobertas delas estão também a consciência de que um mesmo movimento pode ser executado de maneiras diferentes, com intenções diferentes e com iniciações diversas. Desta forma, elas percebem que mesmo estudando somática no balé clássico, os princípios podem ser aplicados em suas práticas docentes, independentemente de que técnicas de dança estejam ensinando.

Uma das alunas fez uma observação interessante em relação a aprendizagem via somática e por outras vias. Segundo ela, em outra metodologia, o professor detém o conhecimento e, por meio da educação somática o aluno “adquire, questiona e chega às suas conclusões”. Ou seja, ela percebeu que há uma construção do conhecimento no/com/pelo corpo em/no/pelo/com movimento.

5 Considerações finais

Foi possível verificar, ao longo do semestre, que existem escritas inscritas em nossos corpos, que podem ser modificadas ao longo de nosso processo formativo e que contribuem para a nossa formação. Por outro lado, podemos fazer novas

escrituras, que por sua vez irão inscrever (talvez) de forma diferente em outros corpos.

É possível perceber também que o processo de narrar-se é determinante para a reflexão sobre a nossa constituição como professores e que, ao nos desvelarmos, nos revelamos e nos encontramos em um momento que é processual e não determinante. Saveli (2006) diz que ao puxar o fio das nossas experiências pessoais, formativas e profissionais, surge a nossa identidade – que foi construída e não é um produto final. Deste ponto de vista, nosso processo formativo é contínuo e a nossa identidade é, portanto, provisória. Estamos, o tempo todo escrevendo, inscrevendo... mas conscientes de que somos nós que nos autoformamos. Como diz Larrosa, que sejamos nós mesmos a pergunta:

> Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, 2006, p. 41).

Referências bibliográficas

BÉZIERS, Marie-Madeleine. e PIRET, Suzanne. **Coordenação motora.** São Paulo: Summus, 1992.

BOLSANELLO, Débora. Nosso corpo não é somente nosso. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (org). **Em pleno corpo** – educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá Psicologia, 2009.

FERNANDES, Ciane. A imagem somático-performativa: força, conexão e integração. In: **IX Colóquio Franco Brasileiro de Estética**: imagem e corpo performativo. Escola de Belas Artes da UFBA, Salvador, Setembro de 2012a.

_____. **Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa**. UFRGS, Congresso Nacional da ABRACE, Porto Alegre, 2012b.

FORTIN, Sylvie. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia. **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

_____.Living in movement. Development of somatics practices in different cultures. **Journal of Dance Education**. Volume 2, Number 4, p. 128-136, 2002.

_____. Educação somática: novo ingrediente na formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.

_____. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), junho de 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GREEN, Jill. Somatic knowledge: the body as content and methodology in dance education. **Journal of Dance Education**. Volume 2, Number 4, p. 114-118, 2002.

KASTRUP, Virginia. BARROS, Laura Pozzana. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KOFES, Suely. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, Heloisa T. (org). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1985.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 4 ed.

NEVES, Neide. A técnica Klauss Vianna vista como sistema. In: CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone (coord). **Dança e educação em movimento**. São Paulo; Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: : PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrissa Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari. Reflexividade autobiográfica: jogos do imaginário, esquecimento e memória. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrissa Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

PERES, Lúcia Maria Vaz. No vai e vem da vida a escrita como um processo de (auto) formação. IN: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrissa Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores – um caminho para a compreensão do processo de formação. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun 2006.

TIBURI, Marcia. ROCHA, Thereza. **Diálogo dança**. São Paulo: Editora SENAC, 2012

VIANNA, Angel. CASTILHO, Jacyan Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WEGNER, Bárbara Pires. Relaboração de uma trajetória através da escrita de um diário. IN: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrissa Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

ZANELLA, Andrisa kemel. Onde está a biografia do meu corpo? IN: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrissa Kemel (org). **Escritas de autobiografias educativas**: o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.

Neila Baldi[I]
Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), nos cursos de Licenciatura em Dança e Pedagogia. Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (Ufba)
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4236067A6

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Dança

Eixo Temático: Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.

O SEGUINTE OLHAR: PROCESSO CRIATIVO EM DANÇA COM UMA BAILARINA DEFICIENTE VISUAL

Marina Alves Mota (UFPA, Pará, Brasil)

RESUMO:

Este estudo objetiva investigar o processo criativo em dança do espetáculo *O Seguinte Olhar*, realizado com a bailarina deficiente visual (DV) Socorro Lima, integrante do grupo de dança *Passos Para Luz*, que desenvolve, há dez anos, trabalhos com pessoas deficientes visuais, na cidade de Belém do Pará. Trata-se de um estudo de caso. O trabalho busca analisar a construção cênica de um corpo, até então considerado incapaz para tal prática, de modo a possibilitar, na cena, outro olhar para novas possibilidades estéticas de movimento, criação, produção e recepção artística. Os encontros ocorreram no período de agosto a dezembro de 2012, com a frequência de três vezes na semana, duração diária de três horas. As técnicas de coleta de dados utilizadas na investigação compreenderam o uso de registros audiovisuais, fotográficos, escritos (diário de campo), entrevistas não estruturadas e depoimentos da equipe que compôs o espetáculo pesquisado. A partir da análise do espetáculo *O Seguinte Olhar* vislumbram-se meios de criação e recepção em dança, voltados para pessoas com deficiência visual.
Palavras-chave: Dança; Deficiência Visual; Processo de Criação.

THE LOOKING: CREATIVE PROCESS IN A VISUALLY IMPAIRED DANCER

ABSTRACT:

This study aims to reserch the creative process of *O Seguinte Olhar* dance show, performed with the visually impaired dancer Socorro Lima, a member of dance group *Passos Para Luz*, which develops works with visually impaired people in the city of Belém do Pará for ten years. This is a study case. The paper try to analyze the scenic construction of the body, still considered incapable for such practice, in order to allow new perspectives about movement, creation, production and reception artistic focused on visually impaired person. The meetings happened from August to December 2012 three times a week and lasting three hours a day. The techniques used to colect pieces of information in the research envolves the use of audiovisual records, photographic, notes

made *in locus*, unstructured interviews and testimonials of the team that wrote the researched show. From the analysis of the show *O Seguinte Olhar* lays emphasis to the possibility to ways of creation and reception in dance facing people with visual impairment.
Key-words: Dance, Visual Impairment; Creation Process.

Introdução

O processo de criação artística em dança do espetáculo *O Seguinte Olhar*, cujo projeto foi proposto pela bailarina Socorro Lima ao Instituto de Artes do Pará e contemplado com a Bolsa de Criação/Experimentação Artística em edital de 2012, é um desdobramento das ações de pesquisa/experimentação/criação realizadas pelo grupo *Passos Para Luz*[1].

Foi realizado no período de agosto a dezembro de 2012, com a frequência de três dias por semana e duração de três horas a cada encontro.

O desenvolvimento do processo exigiu a utilização de dois espaços da cidade de Belém/PA: a sala de dança do Núcleo de Esporte e Lazer da Secretaria de Estado de Educação (NEL-SEDUC) e a sala de dança do Instituto de Artes do Pará, ambos públicos e de competência da esfera estadual.

Do projeto participaram: Walter Freitas – diretor de cena, que desempenhou também as funções de dramaturgo e diretor musical; Marina Mota – coordenadora, coreógrafa e produtora; Ícaro Gaya – preparador corporal; Malu Rabelo – iluminadora; e Socorro Lima – intérprete-criadora[2] e produtora. Tomaram parte, também, com o objetivo de compor uma plateia a ser trabalhada de forma experimental, José Albuquerque, Roseli Ferreira, Yolanda Yoko e Karina Pinheiro, sendo três deles com visão subnormal e uma com cegueira. Ressalta-se que duas dessas pessoas são bailarinos do grupo *Passos Para Luz*[3].

Embora o processo de criação tenha envolvido vários sujeitos, o recorte da pesquisa foi desenhado com a intenção de investigar seu desenvolvimento a partir do trabalho realizado pela/com a bailarina Socorro Lima, considerando para tanto a contribuição dos demais envolvidos.

Construído com vistas a contemplar dois objetivos principais – primeiro, a construção de um espetáculo solo com a bailarina Socorro Lima (que possui visão subnormal congênita); e, segundo, a investigação das possibilidades de acesso de uma plateia de deficientes visuais a uma cena construída com/para o público não visual – o processo criativo foi igualmente utilizado como base para a construção desta pesquisa. O presente estudo visa, assim, elucidar os diversos aspectos de construção artística da dança com/para deficientes visuais, bem como os meios de elaboração da cena estabelecidos por esse corpo – que dança, mas não se vê nem vê a plateia. Embora tenham surgido diversas questões durante o processo de criação artística do espetáculo *O Seguinte Olhar*, esta pesquisa busca investigar o seguinte problema: como se dá o processo criativo em dança com uma bailarina deficiente visual?

---

[1] Grupo de dança composto por bailarinos com deficiência visual, o grupo atua de forma independente, na cidade de Belém-PA sob a coordenação da professora MSc. Marina Mota.

[2] O termo intérprete-criador compreende a figura de um colaborador, de alguém que nutre o processo com propostas, inquietações e respostas às provocações e aos estímulos do coreógrafo. (Cf. SOTER, 2012)

[3] Walter Freitas – Diretor de Teatro; ator; dramaturgo; cantor; compositor; arranjador; jornalista; escritor e arquiteto. Ícaro Gaya – Ator; bailarino; produtor e preparador corporal. Malu Rabelo – Iluminadora e cenógrafa. José Albuquerque – Atleta e bailarino. Roseli Ferreira – Bailarina. Yolanda Yoko – Terapeuta ocupacional. Karina Pinheiro – Estudante.

A metodologia do processo de criação

A tessitura do espetáculo analisado constituiu-se de forma a se distribuir por diversos planos, que foram brotando de forma não linear, a partir de discussões, reflexões e experimentações da equipe reunida para esse fim. Foi adotado dessa forma o conceito de criação como rede. Cecília Almeida Salles (2008, p. 18) afirma que o conceito de rede reforça a questão da conectividade e a propagação de conexões ligadas ao desenvolvimento do pensamento em criação e ao modo como os artistas se relacionam com seu entorno. Tal conceito envolve características importantes dos processos criativos, pontuadas da seguinte forma, por Salles (2008, p. 17): ausência de hierarquia, simultaneidade de ações, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos.

Pode-se dizer desse modo, que o processo de criação do espetáculo apresentado pela intérprete-criadora Socorro Lima teve um caráter de criação relacional, no qual todos os elementos que o compuseram achavam-se interligados.

O primeiro passo necessário para a composição coreográfica do espetáculo *O Seguinte Olhar*, identificado pela equipe integrante do processo criativo, foram as variantes e variáveis de possibilidades dramatúrgicas a serem desenvolvidas. Patrice Pavis afirma que a dramaturgia, no sentido original do termo, é originária do vocábulo grego *dramaturgia*, que significa a arte de compor drama.

> No seu sentido mais genérico, é a técnica (ou a poética) de arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente, a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente, a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente. (PAVIS, 1999, p. 113)

Esse conceito, originário do teatro, é levado para a dança. Hercoles (2005) relata que, durante toda a história da dança, a preocupação com a dramaturgia esteve presente, pois alguns coreógrafos em suas obras já anunciavam o entendimento de que um espetáculo de dança é composto por um tecido de relações coerentes. Assim, trata-se da criação de algo que, mesmo compartilhando propriedades heterogêneas, demonstra uma organização que se encontra inseparavelmente conectada, e não meramente reunida. A dramaturgia pode ser entendida, em seu aspecto mais geral, como a instância responsável pelo estabelecimento dessas conexões.

Não se trata de uma simples migração, mas de uma ressignificação do conceito nesta linguagem. Na dramaturgia da dança, o corpo é apresentado como protagonista e a percepção da dramaturgia como composição. (Cf. MOREIRA, 2012 e CORRADINI, 2010).

Pontua-se, assim, que uma das discussões iniciais no processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar* foi inquirir qual história seria contada coreograficamente. Nesse momento da reflexão, o diretor do trabalho propôs como ponto de partida a *Lenda do Guaraná*, que sugeriu por tratar simbolicamente os olhos, que, ao perderem sua função perceptiva, dão frutos que podem alimentar e fortificar o corpo.

A proposta de trabalhar com esta lenda amazônica foi aceita pela equipe, principalmente por seu caráter alegórico. João de Jesus Paes Loureiro (2000, p.86) afirma: “O imaginário amazônico tem vocação alegórica [...] Há nas alegorias produzidas pelo imaginário na cultura uma permanente tentativa de compreender o homem, o amor, a vida, a morte o trabalho e a natureza”.

Segundo Nunes Pereira (1967, 729-733) a *Lenda do Guaraná*, originária da tribo indígena *Maué*[4], conta que antigamente, existiam três irmãos: Ocumáato, Icuamã e Onhiamuaçabê.

Onhiamuaçabê era Dona do Noçoquém, um lugar encantado no qual havia plantado uma castanheira. A moça não tinha marido, porém todos os animais da selva a queriam por esposa. No entanto, os irmãos a queriam sempre em sua companhia, porque era ela quem detinha o conhecimento de todas as plantas com que preparava os remédios de que precisavam. Um dia uma Cobrinha que queria Onhiamuaçabê como esposa, passou a espalhar pelo caminho por onde a moça passava todos os dias, um perfume que alegrava e seduzia. Assim, a Cobrinha, espreitando Onhiamuçabê, tocou-a, levemente, numa das pernas. Isto bastou para que a moça ficasse prenhe. Quando a moça apareceu prenhe, os irmãos ficaram furiosos. E falaram que não queriam vê-la com filho. A criança nasceu. Era um menino bonito e forte. E cresceu forte e bonito até a idade de falar. Então o menino desejou comer frutas, as mesmas frutas de que os tios gostavam. A moça contou ao filho que, antes de o sentir nas entranhas, plantara no Noçoquém uma castanheira, para que ele comesse os frutos, mas que os irmãos, expulsando-a da companhia deles, se apoderaram daquele lugar. O menino, porém, insistia em pedir a Onhiamuaçabê, que lhe desse a comer as mesmas frutas que seus tios comiam. Um dia, então, a moça, resolveu levar o filho ao Noçoquém para que comesse castanhas. O menino, já conhecendo o caminho do Noçoquém, tornou a ir lá no dia seguinte. Os guardas do Noçoquém, que tinham ido adiante, com ordens de matar quem ali encontrassem, viram o menino subir, às pressas, à castanheira. Sentindo falta do filho, Onhiamuaçabê, que já havia se posto a caminho, para buscá-lo, ouviu-lhe os gritos. Correu na direção do filho, mas já o encontrou morto. Onhiamuaçabê, chorando e gritando sobre o cadáver do filho, disse:

– Está bem, meu filho. Foram os teus tios que mandaram te matar. Eles pensavam que tu ficarias um coitadinho, mas não ficarás.

Arrancou-lhe primeiro o olho esquerdo e plantou-o. A planta, porém, que nasceu desse olho não prestava: era o falso guaraná (*uaraná-hôp*). Arrancou-lhe, depois, o olho direito e o plantou. Desse olho nasceu o guaraná verdadeiro (*uaraná-cécé*). E, continuou a falar com o filho:

– Tu, meu filho, tu serás a maior força da Natureza (Hánêreá). Tu farás o bem a todos os homens. Tu serás grande. Tu livrarás os homens de umas moléstias e os curarás de outras.

Em seguida juntou todos os pedaços do corpo do filho. Mascou as folhas de uma planta mágica (*upip-aypoc*), lavou o cadáver do filho e o enterrou. Cercou-lhe a sepultura com estacas e deixou o Caraxué como guarda, vigiando-a. Passados alguns dias, o Caraxué ouviu o barulho na sepultura e foi avisar Onhiamuaçabê. Ela veio de novo, abriu à sepultura e dali saiu uma criança (seu filho, ressuscitado) que foi o primeiro *Maué*, origem da tribo.

---

[4] *Maué* é o nome de uma tribo indígena, também conhecida por: Maooz, Mabué, Mangués, Manguês, Jaquezes, Maguases, Mahués, Magnués, Mauris, Maraguá, Mahué, Magueses. Falam a língua maué, única integrante da família linguística de mesmo nome, pertencente ao tronco tupi. Os mais velhos representantes da tribo atribuem a origem do nome *Maué* ao cadáver (*Icançoque*) do filho de Onhiamuaçabê. A tribo *Maué* está localizada nos rios Tapajós, Amazonas e Madeira entre os estados do Pará e do Amazonas. Nas cabeceiras dos rios Mariacauã, Andirá, Araticum, Maué-Assu, Maué-Mirim, Abacaxis, Canumã e os paranás do Ramos e Uruariá. (Cf. PEREIRA, Nunes. **Os índios maués**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954)

Esta lenda, proposta como ponto de partida da criação em dança, está imbuída do imaginário amazônico. Discorre a respeito de duas origens a partir dos olhos: a planta do guaraná e a tribo *Maué.*

> [...] a lenda atua na mediação indivíduo e cultura de uma determinada região, nela estando combinados a fantasia, o sonho e elementos do real. Além de recuperar os modelos arquétipos, torna-se também um ato criativo que sistematiza poeticamente uma narrativa de nascimento, ou seja, uma narrativa de natureza mítica, de caráter exemplar e original e, portanto, sagrado. (LIMA; OLIVEIRA, 2006)

Deste modo, num primeiro momento, o processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar* foi desenvolvido por meio de leituras e debates, com participação de toda a equipe, a respeito da lenda proposta. Paulatinamente, foram encaminhadas propostas de cenas e identificadas as personagens que, extraídas do contexto da lenda, poderiam ser levadas para a cena e apresentadas por uma única bailarina/intérprete. Chegou-se a esta divisão:

Quadro 01 – Cenas

01	Viagem de apresentação do Noçoquém
02	Apresentação de Onhiamuaçabê
03	O namoro com a Cobrinha
04	Icuamã e Ocumáató condenam Onhiamuaçabê
05	Nasce o filho de Onhiamuaçabê
06	A história do Menino
07	Perseguição e morte do Menino
08	Onhiamuaçabê vela o corpo do filho
09	Os olhos do menino são arrancados e plantados: brota o Guaraná

Neste ponto, surgiram e foram tomando corpo as seguintes questões: como serão apresentados coreograficamente, por uma única bailarina, todos os personagens? De que maneira essa intérprete poderia lidar com a necessidade da simultaneidade interpretativa de duas ou mais personagens? Que tratamento seria dado, cênica e coreograficamente, aos diálogos existentes? Quais artifícios deveriam ser utilizados no sentido de resolver a narrativa, transpondo-a para a cena sem utilização da palavra? Como a plateia deficiente visual poderá ter acesso ao que for produzido? Que elementos cênicos poderão ser utilizados para a criação coreográfica com a bailarina deficiente visual?

Os ensaios foram organizados com divisão em três momentos: preparação corporal, experimentação/criação coreográfica e avaliação, em forma de diálogo, dos procedimentos do dia, realizada em um círculo com a equipe. Concomitante a esta estrutura, programou-se a realização de pesquisa/criação cenográfica e sonora.

Partiu-se, assim, da lenda para o enredamento da tessitura do processo criativo, do qual começaram a emergir os elementos dramatúrgicos desta composição: o movimento, o texto, o som e a cenografia.

> A dramaturgia da dança se relaciona à instância da composição coreográfica que cuida das relações que se estabelecem durante o processo de construção e organização da cena, sendo que suas propriedades constitutivas se encontram inseparavelmente conectadas, e não simplesmente agrupadas. Para isto, se faz necessária tanto a definição de um campo temático específico quanto a busca de precisão em relação ao objeto a ser investigado. (HERCOLES, 2005, p. 126)

Empregada como indutor inicial da criação, a *Lenda do Guaraná* desencadeou uma série de processos e procedimentos visando à construção coreográfica[5].

Ao tomar conhecimento, discutir e refletir acerca da *Lenda do Guaraná* e da divisão em nove cenas, Socorro Lima foi orientada pela direção a trabalhar cena por cena, propondo sua visão inicial de como seria a composição corporal e coreográfica das personagens.

Utilizou-se como forma inicial de pesquisa de movimentos para a dança, a improvisação[6]. Mara Francischini Guerreiro ao tratar sobre a improvisação em processos criativos, diz:

> Na atualidade, muitos artistas realizam seus processos de criação através de improvisações. São propostas de experimentações como estudo e desdobramento de questões relativas à obra em processo. A opção por trabalhar neste formato está conectada à imprevisibilidade de suas experimentações, que pode gerar soluções inesperadas e diversas, visto que os artistas envolvidos têm autonomia sobre o processo. (GUERREIRO, 2008, p. 4)

Haselbach (1988) expõe que improvisar significa executar algo, sob certas condições, não previamente planejado. Pode ser entendido como a prática de se adaptar a dificuldades (do tema, do objeto, da música, entre outros), tornando-se ponto de partida para uma mudança individual ou composição. Para a autora, improvisar significa também chegar a uma forma espontânea.

O ato de improvisar pode ser considerado como uma motivação para o movimento: uma expressão do objetivo, que mais tarde torna-se significativo. Desta forma, o improviso pode ser visto como uma atividade motivadora ou fase preparatória ou, ainda, campo experimental para as composições em dança. Além disso, ela também é marcada por características próprias: a capacidade de criação espontânea e a sua expressão. (HASELBACH, 1988)

Nesse caso, o exercício de improvisação levado a cabo por Socorro, teve como elemento fundador a lenda proposta.

---

[5] O termo coreografia é aqui entendido na perspectiva labaniana, como a escrita da dança. (Cf. RENGEL, 2005)

[6] Utilizou-se a improvisação como proposta inicial, pois, no decorrer do processo de criação, os movimentos experimentados pela bailarina em questão foram selecionados, e/ou modificados, a partir das observações do diretor, da coreógrafa e do preparador corporal e organizados de forma a compor a coreografia. Mara Guerreiro afirma que a improvisação em processos de criação atua como fomentadora da investigação e ocorre em um período anterior à apresentação da dança. As composições podem contar, ou não, com improvisação em suas organizações. Destacam-se as seguintes possibilidades de configuração: improvisações com roteiros, em performances, intervenções urbanas e coreografias, entre outros. (Cf. GUERREIRO, 2008)

A partir das primeiras proposições de movimento da bailarina, foram identificadas, pela equipe envolvida, características acentuadas do *ballet* clássico, principalmente no que concerne à postura verticalizada e à leveza, preconizadas por esse gênero de dança.

Destaca-se que a bailarina em questão tem inscrita em seu corpo uma série de vivências corporais. Em dança, especificamente, pode-se citar: *ballet* clássico, *jazz* e contato improvisação. De acordo com Katz (1998, p.19) "[...] Para improvisar, um corpo precisa haver colecionado muitas experiências motoras. A sua capacidade de inovar parece depender totalmente da sua habilidade em haver adquirido muitos conhecimentos motores". No entanto, nas experimentações iniciais do processo, as nuances enunciadas do *ballet* emergiram de modo proeminente.

A direção, então, deliberou, juntamente com o preparador corporal e a coreógrafa, proporcionar que outras possibilidades de movimentos fossem investigadas, a fim de gerar novas conexões com o acervo da referida bailarina. Salles (2006, p. 22) afirma: "[...] o desenvolvimento do processo vai levando a determinadas tomadas de decisão que propiciam a formação de linhas de força. Essas passam a sustentar as obras em construção [...]".

> Os processos criativos de dança/arte são aqueles que dão margem para escolha, ordenação, construção e criação ampla [...] Destaco dois processos criativos importantes para que leituras de dança/mundo sejam amplas, relacionais, abertas e revestidas de sentidos: a composição coreográfica e a improvisação. (MARQUES, 2010, p. 154)

Katz (1998) assinala que a improvisação atua tanto na produção de um novo vocabulário, quanto na configuração de conexões inusitadas com o vocabulário já estabelecido. E que, nos dois casos, o que a improvisação intenciona é a quebra de cadeias habituais.

A bailarina pesquisada ressalta o que esta reconfiguração lhe proporcionou, na pesquisa de movimento: "Foi a desconstrução corporal mesmo, de criar o personagem, de sair do que o meu corpo já conhecia, dentro do processo da dança que foi desenvolvido antes. [...]". (Socorro Lima, depoimento cedido em 16 de março de 2013).

Logo, é possível afirmar que o processo de criação coreográfica foi pautado pela preparação corporal e pelas experimentações coreográficas realizadas em duas vias – a partir da improvisação e da pesquisa de movimentos cotidianos, como material a ser desdobrado na cena[7], que atuaram no estabelecimento de um novo vocabulário no corpo da intérprete-criadora. Contou, também, a contribuição da plateia DV, bem como, a composição cenográfica construída para o espetáculo.

Nesta construção, o primeiro ponto a ser discorrido é alguns aspectos referentes à preparação corporal, um dos fios fundamentais nesta construção dramatúrgica da dança. Para tanto é destacada a fala do preparador corporal, ao descrever o conteúdo do seu trabalho:

> Os princípios que busquei trabalhar foram: desarticulação corporal, exploração do espaço, os planos, foco e experimentação corporal a partir de sensações opostas de corpo tenso, corpo relaxado. Conscientização corporal quando eu pedia que ela tocasse que percebesse o corpo dela

[7] A direção do espetáculo orientou a intérprete-criadora a pesquisar movimentos de pessoas dentro da sua própria casa, anotá-los e levá-los para o ensaio. O lócus da pesquisa foi definido pela possibilidade que a bailarina com visão subnormal teria de se aproximar o suficiente para perceber os movimentos realizados por membros da sua família.

> através do tato, tocasse o máximo de partes do corpo que ela podia áreas que normalmente a gente não toca, como: o sovaco, área de trás do cotovelo, atrás do joelho. Então essa conscientização, mesmo, dela tomar o corpo como um todo [...] (Ícaro Gaya, depoimento cedido em 15 de dezembro de 2012)

Para discutir a preparação corporal do espetáculo *O Seguinte Olhar*, é lançado mão de dois teóricos da dança: Klauss Vianna e Rudolf Laban. Essa escolha se justifica pela aproximação dos conceitos que ambos estabeleceram ao estudar a fundo o movimento na dança com a linha de trabalho desenvolvida nesse processo de criação.

Define-se, assim, como eixo de suma importância para esse trabalho, a questão da exploração do espaço, por oportunizar à bailarina a oportunidade de se deslocar com autonomia e fazendo uso dos mais variados tipos de movimento, a partir do momento em que seu corpo passa a conhecer o espaço cênico. O espaço que foi delimitado para os ensaios e, posteriormente, para apresentação do espetáculo, pode ser representado pelo "cubo" delineado no estudo da organização espacial dos movimentos desenvolvido por Laban[8].

Ao falar sobre o espaço, Klauss Vianna:

> Ao dividirmos os espaços, nos localizamos dentro deles. Estabelecemos seus limites, tão importante para o surgimento de uma verdadeira ação. [...] Assim é importante que, antes de começar qualquer trabalho corporal, eu incorpore o espaço que vou usar. [...] Ao caminhar por um espaço fechado, ao ter consciência dele, limito meus espaços internos para que minha energia seja conduzida e utilizada só na extensão da sua necessidade [...] (VIANNA, 2005, p. 94-96)

Para que o espaço fosse conhecido pela bailarina, utilizou-se concomitantemente o que o preparador corporal denominou de "desarticulação corporal", que consistiu no explorar de várias possibilidades de movimentos no espaço com articulações isoladas do corpo, tais como cotovelo, joelho, quadril e ombro.

Ressalta-se a importância de explorar o espaço, sobretudo para a pessoa que possui déficit visual. Magda Bellini (2011, p. 123) ratifica esta assertiva ao expor que um dos aspectos mais importantes da independência a se levar em conta em pessoas que perderam a visão é a orientação no espaço.

O foco, normalmente associado ao olhar, foi trabalhado com a intenção de contemplar variadas partes do corpo. Rengel (2005, p. 19) afirma que o foco não está restrito à visão. Pode ser ativado por outras partes do corpo, que podem estar "olhando" para um ou diversos pontos no espaço. No caso da intérprete-criadora com visão subnormal, foi necessário reforçar a atenção para o foco do olhar também, pois de acordo com Ana Macara (2011, p. 85) o foco do olhar no bailarino está diretamente relacionado à qualidade da sua interpretação na cena.

O entendimento da possibilidade de focar com partes do corpo, como o quadril, o cotovelo, o ombro e outras, de fazê-las "olhar" para vários pontos do espaço, foi levado para as experimentações coreográficas, resultando em uma construção cênica de movimentos mais precisos. O olhar expandiu-se.

---

[8] O cubo é um corpo geométrico tridimensional, com seis faces, estruturado pela ligação dos extremos alcançados pelas oito direções da cruz diagonal. O centro do cubo corresponde ao centro do corpo do bailarino. Há inúmeras maneiras de se experimentar esse sólido imaginário, criando-se diferentes trajetórias. (Cf. RENGEL, 2005, p. 41)

As sensações opostas experienciadas neste processo de preparação corporal tiveram como premissa básica oferecer ao corpo da intérprete-criadora a possibilidade de compor dualidades, sobretudo com movimentos que levassem a estados de relaxamento e tensão, tanto a partes isoladas (como braços e pernas) quanto ao corpo como um todo.

> É preciso jogar com opostos também em nosso corpo. Para conhecer o exato grau de relaxamento de um músculo é preciso antes ter experimentado a tensão. Para conhecer a importância do espaço entre as articulações é preciso ter sofrido com a falta de espaço. Só depois de nos sentirmos presos saborearemos o exato sabor da liberdade. (VIANNA, 2005, p. 81)

As experimentações coreográficas, trabalhadas no segundo momento do ensaio, começaram, como já foi dito, a partir da improvisação. O material produzido pela intérprete-criadora passava, a cada uma das nove cenas, por uma seleção feita pela coreógrafa e pelo diretor a fim de gerar novos arranjos para composição coreográfica. Marques (2010, p. 154-155) expõe que a composição coreográfica trabalha com as possibilidades de experimentação das relações de nexo, de exploração, de criação, dos signos e dos componentes da dança, que têm como intento escolher, recortar e finalizar – ainda que provisoriamente – produtos.

Assim, muitos movimentos originados na preparação corporal foram coletados para serem desdobrados na experimentação coreográfica. E muitas necessidades identificadas pelo olhar do diretor e da coreógrafa, durante as experimentações coreográficas realizadas pela intérprete-criadora, eram destacadas como material para o preparador corporal desenvolver no seu trabalho. Ou seja, foram se estabelecendo nexos a partir das interações entre os diversos momentos do ensaio, possibilitando avaliações, revisões e seleção do material gerado em cada um desses momentos.

O estudo intenso das ações corporais[9] de cada personagem, o sentimento e emoção que cada um podia emanar na cena, a construção das relações entre as personagens, levaram a outra escrita do texto, que, ao tomar a *Lenda do Guaraná*, a ressignifica, sem deixar que perca, contudo, sua simbologia. Ao falar de outra escrita do texto, refere-se a escolhas de acrescentar, retirar e/ou modificar elementos da história narrada pela versão da lenda adotada, propiciando que o processo criativo tivesse um ponto de partida aberto a novas conexões refletidas nas opções estéticas configuradas na obra coreográfica. Assim, a experimentação/criação coreográfica, bem como as constantes avaliações realizadas com toda equipe, ao final de cada ensaio, possibilitaram o delineamento de características proeminentes em cada cena, deixando claro que, embora outras características tenham sido observadas, a equipe elegeu uma como dominante.

Quadro 02 – As cenas e suas características

Cenas		Características Identificadas
01	Viagem de apresentação do Noçoquém	Orgulho

[9] Utilizo ação corporal na perspectiva de Laban, que a define como: a ação que compreende um envolvimento total da pessoa, racional, emocional e físico. (RENGEL, 2005)

02	Apresentação de Onhiamuaçabê	Poder
03	O namoro com a Cobrinha	Sedução
04	Icuamã e Ocumáató condenam Onhiamuaçabê	Conflito
05	Nasce o filho de Onhiamuaçabê	Dor
06	A história do Menino	Alegria
07	Perseguição e morte do Menino	Aflição
08	Onhiamuaçabê vela o corpo do filho	Consternação
09	Os olhos do menino são arrancados e plantados: brota o Guaraná	Renascimento

Essas características possibilitaram que a composição coreográfica de cada cena ganhasse nuances que definiram rumos para a construção corporal de cada personagem.

Vale ressaltar aqui, que todas as cenas do espetáculo foram construídas com o objetivo de contemplar a plateia com deficiência visual e um dos caminhos encontrados durante o processo criativo foi a posição enquanto plateia, que esse público ocuparia: definiu-se que seriam os quatro lados do espaço cênico, composto pelo "cubo". Destarte, deliberou-se, durante as experimentações, que seriam privilegiadas as bordas da cena, a fim de aproximar mais a bailarina dessa plateia, possibilitando o acesso em duas instâncias: da intérprete-criadora, enquanto deficiente visual, estabelecer contato com a plateia e da plateia poder utilizar tanto o recurso do resíduo visual, quanto o uso mais intenso dos sentidos remanescentes na apreensão da coreografia executada pela intérprete-criadora.

Esse espaço teve seus limites demarcados com esteiras de palha, o que foi utilizado como referência da dimensão do espaço cênico para a intérprete-criadora e também para a plateia, sobretudo, pela sonoridade produzida pela atuação da bailarina na borda da cena, o que auxiliou na compreensão da história contada. Destaca-se neste ponto a sinestesia produzida com este recurso ao propiciar a evocação de imagens a partir do som. Oliveira (2002, p. 155) afirma: "[...] A percepção, como sabemos, desdobra-se através dos nossos diversos sentidos. Ora, as imagens das coisas percebidas podem ser de caráter visual, auditivos, tácteis e assim por diante; todos os nossos sentidos imprimem 'imagens' na alma".

A participação da plateia de deficientes visuais que compôs o processo de criação do espetáculo foi efetivada a partir de encontros periódicos realizados nos ensaios. Houve quatro encontros em momentos distintos do processo de criação, organizados com vistas a proporcionar que essa plateia tivesse acesso à evolução do processo cênico e emitisse sua compreensão e contribuição acerca do que estava sendo construído. Deste modo, a plateia de deficientes visuais atuou como receptora e produtora de sentidos e significados na obra coreográfica.

Diante do desafio de propor um processo de criação em dança elaborado com uma bailarina deficiente visual para uma plateia também deficiente visual, levou a equipe envolvida a pensar constantemente nesses dois vieses. Dentro desse contexto se fez imperativo não só fazer "para" uma plateia com déficit visual, mas fazer "com" esse público que se almejava contemplar.

No primeiro momento com a plateia de pessoas com deficiência visual, algumas questões levantadas contribuíram para o processo de experimentação e criação coreográfica posterior, sobretudo no que tange à distribuição da coreografia no espaço cênico de forma mais equivalente possível, com o objetivo de propiciar às pessoas com visão subnormal a proximidade necessária para que o resíduo visual fosse também utilizado na recepção do espetáculo. Outro aspecto dado como fundamental para a compreensão das cenas foram as soluções sonoras: ao ouvir a música, em determinado momento, ampliaram-se as referências da composição coreográfica. Oliveira (2002), explica a importância que a audição assume na ausência da visão:

> Para o cego, 75% das impressões sensórias são transmitidas ao cérebro por via auditiva. E isso é muitíssimo significativo, sobretudo se levarmos em conta que, para o vidente, no mínimo 80% desse mesmo potencial sensório são percebidos e endereçados ao cérebro através dos olhos. (OLIVEIRA, 2002, p. 37)

A possibilidade de fruir a dança sem a percepção visual ou com a percepção visual reduzidíssima, pode ser compreendida a partir do uso das percepções corpóreas, com o uso potencializado de todos os demais sentidos. Isabel Marques ao discursar sobre o leitor na dança – aqui entendido como plateia – destaca:

> Ler, na área da dança/arte, não diz respeito somente ao olhar, ver, distanciar-se, aliás, em nenhuma área, mas principalmente na dança. [...] as leituras de textos de dança são expandidas pelo envolvimento do corporal de seus intérpretes, coreógrafos, apreciadores que veem, fazem, ouvem, sentem, percebem, enfim, incorporam e corporeificam os textos da dança. (MARQUES, 2010, p. 159)

Soter (2012, p. 92) afirma que, no diálogo entre o corpo que dança e o corpo do espectador, encontram-se em jogo, além do olhar, várias sensações sinestésicas. É exposto aqui as impressões da plateia em um dos encontros:

> Percebi vários movimentos, não nítidos, mas eu percebi, assim: nascimento, vida, morte e vida, foi o que eu entendi. [...] de nascimento percebi que nascia uma criança, vida é os movimentos que ela fazia e morte quando eu escutei o som de balão que parece tiro. E depois teve vida com outros movimentos pra terminar a encenação. Percebi sons de pisadas em folhas secas, o fluido da água, os apitos, o guizo de uma cobra envolvendo o corpo dela. Tinha um corpo uma hora mais tenso, outra hora mais mole. Percebi movimentos sofridos. E arrancaram meu olho no final [...]. (Roseli Ferreira, depoimento cedido em 3 de dezembro de 2012)

> [...] tem algumas coisa que facilitaram, foi muito bom, pela audição e visualmente também deu pra perceber. Foi muito legal o barulho da cobrinha, muito legal essa ideia de colocar um instrumento pra parecer mesmo o som da cobra. [...] quando ela estoura os balões faz a gente ficar mais atento no que está acontecendo, dá pra entender melhor, quando estoura os três balões dá pra entender que é o fim da criança. [...]. (Karina Pinheiro, depoimento cedido em 3 de dezembro de 2012)

Loureiro (2000, p. 186) afiança “Pelos sentidos o homem também se afirma no mundo objetivo, como também aprofunda o conhecimento de si mesmo e, com isso, desenvolve a sensibilidade estética”.

Ao refletir sobre a recepção nesse processo de criação, concorda-se com Flávio Desgranges (2003, p. 122-123), ao dizer que somente quando o contemplador elabora sua compreensão da obra é que o acontecimento artístico se completa.

Destarte a conexão com a plateia durante o processo de experimentação coreográfica possibilitou que a rede da criação fosse expandida a partir da apropriação, dos ajustes e das transformações feitas na composição coreográfica, por meio das relações estabelecidas entre as pessoas que compuseram o processo de criação.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo primordial investigar o processo criativo do espetáculo *O Seguinte Olhar*, realizado com a bailarina deficiente visual Socorro Lima.

No decorrer de onze anos de atuação com o Grupo *Passos Para Luz*, a dança foi visualizada de outra perspectiva, mais sensorial, diferente da forma predominantemente visual na qual a autora esteve submersa por muito tempo. De acordo com Vianna (2005, p. 70), estamos “acostumados a introjetar a ordem à nossa volta, habituamo-nos a não olhar, não ouvir, não sentir intensamente e desprezar a importância dos fatos e acontecimentos menores, quase imperceptíveis – embora fundamentais”. Abriu-se, assim, o campo para inúmeras investigações práticas e teóricas a partir de cada passo dado a caminho da construção desta dança que transcende a visualidade.

Este estudo buscou elucidar o processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar*, seus processos e procedimentos que delinearam a tessitura da construção cênica como uma grande rede relacional.

Assim, no processo de descrição e análise deste processo criativo, percebeu-se de forma mais lúcida as questões que emergiram na criação coreográfica e descortinar possibilidades outras para a apropriação e recepção da dança por esse corpo. A experiência conduziu ao pensamento de Bellini (2001), que fala da importância de criar estilos próprios de dança; estilos que acomodem configurações físicas diferentes, abrindo novos espaços ao que antes não era escutado nem vivenciado.

É possível, a partir do exposto, inferir que o processo de criação do espetáculo *O Seguinte Olhar* permitiu ampliar as possibilidades de criação e pensar na recepção por parte de uma plateia composta por pessoas com deficiência visual. Ao explorar as percepções fundadas nos sentidos remanescentes, não foi descartada a utilização do resíduo visual como aporte para a construção e recepção da coreografia. No trabalho com a intérprete-criadora foram exploradas de forma mais consistente três vias perceptivas: o tato, a audição e o resíduo visual, sendo que as duas últimas vias foram trabalhadas intensamente, também com a plateia convidada para atuar no processo de criação do espetáculo. Desta forma, o espetáculo foi composto na dupla perspectiva da criação coreográfica com uma bailarina deficiente visual e do diálogo desta construção com uma plateia também deficiente visual.

Ao pensar a recepção na dança, construída no espetáculo *O Seguinte Olhar*, toma-se o pensamento de Marques (2010, p. 158), ao afirmar que na atualidade trabalhamos com a perspectiva de uma plateia ativa, participante e conhecedora, ultrapassando a

recepção passiva. As possibilidades exploradas e mediadas por essa plateia constituíram uma composição coreográfica para além da visualidade. Com a experimentação e implementação de inúmeros elementos cênicos, a plateia obteve referências que destacou como fundamentais para a compreensão da história contada coreograficamente. Rosseto (2010) afirma que qualquer produto artístico precisa de um destinatário que irá se confrontar com essa obra, abrindo, assim, um caminho de diversidades e diálogos, manifestos com uma riqueza de ressonâncias condicionada pela relação dialógica entre a obra e o leitor.

Considera-se, portanto, que uma das maiores contribuições desta pesquisa está, justamente, em expor a profissionais que atuam no ensino e na composição da dança, possibilidades de criação e recepção a partir do diálogo com pessoas que possuem deficiência visual.

Pensar, experimentar e criar, na dança, levando-se em consideração as inúmeras potencialidades perceptivas do sujeito pesquisado, abre um amplo campo de investigação, tanto teórica quanto artística.

Referências

BELLINI, Magda. Dança e diferença: duas visões. Corpo, dança e deficiência: a emergência de novos padrões. In: SOTER, Silvia. PEREIRA, Roberto (Org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p. 207-222.

_____. Traduzindo palavra e desejos em ações corporais. In: **Coleção corpo em cena**. Guararema: Anadarco, 2011. p. 97-136. vol 2.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

GUERRERO, Mara Francischini. **Formas de improvisação em dança**. Disponível em: http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/dancacorpo/Mara%20Francischini%20Guerrero%20%20FORMAS%20DE%20IMPROVISACAO%20EM%20DANCA.pdf. Acesso no dia 04 de maio de 2013.

HASELBACH, Barbara. **Corpo, improvisação e movimento**: expressão corporal na Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1988.

HERCOLES, Rosa Maria. **Formas de comunicação do corpo: novas cartas sobre a dança**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. Pag.11-24.

LIMA, Antonia Silva; OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **O mito na formação da identidade.** Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/5mito_formacao.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2013.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**. São Paulo: Escrituras, 2000. 4 vol.

MACARA, Ana. O olhar do bailarino no olhar do espectador. In: **Coleção corpo em cena**. Guararema: Anadarco, 2011. p. 97-136. vol 2.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança:** arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MOREIRA, Laura Alves. **Dramaturgias contemporâneas:** as transformações do conceito de dramaturgia e suas implicações. (Dissertação mestrado em Processos Composicionais para Cena) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, 2012.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli. **Do essencial invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ, 2002.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

PEREIRA, Nunes. **Os índios maués**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

_____. **Moronguetá:** um Decameron indígena. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. 2 vol.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

ROSSETO, Robson. A estética da recepção: o horizonte de expectativas para a formação do aluno espectador. Anais / **Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada**, 2 de dezembro de 2010. – Curitiba : Faculdade de Artes do Paraná.

SALLES, Cecilia Almeida. **Redes da criação:** construção da obra de arte. Vinhedo-São Paulo: Editora Horizonte, 2008.

SOTER, Silvia. A criação em dança. In: **Criação, Ética, Pa..ra..rá..pa..ra..rá** – modos de criação, processos que desaguam em uma reflexão ética. Organização: Instituto Festival de Dança – Joinville: Pdois Editora, 2012, p. 89-98.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

Marina Alves Mota

Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA, é formada em Licenciatura Plena em Educação Física (UFPA) e graduanda em Bacharelado em Cinema e Audiovisual (UFPA). Atualmente professora de Dança da Secretaria de Esporte Juventude e Lazer e professora/coordenadora do grupo “Passos Para Luz” que trabalha a dança com deficiente visual. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4426466Y0

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral (pôster)** GT: **Dança**
Eixo Temático: **11. Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas.**

ARTE/CRIAÇÃO/DANÇA: EXPERIMENTOS DE UM FAZER ARTÍSTICO

Prof. Ms. Lindemberg Monteiro dos Santos
SEMEC/SEJEL PA-BRASIL

RESUMO*:*
Trata-se de um experimento de um fazer artístico em dança com posssibilidades particulares a partir de experimentações de ações corporais dialogadas com o ambiente físico e o imaginário poético narrados a partir de criações textuais de três intérpretes criadores da cena que se propôs a investigar o corpo como instrumento autoexpressivos de gestos e ações corpóreas. Articulam-se nesse fazer artístico diálogos que foram descritos a partir de relações pessoais que logo foram transfiguradas para a cena. Aqui reside a transposição de textos para a dança, numa linguagem plural propostas para arte/dança na perspectiva contemporânea. Dança, música, troca de identidades, voz e texto constroem a dramaturgia. Assim, a temática circundou os eixos: tempo, espaço, peso e fluências culturais, bases estruturantes para a composição cênica de um processo artístcico/educativo embasado nas ideias do teórico Zygmunt Bauman.
Palavras-chave: Arte/dança; Relações; Ressignificação.

ART / CREATION / DANCE: AN ARTISTIC MAKE EXPERIMENTS.

ABSTRACT
This is an experiment to make an artistic dance with particular posssibilidades from trials of bodily actions dialogued with the physical environment and the poetic imagery narrated from textual creations of three creators of the scene was to investigate the body interpreters as autoexpressivos instrument gestures and bodily actions. Articulate that make artistic dialogues that have been described from personal relationships that were soon transfigured to the scene. Here lies the transposition of texts for dance, a language plural proposals for art / dance in contemporary perspective. Dance, music, mistaken identity, voice and text build the drama. Thus, the theme circled axes: time, space, weight and cultural fluencies, structural bases for the composition of a scenic grounded in the theoretical ideas Zygmunt Bauman artístcico / educational process.
Keywords: Relations; man; Women; Reinterpretati.

1. Introdução

As reflexões que fomentaram a necessidade desta pesquisa foi fruto de inquietações sobre o homem contemporâneo diante das ressignificações de cenas criadas e recriadas a partir dos fatores e ações de movimento, bem presentes na expressividade corpórea, no que se refere ao movimento e a construção de uma dramaturgia despertada por meio do líquido cenário da vida. Nesse sentido, o sociólogo polonês Zygumunt Bauman fundamenta seu entendimento sobre os dias atuais na noção de “liquedez”.

Segundo o autor em “Modernidade líquida” (2001), associa as características da contemporaneidade às dos líquidos. Isso porque, ao acondicionarmos um líquido em um frasco, temos a ilusão de que ele possui aquela forma. No entanto, basta o retirarmos do recipiente que notaremos que não possui forma alguma e que qualquer tentativa de moldá-lo será em vão.

É com base, portanto, nessa noção de liquidez, que o autor criou a categoria do amor líquido, onde os relacionamentos entre casais héteros foram representados mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência.

Nesse sentido a pesquisa se propôs a investigar e experimentar de que forma nossas relações tornam-se cada vez mais “flexíveis”, gerando níveis de insegurança sempre maiores, abordando como temática central o relacionamento humano e as figuras centrais dos tempos modernos até a contemporaneidade do Homem e da Mulher. Havendo de certo modo, experimentações de corpos casuais em suas relações momentâneas que acontecem em um tempo/espaço por meio do contato físico, ou seja, essas relações contidas em encontros casuais entre pessoas. De modo que a relação faz com que o homem em seu contexto atual idealize o ato de “ficar” com o outro.

As reflexões que fomentaram a necessidade desta pesquisa foram frutos de inquietações com o corpo despertadas no líquido cenários da vida, onde os relacionamentos talvez sejam os representantes mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência tornando-o fragilizado.

Relações de bolso são assim chamadas porque você as guarda no bolso de modo a poder lançar mão delas quando for preciso. Relações amorosas, familiares, políticas migratórias e tantas outras que podem ser. No entanto, aqui foram abordadas entre um relacionamento momentâneo de homem e mulher.

As relações de bolso vem á compreender a pluralidade gestual das subjetividades sobretudo as humanas, quer sejam no sentido “descartável” ou no relacionamento humanizado desvelando certos “padrões” de vida que por vezes pode ser metódico ou caótico no qual, os mesmos, acabam sendo cabíveis de tortura do seu “eu corpo”, tornando-se seu próprio significado, pois a ideia de descartar é prevalecer um relacionamento tanto apaixonante que traz para os corpos atraídos uma relação de polaridades desfragmentadas em que os desejos são criados internamente e consequentemente externalizadas na ânsia do seu “eu desejo”, seja ou não de ambos os lados.

Nesse aspecto, a sociedade atual, existe a chamada multidão solitária, são pessoas que apesar de cercadas por outras, ou caminhando lado a lado, não aprofundam os seus contatos. Estes relacionamentos ficam conhecidos como relacionamentos descartáveis ou “ficar”, tão comum em nossos dias, banalizando o sentido da palavra amor. Essas são as chamadas “Relações de bolso” em que no ápice da “era da liquidez”, o ser humano se despersonaliza e adquire o estatuto de coisa a ser consumida, para em seguida descartada por outrem, quando esta figura se enfada do uso continuado do objeto “homem”, facilmente reposto por modelos similares.

Alguns afirmam outros fatores para não consolidar uma amizade verdadeira, dificultando desta forma, um reencontro genuíno. Outros alegam desgaste de relacionamento, incompatibilidade de sintonia, gosto e tendências. O que fica bem claro é que o ser humano quer novas experiências e emoções sem compromisso, fugindo de responsabilidades. Como dizem popularmente: querem “gozar” a vida. Em nosso mundo de furiosa “individualização”, os relacionamentos são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como determinar quando um se transforma no outro. Na maior parte do tempo, esses dois avatares coabitam embora em diferentes níveis de consciência.

No líquido cenário da vida moderna, os relacionamentos talvez sejam os representantes mais comuns, agudos, perturbadores e profundamente sentidos da ambivalência. É por isso, proponho garantir que se encontram tão firmemente no cerne das atenções dos modernos e líquidos indivíduos por decreto, e no topo de sua agenda existencial. No entanto, quando essa relação sofre uma ruptura do senso do desejo, ela acaba sendo desfragmentada surgindo indícios de depressão alarmante para o corpo, por exemplo, as polaridades dessas relações de bolso que acabam sendo interrompida por inversões de valores sociais e sentimentais. Portanto, um termo foi proposto durante a pesquisa que foi “viva o momento”, a palavra momento do grego *Momenttum*.

2. Referencial teórico

2.1 O enredo e o processo criativo em dança/teatro:

A presente pesquisa visou desenvolver uma pesquisa coreográfica, assim como a busca das dramaturgias corporais investigação em linguagem de dança/teatro, porém a linguagem estética corporal foi usada como suporte de monólogos dançado no qual teve como o objetivo de criar um espetáculo baseado nas relações pessoais dos participantes do projeto. Tal processo de criação teve a participação de três intérpretes/criadores, tendo na sua perspectiva a criação de um enredo de uma relação de um casal jovem e inexperiente que perdurou em um tempo/espaço, pois o jogo do tempo/espaço oniciente e onipresente de um homem que perpassa as suas angustias e imagens de “curtição” e de um provável amor por uma mulher. Pois, esse homem jovem, em busca de seus anseios e desejos acabam recebendo o desprezo de uma mulher que brinca com seus sentimentos. Portanto, “Ele (homem) que brincava”, agora, “Ele é fantoche”.

Fotografia 1,2 e 3 – Cena do espetáculo.



Foto: Raymond Santos.
Fonte: Portfólio do pesquisador.

Nesse líquido cenário da vida, as cenas foram criadas de modo que os três intérpretes tiveram que vivenciar os seus próprios relacionamentos apaixonantes, isto é, cercados de paixões avassaladoras em um determinado *Momenttum*. De modo que as passagens de tempo/espaço estabelecessem relações ao tema proposto, ou seja, as “relações de bolso”. Logo então, as escritas foram sendo desenvolvidas, sobre o contexto de vida de cada intérprete criador de sua própria obra, de seus registros quanto as suas relações momentâneas/amorosas, criando-se assim, versos poéticos que se tornaram um produto potente para a construção de uma dramaturgia corporal, tanto na voz e corpo expressivo.

Nessa perspectiva, criou-se uma trilogia amorosa, sendo que o homem mais velho relembra os seus atos deprimentes quando era mais jovem em que aquele serve de bálsamo para orientar o seu próprio Eu mais jovem que até então, cai em terrível depressão, aliando-se a bebida alcoólica em um breve cenário da vida decadente da personagem e ao mesmo tempo debruçando sobre suas imagens de prováveis “curtições da vida”. Essa tríade de relacionamento de bolso é composta por uma mulher que é a protagonista, e que a sua presença fortalece e enaltece a figura feminina do enredo construído.

Fotografia 4,5 e 6 – Cena do espetáculo.



Foto: Raymond Santos.
Fonte: Portfólio do pesquisador.

O jogo do tempo/espaço permanece constante no enredo construído, pois aquele homem se tornou mais velho e acompanha o seu próprio desfecho em um tempo/espaço mais novo. Isto é, o homem mais velho se tornou em potência na sua própria realidade poética e transcendental, mas agora mais consciente dos seus erros orienta a si mesmo, em uma viagem imaginária e sem volta. Portanto os três corpos/protagonistas das cenas estabeleceram de certa forma as suas condutas pessoais para as elaborações e construções das cenas, tendo como ideia, vivenciar os seus deslumbres do imaginário poético daquele determinado espaço físico de uma relação de bolso. E sobre o contexto do imaginário poético, o autor João de Jesus Paes Loureiro argumenta:

> Devaneio inquieto [...] o vago pensamento não revelado com palavras e, ao mesmo tempo, tecido de palavras – linguagem do pensamento em liberdade. O estado que interliga os seres sob um estado intemporal de poesia – o devaneio poético. Essa linguagem da pura emoção poetizada, anterior ao verbo do poema, mas resistente ao silêncio das palavras (LOUREIRO, 2001, p. 59).

Portanto nesse devaneio poético, a concepção da pesquisa, o movimento corporal envolve criatividade/singularidade/individualidade assim como uma escrita de corpo que foi desenvolvida por meio de devaneios com estímulos de textos criados pelos intérpretes criadores. Aqui, a criatividade é inerente à perspectiva dinâmica na lida com o corpo/texto/movimento criando-se arquétipos de textos sobre relações entre homem e mulher. A individualidade emerge nesse processo criativo por meio da busca dos movimentos singulares de cada indivíduo. Assim, os movimentos corporais criados transformam ou metamorfoseiam os significados dos gestos para a dança.

É importante observar que se as singularidades emergem no âmbito do processo criativo, é porque esta é possível se dar no âmbito individual; mas também pode se dar no coletivo. Segundo Loureiro (2007, p. 15), a ressignificação: “É particular porque marca uma relação do indivíduo com sua realidade. E, ao mesmo tempo, é coletiva porque acontece, ou pode acontecer, em todos os indivíduos interligados pela mesma teia cultural”.

Por sua vez, a criatividade emerge do imaginário, da sensibilidade e curiosidade, da busca pelo diferencial (singularidade ou individualidade), ao se perceber, realizar e criar movimentos. Fayga Ostrower entende a criatividade como uma característica inerente ao ser humano.

> As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam (Ostrower, 1987, p.5).

Nesse sentido, os intérpretes criadores por meio das suas singularidades e criatividades, foram envolvidos nesta pesquisa e ressignificando os movimentos da sua própria experiência amorosa por meio de seus próprios textos criados, fazendo assim, que suas percepções, experiências e vivências, não só do corpo na dança,

mas como no teatro expressivo buscando um corpo potente para a cena contemporânea.

Fotografia 7,8 e 9 – Cena do espetáculo.



Foto: Raymond Santos.
Fonte: Portfólio do pesquisador.

Assim, o projeto teve como objetivo geral, desenvolver um processo de pesquisa com três intérpretes criadores para construir um espetáculo coreográfico que debateu a questão da imagem do corpo, buscando seus gestos e estéticas corpóreas por meio de suas determinações sociais e culturais e ressignificando os gestos que foram utilizados na cena. A ideia foi desenvolver no corpo um produto potente, capaz de atingir o espectador no nível do sensível, provocando reflexões.

A pesquisa se propôs a observar, delimitar e organizar as construções de cenas e criações das personagens por meio de novas gestualidades/estéticas corporais, ou seja, remoldar de significações as relações de casais, fazer emergir sentidos para uma construção de signos vazios que aos poucos foram se redimensionando de acordo com o processo em criação em dança por meio de movimento/corpo atuante/imagem/voz. Para isso foram criados pelos intérpretes criadores versos escritos em determinado espaço/tempo a fim de estímulos para as construções de cenas e personagens, como exemplifico:

> Relações de Bolso - Caminhos das cartas
> O meu tempo é o teu tempo, o nosso tempo em um determinado espaço de sinestesias nunca d'antes navegados. Nos meandros da vida encontro um anjo meigo que desconheço o meu próp
>
> rio ser.
> Ao trilhar o chão encontro caminhos diversos, mas o anjo está próximo de minha pessoa que me guia por caminhadas árduas. Jamais me perco em ilusões sentimentais, o que sinto na realidade não é o de ontem, mas o de hoje. Desejo que sejas a minha partilha nessa dimensão terrena e logo espiritual.
> Que perdure o momento em sonhos e turbilhões de pensamentos belos perante o teu ser.
> Que perdure o *momenttum* na potencialidade do sono, mobilizando sonhos, e sonhos passam...Como tudo de material que há nessa terra, o que ficam são as marcas deixadas na existencialidade da carne, dessa realmente não nos ausentamos, ela é quase inerente ao movimento da vida. Mas nós podemos escolher o que fazemos com elas.

> Ações terrenas e espirituais estão interligadas, dando sentido a vida de inúmeros momentos que se constroem pela humanização da nossa sinceridade de tentar primeiramente nós mesmos e consequentemente o outro ao nosso redor.
> Assim não se pode aprender a amar tal como não se pode aprender a morrer...(versos criados pelo intérprete (A) - setembro de 2013. Os versos se chamaram: Nº 17).

O relacionamento humano em suas figuras centrais dos tempos modernos até a contemporaneidade, o Homem e a Mulher, é a temática que circunda os eixos: tempo, espaço, peso e fluências culturais, bases estruturantes para a composição cênica da obra “relações de bolso”. Assim como, as tendências subjetivas do intérprete criador na perspectiva do resgate emocional no qual a relação subjetiva e suas características sociais geram um ambiente envolvente por meio dos pensamentos mais íntimos e de certo ponto constrangedor no sentido humilhador de um deles.

Nessa perspectiva, Zygmunt Bauman traz o contexto da “era da liquedez”, em que o ser humano se despersonaliza e adquire o estatuto de coisas a ser consumida, para em seguida descartada por outrem. Portanto, essa ideia de “liquedez”por meio da despersonalização do homem imerso no oceano da indiferença, pois essa característica da ideia “vida líquida” problematizada pelo sociólogo se refere a uma vida precária em condições de incerteza constante. Nesse contexto, aborda:

> A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciosa da dança das cadeiras, jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo (BAUMAN, 2007b, p.10).

Tememos amar plenamente alguém pelo fato de não queremos vir a ser usados no máximo das nossas capacidades e sermos excluídos posteriormente, quando a relação demonstrar os seus primeiros sinais de desgaste. Como destaca Bauman, “desenvolvemos o crônico medo de sermos deixados para trás, de sermos excluídos” (2008, p.29). Portanto, o enredo da construção do espetáculo “Relações de Bolso” foi desenvolvido e estimulado a partir das ideias do autor numa perspectiva de desdobrar as ideias como cenas e criações de textos embora que tendo como ponto de partida o relacionamento entre homem e mulher evidenciando as prováveis trocas de parceiros em um tempo/espaço, dando a ideia “troca-se de parceiro como se troca de peça de vestuário”, sendo assim, a lógica de descarte pessoal que triunfa na liquedez humana da contemporaneidade. Bauman define tanto as “práticas amorosas” virtuais como os relacionamentos afetivos marcados pelo gosto pela efemeridade pelo termo “relacionamento de bolso”, pois podemos dispor deles quando necessário e depois tornar a guardá-los (2004, p. 10).

Nesse aspecto os sentidos das sensações são relevantes em virtude de ela ser o pilar de um processo imaginário que se torna a tona, ou seja, pensamentos sobre as relações de casais héteros foram construídas e conectadas a pensamentos e movimentos que geraram um enredo que aborda como tema central “a minha essência das minhas relações” que foram conectadas a outras relações dos intérpretes criadores. O contexto baseia-se no termo sugerido que se chama “Sistema *Moebius* do caos em casal”, que são termos desdobrados da referida pesquisa.

O termo referido, sobretudo, o *Anel Moebius* do Sistema Laban/Bartenieff como modelo conceitual, ou seja, “sejamos consciente de que somos, antes de mais nada e em relação a tudo, movimento infinito” (FERNANDES 2006, p.41). Portanto, as explorações propostas por Laban/Bartenieff nas categorias Corpo-Expressividade-Forma-Espaço constituem uma estrutura que prepara e conecta o corpo, a mente, as emoções para qualquer atividadade [...] (FERNANDES, 2006, p. 40).

Nessa perspectiva, proponho na pesquisa imagens e sensações de relações perpassam momentos que geram polos de sentimentos. De certo modo, essas sensações causaram os extremos, ou seja, o apaixonante ou envolvente *versus* o desprezo. Assim, surgiram a alienação de uma relação intensa e apaixonante e ao mesmo tempo degradante que de certo modo gerou caos no campo sentimental. A busca de imagens foram primordiais para o desenvolver da pesquisa no que diz respeito ao processo criativo, pois foi evidenciado um espaço/tempo corpos inseridos em um espaço, lugar evidenciadas em seus devaneios que foram fontes de inspirações, como se observa as imagens abaixo:

Fotografia 10 – Encenação no espaço/tempo



Foto: Raymond Santos.
Fonte: Portfólio do pesquisador.

Nesse entendimento, acredito que os gestos independem do campo da arte, de uma visão, ressignificação, interpretação enfim. Tudo depende do olhar e como se deseja criar esse olhar, por exemplo: para um quadro, para uma escultura, uma dança, um teatro, um lugar etc. Os gestos são abstratos e ao mesmo tempo fascinantes, vividos, compreendidos e emocionantes. E essa transição entre gestos e movimentos, movimento/voz e pensamento, movimento/voz e sentimento e corpo/imagem faz com que o gesto da dança não seja um gesto real, mas virtual. Uma estética a ser preparada ou condicionada, compartilhando o pensamento de Susane Langer (1980, p. 183), “gesto é a abstração básica pela qual a ilusão da dança é efetuada e organizada”.

Rudolf Von Laban também constituiu o aporte teórico desta pesquisa, *fatores de movimentos* e *ações básicas de esforço*, que foram conectadas com as ações corporais surgidas na pesquisa e evidenciadas para as criações das cenas para espetáculo. A compreensão sobre esses conceitos foi de suma importância para esta etapa, em face da análise dos fatores de movimentos, assim como suas

qualidades de movimentos que foram ferramentas necessárias para criação das cenas.

3 Metodologia

A pesquisa se caracterizou no campo da reflexividade e criticidade das vivencias cotidianas, culturais e sociais de grupo e de classe em que a subjetividade do individuo é construía. Portanto o sujeito e sua historia não se constituem sozinhos, ou por si só, a subjetividade e o sujeito se compreendem na realidade social e na via social, ou seja, historicamente. O relacionamento humano e as figuras centrais dos tempos modernos, o Homem e Mulher sem vínculos provocam as instabilidades do singular no individuo ao relaciona-se com o social, pois como afirma o autor GONZÁLEZ (2005) é no processo de singularizarão que o individuo se encontra em sujeito de criação e ruptura, em agente intencional do desenvolvimento social. E ainda,

> O processo de singularização da subjetividade pode ganhar uma imensa importância, exatamente como um grande poeta, um grande músico ou um grande pintor, que, com suas visões singulares da escrita, da música ou da pintura, podem desencadear uma mutação dos sistemas coletivos de escuta e de visão (GONZÁLEZ, 2003, p. 116).

Portanto, ao pensar por meio de suas subjetividades/singularidades denota-se aqui, como elemento indispensável para a constituição e o conhecimento do sujeito, constituindo-se assim, um contador de suas histórias de vida por meio de suas vivências e experiências terrenas. De certo modo, são fatores que influenciam significamente a sua vida social e no campo da arte são fatores que elencam o seu modo de fazer e criar perspectivas subjetivas que geram novos conhecimentos.

No campo da criação em dança/teatro, as propostas foram desdobradas para a mesma no que tange a parte literária, por exemplo, a criação dos textos foram criada pelos intérpretes e conectada aos movimentos pesquisados nas cenas propostas como, dentro de um carro, na beira de um rio, em uma praia deserta ou em locais ditos inesquecíveis para os mesmos, pois um desses lugares foi proposto, conhecer *in loco* a realidade para possíveis resgate de relações de bolso, o espaço físico visitado foi Japerica interior do município de São João de Pirabas no Estado do Pará a 300km da cidade de Belém. Naquele lugar foram registrados: filmagens, fotografias e escritas enfim, uma gama de possibilidades foi sugerida como ferramentas para o processo criativo em dança/teatro.

Já nos laboratórios as pesquisas foram constantes por meio dos trabalhos corporais que envolveram criações de células de movimentos, preparação da voz para as recitações dos textos. Dessa maneira, a pesquisa se dedicou a criar uma obra que envolveu movimento, voz, expressividade, instalação de fotos, imagens e textos, vídeos, veículo, enfim, tudo conectado a um ambiente que foi o espaço físico do Instituto de Artes do Pará. Assim as possibilidades de criar e recriar as propostas corporais e as cenas, tendo ainda, a criação de uma poética do imaginário baseada no objeto corpo dos três intérpretes da cena.

Nessa compreensão foram criadas as atitudes, os impulsos, o ímpeto de internalizar e externalizar as ações corpóreas que geraram os movimentos e consequentemente a dramaturgia corporal. Relações de bolso criou subpartituras corpóreas a partir de cada investigação de determinadas ações corporais. A respeito desse assunto Rudolf Laban diz: “sem a consciência da gramática [do movimento] os exercícios perdem sentido para aquele que se move, não integra a mente, o corpo, a alma e pessoa a pessoa” (Preston-Dunlop,1998b *apud* Marques, 2010, p.112).

Tratou-se então de uma metodologia de pesquisa fenomenológica como ferramenta crítica, onde, em vez de se buscar apenas a essência, buscam-se as reais experiências vividas. Segundo os objetivos que se alcansou e os procedimentos metodológicos e técnicos, a pesquisa se caracterizou como uma pesquisa do tipo bibliográfica, pois como esclarece. E uma pesquisa-ação, com laboratórios de investigação e processos de criação com considerações de um aporte metodológico para analise investigativa da práxis.

A pesquisa centrou-se nas fragilidades dos laços humanos, articulando experiências do próprio corpo na sociedade gerando conhecimento e, portanto autonomia, desvelando assim, o objeto de estudo, que se tratou dos processos criativos contemporâneos em dança a partir de uma postura problematizadora que engloba conteúdos amplos e complexos.

O método influenciador da pesquisa foi constituído pela experimentação e análise de movimento de Laban, que considera o estudo do movimento do corpo e seus significados, resgatando os atos espontâneos pela experimentação cotidiana dos sentires e a liberdade que possibilita ao homem, se expor por seus movimentos.

Os procedimentos práticos que foram utilizados no processo de experimentação obedeceram as seguintes fases:

- Pesquisa e seleção do material bibliográfico que fez parte da base teórica.
- Compra, estudo e relações cênicas do material bibliográfico
- Construção e experimentação de movimentos e seus significados
- Estudo do processo de composição coreográfica a partir da investigação, análise – critica e interpretação de todo material coletado nos laboratórios teóricos e práticos.
- Discussão e fechamento da obra coreográfica
- Definição geral das cenas contemporâneas com toda a equipe envolvida (figurino, cenário e luz).
- Apresentação do produto artístico.

4 Resultados e análise

O resultado da bolsa de pesquisa do Instituto de Arte do Pará que se chamou “Relações de Bolso” teve a sua apresentação realizada no dia 06 de dezembro de 2013 conforme o combinado com a equipe técnica da instituição, o local da encenação foi no espaço físico do IAP (Instituto de Artes do Para).

Durante o processo de pesquisa que começou no mês de março e se prolongou até o mês de dezembro (2013), com uma equipe de mais de dez pessoas envolvidas no projeto estimulando o fazer artístico em todos os sentidos quanto a aspecto financeiro, pois os artistas envolvidos perceberam cachês artísticos valorizando assim, o seu modo de criar e fazer arte e valorizando o seu trabalho na área. Portanto o apoio por meio de projetos como esse do Instituto de Artes do Pará faça com que se abra leques de oportunidades para profissionais ociosos nesse campo.

5. Considerações finais

O corpo na contemporaneidade experimenta ações do cotidiano que tem como sugestão para o pesquisador na arte cênica ressignificar determinado gestos e levá-los para a cena, pois o corpo é fundamental no fazer artístico e na própria obra, na medida em que fazer arte/dança/teatro depende de gestos e consequentemente de corporeidade. No entanto, o corpo senão o gesto está implicado não apenas no fazer artístico, mas em tudo que se pretende como reflexão, pensamento e produção intelectual.

A conclusão desta pesquisa teve a sua culminância por meio da elaboração de composições coreográficas, a partir do estudo investigativo do material bibliográfico e suas relações discursivas laboratoriais vivenciadas no processo de construção deste projeto de pesquisa, que instigaram a refletividade e ação critica do bailarino- pesquisador- intérprete. O resultado esperado se deu a partir da vivencia dos pesquisadores no tempo-espaço da experimentação cênica conjuntamente partilhada com (03) três intérpretes, que por meio de uma apresentação de uma obra coreográfica de aproximadamente (60) sessenta minutos. Aqui reside a transposição dos textos em dança, numa linguagem plural, que comungou com as propostas da dança na perspectiva contemporânea. Dança, música, troca de identidades, voz e texto constroem a dramaturgia geral, e revelam as experiências vivenciadas durante os meses de pesquisa.

Portanto, o trabalho que foi desenvolvido e concretizado deixou um produto para a comunidade da dança, pois o mesmo, pode se dizer que poderá sofrer mudanças ao longo de outras apresentações em virtude de que um produto em arte jamais está acabado e sim, sempre sofrendo transformação para possíveis melhoras. Por exemplo, criamos várias cenas que foram sendo elaboradas no decorrer do processo de pesquisa e que não foram apresentadas ao público. Assim, evidencei nessa escrita, ao leitor, subpartituras que de certa forma deixam nuances na perspectiva do processo criativo em dança.

6. Referências

BAUMAN, Zygmunt. ***Amor Líquido*** – Sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. ***Modernidade líquida*.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vida Líquida.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b.

_____. **Medo Líquido**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento:** o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2º edição – São Paulo: Annablume, 2006.

FERREIRA, Mayrla Andrade. **Da casa de contato à dramaturgia do contato:** Experimentações e reflexões na Casa Ribalta / Mayrla Andrade Ferreira. 2012. 263 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-graduação em Artes, Belém, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetiva e Subjetividade:** os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural (Raquel Souza Lobo Guzzo, trad.). São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

LABAN, Rudolf. ***Domínio do Movimento.*** Tradução Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. Revisão técnica Anna Maria Barros De Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.

LANGER, Susane K. ***Sentimento e forma*.** São Paulo: Perspectiva, 1980. p. 177-196.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. ***Obras reunidas*:** cultura amazônica. Uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2001

_____, João de Jesus Paes. **A conversão semiótica**: na arte e na cultura. Ed. Trilíngue. Belém: EDUFPA, 2007.

MARQUES, Isabel. ***A Linguagem da dança***: arte e ensino. 1.ed. São Paulo: Desitexto, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação***.* 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Lindemberg Monteiro dos Santos

Professor de Artes e Intérprete da cena-professor-coreógrafo-pesquisador de Dança. Mestre em Artes do Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências da Arte-ICA da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo: criação, transmissão e recepção (UFPA). Graduado em Licenciatura Plena em Dança UFPA, possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade da Amazônia. Formado pelo Curso Técnico de Intérprete Criador da ETDUFPA (Escola de Teatro e Dança da UFPA).

Modalidade: Comunicação Oral, Apresentação Slides ou Pôster GT: Dança
Eixo Temático**:** Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

A DANÇA NA ESCOLA COMO ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO

Denes Sloboda – (UNESPAR/PR/BR)
Gisele Onuki – (UNESPAR/PR/BR)

RESUMO*:*
O presente estudo bibliográfico descritivo faz parte de reflexões sobre a dança em âmbito escolar, como elemento capaz de oferecer aos educandos uma ferramenta pedagógica para o seu desenvolvimento integral. Teve como objetivo analisar a relação sobre a prática de dança nas aulas de Educação Física comparando com a mesma prática nas aulas de Arte do Estado do Paraná. E assim, refletir sobre a importância desse conteúdo para os alunos, professores e a sociedade, verificando se os fundamentos teóricos e os conteúdos programados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2009) são de alguma maneira utilizadas nas aulas de Educação Física e Arte[1]. A pesquisa teve como base autores que tratam da dança na escola como um recurso metodológico para o trabalho do professor, entre os citados no texto estão: Morandi (2012); Barreto (2004); Nanni (1995, 2008); Bregolato (2011); Strazzacapa (2012); Marques (2008); Siqueira (2006); Müller e Daniel (2010); Setenta (2008); D'aquilo, Guimarães, Simas (2005); Resende (2008); Freire (2001); Antônio (2010); Martinelli, Barbato, Mitjáns (2003); Salomão e Maia (2013); Scarpato (2001); Brasileiro (2003); Fumegali e Palma (2009); Miyabara (2010); Oliveira, Stoltz (2010); Vitta e Monteiro (2010); Vokoy e Pedroso (2005); Cava (2009); Luz (2013); Silva (2010); Domenici (2010); Fuz (1983); Giroux (1997); Marques (2010); Esse estudo pretende compreender em dialética, embasado nos textos em suas dimensões históricas, teóricas e metodológicas. Questionou-se no processo de discussão sobre quem seriam os profissionais responsáveis pelo conteúdo de dança nas escolas públicas do Paraná, contribuindo assim para futuras pesquisas sobre o tema dança e educação.
Palavras-chave: Dança; educador; arte; aluno.

THE DANCE IN THE SCHOOL FOR THE STUDENTS FORMATION

ABSTRACT:
This descriptive study of bibliographical survey, it forms part of reflections about the dance at school context as an element able to offer to the students an educational tool for your integral development. The purpose of this research was to analyze the link about the dance`s practice in the Physical Education classes, comparing with the same practice in the Art classes in the Paraná State. And thus, reflect about the importance of this content for the students, teachers and the society, verifying if the theoretical background and the program contents for the *National Curricular*

[1] Educação Física e Arte estão descritas no texto com letras maiúsculas, devido a essas palavras estão referindo-se as disciplinas inseridas nos currículos das escolas públicas do Paraná.

Parameters (1997) and the *Curricular Guidelines of the Basic Education* (2009) are somehow used in the Physical Education and Art classes[2]. The research has been based on authors that deal the dance in the school how methodological resource for the teacher`s work, among the authors mentioned on the text, will be: Morandi (2012); Barreto (2004); Nanni (1995, 2008); Bregolato (2011); Strazzacapa (2012); Marques (2008); Siqueira (2006); Müller and Daniel (2010); Setenta (2008); D'aquilo, Guimarães, Simas (2005); Resende (2008); Freire (2001); Antônio (2010); Martinelli, Barbato, Mitjáns (2003); Salomão and Maia (2013); Scarpato (2001); Brasileiro (2003); Fumegali e Palma (2009); Miyabara (2010); Oliveira, Stoltz (2010); Vitta e Monteiro (2010); Vokoy and Pedroso (2005); Cava (2009); Luz (2013); Silva (2010); Domenici (2010); Fuz (1983); Giroux (1997); Marques (2010). This study intent to understand in dialetics. It was asked in the discussion process about who whould be the responsible professionals for the contents of dance in the public school in the Paraná State, contributing for the future researches about the theme dance and education.
Key words: Dance; Educator; art; student.

1 Introdução

A dança pode se constituir numa rica experiência corporal, a qual possibilita compreender o contexto em que estamos inseridos. É a partir das experiências vividas na escola que temos a oportunidade de questionar e intervir, podendo superar os modelos pré-estabelecidos, ampliando a sensibilidade no modo de perceber o mundo. (SARAIVA, 2005 apud PARANÁ, 2008).

Dessa forma, o professor de Educação Física e de Arte juntamente com a escola devem saber sobre a importância da dança na formação integral (física, emocional, intelectual e social) do alunado da educação básica das escolas Estaduais do Paraná. Sendo que muitos profissionais não dão a devida importância ao conteúdo, ou talvez pior, utilize-o de maneira incorreta podendo vir a prejudicar a educação, o interesse e o rendimento do aluno, ou limitando a ter uma educação estética através da dança.

Foi realizado um levantamento bibliográfico para posterior análise detalhada a respeito da relação do conteúdo de dança nas disciplinas de Educação Física e Arte nas escolas de educação básica, de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) do Paraná, documento que traz conceitos estruturantes que são fundamentais para o trabalho pedagógico nas diversas disciplinas presentes no currículo escolar.

Com o auxílio de autores relacionados ao tema, houve uma busca para encontrar respostas para a concepção de dança e sua prática em ambiente escolar, durante as aulas de Educação Física e Arte. Ressaltando o pensando de Carla Morandi (2012, p. 115), "Possivelmente, quando a dança estiver presente em mais escolas, inserida por todas as portas e janelas, possamos perceber os reflexos e as implicações das relações estabelecidas entre ela, a educação e a sociedade".

O estudo teórico deste artigo intitulado: "A dança na Escola como Elemento para a Formação do Aluno" que aborda a ótica sobre a relação da dança educação e a dança e seu contexto metodológico, teve como objetivo geral a análise da metodologia descrita do conteúdo de Dança nas diciplinas de Arte e Educação Física, procurando entender qual é a importância dela para os alunos, a escola e a sociedade. Consequentemente analisar os textos apresentados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) dos conteúdos das disciplinas de Educação Física e Arte; Identificar qual profissional

[2] Physical education and Art are described in the text with uppercase, due to these words are referring to the disciplines inserted in the curricula public schools of Paraná State.

licenciado pode ministrar aulas de dança na escola; Resgatar estudos elaborados sobre a concepção da dança em ambiente escolar, desde a sua inserção como conteúdo obrigatório para a educação básica no Brasil, ainda colaborando com os mesmo, de acordo com experiências presenciadas nas escolas.

No que se diz respeito ao aluno, através da dança ele pode perceber seus limites, suas potencialidades, conhecer novas culturas, identificar sentimentos e expressar-se através do seu corpo e do seu movimento, a dança por si é rica em transmitir ao aluno possibilidades de se relacionar com as pessoas e o espaço a sua volta, abrindo também um caminho de autoconhecimento.

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Paraná *(*Unespar*),* Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo em vista a formação do autor em Educação Física e a complementação em Dança. Este que é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, como aprofundamento do assunto e um possível auxilio para novas pesquisas relacionadas com a temática dança e educação. Pensando a Dança como uma manifestação humana no mundo, é possível dizer que ela é uma maneira de vivenciar a corporeidade, integrando o sensível e o racional, o pensamento e a ação, no corpo que é o ser que dança, expressa e comunica (BARRETO, 2004, p. 102)

Assim, este estudo pretende de maneira clara e sintética discutir as questões acima levantadas, priorizando o ensino da dança na escola. A seguir, segue o referencial teórico que abordou temas como dança educação e a dança e seu contexto metodológico de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

2 Referencial Teórico

2.1 Dança e educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 prevê algumas transformações nos vários níveis de ensino. Para esse estudo nos interessa particularmente o parágrafo 2 do artigo 26 que diz: “O ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1997, p. 30). Dentro da arte, se encontra o conteúdo de dança. Dionísia Nanni (2008, p. 03), utiliza alguns saberes para definir a dança e o seu ensino:

> A dança, hoje, retrata as ansiedades, ideias, necessidades e interesses da nossa época, aliadas à forte necessidade do ser humano de extrapolar a sua essência ou transcender a sua existência em evasões positivas e significativas nas circunstâncias de sua vida real. Da virada do século até hoje, o enriquecimento do ensino da dança viria, através de métodos modernos, onde o corpo é usado como um todo com inúmeras possibilidades e infinitas combinações de formas e movimentos como meio de expressão e comunicação.

No bloco de Atividade Rítmicas e Expressivas do conteúdo de Educação Física a dança aparece como uma manifestação da cultura corporal e ainda complementa: “O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte. O professor encontrará, naquele documento, mais

subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística." (BRASIL, 1997, p. 38).

A entrada da dança na escola assume o importante papel de educar pelo corpo, essa prática propõe que os alunos compreendam a relação de conhecer, fazer, interpretar e apreciar a dança dentro e fora da escola, desenvolvendo a autonomia, responsabilidade, conhecimento e sensibilidade. Segundo Débora Barreto (2004, p. 127): "Dançar é uma forma de conhecer que envolve o ser em toda sua amplitude, sensibilidade e racionalidade".

Conforme Roseli A. Bregolato (2001, p. 31), "A Educação pode contribuir para a formação de pessoas autoconfiantes, que acreditem em si mesmas. Que atuem no mundo de forma participativa, ajudando a construir a sua realidade e dos demais". Neste sentido, é importante que as áreas de conhecimento em pesquisa utilizem a dança no processo de criatividade e autonomia, visto que a escola é um ambiente preparado para a formação integral do aluno.

Na formação integral do aluno (bio/psico/social), o corpo está totalmente inserido na prática de dança, como afirma Morandi (2008, p. 72): "A dança possibilita uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados por meio do fazer-sentir que tem ligação direta com o corpo, que é a própria dança". Complementando assim a importância dessa atividade em âmbito escolar.

Márcia Strazzacappa (2012, p. 16), discute algumas questões polemicas sobre o ensino da dança na escola:

> Para o Ministério da Cultura, embora a dança seja reconhecida como um curso superior com diretrizes própria desde a década de 1970, sua fiscalização é feita por profissionais formados, em sua maioria, na área de teatro e/ou educação. Quando se pensa na educação básica, isso é, nas escolas de ensino regular, a dança costuma ser vista como conteúdo da disciplina Educação Física, como claramente indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da área de Educação Física.

Isabel Marques (2008, p. 06), discute quais são os profissionais preparados e habilitados para ensinar essa prática corporal nas escolas do Brasil. Segundo a especialista: "Hoje ainda não há definição de quem pode ensinar esse conteúdo nas escolas, se são os licenciados em educação física ou os licenciados na formação específica de dança ou até mesmo licenciados em artes".

Na grade curricular dos cursos superiores de licenciatura que formam professores de Educação Física e Arte, estão inseridas algumas matérias relacionadas à dança, como: expressão corporal, dança educação, dança nas escolas. Assim, existe a possibilidade do acadêmico buscar um aprofundamento nesta prática corporal, podendo ser um profissional atuante na disciplina. Sabendo que pode atuar com essa modalidade de ensino, o professor deve buscar conhecimento para inseri-lo nas suas aulas. Nanni (2008, p. 133), afirma que "cabe ao professor de educação física aprofundar seus conhecimentos e habilidades técnico-científicas, cultural artística em dança, aprimorando cada vez mais seus atributos e valores como educador".

No entanto, segundo Morandi (2008, p. 88), esse aprofundamento deve ser vivenciado pelo professor que deseja ministrar esse conteúdo em suas aulas, seja ele um licenciado em Educação Física, Arte ou em Dança: "Acreditamos que um estudo mais aprofundado em dança, para os professores que desejam trabalhá-la nas escolas, seja essencial para possibilitar que esse ensino se efetive".

De acordo com Denise da C. Siqueira (2006, p. 71), muitas são as definições para dança, já que são muitos os modos de entendê-la: como forma de expressão, linguagem, arte, ritual, técnica, meio de comunicação, campo profissional, terapia, espetáculo e diversão. Todas as definições podem ser abordadas durante uma aula de dança na escola. O autor ainda defende que pensar em dança implica, pois, refletir sobre um campo que é, sobretudo, cultural, mas é também estético, técnico, religioso, terapêutico, lúdico e linguístico.

Nanni (2008, p. 139) cita alguns objetivos alcançados durante a aplicação de uma aula de dança dentro das escolas, como: perceber que o corpo se manifesta como expressão de arte, comunicação e educação; perceber, experimentar e fundamentalmente descobrir as diversas possibilidades de forma e movimentação individual em pequenos e grandes grupos; ampliar a capacidade de observar, perceber, analisar, refletir, criar, agir, participar teoricamente com o corpo em relação ao meio como membro de uma comunidade.

Barreto (2005, p. 65), responde a quatro questões sobre dança e escola, sendo elas: por que ensinar dança na escola?; O que ensinar sobre dança na escola?; Como ensinar a dança na escola?; Você acredita que seja possível iniciar um dançarino na escola?.

Segundo Barreto (2004, p. 65), quando se responde o porquê de se ensinar dança na escola cita-se o fato de que a partir de uma aula prática o aluno conhece seus sentimentos, os significados, as sensações que o ato de dançar interfere no seu corpo. Os objetivos a serem alcançados durante as aulas de dança são para que o aluno busque o autoconhecimento, estimule seu corpo à vivência da corporeidade na escola. Proporcione, também, relacionar-se esteticamente com outras pessoas e com o mundo, aguce a sua expressividade e criatividade, possibilite comunicar-se não verbalmente, desenvolvendo a apreciação e a fruição pela dança (BARRETO, 2004, p. 65).

Barreto (2004, p. 66), alega que a dança na aula pode ser experienciada nos seguintes sentidos: como expressão artística, expressão humana e expressiva de sentimento. É possível também usar a dança como forma de conhecimento da educação, como técnica e lazer, como forma de liberação da imaginação e forma de comunicação e sensibilização. Na segunda questão que fala sobre o que ensinar sobre dança na escola e como ensinar dança na escola, ganha muitas probabilidades de conteúdos que podem ser trabalhos durante as aulas, mas existe uma preocupação nas formas de selecionar estes conteúdos.

De acordo com Barreto (2004, p. 68), são conteúdos de dança as técnicas de expressão de dança que inclui improvisação, composição coreográfica, consciência, percepção e expressão corporal. E conteúdos coreológicos que inclui corpo, fatores de movimento, espaços, dinâmicas, ações, relacionamentos, som e ritmo. Também se podem abordar conteúdos sobre dança como anatomia, cinesiologia, história da dança e música. (BARRETO, 2004, p. 68). Contudo exemplifica que os conteúdos de sensibilização são o “despertar do educando” para as ações, os movimentos e a dança que se realiza em seu cotidiano; o desfrutar e o “lançar-se” ao prazer. Incluindo, também, tomar contato com obras de artes, não apenas de dança; e a apreciação estética (estimar, prezar, admirar, julgar e avaliar os trabalhos de dança via apresentações, vídeos e espetáculos). (BARRETO, 2005, p. 68).

Barreto (2004, p. 69) explica que a questão mais complicada de ser respondida ainda é de **como ensinar** a dança na escola. Busca-se algumas estratégias para isso, por meio de atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, mímicas, interpretação de músicas),

atividade técnicas (exercícios técnicos de dança, improvisação, atividades de conscientização corporal) e atividades inspiradas no cotidiano (exploração de dança e movimentos cotidianos e temas geradores da cultura brasileira).

Na ultima pergunta, prevendo se é possível iniciar uma carreira na dança dentro da escola, explica que as aulas podem despertar e influenciar a vontade de alguns alunos que queiram buscar o aprofundamento na técnica propriamente dita da dança. “É possível diagnosticar a formação do ser humano como meta principal, a busca de um ser crítico, sensível e autônomo, tendo a iniciação do dançarino como objetivo secundário.” (BARRETO, 2004, p. 71).

2.2 A dança e seu contexto metodológico

2.2.1 Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) na Educação Física

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) do estado do Paraná (2008, p. 70), os professores de educação física devem ensinar teoria e a prática da dança na educação física de uma maneira especial, sabendo que tal tem possibilidades de superação dos limites corporais apresentados pelos seus alunos. Karina R. Müller e Vitélio J. Daniel (2010) exemplificam que é importante conscientizar o aluno sobre o significado das atividades que o mesmo está participando. E desta forma aluno e educador trabalham juntos se aprofundando em experiências coletivas e no conhecimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre a criação artística no ambiente escolar (SETENTA, 2008, p. 61).

> Desde o aparecimento da humanidade a dança tem sido utilizada para vários fins servindo como elemento de comunicação e afirmação e dando – lhe possibilidade de viver plenamente, através de seu próprio corpo, os símbolos de seus inconscientes, liberando diretamente suas emoções reprimidas por tabus culturais (D’AQUINO; GUIMARÃES; SIMAS, 2005).

As informações contidas nas disciplinas curriculares da educação básica voltadas para a Educação Física alegam que alguns assuntos devem ser abordados com os alunos (PARANÁ, 2008, p. 70). Um dos exemplos é mostrar que a prática pode ser executada por qualquer pessoa sem diferenciação e independente dos seus limites. As coreografias apresentadas durante a aula devem ser contextualizas de maneira a não serem feitas a prática pela prática, e sim pela conscientização do corpo para determinada comunicação (RESENDE, 2008, p. 568). Não significa que a coreografia é essencialmente prejudicial ou negativa.

Outra maneira de abordagem da dança, nesta perspectiva crítica proposta pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) do Estado do Paraná (2008, p. 71), é problematizar a forma como essa manifestação corporal tem se apropriado da erotização do corpo, tornando-se um produto de consumo do público jovem.

Com uma visão parecida Ida M. Freire (2001, p. 32), acredita na importância do aluno vivenciar as diversas modalidades de dança. Em um primeiro momento o aluno deve associar a dança com a cultura local (por região). Em segundo momento, o aluno deve trabalhar com danças que não façam parte de seu cotidiano. Por exemplo, dois extremos como a batida do funk ou do break e a dança gauchesca ou ballet. O professor pode lidar com aspectos culturais e regionais específicos, vivenciando diferentes estilos

de dança (danças urbanas, ballet, moderna, salão, samba, afro-brasileiras, funk, etc.), possibilitando a liberdade de recreação coreográfica e a expressão livre dos movimentos (ANTÔNIO, 2010, p. 26).

O objetivo da interação educador-aluno-interatividade é discutir com seus alunos, como se constituíram historicamente as danças, como a mídia interage nesses estilos, quais os seus significados, suas principais características, vertentes e influências que sofrem pela sociedade em geral (MARTINELLI; BARBATO; MITJÁNS, 2003, p. 7). Outro assunto bastante relevante a ser trabalhado é a dança como um fenômeno anti-preconceito, e a relação que ela possui para acabar com conceitos medíocres da sociedade, de que o homem não pode dançar. Como descrito por Ana K. Salomão e Renata A. Maia (2013, p. 16), "A intervenção do professor para conduzir uma aula na qual o preconceito de gênero no ensino de dança se faz presente é de muita importância. É papel dele fazer com que a dança seja uma prática corporal que pode ser vivida em ambos os gêneros, e juntos.".

Conforme Nanni (2008, p. 131) explicita em sua obra, é preciso atenção devido o preconceito em relação ao sexo masculino e a prática da dança:

> A universidade dos movimentos e outro fator que vem reforçar essa posição, pois o movimento é universal, sem barreiras de sexo, ou de outras fronteiras. O preconceito do sexo masculino com relação ao ato de dançar talvez se fundamente no conceito errôneo da sociedade moderna, que coloca a sensibilidade, fundamental o trabalho criativo como uma característica feminina.

A dança obedece a uma estrutura lógica e somática do movimento e é identificada em ambos os sexos. A distinção entre eles vai depender da emoção que cada um imprime a sua expressão (SCARPATO, 2001, p. 62). Os princípios sob os quais a mecânica corporal se baseia para estruturar o movimento são um só em ambos os sexo, e presentes em todas as habilidades técnicas do homem.

Nanni (2008, p. 129) afirma que "A Dança predispõem o homem a desenvolver e aprimorar suas características sensoriais, intelectuais, emocionais, afetivas, sensibilizando pela apreciação do belo, do estético e do moral por ser uma arte conceitual". O professor deve reconhecer que a dança se constitui como elemento significativo da disciplina de Educação Física no espaço escolar (BRASILEIRO, 2003, p. 49). Além disso, Barreto (2004, p. 118), alega que a dança é de fundamental importância para refletirmos criticamente sobre a realidade que nos cerca, contrapondo-se ao senso comum. Barreto (2005, p. 119), ainda ousa afirmar que os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) inserem a dança na área de Educação Física, no bloco das atividades rítmicas e expressivas, considerando-a uma manifestação da cultura corporal.

Utilizamos da argumentação de Regiane Fumegali e Ângela P. T. V. Palma (2009, p. 3), para alegar que dança pode contribuir para a área de Educação Física na medida em que, através de experiência artística e da apreciação, estimula os indivíduos aos exercícios de imaginação e de criação de formas expressivas. Ao mesmo tempo desperta a consciência estética, como um conjunto de atitudes mais equilibradas diante do mundo. Desta forma Renata A Miyabara (2010, p. 52), relata que a dança vai além de corpo, interpretação e movimento, "[...] pode-se tratar dos valores, normas, atitudes tomadas perante as situações de cooperação, solidariedade, inclusão, as questões de gênero, ética, pluralidade cultural e a resolução de problemas".

Por outro lado, a Educação Física também pode contribuir de forma relevante para a área da Dança. Discussões podem ser ampliadas sobre corporeidade e a motricidade humana que atribuem ao corpo que dança um sentido muito maior do que lhe foi concedido por muito tempo, no contexto de práticas tradicionais que privavam estes corpos da sua própria identidade e expressividade. (BARRETO, 2005, p. 117).

Conclui-se que a dança na escola está ligada com a Educação Física, cada qual contribuindo integralmente para a evolução da outra. “O professor de Educação Física quando quiser enveredar por esse caminho, deverá continuar buscando subsídios para uma atuação efetiva e positivamente nesse campo de ação da Educação Física”. (NANNI, 2008, p. 133).

2.2.2 Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) na Arte

O ser humano é de uma complexidade inexplicável, tanto que não é possível compreender o que faz de cada indivíduo tão específico e único. Cada pessoa é única e vive de ações e reações baseadas em sua cultura e em conhecimentos vindos de seus grupos sociais (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 78). De acordo com Fabiana C. F. Vitta, Alberto Vitta e Alexandra S. P. Monteiro (2010, p. 416), no caso da educação básica o principal responsável pela transmissão de ensinamentos é o educador. Tatiana Vokoy e Regina L. S. Pedroza (2005, p. 100), descrevem que o profissional ao trabalhar com o estudo das artes acaba por desenvolver na criança aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. Possibilitando aos jovens aprendizes melhor desenvolvimento e compreensão estética da arte.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação (DCEs) de Arte do Estado do Paraná (2008, p. 73), para o ensino da dança “É fundamental buscar no encaminhamento das aulas a relação dos conteúdos próprios da dança com os elementos culturais que a compõem”. Sendo assim a dança deve ser abordada em seu contexto total e possui seus próprios conteúdos.

Uma proposta pedagógica elaborada por Laura C. S. C. Cava (2009, p. 3), sugere que:

> A educação em Artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e esse pensamento artístico amplia, a sensibilidade, criatividade, percepção, originalidade, flexibilidade, reflexão, imaginação, inventividade, o senso crítico e o senso estético, possibilita também, ao aluno, um grande crescimento e um aumento de sua capacidade de visualização e memória visual, além de ajudá-lo a resolver problemas de ordem técnica e estética.

A conduta orientada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2008, p. 74), estrutura três diretrizes para a dança nas aulas de arte. A primeira fala sobre o movimento corporal que é o movimento do corpo ou de parte dele num determinado tempo e espaço. A segunda é definida como espaço onde os movimentos acontecem, com utilização total ou parcial do espaço. E a terceira é o tempo que caracteriza a velocidade do movimento corporal, ou seja, ritmo e duração.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná da disciplina de Arte (2008, p. 74) estabelecem que o elemento principal da Dança na educação e a o movimento corporal:

> Por isso o trabalho pedagógico pode basear-se em atividades de experimentação do movimento, improvisação, em composições coreográficas e processos de criação (trabalho artístico), tornando o conhecimento significativo para o aluno, conferindo-lhe sentido a aprendizagem, por articularem os conteúdos da dança. Entender a dança como expressão, compreender as realidades próximas e distantes, perceber o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos (teorizar), são elementos fundamentais para alcançar os objetivos do ensino da dança na escola.

No dizer de Roberta J. Luz (2013, p. 4), durante as aulas de dança na disciplina de Arte o professor necessita estar preparado (atualização e formação contínua) para o ensino e o questionamento quanto à movimentação dos seus alunos (amadores ou profissionais). Mais do que movimentos, o aluno deve compreender que o ambiente escolar voltado à dança é um lugar de construção e socialização de conhecimento, de valorização das relações sociais e ampliação da cultura (SILVA, 2010, p. 22). Como caracteriza Eloisa Domenici (2010, p. 70), os alunos discentes devem saber de que forma o corpo se movimenta no espaço; qual a repetição de determinado movimento na coreografia; correlação entre movimento e tempo e os episódios de giros, saltos e quedas.

Maria Fux (1983, p. 40), em sua obra relaciona dança, educação e a formação do indivíduo:

> Dançar, então, não é um adorno na educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas, que formam em conjunto a educação do homem. Integrando-a nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida.

A efetividade do trabalho da dança na escola é indispensável para a formação do sujeito. E como caracteriza Henry A. Giroux (1997, p. 161), “Os professores devem assumir responsabilidades ativa pelo levantamento de questões sérias cerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. [...]”.

3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo descritiva. O objetivo de analisar a metodologia descrita do conteúdo de Dança de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná, procurando entender qual é a importância dela para os alunos, o educador, a escola e a sociedade.

4 Considerações

Segundo Rudolf von Laban (apud MARQUES, 2010, p. 79), “Nas escolas onde a arte-educação é fomentada, não objetivamos a perfeição artística ou a criação e a performance de espetáculos de danças sensacionais, mas o efeito benéfico da experiência criativa de dança sobre a personalidade do aluno”. A dança nas escolas deve ser trabalhada no seu contexto social, tentando superar os limites corporais apresentados por seus alunos, de uma forma global e participativa. Trazendo a tona o pensamento de Barreto (2004, p. 117) que descreve para os profissionais de Educação Física, porém, é possível também direcionar aos professores licenciados em Arte:

> A dança pode contribuir para a área de Educação Física na medida em que, através de experiência artística e da apreciação, estimula os indivíduos aos exercícios de imaginação e de criação de formas expressivas, despertando a consciência estética, como um conjunto de atitudes mais equilibradas diante do mundo. Por outro lado, a Educação Física também pode contribuir de forma relevante para a área da Dança, ampliando discussões sobre corporeidade e a motricidade humana que atribuem ao corpo que dança um sentido muito maior do que lhe foi concedido por muito tempo, no contexto de práticas tradicionais que privavam estes corpos da sua própria identidade e expressividade.

Com isso, a dança desenvolvida no ambiente escolar, deve-se voltar para a busca de uma consciência corporal e o movimento na sua totalidade. Onde as diversas áreas de ensino devem desenvolver um aluno crítico e sensível através da dança na escola.

De acordo com a análise dos textos apresentados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs), há a necessidade de se repensar os conteúdos ali programados. Nos documentos de Educação Física, percebe-se que o trabalho apresentado é mais rico, visto que a dança está inserida em um contexto mais global. Ao analisar os documentos de Arte, é aparente o despreparo na descrição das reais necessidades de se inserir a dança na escola. Na formação atual do autor em Bacharelado e Licenciatura em dança, percebe-se que nas duas disciplinas citadas a dança deve estar regularmente inserida de uma forma abrangente para o desenvolvimento integral do aluno.

A grande preocupação é a falta de preparo na formação dos licenciados em Arte e Educação Física. Com isso a seleção de conteúdos fica esgotada e muitas vezes a dança é deixada de lado nas escolas, nunca vivenciada, ou muitas vezes só acontece como uma atividade extracurricular ou com as “dancinhas temáticas” realizadas em datas festivas.

Conforme Morandi (2012, p. 115), “O papel da arte e da dança nas escolas seria justamente o de possibilitar uma transformação contínua da existência, o de mudar referências, o de proporcionar novos e múltiplos olhares sobre o mundo”.

Nenhum concurso foi aberto para os profissionais licenciados em Dança no Estado do Paraná, onde apenas um profissional está atuando com dança nas escolas. A estrutura física das escolas acaba sendo, também, um empecilho para execução das aulas praticas de dança. O maior obstáculo para o ensino da dança nas escolas é a que profissionais formados na área específica de dança são excluídos da possibilidade de ministrar essas aulas nas disciplinas citadas. Como relata Barreto (2004, p. 56):

> O primeiro fato identificado como obstáculo é que a Dança, não sendo disciplina do currículo escolar, não pode ser ministrada nas escolas por licenciados em Dança, como um campo de conhecimento autônomo que tem características, estrutura, conteúdos e metodologias próprios. Ela somente pode ser trabalhada em função de outros campos de conhecimento, assumindo o papel de conteúdo de disciplinas, como Educação Artística e a Educação Física.

Com esse trabalho, espera-se suscitar e encorajar novas pesquisas e experiências sobre a dança e seu contexto pedagógico como fator possibilitador de desenvolvimento integral dos alunos nas escolas de ensino fundamental.

4 Referências

ANTÔNIO, Caroline Queiroga. Processos de criação coreográfica: A dança nas aulas de Educação Física do ensino fundamental. [Graduação]. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1872.pdf>. Visualizado em 17 de agosto de 2014.

BARRETO, D. Dança...: Ensino, sentidos e possibilidades ma escola. Campinas: Autores associados, 2004.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O Conteúdo “Dança” em Aulas de Educação Física: Temos o que ensinar? Revista Pensar a Prática, 6: 45-58, Jul./Jun. 2002-2003. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/56/2646>. Visualizado em 20 de agosto de 2014.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. Cultura corporal da dança. São Paulo, SP: Ícone, 2001. v.1, il.

CAVA, Laura Célia Sant' Ana Cabral. Proposta Pedagógica do Município de Londrina. Prefeitura do Município de Londrina Estado do Paraná. Secretaria de Educação; Gerência de Apoio Técnico Pedagógico. Assessoria Pedagógica de Arte. Londrina – Paraná, 2009. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_educacao/edu_fundamental/artes.pdf>. Visualizado em 28 de agosto de 2014.

D' AQUINO, Ricardo; GUIMARÃES, Adriana Coutinho, de Azevedo; SIMAS, Joseani Paulini Neves. Dança de Salão: Motivos dos indivíduos que procuram esta atividade. Revista Digital EFDeportes, ano 10, nº 88. Buenos Aires: setembro, 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd88/danca.htm>. Visualizado em 12 de agosto de 2014. Não Paginado.

DOMENICI, Eloisa. O Encontro entre Dança e Educação Somática como Uma Interface de Questionamento Epistemológico sobre as Teorias do Corpo. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/agosto, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06.pdf>. Visualizado em 19 de agosto de 2014.

FREIRE, Ida Mara. Dança-Educação: O Corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf>. Visualizado em 15 de agosto de 2014.
FUMEGALI, Regiane; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. Formação Inicial de Professores em Educação Física e o Olhar Sobre a Dança. Universidade Estadual de Londrina (UEL), ISBN 978-85-7846-045-7. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (4º CONFEP). Londrina, 7 à 10 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral9.pdf>. Visualizado em 27 de agosto de 2014.

FUX, Maria. Dança, Experiência de Vida. 3º Ed. São Paulo: Summus, 1983.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997

LUZ, Roberta Jorge. Reflexões Sobre a Linguagem da Dança nas Aulas de Arte. 1º Seminário Internacional de Dança. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Cultura. *Serviço* Social do Comércio (SESC), Bom Retiro. São Paulo – SP: 2013. Disponível em: <http://spcd.com.br/downloads/seminario_publicacoes/Reflexoes_Sobre_a_LinguagemdaDancanasAulasde%20Arte_RobertaLuz.pdf>. Visualizado em 15 de agosto de 2014.

MARQUES, Isabel. Linguagem da Dança: Arte e ensino. In: Salto para o Futuro – Dança na Escola: Arte e Ensino. Ano XXII – Boletim 2 – Abril 2013, p. 04-08. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18093102-Dancanaescola.pdf . Visualizado em 14 de agosto de 2014.

MARTINELLI, Suselaine Serejo; BARBATO, Silviane; MITJÁNS, Albertina Martinez. No Ensino, Quem Dança? Uma análise crítica sobre a criatividade no ensino da dança no Distrito Federal.

Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 3, nº 2, Rio de Janeiro, julho, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v3n2/v3n2a04.pdf>. Visualizado em 12 de agosto de 2014.

MIYABARA, Renata Aparecida. Papel do Conteúdo Curricular Dança na Formação do Licenciado em Educação Física. [Mestrado]. Universidade São Judas Tadeu. Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. São Paulo – SP: 2010. Disponível em: <http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2011/156.pdf>. Visualizado em 27 de agosto de 2014.

MÜLLER, Karina Rosângela; DANIEL, Vitélio Jacinto. Trabalhando a Dança na Escola com a Abordagem Crítico-Superadora. Revista Digital EFDeportes, ano 15. Buenos Aires: novembro, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/a-danca-com-a-abordagem-critico-superadora.htm>. Visualizado em 14 de agosto de 2014. Não Paginado.

NANNI, Dionisia. Dança educação: pré-escola a universidade. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, c1995.

NANNI, Dionisia. Dança educação: princípios, métodos e técnicas. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2008.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>. Visualizado em 27 de agosto de 2014.

RESENDE, Catarina. O que Pode um Corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 18(3):563-574, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v18n3/v18n3a11.pdf>. Visualizado em 14 de agosto de 2014.

SALOMÃO, Ana Kelly; MAIA, Renata Andrade. Enfrentamento do Preconceito de Gênero no Ensino de Dança: Uma proposta crítico – superadora. Instituto Fedral de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) – campus de Muzambinho. Belo Horizonte – MG: 2013. Disponível em: <http://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/attachments/2236_ENFRENTAMENTO%20DO%20PRECONCEITO%20DE%20GEN%C3%8ARO%20NO%20ENSINO%20DE%20DAN%C3%87A.pdf>. Visualizado em 11 de agosto de 2014.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança Educativa: Um fato em escolas de São Paulo. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53. São Paulo: abril, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>. Visualizado em 12 de agosto de 2014.

SETENTA, Jussara Sobreira. O Fazer-Dizer do Corpo: dança e performatividade [online]. Scielo Books, 124 p., ISBN 978-85-232-0495-2. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2008. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/fs/pdf/setenta-9788523209179.pdf>. Visualizado em 14 de agosto de 2014.

SILVA, Jéssica Pistori. A Dança no Contexto da Cultura Escolar: olhares de professores e alunos de uma escola pública do ensino fundamental. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduação em Pedagogia. Londrina – PR: 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JESSICA%20PISTORI%20SILVA.pdf>. Visualizado em 20 de agosto de 2014.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de Professores de Educação Infantil Sobre a Inclusão da Criança com Deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, setembro/dezembro, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>. Visualizado em 28 de agosto de 2014.

VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia Escolar em Educação Infantil: reflexões de uma atuação. Psicologia Escolar e Educacional, 2005, v. 9, nº 1, 95-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a09.pdf>. Visualizado em 27 de agosto de 2014.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Mesa Redonda GT: Dança
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas

Titulo da Mesa: Teorias e práticas em dança na universidade - formando o professor-artista-pesquisador

O ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: CONTEXTOS E VIVÊNCIAS DE PROCESSOS EDUCATIVOS EM DANÇA

Ana Cristina Carvalho Pereira (EBA/UFMG, MG, BRASIL)

RESUMO:
O presente trabalho propõe o relato da experiência que vem sendo desenvolvida na formação do professor-artista-pesquisador no Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes/UFMG que passou a oferecer, em agosto de 2010, o primeiro curso de Licenciatura em Dança da capital mineira, visando atender à crescente necessidade do setor educacional. Essa particularidade acaba configurando o espaço do Estágio Supervisionado como um vasto campo há ser demarcado, implicando numa necessidade de adaptações e contextualizações coerentes com a realidade de Belo Horizonte onde ainda não acontecem concursos na rede municipal e estadual para contratação do Licenciado em Dança. Sendo assim, o momento de estágio se torna um grande desafio ao demandar constantemente elaboração de estratégias para a formação de um profissional comprometido com a dança como área de conhecimento, expressão cultural e social.
Palavras-chave: Dança; Professor-artista-pesquisador; Estágio Supervisionado; Belo Horizonte.

INTERSHIPS AT THE SCHOOL INSTITUTION: CONTEXTS AND EXPERIENCES OF EDUCATIONAL PROCESSES IN DANCE

***ABSTRACT*:**
This paper propone a narrative of the experience that has been developed in the teacher-artist-researcher shaping in the Bachelor of Dance of the School of Fine Arts /UFMG that began to offer in August 2010, the first Degree in Dance in the state capital, to meet the

growing demand and need of the educational sector. This peculiarity end up configuring the Supervised Intership space as a vast field to be delimited, implying a need for coherent adaptation and contextualization with the reality of Belo Horizonte where public contests to hire Dance Bachelors in municipal and state contracts are yet nonexistent. Therefore, the intership moment becomes a great challenge as it requires constantly elaboration of strategies to form a profissional who is commited with dance as an area of knowledge, social and cultural expression.
Key words: Dance; Teacher-artist-researcher; Supervised Intership; Belo Horizonte.

1 Introdução

Segundo a Lei Federal nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, no parágrafo 2º diz que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Como um desdobramento desta legislação, o Ensino Superior no Brasil passa por um momento de intensa ampliação da oferta de cursos de Dança.

Até o ano de 2006, eram 16 em todo o país, dentre licenciaturas e bacharelados (ROCHA, 2006). Em 2013, no 5º Fórum Nacional dos Coordenadores de Cursos de Dança, realizado em Campinas, SP, já se contabilizava 45 faculdades de dança, sendo 32 de licenciatura. Isto representa cerca de 1.440 vagas anuais no Ensino Superior para futuros professores de Dança. Essa ampliação ocasionada pela obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica traz conjuntamente a demanda crescente de campo de estágio.

Neste contexto, a Universidade Federal de Minas Gerais passou a oferecer, em agosto de 2010, o primeiro curso de Licenciatura em Dança da capital mineira, visando atender à crescente necessidade do setor educacional. O curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais pretende preencher a lacuna existente no que se refere à formação docente coerente com as especificidades da atualidade e à pesquisa em Arte no que tange a processos metodológicos de ensino aprendizagem, processos criativos e teoria em Dança.

Em seu Projeto Pedagógico o curso define o perfil do egresso da Licenciatura em Dança como aquele que deve compreender (2009, p. 28 e 29):

> 1- O domínio das habilidades teóricas e técnicas inerentes à sua área de atuação que envolve: princípios cinesiológicos, conhecimento de anatomia e fisiologia do corpo humano na dança, conhecimento de teorias do movimento e da dança, história do corpo e da dança, capacidades de criação em dança, exercício da docência em dança.
> 2- A capacidade de refletir e relacionar a atividade artística e educacional em dança com o meio social e cultural na qual se insere, visando a contribuir para que, dentro do desenvolvimento humano do indivíduo, o mesmo possa inserir-se, ato contínuo, na dinâmica sócio-cultural de seu país, pautando-se sempre pela ética e preocupação com as questões sociais e ambientais.
> 3- O reconhecimento da necessidade da multiplidisciplinaridade na produção de conhecimento em dança.

4- A compreensão do processo histórico da dança no que se refere à produção e crítica artística e ensino.
5- Reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos;
6- A capacidade de diagnosticar, analisar e contextualizar problemas referentes ao ensino de dança apresentadas pela sociedade, comunidade acadêmica e artística;
7- O domínio de técnicas de dança essenciais à aplicação do conhecimento em dança;
8- O domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida.

Como uma das etapas importante para configuração deste perfil profissional, de acordo com a Matriz Curricular do curso, o estágio é uma disciplina obrigatória, contemplada na matriz curricular. Sua função primordial é a de orientar e definir, para o profissional em formação, a relação direta com o público-alvo do processo de ensino-aprendizagem. Nesta etapa o aluno tem a oportunidade de testar o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso, pode colocar em prova suas habilidades, compreender melhor o papel do professor no ambiente escolar e buscar soluções para otimizar a mediação do conhecimento.

No Parecer n◦ 28/2001 do CNE, têm-se a descrição dessa atividade como sendo

> o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Dessa maneira, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Assim, no âmbito da Licenciatura, o documento do CNE chama a atenção de que o estágio é "um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor".

Segundo Bianchi *et al.* (2005), o estágio é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde à sua aptidão técnica. Portanto, a experiência do estágio, é essencial para a formação integral do licenciando, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados.

Ao chegar à universidade, o aluno se depara com o conhecimento teórico; porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011).

Para Junior (2010, p. 1) o estágio,

> é o espaço no qual os alunos (em formação) revelam as suas potencialidades e, também, as falhas no processo de formação. É nele que o futuro professor poderá observar, discutir, propor e vivenciar um conjunto de atividades e, fundamentalmente, desenvolver a autonomia como docente.

O curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes - UFMG busca consolidar o perfil do profissional que forma, bem como fazê-lo perceber a necessidade de uma reflexão sobre sua prática pedagógica, o padrão de qualidade da prática e a compreensão da orientação teórica que deve permear suas escolhas e atividades. Para tanto, no estágio curricular obrigatório, o licenciando desenvolve a partir do sexto período sua inserção na prática como professor-artista-pesquisador. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2009, p. 38 e 39), essa prática se dá por meio das atividades de estágio que estão distribuídas da seguinte maneira:

> 1- No sexto período, ***Análise de Prática e Estágio Supervisionado em Dança I*****:** Ensino da arte nos ensinos infantil e fundamental (Primeiro Segmento): Teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal por meio da Observação e análise crítica de prática professoral em unidades de ensino da educação básica.
> 2- No sétimo período, ***Análise de Prática e Estágio Supervisionado em Dança II*****:** Ensino da arte nos ensinos fundamental (Segundo Segmento) e médio: teorias e práticas. Atuação em espaços de educação formal por meio da observação e elaboração de projeto de regência de classe com orientação específica. Experimentação de atividades práticas de dança em unidades de ensino.
> 3- No oitavo período, ***Análise de Prática e Estágio Supervisionado em Dança III:*** Atuação em espaços de educação formal por meio da regência de classes, análise e avaliação de sua prática pedagógica.

Especificamente para o primeiro curso de Licenciatura em Dança da EBA/UFMG da capital mineira, criado em 2010, ao iniciar a oferta do estágio para seus licenciandos, tornou-se evidente a necessidade de entender o panorama do ensino e concepção de Dança nas escolas, dimensionar a demanda existente, identificar os avanços alcançados e as mudanças necessárias para a efetivação da área no contexto escolar.

Partimos da concepção da Dança como área de conhecimento que no contexto escolar não deve garantir o acesso apenas aos espaços físicos, ou espetáculos, mas deve, principalmente, orientar um encontro com o material simbólico e sinestésico garantindo uma educação de e para sensibilidade.

> A presença da Arte na escola diz respeito, primordialmente, ao conhecimento, à percepção e à experimentação de diversas linguagens e suas possibilidades de produzir sentidos e leituras de mundo. [...] Dança, Poesia, Teatro, Artes Visuais e Música são visões de mundo, formas de pensar, produzir e discuti ideias, sentidos e sensações no/do mundo e é isso que a torna área de conhecimento nas escolas (MARQUES; BRASIL, 2012, p. 41).

A partir desta concepção, buscou-se refletir sobre algumas questões importantes que fazem parte da necessária conscientização do futuro profissional desse campo. Nesse sentido, Marques (1997) apresenta algumas questões norteadoras relativas ao ensino da Dança nas escolas:

Por que será que a Dança raramente faz parte, de maneira contínua e sistematizada, de nosso sistema escolar?
Qual seria a contribuição da escola para o aprendizado da Dança?
Quais são os conteúdos específicos da área de Dança?
Qual 'Dança' devemos ensinar?
Para onde vai o ensino de Dança?
As escolas estão seguindo as orientações contidas nos documentos oficiais citados?

Na tentativa de responder alguma destas questões, relata-se a seguir a experiência com duas turmas de estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Dança da EBA/UFMG: 1º semestre de 2013 e 1º semestre de 2014.

1º semestre de 2013

Com a oferta pela primeira vez da disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I,* no 6º período do curso de Licenciatura em Dança EBA/UFMG, deparou-se com a carência de informação sobre o campo de estágio. Sendo assim, identificou-se a necessidade de conhecimento e reconhecimento da área de atuação dos futuros licenciados em Belo Horizonte nas escolas públicas e particulares de BH. A partir daí, foi necessário realizar um mapeamento a fim de reconhecer o cenário educacional de nossa cidade de Belo Horizonte com relação ao ensino de Arte, especificamente, ao ensino de Dança.

Como um dos objetos da ementa da disciplina é "*Atuação em espaços de educação formal por meio de observação e análise crítica de prática professoral em unidades de Educação Infantil e Fundamental*", o grupo de 06 alunas se dispuseram a realizar um levantamento de dados, a fim de identificar a real situação do ensino de dança nas escolas da capital, nas quais pudessem desenvolver o estágio.

O levantamento de dados foi realizado num total de 786 escolas municipais, estaduais, particulares e federais, baseado na lista oficial da Secretaria Municipal de Educação - SMED disponível no site http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas.

Nessa etapa, coube a cada uma das 06 alunas entrevistarem, por telefone ou por email, 131 escolas. Os sujeitos da pesquisa eram constituídos de diretores, supervisores pedagógicos, coordenadores, professores e/ou secretárias das escolas das redes públicas e particulares da capital. O objetivo da pesquisa era o de identificar:

- quantas e quais as escolas oferecem o conteúdo/disciplina Dança nas aulas regulares de Arte;
- qual é a formação acadêmica do professor de Dança;
- qual é o espaço da escola destinado às aulas de dança.

É importante destacar que no processo do levantamento dos dados, surgiram algumas dificuldades, tais como:

- dados desatualizados na lista oficial da Secretaria Municipal de Educação - SMED;
- número muito grande de escolas (786) para ser mapeado apenas por 06 alunas;
- dificuldade de alguns entrevistados de responder todas as perguntas;
- algumas escolas se recusaram a participar da pesquisa.

Ao final de todo processo, através do mapeamento realizado na disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I* e também a partir dos relatórios individuais do estágio realizado nas escolas, destacamos alguns aspectos:

Quadro nº 1 - Aspectos do Ensino da Dança no
Contexto Escolar de Belo Horizonte (1º semestre de 2013)

ASPECTOS DO ENSINO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR DE BELO HORIZONTE (1º semestre de 2013)
• presença do ensino de arte na grade curricular da grande maioria das escolas pesquisadas;
• supremacia do ensino de Artes Visuais;
• prevalência do professor formado em Artes Visuais;
• não presença do licenciado em Dança no ensino regular em Belo Horizonte;
• atuação do professor de Arte numa perspectiva de polivalência (teatro, dança, música e Artes Visuais);
• reduzida inserção da Dança na estrutura curricular do Ensino Fundamental em Belo Horizonte;
• presença da Dança fortemente relacionada às datas comemorativas, realizadas apenas para apresentações na escola, ou seja, mero entretenimento;
• concepção de Dança como ferramenta de apoio para as outras disciplinas ou utilizadas em projetos;
• concepção de Dança como atividade lúdica, catarse e ligada as atividades complementares;
• Dança não é entendida como área de conhecimento com suas especificidades;
• não existência de espaço físico especifico para a disciplina Arte, muito menos para Dança;
• presença do ensino de Dança como atividades extra-curriculares, sendo que na maioria das vezes, a oferta se reduz a Dança Clássica;
• forte relação da oferta das atividades de Dança na escola para o gênero feminino;
• pouco conhecimento dos entrevistados de documentos oficiais para o ensino da Dança como: PCN, CBC e Proposições curriculares Municipais.

Fonte: Dados coletados no mapeamento sobre o ensino de Dança nas escolas pelas alunas da disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I* no 1ª semestre de 2013.

A partir dos itens apresentados no quadro nº 1, é notório a precariedade da profissão e uma demanda emergencial de expansão da Dança em relação a seu reconhecimento efetivo como conteúdo essencial do Ensino Básico. Fica evidente que o ensino da arte ocupa um lugar voltado simplesmente para as ações de entretenimento,

terapia, liberação emocional ou recreação. Nesse sentido, Ana Mae Barbosa faz uma crítica à ênfase da emoção no ensino de Arte, considerando que

> se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional (2003, p. 23).

Portanto, definir o papel da Arte, bem como situar o seu campo de atuação na escola, é um dos caminhos importantes para tecermos uma reflexão sobre a necessidade de ampliação urgente da presença do licenciado em Dança no contexto escolar.

Os resultados também chamam a atenção para a atuação do professor de Arte numa perspectiva de polivalência que deve ser capaz de desenvolver conteúdos de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, associado a oferta em apenas alguns períodos do processo de formação do aluno no Ensino Básico. Como consequência, o que ocorre é que o ensino que sinaliza ao aluno que ele deve saber um pouco de tudo em relação à Arte, isto é (um pouco de): Dança, Teatro, Artes Visuais, Música. Além disso, essa concepção de ensino de Arte promove uma prática que acontece pautada pelo fazer sem reflexão, sem profundidade e fragmentada.

É possível constatar que Arte de um modo geral, principalmente a Dança está fortemente relacionada às datas comemorativas, realizadas apenas para apresentações na escola, ou seja, mero entretenimento. Sobre isso, Japiassu (2001, p. 17) destaca:

> As Artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração de conteúdos programáticos (...) segue concebido por muitos professores, diretores, funcionários, pais e alunos como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo.

Essa realidade demanda que o professor-artista-pesqisador esteja preparado para perceber a Dança na escola como um processo de educação e formação. Segundo Barbosa (1975, p. 90), "antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade". A autora diz ainda que "a arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc, mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos" (BARBOSA, 1975, p. 113).

Outro aspecto importante é a não presença do licenciado em Dança no ensino regular em Belo Horizonte. Essa realidade compromete a experiência do estágio por não oferecer ao licenciando a oportunidade de conhecer sua área de atuação no espaço de estágio comprometendo a possibilidade de construir uma identidade profissional coerente com sua área de atuação.

Como um dos desdobramentos positivos do mapeamento realizado na disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I*, hoje, temos um Projeto de Iniciação Científica *MAPEAMENTO DO ENSINO DE DANÇA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE BELO HORIZONTE* que tem como objetivo traçar o panorama do ensino da Dança nas escolas de Ensino Fundamental de Belo Horizonte, a partir do levantamento inicial de dados, efetuado no primeiro semestre de 2013.

1º semestre de 2014

A próxima oferta da disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I,* no Curso de Licenciatura em Dança EBA/UFMG, aconteceu no 1º semestre de 2014. A periodicidade de oferta da disciplina se justifica pela oferta de 20 vagas anuais do curso.

Neste período o grupo era composto de 16 alunos que a partir do mapeamento realizado no ano anterior e das necessidades de cada aluno foram definidas 18 escolas para a realização do estágio, sendo que: 04 particulares, 07 municipais, 06 estaduais e 01 federal. É importante ressaltar que alguns alunos optaram por fazer o estágio em duas escolas diferentes.

Ao final do semestre, a partir da apresentação dos relatórios individuais dos alunos e dos seminários realizados com todo o grupo, foi possível detectar alguns aspectos relacionados ao ensino de Dança nas escolas de Belo Horizonte apresentados no quadro nº 2.

Quadro nº 2 - Aspectos do Ensino da Dança no
Contexto Escolar de Belo Horizonte (1º semestre de 2014)

ASPECTOS DO ENSINO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR DE BELO HORIZONTE (1º semestre de 2014)
• dificuldade de acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas;
• descompasso entre a proposta de ensino de Arte no Projeto Político Pedagógico e a realidade do contexto escolar estagiado;
• presença do ensino de Arte na grade curricular das escolas estagiadas;
• desvalorização da disciplina de Artes em relação as outras disciplinas;
• supremacia do ensino de Artes Visuais;
• prevalência de atividades de cópia, atividades apresentadas para ser visto desconsiderando a importância da experiência criativa;
• pouco espaço para criatividade;
• avaliação quantitativa como reflexo da reprodutividade do sistema de ensino tradicional;
• oferta da disciplina Artes em um único período de toda a formação do aluno no Ensino Básico;
• não existência de espaço físico especifico para a disciplina Arte, muito menos para Dança;
• quase inexistência do professor de Dança na escola. Consequentemente, na maioria das vezes, o estágio realizado com o professor de Arte formado em Artes Visuais; Música.

Fonte: Dados coletados nos relatórios de estágio dos alunos da disciplina
Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I no 1ª semestre de 2014.

Ao analisarmos o quadro nº 2, é possível perceber que muitos aspectos apresentados no mapeamento realizado no 1º semestre de 2013 são corroborados nesta nova etapa.

Quanto ao descompasso entre a proposta de ensino de Arte no Projeto Político Pedagógicos e a realidade do contexto escolar estagiado é importante destacar que o planejamento da área de Arte deve dialogar com a política educacional das esferas de governo, com as diretrizes da instituição escolar e ao mesmo tempo com a proposta pedagógica do professor alicerçada na construção do conhecimento em Arte. Portanto é

fundamental que o estagiário tenha contato com o Projeto Político Pedagógico, pois enquanto sujeito em formação ele terá a oportunidade de estabelecer relações ou integração dos conhecimentos teóricos e práticos, através do processo permanente de ação-reflexão-ação.

No que diz respeito a avaliação quantitativa de Arte como reflexo da reprodutividade do sistema de ensino tradicional, podemos dizer que uma das dificuldade enfrentadas no processo avaliativo é o caráter subjetivo versus uma série de regras e normas estabelecidas pelo sistema escolar numa concepção tradicional que não considera a área de Arte e suas especificidades. Ao mesmo tempo, não podemos abrir mão de um caráter objetivo e sistematizado para a avaliação da área de Artes.

Segundo Marques e Brasil (2012, p. 115),

> A avaliação é um retorno, um *feed-back*, uma visão processual do produto. A avaliação permite e convida a fazer, a pensar, a refletir, a aprender sobre o que foi feito e sobre o que se fará. A avaliação consistente e fundamentada permite ao aluno posicionar-se em relação aos trabalhos artísticos no tempo e no espaço. [...] Avaliar, portanto, difere de julgar, de estabelecer um juízo de valor, de atribuir nota.

O estágio, como atividade de integração entre o futuro professor e sua profissão visa proporcionar ao licenciando as primeiras impressões sobre o campo da prática e estimular as reflexões sobre o caminho a ser percorrido. Porém, no contexto atual de Belo Horizonte o estágio é realizado na maioria das vezes com o professor de Arte, na grande maioria das vezes, formado em Artes Visuais e Música. Este fato, cria, por vezes,

> um ambiente propício à indiferenciação e a perda da identidade do licenciado em relação a sua área de formação. Seja pela valência intertextual, e transdisciplinar inerente ao ensino das artes em geral, ou seja, pela fragilidade e a disjunção vivenciadas pelo licenciado na formação e integração ao ambiente escolar (JUNIOR, 2010, p. 1).

Na realização do estágio nesse contexto torna-se então, um grande desafio, contextualizar a prática docente, os conteúdos específicos da área de Dança na rotina escolar de acordo com a demanda dos licenciandos do curso. Frente a uma precariedade do ensino de Dança na Educação Básica, os estagiários, após seus primeiros contatos com as escolas em que estavam realizando o estágio, trazem para os encontros de orientação e de seminários, muita angústia, inseguranças, conflitos e uma sensação de impotência em desenvolver o seu planejamento adequado para a realidade em que estão inseridos.

Nesse momento no processo de orientação dos licenciandos é fundamental chamar a atenção de todos sobre a importância de a escola ser olhada como um campo de investigação, reflexão sobre a práxis pedagógica e de transformação. Ao mesmo tempo, como orientador do estágio supervisionado, é importante termos a clareza de que desempenhamos um papel fundamental no desenvolvimento da ação docente realizada pelo futuro professore-artista-pesquisador e na forma como os eles realizam seu trabalho frente às dificuldades inerentes a esse período desafiador.

> É importante estarmos alertas para não corrermos o risco de não enxergarmos com clareza, quais são de fato os problemas e os modos como enfrentá-los. Isto não significa que eles não existam! O desafio é não transformá-los num bordão. O que pode resultar, por vezes, num agente imobilizador, ou mesmo numa forma de controle à mudança e transformação (JUNIOR, 2010, p. 2).

Apesar de todas as dificuldades, o estágio é um grande instrumento para formação do professor-artista-pesquisador à medida em que ele é considerado como a ponte entre a licenciatura e o exercício da profissão, como espaço de reflexão sobre as contradições e contingências da prática e realidade docente.

> A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos no sentido de que não compõe um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requer decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1999, p. 30).

Algumas Considerações

A partir do mapeamento e da análise dos relatórios de estágio realizado na disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I* nas turmas do 1º semestre de 2013 e do 1º semestre de 2014, foi possível constatar o não comprimento da normatização, no que diz respeito à presença do ensino da Dança como área de conhecimento no currículo dos estabelecimentos de ensino regular de Belo Horizonte.

Essa constatação reforça a afirmativa da "existência de uma lacuna na região metropolitana no que se refere à formação docente coerente com as especificidades da atualidade e à pesquisa em Arte no que tange a processos metodológicos de ensino-aprendizagem, processos criativos e teoria em Dança", que sustentou a implementação do curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes / UFMG.

Apesar dos avanços que a Arte da Dança já alcançou em relação à educação, como a integração das Artes e da Dança na Lei de Diretrizes e bases, a criação de diversos cursos de graduação e especialização e/ou mestrado no ensino de Dança, muito ainda há por se fazer. Nesse contexto, configura-se uma necessidade de um conhecimento e reconhecimento da área da Dança, cada vez maior, especialmente em Belo Horizonte.

Vale enfatizar que a Arte, entre elas a Dança, faz parte desse conjunto de aquisições e invenções resultantes da história da humanidade a ser trabalhada como conhecimento na escola. Segundo Lima (2008, p.43), “a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade”.

Também, é urgente a necessidade da promoção de pesquisas e trabalhos que permitam aos licenciandos conhecer melhor e mais profundamente a área que irão atuar. Dessa maneira será possível resignificar o "senso-comum" e as ideias e conceitos equivocados sobre a área da Dança que há muito se encontram arraigados no contexto escolar.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar que a escola é um espaço vivo para ser vivenciado e transformado, portanto, a presença dos licenciandos de Dança no espaço escolar, com certeza, pode contribuir muito para o processo de efetivação da área de Dança no contexto escolar.

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996, p. 85)

Finalmente, ressalto a importância desse momento histórico para a educação na cidade de Belo Horizonte, uma vez que os estágios relatados aqui fazem parte do processo de formação dos primeiros licenciados em Dança da EBA/UFMG que, com certeza, trarão modificações do atual cenário do ensino de Dança dentro do ambiente escolar em nossa cidade.

Agradecimentos

As alunas da disciplina *Análise da Prática de Estágio Supervisionado em Dança I* do 1º semestre de 1013 e do 1º semestre de 2014 do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes UFMG.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte.** S. Paulo: Cortez, 2003.

BIANCHI, A. C. M., *et al.* **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. PARECER CNE/CP 28/2001. Ministério da Educação, **Diário Oficial da União de 18/1/2002**, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

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

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

JÚNIOR, José Simões Almeida. **O estágio curricular e a formação do artista docente**. VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas / ABRACE. São Paulo, SP, 2010. Disponível em http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Jos%e9%20Sim%f5es%20de%20Almeida%20Junior.pdf.
Acesso: 01 setembro de 2014.

LIMA, Elvira Souza (Org). **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259. Acesso em: 03 set. 2012.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**. São Paulo, Volume 3, nº 1, p. 20-28, 1997.

MARQUES, Isabel; BRASIL, Fábio. **Arte em Questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, Deborah. O que sabe o corpo. **Na Dança**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Lista das escolas públicas e particulares de Minas Gerais.** Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas. Acesso em: 20 de março de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG**, 2009.

Ana Cristina Carvalho Pereira
Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes/UFMG. Bailarina, *maitre* de dança e doutora em Processamento da Linguagem (gesto e cognição). É assessora das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte e coordena GESTOLab (http://dancaufmg.wix.com/gestolab).
http://lattes.cnpq.br/8524050960433272

Modalidade: Comunicação Oral
GT: **Dança**
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas

ASSOCIAÇÃO DANÇA CARIRI:PROCESSOS FORMATIVOS QUE TRANSFORMAM O AMBIENTE DA DANÇA NO INTERIOR SUL DO CEARÁ

Alysson Amancio (URCA/UFRN, Ceará/Rio Grande do Norte, Brasil)
Teodora Alves (UFRN, Rio Grande do Norte, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo tem como foco principal provocar uma reflexão sobre os processos formativos desenvolvidos na dança na contemporaneidade. Para tal questão ira utilizar como referencia uma instituição de ensino não formal do interior do Ceara, Associação Dança Cariri, um projeto social que desde 2007 vem fomentando diversas atividades na região do Cariri, sul deste estado. Uma reflexão em como a formação de ensino híbrida teórica e pratica aplicada nesta instituição está influenciando os artistas locais e modificando os corpos sujeitos e o ambiente da dança do Cariri, através de composições coreográficas mais rebuscadas, o aumento de eventos de dança, implementação de novos espaços e pesquisas em dança. Um desdobramento possível para a formação e criação da dança na contemporaneidade. A metodologia aplicada é a Fenomenologia de Merleau-Ponty.
Palavras-chave: Processos formativos; dança contemporânea; híbrido

ASSOCIATION DANCE CARIRI: FORMATION PROCESSES THAT TRANSFORM THE ENVIRONMENT DANCE INSIDE SOUTHERN CEARÁ

ABSTRACT*:*
This article focuses primarily cause a reflection on the formative processes developed in contemporary dance. For such anger issue using as reference a non-formal educational institution in the interior of Ceara, Cariri Dance Association, a social project that since 2007 has fueled various activities in Cariri southern region of this state. A reflection on how the formation of hybrid theoretical teaching and practice applied in this institution is influencing local artists and modifying the bodies subject and environment Dance Cariri through more elaborate choreographic compositions, the increase of dance events, implementation of new spaces and research in dance. One possible way for the formation and creation in contemporary dance. The methodology is applied phenomenology of Merleau-Ponty.
Key words formative processes; contemporary dance; hybrid

Introdução

Quando Luís XIV, o Rei Sol, inteligentemente, no século XVII, na França, propiciou a criação da ‘Academia Real de Dança e Música’ estabeleceu, sem dúvidas, um divisor de águas na historia do ensino da dança. Os princípios metodológicos engendrados nesta instituição serviram de base para a técnica

clássica, talvez a pratica de dança ainda mais vigente, quando se pensa em formação de corpos dançantes (CAMINADA, 1999).

É preciso, todavia, ponderar que o ensino e aprendizagem em dança não nascem com o surgimento do balé. E que o modelo de ensino da clássica no qual o professor ou mestre repassa seu conhecimento para seus alunos também não é a única possibilidade de aprender a dançar, é possível aprender dança olhando, imitando, pensando, lendo, dançando. Quando o homem no paleolítico superior, embora não dispusesse de uma racionalidade tão apurada, reproduzia os movimentos dos animais, isto já não seria um processo de aprendizagem?

Podemos compreender, portanto que existem muitos caminhos possíveis para ensinar e aprender dança. Nessa perspectiva os espaços formativos devem apodera-se de múltiplas ferramentas de ensino e ser de fato um agente transformador para os indivíduos aos quais se direcionam.

Acreditamos, portanto, que a reflexão sobre formação em dança será sempre um campo inesgotável, pois além das permanentes ressignificações, novos caminhos também surgem ao longo do período histórico. Por exemplo, em 2014, podemos compartilhar vídeos de dança por aplicativos dos nossos aparelhos celulares, como *whatsapp*, isso era algo impensável em 1994, assim, também não podemos ter certeza de que ferramentas estarão disponíveis em 2034. Isso faz que pensar o ensino em dança seja sempre uma necessidade constante.

O Corpo que dança

O homem é uma totalidade que não pode ser desconjuntada. Todas as partes células, sangue, pêlos, ossos, músculos, órgãos, excrementos, neurônios, gestos e desejos constituem este todo. É a totalidade que nos faz pensar, sentir, falar e agir. “O corpo não é uma ideia ou mesmo uma associação de órgãos, mas um campo aberto de múltiplas possibilidades do conhecer” (PORPINO, 2009, p 61). Por isso, estudar o corpo não é só perscrutar uma estrutura física, biológica, o corpo é uma pessoa que tem uma vivência singular, que contamina e é contaminada pelo mundo que está inserido.

Le Breton (2013) afirma que a contemporaneidade tem sido um tempo de corpos cada vez mais fragmentados, descartáveis, funcionais apenas como um mero suporte, que pode ser costurado e descosturado, esfacelado e suas partes simplesmente substituídas.

No tocante a cultura ocidental este fragmentarismo corporal é ainda mais hegemônico, quase a única normativa vigente, há um especialista para cuidar dos olhos, outro para a garganta, outro para os pés. Não se pensa na saúde do individuo que está doente, mas no órgão que não está funcionando corretamente e que precisa ser tratado.

Embora, ao longo das gerações e em cada localidade seja possível identificar coletivos que apresentam culturas e corpos semelhantes, na perspectiva fenomenológica a qual estamos empregando nesta escrita observamos que cada corpo tem suas próprias experiências vividas e torna-se imprudente homogeneizar os grupos sociais.

Todos os espaços que habitamos, nosso lar, o trabalho, os lazeres, todas as pessoas com as quais convivemos, os livros que lemos, os filmes que assistimos, os espetáculos que apreciamos vão arquitetando nosso corpo. Somos construídos e construímos os corpos com os quais convivemos numa rede de atravessamentos existenciais.

> (...) é a partir de sua existência corpórea que o ser humano percebe e é percebido, que age e interage com a realidade existencial. Entender essa condição de corpo no mundo pode nos levar a perceber que somos sujeitos encarnados e, portanto, incorporamos tudo aquilo que vivemos. (ALVES, 2003, p 45).

Quem não tem boa relação com o corpo, quem não consegue olhar para si mesmo, quem não se toca e nem se permite ser tocado, e trata o corpo como um objeto lascivo, pecaminoso e vexatório é um indivíduo que tende a tornar-se retraído e lamentavelmente acaba dirimindo suas possibilidades de vivencias e trocas com mundo. Quanto mais buscamos disponibilidades corporais mais abrimos os campos das experimentações com outros sujeitos e evidentemente conosco.

Embora o corpo seja o objeto de estudo de diversas áreas de conhecimento, tais como a saúde, filosofia, biologia, sociologia, dentre outros, as artes cênicas têm cada vez mais trazido o corpo nas suas bases de pesquisas. Em alguns momentos bebendo na fonte dessas áreas citadas e noutros buscando engendrar suas próprias questões do mesmo.

E como o próprio termo 'cênico' já indica, o corpo estudado nesta arte é aquele que pode reproduzir estados da vida. Um corpo morto é expressivo, mas não comunica, não existe atitude, energia, vida nesta matéria. O corpo precisa estar vivo e mais do que isso, precisa exercer a vida, dominar as múltiplas possibilidades corporais, para ampliar as interações com o externo.

É na perspectiva deste corpo cada vez mais exercendo sua vida que a dança também se debruça. Enaltecendo suas singularidades, mas também vislumbrando a infinidade de agenciamentos possíveis. O corpo como a personificação de um sujeito encarnado é uma temática que não se esgota, que não estagna e investiga-lo é, sobretudo um modo de zelar por nosso ser e estar no mundo.

"O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável" (MERLEAU-PONTY, 1994 p 14). Para Merleau-Ponty o corpo é o sujeito da percepção, é através dele que conseguimos a essência, o sentido e consequentemente o mundo, é o corpo que gera a consciência e que faz o externo ser percebido.

Visto que esta escrita almeja provocar reflexões sobre processos formativos e criativos em dança na contemporaneidade a luz das experiências estabelecias na Associação Dança Cariri, não poderíamos partir se não, do corpo. Não obstante, ser os corpos sujeitos que experienciam as transformações vivenciadas na ADC[1] e modificaram o ambiente local, é o corpo que presentifica a dança, é o corpo que acolhe as técnicas, movimenta e produz as estéticas artísticas. Se não houvesse corpo, nada haveria.

A Dança na Contemporaneidade

Em pleno século XXI ainda é possível encontrar o desarranjo nas pessoas que não convivem com a Dança e, às vezes, até mesmo com as que trabalham, estudam e lidam cotidianamente com esta arte de que dançar é só uma sequência de passos encadeados. Klauss Vianna afirma que "a dança se faz não apenas

[1] Abreviação para Associação Dança Cariri

dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro" (VIANNA, 2008, p 32).

A Dança é um mundo irrestrito, que pode apresentar-se a partir de uma infinidade de possibilidades nas suas teorias e práticas. Existem as danças que acontecem nas festividades, com foco no entretenimento, rituais religiosos, populares, a dança como terapia, atividade física e a dança como área de conhecimento, campo acadêmico, produção artística e mercado profissional.

Neste estudo situamos o foco na dança pensada para a apreciação de um público, sobretudo a dança contemporânea, pois compreendemos que este é um dos ambientes propícios do qual o seu intérprete consegue adquirir um olhar aprofundado sobre a dança como atividade artística/educativa e que este ao contato com a mesma abre uma fresta para transformar-se, humanizar-se e tornar-se sensível ao universo em que vive. "As produções artísticas do dançar inquietam, transgridem o construído, mas também podem fazer surgir novos pensares, novas atitudes e novas de ver"(PORPINO, 2009, p 65).

O termo contemporâneo nos indica algo do nosso tempo, que acontece nos dias atuais. Neste caso, refletir sobre a dança na contemporaneidade é buscar compreender a infinidade de agenciamentos possíveis, a pluralidade de técnicas, estéticas, mobilidades e procedimentos nos quais ela pode estar inserida.

> Podemos compreender que a Dança Contemporânea resulta de uma teia infinita de relações, onde diferentes vertentes de experiências corporais, convergem para a execução de um movimento consciente, intencional, repleto de significados, e onde está presente, a influenciar e a ser influenciada, a estética contemporânea (MORTARI, 2013 p 95).

Lenora Lobo e Cássia Navas no livro Teatro do Movimento (2007) compreendem que a dança contemporânea parte da invenção da dança de cada individuo.

> A dança contemporânea mais histórica, quase sempre denominada "dança moderna", propõe uma volta às origens do homem, inserido dentro de uma cultura mais ampla, seja ela uma cultura corporal (ancorada no biológico, mas também no psíquico e espiritual), seja ela uma cultura encarada de um modo mais amplo, histórica ou geograficamente espalhada nas malhas da evolução da humanidade. Tanto na dança moderna americana, quanto na dança de expressão alemã (a dança expressioanista), voltar-se para dentro de si e para dentro de certos percursos da cultura humana aponta para uma a um "original", esteja ele onde estiver (LOBO, 2007, p 53).

O intérprete da dança deve buscar um corpo cênico participativo e que procura interagir com os variantes processos de criação na atualidade. Formação e criação tem uma relação intrínseca no corpo do bailarino contemporâneo, a versatilidade estética da cena contemporânea pede processos formativos versáteis.

Os bailarinos contemporâneos deve saber que além das técnicas empregadas nos procedimentos formativos, são os pensamentos e a capacidade de rearticular signos que nos permitem pensar em 'danças contemporâneas'.

A dança contemporânea no contexto híbrido

Hibrido, hibridação e hibridização são palavras cada vez mais recorrentes na contemporaneidade. A despeito do termo hibrido ser oriundo da física e química, esta ideia de mistura, combinações e miscigenações espraiou-se e é utilizado em diversas ciências do conhecimento.

Na área da cultura e sociedade o conceito de hibridismo projetou-se principalmente a partir da obra *Culturas Hibridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (1989) na qual o autor Néstor Garcia Canclini nos traz uma abrangente abordagem sobre os diálogos, interações e as novas organizações sociais contemporâneas, sobretudo na América Latina.

> A hibridez tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas. Recordamos antes as formas sincréticas criadas pelas matrizes espanholas e portuguesas com a figuração indígena. Nos projetos de independência e desenvolvimento nacional, vimos a luta para compatibilizar o modernismo cultural com a semimodernização econômica, e ambos com as tradições persistentes. A descoleção e a desterritoriaização têm antecendentes nas reflexões e nas práticas de artistas e intelectuais (CANCLINI, 2013 p 326).

A partir do século XX na área das artes as fronteiras entre as linguagens ficaram cada vez mais tênues: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais contaminam-se e os seus sujeitos desenvolvem pesquisas e práticas artísticas com agenciamentos plurais.

> A arte contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcedendo cada uma seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos. (BARBOSA, 2008, p 24).

A historiadora e critica de dança francesa Laurence Louppe, no seu artigo *Corpos Híbridos* (2000), defende que hodiernamente a hibridização é o destino do corpo que dança, e que isto é verificado tanto nos processos coreográficos como também nos formativos.

Esta perspectiva trazida por Louppe rompe com a ideia da organização estrutural vigente por três séculos na dança cênica ocidental onde os processos formativos, em geral, aconteciam pela padronização de movimentos.

A figura do mestre transmitia conteúdos pré-programados e exigia a reprodução fidedigna dos passos. Estas práticas enalteciam um padrão de corpo e movimento específicos e na maioria das vezes excluíam a possibilidade de diálogos críticos e processos criativos plurais.

Desde a dança clássica criada na França no século XVII até a dança moderna instituída, na primeira década do século XX, por nomes Mary Wigman, Martha Graham, Horton, Limón vislumbrava-se construir corpos singulares. Foi com a dança pós-moderna que os criadores e professores da dança ampliaram suas perspectivas para movimentações menos pré-estabelecidas e pluralistas.

Liliane Luz (2009) nos alerta que o processo de hibridação ocorre de forma cíclica, e as novas mídias apropriam-se de mídias anteriores para se desenvolverem inteiramente. A dança contemporânea é essencialmente hibrida, diferente da dança

moderna que queria negar o balé clássico, ela não quer negar absolutamente nada, tudo é possível de se agregar, o essencial é que isto faça parte da pesquisa e conceito do artista.

O corpo que dança hoje precisa encontrar expressões coreográficas que estejam em consonância com um século no qual a cada instante surgem novas mídias e ideologias (MIRANDA, 2000). A explosão da rede virtual no fim do século XX é indubitavelmente um divisor histórico na humanidade e uma de suas maiores características é a hibridação.

Atualmente, as artes não se limitam mais aos seus suportes 'tradicionais'. A literatura não mais se limita ao papel, a música não mais aos instrumentos, as artes visuais não mais aos quadros, as artes cênicas não mais aos palcos italianos. Além destas possibilidades as manifestações artísticas todas convergiram para o computador.

É possível encontrar tudo na rede, por exemplo, um endereço eletrônico extremamente popular é o *youtube*, um *site* que permite que seus usuários insiram e compartilhem vídeos digitais. Não existem fronteiras no youtube, Quando o usuário assiste um vídeo de dança clássica, ao lado existem "janelas" menores que lhe indicam um vídeo de *jazz dance*, que lhe indica um vídeo de performance, que já lhe indica um clipe musical da cantora pop Lady Gaga e assim sucessivamente.

Tantos conhecimentos possíveis no cotidiano do intérprete da dança na contemporaneidade induzem que a sua atuação inevitavelmente também se torne hibrida. Neste caso, acredito ser imprescindível refletir sobre esta relação híbrida e dança. Na perspectiva de que, em vez de lamentar que os bailarinos talvez não mais se aprofundem em um único procedimento, vislumbrar que tantas (in)formações os torna mais criativos e abertos a dialogar com as questões do tempo em que estão inseridos.

Associação Dança Cariri

> Fazer dança hoje comporta inúmeras atividades que outrora não eram tão facilmente reconhecidas como possibilidades de exercício profissional no setor. É importante frizar portanto que fazer dança hoje, obviamente sem desmerecer tais atividades, não se restringe mais a coreografar, ensinar ou performar. Utilizamos o verbo performar e não dançar, justamente porque fazer dança hoje se conjuga em uma diversidade cada vez mais ampla de verbos – ensinar, performar, criticar, coreografar, conversar, escrever, pesquisar, fazer curadoria, pensar, manter um site na web, lutar por publicações nos mais variados formatos, dirigir festivais, promover encontros etc (ROCHA *Apud* TOMAZZONI, 2010: 96).

A reflexão sobre o híbrido no tópico anterior foi inserida por ser esse a estrutura de processos formativos desenvolvidos Associação Dança Cariri - ADC. Esta instituição é um centro de pesquisa, fomento e difusão da dança na região sul do Ceará, Cariri. Criada em 2007, foi oficialmente legalizada em 2008.

Desde o inicio a ADC promove ações para o fortalecimento desta linguagem. Realiza um festival nacional, seminários teóricos de dança, grupo de estudo, cine dança mantém uma biblioteca especializada em dança, um projeto social com aulas para a comunidade e é a sede da Alysson Amancio Cia. de Dança

O Cariri cearense é uma região peculiar no nordeste brasileiro. Apesar de estar situado numa área geográfica denominada como sertão, não é constituído pela vegetação seca da caatinga. É um lugar de verde, cercado pela chapada do Araripe, cheio de cascatas, banhos e fontes de água mineral. É composto por trinta e sete cidades que fazem divisa com os estados do Pernambuco, Paraíba e Piauí, o que possibilita que além da cultura cearense ele também seja influenciado pela cultura desses outros três estados. Recebe turista e romeiro durante todo o ano por causa do seu comércio, romarias, instituições de ensino e outros eventos.

O Cariri é também famoso pela paleontologia, por ser o terceiro maior polo industrial calçadista do país, por sua riquíssima cultura popular e por ser berço de nomes importantes como Patativa do Assaré[2] e Padre Cícero[3]. Essa ampla diversidade cultural se traduz numa terra extremamente heterogênea.

Dentro da região do Cariri existem três municípios que se destacam e estão passando por um processo de cornubação, ou seja, como elas possuem divisas muitas próximas com o crescimento as fronteiras estão desaparecendo, e virando quase uma cidade só. É o 'Triângulo Crajubar" formado por Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. O traçado da Associação Dança Cariri e a construção desses corpos estará focada nestas três cidades, mas sobretudo em Juazeiro do Norte.

No Crajubar a cultura popular é extremamente forte, um "celeiro cultural" e durante muito tempo fabricou-se a ideia de que a tradição era a única manifestação artística dessa região. Pensamento limitante que fortaleceu erroneamente que a sociedade em geral só valorizasse e reconhecesse como dança caririense apenas os grupos de reisado, lapinhas e bandas cabaçais, ou seja, manifestações culturais que se relacionavam com a literatura de cordel, as xilogravuras, as esculturas e o artesanato locais.

> Eleger a região do Cariri como o lugar da cultura e da arte popular reflete uma realidade em que outras intenções podem estar submersas. Portanto, acredito que a classificação e/ou nomeação do Cariri como espaço privilegiado das artes populares deve ser pensada a partir da noção de uma imposição de estilos que pretende negar toda a diversidade do potencial artístico da região, na medida em que prioriza um tipo de arte e afirma a sua supremacia, em relação aos demais estilos artísticos. (...) A arte do Cariri é específica, única – é necessário admitir - mas deve-se também reconhecer que ela não se limita apenas a um único estilo ou tendência, por isso deve ser apreendida em toda a sua amplidão e diversidade. Deve ser vista como arte e nada mais (SOUZA *apud* RODRIGUES, 2011 p 54).

A primeira academia de dança da região Crajubar foi fundada em 1979 no município do Crato pela bailarina Inês Silvia, ela havia feito aulas com a Professora Regina Passos, que foi umas das mestras pioneiras de Fortaleza, e por conta do trabalho do seu esposo que se mudou para o Cariri, ela veio junto e abriu este espaço de dança.

A Academia de Inês Silvia durou quase dez anos e neste período montou dez festivais de dança como encerramento de final de ano. Todas as filhas das famílias

[2] Poeta popular do Nordeste brasileiro.

[3] Fundador do município de Juazeiro do Norte. Foi nomeado o cearense do século em 2001 e considerado santo pelo povo.

tradicionais cratenses eram suas alunas e a dança neste contexto foi bem quista e bastante disseminada na época.

Houve ainda dois espaços importantes na década de 90, A Academia de Danielle Esmeraldo também na cidade do Crato e Academia Bacellar em Juazeiro do Norte. Ambos eram ambientes que ofereciam aulas de balé, jazz e dança moderna. Espaços que tiveram extremo êxito mas que paulatinamente foram encerrando suas atividades. Culminando que nos anos 2000 não houvesse nenhum espaço de ensino especifico de dança na região do Cariri.

Juazeiro do Norte apesar de ser a segunda maior cidade do estado do Ceará, no que se referia a dança contemporânea não possuía nenhum grupo que utilizasse as estéticas deste estilo. Os bailarinos não tinham nenhuma técnica codificada de dança nos seus corpos. Alguns eram oriundos da Educação Física, outros do Teatro, e outros eram iniciantes na dança. Além disso, o imaginário dominante neles sobre o papel do bailarino era ainda a ideia deste ser um mero executor e que cabia somente ao coreógrafo criar os passos, pensar a coreografia e conceber o espetáculo.

Este cenário da dança Juazeirense em 2006 me lançou desafios. Recém-chegado do Rio de Janeiro comecei a ministrar aulas de balé clássico e dança contemporânea a fim de construir bases técnicas de movimentos para estes bailarinos, tais como girar, saltar, cair, rolar, suspender etc.. Mas eu não queria compor um corpo de baile tradicional, apenas virtuosos, o meu desejo era fomentar na companhia um polo de pesquisa, construir intérpretes-criadores, indivíduos com a capacidade de se posicionar criticamente sobre sua dança e a forma como ela se articula com o mundo, sabendo que a técnica não pode vir desvinculada da poética.

Em 2007 eu coreografei o primeiro espetáculo de dança contemporânea de Juazeiro intitulado ‘Quis’ que estreou no Teatro Municipal Marquise Branca resultado de um processo que durou sete meses entre aulas e ensaios. Em Abril de 2012 a coreógrafa Ana Vitória através de um prêmio que a ADC foi contemplada realizou uma residência coreográfica com os bailarinos caririenses e desta vivência foi produzido o espetáculo ‘O que deságua em mim’.

Fazendo uma análise dos processos de criação dos dois espetáculos, no que diz respeito a participação dos bailarinos enquanto propositores da cena diria que no primeiro trabalho 90%[4] dos movimentos eram meus e 10% criados pelos bailarinos e no último espetáculo coreografado por Ana Vitória 20% eram partituras criadas por ela e 80% pesquisa de movimento dos próprios intérpretes.

Essa transformação no processo de construção coreográfica dos bailarinos caririenses nestes sete anos de existência se deve a vários fatores, sobretudo a continuidade das atividades e o acesso que todos tiveram a uma diversidade de oficinas, *workshops*, residências, intercâmbios e espetáculos com profissionais[5] importantes do cenário nacional, promovidos principalmente pela ADC.

Os bailarinos caririenses tiveram e tem a oportunidade de fazer aula de técnica de Graham, Contato e Improvisação, Balé Clássico, Jazz, Dança de Rua,

[4] Uso as porcentagens apenas para ilustrar de modo mais claro as transformações nos referidos processos de criação, mas não houve nenhuma pesquisa quantitativa.

[5] Estiveram no Cariri os professores: Isabel Marques (SP), Esther Weitzman (RJ), Dani Lima (RJ), Flávio Sampaio (CE), Penha de Souza (SP), Angela Ferreira (RJ), Thereza Rocha (RJ), Marcos Moraes (SP), Ana Vitória (BA), Silvia Moura (CE), Vanilton Lakka (BH), Gilsamara Moura (BA/SP), Teodora Alves (RN), Lu Spinelli (SE), Andrea Bardawill (CE), Carlos Simioni (SP), Fabiano Carneiro (RJ), Fauller (CE), Rosa Ana Fernandes (CE/França), Yann Marussich (Suíça), Sueli Guerra (RJ), Milena Codeço (RJ), Michelle Ferrúcio (CE), Tiago Gambogi (MG), dentre outros.

Técnica de Alexander, Capoeira, Yoga, Danças Circulares, Teatro Físico, Performance, Dança Contemporânea Seminário de Dança-Educação, Workshop de Crítica de Dança, História da Dança, Anatomia aplicada a Dança, Iluminação Cênica, dentre outros. Algumas atividades eram mais técnicas e outras não. Experimentar no corpo é uma possibilidade de produção de conhecimento, bem como a leitura e também o posicionamento crítico das teorias das artes, como se reorganizam no corpo e nas suas danças. A ADC buscava um fluxo entre teoria e prática.

Esta multiplicidade de oficinas, concomitante a todas as ações desenvolvidas pela ADC mudaram completamente o ambiente da dança na região do Cariri. Se em Juazeiro do Norte no inicio do século XXI só apresentavam-se as manifestações populares, hoje temos um cenario completamente diferente.Fundaram cinco escolas de dança:Academia de Artes e Balé Carolina Rocha, Inspire Arte, Academia Daniel Telles, Dakini Espaço de Dança e Balé Elaine Leão. O festival 'Semana D da Dança Cariri' já está na sexta edição e estão atuando quatro grupos de dança contemporanea.

Não se nega a força e beleza dos reisados e todas as danças populares, muito pelo contrário, legitima-se estas artes populares,o II Seminário de Dança Cariri, teve como tematica 'Tradição e Contemporaneidade. Todavia, o trabalho da ADC direciona e valida também as manifestações contemporaneas da dança. Acreditando que todos os contextos da dança ou melhor das artes podem e devem fazer parte do cotidiano da sociedade.

Considerações Finais

Durante muito tempo a dança do estado do Ceará era a dança da capital, Fortaleza. Não se pensava em dança cênica produzida no interior do estado. Atualmente, esta afirmação não se justifica, temos diversos polos de produção e fomento em dança em diversos municipios do interior cearense.

Este cenario de descentralização da dança configura a importancia de se ter um novo olhar para a dança brasileira, visto que interior não é sinonimo de inferior. Podemos encontrar trabalhos que primam por uma excelente qualidade artistica mesmo não estando localizados nos grandes centros do país.

É inegavel que este aumento de produção e qualificação da dança nos interiores é um reflexo de investimento seja por politica publicas ou iniciativas independentes de processos formativos.

Na região do Cariri, esta produção em dança tem sido engendrada pela Associação Dança Cariri. Esta Instituição está proporcionando muitas atividades formativas. Ações teóricas e também atividades práticas. Investindo na totalidade deste corpo sujeito que dança.

Pensar processos formativos em dança no tempo vigente, deve ser: Possibiltar tecnica de dança, apreciação de vídeos, promover o habito da leitura nos diversos campos dos saberes, saber escrever artigos e projetos para editais de arte, dentre outras propostas.

Acreditamos, portanto que o ensino e capacidade de articulação híbrida promove sim uma possibilidade de desenvolver mais tecnica e poética nos estudantes de dança.

E que este é mais caminho possivel para se pensar o ensino da dança na contemporaneidade.

Este estudo faz parte da pesquisa na Dissertação de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas - PPGARC da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, orientado pela Professora Teodora Alves. Um processo de escrita que ainda está em construção e no qual pretendemos desenvolver no decorrer da pesquisa de campo e da rede de referenciais teóricos conseguir um olhar ainda mais verticalizado para as questões especificas desta tematica.

Referências Bibliográficas

ALVES, Teodora de Araujo. **Herdanças de corpos brincantes: os saberes da corporeidade/africanidade em danças afro-brasileiras.** Programa de pós-graduação em Educação. Natal, 2003.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança: Evolução Cultural**. Rio de janeiro,Ed Sprint, 1999.

CANCLINI, Néstor Gárcia. **Culturas híbridas: estratégia para entrar e sair da modernidade** - 4 ed.6. reimp – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CANDIM, Leandro Neves. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009.

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

GIL, José. **Movimento total: corpo e a dança**. Lisboa. Relógio D'água Editores, 2001.

LOBO, Lenora. **Teatro do movimento: um método para um intérprte criador/Lenora Lobo e Cássia Navas** – Brasília: LGR Editora, 2003/2º edição, 2007.

MARZANO, Michela**. Dicionário do corpo.** São Paulo: Edições Loyola, Centro Universitário São Camilo, 2012

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. – 1. Ed. São Paulo. Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**.5 ed São Paulo: Cortez 2008.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**: Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4º ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
MORTARI, Kátia Simone Martins. **A compreensão do corpo na dança: um olhar para a contemporaneidade**. Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa, 2013.

MIRANDA, Regina. "Dança e Tecnologia". In. ANTUNES, Arnaldo [et al]. **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: Univercidade Editora, 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em Cena**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2006.

TOMAZZONI, Airton *et al*. **Algumas perguntas sobre dança educação**. Joinville. Nova Letra, 2010.

Curriculos

Alysson Amancio

Professor efetivo do Departamento de Teatro da Universidade Regional do Cariri - Urca. Mestrando em Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Fundador da Associação Dança Cariri. Diretor da Alysson Amancio Cia de Dança. Autor do Livro 'Memórias da Dança: Recortes de um movimento'.

Link do Currículo Lattes

http://lattes.cnpq.br/6479319998442753

Teodora Alves

Professora adjunto IV do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte atuando no Curso de Licenciatura em Dança. Criou e coordenou a Base de Pesquisa GECARTE - Grupo de Estudos em Corpo, Arte e Educação no período de 2005 a 2010.

Coordena o Grupo de Dança da UFRN desde 2005. Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN.

Link do Curriculo Lattes

http://lattes.cnpq.br/3465675149039835

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade**: Comunicação Oral** GT: **Dança**
Eixo Temático: **Pesquisa na Educação em Dança: narrativas e metamorfoses contemporâneas.**

AS CARTOGRAFIAS DO CORPO

Maria Ignez de Souza Calfa (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Neylla Carvalho da Silva (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil)
Thais Peixoto de Souza (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO*:*

Cartografias do Corpo é um tema de pesquisa e parte integrante do projeto Tessituras Poéticas do Corpo que por meio das oficinas itinerantes viabiliza um mergulho no ser corpo enquanto aprofundamento do estudo da corporeidade como questão e da interdisciplinaridade e sua ação nos processos de Arte Educação.

Assim, a presente proposta tem como objetivo investigar através de um intercambio com outros cursos, a contextualização do corpo em diferentes formações como estrutura norteadora no processo de ensino, e desta forma apresentar o corpo como possibilidade presente em diferentes linhas de pensamento, que busquem integrar o pedagógico e o artístico como caminho para a potencialização da linguagem .

.

Palavras-chave: Corpo; Cartografia; Dança

THE BODY CARTOGRAPHY

ABSTRACT:

Cartographies of the Body is a research topic and an integral part of the tessitura Poetics of the Body project that by itinerant workshops enables a dip in be body while deepening the study of corporeality like a question and of interdisciplinary and its action in processes of Art Education.

Thus, this present proposal has the aims to investigate through an exchange with other courses, the contextualization of the body in different formations as a guiding structure in the teaching process, and so indroduce the body like a possibility in different lines of thinking that looking for to integrate the pedagogical and artistic as a way to potentiation of language.

Key words: Body; Cartography; Dance

1 Introdução

O presente trabalho é fruto das ações desenvolvidas no Laboratório de Arte-Educação, do Departamento de Arte Corporal, Escola de Educação Física e Desportos/ UFRJ, este tem como objetivo estreitar a relação entre o processo pedagógico e a produção artística, tecendo uma metodologia onde o aspecto

científico, pedagógico e o artístico sejam vistos de forma integrada no meio acadêmico e também nas realidades apresentadas além dos muros da universidade.

As cartografias são os estandartes, que anunciam e enunciam nos músculos e nos ossos, em seu universo poético as memórias de cada corpo, o tempo, a ancestralidade e a historia de uma narrativa que nos pertence, e que assim como o bíceps e quadríceps, também se manifesta nas corporeidades, no movimento de um salto ou no repouso silencioso de cada ação na dança.

2 Desenvolvimento

A trajetória do Laboratório se tornou efetiva graças à estrutura desenvolvida que traça entre seus objetivos as ações do ensino, da pesquisa e da extensão em programas de Arte-Educação, proporcionando um aprofundamento no estudo da Corporeidade.

Considerando a Corporeidade um campo de pesquisa ainda pouco investigado na dança e cada vez mais utilizado por outras áreas do conhecimento, isto nos instiga à sedimentação de um pensamento sobre o corpo e suas questões, criando um compromisso maior face às diferentes demandas. Com esse viés o Laboratório de Arte-Educação tem procurado tecer suas ações buscando através dos projetos fundamentar a linguagem e a memória, estabelecendo diretrizes na realização de suas pesquisas e ampliando estas em extensão.

Assim, vem construindo procedimentos metodológicos que façam da teoria a reflexão da ação, baseando suas experimentações práticas a partir de um olhar múltiplo sobre o corpo, identificando sua complexidade, rede onde tecemos os saberes e os fazeres, criando o diálogo permanente na dança. A Corporeidade nos permite transitar nas diversas áreas (Saúde, Educação, Arte e Cultura) formando uma grande trama que indica os caminhos da Interdisciplinaridade.

A fonte de nossa atenção para o estudo da interdisciplinaridade, parte deste olhar plural do corpo, onde desvendamos nos mistérios da linguagem, sua amplitude de movimento, aventura com que transita na corporeidade, extraindo do fenômeno da dança a força de vida em sua ação poética.

> “A linguagem é a casa do Ser. Em sua habitação mora o homem. Os pensadores e poetas lhe servem de vigias. Sua vigília é com-sumar a manifestação do Ser, porquanto, por seu dizer, a tornam linguagem e a conservam na linguagem” (HEIDEGGER,1967,p.24).

A interdisciplinaridade indica que se assuma a complexidade, isto é, o entendimento de que não é pelas vias da categorização, que se compreende a ação humana em todo o seu vigor, mas pela linguagem, e na construção desta rede, é que o pensamento acontece na sua pluralidade, e as coisas falam entre si, originadas pelo diálogo, garantindo o cuidado necessário do saber, que não crie monólogos, mas se amplie a escuta de outras realidades, isto é, o movimento que se deixa consumar na manifestação do Ser. Então, só um pensar interdisciplinar é que permite a transposição de fronteiras, provocando um aprofundamento da dança e extraindo na essência dos corpos, o princípio da corporeidade como caminho da linguagem.

A dança indica no “inter” que se assuma a complexidade e não a disciplinaridade dos corpos, isto é, ao pensar o “inter” na dança, permitimo-nos a transposição de fronteiras, provocando o aprofundamento da corporeidade como caminho da linguagem, extraindo na teia a essência do ser corpo.

> O corpo é presente quando se escuta, quando participa do que lhe é próprio, quando se recolhe ao silêncio da linguagem, auscultando a corporeidade como o sentido. A escuta convida pensar o corpo para além de sua estrutura anatômica, de ossos, músculos, articulações, vísceras, para encontrar na imensidão da superfície o sem fundo do universo humano como atravessamento e, por isso, vida experienciada, história [...] Eis a questão - deixar o corpo ser o que já é: poético. Deixar o corpo simplesmente ser. (CALFA, 2014, p.48).

Pensamos o tecer da teia como um princípio para o diálogo nos atravessamentos tecidos pelos diferentes pensamentos. Nesta trajetória, identificamos a corporeidade como uma questão, que procura resgatar nas experiências do corpo, o seu lugar originário, e na essência da ação a sua *poiesis*, como linguagem, tecendo seu espaço de fala, de escrita, de leitura, o que nos envia as ditas “Cartografias”, são grafias do corpo que desenham em sua escrita os processos históricos e geográficos, o humano, desvelando em seus traços o mapeamento de uma cultura e de uma identidade, nos mitos despertados e nas marcas tatuadas nos corpos.

Com o estudo da temática “Cartografias do Corpo”, pretendemos mapear o corpo e identificar, o lugar de origem, nossa terra pelo enraizar-se do homem, onde moramos e habitamos, na busca de uma proximidade com o corpo na relação

consigo mesmo, através de uma maior percepção, observação e identificação na construção do diálogo. Na possibilidade do corpo enquanto grafia, mostra-se a escrita que retrata a singularidade, o cada um.

Perceber o corpo como uma forma de escrita e leitura na narrativa de uma historia, o corpo acontece como grande espaço, um mapa criando possibilidades de estabelecer correspondências consigo mesmo e com o outro, na dinâmica entre questão e resposta, colocando-se simultaneamente como destinatário e remetente, o corpo como muitas possibilidades de ser. Quem são estes outros que estão velados neste corpo?

A Cartografia em sua investigação oportuniza o sair do automatismo e da mecanização do olhar, despertando o olhar para o corpo que não deve ser visto apenas como meio de transporte, mas sim como um estado de tensão permanente do que se mostra e do que se retrai.

O termo cartografia surge da geografia, cujo a função principal é mapear uma área.

> Para os geógrafos, a cartografia- diferentemente do mapa: representação de um todo estático- é um desenho que se acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido- e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos. (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 23).

Na corporeidade sua função é a de mapear uma área do corpo, fazer um estudo local. Todo corpo pode ser estudo cartográfico, pode ser mapeado em traços, cores, palavras, imagens. Podemos pensar o corpo como um vasto território cheio de relevos, picos e diversos acidentes geográficos, os quais constituem em seus contornos e silhuetas um corpo em suas respectivas cartografias.

> Então um cartógrafo é um observador da terra assim como um dançarino é um leitor do corpo, um observador da própria vida e da vida do outro, um colecionador de imagens, de ações, de gestos, de coisas, de acontecimentos, pois dançar é mapear o terreno do corpo. (RODRIGUES, 2011, p.51).

O processo de cartografar, se dá por meio da escuta do corpo, que através do mapeamento possibilita desvelar e provocar a dimensão sensível de se dizer e *outrar-se;* descobrir na experienciação do ver-se o seu lugar, origem, terra, morada.

A partir da investigação do corpo, por meio de praticas corporais explorando aspectos sensoriais e motores, as cartografias se realizam nas ações de: especular; vasculhar; observar; ver; dialogar; delimitar; contornar e mapear. A escrita como concretude de uma composição se dá em cores, formas, palavras, símbolos que apontam para cada parte uma questão. A cada etapa esta composição se desenha em gestos e imagens, estabelecendo um estado de correspondência e favorecendo o diálogo com o próprio.

Tecendo no corpo sua escrita e libertando-se dos clichês presentes nas narrativas representativas, abre-se o encontro com novo, o espaço singular onde as imagens nascem como transbordamento do que é originário para tornar visível o que é invisível em cada corpo.

Com base nos pressupostos acima mencionados sentimos a necessidade de estabelecer desdobramentos sobre o tema abordado que se realizou, a partir das experiências vividas anteriormente em outras ações de extensão, fora da UFRJ, assim, avaliamos a necessidade de aprofundar esse estudo dentro do espaço acadêmico e desenvolver uma pesquisa dialogando com outras áreas do saber, inaugurando a itinerância da extensão dentro da comunidade interna da UFRJ.

Como uma das ações do laboratório de arte educação destacamos as oficinas itinerantes, por meio delas iniciamos parcerias com diversos cursos de graduação desejando investigar nos grupos um panorama geral sobre a visão do corpo nas diferentes formações. Delimitando na primeira fase da pesquisa, os cursos de: Terapia Ocupacional, Psicologia e Escola de Belas Artes. Tendo como objetivo dimensionar o valor e a relação que é estabelecida com o corpo nos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos na formação do aluno, identificamos a possibilidade de aproximação das praticas que cada indivíduo se propõe a realizar.

A ação de cartografar nos leva a identificar, reconhecer, perceber, pensar e reconhecer no processo de escrita outros estados de correspondência, ou seja, ir a busca de lugares que precisam ser descobertos e assim se corresponder com o próprio corpo, a autenticidade deste material cartografado em sua síntese é testemunhado na elaboração de cartas, a partir de uma leitura que leva ao diálogo, o que permite um maior aprofundamento de cada participante no conhecimento de si

enquanto linguagem, muitas vezes despercebida pela não experiência do olhar-se, ler-se, ver-se.

A leitura das cartas produzidas nos encontros nos faz entender o que Guimarães Rosa em seu poema o Espelho nos conta: “Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram [...] Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles”. Ao aplicar estas oficinas nos surpreendemos em nossas práticas, assim como os que dela participam, com o mergulho vivenciado, por mistérios que se desvelam em cada linha, escrita e lida, que revelam fatos ou ausências tatuadas nos corpos presentes em cada encontro.

Logo, sentimos a necessidade de fundamentar o estudo do tema enquanto pesquisa e nos debruçamos sobre o método Analise de Conteúdo para Pesquisas Qualitativas, demos enfoque aos *núcleos de sentido* com o intuito de perceber o que as práticas corporais vivenciadas por cada individuo suscitavam enquanto conhecimento do que lhes é próprio e revelava o que lhes era obscuro, resgatando para muitos, segundo a nossa pesquisa, uma maior convocação de si enquanto potência relatada em inúmeros depoimentos que mostram sujeitos que se desapercebiam e que passaram no processo a desenvolver no corpo a experiência do ver-se, o presentificar-se.

Destacamos a importância de relatar os seis *núcleos de sentido* que foram encontrados a partir da análise feita na leitura das cartas sobre o corpo, apresentaremos para melhor compreensão alguns trechos extraídos da pesquisa:

Núcleo 1: *Uma conversa em 2° pessoa*

“Olá pé, Você que sempre me levou para onde eu desejei, digo agora para me levar além... Ass: Você mesmo”(Psicologia/ Aluno A)

“ Eu acho que nós, você e minha mente, poderiam entrar num acordo e começarem a se dar bem...peço... que você esteja disposto a se reconciliar com a mente e ficar mais saudável...nos veremos em breve!” (Escola de Belas Artes/ Aluno A)

“Queria poder te abraçar e dizer que sinto saudades de ti. Saudades do tempo que eramos somente eu e você.Se algum dia sentires o mesmo que eu volte para casa, te espero no fundo do teu coração. Beijos ! Teu Corpo.” (Terapia Ocupacional/ Aluno A)

Núcleo 2: *Um pedido de desculpas*

"Querido corpo, me desculpa pelas vezes em que te tratei mal... não me escutei, e nem a você também... vou cuidar mais de nós dois" (Psicologia/ Aluno B)

" ...começo agora por me desculpar...por não trabalhar-te como deveria...pelo mau que lhe(me) causo, por minhas repentinas insanidades..." (Escola de Belas Artes/ Aluno B)

"Espero cuidar de você sempre da melhor forma, e quando não conseguir, por favor me perdoe" (Terapia Ocupacional/ Aluno B)

Núcleo 3: *Um olhar sobre si*

"Pernas de tronco, andar lento, pés enraizados na vida... Na cintura pura ginga de quem tem o sol na barriga, de quem tem plexo solar... pé seguindo sempre com vigor a sabedoria do amor... Assim sou torto, moreno, sarcástico e sereno, dentro e tantos que também sei, este ser no papel apresento" (Psicologia/ Aluno C)

" Reparei que você tem um buraco no peito e plantas nos pés...pessoas com plantas nos pés e nuvens na cabeça sempre são divertidas!" (Escola de Belas Artes/ Aluno C)

"Meus olhos podem ser braços, eles podem ser minha boca... Meu coração é o meu pé e meu pé é meu coração, ambos podem ser minhas asas... Ambos podem ser minha corrente, e me prender onde não quero estar. São também meus olhos... Ambos são a vida, pois se conectam com o outro e com a terra de forma profunda,sempre mantém contato com o espaço. O coração vê tudo pelo alto e o pé sempre por baixo, mas mesmo tão distantes são um só. Você corpo, é um caminho que se transforma em diversos caminhos, é um só e ainda assim pode ser vários." (Terapia Ocupacional/ Aluno C)

Núcleo 4: *Um conselho*

" O que você faz aí, deitado, inerte? Se levanta! Porque não se mexe. Quero que você produza algo, que acredite em você...não vou dizer que é fácil...quero que amadureça, invista tempo...nada de desculpas, isso gera frustrações...dor...quero que me escutes...perseverança traz a confiança...quem vos escreve é a mão que faz parte do corpo...até a próxima conquista assinado: mão." (Escola de Belas Artes/ Aluno D)

Núcleo 5: *Gratidão*

"Agora já consigo achar que não teria como ser melhor. Obrigada, atenciosamente sua criadora."

(Escola de Belas Artes/ Aluno E)

"Você que guarda todas as cicatrizes te agradeço." (Terapia Ocupacional/ Aluno E)

Núcleo 6: *Negação*

"Não gosto de tê-lo. Com tudo, é o que possuo. Carregá-lo tem sido ruim..." (Escola de Belas Artes/ Aluno F)

Para melhor visualização do material produzido por meio das cartas evidenciamos imagens de palavras mais recorrentes no processo de escrita de cada aluno.



Escola de Belas Artes, 2013



Psicologia, 2013



Terapia Ocupacional, 2013

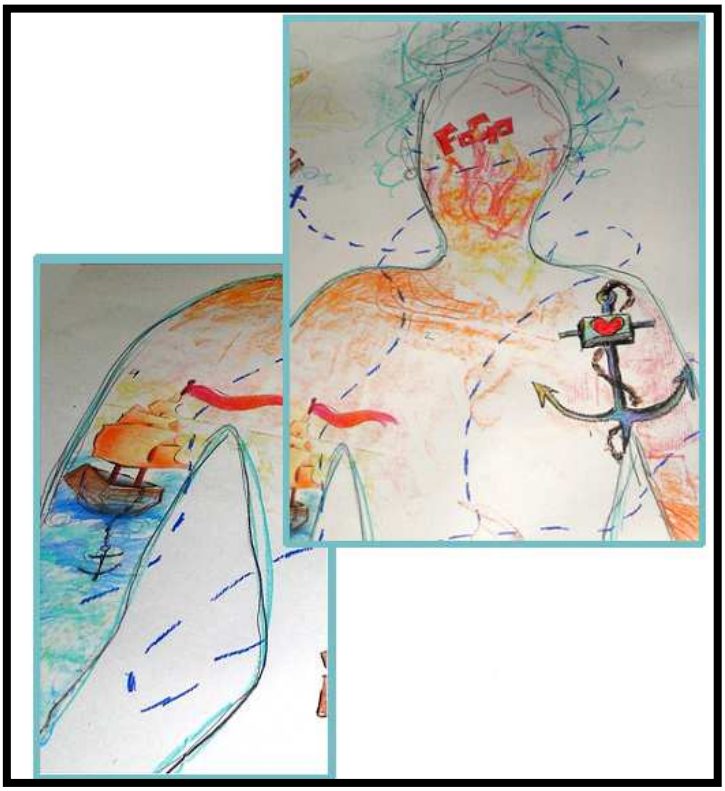
Outro aspecto do estudo a ser considerado foi a análise das imagens que se deu através de leitura individual da cartografia trabalhada nos contornos e silhuetas do corpo, a organização das informações encontradas, nos apresenta um panorama do mapeamento do corpo, que como descrito, se dá por meio de questões especificas feitas durante uma das etapas realizadas nas oficinas.

Nesta etapa do trabalho apresentamos os registro mais mencionados, em palavras, partes, cores ou imagens, verificamos que: Cabeça, pé e mão são as partes que mais deixam nascer uma palavra; Ombro e mãos são partes que mais chamam atenção; O vermelho é a cor que rege com mais potencia os três cursos; Observa-se também que as regiões da pelve e abdômen aparecem em evidencia, A palavra Sol esteve presente como imagem para a parte do corpo mais mapeada: tórax. Os pés, seguidos das mãos foram os mais apontados como a parte terra e parte água em sua maioria encontra-se nas regiões pélvica e abdominal. A região peitoral, seguida das mãos e pescoço, foi apontada como a parte fogo. O pulmão foi o mais indicado como parte Ar.

Para melhor compreensão do tema apresentamos recortes de algumas imagens presentes nas cartografias estudadas.



Fotografia de Neylla Carvalho
Fonte: Material Cartografia Laboratório de Arte Educação 2013



Fotografia de Neylla Carvalho
Fonte: Material Cartografia Laboratório de Arte Educação 2013



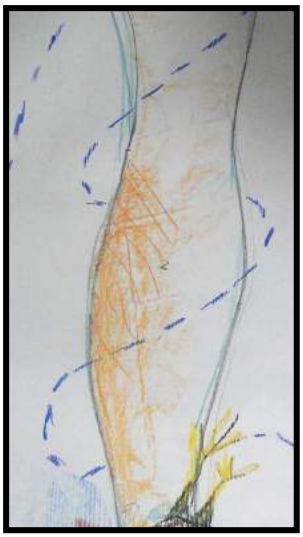
Fotografia de Neylla Carvalho
Fonte: Material Cartografia Laboratório
de Arte Educação 2013



Fotografia de Neylla Carvalho
Fonte: Material Cartografia Laboratório
de Arte Educação 2013



Fotografia de Neylla Carvalho
Fonte: Material Cartografia Laboratório de Arte Educação 2013



Fotografia de Neylla Carvalho
Fonte: Material Cartografia Laboratório de Arte Educação 2013

Consideramos ao acreditar na ação interdisciplinar da corporeidade, nos baseando na idéia de que esta pode ser fomentadora das questões do corpo, criando implicações na relação do aluno consigo mesmo e no favorecimento do diálogo com os conteúdos norteadores de sua formação, entendemos deste modo, que ambas são indissociáveis no processo de arte e educação como produção de conhecimento na construção de um pensamento transformador.

Dessa forma é fundamental destacar o valor destas atividades como experiência acadêmica na vida profissional dos alunos do curso de graduação, possibilitando uma percepção maior da realidade na qual estão inseridos, além de contribuir para um novo pensamento do corpo, como visão de mundo na construção de novos valores.

Em fim, acreditamos que esta pesquisa em muito pode ampliar nossos estudos a sobre o corpo, pois compreendemos este como pensamento, e que por tanto não deve ficar descontextualizado de nenhum processo de ensino e aprendizagem, na comunhão do artístico e do científico. Além disso para nós, como Laboratório de Arte Educação é fundamental a possibilidade de viabilizar os estudos, ao estender-se além das paredes onde pesquisamos e desta forma, proporcionar uma reavaliação da nossa própria ação de ensino.

REFEREÊNCIAS:

DEMO, Pedro, 1941- Avaliação Qualitativa/Pedro Demo-5. ed-Campinas, SP: autores Associados, 1995-(Coleção Polêmicas do nosso tempo)

GOMES R. Análise de dados em pesquisa qualitativa, pp 67-80. In MC Minayo, (org.). Pesquisa Social: teórica, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Félix Guattari e Suely Rolnik, Micropolítica. Cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana (org). Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Editora Sulina. 2010.

CASTRO, *Arte: corpo,mundo e terra*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CASTRO, Manuel Antônio de, Dicionário de poética e pensamento, Disponível em: < www.dicpoetica.letras.ufrj.br >

BACHELARD, Gastón. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martin Fontes, 1993.

PONTY, Maurice Merleau. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SILVA, Ignácio Assis (org). Corpo e Sentido: a escuta do sensível. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987

GUATTARI, Félix. As três Ecologias. Campinas: Editora Papirus, 1990
Caosmose, um novo paradigma estético. São Paulo. Editora 34, 1992

SOARES, Carmen Lúcia (org). Corpo e História. Campinas: Editora Autores associdos, 2001

SENNET, Richard. Carne e Pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 2001

LELOUP, Jean Yves. O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

ANDRADE, Carlos Drummond de. Corpo. Rio de Janeiro: Editora Record, 1987

MOUTAGU, Ashley. Tocar – o significado humano da pele. São Paulo: Editora Sumus, 1988

CORBIN, Alain. História do Corpo – Volumes 1, 2 e 3. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

ROSA, João Guimarães. Primeiras estórias. Rio de Janeiro, Nova Fronteira,2005.

VALÉRY, Paul. A Alma e A Dança e outros diálogos.Rio de Janeiro, Ed.Imago, 2005.

JARDIM, Antonio. Música: vigência do pensar poético. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2005.

FOGEL, Gilvan. O desaprendizado do símbolo. Permanência e Atualidade da Poética. Rio de Janeiro,Tempo Brasileiro, 2007.

BARROS, Manoel. A Gramática Expositiva do Chão. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1990.

Maria Ignez de Souza Calfa
Doutora em Poética, Professora adjunta do Departamento de Arte Corporal da UFRJ, Coordenadora do curso de Bacharelado em Dança, Coordenadora do Laboratório de Arte Educação http://lattes.cnpq.br/9705840362236270

Neylla Carvalho da Silva
Graduanda de Terapia Ocupacional pela UFRJ, Graduada em Dança pela UFRJ, Bolsista do Laboratorio de Arte Educação e Bolsista CNPQ do Laboratório de Tecnologia Assistiva. http://lattes.cnpq.br/1369408954414534

Thais Peixoto de Souza
Graduanda em Educação Física pela UFRJ, Bolsista do Laboratório de Arte Educação

Modalidade: Comunicação oral GT: Dança
Eixo temático : 12.Poéticas e práticas de Dança na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.

ESTÉTICAS DA DANÇA POPULAR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA - HIBRIDISMOS?!

Ms. Jonas de L. Sales - Departamento de Artes Cênicas/DF/BR

RESUMO:
Levar as expressões populares para a sala de aula e usufruir das potencialidades estéticas que essas proporcionam no universo da Arte é a principal discussão dessa comunicação. Discorrem-se aqui apontamentos sobre o hibridismo estético/artístico que envolve as manifestações de artes do povo e como podemos refletir o ensino da dança por meio das expressividades da tradição popular, sem deixar de considerar as atuais discussões sobre arte contemporânea no contexto da academia formal.
Palavras-chaves: Dança Tradicional; ensino de arte; hibridismo; cultura.

ABSTRACT:
Taking expressions of popular dance to the classroom and enjoying the aesthetic potential that provides the universe of art is the main discussion of this communication. Some topics will be discussed here about the aesthetic/artistic hybridism that involves manifestations of people's art and it asks how we can reflect on the dance teaching by the expressivity of the folk tradition, while considering the current discussions about contemporary art context in formal academy.
Keywords: Traditional Dance; art teaching; hybridism; culture.

1. Adentrando nos universo da tradição

Nas últimas décadas, percebemos uma luta constante com direcionamento para uma criação de sistemas nos quais a Arte seja contemplada como área de conhecimento. Vivemos um momento de agregação de valores e pensamentos para que haja um fortalecimento no que concerne:

- a Arte em suas linguagens na esfera do saber acadêmico,
- a Arte como um elemento da sociedade que se insere em processos de construção de saberes constituídos pelo sujeito,
- a Arte que detém uma importância significativa na projeção da cultura nos meios sistematizados do saber.

Assim, pretende-se com esta comunicação reiterar a preocupação em afirmar o universo artístico como produto de saber e não apenas como produto estético de entretenimento e lazer. Proponho, como mote de discussão, a

estética popular que ainda sofre preconceitos nas discussões estabelecidas nos ambientes acadêmicos e, no entanto, está disseminada nas diversas camadas da sociedade de maneira pontual, agregando e colaborando para uma afirmação de saberes que se organizam por outros caminhos metodológicos, que não são as formalizadas nas instituições de ensino, fugindo aos processos estabelecidos por áreas de conhecimentos formais.

Em 1996, a educação brasileira ganhou uma nova lei (9.394) na qual o ensino de Arte nas escolas de educação básica se torna obrigatório e, dentre suas linguagens, a dança é uma das vertentes artísticas a ser estudada e vivenciada como fundamental no processo de desenvolvimento cultural dos alunos. Todavia, desde então, estudar dança na escola ainda é incipiente e não corresponde, ainda, aos anseios da área na busca de firmá-la como campo de conhecimento.

Como toda disciplina curricular, a dança tem conteúdos específicos que trabalham o corpo e sua relação com o espaço, o ritmo, o tempo, a criação poética e as identidades culturais. Desse modo, é necessário criar situações concretas para que o educando possa vivenciar e discutir tais práticas no intuito de elaborar suas verdades e produzir conhecimento, bem como tornar-se produtor de propostas de arte.

Considera-se que, para ser um agente propositor de Arte, o indivíduo deve passar por experiências que o leve a descobertas que ativem seu campo sensível – o corpo, como elemento fundamental para que as subjetividades venham à tona, transpassando a porta do físico e conectando a alma com o mundo exterior. Assim, também abrir-se-ão campos para a assimilação do saber, pois

> A elaboração do conhecimento passa pela elaboração do corpo entre o próprio corpo e as coisas (mundo interior e exterior) – elaboração solidária do sujeito e do objeto. [...] interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se torne, sujeito de sua própria práxis no desvelar a sua realidade histórica, através de sua corporeidade. (NANNI, 2008, p. 08)

Nesse contexto dialógico, da maneira como as relações corpóreas se dão com o mundo em que estamos a viver, deseja-se, com grande afinco, que as pessoas possam ser fruidoras da arte, que sejam capazes de identificar seus códigos e suas poéticas, que façam leituras críticas do mundo, dialeticamente, por meio das ideias propostas pelo artista em sua arte. Mas para isso fazem-se necessárias portas para se permitir adentrar nas relações entre arte e sujeito, de modo a consolidar textos e contextos pertinentes a uma leitura que aproxime as experiências do indivíduo com a Arte.

Desse modo, para início de conversa, apresento à discussão o pensamento do filósofo Richard Shusterman (1998) que afirma:

> A arte popular não somente pode satisfazer os critérios mais importantes de nossa tradição estética, como também tem o poder de enriquecer e remodelar nosso conceito tradicional de

> estética, liberando-o de sua associação alienada a temas como privilégio de classe, inércia político-social e negação ascética da vida. (SHUSTERMAN, 1998, p. 104)

O autor aponta contribuições relevantes para que, através de propostas que valorizem a assimilação das estéticas populares como procedimentos do conhecer, possa-se desmitificar a relevância que as produções populares trazem em seu contexto para a elaboração de formas estéticas. A partir desse comentário, trago à tona questionamentos para que reflitamos a despeito do andamento da compreensão e dos caminhos que as artes do corpo traçam na intenção de construir saberes que colaborem para a inserção dessas linguagens como conhecimento na sociedade.

FIGURA 1: Noite dos tambores Silenciosos / Carnaval de Recife - 2013



Foto: Jonas Sales / Fonte: Particular

Assim, indago:

- De que maneira as expressões de arte tradicionais, inseridas nos conteúdos escolares, podem contribuir para a compreensão das linguagens artísticas como fator colaborador no processo de construção de um cidadão consciente de seu corpo e de sua cultura?
- Como os elementos da estética podem ser discutidos e assimilados a partir do referencial do corpo que vivencia expressividades construídas pela população não acadêmica?
- É possível uma conscientização sociopolítica a partir das experiências com a arte popular?
- Qual o papel das expressões populares na aprendizagem de um corpo que elabora estéticas artísticas?

Questões essas que revelam preocupações nos procedimentos metodológicos e processuais em nossas instituições de ensino, visto que as danças de tradição popular, na maioria das vezes, são cogitadas apenas nas festas como do folclore, junina e consciência negra. Faz-se imprescindível a

introjeção dessas no cotidiano escolar, expondo-as em constantes diálogos com nosso educandos.

2. Refletindo sobre os aspectos técnicos e socioculturais da dança tradicional e suas reverberações na escola

Tomando tais indagações como pano de fundo, é necessário que tenhamos claro que não se está estabelecendo aqui a arte popular como aquela que traduz o reflexo de uma ideologia política classista do popular difundida nas décadas de 60/70 (Rocha 2009) [1], mas que se preocupa, acima de tudo, com uma Arte que traduz estéticas elaboradas por grupos de pessoas que, através de seus processos históricos, construíram e constroem signos que revelam seus desejos e suas experiências corpóreas. Busca-se, portanto, uma Arte que surge de um empirismo de grupos sociais, mas que se preocupa com uma organização estabelecida a partir de regras desse mesmo grupo, que o possibilita resgatar em seus festejos a sistematização desse produto de conhecimento e construção coletiva.

Para reforçar esse pensamento, a pesquisadora Margarida Moura (2007), da faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, diz que:

> A coreografia tradicional assume-se enquanto espaço de composição, baseada, desenvolvida e construída sobre materiais da cultura tradicional, com vistas à obtenção de um produto performativo capaz de ser observado, interpretado e apreciado enquanto elemento de espetáculo. (MOURA, 2007, p.167)

Nesse interim, perpasso pela discussão ora iniciada, tendo a referência de que, nas manifestações populares, os sujeitos envolvidos desenvolvem técnicas corpóreas que explicitam uma liberdade técnica, de modo a possibilitar uma constante recriação dos parâmetros estilísticos do movimento elaborado. De tal modo, é compreensível que pequenas nuances sejam alteradas nos movimentos dançantes desses sujeitos no momento em que executam suas performances corpóreas, moldando-as e recriando-as no tempo e no espaço, como reforçado por Rodrigues (2005), quando diz que

---

[1] Gilmar Rocha expõe no artigo *Cultura popular: Do folclore ao patrimônio*, o pensamento dos intelectuais nas décadas de 60/70 em que a luta política, de resistência reflete no pensamento de tais pensadores no que diz respeito de cultura popular. (Mediações. V.14, n. 1. 2009).

> provém, portanto, do dançante a capacidade de quebrar as formas. A partir dos elementos estruturais da manifestação, a maneira de mover-se de um dançante modifica a própria forma que a gerou. Dentro do fluxo do decompor e transformar, o movimento não se cristaliza, pois no momento seguinte de sua criação ele já se apresenta como algo novo e dinâmico. (RODRIGUES, 2005, p.103)

Entretanto, indiscutivelmente, não podemos desconsiderar o fato de que existe um princípio estético do movimento que conduz o grupo a uma estilização conjunta que mostra signos da manifestação dançada, fazendo com que identifiquemos nesse movimento características estéticas que são elementos de identidade de expressão da arte exposta.

Percebe-se nas expressões de tradições populares uma espontaneidade que sugere a individualidade do sujeito; por outro lado, torna-se perceptível também uma unicidade dentro de um sistema padrão que revela a organização estética do grupo e que reverbera na experiência do sensível que chega aos olhos de quem vê.

Mendes e Nóbrega (2004), ao considerar a perspectiva da construção dos gestos individuais, refletem sobre a cultura, apontando que:

> [...] os gestos podem ser considerados campo de visibilidade da articulação entre natureza e cultura. Portanto, apesar de todos os seres humanos serem capazes de gesticular, os gestos expressam as singularidades individuais e culturais apresentando linguagens específicas. (MENDES E NÓBREGA, 2004, p.127)

Desse modo, considera-se que a construção do movimento individual emite uma singularidade do brincante envolvido na manifestação e que o agrupamento desses indivíduos fará com que haja uma necessidade de organização dos movimentos em grupo, sugerindo, assim, uma nova construção do movimento no aspecto coletivo. Daí o surgimento de rodas, fileiras, deslocamentos, etc, formando características do desenho coreográfico expressas nas manifestações espetaculares do povo.

Sendo o corpo elemento inato de expressividade, de revelação de singularidades da cultura que o sujeito vivencia, é importante pensar que passamos por um momento em que a Arte insere-se num conflito de ideias, uma vez que se encontra em um processo de constantes variantes, buscando mostrar-se e se dizer. É a Arte em um período de diversidades inconstantes e variáveis que possibilita uma abertura para experimentações e surgimentos de novas estéticas nas produções artísticas. Nesse sentido, diálogos entre linguagens favorecem o que na atualidade chamamos de *hibridismo artístico* no qual a transversalidade nas artes é permitida e propulsa provocações estilísticas.

Notoriamente, estamos na época de propostas de inter-relações artísticas, de intercomunicação de linguagens, quando atravessamentos se dão de maneira daninha e os discursos acadêmicos demonstram-se atentos, mas ainda “pisando em ovos”, em virtude das incertezas dos caminhos aonde se

pretende chegar, embora, questiono, precisa-se mesmo chegar de maneira hermética a algum lugar?

Figura 2: aula de danças tradicionais com jovens kalungas na cidade de Cavalcante/GO.



Foto: Jonas Sales / Fonte: Particular

Ao apontar para as artes do corpo, traço, no pensamento, um percurso histórico em que o corpo foi muitas vezes negado e, por conseguinte, os vínculos artísticos que ele possuía são comprometidos de acordo com os desejos de uma sociedade. Assim, claramente, os aspectos que denotavam desejos de liberdades corpóreas foram castrados em nome dos pseudos formatos das padronizações sociais, e o povo tem, ao longo da história, o legado de trazer propostas livres para vivências do corpo e, consequentemente, essas vivências são banidas socialmente, a princípio e, academicamente, em sequência.

Daí, chegamos a um ponto que, para muitos, é de desconforto: considerar que a produção popular é imbuída de conhecimentos técnicos, estéticos e poéticos. Isso faz com que os dogmas da academia sejam questionados, embora, na atualidade, não tenha como a academia insistir em uma não abertura às novas concepções dos processos sistemáticos de construção de saberes, principalmente à luz dos sujeitos populares espalhados em cada espaço da sociedade.

É inevitável, pois, a compreensão de que os mestres populares são conhecedores de informações muitas vezes não assimiladas nos ambientes acadêmicos e que, cada vez mais, diálogos entre a comunidade acadêmica e os saberes populares se deem de forma a colaborarem em processos de construção mútua. Nesse sentido, chego ao ponto em que conduzo para a verve deste diálogo: a reflexão das artes do corpo na escola como um caminho para agregar conhecimentos na área da dança.

Para Porpino (2009), a vivência estética que a dança proporciona é uma possibilidade de resistência para a ideia de fragmentação de nosso corpo.

Portanto, a dança – dentro da escola como disciplina aberta a experimentações que provoquem a (re)descoberta do corpo – viabiliza ao sujeito sua aproximação com o universo do *eu* e do *outro*, produzindo elaborações estéticas capazes de estruturar o campo sensível do indivíduo que, assim, formula uma conscientização desse processo, considerando que

> O homem é sujeito da educação evidenciada por uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis. E o homem chega a ser sujeito na medida em que integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência da sua historicidade. (NANNI, 2008, p. 9).

O processo de conhecer o próprio corpo evidencia a probabilidade de uma educação do indivíduo no que concerne a uma aprendizagem na qual ele venha a conquistar as suas verdades por meio de experiências pessoais e subjetivas, adentrando no universo da realidade imposta pelo mundo que lhe circunda, visto que as emoções, sentimentos vividos e compartilhados pelo indivíduo reverberam nas ações cognitivas desse. Para Monteiro (2007, p.183), “podemos assim afirmar que o Pensamento e o Sentimento coexistem e interagem, ou seja, o sentimento tem uma dimensão cognitiva, o que vai implicar que do ponto de vista didático a abordagem não deva ser inconsequente”.

FIGURA 3: Aula de Dança com alunos da Escola Francisco Ivo Cavalcante em Natal/RN.



Foto: Jonas Sales/ Fonte: Particular

Acredito que é nesse contexto que as danças populares entram na escola para corroborar com as descobertas individuais e coletivas dos sujeitos no ambiente educacional, mostrando-se indistintamente a aferir relações concretas no processo cognitivo. Aqui, aponta-se para a hipótese de que, a partir das vivências com as danças populares na escola, as técnicas, estéticas e contextos que envolvem essa linguagem podem tornar-se atrativos para crianças e adolescentes que estão em fases de descobertas e (re)descobertas de seus corpos.

Acredita-se que não apenas os aspectos biológicos, como a obtenção de um importante desenvolvimento motor, por exemplo, são aportes suficientes para uma boa qualidade no trabalho com a dança, visto que os aspectos socioculturais também implicam diretamente nessa aprendizagem e a ela são relevantes. Assim, atrair o educando para expressividades que fazem parte de sua cultura ou que tenham uma identificação aproximada com suas vivências é um fator facilitador para que a linguagem corpórea possa ser aprimorada no intuito da elaboração das expressões estético-artísticas.

Exemplificando algumas expressões da cultura popular, tais como: o Maracatu, o Bumba-meu-boi, o Cavalo Marinho, as Congadas e outras diversas Folias do meio popular, essas levantam aspectos como o transpassar dialógico de linguagens artísticas (dança, teatro, música,...) a ser consideradas como fatores preponderantes às proposições que busco estabelecer como probabilidades para o Hibridismo Artístico nessas expressões do povo.

FIGURA 4 – Noite dos tambores silenciosos / Carnaval de Recife- 2013



Foto: Jonas Sales / Fonte: Particular

Nas tendências artísticas da contemporaneidade, iremos perceber a intenção de uma arte híbrida e discutidores do assunto buscam caracterizar, a partir das produções expostas, essa nova forma de fazer Arte. Dentre elas, assinalo a análise a seguir que diz

> O hibridismo é a impossibilidade de conceituar uma criação artística como pertencente a uma única vertente, categoria ou cultura, decorrente do ilimitado experimentalismo da arte contemporânea. Não há mais limites entre pintura e desenho, ação e performance, objeto e escultura, instalação e *site specific work*. (NARLOCH, 2007, p.30).

Considero a afirmação ora apresentada como sendo uma boa síntese do conceito de Arte híbrida na atualidade e, portanto, tê-la-ei como referência

nessa discussão. Assim, ao observar os elementos artísticos que compõem as espetacularidades citadas anteriormente, não seriam as expressões como o Maracatu, o Bumba-meu-boi, o Cavalo Marinho, as congadas, entre outras, consideradas artes híbridas? Quando essas, ao utilizarem, de forma inter-relacionada das artes do corpo, da música, dramatização, adereços plásticos, dentre outros, para constituírem um ato espetacular único, não seria justamente essa uma característica própria de expressão de arte empiricamente híbrida?

Portanto, para efeito de discussão, aponto as expressões populares supracitadas como exemplificações de Arte híbrida e, por isso mesmo, de grande importância para o debate da Arte contemporânea, visto que elas perpassam o tempo, se configuram como expressões da atualidade e carregam características que entram no discurso da pós-modernidade.

FIGURA 5 – Alunos em experimentações com danças tradicionais



Foto: Jonas Sales / Fonte: Particular

Nessa concepção, considerar tais espetáculos populares como tradição passada e não como aporte potente da contemporaneidade é negar a existência de uma história que se perpetua no espaço e no tempo a partir dos suspiros de vida que emitem no decorrer de suas existências. A dinâmica existente nessas formas de arte faz com que compreendemos que tradição não é coisa do passado, mas se evidencia no presente e se projeta para o futuro a partir de suas constantes vivências, principalmente nas práticas corpóreas. Como tendências da arte contemporânea, da espetacularidade popular e da escola, confluímos para uma reflexão que possibilita a unificação desses eixos para uma edificação de caminhos a fim de se estabelecer saberes na área da dança.

Ora, a dança como linguagem artística é passível de leitura e também uma das formas possíveis de se ler o mundo (Marques, 2010). Potencializar o sujeito para a compreensão dos códigos que incidem sobre a dança oportuniza a aprendizagem de conteúdos específicos da área. Não se trata, no entanto, de tentar transformar os educandos em artistas dançarinos nas nossas escolas;

antes, deve-se primar pela condução de um trabalho que promova uma utilização plena das potencialidades que a dança proporciona para a formação sociocultural dessas crianças e jovens, além de oferecer-lhes o condicionamento físico esperado com a prática dessa Arte.

No instante em que um sujeito, em situação de aprendizado, tem contato com uma dança que expressa características de um grupo social, cheia de histórias e significados que atravessaram corpos e mantém signos que apontam para uma continuidade enquanto relato sociocultural desse grupo, abre-se uma porta para que o conhecimento no corpo possa acontecer. Ao dançar, criar danças, pesquisar sobre elas, estaremos edificando meios possíveis de se estabelecer relações com o mundo e seus contextos e com os educando e suas histórias (MARQUES, 2010).

Considerando determinadas expressões populares como sendo híbridas, ao inseri-las na escola, criam-se pontes para que se reflita sobre as estéticas da arte contemporânea acadêmica em diálogo com as simbologias populares, traçando convergências que as fazem ser contemporâneas e possuidoras de códigos, poéticas abstratas e técnicas específicas.

Quando danço ao ritmo do maracatu, por exemplo, os movimentos que caracterizam esse ato trazem uma força que remete à ancestralidade e é refletida em meu corpo. Toda uma cadência de energia e sensações perpassa em um fazer livre, sem, no entanto, abrir mão de uma técnica já construída. No corpo, são projetadas frases com contextos que podem ser meus a partir do momento que me permito que essa história e poesia penetrem em minha pele, fazendo um circuito de conexões de entrada e saída de sensações que se transforma em poesia – Arte. É o corpo assimilando técnicas, organizando em saberes e transmitindo em *poiesis*.

3. Conclusão

Transportando essa experimentação para o ambiente escolar, os movimentos que, por muitas vezes, são considerados como simples, transformam-se em um aglomerado de textos e contextos que atravessam o tempo, sendo indícios de provocações para a compreensão da linguagem da dança no meio acadêmico.

As danças populares da tradição são sim contemporâneas e não uma partícula perdida no passado que precisa ser lembrada com saudosismo. Elas trazem elementos estéticos que as fazem produções de arte, com códigos que se combinam e resultam em significados, favorecendo aos sentidos experiências estéticas.

A pesquisadora e professora da UnB Soraia Silva (2008), ao falar sobre o hibridismo na dança, diz que:

> O constante devir de estéticas híbridas dos corpos na cena contemporânea marca o desenvolvimento de uma sociedade, cujas bases hipertextuais estão expressas no “em movimento”. A organização sintática, semântica e a significação dessas novas estruturas nas suas manifestações artísticas atuais refletem a experimentação e apreensão do

> sensível pelos novos vates da dramaturgia cênica, desde a expressão mais erudita à mais popular. (SILVA, 2008, p. 103)

Nesse sentido, ao propor que sejam discutidas estéticas da arte contemporânea pelo viés das danças populares, pode-se estar criando caminhos que aloquem saberes de modo que contribuam para o enriquecimento de uma área em elaboração no que diz respeito ao academicismo. Por outro lado, quando esse diálogo chega à escola, também estar-se-á proporcionando uma aproximação com estéticas vinculadas a um universo proximal do sujeito em processo de aprendizagem.

Se o Bumba-meu-boi, o Maracatu, o Cavalo Marinho, os Congos possuem claramente poesia, música, movimentos, teatralidade, adereços cênicos, etc., podemos, por meio dessas expressões, discutir os princípios da arte contemporânea que se dissipam academicamente, colocando em cheque o papel de tais manifestações como artes que agregam, na presente discussão, o que é contemporâneo no universo das Artes. E, assim, questionando: é Arte Híbrida?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MENDES, Isabel Brandão de S. e NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação**. Revista Brasileira de educação. Nº. 27. 2004.

MONTEIRO, Elisabete. **Experiências criativas do movimento: infinita curiosidade**. In MONTEIRO, Elisabete. MOURA, Margarida. **Dança e contextos educativos**. Lisboa: FMH Edições. 2007.

MOURA. Margarida. **Coreografia tradicional: princípio de composição**. In MONTEIRO, Elisabete. MOURA, Margarida. **Dança e contextos educativos**. Lisboa: FMH Edições. 2007.

NANNI, Dionísia. **Dança educação – princípios, métodos e técnicas**. Rio de janeiro: 5º Ed. Sprint.2008.

NARLOCH, Charles. **Das artes liberais ao hibridismo: As revoluções dos conceitos nas artes visuais**. In LAMAS, Nadja de Carvalho (Org.). Arte contemporânea em questão. Joinville, SC: INIVILLE/Instituto Schwanke, 2007.

PORPINO, Karenine. **Dançar é educar: refazendo conexões entre corpo e estética.** In NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da (Org.). Escritos sobre o corpo – Diálogos entre ciência, filosofia e educação. Natal/RN: EDUFRN, 2009.

RODRIGUES, Graziela Estela F. **Bailarino, pesquisador, intérprete: processo de formação**. Rio de janeiro: FUNARTE, 2º Ed. 2005.

ROCHA, Gilmar. **Cultura popular: do folclore ao patrimônio**. Mediações, v. 14, n.1, p. 218-236, Jan/Jun. 2009

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular.** São Paulo: Ed. 34, 1998.

SILVA, Soraia Maria. **A linguagem do corpo**. In GUINSBURG, J. e FERNANDES, Silvia (Orgs). O pós-dramático – um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2008.

Jonas Sales é Ator, Diretor, coreógrafo e professor efetivo do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasilia-UNB. Doutorando em Arte/UNB, possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e especialização em Dança (UFRN-2001). Tem experiência na área de Teatro, Dança, Arte-Educação e Cultura popular. Desenvolve pesquisas no campo do corpo e negritude, expressões populares e pedagogias da cena.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0807637225346047

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Mesa redonda** GT: **Dança**
Eixo Temático: **Políticas Públicas em Dança: repercussões na escola e metamorfoses.**
Titulo da Mesa: A DIVERSIDADE EM DANÇA: OS ENTRELUGARES DA DANÇA NA EDUCAÇÃO

DANCEP DOS CORREDORES PARA A SALA, DA SALA PARA OS PALCOS: UMA EXPERIENCIA DE ENSINO DA DANÇA EM AMBIENTE ESCOLAR

Eder Fernando do Nascimento (CEP, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
O ensino da dança nas escolas públicas paranaenses encontram-se em processo de formação, enfrentando a falta de professores graduados na área e os poucos projetos de dança existentes. Neste cenário em construção, a trocar de experiências realizadas por professores atuantes na escola se faz necessário. Assim, o presente artigo tem como prioridade relatar uma experiência de criação de um grupo de dança contemporânea no Colégio Estadual do Paraná. Com base na analise nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e nas Diretrizes Curriculares doa Educação Básica do Estado do Paraná para o ensino da Arte – DCE, identificamos as concepções para o ensino da dança em ambiente escolar. Como referencial teórico, adotou-se os conceitos de saberes docentes apresentados por Tardif (2002), Tardif e Lessard (2010). A proposta metodológica será pautada no relato de experiência. Os conceitos de dança serão embasadas nas ideias de Onuki (2011), Barreto (2004), Marques (2005, 2010) e Morandi e Strazzacappa (2006). Conclui-se que há poucos estudos relativos às praticas de dança nas escolas públicas do Paraná, principalmente os desenvolvidos por educadores que encontram-se na sala de aula e que buscam compreender os seus contextos e propor ideias possíveis de serem desenvolvidas na realidade escolar.
Palavras-chave: Dancep; dança – educação; saberes docentes; documentos normativos

DANCEP-FROM THE HALLWAY TO THE CLASSROM,FROM DE CLASSROOM TO THE STAGE: A DANCE TEACHING EXPERIENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT:
The dance`s teaching in the public schools of Paraná State are in transformation process, facing the lack of graduated teachers in the Dance area and the few existing dance`s projects. In this scenario under construction, the exchanges of experiences realized by acting teachers in the school are needed. Thus, the present article`s priority report an experience of creation of a contemporary dance group in the State College of Paraná. Based on an analysis in the National Curricular Parameters – PCN and the Curricular Guidelines of the Basic Education of Paraná State for the Art teaching. As theoretical framework, the concepts of teacher knowledge were adopted, present for Tardif (2002), Tardif and Lessard (2010). The methodological proposal will be based on report of experience. The dance concepts will be based on the ideas of Onuki (2011), Barreto (2004), Marques (2005, 2010) and Morandi and Strazzacappa (2006). It is concluded that there is few studies related to dance practices in the public schools of Paraná State, mainly the developed for educators which are founded in the classroom and which searches to comprehend yours contexts and to propose possible ideas to be developed in the school reality.
Key words: Dancep; Dance Education, Teacher knowledge; Normative documents.

A Dança e os saberes contemplados nos documentos normativos

O Projeto Politico Pedagogico - PPP das escolas é estruturado conforme as necessidades locais e visa ao auxílio das ações educativas em sua totalidade. Assim sendo, é construído com base nos PCNs e DCEs, que são instrumentos que regem e auxiliam a base escolar, orientando as necessidades da educação básica no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, os PCNs são um documento que tem como propósito apontar metas de qualidade na organização curricular em âmbito nacional, bem como visa a propor uma articulação entre o conhecimento científico e popular. Por sua vez, os DCEs são elaborados pelos estados, com o intuito de organizar os fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos quais se definem os rumos da disciplina, ou seja, aquilo que se refere aos procedimentos metodológicos, conteúdos estruturantes, avaliativos e referenciais bibliográficos.

Sabe-se que, a partir da promulgação da LDB, em 1996, e dos PCNs, em 1998, a obrigatoriedade curricular do ensino da Arte como área de conhecimento solidificou a presença do ensino da dança no ambiente escolar.

> Anteriormente à publicação dos PCN'S, a dança habitava o espaço escolar por meio de festividades e atividades extracurriculares, não sendo contemplada de forma reflexiva, crítica e transformadora. Contudo, o ensino da dança na escola veio se modificando com base num novo pensamento que surge com a qualificação profissional, fazendo com que a dança se torne uma área do conhecimento repleta de estudos, reflexões, identificando a sua parcela significativa na formação do aluno. (ONUKI, 2011, p. 159).

Os PCNs estão organizados em ensino fundamental e médio, sendo que, no ensino fundamental, se subdividem em quatro ciclos: o 1º e 2º ciclos equivalem à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, já o 3º e 4º ciclos, ao 5º, 6º, 7º e 8º anos. No ensino médio, o ensino da Arte é contemplado na parte de Linguagens, códigos e suas tecnologias. O 1º e 2º ciclos são mantidos e organizados pelos municípios, competindo ao governo estadual organizar e manter o ensino a partir do 3º ciclo. Portanto, sem desconsiderar a importância do ensino da dança para os primeiros ciclos, focaremos, neste artigo, as indicações para o ensino da dança a partir do 3º ciclo. Desse modo, analisaremos nos documentos supracitados os saberes contemplados e as respectivas abordagens acerca do ensino da dança, buscando responder aos seguintes questionamentos: como a dança-educação é abordada nos PCNs? Como as Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte abordam os conhecimentos relativos ao ensino da dança? Qual é a relação entre os PCNs e as DCEs para o ensino da dança?

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Pautados na educação estética, na estética do cotidiano e na integração das premissas básicas da proposta metodológica triangular de Barbosa (2002), os objetivos da dança no ambiente escolar estão organizados em três pilares:

- a dança na expressão e na comunicação humana;
- a dança como manifestação coletiva;
- a dança como produto cultural e apreciação estética.

Esses pilares, indicados para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, orientam para a instrumentalização e construção de conhecimentos em dança para os demais ciclos e para o ensino médio, proporcionando "parâmetros para a apreciação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos" (BRASIL, 2008, p. 71), assim como potencializando as interfaces/interconexões da Arte, neste caso, da dança, com as mais variadas áreas do conhecimento (BRASIL, 2000).

Para os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino da dança na escola permeia a educação corporal por meio dos processos criativos e interpretativos, subsidiando os alunos no desenvolvimento de competências relacionadas ao movimento corporal, seus elementos e princípios estéticos reflexivos e criativos em dança, a fim de estabelecer inter-relações entre corpo, sociedade e ética de diferentes épocas e contextos. Essa concepção de dança direciona a formação dos alunos no nível de experiência da sensibilidade estética, da cidadania contemporânea e da ética construtora de identidades, ou seja, a dança-arte é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição.

Já as DCEs entendem a dança como expressão, como compreensão das realidades próximas e distantes, percebendo o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos (teorização), que são considerados elementos fundamentais para alcançar os objetivos do ensino da dança na escola. Isso porque "pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico" (PARANÁ, 2008, p. 52).

O foco das DCEs apresenta-se em dois campos conceituais: conhecimento estético e conhecimento da produção artística. O primeiro diz respeito

> à apreensão do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo [...] [na qual] [...] o conhecimento estético constitui um processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana, em consonância com os diferentes momentos históricos e formações sociais em que se manifestam. (PARANÁ, 2008, p. 52-53).

O segundo "está relacionado aos processos do fazer e da criação, [...] bem como o modo de disponibilizar a obra ao público, incluindo as características desse público e as formas de contato com ele" (PARANÁ, 2008, p. 53).

Ao visar a promover o ensino da dança de modo crítico e transformador, os PCNs apontam como conteúdos a ser abarcados para a formação artística, estética e social do aluno, tais como: estudo e aprendizado da coreologia (lógica estrutural da dança: o que, como, onde e com que nos movemos); conhecimento anatômico e cinesiológico; habilidades corporais; elementos do movimento; memorização; princípios estéticos; conhecimento da história da dança; consciência corporal; apreciação; processos de criação (improvisação e composição coreográfica); e registro em dança. Além desses conteúdos, que oportunizam o desenvolvimento das competências e habilidades corporais, os PCNs objetivam a "materialidade concreta dos gestos" (BRASIL, 1998), por meio da produção, apreciação e contextualização da linguagem da dança, ou seja, como esses conhecimentos reverberam no corpo do aprendiz, assim como no meio em que habita.

Por sua vez, as DCEs estruturam os conteúdos distribuídos em três itens: elementos formais, composição e movimentos e períodos, conforme é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Conteúdos estruturantes.

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES		
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
DANÇA	Movimento Corporal Tempo Espaço	Eixo Dinâmica Aceleração Ponto de apoio Salto e queda Rotação Formação Deslocamento Sonoplastia Coreografia Gêneros: folclóricas, de salão, étnica... Técnicas: improvisação, coreografia...	Arte Pré-Histórica, Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Dança Circular, Indústria Cultural, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Hip Hop, Arte Latino-Americana...

Fonte: Paraná, 2008, p. 68.

Esses conteúdos estruturantes “apontam uma parte dos conhecimentos a serem trabalhados na disciplina de Arte e, ao mesmo tempo, explicitam formas de encaminhamento metodológico presentes na Educação Básica” (PARANÁ, 2008, p. 68). Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem, conforme as DCEs, inicia-se pelos “elementos formais”, com atividades artísticas (ensino fundamental), e conclui-se nos “movimentos e períodos”, com exercícios cognitivos, abstratos (ensino médio). Ainda, as dimensões desses conteúdos indicam a formação de cidadãos críticos e autônomos; assim, segundo Barreto (2004, p. 84), “o ensino da dança na escola é importante porque estimula os indivíduos, durante a educação formal, a adquirirem seu autoconhecimento, enquanto vivenciam a corporeidade, através de um relacionar-se com o mundo artisticamente”.

Para tanto, esses conteúdos são norteados pelos seguintes critérios de avaliação, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 77-78):

- Saber mover-se com consciência, desenvoltura, qualidade e clareza dentro de suas possibilidades de movimento e das escolhas que faz;
- Conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos em dança e suas interações com a sociedade;
- Tomar decisões próprias na organização dos processos criativos individuais e de grupo em relação a movimentos, música, cenário e espaço cênico;
- Conhecer as principais correntes históricas de dança e as manifestações culturais populares e suas influencias nos processos criativos pessoais;
- Saber expressar com desenvoltura, clareza, critérios suas idéias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste.

A concepção de avaliação, para as DCEs, é diagnóstica e processual; “é diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos; é processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica”

(PARANÁ, 2008, p. 81). Avalia-se o aprendizado sobre os aspectos qualitativos e em longo prazo da práxis, por intermédio de critérios previamente estabelecidos/acordados, assim como mediante uma autoavaliação dos alunos. Objetiva-se com a avaliação (BRASIL, 1998, p. 82):

> - A compreensão dos elementos que estruturam e organizam a arte e sua relação com a sociedade contemporânea;
> - A produção de trabalhos de arte visando à atuação do sujeito em sua realidade singular e social;
> - A apropriação prática e teórica dos modos de composição da arte nas diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.

Diante disso, o professor apresenta-se como mediador do conhecimento e, para tal, necessita estar sempre em constante estado de qualificação e aperfeiçoamento, visando a vivências que possam enriquecer o seu fazer didático-pedagógico.

> Ensinar dança é necessariamente criar relações e, dessa forma, é preciso que o professor compartilhe ideias de reflexões, criatividade e autonomia, para que os alunos possam aprender conteúdos de maneira contínua, correlata e crítica. (TADRA et al., 2009, p. 52).

Uma vez que as DCEs defendem o ideal de que o professor trabalhe a partir de sua área de formação, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, entende-se que suas pesquisas e experiências artísticas possibilitam a promoção de conexões com conteúdos e saberes outros, ditos inter e transdisciplinares.

Os documentos PCN`s, LDB, PPP e DCE`s contribuem para a formacao dos saberes docentes para o ensino da dança, levando o professor a orientar-se para o ensino da dança na disciplina de Arte, bem como suas praticas diarias nos espacos escolares, indiferente a sua formacao academinca, pois nas escolas paranaenses a maioria dos professores tem formaçao na liguagem visual. Assim, é importante compreedermos como se constituem os saberes docentes .

Os Saberes Docentes

Atualmente, existem várias pesquisas sobre os “saberes” dos professores. Essa temática é desenvolvida por vários estudiosos, que apresentam diferentes formas de compreender a constituição e a natureza dos saberes, tais como: André (1992), Gauthier (1998), Martin (1993), Martins (2003), Mellouki e Tardif (1995), Morin (2003), Paquay et al. (1993), Pimenta (2002), Raymond (1993), Shulman (1986), Tardif (2010), Tardif e Lessard (1999), entre outros. Suas pesquisas apresentam uma eclética diversidade conceitual e metodológica, organizando-se em diferentes tipologias e categorizações, gerando um vasto campo de estudos.

Defronte as várias interpretações dos e sobre os saberes, o presente aritigo adota como linha teórica as contribuições de Tardif (2010). A escolha por esse autor justifica-se pelo fato de suas pesquisas contemplarem a educação básica, sendo pautadas na realidade do ofício do professor e considerando os diferentes contextos de apropriação e geração dos saberes. No entanto, o autor não considera os saberes categorias autônomas, destacando que,

> na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p. 11).

O trabalho docente constitui-se em diferentes contextos sociais; assim, o "saber dos professores é um saber social" (TARDIF, 2000, p. 12), sendo constituído pela partilha coletiva dos agentes envolvidos no processo educativo, entre eles o professor, que utiliza os diferentes sistemas educacionais, como as universidades, escolas, sindicatos, entre outros, para construir coletivamente os saberes, suas práticas sociais, que se manifestam nas relações complexas entre os seres humanos, e suas relações com o outro, as quais evoluem com o tempo, fazendo com que os conteúdos, disciplinas e modalidades dependam da história de uma sociedade e de sua cultura. Dessa forma, o saber do professor passa a ser um processo entre a profissionalização no ambiente de trabalho e sua história profissional, articulado numa constante construção.

Aprofundando a natureza do saber do professor, Tardif (2010) propõe seis fios condutores para serem compreendidos intimamente, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Saber do professor.



Fonte: adaptado de Tardif, 2010.

O primeiro fio condutor – saber e trabalho – mostra que o saber do professor é produzido e modelado no/pelo trabalho, fazendo com que ele mobilize diferentes

saberes, a fim de solucionar e enfrentar diversas situações presentes na sala de aula e, portanto, na escola. Trata-se de um trabalho multidisciplinar, no qual o professor desenvolve sua marca pessoal, incorporando sua identidade pessoal e profissional.

O segundo fio condutor – diversidade do saber – aponta que o saber do professor é um saber plural, constituído de diferentes fontes e naturezas, provenientes da família do professor, da sua escola na educação básica, de sua cultura pessoal, de suas experiências artísticas ou das instituições formadoras de professores. Essa pluralidade de saberes é dada pela diversificação das relações sociais, oriunda da ligação de diferentes grupos pertencentes ao seu trabalho cotidiano.

Partindo do terceiro fio condutor – temporalidade do saber –, temos a construção da carreira profissional como fruto da história de vida do futuro professor, que aprende progressivamente os saberes do seu ofício, os quais são constituídos no ambiente familiar e na escola, iniciando-se no período em que o futuro professor vivencia como aluno as representações e crenças da sua futura profissão.

O quarto fio condutor – experiência de trabalho como fundamento do saber – leva à prática profissional cotidiana, que faz com que os professores mobilizem diferentes saberes, que são hierarquizados de acordo com suas experiências profissionais, classificando-se de acordo com a sua funcionalidade e aplicabilidade no processo de trabalho. Tais saberes e experiências alicerçam suas práticas profissionais.

O quinto fio condutor – saberes humanos a respeito de seres humanos – traz a ideia de interatividade presente na relação do ser humano professor e seu "objeto" de trabalho – o aluno. Tal interatividade busca compreender como e de que forma esses seres humanos se relacionam.

O sexto fio condutor – saberes e formação de professores – reforça que é necessário repensar a formação do professor, conectando os conhecimentos produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, articulando-os com os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras, a respeito da atuação do professor. As estruturas de formação presentes na atualidade não são suficientes para atender às novas necessidades da educação.

Após compreender os fios condutores que conectam o processo de constituição dos saberes do professor, Tardif (2010) apresenta alguns conceitos que norteiam a compreensão da natureza dos saberes e suas variadas fontes. Para o autor, "pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36).

Nessa amálgama de saberes, Tardif (2010, p. 36-37) conceitua os saberes da **formação profissional** como sendo um "conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados às formação cientifica ou erudita dos professores". Tais saberes são disponibilizados pelas instituições de ensino, que ofertam os cursos de licenciatura e buscam ensinar os saberes necessários à compreensão das ciências da educação. Esses saberes são adquiridos pelos professores durante a sua trajetória na universidade, na qual eles passam a obter contato com diferentes concepções pedagógicas e ideológicas, que poderão influenciar (ou não) suas futuras ações educativas. Passando a conhecer e mobilizar diferentes saberes, o professor constitui seus saberes pedagógicos, que são praticados e legitimados durante o exercício da sua profissão.

Os **saberes disciplinares** são elaborados por diferentes estudiosos, pesquisadores e intelectuais, sendo seus conhecimentos apresentados por meio das diferentes disciplinas científicas presentes na formação inicial ou continuada dos professores. Eles não são produzidos pelo professor, mas, sim, utilizados por eles no processo de ensino. Como exemplos, podemos citar os conhecimentos históricos sobre dança, que foram produzidos pelos historiadores, e os estudos sobre anatomofisiologia apresentados pelos biólogos, ambos necessários ao ensino da dança, porém não produzidos pelos professores. Gauthier e Tardif (2010, p. 483), ao descrever o **saber disciplinar**, destacam que "ele faz parte de um reservatório que engloba vários saberes". No entanto, esse reservatório é composto pelos saberes procedentes da sociedade, que passam pelo crivo das instituições universitárias.

Já os **saberes curriculares** correspondem "aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definido" (TARDIF, 2010, p. 38). Esses saberes podem ser identificados por meio dos diferentes documentos e programas elaborados pela escola; entre eles, podemos evidenciar os PPPs, que caracterizam a própria escola, apresentando suas concepções de sociedade, cultura, homem, educação e dos próprios saberes. Esses saberes curriculares norteiam e impõem as atividades dos professores, que, em tese, devem dominar e aplicar os saberes presentes no *corpus* desses documentos, estando atentos às suas constantes transformações e indicações.

Por fim, os **saberes experienciais** são contemplados por vários pesquisadores, que apresentam outros desdobramentos. Por exemplo, Gauthier (1998) reorganiza os saberes experienciais subdividindo-os em: saber da tradição pedagógica, saber da experiência e saber da ação pedagógica. Noutra perspectiva, Pimenta (2002, p. 20) destaca que os saberes experienciais são também aqueles que os professores "produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem–seus colegas de trabalhos os textos produzidos por outros educadores". Da mesma forma, Therrien (1997, p. 2), ao descrever a produção do saber da experiência profissional de um sujeito, seja nas suas atividades docentes ou nas práticas investigativas, enfatiza que esse saber "passe pelas mesmas trajetórias no que diz respeito às suas fundamentações epistêmicas. A mesma identidade profissional se faz presente na sua reflexão sobre a ação". Destacamos a concepção apresentada por Tardif (2010, p. 48-49) que define os saberes experienciais como sendo

> o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

O saber da experiência tem uma relação intrínseca com o saber-fazer do professor. Suas ações pedagógicas cotidianas, aliadas à relação existente entre os demais professores, os alunos, os diretores, equipe pedagógica e os demais profissionais da educação, se integram por meio de múltiplas interações que fazem parte do trabalho escolar. O trabalho escolar diário, aliás, é repleto de situações

inusitadas, transitórias e variadas que se misturam às vicissitudes permanentes da escola, sendo fatores que condicionam o trabalho docente, fazendo com que o educador mobilize e desenvolva sua capacidade de improvisar e as diversas habilidades pessoais, para atender à urgência da escola. Na prática, ele mobiliza diversos saberes para atuar e aprender na escola; portanto, "o professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influencias do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente" (CUNHA, 2002, p. 24).

Devido à sua complexidade, os saberes docentes não devem ser contemplados com a criação de uma classificação isolada, como apontam Tardif e Raymond (2000); no entanto, a mobilização dos diferentes saberes gera os saberes profissionais, que são constituídos de várias fontes e experiências, como podemos analisar no quadro 2.

Quadro 1 – Os saberes docentes.

Saberes dos professores	**Fontes sociais de aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e socialização
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond, 2000, p. 215.

Tendo como fundamentação teórica os saberes docentes, focaremos nos saberes experienciais e apresentaremos a proposta de ensino de dança desenvolvida no DANCEP – Grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual do Paraná, desta forma podemos compartilhar experiências educacionais para o ensino da dança pautadas no cotidiano escolar. Como proposta metodológica adotaremos o relato de experiências e história de vida.

Colégio Estadual do Paraná Cep, Escolinha de Arte e o surgimento do Dancep.

Localizado na Cidade de Curitiba – Paraná o imponente [1]Colégio Estadual

[1] Sobre a criacao do colégio Estadual do Paraná sugerimos a leitura da dissertacao de mestrado da professora Guaraci da Silva Lopes Martins, intitulada: Teatro na Escola: Contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio. Curitiba, UTP, 2012.

do Paraná – CEP, é uma referencia na educação pública, considerado o Colégio - modelo do Paraná com autonomia administrativa, o CEP entrelaça- se na história do próprio Estado paranaense como seus 168 anos de existência. Ofertando ensino fundamental, series finais, ensino médio e profissionalizante, o CEP também e conhecido por suas atividades esportivas e artísticas. Neste cenário de excelência em educação, encontra- se a Escolinha de arte que reforça a qualidade do ensino e contribui para formação de alunos atuantes socialmente.

> O CEP vem sendo construído com as mãos e mentes de muitos de seus ex-alunos. A qualidade do ensino ofertado preparou governadores, prefeitos, magistrados, empresários e tantos outros cidadãos que fizeram e fazem a diferença positiva na nossa sociedade. (CEP, 2013)

Com mais de 5000 mil alunos o Cep desenvolve várias atividades pedagógico, envolvendo os próprios alunos e educandos de outras escolas, além de ofertar atividades para comunidade externa. Todas as atividades promovidas pela equipe de professores, pedagogos e funcionários do Colégio Estadual são pensadas na formação integrada, o foco está na formação global do ser humano.

Desta maneira integrada, possibilita-se que o aluno tenha a oportunidade de apropriar-se dos saberes provenientes das diferentes áreas do conhecimento, colocando todos os campos de conhecimento no mesmo patamar, evitando assim, uma hierarquização das atividades curriculares e as extracurriculares. Toda e qualquer atividade é integrada aos documentos normativos como o PPP e as DCE, deste modo o aluno tem a oportunidade de se aprofundar nos diferentes campos do conhecimento.

Nesta perspectiva sincrética, a Escolinha de Arte propõem em seus ensinamentos o aprofundamento no ensino da Arte, primando pela especificidade da linguagem artística e a excelência.

A Escolinha de Arte foi criada em 1957, onde ofertava atividades artísticas de caráter livre. Com a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 5.692/71 o ensino da Educação Artística passa a fazer parte do currículo obrigatório, assim a Escolinha para a atender os alunos do curricular e ofertar os cursos modulados.

As aulas da disciplina de Arte, são ofertadas nos espaços físicos da Escolinha, cada turma é atendida por dois professores que elaboram seus planejamentos e suas aulas a partir de sua linguagem de formação. Cada professor atende uma parte da turma, que no segundo semestre e invertida para que o aluno possa trabalhar com os dois professores e ter acesso as linguagens especificas trabalhadas. Os conhecimentos artísticos são organizados para que todos os alunos possam conhecer as linguagens do teatro, dança, música e artes – visuais, durante a sua passagem pelo ensino fundamental e médio.

Além das aulas de Arte os alunos e a comunidade externa podem aprofundar –se nos diferentes cursos de modulados ofertados pela Escolinha de Arte e participar dos grupos de teatro, música, fotografia, modelagem, Coral, bandas e dança de salão.

Nesta escola festil para o ensino da

Marques (2003), ao escrever sobre os conteúdos para o ensino da dança, destaca que para o ensino da arte do movimento há necessidade de apropriar-se de outras áreas do conhecimento, gerando uma interface com os conhecimentos específicos para o ensino da dança. Para essa autora, os conteúdos específicos para dança são:

> aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si [...] repertório, improvisação e composição coreógrafa). (MARQUES, 2003, p. 31).

Assim, sua ação educativa deve ser baseada na progressão dos conhecimentos relativos à dança, articulando suas ações didáticas com a realidade sociocultural dos seus alunos. Nessa perspectiva, citamos as contribuições de Strazzacappa (2001, p. 65) ao escrever que "o professor de dança na escola não precisa ser um exímio dançarino [...] o professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão".

Morandi e Strazzacappa (2006, p. 17) destaca a tamanha "escassez de bibliografia e documentos nacionais sobre a dança na educação [...] restando-nos apenas olhar com bons olhos o material produzido e agradecer o empenho daqueles que o redigiram". Logo, ressalta-se a incipiência dos estudos no campo da dança. No entanto, as poucas pesquisas existentes fornecem embasamento para a constituição de uma proposta para seu ensino.

;;;

Por outro lado, o documento também destaca a dança como uma área do conhecimento, evidenciando as contribuições do seu ensino para a formação cognitiva, comunicacional, sensível, estética e artística do ser humano. Por ser uma área do conhecimento, a dança apresenta conteúdos específicos, integrando os estudos do corpo, da cultura, da sociedade e da dança. Portanto, a concepção contextualizadora e social presente no conceito de dança dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental aproxima-se dos pressupostos apresentados por

Marques (1999, 2010b), que visa ao ensino da dança baseado nos conhecimentos próprios da dança, do aluno e da sociedade.

;;;;

Segundo Barreto (2004, p. 101), “a dança é um fenômeno que sempre se mostrou como expressão humana, seja em rituais, como forma de lazer ou como linguagem artística. Neste sentido, ela é uma possibilidade de expressão e também de comunicação humana”. Essa concepção de dança como expressão é a que norteia os dados encontrados nas DCEs para o ensino da Arte/dança.

Ao relacionar o conceito de dança como expressão com os saberes docentes, identificamos os saberes da formação profissional como elementos principais para a formação e atuação do professor, pois é durante a sua formação que ele se apropria dos diferentes conhecimentos relativos à expressividade

;;;

Marques (2003), ao escrever sobre os conteúdos para o ensino da dança, destaca que para o ensino da arte do movimento há necessidade de apropriar-se de outras áreas do conhecimento, gerando uma interface com os conhecimentos específicos para o ensino da dança. Para essa autora, os conteúdos específicos para dança são:

> aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si [...] repertório, improvisação e composição coreógrafa). (MARQUES, 2003, p. 31).

Ao analisar os conteúdos propostos para dança nas DCEs (Figura 31), verificamos uma aproximação com os conteúdos sugeridos por Marques (1999, 2003).

;;;;

Segundo Tardif (2010), a construção dos saberes do professor não ocorre de formar linear, mas, sim, de forma “plural”, sendo proveniente de diferentes fontes, vivências, instituições, influências e formatos. Nessa perspectiva, identificamos a

natureza do saber docente constituído pelos professores de arte que lecionam os conhecimentos relativos à dança nas escolas estaduais paranaense

Referencias

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n. 53, p. 28-39, jan./mar. 1992.

BARRETO, D. **Dança…**: ensino, sentidos e possibilidades na escolar. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.
_____. **O professor de educação básica de 5 a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: dez. 2013.
_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: dez. 2013.
_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.
_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** – educação física. Brasília, DF: MEC, 2000.
_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** – arte. Brasília, DF: MEC, 2008.

CEP, 2013 Disponível em: http://www.infocep.com.br/cepsustentavel/cep_sustentavel_rev3.pdf

CINTRA, R. A dança no Brasil: alguns caminhos percorridos atá se tornar parte integral da educação em arte. **Rascunhos Culturais**, Coxim, v. 2, n. 4, p. 125-139, jul./dez. 2011.

CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A pedagogia de amanhã. In: _____ (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.
_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ensino de dança hoje**: texto e contextos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010a.

_____. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

MORANDI, C.; STRAZZACAPPA, M. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
_____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONUKI, G. M. Metodologia do ensino da dança. In: ZAGONEL, B. (Org.). **Metodologia do ensino de arte**. Curitiba: IBPEX, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Arte**: ensino médio. Curitiba: SEED, 2006
_____. Secretaria de Estado de Educação. Instrução n. 007, de 27 de julho de 2010. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 28 jul. 2010.
_____. **SEED em números**. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>. Acesso em: 10 out. 2012.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

TADRA, D. S. A. et al. **Linguagem da dança**. Curitiba: IBPEX, 2009. (Coleção Metodologia de Ensino de Artes, 2).

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Travail enseignant au quotidien**. Québec: Ulaval, 1999.
_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2010.
_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - (2013). Graduado em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (2007). Professor efetivo de Arte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; (2008) Leciona nos cursos de especialização em Arte-Educação no ESAP; Educação Infantil da PUC - Pr; Assessor de Artes da Editora Positivo e Criador e Coordenador do DANCEP. http://lattes.cnpq.br/2721837376045898

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Iniciação à Docência** GT: **Dança**
Eixo Temático: **Iniciação à Docência**

ENSINO DA DANÇA: REFLEXÕES SOBRE AS ÁREAS DE ARTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DE JOÃO PESSOA-PB

Michelle Gabrielli (UFPB, Paraíba, Brasil)
Julyana Vasconcelos (UFPB, Paraíba, Brasil)
Irla Lopes Medeiros (UFPB, Paraíba, Brasil)
Kamilla do Nascimento Morais (UFPB, Paraíba, Brasil)
Jailson Silva de Oliveira Junior (UFPB, Paraíba, Brasil)

RESUMO:
Este artigo busca propiciar uma reflexão acerca da dança na escola, observando quais os profissionais que, comumente, assumem o seu ensino. Essa prática foi desenvolvida no Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário (CEEEAS), localizado no município de João Pessoa-PB, onde estudantes de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba estão inseridos por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Assim, o PIBID de Dança entrevistou três professores que são os responsáveis pela área de dança do Ensino Fundamental I nessa instituição de ensino: Arte, Educação Física e Programa Mais Educação. A partir dessa entrevista, foi possível refletir sobre questões referentes à inserção da dança na escola.
Palavras-chave: Ensino de dança; Artista-docente; PIBID.

ENSEÑANZA DE LA DANZA: REFLEXIONES SOBRE LAS ÁREAS DE ARTE, LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EN UNA ESCUELA DE JOÃO PESSOA-PB

RESUMEN:
Este artículo pretende ofrecer una reflexión sobre la danza en la escuela, observando caules profesionales que frecuentemente asumen su enseñanza. Esta práctica se desarrolló en el Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário (CEEEAS), ubicado en la ciudad de João Pessoa-PB, donde los estudiantes de Licenciatura en Danza de la Universidade Federal da Paraíba se insertan por médio del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Por lo tanto, el PIBID de Danza entrevistó a tres maestros que son responsables por la zona de danza de la escuela primaria en esta institución educativa: Arte, Programa Mais Educação y Educación Física. Por médio de la entrevista, se pudo reflexionar sobre cuestiones relacionadas com la inclusión de la danza en la escuela.
Palabras clave: Enseñanza de la danza; Artista-docente; PIBID.

1 Possíveis abordagens da dança na escola

Este artigo reflete sobre algumas práticas educativas em dança que vêm sendo desenvolvidas para o segmento do Ensino Fundamental I no Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário (CEEEAS), localizado no município de João Pessoa, na Paraíba. Nessa escola, o ensino de dança tem se mostrado bastante expressivo, não se limitando apenas aos momentos das festividades escolares, mas fazendo parte do dia a dia da instituição.

Sendo assim, a presença da dança pode ser notada nas aulas de Artes e de Educação Física e, também, por meio de uma proposta de educação integral, do Programa Mais Educação. A dança tem sido abordada de diversas formas, visto a diferença das áreas que a acolhem e também devido à formação diferenciada de cada profissional. O ensino da dança no CEEEAS ganhou reforço a partir da parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que possui quinze bolsistas do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Neste sentido, esse trabalho busca contribuir com a discussão sobre o ensino da dança na escola a partir da análise de questionários que foram aplicados ao professor de Artes, de Educação Física e do Programa Mais Educação. Destaca-se que este instrumento de análise reflete sobre o ensino da dança no ambiente escolar, especialmente em questões sobre a formação do professor, metodologia e recursos utilizados, produto artístico e o entendimento sobre a terminologia artista-docente.

Torna-se importante esclarecer logo no início que não se quer aqui dizer a que área ou a que professor a dança pertence, mas compreender quais as abordagens que estão sendo utilizadas em seu ensino e para a sua efetivação na escola, tendo como referência o CEEEAS.

2 Licenciatura em Dança e PIBID: novos passos de dança na Paraíba

O Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba surge para suprir a demanda de artistas e professores de dança do município de João Pessoa-PB e região. Esses profissionais buscavam a graduação em dança na tentativa de suprir lacunas advindas da formação obtida por meio de acadêmias, cursos livres, projetos sociais e, até mesmo, autodidatas. Havia também a necessidade de uma formação acadêmica que subsidiasse o artista para o ensino da dança, para a pesquisa e para a manutenção do pensar dança em suas infinitas possibilidades de abordagem.

Após diversas mobilizações de artistas e professores locais e da UFPB, o Curso foi criado em 2012, sendo um dos mais novos do país e apresentando sua aula inaugural em outubro de 2013. O Curso contempla artistas locais de diversas áreas, possibilitando a troca de saberes e legitimando um espaço de pensar-experienciar o corpo em movimento, os códigos das danças tradicionais e contemporâneas, a dança como arte e sua importância na educação formal e seu espaço no mercado.

Têm-se como objetivos contribuir para a formação de docentes sensíveis ao processo de ensino-aprendizagem, paramentado do conhecimento artístico e pedagógico, contribuindo para a formalização do profissional docente em proximidade com o artista produtor, levando a um resultado de sensibilidade do docente ao pensar-ensinar artes, e ao artista, subsídio para à docência, construindo

o perfil do artista-docente que estabelece pontes entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Consequentemente, “pretende-se formar profissionais atentos às necessidades da dança na escola e às responsabilidades inerentes ao ofício do educador” (VICENTE; SCHULZE; SERPA, 2012, p. 15).

Sob esse prisma, a citação anterior é reforçada ainda em 2013 quando pela primeira vez, os cursos de licenciaturas em artes da UFPB são convidados a ingressarem no edital do PIBID (nº 61/2013), financiado pela Capes. Assim, em seu primeiro ano de Curso, os estudantes de dança tiveram a oportunidade de adentrarem a esse Programa que tem como alguns de seus objetivos, o incentivo à licenciatura e o olhar cuidadoso para a formação inicial dos futuros professores.

O PIBID visa ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de licenciandos em escolas de educação básica da rede pública. A inclusão do Curso de Dança no PIBID vem a garantir o acesso do discente às escolas públicas logo no princípio de sua formação acadêmica, possibilitando a visualização, o (re)conhecimento e a apropriação do contexto escolar atual. O licenciando em dança passa a interagir de forma crítica, criativa e reflexiva com os diálogos institucionais, compreendendo as limitações e problemáticas da escola pública e (re)pensando estratégias metodológicas para minimizá-las, entre outras possibilidades.

A prática dos estudantes vem ocorrendo em duas instituições do município de João Pessoa-PB, a saber: uma escola estadual onde se atua no segmento do Ensino Fundamental I e outra municipal, em que se desenvolve no Ensino Fundamental II. São oferecidas quinze bolsas de iniciação à docência e duas bolsas de supervisão para as professoras de Artes que acompanham e orientam o trabalho nas escolas. No entanto, nesse trabalho, escolheu-se discorrer apenas sobre a experiência na escola estadual, CEEEAS.

3 LDB, PCN’s, Mais Educação: refletindo os passos que se dança

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no capítulo III, artigo 26, parágrafo 2, após muitas discussões e movimentos oriundos de arte-educadores, mantém o ensino da arte como componente curricular obrigatório em toda a educação básica, a fim de promover o desenvolvimento cultural do aluno. Observa-se que a LDB trouxe um grande avanço para a área da arte, contudo, não explicita ou define qual(is) linguagem(ns) artística(s) deveria(m) compor a unidade curricular Artes na escola, suscitando algumas dúvidas.

Posteriormente, no sentido de clarificar e avançar em relação à LDB, o Ministério da Educação (MEC) convida estudiosos e pesquisadores de diversas áreas para pensarem a educação básica, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) para cada disciplina e segmento de ensino. Na área de arte os PCN’s propõem o trabalho a partir da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, auxiliando os docentes em relação aos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação nessas linguagens artísticas.

E, deste modo, o ensino de arte na escola, especialmente da dança, começa a avançar e a ser repensado. Isabel Marques (2003, p. 66) diz que “pela primeira vez na história do país, a dança é mencionada e sugerida em documento nacional como parte integral da educação em Arte”. Sendo assim, “a presença da dança nos PCN’s aponta para a necessidade de maior atuação e comprometimento das universidades e órgãos governamentais nesta área de conhecimento em relação à pesquisa, formação de professores e apoio à divulgação desse material” (MARQUES, 2003, p. 36).

A dança é encontrada nos PCN's da área de Arte e no de Educação Física. O enfoque dado a ela nesses PCN's apesar de ser diferente, se complementa.

Nos PCN's de Educação Física (1997, p. 51) a dança faz parte do bloco 'atividades rítmicas e expressivas', que "inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal". Desenvolve-se o trabalho físico a partir de danças e brincadeiras cantadas.

Os PCN's de Educação Física vislumbram que através do contato com danças e brincadeiras os estudantes poderão ter a oportunidade de conhecer as qualidades do movimento expressivo, reconhecendo os seguintes elementos: peso, fluência, tempo e espaço, entre outros. Além disso, "[...] conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capazes de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas" (PCN's, 1997, p. 53).

Desse modo, Débora Barreto (2004, p. 117) adverte que a dança pode colaborar para "a área de Educação Física na medida em que, através da experiência artística e da apreciação, estimula nos indivíduos os exercícios da imaginação e da criação de formas expressivas, despertando a consciência estética, como um conjunto de atitudes mais equilibradas diante do mundo". Complementando, tem-se que:

> por outro lado, a Educação Física também pode contribuir de forma relevante para a área de Dança, ampliando discussões sobre a corporeidade e a motricidade humana que atribuem ao corpo que dança um sentido muito maior do que lhe foi concedido por muito tempo, no contexto de práticas tradicionais que privaram estes corpos da sua própria identidade e expressividade. É importante dizer que, se as discussões sobre estética estão aos poucos se espalhando pelo campo da Educação Física, o mesmo ocorre em relação às questões referentes à corporeidade e à motricidade, no campo da Dança. (BARRETO, 2004, pp. 117–118).

Importante ressaltar que apesar do conteúdo desse bloco ser bastante diversificado, ele se complementa ao de Arte, uma vez que nesse há "mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística" (PCN's, 1997, p. 53). Logo,

> a Dança, assim como é proposta pela área de Arte, tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética. Os aspectos artísticos da dança, como são aqui propostos, são do domínio da arte (PCN's, 1997, pp. 49-50).

Pensa-se a dança em três blocos: 'a dança na expressão e na comunicação humana', 'a dança como manifestação coletiva' e 'a dança como produto cultural e apreciação estética'. Sugere-se que o professor, ao preparar suas aulas, considere o desenvolvimento motor do aluno, bem como deve estimulá-lo a ampliar seu repertório gestual, capacitando-o para o movimento e dando sentido as suas potencialidades. Além disso, deve:

> Estimular o aluno a reconhecer ritmos – corporais e externos –, explorar o espaço, inventar sequências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento. Esses são elementos básicos para introduzir o aluno na linguagem da dança (PCN's, 1997, p. 68).

Como caminho para a criação e interpretação em dança pode-se pensar, por exemplo, em um trabalho que combine elementos de determinada técnica aos conhecimentos e habilidades corporais de cada aluno. Pensando que, a partir disso, eles poderão estabelecer melhores relações inter e intrapessoais por meio de diferentes formas de ver e sentir o corpo.

A Portaria Interministerial n° 17 de 24 de abril de 2007 instituiu o Programa Mais Educação, na perspectiva de colocar em prática a educação integral em todo o Brasil. Esse programa "objetiva a implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos [Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente] – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo Ideb" (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 13). Assim,

> o objetivo do Mais Educação é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. Este trabalho tem como objetivo auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 13).

Pensa-se, então, em metodologias para que a educação integral aconteça de modo que os saberes escolares possam dialogar com os da comunidade. Não há imposição de quais oficinas ou quais conteúdos devem ser desenvolvidos, pois, espera-se que a escola junto à comunidade faça essa escolha.

A oficina de dança costuma ser muito cogitada no Programa Mais Educação, sendo ensinada por pessoas que possuem afinidade com a área ou que receberam formação por meio de cursos livres, na maioria das vezes, os profissionais que atuam com ela não possuem formação superior. Isso ocorre devido ao fato do Programa não exigir formação superior para ministrar as aulas, e sim experiência prática na área. Observa-se que variados estilos são ensinados, ou ainda que, em algumas situações, o professor responsável coloca uma música e deixa os alunos livres para dançarem, sem que seja feita uma intervenção educacional e/ ou artística. Essa situação é bastante preocupante, pois pode contribuir ainda mais para o desconhecimento do papel da dança na escola e sua consequente desvalorização.

Em geral, diferentemente do que se pensava na ocasião da sua criação, o Programa Mais Educação tem sido entendido como um espaço para ocupar as crianças ao invés de propiciar processos educativos ou despertar habilidades pessoais. É oferecido no horário oposto às aulas das disciplinas formais, não se relacionando com estas. Termina por ser um espaço muito mais preventivo que

educativo, visto que as crianças deixam de frequentar lugares em que estejam vulneráveis as situações de risco, para estar no espaço escolar.

A dança deve ser entendida como uma linguagem que possui conteúdos e objetivos específicos, que envolvem imaginação, criatividade, sentimento, expressividade, entre outros, e que exerce papel importante no desenvolvimento dos alunos. Precisa ser reconhecida como área de conhecimento que "[...] possibilita uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados por meio do fazer-sentir que tem ligação direta com o corpo, que é a própria dança" (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 76). Consequentemente, o corpo na dança não deve ser entendido apenas como um instrumento para sua efetivação, mas como um meio do aluno expressar e comunicar todos os seus anseios, dúvidas, medos, sentimentos.

4 Dança na escola: além da cópia e da reprodução

Pode-se pensar que o ensino de dança na escola é privilegiado, visto que está presente tanto no componente curricular Arte como no de Educação Física. No entanto, o fato de pertencer a duas áreas faz com que uma passe a responsabilidade do trabalho de dança para a outra e, na maioria das vezes, fica sob o encargo da Educação Física. Frequentemente, a comunidade escolar desconhece que o campo da Arte também contempla a dança, reforçando o seu ensino pelo educador físico ao invés do professor de arte. Além do que, muitas vezes, a área de Arte acaba se destituindo do ensino da dança por trabalhar predominantemente com as artes visuais.

Mas, independente da unidade curricular que a dança ocupa, infelizmente ainda "é no âmbito das festividades escolares que a dança novamente aparece, proporcionada agora pelos professores dessas disciplinas que são os 'encarregados', quase sempre, de promover os eventos na escola" (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 74). A dança costuma integrar pais, alunos e professores nas atividades comemorativas do calendário escolar, aparecendo de forma pontual caracterizada como um produto em que a cópia e a reprodução são estabelecidas. Nesse ínterim,

> [...] sem o processo de elaboração corporal, torna-se mera reprodução de passos desprovidos de estudo e reflexão do movimento. Esse processo externo de reprodução do movimento pode ser comparado à leitura sem compreensão do texto: as palavras isoladamente podem ser lidas, assim como os movimentos podem ser copiados, mas todo o processo de absorção do conteúdo implícito se perde (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 75).

A cópia, reprodução e ensaio de danças na escola podem se tornar alienantes, opressoras e excludentes, uma vez que não há espaço para refletir sobre o que se está dançando. Sob esse prisma, os alunos que possuem dificuldades em realizar a movimentação estipulada pelo professor, por exemplo, assumiriam as últimas posições espaciais no palco ou ainda seriam encorajados a desistirem de dançar, pois se busca embelezar as apresentações.

Muitas vezes, a cópia do movimento é percebida como base na composição coreográfica das apresentações de dança produzidas por escolas formais e projetos sociais. Estas produções em dança costumam utilizar com frequência as mesmas qualidades de movimento, a mesma formação espacial e as músicas costumam ser alguma que está na moda e nem sempre é apropriada para o ambiente escolar.

Destaca-se que, na atualidade, o *youtube* tem se apresentado como uma ferramenta de fácil acesso para a busca por coreografias, assim, professores e alunos podem propor a cópia de seus videoclipes de dança preferidos.

Faz-se um paralelo com o filme Tempos Modernos (1936), de Charles Chaplin, que reforça a ideia sobre a cópia e a repetição de movimentos. No filme, o personagem vivido por Chaplin trabalha em uma linha de montagem na qual sempre realiza o mesmo movimento, privilegiando a cópia e a reprodução. A metáfora presente no filme é facilmente vista no ensino de dança, ao instituir apenas essa situação na sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem pode ser comprometido. Cria-se, então, um aluno-máquina que simplesmente reproduz o que lhe é passado, sem pensar-refletir sobre o que está fabricando/dançando.

Independentemente da área, seja Arte ou Educação Física, os professores precisam ofertar aos seus alunos elementos que vão além da cópia e da reprodução, propiciando outros olhares e possibilidades acerca da dança. O trabalho de dança na escola pode sim ser feito a partir da cópia e da reprodução, mas não pode ser só isso, não pode ser alienante, precisa ser impregnado de sentido. O estudante também precisa conhecer e vivenciar o ato de criar, para que possa refletir, através da experiência, sobre qual processo lhe proporciona mais prazer.

Faz-se a ressalva de que o professor, assim como o aluno, que se dispõe a trabalhar com a dança tenha o mínimo de experiências prático-teóricas. Que possa vivenciar o ato de interpretar, criar e apreciar essa linguagem. Acredita-se que se o professor adquirisse essas vivências, conseguiria dialogar mais facilmente entre o fazer artístico e o educacional (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006; PCN's-ARTE, 1997).

O estímulo ao ato de criar em dança pode fazer com que muitos alunos (e professores) passem a perceber o valor expressivo e comunicativo de seus corpos, contribuindo para diferentes leituras e olhares sobre si, sobre o outro e sobre o meio em que vivem. O ato de criação em dança pode ressaltar a autonomia e a autenticidade de cada ser, ao contrário da cópia e reprodução de movimentos sem propósito educativo.

5 Pensando a diferença: a dança no CEEEAS

Após este breve panorama sobre algumas questões que fazem parte do ensino de dança em ambientes educativos formais, será apresentada uma análise sobre a dança no CEEEAS. Destaca-se que foi realizada uma entrevista estruturada, individual, composta de nove perguntas, com os três profissionais que trabalham com a linguagem da dança nessa escola.

As primeiras perguntas versavam sobre a formação dos professores e o papel que assumiam no CEEEAS. Com base nessas questões, pode-se verificar que a dança no CEEEAS é desenvolvida por três profissionais distintos, sendo que um é licenciado em arte, outro em educação física e, o último, não possui formação acadêmica, mas é artista da dança. Por meio da entrevista foi possível perceber que a formação superior ou a falta dela implica em abordagens diferentes de ensino.

Assim, os professores entrevistados que possuem formação superior, seja o de arte ou o de educação física, relatam que o contato que tiveram com a dança se deu a partir das disciplinas oferecidas pelos seus cursos de graduações ou por experiências adquiridas através de oficinas de dança. Segundo os entrevistados, a formação iniciada em dança na universidade não avançou, não houve uma continuidade na experimentação e no aprendizado desta linguagem. A falta de formação continuada faz com que esses professores desenvolvam seus trabalhos

utilizando apenas o conhecimento obtido no tempo da graduação, podendo ser insuficiente para pensar a dança no dia a dia escolar. Ao contrário, o monitor do Programa Mais Educação não relatou o conhecimento de referenciais teóricos ou pedagógicos, mas demonstrou ter uma prática de dança mais significativa que os outros.

Ao ser questionado sobre o professor de dança na escola, o profissional de educação física fez a seguinte reflexão:

> Esse conceito me faz lembrar um instrutor de dança, antes quando pensávamos em professor de dança associávamos logo apenas a técnica, a dança na escola é igual o esporte, por exemplo, se você quer um atleta em basquete, deve procurar esta formação, este respaldo, fora da escola, porque o objetivo da escola não é preparar o atleta (ENTREVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2014)[1].

Sobre isso, sabe-se que o objetivo do ensino da dança na escola não é o de formar bailarinos ou profissionais da dança, "mas se relacionar imediatamente com a vida dos alunos, como parte integrante da educação dos indivíduos" (VARGAS, 2002 *apud* STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 73). O professor de artes aborda o ensino de dança por meio de uma proposta transdisciplinar que perpassa as quatro linguagens artísticas. Já o professor do Programa Mais Educação busca com suas aulas de dança promover motivação e alegria, na tentativa de minimizar a realidade negativa da vida de alguns alunos. Espera-se que a partir das vivências em dança o aluno possa se expressar corporalmente e artisticamente, descobrindo, por exemplo, suas potencialidades criativas. Complementando, Marta Scarpato (2001, p. 59) indica que,

> a dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em várias linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento.

No que diz respeito à criação em dança percebe-se uma unicidade dos três profissionais em relação a não propor processos que enfatizem puramente a cópia e a reprodução, e sim estimular o aluno a realizar as atividades propostas a partir da sua movimentação natural, utilizando elementos do seu dia a dia. Esse processo costuma ser estimulado até mesmo nas festividades escolares, que pode ser observado na reflexão do professor de artes:

> em relação às festas juninas os alunos interagem e são co-criadores das coreografias, na nossa última experiência fundamentamos o trabalho nas brincadeiras populares. O processo aconteceu da seguinte forma: os alunos realizavam as brincadeiras, nós fazíamos uma coleta de movimentos a partir da observação, e junto com as crianças montávamos a coreografia (ENTREVISTA ARTES, 2014)[2].

---

[1] Entrevista realizada com o professor de educação física do CEEEAS pelos bolsistas do PIBID de dança em agosto de 2014.

[2] Entrevista realizada com o professor de arte do CEEEAS pelos bolsistas do PIBID de dança em agosto de 2014.

O professor do Programa Mais Educação também procura utilizar a movimentação do cotidiano dos alunos nas criações coreográficas. Além das considerações anteriores, o professor de educação física destacou a utilização dos fatores do movimento e a preocupação com a consciência corporal.

Uma das questões buscava conhecer quais os referenciais teóricos sobre o ensino da dança que os professores utilizam em suas aulas. Constatou-se que, tanto os que possuem formação superior quanto o que não a tem, trazem como referencial um professor. Deste modo, faz-se menção a uma vivência específica, ou seja, a um referencial prático que, muitas vezes, não tem um respaldo teórico ou não se vincula a nenhum estudo ou pesquisa em dança. Ressaltaram a dificuldade em encontrar formação e incentivo na área de dança. Dando prosseguimento, o professor de artes informa que: "As minhas referências em dança são as disciplinas da universidade, apresentações esporádicas de dança que eu assisto e as experiências na escola enquanto professor" (ENTREVISTA ARTES, 2014). A busca por referenciais teóricos e práticos tanto na área da dança, da arte quanto da educação é muito importante para a prática docente, sendo uma forma de se manter atualizado. A respeito disso, vê-se que:

> não há como negar também a importância de uma formação na área educacional para que se possa ensinar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação teórico-prática, o profissional poderá não satisfazer as necessidades do ensino a que se propôs. Principalmente no universo das escolas de ensino formal (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 86).

Os profissionais entrevistados desconhecem a terminologia artista-docente que, conforme Marques (2001, p. 117), é pensada "[...] como fonte viva e interlocutor entre os mundos da dança e da educação", ou seja, é necessário que se estabeleça um diálogo entre as duas práticas, tornando-as complementares. Nesse sentido,

> [...] o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos também *explicitamente* educacionais (MARQUES, 2001, p. 112).

Sendo assim, o professor do Programa Mais Educação fez a seguinte observação acerca dessa questão: "Artista docente? Não tenho muita ideia não, é alguma novidade que está vindo aí? Eu acho interessante, é forte, ser professor de dança, um cara que vai estar aí na frente com uma formação e passando a sua experiência" (ENTREVISTA MAIS EDUCAÇÃO, 2014)[3]. O professor de arte respondeu que "artista-docente é a pessoa que não necessariamente precisa de uma formação acadêmica para atuar como artista e, além disso, precisa exercer a função de professor" (ENTREVISTA ARTES, 2014). O professor de educação física faz a seguinte exposição:

> Professor-artista? Não seria a mesma coisa? Gosto muito desse nome: professor [risos]. Para mim refere-se a profissionais que

[3] Entrevista realizada com o professor do Programa Mais Educação do CEEEAS pelos bolsistas do PIBID de dança em agosto de 2014.

> trabalham com práticas cênicas na escola ou fora dela com processos pedagógicos, é claro, não visando somente à técnica. O profissional mesmo entrando na área por causa da dádiva do dom, tem a responsabilidade de aliar sua prática às questões pedagógicas. Por exemplo, na educação física, muitos profissionais entram na licenciatura, por ser um ex-atleta e acabam descobrindo que não se sentem atraídos pela possibilidade de atuarem como professores em escolas, porém esses profissionais esquecem que em qualquer campo de atuação ele terá que estar compromissado com a formação humana, esse compromisso de forma alguma irá comprometer a qualidade do processo (ENTREVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2014).

Em relação aos processos artísticos e pedagógicos foi possível perceber que os profissionais analisados entendem que existem diferenças entre os processos mencionados, contudo, não explicaram como isso ocorre na prática em suas aulas. O professor do Programa Mais Educação fez esta observação: “no meu grupo a gente trabalha voltado para a competição, coreografia, comandos, eu gosto muito dos campeonatos, mas a dança de rua é muito mais, quando eu trago para a escola a gente trabalha as bases direitinho e não tem só o foco do campeonato, aqui o trabalho é diferente” (ENTREVISTA MAIS EDUCAÇÃO, 2014). A fala do professor de artes foi a seguinte: “eu creio que os processos artísticos são em função de um produto final a ser apresentado, e o processo educacional é a construção de um produto que ainda não está moldado e será construído com a participação dos alunos” (ENTREVISTA ARTES, 2014).

A reflexão sobre o ensino da dança no ambiente escolar é extremamente relevante e mostra-se fundamental na atualidade. Como citado no início desse artigo, não se quer aqui imprimir sob a responsabilidade de quem ou qual profissional é apto para ensinar dança na escola, sendo essa a temática da última questão. O professor de artes respondeu que a responsabilidade do ensino da dança depende de que tipo de dança se quer, ou seja, “se for a dança como um objeto e para um fim de coreografia em que vai se utilizar as habilidades do corpo, um profissional da educação física, se for como um ato com o intuito de criação artística, um profissional das artes cênicas” (ENTREVISTA ARTES, 2014). O professor do Programa Mais Educação destacou que “acho que o pessoal que dança tem que procurar base, informação, já vi muita aula em que o professor liga o som e deixa os meninos a vontade e eles acabam se machucando, a dança tem o curso [Licenciatura em Dança] que é uma conquista que muita gente que está buscando formação queria” (ENTREVISTA MAIS EDUCAÇÃO, 2014). Por fim, o professor de educação física afirma que “todos os professores do fundamental I que é a minha área de atuação, deveriam estar aptos para ensinar a dança na escola, sabendo que, a dança é uma linguagem tão importante quanto à escrita e a verbal. Infelizmente a dança normalmente é desprezada, fazendo com que haja uma ‘deseducação física’ em nossas crianças” (ENTREVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2014).

Percebe-se que, no geral, ainda há muitas dúvidas sobre o ensino da dança, advindas, muitas vezes, dos próprios profissionais da educação. Contudo, é fundamental que, como área de conhecimento, a presença dessa linguagem artística na escola seja garantida, sendo os professores que a lecionam particípes importantes na configuração de um cenário crítico e reflexivo para o seu ensino.

6. Passos dançados, passos a se dançar

Como dito anteriormente, essa é a primeira vez que a UFPB acolhe os cursos da área de artes no PIBID. No caso da dança, isso demontra uma preocupação com o seu ensino tanto na educação superior quanto na educação básica. Escola e universidade, aluno e licenciando, professor e futuro professor, todos ganham com essa parceria que busca uma intervenção significativa para os participantes desse processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, procura-se fazer uma boa fundação para que se possa edificar o ensino da dança e a formação dos envolvidos, principalmente dos licenciandos, no decorrer dos quatro anos de execução do edital do PIBID (nº 61/2013).

O PIBID de dança procura

> promover o contato do licenciando com a realidade escolar durante todo o período do Curso é um modo de familiarizá-lo com o pensar/ fazer/ refletir Dança em ambientes educativos formais, discutindo sobre estratégias de como ingressar nos mesmos. Sabe-se que o licenciado em Dança ainda encontra dificuldade para se inserir na escola formal, consequentemente, é relevante que se fomente espaços para (re)pensar seus conteúdos e objetivos, desenvolvendo metodologias criativas para o seu ensino (DINIZ; *et al*, 2014, não paginado).

A inserção do PIBID no CEEEAS tem contribuído para que os conteúdos e metodologias de ensino da dança na escola sejam repensados, permitindo que os licenciandos adequem os conhecimentos adquiridos na universidade à realidade escolar. A maioria deles, advindos do ensino não-formal em dança, tem percebido, por meio da atuação no PIBID, a problemática de uma aula pautada em cima da simples cópia e reprodução, sem que se tenha um pensamento e uma ação crítica desse processo. Nota-se que no CEEEAS, apesar das problemáticas ressaltadas, os professores têm a preocupação de tentar inserir a dança como área de conhecimento e não somente como entretenimento para os alunos e seus pais durante as festividades. Outra consideração que merece ser destaca é a percepção da importância em adquirir referenciais teóricos para um bom embasamento das aulas, assim, a LDB (9.394/96), os PCN's (1997), Marques (2001) e Strazzacappa (2006) têm sido alguns dos grandes aliados no fomento do pensar à dança.

O PIBID não está propiciando reflexões somente para os licenciandos que ainda estão adquirindo formação em dança, mas também para os profissionais que atuam com ela na escola. Sendo uma delas, a necessidade de formação continuada de professores no intuito de estar atualizado, de oferecer práticas que diaolguem com o contexto do aluno e contribuir para a formação global do ser. A falta de formação ficou evidente durante a análise da entrevista. As questões aplicadas fizeram com que os três profissionais que trabalham com a dança na escola re(pensassem) a sua prática. Contudo, ainda não se sabe como isso refletirá no dia a dia ou se fará com que eles busquem ampliar seus conhecimentos e formação acerca do ensino dessa linguagem.

Essa entrevista, em uma pequena esfera, demonstrou como a dança tem sido trabalhada no ensino formal e quais são os profissionais que a estão desenvolvendo. Claro que os dados obtidos aqui não necessariamente refletem o que está acontecendo no Brasil, mas servem para indicar parte da realidade de João Pessoa-PB e como a mesma pode ser transformada positivamente. Portanto, os licenciandos

em dança a partir dessa prática têm o privilégio de refletir sobre as questões levantadas e se prepararem melhor para o momento em que forem adentrar ás escolas como professores formados em dança.

7 Referências Bibliográficas

BARRETO, Débora. **Dança...:** ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 31 de jan. 2008.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretária de Educação Fundamental. v. 6. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretária de Educação Fundamental. v.7. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Portaria normativa interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2014.

_____. **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília, DF : MEC/SEF, 2009. (Série Mais Educação).

DINIZ, Giselle L. de Moura; *et al*. Diálogos entre universidade e escola: contribuições para o ensino de Artes. **Anais do IV Congresso Internacional SESC-PE e UFPE de Arte/ Educação**. Recife, 2014. No prelo.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCARPATO, Marta T. **Dança educativa:** um fato nas escolas de São Paulo. Cadernos Cedes, nº 53. Campinas: Unicamp, 2001, pp. 57-68.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).

VARGAS, Lisete A. Danza, educación y sociedade em Rio Grande do Sul-Brasil. Tese de doutorado. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2002. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).

VICENTE, Valéria; SCHULZE, Guilherme; SERPA, Lúcia. **Projeto pedagógico de curso.** Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba. [S.l. : s.n.], 201-.

Michelle Gabrielli
Professora Assistente do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do subprojeto de Dança do Prodocência e do PIBID. Mestre em Letras, na área de Estudos Literários, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Graduada em Dança, com habilitação em Bacharelado e Licenciatura Plena, pela UFV. http://lattes.cnpq.br/6513322396302744

Julyana Vasconcelos
Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba, com Habilitação em Artes Cênicas. Entre 2007 e 2009 foi professora do Projeto Dança na Escola da prefeitura municipal de João Pessoa, na escola Durmeval Trigueiro Mendes. Atualmente, é professora de Artes no Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário. Supervisora do PIBID de Dança, 2014. http://lattes.cnpq.br/9173116185168744

Irla Lopes Medeiros
Licencianda em Dança pela Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de iniciação à docência do PIBID de dança. http://lattes.cnpq.br/7751395822227237

Kamilla do Nascimento Morais
Licencianda em Dança pela Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de iniciação à docência do PIBID de dança. http://lattes.cnpq.br/6589004602496654

Jailson Silva de Oliveira Junior
Licenciando em Dança pela Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de iniciação à docência do PIBID de dança. http://lattes.cnpq.br/6945260212948927

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: Dança
Eixo Temático: 17 Iniciação à docência

PIBID DANÇA UFPE: RELATOS SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSDISCIPLINAR ENTRE DANÇA E TEATRO

Francini Barros Pontes (UFPE, PE, Brasil)
Ana Cristina da Silva Lira (UFPE, PE, Brasil)
Monique Lemos Vaz de Oliveira (UFPE, PE, Brasil)
Simone Maria dos Santos (UFPE, PE, Brasil)
Valesca Teixeira da Silva (UFPE, PE, Brasil)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta o processo experenciado através do Programa de Iniciação à Docência, PIBID, por cinco bolsistas do curso de Licenciatura em Dança da UFPE. Por meio do reconhecimento da Dança no contexto educacional formal, situamos nossa experiência docente no Colégio de Aplicação da mesma IES. Trata-se do desenvolvimento de uma proposta transdisciplinar de ensino da Dança e do Teatro, componente curricular em que o PIBID vem sendo realizado, e do compartilhamento dos desafios inerentes à essa construção. A pedagogia progressista de Paulo Freire, bem como os conceitos de transdisciplinaridade desenvolvido por Edgar Morin e da Teoria da Complexidade, por Basarab Nicoleuscu, vem norteando tanto a pesquisa teórica quanto a prática das discentes em sala de aula.
Palavras-chave: Dança; Teatro; PIBID; transdisciplinaridade.

PIBID DANCE UFPE: REPORTS OF A TRANSDICSIPLINARY EXPERIENCE BETWEEN DANCE AND THEATER

ABSTRACT

This research presents the process lived through the Program of Teaching Initiation, PIBID, for five students from the course of graduate degree in Dance, in UFPE. Through the acknowledge of the Dance in the educacional context, we place this discussion in the Colégio de Aplicação in the same institution. This is a transdicsiplinary research of teaching of Dance and Theater, classes where the PIBID has been realized, and the sharing of the knowledge. The progressive pedagogy from Paulo Freire, as the concepts os transdiciplinary by Edgar Morin and the Complexity Theory, by Basarab Nicoleuscu, give the references to the theoretical and the practice researches.
Key words: Dance, Theater, PIBID, transdisciplinary.

1 Introdução

Praticamente até a década de 50 do século XX, o ensino da dança se restringia, em âmbito nacional, aos teatros municipais do Rio de Janeiro e de São Paulo. É na década de 60 do mesmo século que, a Royal Academy of Dance[1] chega ao Brasil disseminando seu método de ensino do balé clássico através da criação de academias de dança por todo o país. Em 1956, o primeiro curso superior de Dança é implementado na Universidade Federal da Bahia, UFBA, e permanece o único até 1984, ano em que a Unicamp inaugura o segundo curso superior de Licenciatura em Dança no país. Hoje, o número de cursos de graduação em Dança totaliza sessenta e dois cursos. Tal situação não só exemplifica, mas também justifica em grande parte o porquê de a dança situar-se à margem do sistema cultural, constituindo-se quase como um sistema paralelo ao da Arte.

Não nos cabe aqui aprofundar as questões pertinentes ao ensino da Arte no Brasil, mas focar os tópicos mais importantes para a compreensão da situação da Dança hoje no ensino formal. Reconhecemos, no entanto, iniciativas importantes como as Escolinhas de Artes, que, no início da década de 70, já atingiam o número de trinta e uma escolas por todo o Brasil, desenvolvendo um trabalho de formação e de reciclagem de professores coerente e comprometido. A obrigatoriedade do ensino das Artes garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, revela a necessidade da criação de cursos superiores de Artes, uma vez que as Escolinhas de Artes não habilitavam professores aptos a atuar nos ensinos fundamental e médio. É importante salientar, que, historicamente, o ensino das Artes no país, até a referida lei vinha sendo negligenciado, cabendo às Artes o papel de atividade recreativa, ou de preparação para estudos mais técnicos como no caso do Desenho, por exemplo. A Lei garante a implementação do ensino de Artes nas escolas, mas não garante sua qualidade, muito menos seu reconhecimento no contexto escolar geral. O que restaria, então, à Dança, desprivilegiada dentro de um contexto maior das Artes, em si, já preterido?

O ensino da Dança nas escolas vem sendo atribuído como competência do componente curricular da Educação Física. Tratada, então, como atividade motora em que se trabalha a coordenação e a memória, a Dança responde ao histórico educacional responsável por sua aplicação. Ao professor, não só de Educação Física, mas também ao professor especializado de Dança - formado nas escolas específicas e academias, tendo sua atuação, majoritariamente no contra turno, em que a Dança aparece como conteúdo extracurricular - é conferida a função de coreografar os estudantes para as apresentações comemorativas da escola. As atividades desenvolvidas nas aulas de Dança se restringem à repetição mecânica de passos para serem assimilados pelos estudantes, que, em alguns casos, participam da construção das coreografias de forma simplista, traduzindo gestualmente a letra da música utilizada. Aos estudantes, nenhuma consciência de seu movimento, nenhuma possibilidade de expressão, de fruição do fazer Dança de outrem, qualquer experiência de contextualização histórica ou de desenvolvimento de pensamento crítico. Ao estudante, nenhuma possibilidade de experiência e de leitura da Dança enquanto Arte.

> Essa situação deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma, pois não tem conteúdo próprio. A dança trabalha o corpo e

[1] Para maiores informações sobre o método, consultar: http://www.royalacademyofdance.com.br/.

> o movimento do indivíduo, mas isso a educação física também faz. A dança desenvolve noções ritmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolve sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da senibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Então, afinal, o que é exclusivo da dança? (STRAZZACAPPA, MORANDI, 2011, p.17)

Dança na contemporaneidade: arte e educação

Os cursos superiores de Dança, licenciaturas e bacharelados, espalhados por todo o país, surgem para garantir ao profissional da Dança a possibilidade da continuidade de seu processo formativo. O conhecimento e o desenvolvimento de técnicas somáticas de abordagem do movimento, por pioneiros como Klauss e Angel Vianna, a partir da década de 70, do século XX, instauram um leque de possibilidades até então desconhecidas. A contemporaneidade na Dança inaugura-se pela tomada de consciência do corpo e do movimento, através dessas técnicas, tais como a Consciência do Movimento, Técnica Klauss Vianna, Feldenkrais, Alexander, Eutonia, Body Mind Centering, Cadeias Musculares, Pilates, dentre tantas outras metodologias de estudo do corpo em movimento.

A contemporaneidade: trata-se da era da tolerância, em que tendências e técnicas não se negam ou substituem, mas coabitam o espaço da cena. O bailarino perde suas linhagens específicas e passa a transitar por distintas técnicas, muitas vezes construindo seu corpo segundo combinações únicas, exigidas pelas performances pontuais com as quais estará comprometido para a criação e a apresentação da Dança. Às técnicas diretivas de abordagem do movimento, ou seja, às técnicas de Dança consagradas e já estabelecidas, associam-se outras tantas, não diretivas, metodologias de improvisação que têm por objetivo trabalhar a criatividade e a expressão do artista que Dança. A cena torna-se híbrida.

Diante das mudanças históricas abordadas, que respondem pelo desenvolvimento de outros tipos de leitura da arte da Dança, o que acontece com a Dança na escola? Existe algum tipo de coerência nos processos artísticos e educacionais da Dança?

Ana Mae Barbosa (1998) apresenta-nos a proposta triangular representada pela produção, pela contextualização e pela leitura, referência fundamental para o ensino de Artes de qualidade na escola.

> O aluno, diante de uma obra de arte, deve ser capaz de analisá-la, dar-lhe um significado, contextualizá-la. A grande porta para o desenvolvimento da cognição é a contextualização – conhecer as consições em que aquelas bras foram feitas, como era o mundo naquele momento, como eram as outras artes, comparar com o que é feito hoje e com artistas que trabalham em condições semelhantes. (BARBOSA, 2001, p. 20-21)

O que acontece com o ensino da Dança hoje, está bastante distante desta realidade. A produção, como já citado anteriormente, resume-se, na maioria dos casos, à repetição de passos codificados. A contextualização, quando há, responde pela situação folclórica ou do contexto da cultura popular específica relacionada à festividade vivida na escola no momento da montagem da coreografia. A fruição...

Admitindo que a proposta de Barbosa surge no contexto da pós modernidade e da busca de uma alternativa para o ensino da Arte que já não condiz com muitas das demandas da contemporaneidade, ainda assim, consideramos que a abordagem triangular garantiria minimamente uma experiência estética completa no ambiente educacional formal. Uma experiência estética completa na escola, seria, talvez, a primeira oportunidade que o estudante teria de enxergar outros mundos possíveis, de perceber outras possibilidades de ser, de estar e de realizar no mundo que não as que lhe são atribuídas social, cultural e economicamente. Uma experiência estética completa não é o que se espera de um artista, mas o que devemos facilitar e senão proporcionar a todas as pessoas, como condição de expressão no mundo e de humanidade.

2 PIBID Dança UFPE

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Dança-UFPE tem seu início em 2014. Trata-se de um programa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, que tem por objetivo "o aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica"[2]. Participam do subprograma Dança, cinco licenciandas: Ana Cristina da Silva Lira, Gardênia Fernandes Coleto, Monique Lemos Vaz de Oliveira, Simone Maria dos Santos e Valesca Teixeira da Silva, aprovadas durante o processo de seleção específico realizado junto aos estudantes de Dança interessados.

A escolha das escolas em que os subprojetos serão aplicados responde ao critério de baixo Ideb[3], numa tentativa de que a implementação do PIBID nessas escolas colabore com seu projeto pedagógico. Pretende-se que o PIBID também forneça condições para a reciclagem e para a melhoria da estrutura de ensino das escolas envolvidas. No caso da Dança, este critério não foi contemplado. Optamos, com o aval da coordenação geral do Programa, por implementar nossas atividades de iniciação à docência no Colégio de Aplicação – CAp/UFPE. A escolha é devida a diversos fatores: o primeiro deles relaciona-se ao histórico do ensino da Dança na escola formal, já mencionado. A ausência das atividades da Dança nas escolas, ou seu caráter extra curricular, quando presente, bem como a dificuldade de encontrar professores supervisores com formação específica, dificulta muito o processo de estágio curricular obrigatório dos estudantes de licenciatura na área. Tal fato prejudica a formação dos licenciandos em Dança. Outra questão determinante para a escolha do CAp, é o fato de que há apenas três Colégios de Aplicação em todo o país, o da Universidade Federal de Viçosa, UFV, da Univerisdade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS em que o componente curricular Dança está presente na grade. Trata-se de uma ambiguidade, uma vez que os Colégios de Aplicação têm por premissa, oferecer campos de estágio para as licenciaturas das universidades, e os cursos de Dança não são contemplados com o caráter experimental de pesquisa e de

[2] http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf

[3] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, funciona como um indicador nacional para o acompanhamento da qualidade da educação. Dois fatores são usados como referência para seu cálculo: a taxa de rendimento escolar, ou seja, as aprovações, cujos índices são obtidos a partir do Censo Escolar anual e as médias de desempenho nos exames aplicados bienalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep, responsável pela criação do Ideb, em 2007. Através do índice, pretende-se criar metas para a melhoria do ensino em âmbito nacional.

desenvolvimento de novas metodologias de ensino, atribuídas a estas instituições de ensino básico formal.

O componente curricular do CAp-UFPE em que a Dança pode ser, em alguma instância, contemplada, é, como nas demais escolas, na Educação Física. Outra inovação do PIBID Dança, foi a proposta de implementar o programa nas aulas de Teatro, mediadas pelo professor Marcus Flávio da Silva, nosso supervisor do PIBID, aprovado no processo de seleção para professor supervisor. A intenção da escolha pelo Teatro é permitir à Dança ocupar o espaço devido na área de conhecimento que lhe é de competência, a área das Artes.

As atividades têm seu início a partir de provocações comuns a todos os envolvidos, licenciandas, professora orientadora e professor supervisor: como estabelecer parâmetros para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que privilegie as duas linguagens artísticas envolvidas, Dança e Teatro? Como descobrir um espaço próprio para a Dança, sem que sua atividade esteja subordinada ao Teatro? Como potencializar a linguagem teatral a partir da inserção da Dança? Como desenvolver um trabalho de Dança nas aulas de Teatro, sem negligenciar os objetivos almejados pelo professor de Teatro, componente curricular em que o trabalho vem sendo desenvolvido? Que elemento comum à Dança e ao Teatro, poderia servir de interface para a construção de um trabalho híbrido das duas linguagens? A chave que dá início ao processo de trabalho é a resposta à última pergunta aqui formulada: o corpo.O corpo torna-se, então, nosso grande desafio comum como interface para o desenvolvimento de uma metodologia transdisciplinar, que valorize as linguagens envolvidas. Ele é nosso norte.

O conceito da transdisciplinaridade

A transdisciplinariadade, norteada pelo conceito da complexidade, foi escolhida como referência para o desenvolvimento das metodologias de ensino desenvolvidas no PIBID Dança, por possibilitar outras formas de pensamento sobre as questões contemporâneas. A teoria da complexidade foi sistematizada por Edgar Morin (1991) e a transdisciplinaridade por Basarab Nicoleuscu (1999).

Segundo Akiko Santos[4], apesar de terem sido concebidas separadamente, elas são teorias que se comunicam no sentido de propor uma articulação entre saberes compartimentados por uma lógica cartesiana e dicotômica disseminada por Descartes (1973). Morin propõe a conectividade entre os saberes, num universo educacional em que as grades curriculares dos cursos impedem o fluxo de interações possíveis entre as disciplinas e as áreas de conhecimento. O autor propõe o todo, não como a soma das partes, mas como ao mesmo tempo maior e menor do que ela. Ele denuncia o que seria uma defasagem conceitual da prática educacional.

Tal teoria, a princípio, nos parece pertinente por observarmos, na pedagogia da Dança na escola formal, quando existente, um defasagem em relação à Dança como prática artística, histórica e crítica na contemporaneidade. José Gil (2001) defende, como exemplo, que a Dança teria vivido quarenta anos de vanguarda pictórica, se comparada à área das Artes Visuais, que compreende os movimentos de Dadá ao Minimalismo, com os coreógrafos da Judson Church, nos anos de 1962 a 1964. Guardadas as devidas especificidades de cada área de conhecimento do

[4] Para maiores detalhes consultar o texto *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.*
http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf/

campo das Artes, bem como sua cronologia histórica, elas teriam, cada qual a seu tempo, respondido expressivamente às questões, às necessidades estéticas, sociais e culturais de seu tempo. A visão da Dança na escola como prática sensório motora, desprovida das implicações estéticas e, portanto, éticas, advindas do campo das Artes, vem corroborando a defasagem observada em sua pedagogia, tanto em relação à produção, cada vez mais intensa, de bibliografia específica de Dança, quanto da produção artística e da prática docente de outras áreas de conhecimento como as Artes Visuais, a Música e o Teatro.

Santos propõe que a transdisciplinaridade dialoga com a Teoria da Complexidade ao assumir a lógica da não contradição, e, portanto, do paradoxo, de alguma coisa ser ao mesmo tempo ou não igual a outra, ou seja, considerando que há elementos que se contrapõe em qualquer nível de realidade. Através do pensamento transdisciplinar, o conhecimento é concebido através de uma rede de conexões, como o modelo das redes rizomáticas de Deleuze e Gattari (2004).

A transdisciplinaridade nos parece norteadora para o PIBID na medida em que apoia-se na pesquisa disciplinar, ou seja, na manutenção de uma certa alteridade entre os saberes envolvidos. Tal pesquisa seria articulada e não hierárquica, sendo todos os saberes igualmente importantes para o desenvolvimento do trabalho proposto. As premissas do conhecimento articulado e não hierarquizado permitem pensar um trabalho de Dança no componente curricular de Teatro, a partir da valorização das duas linguagens em questão.

É nesse sentido que identificamos o corpo como interface comum entre as duas áreas, Dança e Teatro, para o desenvolvimento de metodologias transdisciplinares de pesquisa no ensino das Artes. Nossa tentativa através do PIBID é desenvolver outras possibilidades de metodologia do ensino da Dança, considerando o hibridismo na formação dos estudantes e as possibilidades de articulação entre saberes afins, de forma a responder à natureza complexa dos seres humanos em sociedade.

Pesquisa de metodologias

O componente curricular Teatro é mediado no CAp, para as turmas de sexto e sétimo anos do ensino fundamental e para o primeiro ano do ensino médio. Por opção do professor supervisor, o trabalho de iniciação à docência vem se concentrando no sétimo ano, dividido em duas turma de quinze estudantes, para o trabalho de Teatro e no primeiro ano do ensino médio.

Duas licenciandas em Dança acompanham as aulas do primeiro grupo do sétimo ano, grupo A, e outras duas do segundo grupo, dito grupo B. As estudantes que acompanham o grupo A são Monique e Valesca, e as do grupo B, Ana Cristina e Simone. Gardênia acompanha as aulas do primeiro ano. As aulas têm uma hora e quarenta minutos de duração.

Já no primeiro encontro de orientação com a presença do professor supervisor, foram explicitadas a todos as razões que justificaram a escolha das turmas. Segundo o professor supervisor, Marcus Flávio da Silva, a palavra chave para o desenvolvimento do sexto ano ao longo do ano letivo é “expressividade”. Trata-se do momento de reconhecimento por parte dos alunos, da linguagem teatral proposta. No sétimo ano, a chave para o trabalho é a “comunicação da expressividade”. Neste ano os estudantes já estariam ambientados tanto à rotina da nova escola quanto à dinâmica das aulas de Teatro, o que facilitaria a adaptação das licenciandas em Dança em sala de aula, sem que houvesse maiores

estranhamentos por parte dos estudantes. O professor supervisor explicitou suas expectativas em relação ao trabalho de Dança: a partir da premissa da comunicação da expressividade, que pudesse haver, por parte dos estudantes do CAp, uma apropriação corporal. Que pudessem reconhecer o corpo como veículo de expressividade, sem a presença da fala, através do desenvolvimento de ações que pertencem a qualquer lugar, tanto à Dança quanto ao Teatro. O professor supervisor traçou, ainda, um perfil das turmas, as questões que vêm apresentando, seu comportamento e suas inquietações.

Optamos por realizar encontros semanais de orientação, em que, uma vez por mês contaríamos com a presença do professor supervisor. Além disso, as licenciandas mantém encontros periódicos de supervisão, para o planejamento e a análise das aulas por elas mediadas.

A primeira tarefa prática de pesquisa realizada foi a leitura e aprofundamento do Projeto Político Pedagógico do CAp-UFPE, de onde retiramos dúvidas a serem esclarecidas sobre os funcionamentos prático e pedagógico da escola, bem como pudemos colher bibliografia pertinente a nossos estudos iniciais. Um trecho, em especial nos chamou a atenção:

> ... também precisamos conhecer os processos sócio-afetivos da aprendizagem por que o ser humano é mais que o sujeito do conhecimento. A subjetividade, aliás, envolve dimensões existenciais, éticas e estéticas que extrapolam o sujeito do conhecimento, e isto precisa estar refletido no projeto e no currículo escolar, na forma dos processos de aprendizagem e na forma das vivências curriculares.[5]

Sem pretender desconsiderar a Dança como área de conhecimento, mas enxergando seu potencial no sentido de uma aprendizagem mais humana através do reconhecimento e do relacionamento dos corpos e de uma vivência estética do movimento.

Como primeira bibliografia de estudo: *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. Como obras de apoio aos estudos e à leitura principal, Mácia Strazzacappa e Carla Morandi (2006), e *A vida como obra de Arte*, de Gilles Deleuze (1992). Como referência visual, assistimos a *The cost off Living*[6], do grupo de teatro físico inglês DV8, como fonte de pesquisa e de inspiração para o desenvolvimento de uma cena transdisciplinar entre a Dança e o Teatro.

O início das atividades de iniciação à docência das licenciandas em Dança da UFPE no CAp foi caractierizado por atividades de observação, com o objetivo de reconhecimento das turmas e das metodologias de trabalho empregadas pelo professor supervisor. Nesse momento, a dúvida: como desenvolver um trabalho de Dança no curso de Teatro? Como direcionar as atividades para que a Dança não se torne submissa? As licenciandas trouxeram questões importantes a partir de sua observação, a respeito da falta de domínio dos estudantes em se expressarem através do corpo, devido a sua falta de percepção do mesmo.

Após a etapa de observação, que durou três semanas, foi solicitado pelo professor supervisor, que as pibidianas iniciassem as aulas com intervenções de até

---

[5] http://www.ufpe.br/cap/images/Docs_Publicacoes/Outros/pppi.pdf

[6] http://youtu.be/0ZTMyWt50kk

trinta minutos de duração. A proposta seria potencializar a construção dos personagens a serem desenvolvidos pelos estudantes a partir da proposição do professor de Teatro referenciada pelas perguntas: quem? Onde? O quê? A partir destes questionamentos, os estudantes deveriam desenvolver atividades de improvisação cênica.

Tendo por base a atividade desenvolvida e os questionamentos das licenciandas surgidos durante o processo de observação, optamos por realizar uma pesquisa tanto prática quanto teórica das combinações de Fatores Expressivos (Fernandes, 2006), ou Dinâmicas de Movimento, de Rudolf Von Laban. Através da análise e da vivência dos esforços dispendidos pelo corpo para a realização das construções estáticas e dinâmicas do movimento, pretendemos, até a fase atual do trabalho, proporcionar a tomada de consciência e a autonomia dos estudantes do CAp, em relação ao corpo, durante suas criações. A experiência consciente dos fatores peso, fluxo, espaço e tempo, em suas variações, vêm permitindo aos estudantes construírem as características de seus personagens de forma mais eficiente e consistente. Trabalhos enfatizando os apoios e a transferência de peso vêm sendo desenvolvidos junto aos estudantes, na busca por uma maior definição de seus movimentos. A criatividade vem sendo estimulada através da proposição de jogos lúdicos e cênicos.

> Os fatores da Expressividade estão sempre presentes no movimento como quantidades. Qualquer movimento sempre envolve uma certa quantidade de tensão (fluxo) e peso; demora algum tempo e ocupa uma certa quantidade de espaço. Mas quando o corpo em movimento concentra-se em mudar a qualidade de qualquer um desses fatores, você observa esta mudança com o surgimento das oito qualidades expressivas. Assim, a mudança no fluxo de tensão pode ser livre ou contida; a qualidade de peso pode tornar-se leve ou forte; a qualidade de tempo pode tornar-se desacelerada ou acelerada e a qualidade de foco espacial ou atenção, indireta ou direta. (C. DELL Apud FERNANDES, 2006, p.121)

Como metas de trabalho para a primeira e a segunda unidades, que correspondem ao primeiro semestre de atividades no CAp, foram apresentadas pelo professor supervisor as seguintes premissas: expressar-se bem fazendo uso dos recursos corporais e vocais de forma adequada; participar de jogos e exercícios com consciência e responsabilidade; observar, com respeito e atenção, o trabalho do colega, valorizando sua expressão. Tais premissas nortearam o trabalho das licenciandas por todo o tempo de trabalho realizado. O trabalho vocal foi especialmente focado no primeiro ano do ensino médio através das propostas realizadas pela licencianda de jogos que promovem a interação entre voz e movimento corporal.

No sétimo ano, o trabalho de consciência corporal foi valorizado e houve vários ajustes necessários a serem feitos a partir das observações do professor supervisor, principalmente no que diz respeito à dinâmica das proposições. Por vezes, o trabalho de conscientização corporal requer um nível de concentração difícil de ser obtido na faixa etária em questão, especialmente, no horário em que as aulas são realizadas, após o recreio. Outra dificuldade encontrada foi relativa ao respeito pelo tempo de intervenção acordado com o professor supervisor, extrapolado em diversas ocasiões.

A segunda unidade foi marcada pela tentativa de parcerias a serem estabelecidas com outros componentes curriculares tais como a Literatura e a

Filosofia, para a criação da cena teatral pretendida no final do ano letivo. O grupo A do sétimo ano optou por trabalhar a partir de três poemas de João Cabral de Melo Neto[7]. O grupo B, a partir de três crônicas de Luis Fernando Veríssimo[8]. O primeiro ano do ensino médio, vem trabalhando a partir dos livros *Farenheit 45* (Bradbury,1999) e *1984* (Orwell, 1996). Os estudantes foram divididos em grupos de cinco e cada grupo se responsabiliza pela encenação de um texto.

Trata-se de um momento crucial para o desenvolvimento de um pensamento e de uma conduta transdisciplinar entre a Dança e o Teatro. Após o aquecimento, mediado pelas licenciandas, vem sendo conferida a elas a oportunidade de participar dos ensaios de construção dos personagens junto aos grupos de trabalho. A intenção para a próxima unidade, no início do segundo semestre, é de que a licenciandas em Dança assumam a regência das turmas. Nesta etapa, a construção dos personagens já terá sido efetivada, cabendo um trabalho de definição mais aguçado e da construção das cenas.

Uma desafio a ser superado pelas pibidianas em relação à condução do trabalho corporal junto aos estudantes do CAp, refere-se à dificuldade encontrada nos mesmos em abstrair os gestos e as construções corporais em relação ao texto e à literalidade da linguagem falada, codificada. Tal fato pode ser explicado pela pouca ou nenhuma frequência dos estudantes nos teatros; sua vivência enquanto fruidores de arte ainda é limitada e sua referência de cena são as novelas televisivas. Por outro lado, as licenciandas têm se intimidado diante do estranhamento observado nos estudantes ante suas propostas, sentimento que vem diminuindo na medida em que os estudantes de Teatro sentem-se mais seguros sob a condução das mesmas, chegando a solicitá-las espontaneamente.

No momento atual de construção dos personagens temos optado por trabalhar no aquecimento, jogos e conduções corporais que privilegiem a experiência das distintas Dinâmicas de Movimento, de Laban, numa busca de autonomia e "limpeza" por parte dos estudantes, para sua construção pessoal. Que características podem ser atribuídas a determinado personagem e como acioná-las no corpo para que a conduta possa ser repetida, precisa e consciente? Como potencializar com o corpo, determinado aspecto de um personagem? Que músculos, apoios, qualidades, acionar no corpo para a obtenção de determinado efeito cênico?

Importante salientar que, como metodologia de trabalho nos encontros de orientação, às licenciandas é conferida a autonomia para a construção dos planos de aula e para a escolha dos exercícios a serem propostos. Uma vez o grupo reunido, trabalhos de preparação são realizados pela professora orientadora, especialmente em relação ao trabalho de Dinâmicas do Movimento. A seguir, as pibidianas compartilham praticamente suas propostas, ministrando as aulas para as demais do grupo. Após a troca de experiências, o grupo comenta as atividades realizadas propondo alterações, valorizando determinadas condutas, enfim, a atividade crítica é incentivada e realizada de forma respeitosa e proveitosa para o grupo. Exercícios são compartilhados, enriquecendo o repertório de atuação pedagógica de cada licencianda envolvida no processo e a reciclagem da professora orientadora é, dessa forma, realizada.

---

[7] São eles: *O relógio, A janela* e *Os três mal amado (1994)*.

[8] São elas: *O mágico, Ela (2003) e Atitude suspeita* (1996).

Todo o processo de orientação, observação e condução do PIBID Dança vem sendo anotado progressivamente. Foi solicitado às licenciandas que não só disponibilizassem os planos de aula aplicados, mas suas anotações pessoais acerca de suas percepções, vivências e sensações, uma espécie de “diário de bordo” do percurso percorrido, a ser compartilhado tanto entre elas, quanto publicamente. O objetivo desta iniciativa é compartilhar as sutilezas da construção de metodologias do ensino transdisciplinar da Dança, algo que desconhecemos, que encontra-se em processo e que talvez como processo se mantenha, sustentando dúvidas e interrogações acerca das possibilidades reais de sua efetiva construção.

Considerações finais

A busca pelo desenvolvimento de um processo de ensino transdisciplinar entre a Dança e o Teatro, como afirma Akiko Santos, está sujeita, para além dos paradoxos bem vindos, à intervenção de ambiguidades e contradições assim entendidas. Isto se deve primordialmente em virtude da formação disciplinar dos envolvidos, fato que vimos tentando sanar na formação das licenciandas em Dança da UFPE, mas a que nós mesmos, professores orientadora e supervisor, estivemos sujeitos. Outro fator determinante para o surgimento das ambiguidades é a própria natureza obscura, indefinida do trabalho a ser construído. Há inúmeros estudos conceituais sobre a trasdisciplinaridade, sob pontos de vista distintos, mas nenhuma metodologia de ensino codificada sobre a construção híbrida proposta entre a Dança e o Teatro.

Talvez a codificação nem mesmo seja possível, e ao invés de metodologias, devamos utilizar-nos de “cartografias”, numa alusão às redes rizomáticas de conexão conceituadas por Deleuze e Gattari. Sem origem ou início definido, os rizomas poderiam ser acessados de qualquer ponto da rede, articulando-se em qualquer direção. Trata-se, portanto de construções pontuais devidas a associações únicas e a questões singulares a serem abordadas. A transdisciplinaridade seria, então, muito mais uma forma de leitura e de articulação de conceitos, práticas e saberes, em busca da aceitação dos paradoxos inerentes à construção de qualquer linguagem do que o norte para a construção de metodologias codificadas.

Necessidades práticas vêm sendo enfrentadas ao longo do processo de iniciação à docência das licenciandas em Dança da UFPE no CAp. A compreensão do corpo como a interface comum aos dois saberes envolvidos na pesquisa pedagógica, Dança e Teatro, fica por vezes, comprometida através da condução das licenciandas, referenciadas por fatores emocionais e psicológicos para a construção dos personagens, por exemplo, ao invés do enfoque necessário a ser conferido ao corpo. O fato se deve principalmente à insegurança das estudantes em aplicar conteúdos e condutas própria à Dança nas aulas de Teatro. O problema vem sendo minimizado à medida que elas conquistam a confiança dos estudantes do CAp, tanto por meio de uma conduta mais segura, quanto da observância, por parte deles, dos efeitos e dos ganhos referentes ao trabalho realizado.

> É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanete de procura que se alicerça a esperança. Não sou

> esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. (FREIRE, 2013, p.57)

É através das dúvidas em relação aos desafios do PIBID Dança realizado no componente curricular do Teatro, sobre o lugar da Dança a ser conquistado e sobre as possibilidades de interfaces a serem desenvolvidas a partir da pesquisa transdisciplinar entre as duas áreas de conhecimento, que o processo de iniciação à docência vem sendo construído. Embora reconheçamos este como um processo complexo e paradoxal, identificamos, nas próprias dificuldades encontradas, as possibilidades de ganhos na formação das discentes em Dança, bem como na reciclagem de saberes e de atuação da professora orientadora e do professor supervisor do PIBID Dança UFPE.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. *Arte-educação no Brasil.* São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

BRADBURY, Ray. *Farenheit 451*. Lisboa: Livros do Brasil, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GATTARI, Félix*. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. V. São Paulo: Editora 34, 1997.

FERNANDES, Ciane*. O corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: AnnaBlume, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, José. *Movimento Total*. Lisboa: Relógio d´Água, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Liboa: Piaget, 1991.

_____. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NETO. João Cabral de. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1994.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.

ORWEL, George. *1984*. São Paulo: Nacional, 1996.

RENÉ, Descartes. *Discurso do Método*. In: René Descartes. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.33-81 (Coleção Os Pensadores).

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla*. Entre a arte e a docência – a formação do artista da dança.* Campinas: Papirus, 2006.

VERÍSSIMO. Luis Fernando. *O Gigolô das Palavras*. Porto Alegre: L&P, 1996.

VERÍSSIMO, Luis Fernando*. O Nariz e Outras Crônicas*. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção para Gostar de Ler, Volume 14).

Fontes

http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf/
http://www.royalacademyofdance.com.br/
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf
http://www.ufpe.br/cap/images/Docs_Publicacoes/Outros/pppi.pdf
http://youtu.be/0ZTMyWt50kk

Francini Barros Pontes
É doutora em Artes Cênicas pela Unirio, mestra em Artes Visuais pela UERJ e graduada em Licenciatura em Dança pelas Escola e Faculdade Angel Vianna. É professora efetiva do curso de Dança da UFPE. Como intérprete criadora trabalhou na Trupe do Passo, de Duda Maia, na Lia Rodrigues Companhia de Danças, em parceria com Gustavo Ciríaco, entre outros. CV: http://lattes.cnpq.br/2595177979003633

Ana Cristina da Silva Lira

É uma jovem de 22 anos, que está cursando o oitavo período do curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pernambuco. Atua na área de dança como dançarina, professora e pesquisadora da dança. CV: http://lattes.cnpq.br/1819641559697463.

Monique Lemos Vaz de Oliveira

Graduanda em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco. Técnica em química pelo Instituto Federal de Pernambuco. É bailarina da Cia do Riso e Palhaço Chocolate; professora de balé clássico no Colégio Patrícia Costa, de dança do ventre no

Studio Aneska França e de técnicas corporais de danças no Espaço Zambak. http://lattes.cnpq.br/0398668421409608

Simone Maria Dos Santos

Tem 29 anos de idade, atualmente cursando o quarto período de licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pernambuco. Atua na área de dança, teatro e performance como bailarina, atriz, pesquisadora e educadora. Para conhecer detalhes de suas experiências profissionais, acessar o currículo lattes:
http://lattes.cnpq.br/9410884359582297.

Valesca Teixeira da Silva

É graduanda em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de dança Afro pelo Cia. de Dança Daruê Malungo e pela Cia. Sagração Negra. Trabalhou no Centro de Organização comunitária Chão de Estrela e atualmente desenvolve pesquisa sobre Maracatu, no Centro cultural Cambinda Estrela. http://lattes.cnpq.br/9857722114165002

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
ISSN 2358-7423
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

MÚSICA

Modalidade: Comunicação Oral GT: **Música**
Eixo Temático: Educação Educação musical e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade

MULTIRREFERENCIALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: OLHARES SOBRE ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DO EDUCADOR MUSICAL INFANTIL DA UFBA

Valéria Garcia de Macedo (UFBA, Bahia, Brasil)

RESUMO*:*

O presente artigo consiste na apresentação de uma pesquisa em andamento na qual se procura refletir sobre o fenômeno da formação do educador musical infantil, sob a abordagem interdisciplinar e multirreferencial. O objetivo geral é tecer um diálogo epistemológico entre essas abordagens como forma de ampliar as possibilidades de se pensar a complexidade da formação de profissionais que atuam nessa área. Para tal, procurou-se contextualizar o ensino de música infantil com base em um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. A investigação, de caráter qualitativo, baseou-se em uma revisão bibliográfica. O projeto é direcionado para crianças de 0 a 6 anos de idade. Esta atividade de extensão tem seu papel especial, ao oportunizar para bebês e crianças seus primeiros passos na formação musical em um espaço no cotidiano universitário. Conclui-se que este é um campo empírico para pesquisas de formação e currículo, estágio, experimentação e criação docente e um desafio que exige abertura e dialogia para um constructo interdisciplinar que se transversaliza nas relações entre a aprendizagem e formação musical do educador, permeada por suas tensões, princípios e reflexões.

Palavras-chave: Musicalização infantil; formação; extensão universitária; interdisciplinaridade.

MULTI-REFERENCIALITY E INTERDISCIPLINARY: PERSPECTIVES ON ITINERANCIES TEATCHER TRAINING EARLY CHILDHOOD MUSIC EDUCATION AT UFBA

ABSTRACT:

The present article is about an ongoing research that seeks a reflection on the phenomenon of the background of children's musical educator under an interdisciplinary and multi-referenciality approach. The overall objective is to establish an epistemological dialogue between these approaches, as a way to expand the possibilities of considering the complexity of professionals training, working in the field of music education. Therefore, the author sought to contextualize the teaching of children's music based on an extension project of the Music School of the Federal University of Bahia. The method used on this qualitative research was the literature review. The project aims children in the age of 0-6 years old. This extension activity has a special role, because creates opportunities for babies and children in their first steps in music education, using time and space of the daily university life. In

conclusion, this is an empirical field for training research and curriculum, experimentation, teaching staff creation, and a challenge that requires the opening to interdisciplinary and dialogical construct that cuts across the relationships between learning and music teacher education, permeated by its tensions, principles and reflections.
***Keywords**: Early Childhood Music Education*; *Teacher training; Extension Program at University; Interdisciplinary.*

1 Introdução

> Temos um modo de "ver" dominante no mundo moderno: um olhar distante, "neutro" que nos ensinaram/ aprendemos a olhar... (Michel de Certeau)

A universidade pública brasileira, de ensino e pesquisa, que se dedica à produção e transmissão de conhecimento, não tem como deixar de ser afetada com a mudança paradigmática nas formas de explicação do mundo, nas "desconstruções" e transformações que se aceleram de forma descomunal nessas últimas décadas. A prerrogativa interdisciplinar vem contribuir trazendo em seu bojo vários sentidos no campo educacional e surge como uma maneira de se contrapor à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista que se faz presente nos processos de formação profissional. Já, a multirreferencialidade se desdobra na ordem da complexidade de olhares na construção de caminhos, onde nada está definido *a priori* e se propõe a considerar fatos, práticas e situações dos fenômenos educativos, borrando fronteiras disciplinares, tendo outros olhares a partir de sistemas de referências distintos, observando o que está em jogo nessas mediações formativas.

Este é um jogo dinâmico, onde ocorrem trocas e ajustes. Afinal somos seres educadores e aprendentes, racionais, porém imaginativos, afetivos, produtores de sentido, significados, símbolos. "Aqui estamos dentro de uma *práxis*, de uma abordagem clínica, isto é, que considera a ambiguidade, o duplo fundo, ambivalência, como elementos, variáveis, não mensuráveis, a serem interpretadas, desdobradas: a arte é hermenêutica" (BORBA, 2001, p. 71). Frente aos recursos propiciados pela hermenêutica, os avanços nas questões da subjetividade – a singular atitude frente ao contexto – mediados pelo diálogo estabelecido com seus pares no **cotidiano** universitário[1], o educador "vai adquirindo a percepção de sua própria interdisciplinaridade", (FAZENDA, 2013, p. 21), o que demanda tempo próprio de maturação, escuta sensível e descoberta de si mesmo.

Entendemos ser importante pensar a formação sob a lente dessas abordagens, pois estamos falando de licenciandos em música aprendendo/ensinando *com* outros seres humanos desde bebês, cuja forma de se expressar são sorrisos, choros, palmas e balbucios. Então não basta a formação advinda nos cursos de licenciatura em música. É preciso ir muito além das "grades curriculares" em busca de articulações. Propomos falar de "articulações questionantes", tal como Macedo (2012, p. 36) "ao buscarmos a pertinência e a

[1] Conforme Jusamara Souza existe um grande número de referenciais teóricos que abordam o tema "cotidiano", ligados à sociologia, à filosofia e educação. No entanto existem convergências no que tange a estudos direcionados à realidade, ao empírico, abordagens microssociológicas. No caso da educação o enfoque é a sala de aula. "Ou seja, com as teorias do cotidiano, as pesquisas educacionais entram na escola, se dispondo a ouvir os seus agentes a fim de verificar com que bases operar no âmbito da sala de aula. Dessa forma, elas permitem analisar que processos intervêm na formação do conhecimento dos alunos e suas relações com o currículo explícito e/ou oculto de onde procede o conhecimento que se ensina na escola" (SOUZA, 2000, p. 19).

relevância na *multirreferencialidade* sempre aberta a outras referências". Referências que fazem circular pluralidades, que sejam emissoras de afetos e receptoras de sentidos, de multiplicidades, de ressignificações. Schultz manifesta a seguinte expectativa, quando se refere à articulação necessária à formação de professores em música,

> Espera-se que o professor em formação possa estar articulado com as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão e com uma preparação acadêmica que ofereça informações a ele sobre as diferentes formas de organizações das estruturas universitárias e institucionais para o trabalho nesse campo. Além disso, espera-se que ele possa exercer o pensamento prático reflexivo sobre as diferentes formas de articulação possíveis com os vários tipos de comunidades, faixas etárias, tipos de preferências musicais e perfis culturais com os quais venha trabalhar. (SCHULTZ, 2013, p. 5)

É na efervescência de tais debates que abordamos temas transversais na educação musical no ensino superior geradas no embrião do projeto Musicalização Infantil da UFBA. Olhamos com interesse e seriedade um tema que cotidianamente convive com nossas atividades na Escola de Música da UFBA – uma das ações de extensão oferecidas à sociedade que se consagra a cada ano, pela constante demanda da comunidade por novas matrículas. Este projeto compreende a Musicalização de Bebês e Musicalização Infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade, comandada por uma equipe pedagógica, composta por oito professores entre formandos (minoria), graduados e pós-graduandos.

2 Interdisciplinaridade e multirreferencialidade – itinerância metodológica no veio formativo do educador musical

O diálogo epistemológico que tecemos é uma forma de penetrar na territorialização da formação do educador musical, mas sem o constrangimento de estar invadindo fronteiras. Pretendemos nos envolver nesta expedição para compor possibilidades formativas, fluxos de reflexões que possibilitem o pensar junto para os que atuam na educação musical infantil enquanto sujeitos de conhecimento. Assim, o fundante metodológico está alicerçado em Ardoino (2012); Macedo (2010); Borba (2001); Macedo, Barbosa e Borba (2012) que tratam sobre a educação a partir de uma perspectiva multirreferencial, tendo como objetivo um olhar sobre a itinerância formativa mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, do conjunto de mediações e experiências que implicam o fenômeno da formação deste Ser humano aprendente e implicado no âmbito das situações e práticas educacionais.

Neste estudo trabalhamos com a metodologia da pesquisa qualitativa. Inclusive por possibilitar as várias abordagens que essa temática requer. Significa, de uma forma ainda mais ampliada, conforme bem explicita Galeffi (2009), que rigor e flexibilidade andam juntos na nossa forma de entender essa pesquisa de cunho qualitativa.

> Pensar uma pesquisa qualitativa como sendo formada de diversas dimensões e poder expressá-las da maneira mais simples e intuitiva possível é o caminho para se alcançar uma aceitação universal do que se pode postular como pertencente a todos [...] Uma pesquisa qualitativa não pode mais perder de vista a totalidade complexa do conhecimento estratificado e a necessidade premente do exercício e prática de novas formações *autosocio-antropo-ecológicas*.

(GALEFFI, 2009, p. 26-27).

A Interdisciplinaridade e a multirreferencialidade têm em comum uma imbricação com a complexidade, inter-relações entre processos de diferentes ordens de materialidade e racionalidade, sejam de ordem internas ou externas. Para Japiassu (1991, p. 136) citado por Sommerman (2006, p. 30),

> a *interdisciplinaridade* é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas *interajam* entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados, da organização da pesquisa.

A música, por essência, é um campo multirreferencial e interdisciplinar. Desde a sua origem a música é enfocada junto a vários campos do saber, devido à sua complexidade. Atualmente, existem pesquisas com música na física, mitologia, filosofia, teologia, sociologia, psicologia e educação – para citar alguns dos campos mais explorados – voltados à compreensão do fenômeno musical em suas múltiplas dimensões. Para Correia (2003) a música insere-se como elemento criativo, subjetivo, emocional e interdisciplinar fazendo parte da educação; ela faz parte de nossa existência e está presente em todos os instantes de nossa vida.

> A linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa relevância, pois [...], traz inerente a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem. Sem levar em conta que ela não busca com insistência a aplicação de maneiras, prescritivas e pré-estruturadas, na disseminação dos conteúdos a serem trabalhados. (CORREIA, 2003, p. 139-140).

Por outro lado, a música também é uma forma simbólica e uma forma de discurso, um diálogo sonoro e o educador musical consciente e criativo faz emergir essa "conversação musical para o primeiro plano". (SWANWICK, 2003). Esse simbólico está presente na cultura. Segundo Swanwick: "[...] a música nasce em um contexto social; entretanto, por sua natureza metafórica, não é apenas um reflexo da cultura, mas pode ser criativamente interpretada e produzida" (2003, p. 113). Eis aí o poder de transformação e de singularidade dos atos curriculares dos sujeitos formativos que saem do lugar de meros reprodutores para assumirem o caráter de mudança e inovação que a música propicia em seus mais variados contextos.

Em se tratando da formação dos educadores que atuam na musicalização infantil, se quisermos "compreender a complexidade processual, simbólica e relacional que implica a formação que, também, e ao mesmo tempo, é *interformação*, formação institucionalizada" (MACEDO, 2011, p. 68, grifo do autor), devemos lançar mão de alguns pressupostos metodológicos iniciais de análise e observação das práticas nos cenários formativos. Sob este aspecto lançamos mão da concepção de Burnham e Fagundes (2001, p. 48) de que "a multirreferencialidade pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela". Dentre estes, destacamos o enfoque hermenêutico, tendo em vista o fenômeno de apropriação espontânea e produtiva dos conteúdos transmitidos.

Essa apropriação envolve uma complexidade processual que traz em seu bojo um olhar multirreferencial. Conforme Ardoino,

> a análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos "fatos" educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos. Muito mais que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica. (ARDOINO, 2012, p. 87).

Porém, em se tratando do educador musical infantil, interessa-nos a necessidade de ir além das fronteiras disciplinares, para novas possibilidades, novos olhares, o que exige um trabalho em profundidade. Snyders, por exemplo, se refere às habilidades e à sensibilidade e aos efeitos gerados a partir da musicalização e que certamente se coadunam na formação como resultado de um *devir* em um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza implicada pessoal e socialmente:

> O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão freqüentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas. (SNYDERS, 1992, p. 135)

Por outro lado, a Etnografia Institucional pode ser outra estratégia para explorar e descrever "as várias forças sociais e institucionais que modelam, limitam e organizam o mundo cotidiano das pessoas" (VERAS, 2011, p. 59) e que incidem na sua dinâmica formativa. Isto porque em algumas reuniões do grupo pude perceber que a realidade educacional e formativa não é previsível e determinada, mas complexa e dinâmica, trazendo em seu bojo a imprevisibilidade, o jogo de interações, o que exige uma flexibilidade ao olhar o processo de formação, a fim de romper com a linearidade do determinismo e fragmentação presentes nas análises dos sistemas formadores. Muitas vezes o educacional se esbarra com as fronteiras burocráticas administrativas e financeiras. A depender dos caminhos percorridos no campo de investigação e levando-se em conta a complexidade dos sujeitos-objetos envolvidos, um dos eixos constitutivos nessa dimensão epistemo-metodológica diretamente implicado na ação formadora é a Escola de Música, enquanto Instituição de Ensino, *lócus* ontológico do vir a ser inerente ao processo formativo.

Esse processo formativo pluridimensional tem um envolvimento significante com o "sendo-no-mundo-com" – o *Dasein* – num determinado lugar-espaço. Isto demanda um olhar fenomenológico existencial, uma ponte de aproximação com saberes e práticas. A poética de Heidegger dá luz a esses artefatos construídos e que passam despercebidos na cotidianidade da itinerância formativa:

> A ponte é uma coisa desse tipo. O lugar acolhe, numa circunstância, a simplicidade de terra e céu, dos divinos e dos mortais, à medida que edifica em espaços a circunstância. É num duplo sentido que o lugar dá espaço à quadratura. O lugar *deixa ser* a quadratura e o lugar *edifica* a quadratura. Dar espaço no sentido de deixar ser e dar espaço no sentido de edificar se pertencem mutuamente. (HEIDEGGER, 2006, p. 137).

3 Reflexões sobre Extensão e Licenciatura

Estabelecemos esta ponte elegendo-a como suporte singular para o entrecruzamento das fronteiras do domínio da graduação e da extensão, do Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo em vista que partimos da seguinte premissa:

> O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 2006, p. 36)

Este pensamento freireano nos remete a pesquisar sobre qual a concepção epistemológica de Extensão da Universidade Federal da Bahia, sua finalidade e se esta é concebida e praticada na Escola de Música da UFBA. Fazemos a ressalva de que, apesar de sua importância, não é nosso intuito abarcar o processo histórico da extensão no Brasil, tampouco ir ao cerne de cada uma das concepções de 1911 para cá. Vamos no ater ao conceito de Extensão vigente, concebido no Fórum de Pró-reitores de Extensão (1987), reafirmado no Documento Universidade Cidadã de 1999 e no Plano Nacional de Extensão de 2000. Este último tem como primeiro objetivo:

> Reafirmar a Extensão universitária como processo definido e efetivado em função das exigências da realidade, **indispensável na formação do aluno** na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade. Estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, **inter** e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade (RENEX, 2000, p. 5, grifo nosso).

A Extensão, conforme o Estatuto e Regimento Geral da UFBA (2010) tem como compromisso a formação cidadã dos graduandos e constitui o tripé indissociável da missão universitária “ensino-pesquisa-extensão”. Conforme Almeida Filho (apud UFBA, 2010, p. 10), “em termos contemporâneos, impõe-se redefinir e atualizar o escopo de cada um dos termos dessa fórmula triangular. Para ele, a Extensão “[...] pode e deve ser compreendida como práxis educacional num mundo cada vez mais multirreferenciado e intercultural”.

Nesses documentos, a extensão universitária é compreendida como um espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico. Este pensamento, conforme o acima referido, requer relações **multirreferenciais**: multi, inter ou trans e interdisciplinar, no processo de produção, socialização e democratização do conhecimento. Certamente, pressupõe currículos flexíveis que implicam na formação profissional, já que funciona como um laboratório prático. Porém, na prática do Curso de Licenciatura em Música da UFBA, observa-se que o Projeto Político Pedagógico e o Currículo ainda estão se ajustando às transformações que exigem este olhar renovado para se adequar à legislação decorrente das reformas educacionais a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394 de 1996) que introduz o ensino de arte na educação básica com conteúdos específicos para cada linguagem artística – artes visuais, música, dança e teatro.

A Pró-Reitoria da UFBA reconhece o ensino, a pesquisa e a extensão como indissociáveis, em ações que abrangem dois grandes campos do saber – o da Arte e Cultura e o da Ciência e Tecnologia – e compreendem que a disseminação desses saberes “tem como objetivo promover a integração entre a Universidade e a sociedade na troca de experiências, técnicas e metodologias, permitindo ao aluno

uma **formação profissional com responsabilidade social”**. (site PROEXT, grifo nosso).

Contextualizada num nível macro cabe então refletir sobre a extensão na Escola de Música e, mais especificamente, relacionada ao Projeto Musicalização Infantil, tendo em vista a formação de seus alunos. A coordenadora do Projeto de Musicalização Infantil da UFBA Angelita Schultz (2013), em sua tese intitulada “Formação de Professores para a Musicalização Infantil: o Papel da Extensão Universitária”, destaca que

> A formação de professores de música nos cursos de licenciatura em música, apesar de ter currículos relevantes e atualizados, não tem apresentado sinais concretos de articulação entre os projetos de Extensão Universitária e os cursos de Graduação. No nosso entender, é muito relevante que aconteçam ações que concretizem a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, atividades que, de acordo com os documentos que regem as Instituições de Ensino Superior, devem ser contempladas pelas Universidades Brasileiras. (SCHULTZ, 2013, p. 5)

A Escola de Música da UFBA vem desenvolvendo suas atividades de extensão desde a época de sua fundação em 1954, quando então era denominado de curso preparatório. A partir de 1987, estes cursos foram reorganizados em torno do pré-básico para iniciação musical e ensino de instrumentos até os 12 anos de idade e o básico que incluía Licenciatura, Composição e Regência, Canto e Instrumentos de 13 anos em diante. No final dos anos 90, foi criado o Núcleo de Educação Musical (NEM), com os seguintes objetivos:

> 1. Atender às necessidades do curso de Licenciatura em Música especialmente no que se refere às disciplinas pedagógicas, quer teóricas, ou práticas como Iniciação Musical I, Iniciação Musical II, Prática de Ensino e Orientação para Prática de Ensino; 2. Funcionar como laboratório dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, através do Programa de Extensão “Iniciação Musical” que oferece cursos para crianças e adolescentes e 3. Atender a demanda da comunidade infantil, cumprindo assim o papel da extensão na Universidade. (MENEZES, COSTA, BASTIÃO, 2007, p. 240)

Menezes, Costa e Bastião (2007) inferem que as atividades de Extensão da EMUS são essenciais para os alunos, principalmente os de Licenciatura, porque os aproximam da prática pedagógica, quando iniciam seu primeiro contato no estágio enquanto observadores e depois passam a atuar como professores. Através destes cursos, formaram-se, e continuam a se formar, gerações de músicos, com destaque no cenário musical, que transitaram entre o fazer artístico e o pedagógico. Alguns optaram pela carreira profissional como cantores e instrumentistas; outros pela docência universitária ou no ensino básico e fundamental e outros simplesmente adotaram a música como uma forte aliada nas horas de lazer, de introspecção ou como uma segunda atividade profissional – alguns músicos atuam em diferentes campos e geralmente se formam em um campo diferente do artístico, como medicina, engenharia, direito, considerados de “mais prestígio social”.

Bourdieu (2004) infere que todos os campos[2] têm suas oposições e seus antagonismos "sendo o domínio da arte, certamente, um dos lugares onde essa oposição é mais forte" (p. 19).

Muitos desses profissionais começaram seus estudos nos cursos de extensão da EMUS/UFBA ainda crianças, influenciados pelos pais que eram musicistas ou que viam na música uma forma de ampliar o universo cultural de seus filhos, habilidades para tocar instrumentos, desenvolver potenciais artísticos, etc. Nesse sentido, o universo familiar atua como um elemento-chave na base do êxito da carreira musical, o lugar onde se deu sua iniciação no mundo da música. Outros evocam a ideia da formação musical começando "de ouvido", quando as crianças fazem do espaço da casa um lugar de aprendizado informal da música e, via de regra, são estimulados pelos pais. Outros espaços propulsores da iniciação musical de crianças e jovens advêm da religião, escola, das festas populares e tradições do local de pertença.

Esta constatação é bem delineada por Bourdieu (2011). Para ele, o meio de origem exerce uma forte influência sobre a escolha do destino do sujeito imerso em sua herança cultural, visto que "a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural" (p. 42). Em seus "Escritos de Educação" ele trata sobre a transmissão do capital cultural:

> Na realidade cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2011, p.41-42).

Esse viés sociológico está na trilha da itinerância do Projeto Musicalização Infantil. Remonta a 2006, quando a então mestranda Angelita Broock colocava em prática a formação inicial de musicalização com bebês. Oito anos depois, o curso é um sucesso e todo semestre vários pais aguardam ansiosos para conseguir uma vaga e poderem participar da iniciação musical de seus filhos. São oferecidas 140 vagas para aulas de musicalização destinadas a crianças de zero a seis anos e de conjunto instrumental, para as maiores de sete.

As turmas são divididas por idade. De zero a três anos, é necessária a presença de um responsável durante toda a aula. Os pais ou responsáveis são convidados a fazer mais do que apenas acompanhar as crianças. Eles participam nas atividades – interagem, cantam, tocam e dançam Com as classes de três e quatro, os responsáveis participam apenas dos 15 minutos finais de dinâmica. De cinco anos em diante, os alunos têm aula apenas com o professor.

É na ludicidade que se revelam os elementos concretos do ensino-aprendizagem da música. Todo ano o Projeto encerra suas atividades com uma apresentação pública. É o momento em que as crianças e pais sobem ao palco e compartilham com a plateia elementos vivenciados em sala de aula. Os educadores também entram em cena, formando e sendo formados na temática refletida do educador. "Nesse sentido, tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha. Antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado" (GADAMER, 199, p. 50)

---

[2] "existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico* ou *científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias". (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Enquanto atividade de extensão configura-se num processo educativo e científico, um instrumento didático-pedagógico que pode propiciar benefícios para o desenvolvimento humano. Muitos estudos revelam que o aprendizado musical nas crianças promove a melhoria no convívio social, senso de colaboração e respeito mútuo, o desenvolvimento cognitivo e afetivo e auxiliam na formação infantil (LOUREIRO, 2004; CORREIA, 2003).

Licenciatura em Música é um dos mais concorridos dentre as outras opções de graduação que a EMUS oferece: Canto, Composição e Regência, Instrumento e Música Popular. Inclusive, notamos que vários alunos oriundos desses cursos prestavam novo vestibular, desta vez, para Licenciatura[3]. Assim, propomos esse diálogo, abrindo nossa visão para as várias perspectivas e itinerâncias do caminho formativo que pode começar ainda no ventre da mãe, no cotidiano universitário em gestação/formação e, sob uma lente multirreferencial, refletirmos sobre a formação do educador no Projeto de Musicalização Infantil.

4 Formação do educador na musicalização infantil da UFBA

Trilhando o itinerário formativo dos educadores – foco de minha dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (EISU/IHAC/UFBA) – abrimos nossa lente multifocal sob o tripé – graduação/formação/extensão. Quiçá possamos fazer deste um diálogo profícuo.

Compreendemos o fenômeno da formação em seus aspectos epistêmicos e pedagógicos partindo da ideia-eixo interdisciplinar e multirreferencial, entendendo que "a interdisciplinaridade é uma questão de atitude, atitude curiosa diante da vida. [...] de uma receptividade-curiosidade, de uma atitude aberta, simpática às diversas ciências, às diversas disciplinas, isto é, de sermos curiosos acerca do fenômeno complexo que é viver e refletir sobre a vida (BORBA, 2001, 125-126). Por outro lado, Ivani Fazenda quando aborda sobre *a formação de docentes interdisciplinares* (2013) ressalta que "duvidar da própria prática para interrogá-la, analisá-la e transformá-la faz parte do quadro de referências do docente interdisciplinar" (p. 21), o que torna-se importante para a formação do educador reflexivo. Faz parte de seus desafios romper amarras pessoais, exige rompimento com estereótipos, num processo de desvelamento da prática para que se possa ir ao encontro de uma *política de sentido* dessas práticas.

Esse fenômeno tem como eixo a complexidade, a intersubjetividade, interatividade, autoria e autonomia como forma de se desvencilhar do modelo causal tradicional que alimenta as teorias instrucionistas em que a escola é reprodutora e autoritária ao tratar o conhecimento de forma linear. Tal como continua predominando nas formações tecnicistas ou performáticas não separamos formação pessoal de formação profissional. Morin (2003) com toda a propriedade de quem preconiza "Uma cabeça bem-feita" para reformar o pensamento afirma:

> "Educação" é uma palavra forte: "Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano; esses próprios meios". (Robert). O termo "formação", com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito. (p.10-11).

[3] Uma hipótese atribuída ao *boom* da Licenciatura é que os concursos públicos exigem dos músicos inscritos o diploma de licenciado.

Sim autonomia para refletir sobre a formação em si, como um acontecimento relevante que pressupõe a compreensão de sua função essencial. Entendemos o educador musical infantil enquanto sujeito de conhecimento, em seu processo formativo como um sujeito imerso em uma "bacia semântica"[4] que vai estar em dialogia com o outro também em formação. No projeto Musicalização Infantil da Escola de Música da UFBA, está em um espaço-tempo carregado de suas percepções, tensões, poder criativo e todo o seu imaginário. Assim, a formação deve apontar para a essencialidade de sua autoria, de sua autonomia contribuindo com subsídios à reflexão pedagógica.

É a partir desse fenômeno reflexivo, com toda a sua potencialidade descritiva "que se evidencia o caráter dinâmico dos contextos, na medida em que estes são constituídos e se constituem nos âmbitos das relações instituinte/instituído" (MACEDO, 2006, p. 34). Coloca-se para nós a necessidade de olhar para esse sujeito complexo em sua itinerância formativa tal como ele se apresenta e bem tece Borba, fio por fio, os meandros dessa multirreferencial teia de sentidos

> como constelação dinâmica de valores, de símbolos, de mitos, de visões de mundo que um sujeito utiliza na sua quotidianidade, e que tece assim um 'banho de sentido' relativamente estruturado, através do qual o pesquisador pode sempre procurar a inteligibilidade em situação (descobrir a sua transversalidade) (BORBA, 2001, p. 129).

Seguindo esse veio sensorial, volvemos nosso foco para os referenciais da educação musical a partir de Maura Penna (2010, p. 22), quando afirma que musicalizar é "desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo". Desta forma, a musicalização é um processo em que "as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical" (PENNA, 2010, p. 21).

No que tange ao ensino de música para bebês, esta é uma atividade recente e começou a ser valorizada através das descobertas da neurociência, que apontam a primeira infância como o período mais propício (ILARI, 2006). Segundo Schultz (2013), no Brasil há poucos programas direcionados a esse público. Apoiada em Ricardo Freire (2008) a autora aponta que o trabalho de educação musical para bebês teve seu provável início no país por volta da década de 70, a partir de Josette Feres em Jundiaí (SP). Entretanto, o pioneirismo mesmo se deve a Esther Beyer na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Ilza Joly, na Universidade Federal de São Carlos. Outras iniciativas surgem em 2002 com Ricardo Freire na Universidade de Brasília, seguidas por Beatriz Ilari na Universidade Federal do Paraná e demais na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Minas Gerais e Universidade Federal da Paraíba.

Entretanto, são "poucas as crianças que têm o privilégio de participar desses programas. Embora haja algumas iniciativas de ensino e pesquisa, ainda são poucos os programas específicos de formação de professores de música para esta faixa etária." (SCHULTZ, 2008, p. 1). Os profissionais interessados por essa atividade, geralmente procuram os programas de extensão que são oferecidos por professores que se especializaram em outras instituições ou aprendem através do contato informal com colegas, afirma Schultz (2013).

[4] Gilbert Durand traz essa metáfora para comparar o conjunto de valores culturais e afetivos, desejos e sentimentos dos indivíduos a rios que seguem seu curso e deságuam em um rio principal, formando uma bacia complexa, explicando-nos como se dá a formação e a transformação do imaginário que surge da realidade.

No projeto são trabalhados conceitos musicais com as crianças, a partir de sons e ritmos produzidos pelos instrumentos, movimento corporal e expressão verbal. É a partir do aprendizado destes conceitos básicos que se pretende formar indivíduos que mais tarde possam conhecer e expressar-se com música, e sejam capazes de emitir um juízo de valor sobre aquilo que produzem e ouvem. Logo, percebe-se a importância deste tema quando relacionamos, tal como refere Alda Oliveira (2011), a

> formação do professor mediador, articulado com o sujeito, com o contexto e suas redes socioculturais, com os conteúdos a serem ensinados, com as características e nível de desenvolvimento musical do aluno ou grupo, com o repertório musical a ser trabalhado, com as representações, com as instituições e sistemas educacionais e, em especial, com os interesses e motivações de todos os participantes do processo educacional (p. 125).

Como esta pesquisa está sob uma lente multirreferencial, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros, trazemos também a contribuição de Michel de Certeau (2003) no que tange ao estudo do cotidiano universitário, *lócus* de formação inicial e continuada. Se os cursos de Licenciatura em Música das universidades não oferecem uma formação didático-pedagógica direcionada para o trabalho em musicalização infantil, então cabe investigar as astúcias, as "artes de fazer", as práticas e as *trampolinagens* destes atores sociais da pesquisa – estudantes, docentes e pesquisadores protagonistas, autores e criadores em interação com o mundo infantil[5]. "Essas 'maneiras de fazer' formam a contrapartida [...] constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural" (CERTEAU, 2003, p. 41). Essas práticas e estratégias utilizadas no cotidiano pelos educadores trazem à reflexão a questão da autonomia, conforme a compreensão de Castoriadis:

> O Eu da autonomia não é em Si absoluto, mônada que limpa e lustra sua superfície êxtero-interna a fim de eliminar as impurezas trazidas pelo contato com o outro; é a instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função de necessidades e de ideias elas próprias compostas do que já encontrou antes e do que ela própria produziu (CASTORIADIS, 1982, p. 124).

O *espaçotempo* formativo no cotidiano universitário vem carregado por tradições e inovações, mas neste artigo não caberia sua leitura aprofundada dada a amplitude do fenômeno, apesar de considerá-lo fundamental para o desenvolvimento de nosso diálogo epistemológico. Esse diálogo da educação musical com as teorias do cotidiano no ensino superior tem a excelência da reflexão em Louro e Souza (2013). Para as autoras, existem muitos desafios a serem enfrentados seja na interface dos projetos de extensão, seja na graduação "o espaço do ensino superior de música é fragmentado, atravessado pela manutenção das tradições e apelos da vida contemporânea e caracterizado pelas dinâmicas do cotidiano (2013, p. 7)".

Sob este aspecto, observamos que seria importante uma formação em que fosse contemplada a construção coletiva de conhecimento, sob os auspícios de

[5] Esses dados estão em fase de coleta

currículo flexível e interdisciplinar, e um eixo orientado pela pesquisa e prática pedagógica, pois corroboramos Certeau (2003) quando destaca a importância da experiência cotidiana das relações entre os praticantes, visto que a formação no cotidiano universitário abarca as noções de múltiplos contextos, de modo não linear, complexo e sujeito ao dinamismo de nossas subjetividades. É nesse *espaçotempo* formativo que serão exigidos modos de se lidar com a diversidade, o diferente, o heterogêneo e o poder.

Diante do exposto e no intuito de entretecer estes fios formativos trazemos Ardoino para arrematar com sua análise institucional:

> Finalmente, o estabelecimento escolar é um lugar de vida, uma comunidade, reunindo um conjunto de pessoas e de grupos em interações recíprocas. As relações que tecem o vivido coletivo, no passar de situações sucessivas, inscrevem-se em uma duração carregada de história (e de "estórias" constituindo um contencioso entre os protagonistas) e se encontram tanto determinadas pela dinâmica das pulsões inconscientes e da vida afetiva, pelo jogo dos fenômenos transferenciais e contra-transferenciais, pela incidência das implicações ligadas aos papéis ou às afiliações, pelo peso próprio das estruturas psíquicas, pelos vieses específicos provenientes das bagagens intelectuais de uns e de outros, quanto pela lógica de um sistema que deseja repartir funções e assinalar tarefas para o bom desempenho de suas missões. Em tal comunidade os atores aspiram sempre, uns mais outros menos, tornar-se autores. (2012, p. 96).

5 Considerações finais

Articulando-se as questões aqui levantadas sobre diálogos interdisciplinares e multirreferenciais tecidos a partir de reflexões sobre a formação do educador musical infantil, consideramos *a priori* não uma metodologia, ou uma teoria pré-concebida, mas um diálogo epistemológico inicial, posto que nos propomos a compreender a reivindicação de diversas significações numa alteridade relacional desses educadores com seu objeto de conhecimento, a sua apreensão do sensível, a sua compreensão para a transformação de perspectivas. O intuito é trazer suas representações que sinalizem alternativas e *mediações intercríticas*[6] para pensar sobre a qualidade formativa nessa área de atuação. Por outro lado, conectar atalhos para aqueles que quiserem se debruçar na formação do educador musical juntamente com propostas curriculares para formação de professores especializados em musicalização infantil, sobretudo sob a ação da experiência fecunda da *práxis* transformadora e ainda servir de ponte para estudos interdisciplinares entre interessados sobre a temática em diversas subáreas da educação.

A reflexão sobre a maneira desses entes relacionarem seu processo formativo com o saber e as práticas no Projeto de Musicalização Infantil da UFBA, talvez possa ser objetivado nos significados ocultos ainda não percebidos em sua atuação cotidiana. Seria necessário concretizar uma etapa posterior desta pesquisa, que ainda está em andamento, para que pudéssemos *in loco* abordar as implicações de cada indivíduo envolvido, articulando suas histórias de vida, com sistemas de referências distintos e irredutíveis no cotidiano universitário para que pudéssemos ter a atualização desses conceitos, a *práxis*, numa escuta sensível às nuances do

[6] Conforme Macedo (2011, p. 40), "a ideia de *mediações formativas* por nós forjada como princípio e como processo mediador emerge, ao mesmo tempo, como uma disponibilidade conceitual e uma proposição político-metodológica".

dito e do não-dito, da alteridade dentro de um espaço dialógico e dialético.

Sob o olhar da abordagem multirreferencial, pretendemos contribuir também para construir argumentos e significações revelando múltiplas leituras, sob óticas diversas e até mesmo provisórias, posto que os conhecimentos são plurais e dinâmicos, expostos a choques e releituras. É certo que nossa ênfase incide numa formação em que se fomente a criatividade, a autonomia e a autoria, a pluralidade e a heterogeneidade, a criticidade, a percepção da presença da complexidade da vida advinda de nossas representações internas que se revelam nos saberes e práticas educacionais. Estas dependem de nossa maneira de ser e estar no mundo, do *ser-aí*.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, R. S.: BARBOSA, J.G; BORBA, S. (Orgs). **Jaques Ardoino & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica: 2012 (coleção Pensadores & Educação).

BORBA, S. da C.. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador** – da conformidade à complexidade. Maceió: EDUFAL, 2001.

BURHAM, T. F; FAGUNDES, N. C. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista Faced**, n. 5, 2001, p. 39-55

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.41-64.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reynaud. 2. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

CORREIA, M.A. Música na educação: uma possiblidade pedagógica. **Revista Luminária**, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.

_____. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 36, 2010.

FAZENDA, I. C. A. A pesquisa como eixo da formação de docentes interdisciplinares. In: _____; FERREIRA, Nali R. S. (Orgs). **Formação de docentes interdisciplinares.** Curitiba: CRV, 2013, p.17-28.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI. D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas Salvador: EDUFBA, 2009.

HEIDEGGER, M. **Ensaios e conferências**. 3 ed. Petrópolis: Vozes e Ed. Universitária São Francisco, 2006.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

LOUREIRO, A.M.A. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

LOURO, A. L.; SOUSA, J. (orgs). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo editorial, 2013.

MACEDO, R. S.; BARBOSA, J.G; BORBA, S. (Orgs). **Jaques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2012 (coleção Pensadores & Educação).

MACEDO, R.S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livros, 2010.

MENEZES, M; COSTA, M.; BASTIÃO, Z. Educação musical na Bahia. In: OLIVEIRA, A; CAJAZEIRA, R. (orgs). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. - 8 ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, A. O professor de música: articulações pedagógicas. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.M.V.; CARVALHO, T.Q.M. (Orgs.). **Educação musical infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 125-144.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RENEX. **Rede Nacional de Extensão**. Política Nacional de Extensão Universitária. versão publicada em julho/2012. Disponível em: http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf. Acesso em: 29 jan. 2014.

_____. **O Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf. Acesso em: 29 jan. 2014.

SCHULTZ, A. M. V. B. **Formação de professores para a musicalização infantil**: o papel da extensão universitária. Doutorado (Educação Musical). Programa de Pós-graduação em Música. Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2013. (no prelo)

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música**? São Paulo: Cortez, 1992.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade**? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, J. V. (org). O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: _____. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: CORAG, 2000. p.17-33.

_____. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTE E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. **Anais**... Salvador: Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, 1997. p. 13-19.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

UFBA. **Estatuto e Regimento Geral**. Salvador, BA: EDUFBA. Jul/ 2010.

VERAS, R.M. **Etnografia institucional**: conceito, usos e potencialidades em pesquisas no campo da Saúde. Saúde & Transf. Soc., ISSN 2178-7085, Florianópolis, v.1, n.2, p.58-66, 2011.

CURRÍCULUM

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciência da UFBA. Linha de Pesquisa Cultura e Arte, sob orientação da Profª Dra Renata Veras e Coorientação de Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo. Possui graduação em Comunicação Social pela PUC do Rio de Janeiro (1983), habilitação em jornalismo. Atualmente é a redator da Universidade Federal da Bahia e Assessora de Comunicação Social da Escola de Música da UFBA. Tem experiência e formação na área de Educação Transdisciplinar.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Música**
Eixo Temático: **Educação Musical e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade**

A VOZ DO ALUNO NA SALA DE AULA: UM DEBATE SOBRE OS PENSAMENTOS DE PAULO FREIRE E MURRAY SCHAFER

Artur Costa Lopes (PPGM-UFRJ, RJ, Brasil)

RESUMO:
O presente artigo propõe uma reflexão sobre a educação/pesquisa musical atual, procurando fundamentá-la como elemento gerador de conhecimento e transformação individual e social. Através do debate entre algumas premissas de Paulo Freire e Murray Schafer, foram apresentadas alternativas e questionamentos sobre como esses dois autores podem ser pertinentes no que diz respeito à valorização do conhecimento do aluno, bem como sua criatividade, para o processo educacional.
Enfatizando princípios como diálogo, relação teoria/prática e autonomia, a pesquisa também apresenta algumas experiências que utilizaram, juntamente, os dois autores apresentados.
Palavras Chave: Paulo Freire; Murray Schafer; diálogo.

STUDENT VOICE IN THE CLASSROOM: A DEBATE ON THOUGHTS PAULO FREIRE AND MURRAY SCHAFER

ABSTRACT:
This article proposes a reflection on education / current musical research, looking substantiate it as a generator element of knowledge and individual and social transformation. Through discussion between some premises of Paulo Freire and Murray Schafer, alternatives and questions about how these two authors may be relevant with regard to the enhancement of knowledge of the student as well as their creativity to the educational process were presented.
Emphasizing principles such as dialogue, the relationship between theory / practice and autonomy, the research also presents some experiments and used together, the two authors presented.
Keywords: Paulo Freire; Murray Schafer; dialogue.

Introdução

Há tempos, teóricos discutem, com base em diferentes bases teóricas e experiências próprias, questões sobre em que medida deve ocorrer autonomia do aluno em sala de aula e como pode ser a relação deste com seu professor. Nessa discussão surgem perguntas que tentam analisar o processo educacional brasileiro em constante transformação, tais quais: Como deve ser essa educação? Como o diálogo igualitário pode funcionar em turmas completamente diferentes? Um mesmo método pode ser aplicado a qualquer público?

Se observarmos a educação musical como uma estrada sem fim veremos que ela deve ser levada tão a sério quanto disciplinas como medicina ou advocacia (SCHAFER, 1991). Dessa forma, o respeito pelo profissional e o mesmo para com o aluno, deveriam estar presentes em todos os estágios educacionais.

> Uma consideração importante a destacar diz respeito ao fato de que ensinar não deve ser entendido como transferência de conhecimento de uma só fonte, mas, como criação de possibilidades para sua produção e construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Assim, este artigo[1] procura analisar aspectos pertinentes às maneiras de Paulo Freire e Murray Schafer, refletirem sobre suas experiências, mesmo que em diferentes contextos. Para tal, o ponto de partida possui três questionamentos: Que pontos seriam mais pertinentes num estudo que relacionasse os pensamentos de Schafer e Freire? É possível que haja contribuição para a educação musical a partir dos princípios de Schafer e Freire? É possível, num estudo de caso, vislumbrar uma educação que privilegie a dialógica e a contextualização?

Dessa maneira, os objetivos propostos para essa pesquisa foram apresentar alguns princípios de Freire que estão presentes, de algum modo, na obra de Schafer (ainda que este não se remeta a Freire como referência), ou o contrário, destacando três premissas fundamentais: autonomia do aluno, diálogo e relação teoria/ prática.

Com isso, o artigo, sem a pretenção de eleger as premissas apresentadas como únicas soluções, ou as melhores soluções possíveis, busca auxiliar no debate sobre a lei 11.769 de agosto de 2008[2], táo discutida atualmente, sobre como deve ser essa educação musical nas escolas brasileiras atualmente, sendo que, o termo educação musical brasileira, na persperspectiva desse texto já não é considerado uniforme, visto as inúmeras particularidades desse país continental.

Diálogos sobre educação

Mesmo pensando assuntos que de certa forma são distintos (Freire interessado na educação como um todo, e Schafer mais centrado na questão da educação musical), os dois consideram de extrema importância ouvir o aluno antes de se iniciar qualquer trabalho e, acima de tudo, no cotidiano educacional.

---

[1] Esse artigo é uma versão reduzida de meu trabalho de conclusão do curso de licenciatura em música pela UFRJ, em 2011, com título homônimo.

[2] Essa lei apresenta uma alteração na legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), fazendo da música o único conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, sendo as demais áreas artísticas, contempladas dentro do planejamento pedagógico das escolas.

A experiência do aluno, em diálogo com as de seus companheiros e do professor funciona como tijolos na construção de um prédio, de baixo para cima e com a participação de todos em cada degrau. Se, por acaso, chegarem ao último andar e observarem que restou algo desnivelado em outro, será necessário voltar e refazer aquela parte. No entanto, quando voltarem e subirem novamente o prédio, poderão enxergar novas possibilidades de formato na construção que não haviam sido pensadas anteriormente e, consequentemente, algo poderá ser mudado, dessa maneira, não repetindo o que haviam feito antes, mudarão pequenos detalhes que poderão fazer diferença no resultado final.

Existem afirmativas, mapeadas nesse estudo, nas palavras dos dois principais autores em questão, que parecem que foram escritas a quatro mãos. Essas remetem bastante, mesmo que indiretamente, ao termo que Freire denomina como "educação bancária" (FREIRE, 1996). Schafer, completa defendendo sua posição de que o grande problema da educação está pautado na questão do tempo verbal. Dessa forma, tenta reorganizar esse quadro, sem ignorar o passado, isolando-o e expondo-o em fatos ou acontecimentos não-ligados entre si. Para o compositor canadense, seriam necessárias atividades que aguçassem a mente criativa do aluno, ou seja, "a única maneira pela qual podemos colocar a música do passado dentro de uma atividade do presente é através da criação". (SCHAFER, 1991. p. 286).

Segundo eles, o professor não deve ser o detentor soberano da informação, pelo contrário, numa educação que privilegie a descoberta – tanto do aluno quanto do professor – as informações devem estar em todo momento no ar, explicitadas por todos os componentes, presentes na sala de aula e aproveitada pelos mesmos. Tal qual, uma das afirmativas mais conhecidas de Freire nos mostra: "Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção e sua construção" (FREIRE, 1996 p 12). Sendo assim, a sala de aula não precisaria se portar como, por exemplo, uma rádio difusora, onde apenas um locutor narra e raramente o ouvinte pode ter voz, e mesmo assim, mínima e controlada. Não existiria apenas um locutor e vários ouvintes, mas sim muitos locutores, que executariam a programação e, ao mesmo tempo poderiam aproveitar-se da mesma. Porém, não se deve confundir liberdade com relaxamento e total autonomia durante o processo de ensino-aprendizagem (dentro da sala de aula e no processo de ensino aprendizagem). "Ensinar exige liberdade e autoridade" (FREIRE, 1996. p 40).

À primeira vista, a afirmativa pode parecer contraditória, mas num local onde se pretende garantir uma democracia futura - pela qual, todos consigam pensar criticamente sobre o que fazem - a liberdade em diálogo com a autoridade (e não autoritarismo) são passos iniciais para que se consiga uma resposta aos diferentes debates nos seminários, congressos e encontros pelo mundo afora. Assim como deduz Schafer sobre as discussões nesses locais - "Para onde isso tudo leva? - Anarquia" (SCHAFER, 1991. p. 279).

A partir dessa perspectiva, podemos achar esses autores um tanto quanto utópicos atualmente, porém, essas idéias são de total aplicabilidade nos dias de hoje, entretanto são dificilmente aceitas nas diferentes instituições educacionais, pois demandam tempo demais do professor, ruptura nos conteúdos tradicionais, e mobilização da comunidade, formando, assim cabeças pensantes e críticas dentro e fora da escola, o que poderia se tornar um problema sem solução para os meios controladores da sociedade, tais quais, setores midiáticos ou mesmo da política, seja qual for sua área.

A Educação para Schafer e Freire

É importante salientar que, nesse texto, os termos “sala de aula” ou “educação”, não se referem somente aos espaços formais (e físicos) da sala de aula tradicional, ou da educação tida como um passo para o mercado de trabalho, ou uma fase em que a pessoa é instruída a “aprender coisas importantes para seu futuro”. De acordo com os dois autores principais a educação é aqui entendida de maneira mais ampla tendo como objetivo não apenas a interdisciplinaridade, mas, e aproveitando o termo de Edgar Morin (2000) a transdisciplinaridade, onde as barreiras entre o espaço fisico escolar e o ambiente ao redor,bem como os indivíduos que compartilham do mesmo, não possuem barreiras, visto que, na prática, elas estão divididas apenas por horários, já que o processo de ensino aprendizagem do aluno não começa e muito menos termina na escola.Dessa maneira, não há como evitar as particularidades num ambiente escolar, pois, mesmo que existam diferentes tribos agrupadas por pensamentos parecidos, ainda ocorrerão individualidades, como por exemplo, fruto de experiências pessoais. Portanto, a

> aula de música é sempre uma sociedade em microcosmos, e cada tipo de organização social deve equilibrar as outras: nela deve haver um lugar, no currículo, para a expressão individual, porém currículos organizados previamente não concedem oportunidade para isso, pelo fato de seu objetivo ser o treinamento de virtuoses, e, nesse caso, geralmente falha”. (SCHAFER, 1991. p. 279)

Ao organizar uma espécie de resumo sobre a visão que possui sobre educação musical, Schafer valoriza a criação e a autonomia do aluno, além da experimentação e do não isolamento da música como algo a ser estudado em separado por fragmentos não musicais. Sendo assim, ele restringe, em três campos, como se realiza seu trabalho na educação musical:

> 1 – Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesma.
>
> 2 – Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem a melhoria de sua qualidade.
>
> 3 – Descobrir um nexo ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente”. (SCHAFER, 1996, p. 284/285)

Em suas propostas, Schafer visa buscar uma maneira prática para que seja claro o entendimento do conteúdo abordado. Através da ação (tocar instrumentos), ele demonstra como pode ser simples e diferente[3] o estudo em grupo mesmo se tratando de temas tão comuns ao aprendizado de música (SCHAFER, 1991). O ideal, para o autor, seria uma dinâmica constante em sala de aula, onde haveria diferentes respostas,

[3] Na interpretação do autor desse artigo, o “diferente” para Schafer, talvez possa estar se referindo à maneira mais tradicional baseada na teoria como ponto de partida, que se contrapõe a utilização da prática, ou das duas aliadas, como pressupostos iniciais.

indagações e esclarecimentos, até que se chegue a um denominador comum entre todos, porém regido/mediado pelo professor, (SCHAFER, 1991).

Segundo Freire, o professor do século XX deve ter a consciência de que “ensinar exige compreender que educação é uma forma de intervenção do mundo” (FREIRE, 1996, p 39) e que, quando se separa o ensino dos conteúdos ao da formação ética dos educandos, está se realizando um retrocesso e não um avanço. (FREIRE, 1996). Sendo assim, não bastaria ser um professor apenas dentro da sala de aula, seria de extrema importância um professor ativo que, mesmo sabendo separar sua vida particular de sua profissional, estaria atento de maneira participativa em assuntos relacionados à sua área de atuação, o que ajudaria na sala de aula a desmistificar a questão recorrente entre os alunos: para que vou usar isso professor? Ou seja, “Não se separa prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, nem ensino de aprendizagem” (FREIRE, 1996. p. 66)

Em diferentes escritos do autor pernambucano observa-se que é importante analisar cuidadosamente as decisões e atitudes tomadas pelo aluno em sala de aula, pois, só quando se escuta o aluno é que se sabe o que ele pensa. Ou seja, privilegia-se “analisar suas decisões e não, simplesmente, reprimi-las” (FREIRE, 1987. p. 41), desse modo o respeito da leitura de mundo do aluno seria realizado e o mesmo perceberia que o professor também pode fazer parte daquele meio (FREIRE, 1987 p. 45), portanto, esse é um caminho para que o aluno possa ser compreendido. Sendo assim, os desafios ao educador podem diminuir e as barreiras (entre professor e aluno) acompanham esse processo. Porém, para isso, o professor precisa ter plena consciência de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. (FREIRE, 1996. p 17)

A atualidade faz com que a educação se modernize, acompanhando as inovações tecnológicas apresentadas pelo mundo através, principalmente, das grandes mídias, como televisão e internet. Essa sociedade, atual, cada vez mais pautada no conflito de interesses individuais, faz refletir que, mesmo há alguns anos atrás, observa-se que as crianças crescem orientadas a desenvolver um raciocínio competitivo que está longe de se conjugar com as relações bilaterais de cordialidade e coletividade (FREIRE, 1996). Assim, o ambiente da sala de aula pode apresentar diferentes ritmos de aprendizagem entre o grupo que o integra, portanto, requer metas, por parte do professor, também distintas, pois, como afirma Schafer: “Talvez alguns dos mais excelentes recursos musicais possam ser resultado da limitação da inteligência humana e não da inspiração” (SCHAFER, 1991, p. 280). Exemplificando e valendo-se de uma leitura diferente dos livros de história da música ocidental, mais tradicionais, ele prossegue:

> (...) aceita-se geralmente que o *organum* medieval (cantado em quartas e quintas paralelas) tenha surgido quando alguns membros do grupo de cantores enganaram-se quanto à altura das notas do cantochão. Da mesma forma, é de senso comum que o *cânone* nasceu como algumas vozes se atrasaram. Ficando atrás das vozes principais. Se isso for verdade, poderíamos concluir que o *organum* foi a invenção dos desafinados e o *cânone* foi a dos lerdos (SCHAFER, 1991, p. 280/281).

Quando Schafer diz que não há mais professores, apenas uma comunidade de aprendizes (SCHAFER, 1991), ele está demonstrando sua visão de educação quase que totalmente baseada na experimentação. Da mesma forma, Freire prioriza bastante essa

questão, inclusive para benefício não apenas do aluno, mas (e de maneira igual) do professor. Em suas palavras deve-se “pensar em aprender mais do que ensinar” (FREIRE, 1996, p 20), por isso, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção e sua construção”. (FREIRE, 1996, p 12)

É fato que realizar qualquer trabalho partido da prática para somente depois introduzir símbolos esteve/está bastante em voga nos estudos de educação musical do final do século XX e início do XXI. Vários autores, tais quais, Sá Pereira, Zoltán Kodály, Carl Orff, Maurice Martenot e Jacques-Dalcroze, (ANTUNES, 1990) valorizam esse artifício, pois afirmam que o aluno internaliza muito mais se vivenciar o conteúdo antes de colocá-lo no papel. Murray Schafer, assim como Paulo Freire, como já dito, também prioriza essa questão. No entanto, para eles, a prática deve vir ainda antes, na própria formulação do planejamento, ou seja, na reforma educacional.

As paisagens e experiências

Como já demonstrado nesse artigo, a experiência, ou seja a bagagem cultural do “educando” é uma ferramenta essencial para que ocorra diálogos mais sinceros e menos opressores na educação, mas, longe de querer dizer que essa é a forma correta ou ideal de organização educacional. Portanto, um espaço organizado em círculo ou de alguma outra forma que não haja um centro durante todo o tempo, mas diversas vozes atuando em forma de polifonia, pode, de início, parecer incomodo para todas as partes, ocorrendo inclusive uma cultura do silencio[4] (FREIRE, 1981), no começo, ou em algumas outras fases do processo, contudo, também pode ser o alicerse para um ambiente mais prazeroso e respeitável entre todas as partes.

Têm-se, então o tempo como um elemento que derruba a tentativa de uma justiça social no ambiente educacional, visto que, ao passo que é igual para todos, também pode se mostrar diferente. Um bom exemplo é a experiencia da Escola da Ponte[5], em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto (Portugal) que, inclusive, utiliza pressupostos freireanos tem como um dos idealizadores do projeto, um educador musical. Nesse caso, a utilização do tempo é feita não do professor para o aluno, mas de forma contrário, assim como o interesse pelos assuntos, aproveitando as “paisagens” já íntimas do educando, para que novos horizontes sejam apreendidos pelo mesmo. Assim, a criação (ainda no planejamento) de argumentos possíveis que poderão fomentar a curiosidade e interesse dos alunos requer, no mínimo, um breve conhecimento e entendimento sobre os principais gostos e costumes dos alunos em suas individualidades e num todo.

Dessa maneira, poderá ser construído de forma mais natural (associações com experiências vivenciadas no grupo, dúvidas individuais, inquietações terceiras, ocorrências do acaso, entre outros) o conteúdo exigido, antes, pela coordenação da instituição. Para tal é primordial que o professor esteja atualizado nos acontecimentos,

[4] Expressão cunhada por Paulo Freire ao afirmar que na construção do conhecimento em diálogo, inicialmente pode ocorrer uma um monólogo, causada pela falta de curiosidade, pela timidez ou mesmo pela outra parte se achar inferior.

[5] Formada por conselhos, que incluem membros da comunidade, alunos, professores e governo, com objetivos como a Solidariedade, Democraticidade**,** Autonomia**,** Liberdade, Responsabilidade e Cooperação**.** Possui alguns princípios importantes, os quais são responsáveis pela criação de uma grande diversidade de dispositivos pedagógicos. No seu conjunto, estes suportam toda a dinâmica de trabalho e promovem uma autonomia responsável e solidária, exercitando-se permanentemente o uso da palavra como instrumento autônomo da Cidadania.Mais informações sobre essa experiência no sítio da escola: http://www.escoladaponte.pt/site/

nas leituras de mundo existentes no seu universo de trabalho, tenha pleno domínio de seu plano de aula e vasto conhecimento do conteúdo, para que, se caso algo que foi pensado anteriormente não dê certo naquele dia, que ele possa improvisar ou saber mudar na hora certa o meio ou mesmo o próprio conteúdo (FREIRE, 1996).

Saber ligar os pontos se torna, então, fundamental, até que se chegue a um "consenso" em conjunto com a turma. Isso se justifica, pois, segundo Freire, grande parte da turma passa a acompanhar o raciocínio conseguindo não apenas reproduzir o que foi proposto, mas entender e saber a função e onde poderá aplicar o que foi vivenciado em sala. Contudo, mesmo que se esteja executando um momento mais narrativo do processo de ensino-aprendizagem, é importante "fazer com que o aluno esteja sempre acompanhando o pensamento do professor", passeando junto com ele (FREIRE, 1996, p. 33), apenas dessa forma ele poderá ter condições necessárias de fazer uma pergunta ou comentário coerente com o que está sendo falado e, também, terá coragem de associar a algo já experimentado antes, visto que terá plena consciência do que está ouvindo.

Na introdução de seu livro *A afinação do mundo*, Schafer afirma que "a poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente" (SCHAFER, 1997, p 19). Isso pode gerar diversas controvérsias, dependendo do ponto de vista sob o qual for analisado. Primeiramente, temos que pensar o que seria ouvir cuidadosamente, entendendo que esse termo, "cuidadoso", pode se referir, entre outras coisas, a um ouvir atencioso, direcionado a algo, ou mesmo de maneira a cuidar de algo. Portanto, sendo o homem um ser condicionado cultural, histórica e socialmente (FREIRE, 1996, p. 24), esse ouvir cuidadoso estaria atuando como um "desvio" ao comum, pois, ele começaria a perceber que todos os sons são importantes, dependendo de sua utilização. Além disso, uma das premissas mais utilizadas por Freire é de que "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção e sua construção" (FREIRE, 1996, p. 12). Dessa forma os dois autores se completam, pois, o outro (Schafer) propõe algo na mesma direção, afirmando que seria necessário privilegiar a utilização de sons próximos e comuns aos alunos[6] (SCHAFER, 1997).

Observando a "poluição sonora" mais cuidadosamente pode-se, segundo Schafer (1997), diferenciar as paisagens sonoras distintas existentes, criando um repertório, que, se desenvolvido, servirá inevitavelmente para a criação, peça-chave na obra desse autor para que se tenha um maior entendimento musical. O conceito de paisagem sonora viria, conforme o entendimento do aluno sobre esses sons do ambiente fosse se ampliando. No entanto, o homem é um ser inacabado (FREIRE, 1996), por isso esse exercício deve ser constante e cotidiano, visto que a cada dia observamos paisagens diferentes. Como o ser humano está sempre em construção, sendo, ao mesmo tempo, agente ativo da transformação do planeta, a paisagem sonora mundial também é entendida como uma composição indeterminada, (SHAFER, 1997, p. 20), pois ela, além de ser composta por sons da natureza, é, cada vez mais, interferida por sons criados pelo homem.

Portanto, como se observa, é de total consenso (diferenciando, entretanto, as maneiras de aplicabilidade de cada um, e os momentos narrativos e de diálogo e execução) entre eles que a criatividade e experimentação são peças fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, principalmente na atualidade. Dessa forma, a educação deveria ser dirigida à experiência e à descoberta (SCHAFER, 1991).

[6] O autor refere-se a sons do cotidiano do aluno e a sons que ele já escutou (experimentou).

Sendo assim, a paisagem sonora está intimamente ligada à paisagem social[7] do educando, visto que as duas caminham juntas para que o processo de educação musical ocorra aos moldes transformadores e que possua significância e apreenssão real por parte do aluno, como propõe Paulo Freire e Murray Schafer. Dessa maneira, e como está sendo visto no caso da Escola da Ponte, as paredes (que nesse sentido são entendidas como físicas e simbólicas) deveriam não existir, pois, tal como pensa Michel Foucault (1984), o ambiente fechado e opressor da escola pode parecer, em alguns casos, com sistemas prisionais, por conta de sua opressão, regras e punições.

Schafer e Freire na prática brasileira

Apesar da maioria desse artigo se referir à educação musical, esse ponto apresenta três experiências, que a primeira vista podem parecer relacionadas à área de pesquisa, porém, nesse estudo, também são entendidas como processos educacionais pois, apesar de não estarem organizados aos moldes do ensino formal da escola, são exemplos de como uma pesquisa pode aliar Schafer e Freire através do diálogo e com o objetivo principal de gerar conhecimento e transformação aos indivíduos que participam.

Sendo assim, durante a pesquisa foram revisadas algumas experiências concretas que foram utilizadas, aqui com o objetivo de “comprovar” a relevância de se analisar Schafer e Freire em conjunto. Dentre essas, foram destacados as de Marco Aurélio da Silva (2008), Samuel Araújo (2006) e Francisca Marques (2008). Todos tiveram aplicações, com metodologia e continuação, por parte de todos os participantes. No entanto, entenda-se continuação não como ficar numa instituição para sempre, mas desenvolver o mesmo ou outros trabalhos ao longo dos anos, no mesmo ou em locais diferentes, seguindo a linha de pensamento freireana de que o homem é um ser inacabado e que a busca pela autonomia deve ser diária e infinita (FREIRE, 1996).

Schafer, em 1972, iniciou uma pesquisa pioneira de ecologia acústica, e mais tarde produziu um inventário mundial de "paisagens sonoras" patrocinado pela UNESCO. Seus trabalhos em educação musical enfatizam a criação e consciência do som, ao invés de teoria e habilidades instrumentais. O objeto da pesquisa de Marco Aurélio tem um pouco haver com a pesquisa de Schafer, no que diz respeito a “analisar o vínculo que pode ser estabelecido entre a educação ambiental e a educação musical” (SILVA, 2008. p. 49). Intitulado *Imagens Sonoras,* essa pesquisa só afirma uma questão-chave para os dois autores, essa que diz respeito, principalmente, à interdisciplinaridade, perspectiva essa, que, juntamente com outras premissas, faz exemplificar como Schafer e Freire podem ser trabalhados juntos, seja na educação musical ou em outro tipo de disciplina, ou mesmo em várias outras interligadas.

Sendo assim, com esse trabalho, podemos observar que a educação ambiental pode estar intimamente ligada a educação musical e esses podem ser apresentados de diferentes formas, sendo que o autor enfatiza uma pedagogia que valoriza a utilização da paisagem sonora relacionada às idéias de contextualização, criatividade, experiência do aluno e curiosidade.

O interessante nas palavras do autor é que o trabalho com a educação ambiental pode ser realizado em contextos e realidades variados e essa tem forte ligação com a educação musical quando o assunto é paisagem sonora. Ou seja, a educação musical

[7] Esse termo foi utilizado como uma alusão ao conceito de paisagem sonora, transposto para a organização social que compõe a vida do aluno.

não deve ser pensada de forma desarticulada ao ambiente social, independente de qual seja (SILVA, 2008, p. 52), pois, baseado em Schafer, é importante analisar o meio ambiente, também composto de sons, sejam urbanos ou rurais, agradáveis ou não aos ouvidos. (SILVA, 2008. P. 50).

O contexto é de extrema importância, e conecta os dois autores estudados quando aborda a questão musical e, principalmente o conceito de *soundscape (*termo criado por Schafer, que ganhou a tradução em português como paisagem sonora). No entanto ele vai mais além quando afirma que "construindo uma audição consciente estaremos, diretamente influindo sobre a produção sonora da sociedade" (SILVA, 2008. p. 50), quer dizer, não basta apenas realizar uma pesquisa, mesmo que em conjunto, e que valorize a realidade do aluno, isso seria ainda restrito, é necessário uma interação com o meio em que está inserido. O conflito com a educação tradicional está presente nesse caso, pois aí vemos que o importante é "vivenciar e criticar, não memorizar" (FREIRE, 1996. P. 14), não se deve adaptar ao mundo, mas sim inserir-se nele, pois apenas dessa forma o indivíduo será sujeito e não objeto na sociedade (FREIRE, 1996). E para que isso seja desenvolvido de forma prazerosa e agradável é importante o papel do professor fazendo com que a criatividade e experimentação sejam tomadas como o ponto de partida fundamental na educação musical (SILVA, 2008), pois para que num futuro o aluno seja capaz de reconstruir e construir e não apenas fazer igual (FREIRE, 1996).

Segundo Freire (1996), para que a memorização não seja a válvula de escape dos alunos que não gostem de determinada matéria (nesse caso a aula de música) é necessário que a vivência, ou seja, o contato mais íntimo e cotidiano com o objeto de estudo seja acentuado, de modo que o aluno posa "experimentar" o que está sendo estudado, diminuindo as barreiras entre ele e o sujeito abstrato em questão (refiro-me a forma abstrata com que se apresenta o conteúdo antes de ser experimentado pelos alunos).

Um exemplo bastante pertinente disso é quando Schafer utiliza o termo *paisagem sonora* e o lança para a reflexão da música atual. Nesse caso, não é necessário muito esforço do aluno para perceber que a reflexão sobre como pode se apresentar de diferentes formas a música, visto que a partir de atividades simples como essa de contar uma "história musical" o aluno se depara com música, porém abordada de outra forma. (SCHAFER, 1991). Como eles estão criando (mesmo que com regras básicas), esse processo composicional se desenvolverá num viés mais lúdico e objetivo, pois, não será necessária (mesmo ocorrendo debates em sala de aula sobre isso) uma discussão aprofundada para que esse tema seja compreendido.

Com relação aos próximos dois trabalhos apresentados (ARAUJO e MAQUES), eles são bem parecidos, salvo suas particularidades regionais e ideológicas[8], na sua aplicabilidade, visto que os dois procuram uma visão da etnomusicologia que privilegie uma análise interna dos fatos, onde o pesquisador atua apenas como mediador, diferenciando-se da antropologia tradicional que se torna quase que totalmente parcial ao ocorrido em uma pesquisa (URIBE, 2014). Um exemplo pode ser visto quando é utilizado o conceito de Schafer de paisagem sonora (1991) para "colher dados" de repertório da comunidade realizado pelo Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ na localidade da Maré no Rio de Janeiro (ARAUJO, et al. 2006). Ou seja, a utilização da paisagem sonora

[8] A pesquisa presente no texto de Samuel Araújo é referente a sua experiência na comunidade da Maré no Rio de Janeiro com o grupo de pesquisa Musicultura, que debateu, no artigo analisado, as formas de violências (simbólicas) presentes na localidade e sua relação com as sonoridades locais. A de Francisca Marques ocorre em Cachoeira (BA), e tem como um dos desdobramentos a organização do acervo dasfestas religiosas locais, exposição desse material.

para que se organizasse um acervo, por parte do pesquisador externo, e a utilização do mesmo recurso para ideias iniciais de composição e análise do próprio contexto, numa outra fase desse trabalho. Outra associação que pode ser observada nesses dois trabalhos se deve ao fato das (associada a ideias freireanas) pesquisas serem realizadas, tendo como principal premissa a participação ativa de membros da própria comunidade estudada, organizando um debate entre as diferentes vozes presentes.

A partir da leitura do artigo observa-se também uma tentativa aguçar nos moradores da comunidade um senso crítico mais apurado apresentando valores que eles possuem mais que são abafados pela sociedade que os reprime, como vemos nos escritos abaixo:

> "Com base nos princípios da pedagogia de Paulo Freire, eixo fundamental do projeto, argumenta-se aqui que, a partir do momento em que os moradores se redefinem como sujeitos históricos, se auto-pesquisam e produzem documentos (textuais, sonoros e audiovisuais) que conduzam à reflexão sobre si mesmos, mais que à triste contemplação de sua própria virtualidade, o direito à autoria coletiva, no sentido freireano de autonomia do pensar e fazer, se insinua como subversão da discussão hoje predominante centrada exclusivamente em noções de autoria como propriedade privada." (ARAUJO, ET al. 2006. p. 13)

Em suma, uma relação de diálogo e conflito (GADOTTI, 1995), que tenta ser exposta de maneira coletiva através de debates onde a música atuaria como conexão. Entretanto esses encontros não se processam de maneira simples e comunicativa desde o início. Ocorrem como extensos períodos de silêncio significativo (FREIRE, 1981), quer dizer, por conta de inibição do diferente, no caso por intimidação, inibição ou mesmo receio, o diálogo se torna, num primeiro momento, mais um monólogo e, portanto, seu rendimento se apresenta deficiente. Essa Resistência interna ao diálogo é bastante acentuada devido a diversos fatores onde o principal estaria pautado na violência simbólica constante. Só depois de superada essa parte, e depois de que os moradores começam a se enxergarem cidadãos ativos na sociedade, as vozes, vão aparecendo aos poucos (ARAUJO, et al, 2006).

Diferenciando o local trabalhado – Cachoeira (Bahia), uma área menos urbanizada do que a o Complexo da Maré, no qual o estudo de Samuel Araújo se dá - Francisca Marques utiliza algumas metodologias diferentes de trabalho. Entretanto, sem perder o foco de que "a etnomusicologia aplicada é de extrema importância e pode ser desenvolvida com sucesso se, realizada com um bom embasamento teórico e utilização de ferramentas que atraiam os pesquisadores" (MARQUES, 2008, p. 139).

O artigo dessa autora retrata experiências da mesma no LEAA (Laboratório de Etnomusicologia, Antropologia e Audiovisual) no recôncavo baiano. Através de uma perspectiva histórica, buscando mostrar diálogos e os anseios comuns de validação e continuidade dessa proposta foram compartilhados entre seus interlocutores. Esse trabalho é composto por uma "pesquisa sobre a música e a cultura do Recôncavo, a introdução de membros da comunidade às práticas de pesquisa e documentação etnográfica e audiovisual e o incentivo à formação de lideranças comunitárias" (MARQUES, 2008, p. 131).

Inicialmente, a pesquisadora se valeu da utilização da aproximação, primeiro ao "acaso", depois, seguida de curiosidade de ambos os lados. A partir de então, foram feitos estudos de campo, realizado por olhares externos e internos, sobre as festas religiosas

locais, e, por fim, a documentação e exposição desse material". (MARQUES, 2008, p. 130). Sua pesquisa foi realizada por conta da motivação da própria "professora" aliada a aos alunos, que foram motivados por verem sua realidade virando objeto de estudo. Aí está presente a ligação com o pensamento de Freire, quando ele relaciona a educação ao prazer e alegria (FREIRE, 1996) e essa forma de desenvolver o trabalho acabou resultando numa experiência que fez com que os pesquisadores (mesmo que não todos) continuassem nesse campo, e mesmo os que não deram prosseguimento, puderam, ao menos, participar de uma experiência educacional participativa e que trouxe resultados sociais imediatos e para a própria população.

Desse modo, Freire é citado no que diz respeito às práticas educativa, essas que teriam como premissas a liberdade e o maior comprometimento, além da "ousadia no cotidiano do educador/pesquisador para metodologias dialógicas" (MARQUES, 2008 p. 138). Schafer entra nessa pesquisa indiretamente quando ela afirma que "o fazer musical ou a composição de peças sonoras é um trabalho recorrente também nos programas que envolvem urbanidade e os estudos das cidades" (SCHAFER, 1997. p. 136), mesmo essa não sendo uma cidade bastante industrializada e com uma grande importância econômica. O importante, nesse caso, seria como analisar o modo de como é vista a prática musical pelos próprios moradores e por visões externas a esse meio.

Conclusões

Como já relatado durante alguns pontos do texto, essa pesquisa não buscou apresentar os pressupostos de Freire e Schafer como únicas soluções possíveis para a geração de conhecimento, ou "metodologias" fechadas, apenas quis demonstrar como, dependendo do contexto que ocorra o processo, eles podem ser úteis se trabalhados juntamente. Por isso, os dois exemplos debatidos podem ou não ser considerados "modelos", pois, assim como tiveram resultados positivos em seus contextos, em outros podem se apresentar um fracasso, dependendo da interação do grupo.

Dessa forma, o conceito de *paisagem sonora*, utilizado como uma via de exploração das sonoridades locais, inicialmente, pode levar a pesquisas que ultrapassem a questão apenas musical ou acústica, desembocando em situações sociais mais profundas, que façam com que tenha uma maior significação para todos os participantes, e uma estratégia que pode ser eficaz é a pesquisa ação participativa, onde o pesquisador desenvolve metodologias juntamente com o grupo, de forma horizontal e tendo a bagagem cultural dos integrantes como a principal ferramenta, tal qual propunha Paulo Freire. Os riscos são enormes, pois uma educação dialógica é passível de surpresas a qualquer momento, entretanto, esse desafio também pode se tornar um estímulo a ser vencido.

Concluindo, mesmo que essas premissas e experiencias apresentadas possam parecer utópicas, visto que sistemas educacionais (como por exemplo o do rio de Janeiro) ainda estão mais preocupados mais com resultados (notas) do que com o processo em si[9], não são impossíveis de serem realizadas, principalmente se partirem de iniciativas de grupos de professores, entre os mesmos e os alunos ou mesmo entre essas duas partes e a comunidade do entorno, visando demonstrar que a aparente ordem vigente nem sempre é passível de acertos concretos e que uma mudança - desordem, que sempre

[9] Isso pode ser observado através de políticas de meritocracia adotadas no sistema Estadual e municipal de educação do Rio de Janeiro.

está presente na organização cocial - (BALANDIER, 1997) pode se mostrar muito mais significativa.

Referências

ANTUNES, Jorge. “Criatividade na Escola e Música Contemporânea”. In: Cadernos de Estudos:Educação. Musical 1. São Paulo: Atravez, 1990. p. 53-61.

ARAUJO, Samuel Et al. “A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré. Rio de Janeiro”. Revista Transcultural de Música. v.10, 2006, p. 1-34.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro. Bertand Brasil, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e terra. São Paulo. 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. Paz e terra. São Paulo. 1996.

_____ ; GADOTTI, Moacir; GUIMARÂES, Sergio. **Pedagogia – diálogo e conflito**. Editora Cortez. São Paulo. 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Ttradução de Lígia M. Ponte Vassallo. Petrópolis, Vozes. 1984.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez. 1995.

MARQUES, Francisca. “Educação comunitária como prática de etnomusicologia aplicada: reflexões sobre uma experiência no Recôncavo baiano”. REVISTA USP, São Paulo, n.78,. 2008, p. 130-138.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Cortez Editora, São Paulo, 2000.

SILVA, Marco Aurélio A. da. **Imagens sonoras do ambiente e educação: relato de uma pesquisa participante no ensino superior de licenciatura em música.** Dissertação de mestrado, UFMA, 2006.

SHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo. UNESP. 1991.

_____**. A afinação do mundo.** São Paulo. UNESP. 1997.

URIBE, Luis Gulhermo Vasco. “Rethinking Fieldwork and Ethnographic Writing”. National University of Colombia. Translated by Joanne Rappaport. Georgetown University Collaborative Anthropologies, 2014.

Artur Costa Lopes

Têm experiência na área de História regional e em pesquisa etnográfica, atuando como professor da rede estadual do Rio de Janeiro e na área de música como professor na rede municipal do Rio de Janeiro, além de atuar na área de performance musical. Atualmente é mestrando em etnomusicologia (PPGM-UFRJ) e faz especialização em história do Brasil pela UCP.

Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4353238Z0

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
Tema: Arte/Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL
GT: MÚSICA
EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO MUSICAL E INTERDISCIPLINARIDADE, MULTIDISCIPLINARIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE

PROCESSO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA DE MUSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

MARIA HELENA B. S. BEZERRA. UFBA/BA/BRASIL[1]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender o processo empreendido para a flexibilização curricular ocorrido na Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia, no período compreendido entre 1996 e 2009, com a implementação do Bacharelado Interdisciplinar em Artes. A metodologia a ser utilizada é uma revisão documental com entrevistas semiestruturadas, numa abordagem qualitativa, sob a ótica dos atores do quadro da EMUS implicados no processo. Os resultados obtidos com estas ações foram: a implantação de um currículo com certa flexibilização atendendo as bases da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a aprovação pela Congregação da EMUS da instalação da área de concentração em Música no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Com relação aos Cursos de Progressão Linear as analises feitas pela coordenação do curso apresentam a necessidade de alguns ajustes, e, com relação à área de Concentração em Música, por se tratar de nova proposta que se encontra em vias de implantação, não foram encontrados resultados significativos a serem relatados.
Palavras-Chave: Currículo – Flexibilização Curricular - Implantação Currículo Novo – CPL –Bacharelado em Artes

PROCESS OF FLEXIBLE CURRICULUM OF MUSIC SCHOOL OF FEDERAL UNIVERSITY OF BAHIA (UFBA)

ABSTRACT

This article aims to understand the undertaken process for curricular flexibility occurred in the Music School (EMUS) of the Universidade Federal da Bahia, in the period of 1996 to 2009, with the implementation of the Interdisciplinary Baccalaureate

[1] Secretária Executiva, Especialização em OSM e MBA em Sistemas de Informações. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Interdisciplinar sobre Universidade da Federal da Bahia.

in Arts. The applied methodology is an documentary review with semi-structured interviews, in a qualitative approach, through the perspective of the actors of the EMUS framework involved in the process. The results of these actions were: the implementation of a curriculum with relative flexibility in compliance with the Brazilian Law of Educational Guidelines and Basis of 1996 and the approval of the EMUS Congregation for the installation of the Music Field of Study in the Interdisciplinary Baccalaureate in Arts. Regarding the Linear Progression Courses, the analysis made by the Course Coordination presents the need of adjustments and, about the Music Field of Study since it is a new proposal which is in process of implementation, no significant results were found to be reported.

Key words: - Flexible Curriculum - Implementation New Curriculum - Curriculum CPL-Bachelor of Arts.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a temática da Educação Superior, desde o surgimento da primeira universidade no mundo ocidental no século XI, até a contemporaneidade. Além da Academia, esta problemática tem intrigado diferentes segmentos da sociedade. Segundo Mora (2006) a mudança de contexto para a educação superior exige a realização de reformas no sistema educativo para responder aos "novos desafios", tanto no modelo pedagógico como no organizacional. As mudanças que vêm ocorrendo no mundo, a exemplo da abertura de fronteiras políticas, culturais, científicas, tecnológicas e econômicas, favorecem a heterogeneidade e diversidade; tais mudanças fazem com que a escola tenha por obrigação dar respostas flexíveis e diferenciadas em função da pluralidade sociocultural do público a que se propõe atender, contextualizando e gerindo o currículo, visando a adequação ao publico ao qual se destina. De acordo com Apple (1994, p.59) "Ele, (o currículo), é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.....É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo"; esta definição conduz à conclusão de que o currículo não é uma comunhão indiferente de conhecimentos.

Para Menezes e Araujo (2012, p.2) é justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e cidadão se quer construir. É também na construção ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos que vão ajudar as pessoas a entenderem melhor a sua história e a compreenderam o mundo que as cerca.

A educação no Brasil inicia-se com o processo de colonização, com a vinda dos jesuítas e o inicio da catequização dos índios. Segundo Anísio Teixeira (1964), o Brasil pré-universidade era composto por colégios profissionais controlados pelos jesuítas, onde eram adotados currículos clássicos, voltados majoritariamente para a Teologia.

Carizio e Cuchiaro (2011 p.1) afirmaram "o quanto a classe dominante utilizou-se do ensino para impor a sua verdade"; os autores reforçam a teoria de que o pensamento curricular ao longo da história brasileira foi dominado pelo pensamento burguês, servido como forma de controle social e alienação da população.

Para Menezes e Araújo (2012, p.7),

> Essa relação entre educação oficial e colonização-instrumentalização política do processo educacional, tem sido uma constante ao longo da história da educação brasileira, haja vista que desde os primórdios quem determina o que será ensinado (conteúdo), forma e importância social daquilo que se ensina e/ou aprende, são os grupos que detêm a hegemonia econômica, política e social, conforme os seus interesses.

A cada período da história do Brasil, as faculdades e universidades eram incumbidas de formar defensores do sistema vigente, sendo o currículo utilizado como forma de controle. Mudanças curriculares aconteciam, mas sempre de acordo com os interesses da classe dominante e formulados “de cima para baixo” (CARIZIO e CUCHIARO, 2011 p. 3).

É hora de mudança. É justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer (MENEZES E ARAUJO, 2012, p. 2). Nesse sentido, entende-se o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade - constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. Nesse processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual educador e educando constroem seus processos de aprendizagens.

Entende-se então, que o currículo como componente pedagógico significativo deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas que a realidade (social, econômica, política e cultural) propõe como desafios, e as necessidades históricas (situadas num determinado tempo e lugar).

É nessa perspectiva, que o currículo contextualizado exige a inclusão de questões locais, regionais e de contexto, que, historicamente, não mereceram atenção nem destaque dentro do ensino, das metodologias e processos da educação burguesa (MENEZES E ARAUJO, 2012.p. 3). Dessa forma, o currículo contextualizado, por romper com os discursos vindos de fora, é impulsionado a construir uma nova educação; uma educação onde não mais se ignore as diferenças culturais, que se mova na direção da descolonização dos conhecimentos, colocando a educação a favor da vida; uma educação que valorize as diferenças e faça das pessoas seres humanos respeitáveis.

Repensar o currículo a partir dessas novas referências não é somente um desafio, mas uma exigência contemporânea a uma educação comprometida com processos de desenvolvimento social, onde cada pessoa é permanente construtor e aprendiz. O conhecimento “não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral” (MORAN 2000, p. 18).

> O conhecimento não é fragmentado, mas interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral.

A EMUS entende que a escola não é o único espaço de difusão cultural; portanto, necessita ter um currículo dinâmico, flexível, que permita as abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares, a contextualização e a problematização dos conteúdos para a formação de sujeitos críticos, preocupados com a humanização do homem e com a sustentabilidade do meio ambiente.

> Na multidisciplinaridade recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado objeto, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si...Na interdisciplinaridade, estabelecemos uma interação entre duas ou mais disciplinas...Na transdisciplinaridade, a cooperação entre as várias matérias é tanta que não dá mais para separá-las: acaba surgindo uma nova "macrodisciplina (MACIEL, 2007p.144-5 apud LAMPERT, 2009, p.147)

Pensando em todos esses aspectos, a autora apresenta neste artigo o processo de flexibilização curricular implantado na Escola de Música (EMUS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Utiliza a revisão documental e entrevistas semiestruturadas como ferramentas metodológicas, privilegiando a abordagem qualitativa. O objetivo do estudo é compreender as ações empreendidas para o atendimento das deliberações instituídas pela LDB de 1996, e do REUNI quanto aos Bacharelados Interdisciplinares implantados em 2009 na UFBA. Estas ações resultaram na implantação dos novos currículos dos Cursos de Progressão Linear (CPL) da Escola de Música nos anos de 2010 e 2011 e na aprovação pela Congregação da EMUS, da criação da Área de Concentração em Música no Bacharelado Interdisciplinar de Artes da UFBA.

O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO NA ESCOLA DE MUSICA

Os primeiros movimentos referentes à mudança curricular na Escola de Música iniciaram-se na gestão do Professor Piero Bastianelli (1980-1984). Naquele período, os professores já demonstravam a necessidade de uma reformulação dos currículos que melhor atendesse à sociedade. Em 1996, na gestão da Professora Doutora Alda Oliveira (1993-1997) foi criada uma comissão incumbida de analisar e propor currículos que mais se adequassem à nossa realidade. A princípio, pequenas alterações foram implantadas, porém, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual determinou uma discussão em torno da necessidade de reformulações curriculares, as atividades foram se intensificando, tanto em numero de reuniões como na qualidade do trabalho.

Segundo Kleber (2000, p. 76), em seus estudos sobre currículo na educação superior, a nova LDB,

> [...] demandou uma discussão em torno da necessidade de reformulações curriculares, que estão sendo conduzidas pelas Comissões de Especialistas do MEC. No caso da área de Música, foi elaborado o documento que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música, estando nesta data (outubro/2000), no Conselho Nacional de Educação (CNE) para apreciação. Essas Diretrizes, ao serem aprovadas desencadearão a reformulação curricular nos Cursos de Graduação em Música para uma adequação de acordo com o previsto no documento.

Corroborando as ideias dos professores componentes da comissão, quanto à forma e critérios a serem adotados na criação curricular inovadora, levou-se em consideração uma série de fatores, dentre os quais: que currículos não são apenas conteúdos prontos e acabados a serem transmitidos aos alunos, mas um processo de construção, seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas políticas, sociais, intelectuais, culturais e pedagógicas

(TEZANI, 2011); que as discussões curriculares são emblemáticas e conflituosas; que os aspectos políticos, administrativos, institucionais e pedagógicos estão presentes nas práticas pedagógicas curriculares cotidianas (SILVA, 2000) e que inúmeras e sucessivas reformas educacionais não alcançam o sucesso por serem criadas sem considerar os locais nos quais serão implementadas. Sendo uma proposta de mudança, é imprescindível constituir um dialogo com a prática. Portanto, qual currículo interessa?

> [...] se concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Considerando, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relação de poder estabelecida no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as praticas socialmente constituídas e os conhecimentos escolares. (Moreira e Candau, 2008, p. 22)

Segundo a concepção de Kleber (2000, p. 114),

> [...] a construção curricular deve privilegiar o aluno enquanto construtor e criador do seu próprio currículo, gerando ou criando os significados sobre si, sobre os outros e sobre o seu contexto, por meio da autorreflexão. A consciência resulta de um crescimento, que se dá ao longo das experiências vividas, proporcionando uma ampliação do campo das escolhas humanas. Assim, o conhecimento é fruto das conexões internas, resultado de uma vivência única e particular.

Para um melhor entendimento das modalidades de cursos existentes na UFBA, trazemos a Resolução 02/2008, onde se define as modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA, em seu Art.1

> Art. 1º A formação superior no nível de graduação na UFBA compreende as seguintes modalidades e titulações:
> I - Licenciatura: destina-se à formação de professores para atuar na educação básica, conferindo diploma de Licenciado;
> II - Bacharelado: destina-se à formação nas diversas profissões, carreiras e campos do saber, concedendo o grau de Bacharel;
> III - Formação Profissional: destina-se à formação nas diversas profissões ou carreiras regulamentadas, conferindo diploma com as respectivas denominações;
> IV - Superior de Tecnologia: destina-se à formação em áreas técnicas específicas, conferindo diploma de Tecnólogo;
> V - Bacharelado Interdisciplinar: destina-se à formação geral humanística, científica e artística, com currículos flexíveis e articulados, possibilitando o aprofundamento num dado campo do conhecimento, conferindo diploma de Bacharel nas áreas de Artes, Humanidades, Saúde, Ciências e Tecnologias;

Para o nosso trabalho, esclarecemos que os Cursos de Progressão Linear (CPLS) são oferecidos em unidades específicas de ensino, sendo que “É aquele tradicionalmente oferecido pela UFBA, podendo ser licenciatura, Bacharelado e de

Formação Profissional. Ao todo a UFBA oferece hoje 101 opções de cursos. O aluno que optar por este curso fará um único percurso curricular previamente traçado até a obtenção do diploma.(UFBA, 2013)

http://www.vestibular.ufba.br/cursos_cpl.htm

Com relação ao Bacharelado Interdisciplinar, modalidade que oferece uma nova opção de formação universitária de graduação, baseado no regime de ciclos e módulos.

O Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, traz como objetivo geral da proposta:

> [...] que se caracteriza por agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as dimensões. (PPPBI, 2008, p. 12)

Antes de abordarmos sobre a organização dos BIs, cabe ressaltar que a resolução 03/2008 trata também da criação de uma unidade específica para abrigar esta nova modalidade de graduação, conforme Art. 6º: "Os alunos do BI estarão vinculados a uma nova Unidade Universitária, de caráter interdisciplinar, especialmente criada para este fim." (UFBA, 2008)

Relacionado à regulamentação da organização e do funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA, listamos os artigos 1º e 2º:

> Art. 1º O Bacharelado Interdisciplinar – BI compreende modalidade de curso de graduação que agrega formação geral nas culturas humanística, científica e artística ao aprofundamento em campos específicos do saber. (UFBA, 2008)

> Art. 2º O BI terá carga horária mínima de 2.400 horas e será oferecido em quatro grandes áreas do conhecimento: I - Artes; II - Humanidades; III - Ciência e Tecnologia; IV - Saúde. (UFBA, 2008)

No artigo 3º da resolução existe a proposta de estruturação do BI, que será composta por duas etapas: a de formação geral e específica e de um eixo, apresentados a seguir:

> I - Formação Geral – destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural, [...] compõe-se de três eixos, formados por blocos de componentes curriculares:
> a) Eixo Linguagens; b) Eixo Interdisciplinar; c) Eixo Integrador.
> II - Formação Específica – destinada a proporcionar aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber, e compõe-se de três eixos:
> a) Eixo Orientação Profissional; b) Eixo Específico; c) Eixo Integrador.
> § 3º O Eixo Interdisciplinar compõe-se de dois módulos obrigatórios:
> a) Estudos sobre a Contemporaneidade; b) Formação nas Três Culturas." (UFBA, 2008)

Para um entendimento melhor do que se propunha, é importante conhecer sobre o Bacharelado Interdisciplinar em Artes, através do Projeto Político Pedagógico que propõe para os seus alunos flexibilização e autonomia curricular, proporcionando percursos individualizados que atendam às suas aspirações. Visa também "[...] possibilitar que as matérias artísticas possam ter um papel mais presente dentro de uma formação universitária abrangente" (PPBBIARTES, 2010, p. 5)

O BIArtes tem por objetivo oferecer um curso com duração plena com aprofundamento nas artes, acrescentando uma formação geral humanística e científica, o incremento de competências e habilidades para inserção na vida social. Além das competências gerais referenciadas no PPPBI-UFBA, o BIArtes propõe competências específicas relacionadas a conhecimentos, habilidades e valores a serem incorporados por aqueles que optam pela área de artes. São estas competências:

> Conhecimento sobre o campo das artes; capacidade de refletir criticamente os fundamentos epstemiológicos deste campo; capacidade reflexiva densa sobre uma área de estudo ou profissão no campo das artes; valorização e respeito pela diversidade de saberes e práticas ligadas as artes; conhecimento de conceitos e abrangências das políticas culturais; e capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nos planejamento e gestão em artes. (PPPBIA, 2010, p.09).

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

Com todas essas considerações, os currículos dados como prontos foram revistos levando-se em consideração o macromodelo e a forma como eles poderiam se adequar; e, por fim, em 2010 a Escola de Musica deu por concluída uma parte do processo, acreditando serem os currículos propostos os que mais se aproximavam das necessidades preconizadas. Visto que currículos desarticulados da realidade funcionavam como passaporte para a evasão, deu-se início ao processo de implantação de todos os currículos no inicio do ano letivo de 2011. Segundo informações concedidas pela secretária dos Colegiados da EMUS, pode-se afirmar que, quanto ao processo de implantação foram observadas as seguintes condições: oferta aos alunos da escola, da possibilidade de migração do currículo antigo para o novo; para aceitação da migração, o aluno deveria fazer a opção por meio de documento devidamente assinado, ficando o controle sob a responsabilidade da secretaria do Colegiado do Curso; oferta do currículo em processo de implantação para os alunos calouros; estabelecimento de uma tabela de equivalência visando à transição em função da oferta de componentes curriculares oferecidos pelo Departamento de Música. Ainda sob o olhar da secretária dos colegiados "a implantação dos currículos novos deram possibilidades ao aluno de 'sair da grade', flexibilizar, por em prática a possibilidade de livre escolha na sua formação profissional".

A proposta da comissão de reformulação procurou levar em consideração o universo onde deveria ser implantado o currículo; para tanto, realizou ampla divulgação entre os docentes (nas reuniões departamentais) e discentes (mediante sessão pública para divulgação dos caminhos tomados e apresentação de um projeto piloto).

Após a implantação dos currículos de todos os Cursos de Progressão Linear pertencentes à Escola de Música nos anos de 2010 e 2011, deu-se inicio a uma fase de observação quanto ao processo. Ao longo destes semestres já se vem observando a necessidade de ajustes visando viabilizar a adequação das grades curriculares à realidade imposta após a implantação do currículo novo.

Outra frente de discussão aberta na Escola de Musica apresentou-se a partir da implantação do Plano de Reestruturação das Universidades (REUNI) na UFBA (2008) que requereu das unidades uma reformulação e/ou criação de componentes curriculares que respondessem à arquitetura proposta.

A adesão da Escola de Música ao projeto REUNI, foi precedida de ampla discussão sobre o assunto. Segundo Robatto (FORUM, 2008),

> Uma decisão oficial da Escola de Musica tomada em deliberação da congregação da EMUS de aderir ao REUNI e nesse mesmo documento em que era cobrada a decisão da Escola de Música era cobrada também uma proposta para responder a provocação desse projeto.

Para a comunidade entender o que se estava propondo, foi apresentado em Plenária a estrutura do curso e as possibilidades de percursos de acordo com a proposta de formação do ingressante.

> Esse curso de formação geral tem duração de 6 semestres [...] **existem 3 eixos curriculares** que formam este curso, **um eixo de formação geral,** ou seja, ele não é voltado pra nenhum tipo de formação que nós damos atualmente na universidade é para que os alunos possam ter uma visão geral da realidade que o cerca, existe um **outro eixo curricular que é a formação específica** aonde o aluno faz uma opção por um tipo de formação (mais especifica) e pode se preparar para um futuro estudo profissional ou simplesmente adquirir as habilidades de conhecimentos necessários para algum tipo de prática profissional que ele imagine e deseje; e um outro **terceiro eixo, que é o eixo de livre escolha de atividade complementar** [...] como o nome já diz (livre escolha) é também uma questão de decisão do aluno, do que ele quer fazer com essa possibilidade de ensino que lhe é oferecida.[...] As atividades complementares preveem atividades preferencialmente fora âmbito universitário [...] Outra coisa interessante é notar que o eixo de formação geral é apresentado no início e o eixo de formação especifica é apresentado no final, isso é intencional por que a ideia que está por trás disso é que tendo primeiramente uma formação mais generalista o aluno vai ter mais subsídios pra fazer uma escolha mais madura e mais embasada do seu futuro [...] então primeiro explorar o mundo nas suas possibilidades depois escolher qual vertente que mais lhe interessa.[...] É possível também que um aluno faça esse curso e complete sem fazer alguma formação especifica, isso também é uma opção do aluno. (FORUM, A1, 2008).

Esta apresentação foi levada à comunidade da Escola de Música em plenária, no dia 5 de março de 2009 dentro do Fórum: Graduação em Música Popular da UFBA, contrapartida da Escola com relação ao REUNI. O Fórum foi promovido com o intuito de esclarecer qualquer dúvida que pairasse sobre o assunto e de levar a posição da unidade quanto à adequação do currículo existente, assim como a criação de um curso de música popular. Para tanto, buscou-se adequar à nova realidade a coexistência de duas modalidades de arquitetura curricular nos cursos

de música. Segundo o conferencista A1, a proposta apresentada abre a possibilidade de:

> Garantir que nossos cursos atuais pudessem ser absorvidos por esse modelo e isso é possível por que todo esse componente de livre escolha, na verdade, é uma modificação do BI em função da nossa preocupação (FORUM, 2008).

Em função dessa preocupação, a proposta apresentada em plenária possibilita que, para o eixo de formação específica ou de conteúdo profissionalizante, como alguns chamam, poderia ser oferecido componentes curriculares das especificidades que se tem em música; ou seja, os componentes curriculares que podem fazer diferenciação entre um curso de composição e um curso de instrumento, por exemplo; de qualquer maneira a ideia é não forçar o aluno a se prender a um desses eixos; ele pode caminhar de um eixo para o outro a depender do que ele ache importante para sua própria formação, e, ao ter cumprido uma carga horária mínima dessas disciplinas, existirá a possibilidade de receber seu diploma com especificação em música.

Outra possibilidade levantada na discussão é a do aluno resolver não fazer especificação nenhuma e poder ficar "pulando", entre disciplinas de música e disciplinas de dança de cinema [...] a depender do que ele quer; o que vai diferenciar é o diploma; aquele que não tem especificação recebe somente o BI em artes, aquele que possui especificação maior em determinada área recebe o diploma com especificação, o que é feito retrospectivamente. (FORUM, 2008).

A proposta apresentada visa receber um público que está mais capacitado, ou seja, um musico que tem leitura, que tem percepção, que é mais ou menos o nível que se exige hoje nos cursos existentes; mas também, eventualmente receber um público menos preparado; para esse público menos preparado haveria tempo e oportunidade durante o BI, de se preparar melhor para cursar um conteúdo mais especifico da formação profissional. É importante lembrar também, [...] que o aluno, se tiver condições, pode, desde o inicio do curso, começar fazendo as disciplinas e componentes da formação profissional.

Após amplos debates e discussões, a Escola de Música aprova a proposta de criação de componentes curriculares que atendam ao BIArtes e também a implantação da área de concentração em Música no BIArtes.

O Projeto Político Pedagógico propõe para os seus alunos flexibilização e autonomia curricular, proporcionando percursos individualizados que atendam às suas aspirações. Visa também " possibilitar que as matérias artísticas possam ter um papel mais presente dentro de uma formação universitária abrangente" (PPBBIARTES, 2010, p. 5).

O BI Artes tem por objetivo oferecer um curso com duração plena, com aprofundamento nas artes, acrescentando uma formação geral humanística e científica, e incremento de competências e habilidades para inserção na vida social. Além das competências gerais referenciadas no PPPBI-UFBA, o BI Artes propõe competências específicas relacionadas a conhecimentos, habilidades e valores a serem incorporados por aqueles que optarem pela área de artes. São estas competências:

> Conhecimento sobre o campo das artes; capacidade de refletir criticamente os fundamentos epistemológicos deste campo; capacidade reflexiva densa sobre uma área de estudo ou profissão no campo das artes; valorização e respeito pela diversidade de saberes e práticas ligadas às artes; conhecimento de conceitos e

> abrangências das políticas culturais; e capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nos planejamento e gestão em artes. (PPPBIA, 2010, p.9).

SOBRE A ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM MÚSICA

O Projeto BI Artes na Área de Concentração em Música, aprovado pela Congregação da Escola em 27 de Julho de 2011, ainda não se encontra implantado, por estar em tramitação pelos órgãos competentes da UFBA; porém, cabe aqui apresentar a proposta original quando da aprovação, para se ter uma visão do que se pretende ofertar aos alunos dos BIArtes.

A Escola de Música da UFBA, na construção de sua proposta, comprometeu-se oferecer aos alunos do BI em Artes:

> Um itinerário de formação não profissionalizante em que prevalece a visão abrangente da música tanto nos aspectos teórico-críticos quanto nas práticas criativas, como uma alternativa a mais para a formação musical de nível superior. Uma abordagem em que a música é parte de uma formação generalista e ampla, ao tempo em que oferece a possibilidade de uma melhor preparação para o indivíduo que se interesse pela formação profissionalizante. (Processo 23066.024060/12-11).

A proposta traz, além dos componentes curriculares já ofertados no CPL de Música, componentes curriculares criados para atender o BIArtes, levando em consideração os princípios norteadores do BI, objetivando criar uma estrutura curricular que possa atender a perfis distintos dentro de um mesmo curso.

Na proposta, assim como nos projetos políticos pedagógicos do BI e do BIArtes, os egressos devem atender a um perfil onde:

> Será capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido e adaptar-se às exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem de modo flexível conhecimentos, competências e habilidades gerais e especificamente, no campo da música. (Processo 23066.024060/12-11).

Além de desenvolver as competências como:

> Compreender a música como fenômeno amplo e complexo, em que interagem diversas práticas críticas e para o qual convergem diversos instrumentais de conceituação, de categorização e de crítica; demonstrar capacidade criativa e mérito artístico no exercício de práticas musicais em nível não profissional; demonstrar conhecimento teórico e habilidades musicais básicas em nível não profissional; reconhecer e planejar itinerários de aprendizagem para uma eventual complementação de sua formação em música; e demonstrar ciência dos princípios éticos que regem a prática da música. (Processo 23066.024060/12-11)

Com relação às formas de avaliação para o acesso na área de concentração em música, o projeto propõe que:

> Os alunos que tiverem cumprido integralmente a etapa de formação geral do BI Artes e que tiverem sido aprovados no Exame de Habilidade Específica ingressam automaticamente na área de Concentração em Música. Contudo, aqueles alunos que – a partir do

> segundo semestre de seus percursos curriculares – forem aprovados nas Avaliações de Ingresso na EMUS já poderão se matricular nos laboratórios que compõem esta área de concentração, adiantando assim os seus estudos neste campo (Processo 23066.024060/12-11).

Enquanto condicionadores da matrícula, as avaliações de Ingresso (Exame de Habilidades Específicas e os Testes e Audições Específicas) têm por objetivo assegurar que os alunos matriculados nos componentes curriculares que o exigem (laboratório) possuam conhecimentos, habilidades e vocabulário técnico que os permitam frequentar.

O exame de habilidade específica tem por objetivo avaliar os conhecimentos teóricos gerais e a capacidade de percepção musical dos candidatos; os testes ou audições específicos, necessários para a matrícula nos laboratórios, onde se exijam proficiência instrumental, vocal e criativa, têm por objetivo avaliar em cada candidato a sua capacidade criativa com a matéria musical, capacidades estas, que permitam frequentar satisfatoriamente as atividades musicais individuais e coletivas; assim como as disciplinas oferecidas ao nível de Laboratório pela EMUS e que compõem o Bloco dos Laboratórios Específicos (constituído exclusivamente por componentes curriculares de natureza optativa).

A título de visualização da proposta, apresenta-se a composição da área de concentração em música; nesta área, o curso será composto por 1200 horas, tendo o eixo teórico 204h; o eixo de história da música 102h; o eixo de práticas musicais 187h e o de percepção musical com 102h. Complementam estes eixos o componente obrigatório HACB75 Produção e Difusão do Conhecimento em Artes (60h) pertencente ao Módulo Língua Portuguesa do Eixo Linguagens do PPPBI Artes; os componentes de livre escolha perfazem um total de 357h e atividades complementares com 180h, demonstrado no quadro a seguir:

QUADRO CURRICULAR - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM MÚSICA

4 º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Bloco optativas I – 240 horas - (eixo teórico)		
Bloco optativas II – 102 horas - (eixo história da música)		
Bloco optativas III – 51 horas - (eixo práticas musicais)		
MUSA 43 – Práticas de Conjunto: Canto Coral I CH68h (obrigatória)	MUSB 79 – Práticas de Conjunto: Canto Coral II CH68h (obrigatória)	HACB75
MUSA 59 – Percepção I CH34h (obrigatória)	MUSA 60 – Percepção II CH 34h (obrigatória)	MUSA 61 – Percepção III CH 34h (obrigatória)

Fonte: Processo 23066.024060/12-11

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando uma nova reforma curricular foi proposta com o objetivo de implantar uma arquitetura curricular articulada com a comunidade internacional, tomou-se consciência de que, caso este esforço não fosse feito, haveria o risco de isolamento. Isso também implicaria manter estagnado um modelo educacional proposto no período da implantação das universidades brasileiras no século XIX, vinculado a sistemas que não passavam de cópias dos modelos internacionais que permaneceram de forma incompleta, até a Constituição de 1988.

Sabe-se que a arquitetura curricular proposta atualmente para as universidades não é uma proposta nova. No Brasil, Anísio Teixeira implantou na Universidade do Distrito Federal um modelo adaptado do implantado por Gilman na Jonh Hopkins no inicio do século XIX e consolidada por Flexner nas universidades americanas. Anos depois, criou junto com Darci Ribeiro a Universidade de Brasília nos mesmos moldes.

Sob o ponto de vista da autora, a flexibilização curricular, trouxe aos currículos utilizados nos Cursos de Progressão Linear da UFBA, a possibilidade de elevação dos componentes integrantes da livre escolha, contribuindo para a integração dos dois modelos de arquitetura curricular que convivem na UFBA. A flexibilização permite ao aluno a oportunidade de construir o seu caminho, com diferentes percursos, dentro de uma grande área, integrando as arquiteturas, fazendo com que haja um transito e troca de saberes e experiências entre os participantes de cada modalidade. A flexibilização proporciona um processo de informação de maneira construtiva e interativa, com uma lógica que acomoda múltiplos caminhos. É a construção de um currículo menos fragmentado, menos rígido e com conexões mais amplas, voltadas para contextos com novos formatos em relação ao tempo e ao espaço em que ocorrerão as atividades; nesse espaço, os estudantes estarão voltados para os processos e não para os produtos, dispostos a construírem junto com a instituição e os professores os seus próprios caminhos.

A EMUS, imbuída desta tarefa, vem ao longo dos anos, procurando entender e atender a esta demanda, dando ênfase não apenas ao conteúdo, mas à aprendizagem, ato que se dá através da interação com o outro e com o mundo, intermediado pelas teorias e práticas.

Esse modelo de formação contribuirá para sintonizar a universidade brasileira com as profundas transformações em curso na contemporaneidade,

Vale ressaltar, que a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares visa compatibilizar o modelo curricular brasileiro aos dos países com os quais o Brasil mantém relações diplomáticas; mostrando com isso, a capacidade de responder aos desafios das sociedades em mutação permanente, uma vez que, a manutenção da estrutura curricular tradicional coloca o país em situação de possível isolamento na área científica, tecnológica e intelectual, por sua incompatibilidade com o mundo globalizado.

Dessa maneira, as discussões ocorridas ao longo desses anos na Escola de Música, procuraram sempre se manter atualizadas com as propostas apresentadas, visando adequar o ensino à realidade baiana, inserindo a possibilidade de flexibilização da “grade curricular”, como chamada até bem pouco tempo. A EMUS aderiu à proposta desenvolvida pelo REUNI, com o objetivo de atender as demandas, adaptadas à realidade brasileira, visando uma integração/interação dos sistemas de arquitetura que possam proporcionar ao estudante de música, múltiplas possibilidades de percurso.

Ao aderir ao REUNI, a Escola de Música iniciou os trabalhos na formulação da proposta da Habilitação em Música, que se encontra, hoje, Julho de 2014, tramitando pelos setores adminsitrativos-academicos da instituição. Entende-se ser necessária a análise e a aprovação dos órgãos competentes para implantação da área, chamando a atenção pela demasiada demora do processo que vai fazendo com que as metas determinadas para cumprimento em determinados prazos não ocorram a contento.

Em paralelo ao processo, com relação aos cursos de CPL, a Escola de Música vem desenvolvendo reformulações e propondo as alterações necessárias conforme relatado no texto.

Dentro deste contexto, cabe inferir, que o não cumprimento total das propostas apresentadas pelos governos leva a uma desarticulação das ações propostas pelas unidades que se propuseram a aderir ao Programa REUNI e a se adequar da melhor maneira aos BIs, proporcionando a execução das propostas apresentadas no início do processo.

Conclui-se que, apesar da estrutura administrativa burocratizada, a Escola de Música vem, ao longo desses anos, procurando cumprir com o seu papel, dentro da proposta de se manter em sintonia com o desenvolvimento social, político, artístico e tecnológico. Objetivo este, apregoado desde a época do Reitor Edgar Santos, quando da criação da Universidade da Bahia e a inserção das artes entre as escolas que a comporiam.

Embora recentemente implantadas, as propostas de reformulação curricular ocorridas nos Cursos de Progressão Linear na Escola de Música indicam sinais positivos em termos das expectativas criadas por parte dos alunos. Já com relação à área de Habilitação em Música do BI Artes, não se pode trazer qualquer resultado, pois o processo encontra-se em tramitação. De acordo com a pesquisa desenvolvida tudo leva a crer que, quando da implantação, os alunos do BIArtes poderão ver concretizados mais uma etapa da proposta.

Esta é a tarefa da universidade: construir o conhecimento dentro da realidade do seu entorno, contribuir para uma sociedade mais justa e comprometida com a Constituição Federal de 1988, que, no seu artigo 6º, considera ser a educação um direito social, e no artigo 205 ser a educação, direito de todos e dever do Estado e da família.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal** – 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/12/2013.

_____. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 15/11/2013.

_____. Decreto 6096/2007. **Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** REUNE. Sitio do MEC. Disponível em: reuni.mec.gov.br. Acesso em: 15/11/2013.

CARIZIO, Walkiria E CUCHIARIO, André Luiz. **Ensino Superior, Currículo e Formação Profissional.** http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155059.pdf, Em 12 de dezembro de 2013.

GADELHA, Celma. Secretária dos Colegiados da Escola de Música da UFBA> Entrevista no dia 1 de Junho de 2012 e 26 de maio de 2014.

KLEBER, Magali. **Teorias curriculares e suas Implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso.** Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, campus de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Artes – área de concentração Música, 2000.

LAMPERT. E. **A Universidade e o Currículo: possibilidades de redimensionar o fazer pedagógico.** Revista Linhas. Florianópolis. V. 10, n. 02, jul.-dez. 2009, p.144-155.

MENEZES, Ana Celia Silva E ARAUJO, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes.** Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação da Universidade Estadual da Bahia. http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf, Em 08 de abril 2012.

MORA, Jose Ginés. **O processo de modernização das universidades europeias: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização**. In: AUDI, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marilia Costa. (Orgs). Inovação e empreendedorismo na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRES, 2006, p.116-152.

MORAN, Jose Manuel. **Comunicação e Internet para uma nova educação, Comunicações e Informações**. Goiânia, v.1, n. 2, p.234-246, jul./dez. 1998.

MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

SILVA, T.T. DA. **A poética e a política do currículo como representação**. In: PACHECO, J.A. (org) Politicas de interação curricular. Porto: Editora Porto, 2000.

TEXEIRA, Anísio. **A Universidade de ontem e de hoje.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, RJ v.42, n. 95, p.27-47,jul/set.,1964.

TENAZI, Thais Cristina. **Estilos de Aprendizagem e Currículo**: concepções dos profissionais do ensino fundamental da rede publica municipal. Barros, D.M.V (2011) Estilos de Aprendizagem na atualidade. Vol. 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Fórum: Graduação em Música Popular da UFBA.** Escola de Música da UFBA. 05 a 07 de março de 2009.

_____. **Projeto Bacharelados Interdisciplinares /UFBA**. Sítio do IHAC.. Disponível em: http://www.ihac.ufba.br/portugues/projeto-pedagogico-bi/ Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes**. Coordenação Prof. Dr. Lucas Robatto, Vice Coordenação Eloisa Domenici. Salvador, abril de 2010.

_____. **Processo nº 23066.024060/12-11**. Escola de Música. Salvador, 2012.

_____. http://www.vestibular.ufba.br/cursos_cpl.htm

_____. **Resolução 02/2008** - CONSEPE

Graduada em Secretariado Executivo, com especialização em Organização, Sistemas e Métodos (ADM-UFBA) e MBA em Sistemas de Informações (ADM-UFF). Atua nas áreas de música e educação, participou de comissões nas mais diversas áreas administrativas, coordenado e integrando a equipe de produção de eventos artísticos na área de musica como Os Seminários Internacionais de Música da UFBA, de Projetos vinculados a Lei Rouanet como OSUFBA-COELBA, Projetos Institucionais da UFBA (Permanecer). Secretária do Curso de Pós-Graduação Profissional em Música da UFBA. Aluna regular do Cursos de Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade PPGEISU/UFBA.

http://lattes.cnpq.br/3784437651003863

Modalidade: Comunicação oral GT: Música
Eixo Temático: Educação Musical em Projetos Sociais

PROJETO DE MUSICALIZAÇÃO INTERIDADES

Eziquiel Machado Ramos (Prefeitura de Carambeí, Paraná, Brasil)
João André Nascimento Ribas (UEPG, Paraná, Brasil)
Renata Filipak (UFPR, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*

O Projeto de Musicalização Interidades é motivado pela relevante percepção da dinâmica de aprendizagem musical entre duas gerações: alunos do ensino fundamental I e alunos da terceira idade. Por meio da prática de musicalização, a sociedade é levada a uma reflexão sobre os diferentes saberes de cada geração através da vivência musical, expressão corporal e introdução à teoria musical. Iniciado em julho de 2014 no Município de Carambeí, no Estado do Paraná, o projeto foi implantado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e com a Secretaria Municipal de Assistência Social pela inter-relação entre o projeto Música para Crianças na Educação Integral em Carambeí, implantado em uma escola de educação integral, e o projeto Música na Terceira Idade em Carambeí desenvolvido no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS. A proposta surgiu em um cenário onde o contexto social infantiliza e assemelha o idoso à criança em seu modo de aprendizagem. Por isso, o projeto tem como objetivo reconhecer as semelhanças na aprendizagem no processo de musicalização das crianças e dos idosos nas aulas realizadas com os dois grupos em sintonia. Como resultado, fica perceptível a interação e colaboração entre os alunos de diferentes idades no aprendizado.

Palavras-chave: Musicalização; Projeto Interidades; Educação Integral; Vivência Musical.

INTERAGE MUSICALIZATION PROJECT

ABSTRACT:

The InterAge Musicalization project is motivated by the relevant perception of the musical leaning perception between two different generations: students from elementary school and elderly students. Through musical practice, the society is taken to a reflection about different knowledges of each generation though musical living, body expression and introduction to musical theory. It started on July, 2014 in the city of Carambei, state of Paraná, the project was implemented in a partnership between the City´s Education and Culture Secretary and the Social Assistance Secretary aiming the interaction between the Music for Integral Education Kids in Carambeí, implemented in full time school, and the

Music for Elderly project in Carambei, developed in the Social Assistance Reference Center - CRAS. The proposal has aroused in a scenario where the social context sees the elderly as a child and in terms, like a child in the way they learn. Because of this, the project has as an objective to recognize the similarities of the learning processes of the children and elderly in classes given to both groups at once. As a result, it is perceptible the interaction and collaboration among different age students when they are learning.
Key words: Musicalization; InterAge Project; Integral Education; Musical Living.

1 Introdução

A musicalização possui grande importância no âmbito educacional, na construção do homem enquanto ser crítico e formador de sua própria história. Alguns autores, como Berger (1995), descrevem que, no contexto social, o idoso é tratado de forma infantilizada. Por isso, faz-se necessário um estudo das semelhanças de aprendizados entre idosos e crianças, que pode ser realizado por um trabalho de interação e integração entre as diferentes gerações.

Por meio dos projetos realizados no Município de Carambeí/PR, o Música para Crianças na Educação Integral em Carambeí e o Música na Terceira Idade em Carambeí, iniciados em 2014, percebe-se as peculiaridades e intensidades ímpares que identificam cada faixa etária. Partindo desse pressuposto, deu-se início ao Projeto de Musicalização Interidades, com um total de 55 alunos na junção destes dois projetos em julho de 2014.

Através dos encontros e vivências entre os dois grupos, partilhando de forma afetiva e inter-relacional os sentimentos, os afetos e as intuições na construção do conhecimento musical, este estudo tem como objetivo analisar as semelhanças na aprendizagem no processo de musicalização entre as crianças e os idosos.

2 Musicalização e Vivência Musical

Na construção do saber em música, parte-se da ideia de que é melhor aprender através da vivência musical, estabelecendo significados e prosseguindo para a prática. Fonterrada (1993), ao analisar a situação da música no Brasil a partir de 1971, ressalta que duas linhas pedagógicas são facilmente identificadas, as quais denomina de “tradicional” e “alternativa”, sendo que a primeira se aproxima de um modelo mais tecnista e a segunda está centrada na iniciativa e nos interesses dos alunos. Ressalta ainda a "ampliação do universo sonoro, expressão musical através da vivência e da experimentação livre, liberação das emoções, valorização do folclore e da música nacional" (FONTERRADA, 1993, p.79).

Na educação, nota-se a importância da música no aprendizado e desenvolvimento humano. BARRETO (2000, p.45) atribui também à concentração, memória, coordenação motora, socialização, disciplina e desenvolvimento cognitivo aos benefícios que a linguagem musical desenvolve.

Partindo desses pressupostos e entendendo a música como inerente ao desenvolvimento humano, algumas considerações que seguem teorizam o conhecimento da educação musical atual, onde a música tem por objetivo desenvolver o pensamento artístico e estético de maneira significativa e reflexiva. Assim, uma aula de música será um local onde as principais atividades de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir acontecerá em um âmbito cultural amplo o suficiente para que eles se conscientizem de

que têm um “sotaque” (SWANWICK, 2003, p.54). O autor afirma que os sistemas educacionais devem reconhecer a diversidade cultural existente em seu interior, pois os estudantes se tornam mais envolvidos musicalmente “quando olham a atividade como significativa e autêntica” (SWANWICK, 2003, p.54). Pode-se afirmar então que experimentar é o princípio de tudo, principalmente quando as estratégias metodológicas partem da realidade do aluno. É dessa forma que a educação musical torna-se mais efetiva e prazerosa.

Certamente, o educador musical tem um importante papel no que diz respeito a ampliar o repertório musical dos alunos, proporcionando a eles vivência da cultura musical socialmente produzida. Segundo PENNA (2010), isto significa que musicalizar é “desenvolver instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível e crítico à música” (PENNA, 2010, p.49). Ou seja, mostrar aos alunos uma musicalização diferente daquela imposta pela indústria cultural. Dessa forma, com a educação musical, independente de suas idades, partindo de crianças a idosos, os alunos terão subsídios para ouvirem criticamente os padrões impostos pela cultura de massa.

2.1 Métodos Ativos em Educação Musical para Crianças

Por meio do fazer, ouvir e criar musicalmente, as crianças aprendem música e têm seu repertório musical ampliado. Nesse sentido, destacam-se três atividades imprescindíveis na educação musical apontadas por SWANWICK (2003): a apreciação, a criação e a interpretação, surgidas a partir da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical que englobou atividades como composição, apreciação e performance, incluindo a literatura e técnica - modelo CLASP (SWANWICK, 2003, p. 70). Dentro desses princípios de experimentação, duas correntes contemporâneas de educação musical podem ser citadas, que revolucionaram o conceito tradicional do ensino da música, chamadas de métodos ativos em educação musical.

De acordo com Fonterrada (2008), os métodos ativos da primeira geração são embasados em quatro autores principais e têm características comuns, pois todos permitem a criatividade, socialização e criação. No entanto, cada um deles oferece uma proposta única e singular, de acordo com o meio e a realidade em que vivem. Todos eles têm como foco de ensino a música tonal e partem da prática como base da construção de conhecimento em música mesmo na aprendizagem da teoria, conforme descretivos que seguem.

Jacques Dalcroze afirma que, para que haja educação musical, necessita-se da participação ativa do educando. Depois de várias observações feitas pelo autor, percebeu-se que o ritmo e o movimento formam um conjunto de atividades coordenadas, despertando na criança equilíbrio e conhecimento de si mesma e de seu corpo. A ginástica rítmica, por exemplo, como exercício de preparação do corpo, com o desenvolvimento auditivo, fundem-se e correlacionam-se. Para isso, inicia-se com exercícios simples dificultando-se gradativamente até desenvolver a sensibilidade auditiva da criança. As aulas não devem durar mais de 30 minutos e o professor deve ser apenas orientador dos exercícios numa atmosfera silenciosa e calma.

Zoltan Kodàly, interessando-se em formar musicalmente o povo húngaro, desenvolve seu método em escolas onde a música tinha papel importante. Seu método tem como princípio ser global, intuitivo, e adotar a voz como instrumento. Utiliza o folclore húngaro, a fonomímica e a solmização. Segundo Kodàly, por meio do canto é que se consegue uma formação musical. A audição, a voz, a capacitação rítmica, o solfejo

relativo, o ditado musical e a improvisação, são trabalhados. Aproveita o método Dalcroze que propõe o movimento: andar marcando a pulsação para sentir o ritmo.

Trabalhando e estudando a educação, Maurice Martenot cria um método ativo em que o desenvolvimento musical da criança seria equivalente ao da humanidade, isto é, a criança possui as mesmas reações psico-sensoriais e motoras que os nossos primitivos. Assim, o ensino começa pela imitação do ritmo e depois da melodia. Por isso, o desenvolvimento sensorial é importante. O método tem como objetivo fundamental pensar a música pelo desenvolvimento auditivo, o que conduz à memória auditiva e o canto interior. Os elementos são trabalhados separadamente para evitar o desvio da atenção, fazendo-se, para isso, momentos de relaxamento. Martenot parte da ação para, então, atingir à compreensão intelectual. Utiliza jogos que proporciona uma aprendizagem mais interessante e efetiva. Inicia-se trabalhando o ritmo pela imitação e repetição que desenvolve a memória rítmica, (atingindo, com isso, a leitura de ritmos por meio da automatização) a audição interior e a improvisação. Propõe então o desenvolvimento da independência motora, da dissociação muscular, usando também os jogos. A memória musical desenvolve-se mediante a formação melódica em que a melodia ouvida será cantada em diferentes tonalidades. O método é eficaz, mas em longo prazo, não chega ao desenvolvimento da percepção para a música contemporânea, já que usa o sistema tonal.

Por fim, ainda pertencente à primeira geração, conforme Fonterrada (2008), Carl Orff recebeu influências da revolução na dança que não tinha mais preocupação com as regras clássicas. A ideia principal de Orff era a improvisação, e o piano não mais como o único recurso de acompanhamento. Deixar a criança livre para seguir seus impulsos musicais com a música elementar a qual está ligada ao movimento, à dança e à palavra, e executando-a, não apenas enquanto ouvinte. Fundamenta-se na criatividade e participação do aluno, sendo um método adaptável ao ambiente social e cultural onde é aplicado. Sua concepção é proporcionar o ensino da música a todos e não apenas aos que pretendem seguir uma carreira artística. Ainda enfatiza o respeito ao mundo infantil, aproveitando-o para seu material de trabalho, o que trará eficácia ao desenvolvimento musical. Deve-se trabalhar primeiramente o ritmo para, então, unir-se à melodia, trabalhando em grupo, dando oportunidade para a criança socializar-se e respeitando sugestões e atitudes dos companheiros. Usa-se o eco e o trabalho de perguntas e respostas. O eco (ritmos e melódicos) repete exatamente o segmento rítmico melódico, proporcionando à criança uma percepção auditiva e desenvolvimento de sua atenção. Perguntas e respostas trabalham da mesma forma, observando o tamanho do segmento rítmico e modificando a melodia para facilitar sua execução, dificultando-se gradativamente. Parte-se, então, para a leitura na qual a criança já deve estar familiarizada com os códigos, chegando-se até à escrita musical e sua relação com os sons e à divisão de compassos e valores rítmicos. Orff propôs também a criação de instrumentos de fácil manejo com o intuito de fazer música em conjunto. As propostas deste método são praticadas em todo o mundo, possibilitando ao professor liberdade de criação em todos os aspectos.

Os métodos ativos da segunda geração também têm como base a prática como construção de conhecimentos em música, no entanto, diferenciam-se dos métodos da primeira geração, pois enfocam o conhecimento da música atonal. Pode-se dizer que o enfoque é o som, estudando a matéria-prima da música e, a partir disso, amplificando o mundo do conhecimento musical. Alguns autores principais podem ser citados: Schafer, Paynter e Koellreuter, este último no Brasil.

Paynter traz à tona os seguintes questionamentos: “O que é música?”, “Para que serve a música?” e “O que a música comunica?”. Ele defende a necessidade de transformação dos programas rigidamente pré-estabelecidos. O cerne da proposta de Paynter incentiva a expressão musical e compreensão da música, como afirma Fonterrada (2008). Pode ser sintetizado em “construir música ou fragmentos musicais a partir de uma atitude de escuta ativa e experimental” (FONTERRADA, 2008, p. 186). As direções de sua proposta são as mesmas propostas por Swanwick (2003): composição, execução e escuta.

Schafer nasceu no Canadá e é um dos compositores e educadores mais importantes de nosso tempo. Seus livros, “Ouvido Pensante” e a “Afinação do Mundo” influenciam as novas frentes de educação musical. Em sua obra, pode-se perceber que há uma grande preocupação com a relação entre o homem e a natureza. Sendo um estudioso da ecologia, alerta para a poluição sonora e a sensibilização da escuta para os sons naturais. Sua proposta consiste em uma investigação experimental que gerou os princípios de sua educação sonora. No projeto de Schafer, não há preocupação com o estudo sistemático de música a partir da teoria, da formação vocal ou instrumental, mas “com o despertar de uma nova maneira de ser e estar no mundo, caracterizada por uma mudança de consciência” (FONTERRADA, 2008, p. 195).

No Brasil, Koellreutter foi um grande defensor da música contemporânea para apreciação, execução e criação com os seus alunos. Sua defesa em prol da educação musical era de levá-la para a sala de aula. Porquanto, é consenso entre os educadores musicais contemporâneos que o mundo sonoro da música contemporânea abranja o restrito mundo sonoro da música tradicional. Por fim, entrar em contato com a arte, acima de tudo, leva o jovem a inserir-se nas práticas de produção e apreciação artísticas justificando sua formação e desenvolvimento social como cidadão, favorecendo-lhe ainda, possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte no decorrer de sua vida.

A partir da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Leis das Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a arte fica considerada como obrigatória nos diversos níveis da educação básica. O fortalecimento do ensino da arte começa na educação infantil, dividindo-se em música, artes visuais, dança e teatro, incluindo-se, portanto, nos projetos políticos pedagógicos, uma melhor qualidade de estudos e campo para aplicabilidade de práticas e teorias musicais.

2.2 Aprendizagem Musical na Terceira Idade

A Terceira Idade é um termo que, segundo Laslett (1987, citado por DEBERT, 2007), originou-se na França com a implantação das *Universités du T'roisième Âge* nos anos 70, e em 1981 foi incorporado na Inglaterra com a criação das *Universities of the Third Ate em Cambridge*. Pesquisadores no estudo da velhice utilizam o termo porque não leva uma conotação depreciativa, e não parte de uma idade cronológica específica. A invenção da terceira idade é compreendida pela socialização crescente no que tange à gestão da velhice.

No contexto brasileiro, a imagem do envelhecimento é ativa na revisão dos estereótipos. A visão do velho tem se desligado à lógica da produtividade, considerando o idoso incapaz de produzir. Secco (1999, p.19-20) aponta que a velhice era encarada como uma “segunda infância, cabendo ao velho o ócio como recompensa pelos anos de trabalho. [...] Esta concepção romântica da velhice é ambígua e paradoxal, uma vez que o velho, por não ser uma força produtiva, perde totalmente sua função social”, o que, na prática não se aplica.

Berger (1995) indica que, dentro das influências sociais que determinam os estereótipos da terceira idade, a infantilização do idoso é uma das atitudes negativas. O envelhecimento não pode ser entendido na construção cultural como um processo que não impõe limites à criatividade e ao qual qualquer sentido pode ser atribuído. Neri (2004) associa a cognição, afetividade, sociabilidade, criatividade e memória como uma noção do envelhecimento bem sucedido. Assim, sociabilidade, educação e cultura ressignificam a identidade do "novo-velho".

A prática musical na terceira idade pode beneficiar na melhoria da qualidade de vida do grupo, como também em aspectos de desenvolvimento criativo. Tourinho (2006) diz que a música favorece a memória, evocando lembranças do passado. Quando se ativa a memória através da música, o idoso reconstrói experiências do presente e passado. Na terceira idade, a disponibilidade para novas experiências são determinantes para o estudo, tornando promissora a inserção do ensino de música. Tal posicionamento atende não só a necessidade de linguagens artísticas sob diversos contextos, como também os efeitos que esta ação pode propiciar no desenvolvimento cultural no município em que ela se aplica. Nesta fase da vida, a pessoa tende a se dedicar fazendo aquilo que gosta, em atividades como: hidroginástica, dança, costura e música. Há uma predisposição para aprendizagem que acontece de forma muito semelhante à infância, com desafios de ordem motora, de postura e de atitude, por exemplo.

Sob a perspectiva de Gordon (1977, citado por FREIRE, 2006), é importante questionar-se não apenas sobre como se deve ensinar música, mas, sobretudo como ela é aprendida. Segundo ele, a música é aprendida da mesma forma que a língua materna. Primeiro ouve-se, observando os sons e familiarizando-se com a língua; depois, imita-se o som; em seguida pensa-se sobre, dando sentido através da experiência; e por último, improvisa-se, organizando as ideias de forma lógica. A aprendizagem é observada a partir de uma estrutura de desenvolvimento onde a música contribui na psicologia da aprendizagem. Na abordagem, Gordon estabeleceu a Teoria da Aprendizagem Musical (Music Learning Theory) durante a década de 70, no qual utiliza o termo "audiação" que se refere ao processo de ouvir e compreender música internamente, em casos onde os sons não estão fisicamente presentes. Gordon enfatiza a descoberta e a participação ativa da pessoa na aprendizagem, não apenas armazenando as informações.

Cabe ao professor oferecer um ambiente musical variado, estimulando os alunos a ouvir e cantar, construindo a "audiação", dando maior significado à compreensão da musicalização, de acordo com as especificidades metodológicas das pessoas da terceira idade. O estimulo à memória e aos movimentos são alguns dos benefícios que a música oferece ao idoso, além da respiração e socialização, por exemplo. Sua prática, no entanto, possibilita também a inclusão dos idosos no cenário cultural, tornando-os mais participativos e atuantes. O trabalho acrescenta na autoestima das pessoas, ganhando mais desenvoltura, perda de timidez e socialização. As apresentações culturais tornam as práticas mais estimulantes e facilitam a aprendizagem.

Sem subestimar a importância da história de vida e as principais características de uma grande vivência, matéria prima da identidade de cada indivíduo, é verdade que se encontra nos longevos algumas qualidades manifestas pelas crianças, como a inocência e impulsividade**.** As publicações de Jerome Bruner fundamentaram a teoria de Gordon, propondo diretrizes nos processos de aprendizagem. Bruner (1969, citado por MOREIRA, 1999) propõe que a aprendizagem deve ser prescritiva e normativa. Prescritiva ao estabelecer a melhor maneira de obter o conhecimento, e normativa ao proporcionar condições para obter as técnicas.

Ao analisar as perspectivas de Swanwick e Gordon, pode-se afirmar que a experiência é o princípio da aprendizagem, tornando o aprender musical mais efetivo e prazeroso. Partindo do contexto social em que Berger descreve o estereótipo do idoso infantilizado, e quando este passa a se colocar nesta condição, é possível considerar a relevância na percepção da aprendizagem entre os grupos de crianças e idosos. Neste caso, propõem-se compreender através de vivências e experiências entre crianças e idosos, a aprendizagem musical entre os dois grupos, buscando estabelecer suas similaridades no aprendizado musical.

2.3 O Ensino de Música na Perspectiva da Realidade do Aluno

A utilização da voz como instrumento de musicalização é uma relevante opção no que diz respeito à acessibilidade, já que é um recurso que todos levam consigo. Os alunos, independente de suas idades, trazem diferentes referências de repertório, geralmente constituídas pelo ambiente familiar. Para Mejía (2008, p.241) “cantar é a continuação do falar”. Estas referências pessoais geram características vocais específicas, com registros graves, agudos, faladas, anasaladas, etc.

No uso da voz, não se utiliza apenas os aparelhos respiratórios e fonadores, mas dispomos de todo nosso corpo e à nossa maneira de ser. Para Mejía (2008, p. 241) “cantar supõe um ato afetivo e de expressão de estados de ânimo, implicações grupais, lúdicas e afetivas”. Neste sentido, a partir do entendimento que cantar é utilizar o corpo como todo, é preciso desenvolver capacidades cognitivas, sociais e afetivas, por intermédio de atividades de reconhecimento do espaço, dos colegas e de si mesmo.

Ao considerar que as estratégias metodológicas partem da realidade do aluno e a experiência como princípio de tudo, a educação musical torna-se mais efetiva e prazerosa. Bruner (1969, citado por MOREIRA, 1999) estabelece quatro características para a teoria do ensino: a predisposição, a estrutura, a sequência e o reforço. Sobre a predisposição, é importante destacar os fatores culturais, motivacionais e pessoais que corroboram no desejo de aprender e de tentar solucionar problemas, apontando as experiências para arraigar a predisposição para a aprendizagem, explorando alternativas de ativação, manutenção e direção por meio da curiosidade. Quanto à estrutura, cabe distinguir o conjunto de conhecimentos e sua estrutura, pois todo conhecimento pode ser interpretado por um conjunto de ações apropriadas para obter determinado resultado (representação ativa), por um conjunto de imagens (representação icônica), ou por um conjunto derivado de um sistema simbólico (representações simbólicas). Em relação à sequência, é importante conduzir ao longo de uma sequência de proposições e confirmações a aptidão para assimilar, transformar e transferir o assunto em questão. Finalmente, a instrução aumenta a aplicação do conhecimento corretivo, fixando a informação correta pela correção dos erros em tempo e local apropriados, caracterizadas pelo reforço.

Para Granja (2006, p.66) “escutar musicalmente é mais do que simplesmente perceber vibrações sonoras. É estabelecer múltiplas relações entre as ondas sonoras que atingem nosso ouvido e corpo”, afirmando também que “a habilidade para a escuta musical pode ser desenvolvida”. Por isto, é preciso observar a realidade do aluno quanto a sua capacidade lúdica. Brito (2003, p.187) complementa dizendo que “aprender a escutar, com concentração e disponibilidade para tal, faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar e comunicar-se”. Fica perceptível que a aprendizagem da música pelo aluno,

independente de sua idade ou contexto social, é primordial para a sua formação humana e desenvolvimento de sua realidade em diferentes aspectos.

3 Metodologia

A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois com base nos estudos de Gil (1999), refere-se sobre uma pesquisa em que se analisam informações através do ambiente para interpretação dos fenômenos e atribuição de significados. Trata-se de um relato de experiência no qual se faz uma reflexão da inter-relação entre grupos de idades distintas, a partir da percepção da aprendizagem das crianças do Projeto Música para Crianças na Educação Integral em Carambeí e os idosos do Música na Terceira Idade em Carambeí, a partir da qual se teoriza sobre a aprendizagem musical pela vivência.

Percorreu-se o seguinte caminho: utilização do argumento central como fundamentação no que diz respeito ao princípio de que é melhor aprender por meio da vivência musical; depois se empreendeu revisão bibliográfica com base nas palavras-chave musicalização; projeto interidades; educação integral; vivência musical e; desenvolveu-se observação nos questionamentos dos alunos, nas argumentações, nas práticas, nas intuições, nos afetos e nas criações que surgiam nas atividades desenvolvidas. Utilizaram-se técnicas de ensino lúdico-pedagógicas e dinâmicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Para tanto, ocorreu um encontro no mês de julho e outro em agosto, tendo ainda novos encontros marcados mensalmente até o final de 2014. Com os encontros e vivências, as crianças e os idosos partilham seus conhecimentos, colaborando na construção do conhecimento musical entre si.

4 Projeto Interidades: Análises e Resultados

O município de Carambeí, localizado no Estado do Paraná entre os municípios de Ponta Grossa e Castro, obteve deste último a sua emancipação em 1997. Seu nome tem origem na língua indígena, significando “rio das tartarugas”. Estimou-se em 2013 uma população de 20.863 habitantes e Índice de Desenvolvimento Humano – IDH em 2010 de 0,728 (Portal ODM, 2014), com uma colonização típica holandesa, sendo um dos principais centros da bacia leiteira do Paraná. Os seus símbolos, além dos nacionais, são: a bandeira, o brasão e o hino do município (Carambeí, 2014).

No município, há cinco escolas municipais urbanas e duas rurais, que exercem atividades de ensino dentro das modalidades de atuação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Em 2013, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do município foi de 5,9 enquanto que o nacional foi de 4,9 para o fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano. Dentre as escolas, apenas uma possui educação em tempo integral, a Escola Municipal Theresa Gaertner Seifarth. Esta iniciou as suas atividades em tempo integral no início do 2º semestre de 2012, implantando atividades diferenciadas aos alunos do 1º ao 5º ano. Iniciou-se com aulas de luta de Karatê, tênis e natação. Com a filosofia baseada também nos pressupostos de Anísio Teixeira, o município buscou na implantação desta educação integral, um lugar onde “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança” (TEIXEIRA, 1959).

Na busca de uma formação mais completa para os alunos do município, no intuito didático e de cidadania, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura veio a complementar sua grade dentro dos pressupostos de Anísio Teixeira, com o início das

aulas de musicalização em julho de 2014 com o projeto Música para Crianças na Educação Integral em Carambeí.

Já o Projeto Música na Terceira Idade em Carambeí foi implantado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS em março de 2014, no intuito de atender as necessidades advindas da população idosa, propondo ações voltadas à inclusão social desta parcela da população. O público alvo são pessoas maiores de 51 anos, independente da classe social, estimulando a autoestima pela socialização, promovendo a qualidade de vida, viabilizando a participação em eventos sociais e culturais e garantindo um ambiente saudável para convívio social.

Durante o desenvolvimento do projeto Música na Terceira Idade em Carambeí, os alunos indicaram a necessidade de se utilizar técnicas educacionais normalmente aplicadas na educação de crianças na aprendizagem de musicalização, permitindo a criatividade e socialização. Contudo, mesmo quando o idoso insere-se neste estereótipo infantil, é necessário que o professor ofereça de forma singular, sem infantilizar o processo, com base nas experiências e realidades vivenciadas pelos idosos, atividades coordenadas que despertem o conhecimento musical a partir de seu contexto histórico.

Por isso, começaram os encontros de interidades entre os alunos da escola integral do projeto Música para Crianças na Educação Integral em Carambeí e os alunos do projeto Música na Terceira Idade em Carambeí, formando o Projeto de Musicalização Interidades. O projeto é composto por 55 integrantes, sendo 15 idosos e 40 crianças. Os 15 idosos com idades entre 51 a 80 anos, com uma média de 72 anos e as crianças com idades entre 08 e 10 anos.

Para estimular e facilitar a percepção das aprendizagens entre os idosos e crianças, convém proporcionar condições de inter-relação através de vivências em grupo, construindo o saber musical por uso de intuições e afetos e contribuindo para a formação do ser integral. A dinâmica nos procedimentos utilizados apresenta sequências gradativas do aprendizado, percebendo os sons, mantendo o ritmo ao cantar e se movimentar, fazendo combinações entre voz e instrumentos e deixando improvisar.

Os alunos unem-se mensalmente, explorando a intuição e a espontaneidade, conscientizando-se pela experiência a existência do ritmo, o comprimento dos sons, os movimentos naturais, noção de pulso, a manutenção do pulso e sequências musicais. Levando em consideração a cultura musical que, no contexto brasileiro, apresenta caráter altamente participativo, o aluno passa a ser um colaborador ativo, percebendo as necessidades do outro e colaborando para a aprendizagem do grupo.

Para facilitar a memorização, desenvolvem-se jogos e exercícios pedagógicos que concretizam um ambiente musical rico, experimentando e explorando a musicalização. Essas dinâmicas despertam a observação, a atenção, a concentração, a integração, a prontidão e a liderança, além de uma reflexão sobre as diferentes maneiras de reproduzir sons em um ambiente musical variado, estimulando os alunos a ouvir e cantar.

4.1 Realizações das Aulas Interidades

Este estudo baseou-se sob as perspectivas de Swanwick e Gordon, desenvolvendo vivências e experiências para a construção do saber musical. Os encontros acontecem mensalmente, em ambientes distintos, na escola e no CRAS, considerando a inserção da criança num ambiente familiarizado pelo idoso e vice-versa.

Para estimular e facilitar a percepção das aprendizagens entre os dois grupos, os encontros proporcionam dinâmicas e exercícios para a interação, a iniciativa, o trabalho

em equipe, o afeto e a percepção musical, fazendo combinações entre sons da voz e percussão corporal, movimentos, danças e trabalhos manuais, deixando improvisar e dificultando gradativamente. Objetiva principalmente desenvolver a sensibilidade ao ritmo, à percepção auditiva, coordenação e memória. Faz-se importante também perceber a música como cultura, estimulando os talentos, as linguagens e as autenticidades, enriquecendo o conhecimento através de mensagens de valores éticos, desenvolvendo a concentração, a criatividade e a cooperação, o respeito e a afetividade entre as gerações, compartilhando e valorizando as experiências vividas e proporcionando alternativas para o aproveitamento das habilidades individuais.

Ao propor a brincadeira de roda, conforme fotografia 1, os alunos desenvolvem o descobrimento do próprio corpo e de tudo o que é possível fazer com ele. Por ser uma atividade que obrigatoriamente é realizada em grupo, os alunos aprendem a importância de se relacionar com os demais, respeitando o espaço e a vez de cada um. Esse é um ponto importante a ser trabalhado durante as cirandas, já que explorar atitudes cooperativas e solidárias é um dos principais objetivos na educação integral para contribuir com o desenvolvimento social, emocional e cultural.

Fotografia 1 – Brincadeira de roda



Fotografia de Phelipp Willian
Fonte: Arquivo Pessoal

Na dinâmica do espelho, fotografia 2, todos os movimentos que os adultos fazem as crianças devem reproduzir. A educação e o caráter da criança não são formados por regras apenas, mas também por bons exemplos e modelos. Como lidar com a vida, através de posturas pessoais, e como expressar-se diante das crianças, faz toda diferença na educação da nova geração, que se espelha em seus antepassados e na sociedade em que está inserido.

Fotografia 2 - Espelho



Fotografia de Phellip Willian
Fonte: Arquivo pessoal

As perguntas simples, que são tão comuns às crianças, podem fazer com que os idosos ressignifiquem os seus próprios valores e comportamentos, como: “Vovó, por que seus cabelos são branquinhos?”. No exercício de mapeamento de Idade, visto na fotografia 3, as crianças massageiam o rosto dos adultos, observando as marcas do tempo com carinho. É possível perceber a beleza que há no tempo, o processo natural da vida e as experiências vividas, aproximando as gerações com respeito. É o afeto posto em prática, corroborando com a atividade cognitiva.

Fotografia 3 – Mapeamento de idade



Fotografia de Phellip Willian
Fonte: Arquivo Pessoal

Os seres humanos vivem em comunidade, desenvolvendo laços e criando família. Estes laços nos ajudam a suportar a sobrevivência, apoiam na hora das decisões, e

colaboram a cumprir objetivos. A criança possui sua família como referência de vida em coletivo, refletindo tal vivência no ambiente escolar e em sociedade. Assim também é o idoso, o qual possui uma gama maior de experiência social e participa da vida em sociedade e, igual a uma criança, demonstra sentimentos profundos quando em contato com uma nova realidade; um novo valor. O projeto possibilita o contato de ambos onde contribuem uns com os outros no aprendizado.

Na fotografia 4, uma pessoa sozinha não consegue sustentar uma dezena de balões no ar, que, puxados pela gravidade, caem no chão. Mas um grupo ou equipe de pessoas todas motivadas e empenhadas pode fazer com que os balões estejam sempre elevados. Este ensino promove tanto às crianças quanto aos idosos a importância do trabalho em equipe e o processo da ajuda mútua, ao mostrar que um indivíduo pode fazer parte de grandes atos coletivamente.

Fotografia 4 – Trabalho em equipe



Fotografia de Marcelo Pereira
Fonte: Arquivo Pessoal

Considerando o trabalho de Orff, baseado em atividades lúdicas como bater palmas, cantar e rimar, é interessante a utilização de instrumentos de fácil manejo como recurso de aprendizagem. Por se tratar da praticidade e do baixo custo, a manipulação de percussões feitas com latas de refrigerante, por exemplo, oferece uma experiência na criação e improviso, permitindo ao aluno explorar livremente os sons e as ideias.

A exploração e construção de instrumentos, além dos objetivos específicos de musicalização, como o estímulo à pesquisa sonora e a improvisação musical, fazem desenvolver o espírito de cooperativismo, bem como a socialização e a criatividade, conforme fotografia 5. Os alunos passam também a ter um novo olhar sobre questões de reutilização do lixo e conscientização em aspectos de sustentabilidade na construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis. Com isso, completa-se um trabalho formado por diferentes áreas, em uma metodologia interdisciplinar, contemplando saúde, meio ambiente, educação, cultura, arte e cidadania, que também podem ser expressas na voz, na música, nas expressões e nas atitudes dos alunos.

Fotografia 5 – Construção de instrumentos



Fotografia de Marcelo Pereira
Fonte: Arquivo Pessoal

Na realização de atividades coletivas, tem-se definido o valor de saber trabalhar em equipe, assumindo responsabilidades e cumprindo metas e compromissos. A delegação de poderes é outro fator que promove a distribuição das tarefas tornando o trabalho mais equilibrado, visando o aproveitamento das capacidades. Este poder não fica centrado nas mãos dos adultos, como comumente a criança vivencia na escola, ou até mesmo o idoso, ao depender da 2ª idade. Ele fica na mão de todos, e todos são responsáveis pelos resultados. Ao analisar as sensações expressadas pelos envolvidos, percebe-se que a significativa responsabilidade em comum auxilia as crianças e idosos em suas autonomias e autoestimas.

5 Conclusão

Nos projetos Música para Crianças na Educação Integral em Carambeí e Música na Terceira Idade em Carambeí, pode-se observar que a música é uma grande ferramenta para o desenvolvimento humano cognitivo das crianças e para uma boa qualidade de vida na Terceira Idade. A vivência musical para a criança e idosos é extremamente agradável, pois faz com que eles aprendam novos conceitos, desenvolvam diferentes habilidades e melhorem a comunicação, estimulando a criatividade, a coordenação motora e a memória.

Trabalhando de forma lúdica e coletiva, o projeto de Musicalização Interidades tem atingido seu objetivo com excelência. Contudo, por ainda ser recente, iniciado em julho de 2014, foram poucos resultados levantados em relação à expectativa que este projeto traz. Mesmo assim, ficou perceptível a grande interação conquistada entre as diferentes gerações, a colaboração e o companheirismo dos alunos uns com os outros na aprendizagem.

As semelhanças na aprendizagem são diversas, desde a visão frente ao novo e ao desafio à dependência e interdependência enquanto agentes sociais no processo de musicalização. Este conhecimento pode ainda se estender para outras áreas de ensino, tendo em vista a interdisciplinalidade que o projeto contempla. Ao considerarmos que a civilização vem desenvolvendo e aperfeiçoando formas de encarar a vida em sociedade,

construindo costumes e tradições, enquanto que a musicalização contribui para a construção do ser humano cultural e crítico, a aprendizagem interidades ensina o respeito e o trabalho em equipe de forma cooperativa.

Referências

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BERGER, Louise; MAILLOUX-POIRIER, D. M. **Pessoas idosas – uma abordagem global**: processo de enfermagem por necessidades. Lisboa: Lusodidacta,1995.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 21 ago. 2014.

BRITO, T.A.de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DEBERT, Guita. **A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas**. São Paulo: ANPOCSociais, 2007. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_34/rbcs34_03.htm. Acesso em: 21 ago. 2014.

FONTERRADA, Marisa. **A Educação musical no Brasil**: Algumas considerações, Anais - II Encontro Anual: ABEM, Porto Alegre, 1993.

FONTERRADA, Marisa. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FREIRE, R. D. **Contribuições de Bruner e Gagné para a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon**. Brasília: ANPPOM, 2006. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_04-038.pdf Acesso em 4 de ago. 2014.

GIL, Antônio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRANJA, C. E.de. S. C **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escritura, 2006.

MEJÍA, P. P. **Didáctica de la música para primaria**. Madrid: Pearson Educación, 2008.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

NERI, Anita Liberalesso; Cachioni, Meire. **Velhice bem-sucedida e educação**. In: _____.*Velhice e sociedade*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PORTAL ODM. Disponível em: http://www.portalodm.com.br/relatorios/pr/carambei. Acesso em 21 ago. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARAMBEÍ – PR. Disponível em: http://www.carambei.pr.gov.br/. Acesso em 21 ago. 2014.

SECCO, C. L. T. R. **As rugas do tempo na ficção**. Cadernos IPUB, Rio de Janeiro, n. 10, p. 9-33, 1999. Número especial: Envelhecimento e Saúde Mental – Uma Aproximação Multidisciplinar.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959 (Centro Educacional Carneiro Ribeiro).

TOURINHO, Lúcia Maria Chaves. **Musicoterapia e a terceira idade ou musicoterapia**: corpo sonoro. Disponível em: http://www.targon.com.br/users/lucia/1001.html Acesso em: 2 ago. 2014.

Eziquiel Machado Ramos

Bacharel em Comunicação Social. Especialista Interdisciplinar em Artes e Ensino das Artes pela Faculdade de Artes do Paraná. Coordenador dos projetos Música para Crianças na Educação Integral em Carambeí, Música na Terceira Idade e Musicalização Interidades, todos ligados à Prefeitura Municipal de Carambeí. Integrante e produtor do Coro Cidade de Ponta Grossa da Fundação de Cultura. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3452045287551326

João André Nascimento Ribas

Bacharel em Administração e Especialista em Gestão Pública. Vinculado ao Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG como aluno especial. Oficial Administrativo na Prefeitura de Carambeí, onde fiscaliza convênios da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e dá suporte aos conselhos sociais como secretário executivo. Tutor a distância no curso de Especialização em Gestão Pública da UEPG. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9189159171968264

Renata Filipak

Mestre em música pela Universidade Federal do Paraná, formada em educação musical pela mesma instituição. Professora do estado do Paraná na disciplina de artes há 10 anos, recém-aprovada como docente da UFSP. Regente do Coral da FENAABB de Palmeira e do coral da Igreja Luterana de Castro. Ministra vários projetos na área de música. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4026227695575002

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Música**
Eixo Temático: **Ensinar e aprender em Música na Educação Básica.**

O SAMBA NA SALA DE AULA: A VIDA E A OBRA DE NOEL ROSA E ADONIRAN BARBOSA CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Liliana Junkes Serenato (RME Curitiba, Paraná, Brasil)
Alita Roberta Monteiro Gonçalves (RME Curitiba, Paraná, Brasil)
Luciana Lourenço Paes (UNICAMP, São Paulo, Brasil)

RESUMO*:*
Este artigo configura-se no relato de experiência da aplicação de um projeto de ensino de música, no componente curricular Arte, aplicado junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho, em Curitiba. A prática em sala de aula foi estruturada em torno do estudo do samba, por meio da apreciação e análise da obra de Noel Rosa e Adoniran Barbosa. O objetivo foi promover entre as crianças e adolescentes a sensibilização sonora, a identificação e a reflexão crítica sobre um elemento constituinte de nossa cultura popular, que nos deu, musicalmente, identidade. Ao longo do texto, são narradas as experiências em sala de aula, os acertos e os erros, do ponto de vista metodológico e os critérios de avaliação da aprendizagem que orientaram o trabalho pedagógico.
Palavras-chave: Ensino Fundamental; Ensino-aprendizagem; samba.

SAMBA AT CLASSROOM: LIFE AND WORK OF NOEL ROSA AND ADONIRAN BARBOSA - CONTEXTUALIZING THE TEACHING PROCESS AT PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT:
This article narrates the experience of applying a Music Project, curricular component in art, at the Municipal Bairro Novo CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho School with the students of the final year, in Curitiba. The practice in the classroom occurred with SAMBA, through the appreciation and analysis of Noel Rosa and Adoniran Barbosa´s work.*The objective was to promote the music sensitization among the students, as well as the identification and critical reflection on this music style, that is part of our popular culture and identity. The text narrates the experiences in classroom, the rightness and mistakes from the methodological point of view, and the criteria for evaluating the Learning that oriented the pedagogical work.*
Key-words :basic education**,** Teaching-Learning, samba,

1 Introdução

Como professoras de Arte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, deparamo-nos constantemente com o desafio de lecionar uma disciplina que congrega quatro linguagens diferentes (artes visuais, música, teatro e dança)[1], possuindo formação em apenas uma, no nosso caso, artes visuais.

Desta forma buscamos, sempre que possível, implementar práticas que nos ajudem a suprir, ao menos em parte, a lacuna de conhecimentos teóricos e práticos sobre as outras áreas, e, ao mesmo tempo, possibilitar aos alunos um acesso mais amplo aos conteúdos de todas as linguagens artísticas.

O presente artigo configura-se no relato de experiência de um projeto de ensino na área de música, colocado em prática no ano de 2010, junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho, em Curitiba.

Em vista da comemoração, naquele ano, do centenário de nascimento dos compositores Noel Rosa (1910-1937) e Adoniran Barbosa (1910-1982), seus sambas foram relembrados em diferentes meios de comunicação[2]. Aproveitando essa ação comemorativa, elaboramos e aplicamos um plano de estudo sobre o samba, este ritmo musical que está enraizado na cultura brasileira, por meio das obras desses dois grandes músicos.

Este texto está estruturado em três partes. Inicialmente trazemos o referencial teórico que norteou nosso trabalho, tanto em questões a respeito da origem e importância do gênero musical samba, quanto à vida e obra de Noel e Adoniran. Em seguida, narramos a nossa metodologia de aplicação do projeto propriamente dito. E por fim, apresentamos e analisamos os resultados obtidos com cada um dos anos onde o projeto foi aplicado, destacando erros e acertos pedagógicos.

2 Referencial Teórico

Em geral, associa-se o samba, como gênero musical e dança, à cultura brasileira[3]. No entanto, percebemos que a grande maioria da população brasileira conhece superficialmente o ritmo que define o Brasil para o resto do mundo, definição esta balizada pelos valores e nomes vendidos pela mídia e pela exuberante festa popular que é o Carnaval. Mesmo com um espaço mais democrático como o da internet, constatamos que muitas crianças e jovens da

[1] A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, p. 114).

[2] Observe-se o desfile da Escola de Samba de Vila Isabel, em fevereiro, que tematizou a vida e obra de Noel Rosa; as exposições, shows e palestras realizados no SESC Água Verde (Curitiba) entre 13 de julho e 06 de agosto, em torno da obra de Adoniran Barbosa, o que incluiu uma apresentação dos Demônios da Garoa no Bar Aos Democratas; as diversas reportagens de jornais e revistas (no jornal Gazeta do Povo de 03 de abril, na revista Carta Capital de 1º de setembro, entre outras), que lhes foram dedicadas; o programa *Por toda minha vida*, exibido em 28 de outubro na rede Globo, que teve Adoniran como mote; o programa *Entrelinhas*, da TV Cultura, que prestou uma homenagem aos dois sambistas e, finalmente, o programa *Sarau*, do canal Globo News, que no final de novembro e início de dezembro também se ocupou do legado dos sambistas.

[3] Sobre o valor cultural do samba em nosso país, escreve Tatit (2004, p. 154): “Nunca o Brasil chegara a uma expressão estética tão representativa de sua tradição e, ao mesmo tempo, tão moderna no sentido de adequação às novas tecnologias e de atendimento às demandas populares.”

Escola Municipal Bairro Novo do CAIC não conseguem ultrapassar o lugar comum que o ostenta como uma música alegre, dançante e carnavalesca, além de citar como referência do gênero nomes de sambistas ou pagodeiros contemporâneos que fazem sucesso comercial. Mas e os compositores que participaram do processo que o levou a ser um componente cultural identitário do nosso país? Conhecer melhor sua história, por meio do estudo daqueles que contribuíram para sua formação e consolidação, não é conhecer um pouco melhor a nós mesmos? É por acreditar nisso que resolvemos aprofundar o estudo do samba junto aos nossos alunos.

As raízes do samba remontam à época do Brasil colonial, quando os escravos trouxeram ao nosso país (especialmente para a região da Bahia) a cultura africana, com suas danças de roda ritmadas por palmas e instrumentos musicais de percussão improvisados com o que se tinha a disposição, manifestações estas normalmente ligadas à religiosidade.

O gênero musical "samba" propriamente dito nasceu em reuniões realizadas no começo do século XX nas casas das velhas baianas (Tia Ciata,Tia Amélia, Tia Prisciliana, entre outras) emigradas para o Rio de Janeiro. Em seus primórdios, narra Moura (1998, p.24), apresentava características que remontam à mistura de gêneros de que provinha (pois o cruzamento entre o lundu, a polca, a habanera, o maxixe e o tango, desde 1870, tinha gerado um tipo de música com um ritmo que tendia para o samba). A grande síntese aconteceria entre os compositores pertencentes a "segunda geração do samba" (de acordo com Moura), os chamados *compositores do Estácio* (Ismael Silva, Nilton Bastos, Bide, entre outros). Esses sambistas eram assim denominados por se reunirem no porão de uma casa na Rua do Estácio, sendo que a maioria dos pesquisadores atribui a este mesmo grupo, liderado por Ismael Silva[4], a criação da primeira escola de samba brasileira, a *Deixa Falar, que* desfilou oficialmente pela primeira vez em 1929, na Praça Onze, local tradicional do carnaval da época.

Esta síntese de ritmos, de que fala Moura, foi necessária graças, justamente, ao carnaval, já que agora, com a escola de samba, a música que congregava vários estilos não servia para a avenida, como explicou o próprio Ismael: "A gente precisava de um samba para movimentar os braços para a frente e para trás (…). A gente precisava de um samba para sambar" (apud PETILLO, 2013, p.23). A grande revolução e consolidação do samba carnavalesco como o conhecemos aconteceria com o acréscimo de dois instrumentos hoje tradicionais, a cuíca e o surdo. Este último inventado por Alcebíades Barcelos, o Bide[5], foi o instrumento que passou a comandar o desfile com sua marcação pesada, já que podia ser ouvido por todos os elementos do bloco (PETILLO, 2013, p.24).

Quando Nilton Bastos morreu precocemente aos 32 anos, quem o substitui na

[4] Sambista precoce, Ismael Silva compôs sua primeira canção *Já desisti* aos 15 anos. Foi ainda o fundador da primeira escola de samba carioca e, segundo ele próprio, a expressão *escola de samba* também é de sua autoria, numa analogia com uma escola normal vizinha à sede da Deixa Falar. Se aquela escola formava professores para a rede escolar, esta formava "professores do samba" (fonte: http://www.mpbnet.com.br/musicos/ismael.silva/ acesso em 29/08/2014).

[5] Alcebíades Maia Barcelos nasceu no ano de 1902, em Niterói (RJ), mudando-se com a família para o Rio de Janeiro, mais especificamente para o bairro Estácio de Sá, em 1908. Foi lá que ele conviveu com sambistas, tornando-se também cantor e compositor. Seu grande sucesso *Agora é cinza*, de 1933, foi regravado inúmeras vezes. Faleceu em 1975.

turma do Estácio foi Noel Rosa, “um verdadeiro fenômeno da música brasileira, capaz de cantar com igual maestria as tristezas de um coração partido com o bom humor das ruas” (PETILLO, 2013, p.25).

2.1 Noel Rosa

Originalmente ligado ao Carnaval, “o samba iria aos poucos libertar-se de qualquer sazonalidade” (MOURA,1998, p. 25), graças a adesão de jovens da classe média e que contribuíram para a estruturação do que se pode chamar de samba urbano. Esses jovens começaram a se interessar por violão e pelo tipo de música que se fazia no morro. Um deles era Noel Rosa.

Noel de Medeiros Rosa nasceu no Rio de Janeiro, no bairro de Vila Isabel, filho de um gerente de camisaria e de uma professora. Teve o rosto desfigurado devido a uma fratura no maxilar durante o parto e de uma pequena paralisia. Seduzido pelo samba, não terminou o curso de medicina. Casou-se em 1934, mas nutriu paixões por outras mulheres que inspiraram muitas de suas canções, como Ceci, a dançarina de cabaré da Lapa, para quem compôs *Dama de Cabaré* e *Último Desejo*. Noel, que ficou conhecido como o “Poeta da Vila”, morreu muito jovem, aos 27 anos de idade, vitimado pela tuberculose. Não obstante, é considerado o mais importante compositor da Época de Ouro da Música Popular Brasileira (anos 1930)[6].

Este fato deve-se, de acordo com o jornalista e escritor João Máximo[7], primeiro porque Noel transformou a lírica da canção popular. Se até então as músicas com letras que utilizavam linguagem coloquial, anedótica, debochada ou satírica eram consideradas somente no âmbito carnavalesco, e as letras 'sérias', em especial as românticas, eram rebuscadas demais, evocando imagens parnasianas e exageros poéticos, com ele acontece uma nítida mutação. Os temas das mais de 250 canções que deixou foram inspirados no linguajar do povo, e tratavam do cotidiano, da política, da sociedade, da falta de dinheiro, da fome, do crime, da mendicância, da marginalidade, da boêmia. São músicas que não deixam de ser 'sérias', mas que também não abdicam do humor, da crítica e da irreverência. Para essas canções, Noel criou melodias e versos de sambas, mas também de marchas, valsas, toadas e emboladas. “A letra de música torna-se outra forma de arte depois dele”, escreve Máximo (2010, s/p).

A segunda razão pela qual se avalia a importância de Noel Rosa foi o fato dele ter subido o morro (Mangueira, Salgueiro, São Carlos, Serrinha, Gamboa, Favela) tornando-se parceiro dos compositores negros que faziam, nos anos 1920 e 1930, o melhor samba carioca:

> Numa época em que parcerias inter-racias praticamente inexistiam, o jovem branco, culto, de classe média de Vila Isabel, se uniria a nada menos de 13 sambistas de morro (entre os quais Cartola, Bide e

[6] Esse período recebeu essa alcunha pelos historiadores da música devido à profissionalização dos sambistas promovida pelas emissoras de rádio. Depois que Getúlio Vargas assinou um Decreto permitindo a veiculação de anúncios nas rádios, os artistas puderam se beneficiar do cachê. Com isso, abriu-se um novo mercado de trabalho e a competitividade permitiu que a produção de sambas da época fosse não somente prolífica, mas também qualitativamente superior a de outros períodos.

[7] Ver o item *Crítica* do verbete *Noel Rosa*, presente no Dicionário Cravo Albin da MPB: http://www.dicionariompb.com.br/noel-rosa/ Acesso em junho de 2010.

> Antenor Gargalhada) para enriquecer a música deles e, principalmente, a sua própria. Com isso, seus sambas tornam-se modelos da grande canção popular da Época de Ouro. Tanto nas letras que a partir dele se descobriu serem possíveis (e até aconselháveis) como nas melodias que os negros lhe passaram. (MÁXIMO, 2010, s/p)

Outros jovens sambistas 'bem nascidos', além de Noel Rosa, eram Henrique Foréis (o Almirante) e Carlos Alberto Braga (o João de Barro ou Braguinha):

> Juntos, eles fundaram o *Bando dos Tangarás* e acabaram sendo convidados pelo rádio a se profissionalizarem, através do programa Casé[8]. Rádio, música, samba e violão não eram atividades para gente decente – daí os codinomes – mas o preconceito jamais arrefeceu a disposição do mais talentoso de todos, aquele que faria o *link* com os sambistas do morro, contribuindo de modo genial para a estruturação do que podemos chamar de samba urbano: Noel Rosa (MOURA,1998, p. 25).

O autor considera ainda a parceria entre Noel e Ismael Silva[9] em algumas canções como símbolo da parceria estilística entre o morro e a cidade, de modo que o samba ganhava aí uma nova vertente, uma variável de seu formato tradicional, a qual seria seguida por Ary Barroso e Dorival Caymmi, desembocando em Chico Buarque. Desta forma, não é exagero dizer que Noel Rosa influenciou todo o futuro do samba e, por conseguinte, toda a música brasileira. Sendo assim, este artista é imprescindível para fundamentar qualquer trabalho sobre as origens e o valor cultural do samba.

2.2 Adoniran Barbosa

Por vários motivos, entre eles o fato de o Rio de Janeiro ter aceitado com menos resistência a cultura africana trazida pelos escravos, foi lá que o samba nasceu e floresceu. Também, de acordo com Petillo (2013, p. 27), as principais rádios brasileiras ficavam no Rio, difundindo os sucessos de artistas cariocas. Em São Paulo, o samba estava mais presente no interior, o chamado samba rural, com forte apelo religioso. Neste contexto, uma outra personalidade fundamental para a difusão e nacionalização do samba foi, sem dúvida, João Rubinato[10], o Adoniran Barbosa.

---

[8] Ademar Casé foi responsável pelo primeiro programa comercial de rádio do Brasil, em 1932, o *Programa Casé*, importante por servir de palco para o lançamento de grande nomes da MPB, entre eles Noel Rosa, Dorival Caymmi, Carmem Miranda e outros.

[9] Ismael conheceu Noel Rosa através de Francisco Alves, com o qual formou uma parceria que lhes rendeu vários sucessos, sendo o primeiro *Para me livrar do mal* (1931).

[10] João Rubinato adotou o pseudônimo em homenagem a duas pessoas que ele admirava: Adoniram Alves, funcionário da Empresa de Correios e Telégrafos e seu grande amigo nas noitadas em São Paulo; e Luiz Barbosa, então um renomado cantor e compositor (CAMPOS: 2009, p. 32).

Adoniran[11], que também faria cem anos em 2010, nasceu em Valinhos, São Paulo, filho de imigrantes italianos. Trabalhou com o pai no serviço de cargas em vagões da E.F. São Paulo Railway. Depois foi entregador de marmitas, varredor numa fábrica, tecelão, pintor, encanador, serralheiro, garçom, metalúrgico, vendedor e, felizmente, artista versátil que transitou com igual maestria entre as carreiras de ator (de rádio, televisão e cinema) e de músico (cantor e compositor). Foi apelidado de *Noel Rosa paulista* e tornou-se um símbolo do chamado samba paulistano do Brás.

O início da sua carreira guarda, inclusive, uma interessante interface com Noel. No começo da década de 1930, Adoniran começou a frequentar programas de calouros da Rádio Cruzeiro do Sul, sendo reprovado inúmeras vezes em decorrência da sua voz 'fanhosa'. No entanto, em 1933 chegou ao primeiro lugar no programa de Jorge Amaral cantando *Filosofia,* de Noel Rosa! Essa vitória inicial rendeu-lhe um contrato para cantar uma vez por semana nesta emissora de rádio. E assim, o jovem João passou de vendedor de tecidos a artista. Mas ele acabou sendo dispensado pouco tempo depois, fato este que o obrigou a procurar empregos, que por sinal também não duravam muito tempo, em várias outras rádios. Em 1935 compôs, em parceria com J. Aimbere[12], a canção *Dona Boa*, considerada a melhor marcha de carnaval daquele ano. Em 1940 foi contratado pela Rádio Record, onde além de continuar como locutor, compositor e intérprete, iniciou também a carreira de ator, criando personagens cômicos de sucesso, como o malandro *Zé Cunversa*, e o galã de cinema francês J*ean Rubinet*, entre outros. Como músico continuou a gravar algumas canções que, no entanto, não foram sucessos estrondosos, pois ainda guardavam muita influência do samba carioca. Mas finalmente, Adoniran encontra o seu estilo, depois de um longo e árduo aprendizado, dando uma guinada em sua carreira.

Considerado um original e bem humorado cronista musical da vida de sua cidade, São Paulo, onde morreu, Adoniran adota, segundo Muggiati (2010, s/p), "a fala popular paulistana e retrata o universo dos 'deserdados da terra' perdidos na Pauliceia". *Saudosa maloca*, seu primeiro disco, de 1951, anuncia o que seria sua obra: *Saudosa maloca, maloca querida/Dim dim donde nóis passemo os dias feliz de nossa vida*. Muggiati destaca nessa letra a imagem da demolição, que os personagens do narrador, Mato Grosso e Joca presenciam: *Peguemos todas nossas coisa/ E fumo pro meio da rua/ Apreciá a demolição/ Que tristeza nóis sentia/ Cada talba que caía/ doía no coração*. Adoniran, com sua sensibilidade, destruía o português de propósito, não porque não soubesse falar com correção. Como artista, estava interessado na fala do povo. Em suas palavras, na introdução de *Letra de Samba* (1962): *Pra escrevê uma boa letra de samba a gente tem que sê em primeiro lugá anarfabeto*.

Nas letras de seus sambas, segundo Calado (2010), temos a pronúncia italiana e o linguajar caipira de tipos populares de São Paulo, cidade que se tornou também um personagem em sua obra musical. Adoniran retratou bairros e locais

[11] Ver o item Biografia do verbete Adoniran Barbosa presente no Dicionário Cravo Albin da MPB: http://www.dicionariompb.com.br/noel-rosa/ Acesso em junho de 2010.

[12] José Aimberê de Almeida, maestro em companhias de teatro de revista que antes da parceria com Adoniran já tivera composições gravadas por vários intérpretes, entre eles, Francisco Alves (CAMPOS, 2009, p. 77).

menos nobres da metrópole paulistana (em *Vila Esperança* -1968, *No Morro da Casa Verd*e -1959, por exemplo), assim como imortalizou alguns dos cartões de visita da cidade (*Samba do Bixiga* (1956), *Praça da Sé (?), entre outras*). Em prefácio de *Adoniran – Uma biografia*, Alberto Helena Jr. Escreve:

> Como a praça que lhe mereceu versos eternos, Adoniran foi a confluência das mais variadas culturas que compuseram essa metrópole em permanente mutação e dos mais significativos tipos que por ela transitaram, dos anos 1930 aos 1980: os imigrantes italianos, espanhóis, portugueses do Brás e do Bixiga, o judeu da José Paulino, o turco da 25 de março (que nunca foi turco, mas sírio ou libanês), o crioulo da Rua Direita, da Barra Funda, da Casa Verde ou da Vila Ré, o caipira, o nordestino e o japonês da Liberdade, enfim, esse caleidoscópio de etnias, culturas, falas e jeitos que constroem e reconstroem a cidade sem parar." (*apud* CALADO, 2010, p.10)

Embora suas canções tenham sido apreciadas, e feito sucesso já em sua época, o trabalho nas rádios era pouco reconhecido e instável financeiramente, tanto que, conforme Muggiatti (2010, s/p), um dia desabafou: "Chega de homenagens, eu quero o dinheiro". Mas mesmo suas dificuldades davam samba. Certa vez, conta Muggiati, Adoniran, de madrugada e alcoolizado, perde a chave e tem que acordar Matilde, sua esposa, para entrar em casa. Leva uma bronca, mas do episódio nasce o samba *Joga a chave* (1952): *Joga a chave meu bem/Aqui fora tá ruim demais/Cheguei tarde perturbei teu sono/Amanhã eu não perturbo mais*. Ele também sabia compor temas de amor. Muggiati cita *Prova de carinho* de 1960: *Com a corda mi/Do meu cavaquinho/Fiz uma aliança pra ela/Prova de carinho/Quantas serenatas, eu tive que perder/Pois o cavaquinho/Já não pode mais gemer*. Muitas canções de Adoniran ficaram conhecidas pela interpretação do grupo *Demônios da Garoa*, conjunto musical de São Paulo, numa parceria que rendeu ao grupo grandes sucessos, como *Trem das Onze*, *Tiro ao Álvaro*, *Saudosa Maloca*, *Samba do Arnesto*, entre outras.

Enfim, como citado na orelha da capa do livro de Celso de Campos Jr.: "é impossível contar a história da música brasileira sem falar de Adoniran Barbosa", fato este que, por si só, justifica nossa escolha deste sambista, junto com Noel Rosa, para fundamentar nosso trabalho em sala de aula.

3 Metodologia

Inicialmente , realizamos um pequeno diagnóstico junto a uma turma de cada ano do Ensino Fundamental, segunda etapa (6º, 7º, 8º e 9º anos), totalizando 94 questionários respondidos. Em uma das questões propúnhamos que os alunos definissem o samba, sendo que obtivemos mais de 50% das respostas indicando-o apenas como uma dança, ou, ainda, como uma música intrinsecamente ligada à dança. Também notamos que alguns alunos, embora poucos, percebem o samba como um ritmo tipicamente brasileiro, capaz inclusive de nos diferenciar e destacar frente aos outros países. Salientamos aqui a resposta de duas alunas do 6º e do 9º anos, respectivamente: o samba é *uma música animada que até os estrangeiros se*

sacodem (sic), e o samba é *uma música festiva, alegre, que representa muito bem o Brasil*.

Outra questão que nos chamou a atenção foi o fato de que, solicitados a indicar um sambista conhecido, a maioria absoluta citou nomes de artistas ligados ao pagode e ao samba contemporâneo, como por exemplo, *Zeca Pagodinho*, *Exalta Samba*, *Neguinho da Beija Flor*, entre outros.

Por fim, quando questionados se conheciam Adoniran Barbosa e Noel Rosa, 75 alunos responderam que não, 06 deixaram em branco, 03 afirmaram tratar-se de "desenhistas famosos", e apenas 10 disseram ser sambistas, sendo que estes, ainda assim, admitiam que esta resposta era baseada em associações com as demais perguntas. Desta forma, ficou-nos evidente que os alunos não tinham conhecimentos acerca da origem e da história do samba, assim como desconheciam esses dois sambistas especificamente.

Tendo em vista esses dados, colocamos como uma das principais questões a serem investigadas no decorrer da aplicação do projeto: é possível resgatar a história do samba, tirando-o do lugar comum, e situando-o como um componente importante da música brasileira, bem como da nossa cultura?

Assim, os objetivos do projeto consistiam em desenvolver a percepção sonora dos alunos de forma crítica, bem como promover a reflexão sobre a cultura brasileira, aliada a sua valorização. Para tanto, após a avaliação diagnóstica, selecionamos como conteúdos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: 1) a vida e a obra de Noel Rosa e Adoniran Barbosa; 2) a origem e a história do samba; 3) os diferentes tipos de samba; e 4) o ritmo e os instrumentos musicais ligados ao samba.

Do ponto de vista do método, seguimos a linha proposta por Ana Mae Barbosa, que articula Fazer, Apreciar e Contextualizar, de modo que privilegiamos não somente a escuta e análise de canções dos sambistas, mas também a reflexão em torno de informações históricas que fundamentam a relevância cultural de suas obras e a elaboração de atividades práticas a elas ligadas.

O resultado dos trabalhos desenvolvidos com todos os anos foram expostos na *Mostra Étnico Racial*, promovida pela Prefeitura de Curitiba através das escolas da rede municipal, em 20 de novembro daquele ano.

4 Apresentação e análise dos resultados

Com as turmas de 6º e 7º anos iniciamos o trabalho pelo estudo da história do samba, suas origens e características, bem como fizemos a diferenciação entre alguns tipos de samba: samba-enredo, pagode, samba-canção, samba-carnavalesco, entre outros[13]. Também apresentamos alguns instrumentos comumente presentes nas composições: violão, cavaquinho, pandeiro, surdo, cuíca, tamborim, etc. Cabe aqui destacar o interesse despertado nos alunos, tanto que alguns até trouxeram pandeiros que tinham em casa, enriquecendo o estudo com objetos que puderam ser manuseados.

[13] Luiz Tatit ao comentar a propriedade "extraordinariamente elástica" do samba, estabelece uma distinção entre samba-canção e samba-carnavalesco. Desacelerando o samba, ou seja, valorizando sua melodia, chegou-se ao samba-canção, que descreve o amor tão bem quanto as serestas, mas sem o risco de cair no hiper-romantismo; acelerando-o, criou-se o samba carnavalesco, por meio do qual mostrou que dançar e pular não era só prerrogativa da marchinha. (TATIT, 2004, p. 154).

Em seguida, apresentamos as biografias dos compositores, bem como fizemos a leitura comentada e a encenação de algumas composições: *Iracema* (1956)*, Apaga o Fogo Mané* (1956), *Trem das Onze* (1964), *Samba do Arnesto* (1653), *Saudosa Maloca* (1951) e *Casamento do Moacir* (1967) de Adoniran; *Com Que Roupa* (1929), *As Pastorinhas* (1934), *Onde Esta a Honestidade* (1933) C*onversa de Botequim* (1935) e *Gago Apaixonado* (1930), de Noel. Esse momento do trabalho foi muito produtivo, pois, de um modo geral, os alunos gostam de ouvir histórias, principalmente aquelas com detalhes interessantes ou engraçados, os quais não faltam na vida de Noel e Adoniran e nas suas canções, ricas no que Tatit (2004, p. 159) chama de "momentos entonativos", cuja tônica consiste na narração de acontecimentos. Esta foi, inclusive, uma caracteristica do gênero que atraiu os alunos: o samba como

> uma forma de canção fundada nas entonações e expressões da fala cotidiana (…) sempre mantendo uma integração entre melodia e letra bem mais próxima da linguagem oral do que a regularidade rítmica ou métrica dos gêneros tradicionais." (TATIT, 2004, p. 148).

Por fim, trouxemos as gravações das composições trabalhadas, momento este muito aguardado pelos alunos, graças à curiosidade despertada anteriormente, durante a leitura e discussão das canções e biografias. Podemos inclusive afirmar que ao final deste processo alguns alunos ficaram "encantados" com a vida e obra dos dois sambistas estudados, fato este comprovado nas falas dos próprios alunos[14]:

- Eu adorei Noel Rosa. Pena que ele se foi! (M. D. 6º ano);
- Eu conheci a história de Adoniran Barbosa, e achei muito legal. (B. P. 6º ano);
- Não conhecia Noel Rosa, e quando o conheci gostei dele e das músicas dele. Mas pena que ele nos deixou cedo demais. (A. C. 6º ano);
- Eu adorei fazer o teatro da músicas e da vida dos cantores, principalmente quando os pais do Noel esconderam as roupas dele! (J. M. V. 6º ano);
- Eu gostei do *Samba do Arnesto* porque a letra é feliz e muito fácil de cantar. Segunda-feira quando eu ouvi eu sambei tanto! (G. C. 6º ano);
- Eu não conhecia nenhum dos dois. Eu gostei mais do Adoniran, as músicas dele tocam mais nas novelas. (K. L. 7º ano);
- Eu não conhecia nenhum deles, mas depois que a professora falou quem realmente eles eram, achei muito interessante como foi a vida deles, desde o início da sua carreira. Obs. Gostei muito dos dois, mas o Adoniran arrasou, é *show de bola!* (A. O. 7º ano);
- Eu nunca tinha ouvido falar desses sambistas. Mas gostei de ter estudado sobre eles. Entendi que os dois são muito importantes. (K. S. M. 7º ano);
- Lá em casa o meu pai sempre canta a música Trem das Onze, mas eu não sabia quem tinha escrito ela. Agora sei que foi o Adoniran Barbosa. E como ele sofreu prá ficar famoso! (M. H. 7º ano);
- Noel Rosa foi o mais legal, assim como a música *Com que roupa?* Mesmo sendo uma música bem antiga, um tipo de samba bem *massa*! (P. R. 7º ano).

[14] Ao final do processo, fizemos uma pequena avaliação, pedindo aos alunos que escrevessem sua opinião sobre os sambistas estudados, onde obtivemos algumas surpresas quanto à assimilação dos conteúdos. As falas foram apenas transcritas, mantendo-se a forma e o conteúdo de cada uma.

Para completar o trabalho, os alunos dos 6º anos fizeram cartazes ilustrando as letras da músicas trabalhadas, e os dos 7º criaram capas de um CD comemorativo do centenário de Noel e Adoniran, por meio dos quais pudemos avaliar o processo de aprendizagem.

Foto 1: Ilustração de *Trem das Onze*, de Adoniran – alunos do 6º ano.



Fotografia de Liliana Junkes Serenato
Fonte: acervo das autoras.

Foto 2: Capas de CD – alunos do 7º ano.



Fotografia de Liliana Junkes Serenato
Fonte: acervo das autoras.

O trabalho com os 8º anos iniciou-se com a escuta das canções de Noel rosa e Adoniran Barbosa. Num primeiro momento os alunos estranharam o som, tecendo críticas negativas sobre a “idade” das composições. Nesse momento o enfoque foi a letra de músicas como *Conversa de Botequim* (1935) e *Pierrô Apaixonado* (1936) de Noel e *Trem das Onze* (1964) de Adoniran. Muitos comentaram que já haviam escutado a última, entretanto não conheciam o compositor e não a percebiam como pertencente a um vasto gênero musical.

A exploração dos conteúdos das letras através de ilustrações com desenhos aproximou os alunos do contexto do samba. Em seguida, a biografia dos sambistas com narrações e comparações com a vida dos alunos, como por exemplo, os fatos ocorridos com Noel enquanto estudante, interessou as turmas de um modo geral, provocando certa curiosidade, o que viabilizou um aprofundamento no estudo da carreira dos dois compositores. Os tipos de samba e os instrumentos musicais característicos desse gênero musical também foram estudados, sendo possível abranger, neste momento, as diferentes famílias de instrumentos, como por exemplo, cordas e percussão.

O samba então permeou diversas aulas de arte, e Noel Rosa e Adoniran Barbosa aos poucos deixaram de ser desconhecidos. Notícias e programas de televisão que falavam sobre o centenário dos sambistas eram trazidos pelos alunos, de maneira que se tornou evidente a absorção do conteúdo estudado. O trabalho foi finalizado com a atividade plástica de ilustração, onde eles mostraram através de desenhos a vida de Adoniran e Noel. Desse modo, as turmas foram divididas em pequenos grupos em que cada um ficou responsável por contar, ou melhor, desenhar, um período da vida dos sambistas. O trabalho ganhou unidade através de uma caricatura do compositor retratado presente em todos os cartazes.

Foto 2: Desenhos ilustrando a biografia de Adoniran Barbosa – alunos do 8º ano.



Fotografia de Liliana Junkes Serenato
Fonte: acervo das autoras.

Com os 9º anos, iniciamos o trabalho com uma conversa sobre a biografia dos compositores e a relação entre suas obras e a história do samba. Num segundo momento, propusemos a escuta de algumas canções – *Filosofia* (1933), *Conversa de Botequim* (1935), *Onde Está a Honestidade?* (1933) e *Com Que Roupa?* (1931), de Noel Rosa e *Saudosa Maloca* (1951), *Samba do Arnesto (*1953), *Trem das Onze* (1964) e *Torresmo à Milanesa (1964)*, de Adoniran Barbosa.

Os alunos reagiram mal à primeira escuta das canções de Noel – mostramos trechos de gravações de época, da década de 1930, na voz do próprio Noel e de cantores seus contemporâneos (Aracy de Almeida, Mario Reis, Francisco Alves) e principalmente interpretações atuais, feitas por Paulinho da Viola, Moreira da Silva, Beth Carvalho e Gilberto Gil. Notamos que a maioria dos alunos ofereceu resistência a ambas as versões usando o seguinte argumento: a música é ruim porque é antiga. Por trás disso, entendemos que o critério de avaliação das canções pelos alunos estava baseado no nível de afinidade entre elas e o universo musical em que circulavam. Em resumo, eles foram taxativos: é ruim porque é diferente de tudo o que conhecemos. Não obstante, colocamos a questão de que a recepção estaria sendo, da parte deles, preconceituosa.

Ao final da escuta, lemos com atenção as letras das músicas, analisando seu conteúdo. Os alunos perceberam que as letras de Noel eram bastante ricas em críticas sociais e bom humor, um tipo de humor autodepreciativo, que ri da própria desgraça. Notamos também como o compositor tematizava o preconceito sofrido em sua época pelos sambistas, os quais eram associados a malandros e vagabundos. Noel se posicionou (com bom humor) contra esse preconceito – é o que atestam os versos de *Filosofia*, por exemplo (Não me incomodo que você me diga/ Que a sociedade é minha inimiga/ Pois cantando neste mundo/ Vivo escravo do meu samba, muito embora vagabundo). Por que fazer samba, pensava ele, não podia ser considerado um trabalho, mas ocupação de vagabundo? Alguns alunos fizeram associações entre o conteúdo de algumas letras e o rap, demonstrando assim o nível de entendimento dos conteúdos estudados.

As canções de Adoniran Barbosa, na interpretação dos Demônios da Garoa, tiveram mais aceitação entre eles, talvez pelo fato de Adoniran usar a linguagem popular para narrar histórias engraçadas, que envolvem personagens de camadas mais pobres da população[15]. Pensamos que os alunos puderam se identificar mais rápido com o teor das letras. Muitos também já o conheciam, pois estudaram na disciplina de português o Samba do Arnesto, o que arrefeceu a resistência.

Abordamos também os instrumentos musicais tradicionalmente ligados ao samba (cavaquinho, violão, surdo, tamborim, pandeiro, cuíca, agogô e reco-reco), identificando cada um durante a escuta das canções.

A título de conclusão, os alunos fizeram uma caricatura em pequeno formato dos dois sambistas. Lembramos que a própria característica da caricatura, que exagera certos aspectos de uma fisionomia ou situação de modo a torná-la jocosa, guarda relações com as obras dos sambistas, ambos afeitos à linguagem popular e

[15] Noel usa a linguagem coloquial, mas não chega à literalidade da "fala do povo" como Adoniran. Isso porque a estrutura de suas letras é mais elaborada do ponto de vista gramatical e mais complexa do ponto de vista semântico. Com isso, queremos dizer que o conteúdo de suas letras nem sempre foi apreendido de forma tão imediata pelos alunos quanto o das de Adoniran, mesmo porque Noel atuou numa época anterior, ou seja, estava mais distante dessa geração que o compositor paulista.

aos elementos cômicos do cotidiano, da política, da sociedade, os quais, ao serem desse modo destacados, terminam por definir uma postura crítica diante da realidade.

Foto 4: Caricaturas de Noel Rosa – 8º ano.



Fotografia de Liliana Junkes Serenato
Fonte: acervo das autoras.

5 Considerações Finais

Este projeto envolveu 735 alunos da Escola Municipal Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho, distribuídos em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Embora tivéssemos o mesmo conteúdo como base do trabalho, a metodologia de aplicação variou de acordo com a faixa etária, atendendo às especificidades de cada ano/turma. Estudamos a história do samba, os instrumentos musicais a ele ligados, alguns tipos de samba e a vida e obra de Noel e Adoniran.

Como conclusão do projeto, propusemos um trabalho plástico, sendo a ilustração das canções direcionada aos 6º anos; a criação da capa de CD aos 7º; a biografia contada por meio de desenhos aos 8º e as caricaturas dos sambistas aos 9º. Tais trabalhos foram expostos ao público por ocasião da Mostra Étnico Racial da escola, como parte das atividades do Dia da Consciência Negra.

Houve duas abordagens iniciais do conteúdo: uma pela escuta das canções e outra pela leitura, discussão e encenação das letras. Obtivemos melhor resultado com a última, porque a curiosidade despertada neste processo aumentou o interesse pela música, tornando a escuta mais receptiva e menos preconceituosa.

Ao final do trabalho podemos afirmar que, embora a resposta de alguns alunos tenha sido negativa num primeiro momento, seja por preconceito (dificuldade de aceitação da diferença), ou por “teimosia”, já que o adolescente reluta em rever os seus princípios, o resultado foi positivo, pois acreditamos ter alcançado nossos objetivos. Isso porque em meio a um mundo massificado, em que a mídia impõe

certos padrões de gosto, inclusive musical, pensamos ter apresentado novas referências aos alunos ao abordar um ritmo que fundamenta a cultura brasileira, bem como dois de seus ícones que tanto contribuíram para formar nossa identidade enquanto nação. Também percebemos, por meio das falas dos próprios alunos, que estes, ao final do projeto, apresentaram uma significativa mudança de postura frente ao samba, percebendo-o além dos artistas contemporâneos, como gênero musical com especificidades e uma história rica em detalhes que merecem ser conhecidos.

É interessante salientar que este estudo continuou a fazer parte do nosso planejamento e aplicado com sucesso em todos os anos subsequentes, em 2011 e 2012 nos 7º anos, e a partir de 2013, após uma reorganização curricular por parte da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, nos 6º anos, já que o samba passou a ser conteúdo desta faixa etária.

REFERÊNCIAS

ALBIN, Ricardo Cravo. **O livro de ouro da MPB: a História de nossa música popular de sua origem até hoje.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

ALMIRANTE. **No tempo de Noel Rosa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CALADO, Carlos. **Adoniran Barbosa**.Rio de Janeiro: Media Fashion, 2010. [Coleção Folha de São Paulo Raízes da Música Popular Brasileira]. Discografias de Noel Rosa e Adoniran Barbosa.

DICIONÁRIO Cravo Albin da MPB. Site: www.dicionariompb.com.br

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

MARCONDES, Marcos Antônio (Ed.). **Enciclopédia da Música popular brasileira: erudita, folclórica e popular.** 2ª ed. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 1999.

MÁXIMO, João; DIDIER, Carlos. **Noel Rosa: uma Biografia**. Brasília: Unb, 1990.

MÁXIMO, João. **Noel Rosa.** Rio de Janeiro: MediaFashion, 2010. [Coleção Folha de São Paulo Raízes da Música Popular Brasileira].

MOURA, Roberto. **MPB: caminhos da arte brasileira mais reconhecida no mundo**. 2ªed. Rio de Janeiro: Vitale, 1998.

MUGGIATI, Roberto. 1910: Safra de Ouro. **Gazeta do Povo**. Caderno G. Curitiba, 03 abr. 2010.

PETILLO, Alexandre. **Curtindo música brasileira: um guia para entender e ouvir o melhor da nossa arte.** Caxias do Sul: Belas Letras, 2013.
SANCHES, Pedro Alexandre. A encruzilhada dos batutas. **Carta Capital**, 1º set. 2010.

TATIT, Luiz. **O século da canção.** Cotia: Ateliê Editorial: 2004.

Liliana Junkes Serenato
Possui graduação em Educação Artística - Habilitação Desenho pela Universidade Federal do Paraná (2005) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4518435Y5

Alita Roberta Monteiro Gonçalves
Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (2007). Especialização em História da Arte pela EMBAP(2010), Especialização em Educação Especial pela PUC -PR (2011). Atualmente professora do Estado do Paraná e da Prefeitura Municipal de Curitiba.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do#

Luciana Lourenço Paes
Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (2006) e graduação em Bacharelado em Gravura pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2007). Atualmente é da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de História.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral, Apresentação slides ou Pôster** **GT: Música**

Eixo Temático: **Ensinar e Aprender em Música na Escola**

GRUPO PHYLOS UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA FORTALEZENSE

Fabricio Pereira Maciel (IFCE, Ceará, Brasil)
George Hudson Santiago (IFCE, Ceará, Brasil)

RESUMO*:*

Em agosto de 2008 foi aprovada a lei no 11.769 que torna obrigatório o ensino musical nas escolas de educação básica brasileira, a qual esta baseada em estudos que revelam os benefícios desta atividade para o sistema educacional, . Observa-se que mesmo com o fortalecimento desta atividade muitos Estados ainda não se adequaram a lei. O Grupo Phylos, coral da EEEP Júlia Giffoni, iniciativa dos alunos, baseados nesta lei visa gerar por meio de técnicas canto coral, teatro e dança a inserção de jovens e adolescentes no universo cultural de Fortaleza a partir da formação de espetáculos e visitas a centros de cultura. Realizou-se 2 espetáculos, Amoratêmpora e Recomeçar, os quais foram apresentados nos principais teatros de Fortaleza. Foram organizadas aulas de campo mensais e visitas a centros de cultura. E por fim aplicou-se um questionário com os participantes objetivando quantificar a importância do projeto para a inserção dos jovens nos centros de cultura. 38% nunca tinham ido ao teatro antes do phylos, 100% acreditam que este projeto teve resultados positivos em suas comunidades; e 93% dizem que mesmo saindo da instituição pretendem continuar no grupo ou participar de projetos culturais semelhantes. A partir desta iniciativa percebeu-se a importância de desenvolver atividades como esta em escolas, pois compreende-se que além de trazer melhorias no contexto acadêmico e social, mostra que alunos de ensino médio de rede pública podem apresentar um trabalho artístico de qualidade.

Palavras-chave: Grupo Phylos. Arte Educação. Música.

PHYLOS ARTISTIC GROUP EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL OF FORTALEZA

ABSTRACT ou RESUMEN ou SOMMAIRE:

Music is a universal phenomenon that is present in the history of all civilizations. Since the beginning, it is part of everyday life of communities, manifesting itself in different ways . According to research on the benefits that music can provide its adepts, one can realize the importance of inserting it in the educational system. In August 2008 it was approved the law n ° 11769 mandating the teaching of music in schools of basic education, which should be adapted to the law until 2011. This law represents the democratization of access to music education and the reorganization of the current educational system with the incorporation of this teaching to the set of components already presentes in curricula. It is observed that even with the strengthening of music education, some states still did not adapted to the law. the Group Phylos, scenic choir of EEEP Julia Gifffoni, students initiative, based on this law, aims to generate, through singing choir techniques, theater and dance, the integration of young people and adolescents into the cultural universe of Fortaleza starting with the preparation of shows and visits to cultural centers. It was performed 2 shows, Amoratêmpora and Restart, which were presented at the main theaters of Fortaleza.It was organized field classes monthly and visits to cultural centers. And finally a questionnaire was applied to participants aiming to quantify the importance of the project for the inclusion of youth in cultural centers. 38% had never been to the theater before Phylos, 100% believe that this project had posite results in their communities, and 93% say that even leaving the institution intend to continue in the group or participate in similar cultural projects. With this initiative we realized the importance of developing activities like this in schools, because it is understood that in addition to bringing improvements in academic and social context, shows that high school students of public system may have a good quality artistic work

Key words: Group Phylos; Music; Art Education.

Introdução

O referente artigo tem como principal vertente a música, por meio do canto coral e suas inúmeras possibilidades artísticas. Reforçando-se na Lei 11.769/2008, que torna obrigatória o ensino do ensino musical nas escolas de educação básica Brasileiras.

A música tem suas vantagens para o melhoramento/desenvolvimento dos envolvidos em áreas diversas: psicológica, motora e sinestésica, sem esquecer que ela pode melhorar no relacionamento intra e interpessoal, além da concentração para a execução dessa atividade.

Entretanto observa-se que muitas escolas, assim como a de estudo, não conseguem compreender a relação desta disciplina com o aprimoramento do alunado, justificando assim este.

O presente projeto irá retratar a metodologia utilizada para a criação de um coral cênico, em uma escola publica com alunos do ensino médio. A inserção de outras vertentes artísticas, fora o canto. Assim como a importância de inseri-los no contexto sócio cultural e faze-los compreender a importância desta disciplina em seu dia a dia.

O mesmo tem como objetivo elevar a autoestima dos participantes, proporcionando-os o contato direto com o mundo das artes, através do envolvimento da prática e teoria desenvolvida pelo projeto, acreditando que os jovens consigam se tornar melhores ouvintes, leitores, escritores, compositores, fomentadores de artes e principalmente bons cidadãos no ambiente ao qual estão inseridos.

A música, o principal foco deste trabalho, é compreendida como forma de ampliar o conhecimento cultural das crianças e jovens no período que abrange a educação básica

e, também, como fator que contribui para o desenvolvimento no ensino-aprendizagem escolar.

Desenvolvimento

Referencial Teórico

Fazendo um breve levantamento bibliográfico observa-se que na concepção de Correia (2003), o ensino de musica auxilia na aprendizagem e é componente histórico de qualquer época, ajuda no estudo de questões sociais e políticas e, para o professor serve de instrumento didático-pedagógico em vários seguimentos de forma prazerosa, auxiliando também na expressão e comunicação e no desenvolvimento do raciocínio lógico. Portanto, deveria ser incentivada a interdisciplinaridade e os currículos de ensinos deveriam adotá-las para trabalhar a cooperação, socialização, minimizando, assim, as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. Assim de acordo com o autor,

> *A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemático, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. (CORREIA, 2003, p. 84-85).*

Segundo Correia, a música também serve como elemento de aproximação,

> A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. [...] A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação (CORREIA, 2003, p. 85).

A música como disciplina, deve ser considerada como uma melhoria no currículo escolar brasileiro e, mesmo em meio a tantos percalços, ainda configura-se como oportunidade de levar um pouco dessa arte que pode gerar ações de incentivo à cultura local.

Conforme Loureiro (2003), essa atividade como componente curricular é uma oportunidade para que o aluno possa desenvolver habilidades criativas que o ajudarão a criar, inovar em todas as situações, além de proporcionar momentos oportunos de descontração. Pode ser entendida, ainda, como um estímulo e o mesmo sinta-se valorizado, reforçando sua autoestima, e descobrindo-se como um ser importante, podendo compor um grupo musical.

De acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASILIA, MEC/SEF, 1997, p.14).

Sabendo da importância da música, assim como da educação musical, o governo brasileiro instituiu, em 1998, a lei 11.769, que torna obrigatório o ensino de musica na educação básica brasileira. (BRASIL,1998)

Potencialmente esta lei da educação musical deveria representar a democratização do acesso e a reordenação no sistema educacional vigente com a incorporação deste ensino ao conjunto de componentes já presentes nos currículos escolares. Entretanto observa-se que mesmo com a lei que fortalece este ensino, o estado do Ceará não apresenta a música em sua matriz curricular. Algumas ações inibidas de fomentação desta ação são realizadas por parte do puder publico do estado em questão, entretanto observa-se que não as oportuniza de modo integrado, pois acredita-se que não só a música, mais o conjunto de ações artísticas contribuem para que o alunado de forma empírica consiga se desenvolver em diversas áreas: acadêmica, psicológica e cultural.

Metodologia

Para a realização deste projeto decidiu-se trabalhar em uma Escola Estadual de Educação Profissional, Localizada no bairro João Arruda, Fortaleza, Ceará. A instituição conta com 354 jovens regularmente matriculados em cursos técnicos que são integrados ao ensino médio regular. A mesma possui os seguintes cursos: agroindústria, estética, finanças, meio ambiente e redes de computadores.

Por meio de parcerias realizadas com outras instituições publicas e privadas, realizamos a I semana de artes na escola, o qual teve intitulou-se de *Juli@art.* Realizado entre os dias 4 e 15 de julho de 2011. O evento teve como ação oficinas de canto, instrumentalização, teatro, dança e arte circense. Durante todo esse período os participantes tiveram contatos com as mais diversas artes, de modo integrado e multidisciplinar, culminando com uma apresentação artística.

Baseados nos resultados desta ação instituíram-se no estabelecimento de ensino o grupo *Phylos* (palavra grega que significa amor de irmão), coral cênico, inicialmente com 15 integrantes, já divididos em 4 naipes: sopranos, contraltos, tenores e baixos

Realizou-se um método de ensino interativo musical, objetivando sempre a acessão cultural dos integrantes e abrindo um leque de opções ouvindo e discutindo formas e maneiras de respeitar o ponto de vista artístico de cada um.

Durante as aulas foram realizadas alongamentos, com objetivo de melhorar a extensão corporal, técnicas de respiração, aquecimentos vocais reforçados e noções básicas de partitura.

Também foi trabalhado o processo de inclusão cultural dos jovens, organizando e estimulado ações de formação de plateia nos principais teatros e centros culturais da capital cearense.

As ações outrora citadas culminam para a montagem de espetáculos e recitais, ocorreu de modo coletivo, onde os integrantes traziam ideias de musicas que deveriam ter na proposta realizada. Além dos arranjos confeccionados em conjunto e musicas autorais.

Para a realização desse trabalho viu-se a necessidade de incluir aulas de teatro e dança ao projeto.

Realizou-se um questionário afim de quantificar o conhecimento e a inclusão destes jovens nos contextos culturais de sua cidade.

Resultados

A inclusão das aulas de teatro e dança no projeto grupo *Phylos* estimulou os integrantes, assim como os produtores e diretores a realizarem seus recitais em forma de espetáculos e/ou musicais, com isto o grupo produziu dois espetáculos, o *Amoratêmpora* e o *Recomeçar* e esta em montagem do terceiro o *Obrigado* (OBG). A partir da fomentação dos mesmos ocorreram apresentações em diversos teatros de Fortaleza dentre eles podemos citar: *Escola de Artes e Ofícios Tomaz Pompeu Sobrinho* - EAO, *Centro Cultural Bom Jardim - CCBJ*, Centro Urbano de Cultura Arte ciência e esporte - CUCA Che Guevara, teatro Emiliano Queiroz do Serviço Social do Comércio - SESC, teatro da unidade Iracema - SESC, auditório do SESC Centro, Teatro Celina Queiroz – Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Teatro Antonieta Noronha, entre outras instituições.

Fotografia 1 – Foto de divulgação de uma das apresentações do grupo no Sesc Iracema.



Fotografia Fabricio Pereira Maciel

Fonte: Autor 2012

Fotografia 2 – Foto do cartaz de divulgação do espetáculo Recomeçar.



Fotografia Fabricio Pereira Maciel

Fonte: Autor 2012/2013

No programa de formação de plateia foram assistidos diversos entre eles podemos citar: *Vitrola Jukebox* em agosto de 2012 no Centro de Arte e Cultura Dragão do Mar; *O menino, coral da UFC;* o espetáculo da banda Grupo Versos e Canções, no teatro do SESC Iracema; a peça *Uma de Duas*, no CUCA Che Guevara; a *Noite de Núpcias*, produzida pelo Curso de princípios básicos do Teatro Jose de Alencar – CPBT; entre outras.

Fotografia 3 – Grupo de alunos no projeto de Formação de plateias.



Fotografia de Fabricio Pereira Maciel

Fonte: Autor 2013

Em fevereiro de 2013 o grupo escreveu um ofício, mostrando todos os resultados e necessidades para o seu crescimento. O mesmo foi encaminhado para a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/CE). Como resposta a este ofício a SEDUC por meio de um projeto viabilizou a contratação de um professor de música (instrumental), e passou-se a ter um grupo de camerata na escola.

No mesmo mês entrou-se em contato com o curso de artes cênicas de uma instituição federal do Ceará o qual cedeu um de seus bolsistas para a formação de um grupo de teatro na Escola, intitulado de: Eleutheria.

> Gostaria de fazer até mais por essa sociedade por isso decidi ser professor, entendo os problemas que os alunos enfrentam diariamente e através desse ofício tentar torna-los ainda mais humanos, nos dias de hoje, estudar teatro é transcender, mostrar as impunidades e pensar em soluções para elas. Através das aulas pude ver a melhoria de cada um dos envolvidos, assim como esse mundo me resgatou quero fazer isso por eles e por todo o mundo.
>
> [PROFESSOR DE TEATRO].

E por meio de uma parceria firmada, em março, com a Escola de Dança e uma Faculdade particular, cedeu uma professora de dança que estuda Educação Física e já atua na área, a mesma passou a dar aulas na instituição montando, assim um grupo de dança, intitulado de *Movement*:

> Está sendo maravilhoso trabalhar em uma escola, posso colocar em prática tudo o que tenho aprendido na faculdade, o melhor é que conheço essa realidade, pois já estudei em uma escola assim. É como um retorno ao tempo, mas agora bem mais madura porque estou fazendo aquilo que realmente amo, tendo apoio da

coordenação da instituição e dando resultado, só espero contribuir ainda mais para esse projeto e para a vida desses alunos.

[PROFESSORA DE DANÇA].

Beseado nos resultados do grupo *Phylos* a Cia de dança *Movement* criou o seu próprio espetáculo, Folego, o qual teve suas apresentações no mês de agosto de 2014 e apresentado em centros de cultura como *Centro Cultural Bom Jardim - CCBJ*, Centro Urbano de Cultura Arte ciência e esporte - CUCA Che Guevara, teatro Emiliano Queiroz do Serviço Social do Comércio - SESC, teatro da unidade Iracema – SESC.

Fotografia 4 – Apresentação do espetáculo no SESC Iracema da Cia de dança Movement.



Fotografia de Fabricio Pereira Maciel

Fonte: Autor 2014

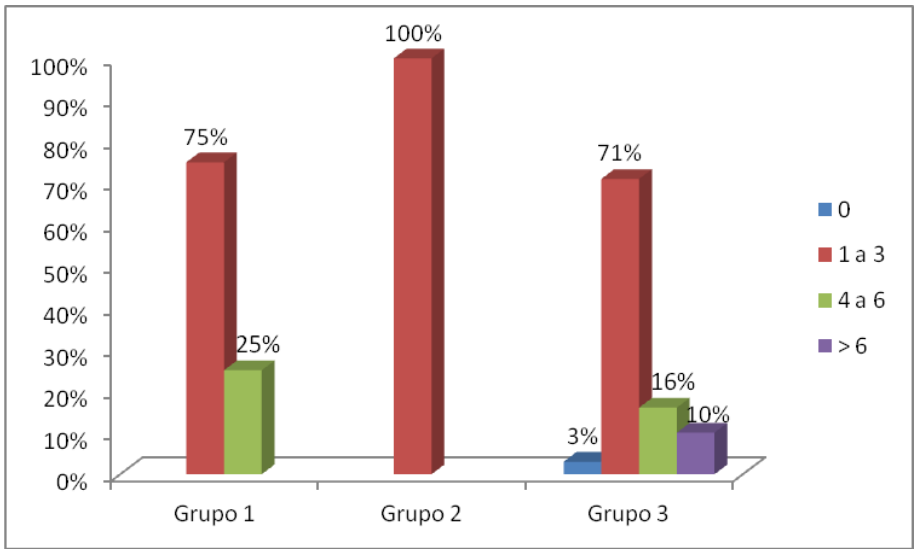


Grafico 1: Antes de sua entrada nos projetos culturais da EEEPJúlia Giffoni qual dos centros de arte de Fortaleza você já tinha visitado? Autores, 2013

Quantos centros de arte de Fortaleza você conheceu após sua entrada nos projetos culturais da EEEP Júlia Giffoni?

No Grupo 1: 75% já foram de 4 a 6 centros de cultura e 25% não foram a nenhum.

No Grupo 2: 20% visitaram de 1 a 3, 40% de 4 a 6 e 40% mais de 6.

No Grupo 3: 25% não conhecem nenhum centro de arte, 67% conhecem de 1 a 3, 6% mais de 6 centros culturais.

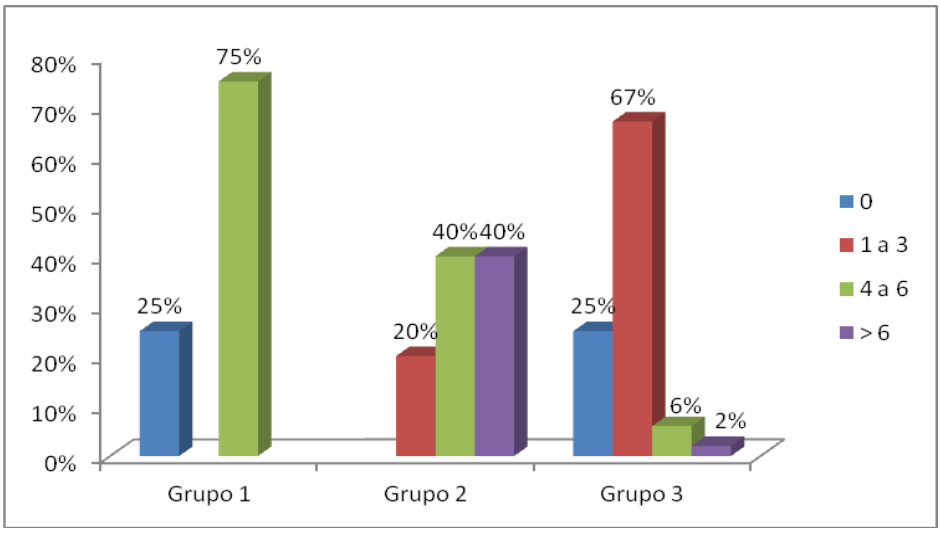
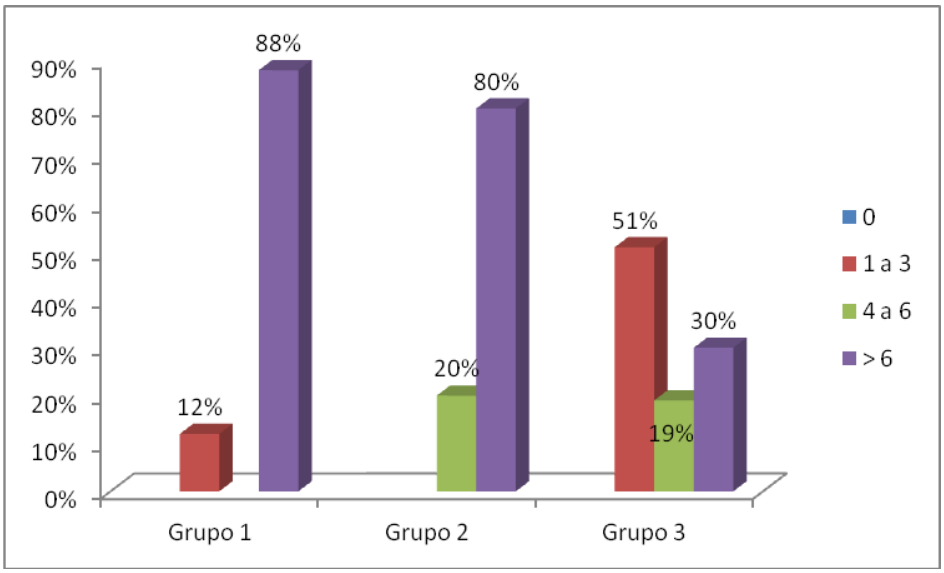


Grafico 2: Após sua entrada nos projetos culturais da EEEPJúlia Giffoni, qual dos centros de arte de Fortaleza você conheceu? Autores, 2013

O próximo gráfico faz uma contagem do total dos Centros de Artes visitados pelos entrevistados.

O Grupo a seguir apresenta: 88% conheceram mais de 6 centros de artes, após ingressarem ao projeto.



Com base nos dados outrora apresentados viu-se a importância da fundação do mesmo para a vida do alunado. O referente projeto avançou em pesquisas e resultados ocasionando na aceitação em diversas feiras cientificas como: Sociedade Brasileira de Progresso da Ciência (SBPC) nos anos de 2012(Maranhão) e 2013(Recife) Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia – MOSTRATEC 2013, sendo premiado para Intel ISEF para LOS ANGELES (USA). Em 2014, Participou de dois eventos científicos a Intel ISEF e a II Expo Nacional MILSET Brasil, sendo premiados nos dois eventos.

Fotografia 5 – Foto de divulgação do Aluno

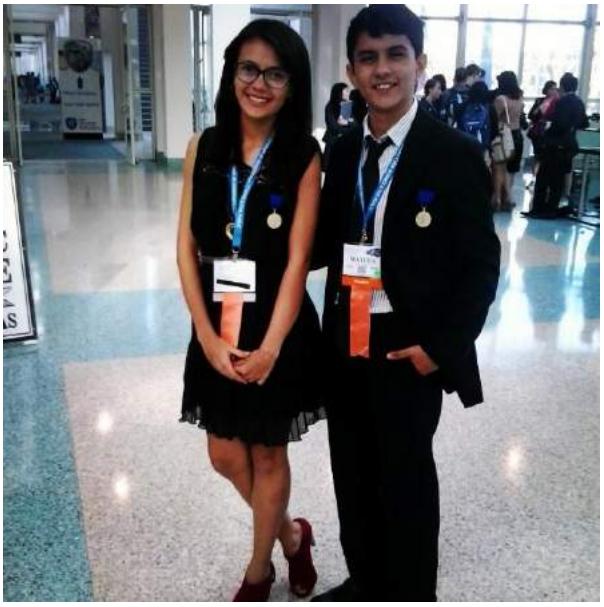
Autores/alunos, 2013



Fotografia de Mateus de Sousa Nogueira

Fonte: Autor 2013

Fotografia 6 – Foto dos alunos na INTEL – Los Angeles – USA.



Fotografia dos Autores: Lorena Sampaio e Mateus Nogueira 2013

Fonte: Autores/alunos, 2013

Considerações

A partir da realização deste projeto percebeu-se a importância da arte/cultural na vida do alunado e da importância dessa atividade na escola. Os alunos de ensino médio da rede pública podem sim, desenvolver e apresentar trabalhos artísticos de qualidade desde que orientados por profissionais qualificados nas áreas afins.

Contudo para que o ensino da música venha crescer no Brasil, faz-se necessário o incentivo de tal atividade, contratando bons profissionais e ajudando no fomento de projetos como este, que visam à qualificação e o conhecimento musical.

Todo ser humano necessita se expressar, seja de uma forma lúdica ou não, esta iniciativa pode gerir dentre os seus colaboradores um novo prisma artístico que possa de uma forma empírica ligar conteúdo e prática, com o seu desenvolvimento possibilitando melhorias em suas atividades acadêmicas.

Por meio de investidas deste tipo, vemos que a inclusão dos alunos nos contextos culturais torna-se mais visível, a ponto dos mesmos terem a experiência de ver apresentações musicais, peças teatrais e até mesmo apresentar seus próprios espetáculos. Sabe-se das dificuldades enfrentadas para desenvolver tal atividade, mas com resultados, e as aprovações conhecidas pela comunidade e sociedade, grandes projetos podem ser criados e estendidos, beneficiando jovens de todos os lugares.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008

CORREIA, Marcos Antonio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica.** Revista Luminária, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003. Publicação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-X

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. São Paulo: Papirus, 2003.

Modalidade: Comunicação Oral (Slides) GT: Música
Eixo Temático: 5- Histórias: documentações, acervos e narrativas

PRÁTICAS CULTURAIS EDUCATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO CENÁRIO MUSICAL NO BRASIL: AS PARTITURAS EM REVISTAS[1]

Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves – UFMG/Minas Gerais/Brasil

RESUMO*:*

O objetivo deste artigo é analisar a publicação e circulação de partituras em "*A Revista da Semana"* como prática educativa que constitui o cenário musical brasileiro no início do século XX. Para isso, propomos o aprofundamento da noção de educação e adotamos o conceito de práticas culturais educativas, nos referindo ao papel educativo dos impressos periódicos. Utilizamos como fontes principais 40 partituras que circularam no interior da *Revista da Semana* e que faziam parte da coleção de um pianista amador de Minas Gerais. Cotejando essas partituras, os estilos musicais contemplados e o contexto político e cultural do Rio de Janeiro, foi possível verificar a forte influência europeia e também norteamericana no desenvolvimento do repertório musical brasileiro naquele período. O consumo das músicas em revistas promoveu e fortaleceu hábitos, tais como bailes, saraus, transposições de peças escritas para piano para instrumentos de sopro e corda por músicos amadores e não leitores de partituras.

Palavras-chave: práticas educativas; história da educação; revistas literárias; história da música.

ABSTRACT:

This paper aims to analyze the publication and circulation of music in the magazine *A Revista da Semana* as an educational practice which makes the Brazilian music scene in the early twentieth century. We propose a deepening of the concept of education and we adopt the concept of educational cultural practices, referring to the educational role of print journals. We use as main sources 40 scores that circulated within the magazine which were part of the collection of an amateur pianist of Minas Gerais. By comparing these scores to its musical styles and the political and cultural context of Rio de Janeiro, it was possible to verify the strong European and also U.S. influence in the development of the Brazilian musical repertoire in that period. The consumption of this musics from magazines promoted and strengthened behaviors , such as balls, soirees, transpositions of pieces written for piano to wind instruments and string by amateur musicians and non- readers of music.
Key-words: educational practices; history of education; literary magazines; the history of music.

[1] A realização desta pesquisa contou com o apoio da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

1.Introdução

Este texto busca contribuir para aprofundar o entendimento sobre *educação* destacando a necessidade de ampliar seu significado. Trata-se de um tema/campo em sua essência interdisciplinar que demanda um tratamento interdisciplinar. É bastante comum pensarmos em "escola" como a principal referência ao se falar em educação. De fato, a escola hoje desfruta de um status privilegiado na formação das novas gerações, o que foi conquistado muitas vezes em disputa com outras instâncias, espaços e instrumentos que historicamente se constituíram nesse papel: a igreja, as famílias, o trabalho, a literatura, por exemplo.

Desenvolvemos este estudo a partir de dois pontos centrais: primeiramente, é necessário compreender o processo de desenvolvimento histórico das diversas práticas educativas que preexistiam à escola moderna e que, mesmo após a consolidação desta, seguiram e seguem participando da formação e educação das novas gerações e da população como um todo; em seguida e por consequência, cabe operar um novo conceito que possibilite pensar a educação num sentido mais ampliado. O termo *práticas culturais educativas* parece sintetizar o objeto de estudo aqui trazido para análise: a circulação de partituras por meio de revistas literárias no início do século XX no Brasil e sua contribuição para a constituição de um cenário musical. Para isto, buscamos o diálogo interdisciplinar entre os campos da História da Educação, História da Cultura Escrita e da História da Música.

A origem deste estudo está no acervo pessoal de um músico diletante, exímio intérprete de peças para piano e que era apresentado como "O Príncipe do Teclado" quando tocava na Rádio Mineira na primeira metade do século XX, em Belo Horizonte. Natural de Queluz de Minas (hoje Conselheiro Lafaiete-MG), DATL como iremos identificá-lo, lá viveu de 1910 a 1926, quando se mudou para a capital. Em Belo Horizonte, aos 18 anos abriu mão da carreira de pianista e pôde, assim, se dedicar a tocar o que mais lhe aprazia até próximo de seu falecimento, em 2007. Ao longo dos anos colecionou e "herdou" coleções de partituras que contabilizam mais de mil peças e estas se encontram hoje sob a guarda do Museu da Música de Mariana em Minas Gerais, onde estão sendo digitalizadas para disponibilização à consulta pela internet. Desse conjunto, as partituras que nos interessam são as que foram retiradas de revistas literárias brasileiras de ampla circulação: *Revista da Semana* (Rio de Janeiro, 1900-1959) e *O Malho (*Rio de Janeiro, 1902-1954*)*. Esse corpus é formado por 121 partituras em que predominam músicas com forte influência europeia e norteamericana (algumas peças do repertório clássico e álbuns de estudo de piano), todas da primeira metade do século XX. São, em sua maioria, compostas para piano e entre seus diversos compositores, alguns se tornaram nomes de destaque no cenário musical brasileiro. Para fins de delimitação desta pesquisa, serão analisadas as partituras extraídas d´*A Revista da Semana.*

Algumas questões surgem da problematização dessas fontes: nesse período em que ainda não existia o rádio, e o mercado fonográfico estava apenas iniciando suas atividades, a publicação de partituras em revistas seria um dos principais recursos para que o "público leitor" tivesse acesso às novidades musicais do momento. Nesse sentido, cabe perguntar: a quem se destinavam essas composições? Como eram executadas e em que circunstâncias? Qual o papel das partituras impressas em revistas na formação musical desse público? Como a recepção das partituras em revistas se organizava no conjunto de outras práticas culturais ou de outras formas de se fazer música no período? Numa população de maioria analfabeta, como seria o acesso ao conhecimento musical?

Essas perguntas visam compreender uma prática que envolve a transmissão de informações e conhecimentos e a sua recepção, resultando em transformações nos hábitos e repertório dos sujeitos envolvidos. Tal prática se desenvolve à margem das instâncias "formais" ou institucionalizadas de educação musical e, como desenvolveremos adiante, independem, em boa medida, do processo de alfabetização. Trata-se de considerar os sons do passado e seus significados no conjunto dos repertórios sociais e culturais daquele momento, na formação de um grupo social.

No campo da História da Educação, poucos são ainda os estudos que se desenvolvem em interface com a música ou sua história, a exemplo da tese de Flávio Oliveira (2004) que analisa a música como disciplina escolar no início do século XX e a tese de Maria Teresa Mendes de Castro (2012) que, ao estudar o desenvolvimento do ensino de piano em Belo Horizonte-MG, mescla as "paisagens sonoras" ao desenvolvimento social e urbano da cidade no início do século XX. Mais numerosos são os estudos que dão destaque às práticas educativas não escolares. A tese Colonizador-Colonizado: um movimento educativo no movimento da história (LOPES, 1985) abre a possibilidade dessa reflexão ao dar foco à prática política como maneira de educar. Nessa mesma direção, Carla Chamon (1999) analisa o caráter didático das festas cívicas escolares. Essa temática se adensa a partir de segunda década do século XXI, sendo apresentadas por algumas denominações recorrentes que indicam esses meios e espaços formativos: práticas educativas familiares (CARNEIRO, 2011; GORGULHO, 2011; SILVA, 2011), processos educativos envolvidos na aprendizagem de ofícios (FONSECA, 2006), teatro como estratégia educativa (Sá & GALVÃO, 2011), o caráter formativo dos espaços de sociabilidade (JULIO, 2007; JINZENJI et al, 2012), as instâncias formativas não escolares (REIS, 2010; GALVÃO et al, 2013) e, por fim, o periódico como educador (PALLARES-BURKE, 1998; BASTOS, 2002; REMEDIOS, 2003; LUSTOSA, 2003; CARLOS & VEIGA, 2005; JINZENJI, 2010).

2. O impresso periódico como agente educativo e a circulação de partituras como prática cultural educativa

Jornais e revistas são agentes da história e não simplesmente o registro dela. Tal concepção à qual a argumentação central deste estudo se alia, comporta vários sentidos específicos que permeiam a prática educativa: segundo Bastos (2002), o impresso periódico "procura engendrar uma mentalidade – uma certa maneira de ver – no seu destinatário, constituindo um público-leitor". A imprensa como "fazedor[a] de opinião", segundo Remedios (2003) possui, em sua vertente católica, o caráter doutrinário; Carlos e Veiga (2005) salientam a "especificidade das estratégias jornalísticas na formação da opinião pública". Para Lustosa (2003), no início do desenvolvimento da imprensa no Brasil, "o jornalista se confundia com o educador. Ele via como sua missão suprir a falta de escolas e de livros através dos seus escritos jornalísticos".

Esse caráter educativo subjaz à identidade do próprio veículo de informação que é, portanto, de formação e que atravessa o tempo. Situando a imprensa periódica do início do século XX, durante a *Belle Époque,* o Rio de Janeiro fervilhava transformações; recebia influência das grandes metrópoles europeias cujas novidades espalhavam-se para todo o restante do país. Houve transformações significativas na oferta de "equipamentos culturais" à população e, especificamente relacionado ao cenário musical, este foi marcado pela criação e ampliação dos espaços institucionalizados de ensino da música, como o Instituto Nacional de Música e o Liceu de Artes e Ofícios (ambos em 1891), as bandas, além de movimentos próprios da cultura popular (ALVES, 2011). Com tantas mudanças e influências, as revistas literárias surgiram como um grande marco na imprensa nacional. Com um caráter educativo e "civilizador", exaltavam sempre o que havia de mais requintado: as novidades em moda, arquitetura, beleza, entre outras, vindas de grandes capitais, principalmente de Paris, eram estampadas como exemplos para os brasileiros. Não foi diferente com a música, já que nas partituras impressas nos periódicos, os estilos que imperavam eram as danças europeias. O número de músicos e compositores brasileiros, nessa época, era bastante expressivo, uma vez que tocar era a principal forma de se ter música nos diversos espaços de sociabilidade.

Periódicos como *A Revista da Semana, O Malho, Fon-Fon!, Tagarela, Almanach d' O Tico-Tico e A Ilustração Brasileira* tornaram-se veículos difusores da música no Brasil, embora não tenham vindo à luz com essa especificidade. É importante salientar que o mercado editorial de música já se desenvolvia no Brasil desde o início do século XIX, sendo

o Brasil o país que, nesse período, mais editou música na América Latina (LEME, 2004, p. 1-15). De acordo com Cláudio Frydman (2008), os periódicos passam a ter um papel muito importante na propagação da música em todos os estados uma vez que até então a circulação de partituras estava restrita só ao Rio de Janeiro e aos grandes centros urbanos como São Paulo, Porto Alegre e Salvador.

Para Lins (2010), "originadas de um projeto mais amplo, de cunho coletivo, as revistas são ponto de encontro de itinerários individuais, reunidos em torno de uma ideia comum. Funcionavam como um verdadeiro microcosmo, no interior do qual os intelectuais organizam suas redes de sociabilidade, difundem ideias e garantem o seu sustento" (LINS, 2010, p.44).

Assim, nessa perspectiva, nasceu a *Revista da Semana* – um semanário brasileiro editado no Rio de Janeiro. Em suas edições, colaboraram importantes intelectuais e artistas da época, como Amaro do Amaral, Raul Pederneiras, entre outros. Seu primeiro número saiu no dia 20 de maio de 1900, um domingo. Medindo 38x27cm, possuía 8 páginas, 3 colunas em cada página, muitas ilustrações (desenhos e caricaturas), fotografias instantâneas (assim nomeadas pela própria revista) e propagandas. O periódico pertencia ao Jornal do Brasil[2], um dos principais jornais do país naquela época e tinha como redator-chefe o Dr. Fernando Mendes de Almeida (1845-1921), senador do estado do Maranhão, jurista e jornalista, participou da fundação da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, embrião da atual Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro e de outras instituições de ensino. Seu irmão, Cândido Mendes de Almeida Filho (1866-1939), atuou como Redator Gerente. Outras figuras também foram muito importantes para a longevidade da Revista, como por exemplo os exímios ilustradores Raul Pederneiras (1874-1953), Luis Peixoto (1889-1973) que aos 15 anos publicou seus primeiros desenhos na *Revista* e o cartunista Amaro do Amaral [s.d.]. Todos eles publicaram charges, caricaturas e desenhos nos exemplares semanais.

A *Revista da Semana* nasceu com o rótulo: "Edição semanal Illustrada do Jornal do Brasil". Mas o que vinha a ser uma revista ilustrada? De acordo com Cláudia de Oliveira *et. al*. (2010),

> as revistas semanais ilustradas estruturavam seus textos de forma estratégica para que o público leitor sentisse cumplicidade e envolvimento. Provocam, brincam, interpelam, chamando insistentemente à participação. Foi uma novidade que se propagou e se impôs no início da centuária passada e jogaram um papel fundamental não apenas na difusão de hábitos, costumes, valores e sociabilidades urbanas. Elas foram fundamentais para rotinizar o moderno e habituar o público às novas exigências espaçotemporais (OLIVEIRA *et. al.*, 2010, p.9).

Em contraposição aos livros, que evocam caráter mais permanente, o conteúdo da revista nunca expressa um pensamento de forma definitiva. A revista é marcada por uma escrita dinâmica e que não visava captar a atualidade imediata e sim, torná-la objeto de reflexão. Atraía muitos adeptos, por ter uma leitura sempre atualizada e diversificada, já que era semanal.

Anunciado na Carta ao Leitor, escrita pelo Dr. Fernando Mendes e publicada na primeira página do primeiro exemplar da Revista, diz-se "*Feita para o povo – desde as infimas ás mais altas camadas sociaes".* Seu baixo custo o tornava acessível à grande massa: custava 300 réis (valor pouco expressivo para época)[3] e até mesmo os analfabetos

[2] O Jornal do Brasil foi fundado em 1891 e marcou seu lugar na história dos grandes jornais como um precursor de inovações, como o uso de agências de notícias e o envio de correspondentes ao exterior. Teve como colaboradores nomes importantes como Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Carlos Castelo Branco, Otto Lara, entre outros. Após sucessivas crises nas últimas duas décadas o JB deixou de circular na versão impressa no dia 30/08/2010, passando a partir daí a ser publicado apenas na versão digital, via internet.

[3] Informação retirada do livro "*Panorama da Música Popular Brasileira na Belle Époque*" de Ary Vasconcelos. O autor afirma que os primeiros anos do século XX foram de preços baixos e cita alguns exemplos para ilustrar:

podiam se “deliciar” em suas páginas, pois eram extremamente ricas em ilustrações e charges com um grafismo brilhante e fotografias, então grande novidade tecnológica[4]. Sobre isso, Gisele Taboada da Silva *et. al*. (2004) apontam que

> a fotografia foi um recurso tão importante na “*Revista da Semana*” que havia até mesmo seções em estúdio em que eram fotografadas simulações de crimes para ilustrar as reportagens a serem publicadas. Mas, as reportagens de rua também tomavam lugar em suas páginas (SILVA *et al*, 2004, p.3).

Desde os grandes eventos públicos como inaugurações das novas avenidas e edifícios, dos fatos políticos e religiosos que aconteciam nas cidades do interior do Rio de Janeiro e dos outros estados da federação até as mais simples passagens do cotidiano privado eram retratadas em suas páginas. A *Revista da Semana* trazia em suas edições reportagens de cunhos diversos, além de coluna social, comentários sobre moda, fotos e gravuras de exposições da época, seções com a programação teatral, as festas religiosas, fotografias dos mortos em acidentes ou assassinatos, jogos e brincadeiras para entretenimento das crianças, charges e, sobretudo, partituras; enfim, tudo o que pudesse interessar a população era ali publicado. À medida que os anos foram passando, o periódico semanal foi aumentando o número de páginas e de assuntos abordados como, por exemplo, encartes de esportes, humorísticos, atrações infantis, entre outros.

A crescente receptividade e visibilidade públicas exigiram que as revistas aprimorassem a sua arte de comunicação aproximando-se dos leitores. Textos literários compartilhavam espaço com as artes gráficas, incluindo-se caricaturas, charges, desenhos, jogos de adivinhas e publicidade. Por suas páginas, é possível perceber o surgimento de novas formas de linguagem e de expressão, dentre elas uma que se destaca são as propagandas publicitárias. Nessas propagandas, é muito comum se perceber a chamada “Literatura do Aconselhamento”, as quais sugerem as mais diversas práticas como, formas de fazer, usar, proceder e também de se informar – um corpo de instruções que abrange desde os primeiros cuidados médicos e sugestões de tratamentos higiênicos às receitas culinárias e de beleza, passando por consultório sentimental, moda, estética, esporte, astrologia, economia doméstica e um panorama das modernas conquistas científico-metodológicas. Na publicidade, além dos remédios e medicamentos, o apelo aos produtos de beleza e estética são profusos: produtos para evitar a queda dos cabelos e assegurar a perda de peso ganham crescente ênfase. Além disso, a *Revista da Semana* utilizava também suas páginas para fazer propagandas dela mesma, oferecendo assinaturas e anúncios para comerciantes nos números seguintes.

Revista da Semana pertenceu ao Jornal do Brasil até o ano de 1915. Nesse ano, foi comprada pela “*Companhia Editora Americana*” e recebeu, para sua nova fase, maquinários modernos vindos dos Estados Unidos para sua impressão, com adoção de novas cores, uma vez que até esse período quase todas as suas edições foram em preto e branco. Quando em raríssimas páginas apareciam cores, essas eram o vermelho e o azul.

O periódico circulou até o ano de 1959, quando foi publicada sua última edição datada de 03 de janeiro, por motivo desconhecido. Nesta pesquisa, porém, focaremos as publicações da primeira década do séc. XX, que compreendem as edições desde o surgimento da *Revista* (20 de maio de 1900) até o último exemplar de 1910, uma vez que a partitura mais antiga da coleção de DATL data de 1903 e a mais recente é de 1909.

3. As partituras de DATL

As 40 partituras aqui analisadas foram organizados em quatro “cadernos”, cada um contendo um número variado de partituras, com estilos diversos, de diferentes autores e de fontes de publicação. Também não seguem uma sequência cronológica, havendo partituras

---

carne de vaca a 900 réis o quilo; carne de carneiro 2$000 (dois contos de réis); de porco 1$300 e o café Java a 1$400.

[4] Lembrando que o acesso ao conteúdo da revista poderia ser feito pelo “ouvir ler” ou pela leitura coletiva.

de anos diversos num mesmo caderno, o que nos faz crer que elas foram lidas e "frequentadas" de forma independente antes de serem organizadas dessa forma. Cada um desses conjuntos de partituras foram agrupados e costurados à mão e possuem cada qual uma capa com numerações: caderno 1, caderno 2, caderno 3 e caderno 6. Dois cadernos da mesma coleção parecem ter se perdido.

As datas da coleção de DATL coincidem com a regularidade em que as partituras foram ganhando espaço na *Revista da Semana*. Mais tarde, no período em que foram desaparecendo, de forma sutil, das edições, a coleção também passou a ter um número bem menor delas.

Os impressos musicais vinham como parte integrante do conteúdo e não como um caderno à parte, o que indica que a circulação desse material passou a ser difundido no país, principalmente por meio das referidas revistas. A primeira partitura publicada pela *Revista da Semana* aparece na edição nº 9 do dia 15 de julho de 1900. Tratava-se da valsa intitulada "Tes Yeux..." de Abdon Milanez. Não poderia ser um compositor qualquer o escolhido a inaugurar a seção musical da revista. Abdon Milanez (1858-1927) foi uma figura reconhecida e muito respeitada na história da música brasileira. No livro "*Panorama da Música Popular Brasileira na Belle Époque*" de Ary Vasconcelos, Milanez tem a foto estampada na galeria entre os que ajudaram a construir o que mais tarde seria denominada a MPB (VASCONCELOS, 1977, p. 30). Embora não tivesse feito cursos regulares de música, era considerado um excelente compositor, criando operetas e obras para o teatro de revista. Essa não foi a única partitura assinada por ele e publicada na *Revista*; em 1903 ele é o compositor que mais vezes aparece no periódico e, além dele, outros compositores que futuramente viriam a integrar a galeria dos grandes nomes na música popular brasileira, publicaram suas obras na *Revista da Semana*. É o caso de Chiquinha Gonzaga (1847-1935) que aparece como compositora de uma das partituras da coleção - "Angelitude" - e hoje é considerada por muitos críticos como "a mãe" da MPB. Pedro Assis (1880-1950) também foi grande compositor e colaborador da Revista; foi professor de flauta no Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro e, como era apreciador do choro, harmonizou muitas obras para piano e flauta. Outro músico que frequentemente aparecia com as suas composições era Júlio Reis (1870-1933) – recordista nas composições da coleção com 7 partituras e um dos que mais aparecem em toda a primeira década da *Revista* – estudou órgão desde criança, mas acabou seguindo para a carreira de funcionário público no senado federal. Compôs inúmeras obras, inclusive uma Ave Maria regida pelo famoso maestro Henrique Alves de Mesquita. Não podemos nos esquecer de Aurélio Cavalcante (1874-1915) que foi o "ídolo músico-dançante de toda uma geração". Suas valsas exerceram no Brasil domínio comparável às de Strauss no resto do mundo (Enciclopédia da Música Brasileira, 1998, p. 54). Suas músicas eram adotadas desde os salões mais requintados às mais simples camadas sociais. Foi o compositor mais cogitado da época, principalmente pelas revistas que publicavam partituras. À exceção desses compositores, que vieram a se destacar no cenário musical posteriormente, a maior parte que tiveram suas músicas editadas na *Revista* eram músicos amadores e desconhecidos.

Em relação aos instrumentos para os quais as partituras foram escritas, das 40 peças, 39 foram compostas exclusivamente para piano, com uma única exceção: "A Divina Berceuse" que é para piano e coro uníssono para vozes de crianças. O grande número de publicações para o referido instrumento nesse período pode ser explicado pela forte influência trazida da Europa. Possuir um piano em casa mostrava poder e *status* social. Maria Luiza Queiroz (1942) registrou, só entre os anos de 1865-1890, um número de 249 professores de música e de instrumentos musicais, principalmente de piano, no Rio de Janeiro. De acordo com o *Almanak Laemmert* de 1888, eram 44 os fabricantes, negociantes, alugadores, afinadores e consertadores de pianos, órgãos, harmônios e realejos na cidade, e eram sete os negociantes de música impressa e de outros instrumentos neste período. Havia, no Rio de Janeiro, 16 lojas que dependiam fortemente da venda de pianos para girarem seus lucros. A venda e a manutenção de pianos era um lucrativo negócio.

Quanto ao estilo das peças, 22 são valsas – sendo que três têm algumas variações: valsa (grazioso *(sic.)*), valsa lenta e valsa andante maestoso -, 7 *schottischs*, 7 polkas (dessas, 2 são polka-mazurka e 1 polka-característica), 1 tango brasileiro, 1 gavota, 1 *cake-walk* e 1 andante, o que demonstra a variedade musical apreciada pelo público consumidor dessas partituras. Fica evidente a influência da música de origem europeia, em especial as danças, e o instrumento para o qual eram compostas sugere que as peças eram executadas em bailes ou eventos festivos nos salões ou casas de família.

Os compositores eram em sua maioria homens, 31 no total; as mulheres compuseram 5 músicas e, em 4, não foi possível definir se eram compositores ou compositoras, uma vez que os nomes viam abreviados, como por exemplo B. Vianna.

Algumas partituras possuem "marcas de leitura". Por exemplo, em três delas aparecem um X na parte de cima, acompanhada do vocábulo "Feia", escrito a lápis. Essas marcas, que podem ter sido feitas pelo dono da coleção – ou por outro leitor/a-, indicam a efetiva leitura, mas indicam também que a prática de colecionar partituras se sobrepunha ao gosto pelas peças daquela coleção. Outro tipo de marca significativa é a colagem com fita adesiva para o reparo de rasgos, feito em sete partituras, o que indica o manuseio – leitura e execução da peça - e o apreço por elas.

Apesar do sucesso do mercado editorial de música, a periodicidade das partituras não acompanhou a da *Revista da Semana* nos seus primeiros anos. Da primeira composição em julho de 1900 até fevereiro de 1903 foram publicadas apenas 8 partituras (4 schottisch, 2 valsas, 1 polca e 1 canto gregoriano natalino). Somente, a partir do nº 146, de 01/03/1903 é que as partituras passam a vir com regularidade todas as semanas. Este período coincide, também, com a primeira partitura de nossa coleção: "1º de Maio", uma valsa datada de 17/05/1903 e que foi impressa no número 157 dos periódicos.

De março de 1903 a junho de 1907, a publicação de partituras na *Revista da Semana* ocorreu de forma ininterrupta, porém a partir daí elas passaram a aparecer de forma cada vez mais esporádica. No segundo semestre de 1907, há apenas uma música nas páginas do periódico. Em 1908, apesar das propagandas da *Revista* informarem que cada número da mesma acompanhava uma composição musical, elas não passaram de 20 no ano inteiro. Da mesma forma, no ano seguinte, 1909, foram publicadas apenas 16 e todas no segundo semestre. No ano de 1910 as partituras praticamente desaparecem da *Revista da Semana*. Nos anos 20 elas voltam, porém muito mais influenciadas pelos ritmos americanos como o *fox-trot* e o *ragtime.* No final dessa década cessam, de vez, as publicações de partituras na *Revista da Semana.*

Os dados apresentados anteriormente podem ser analisados na tabela e no gráfico apresentados a seguir:

TABELA 1

Partituras publicadas pela *Revista da Semana* na primeira década do século XX

Ano da Publicação	Quantidade de partituras publicadas
1900	03
1901	03
1902	02
1903	47
1904	52
1905	52
1906	52
1907	25
1908	20
1909	16
1910	07

Fonte: Coleção da *Revista da Semana* disponível na Biblioteca Nacional – RJ

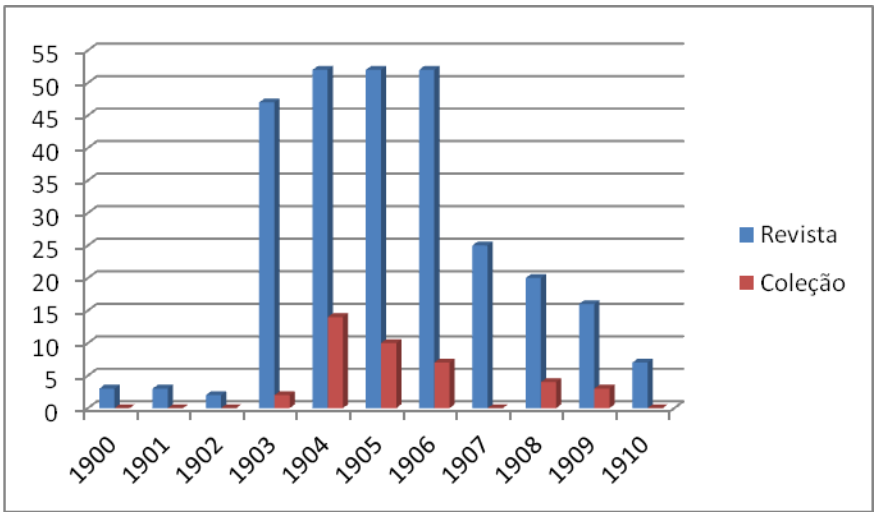


GRÁFICO 1 - Partituras publicadas pela *Revista da Semana* x Partituras da coleção de DATL na primeira década do século XX.

Fonte: Coleção da *Revista da Semana* disponível na BN e Coleção DATL

Com referência aos dados apresentados, Gabriel Rezende (2008) comenta que

> o desaparecimento das partituras nas revistas literárias, talvez possa ser explicado pela popularização dos discos no Brasil e pela queda do preço do gramofone. A decadência da música impressa no Brasil também foi agravada com a chegada do rádio em 1923. Ambos passaram a ser objetos de desejo das famílias e, no lugar do piano, passaram a ser a alavanca de status. Era mais interessante ter um rádio ou um gramofone que um piano (REZENDE, 2008, p. 47).

Cláudio Frydman (2008) considera, ainda, que

> com a crescente popularização do gramofone, existe um aumento da oferta de gravações nacionais e internacionais e o Brasil se torna o terceiro maior produtor de discos do mundo. O encanto com as máquinas é geral, e a burguesia carioca muda o paradigma da música executada por músicos ao vivo para música executada pelas mais novas tecnologias, isto é, passam da condição de ativos para passivos. Como já dizia Euclides da Cunha no clássico livro "Os Sertões", de 1902: "Estamos condenados à civilização. Ou progredimos, ou desaparecemos". A importância maior dada na imprensa à propaganda e também às fotografias, assim como a mudança de interesse por outras pautas, também diminui gradativamente a ocorrência e o espaço para a publicação de músicas, isto não só no Brasil como em outros países (FRYDMAN, 2008, p. 14).

4. A implementação de novos hábitos culturais ou o cenário musical em construção

Podemos dizer que a receptividade das partituras em revistas se tornou possível devido a um ambiente propício: embora houvesse grandes mudanças durante o Segundo Império, o Rio de Janeiro de fins do século XIX era ainda uma cidade provinciana onde era comum bailes nas casas de família e saraus domésticos. Com a família real portuguesa, chegaram também ao Brasil os primeiros pianos e o instrumento ganhou muitos adeptos na cidade. Em 1856, o escritor Araújo Porto Alegre já chamava o Rio de "Cidade dos Pianos" e a existência de tantos desses instrumentos foi sem dúvida de grande importância para a popularização da polca, a principal matriz entre as danças europeias e a mãe do nosso choro brasileiro. As diversões públicas, como cafés-dançantes dos remediados e os

chamados chopes-berrantes dos mais pobres, só começariam a ploriferar nos últimos anos do século XIX e nos primeiros do XX (ALVES, 2011).

Em um tempo em que ainda não havia nem os discos nem o rádio, a única forma de se ouvir e/ou executar música era tocando. Segundo Laura Macedo (2009), era comum a presença de um piano nas casas dos mais abastados, ao redor do qual se realizavam reuniões familiares e saraus. Aprender a tocá-lo fazia parte da boa educação da época (MACEDO, 2009, [s.p.]; MAGALDI, 2004). Quanto às partituras, segundo Frydman (2008), as mulheres eram as principais consumidoras das páginas musicais.

> na sociedade patriarcal eram incumbidas de cuidar dos filhos, das atribuições domésticas e de alegrar a casa tocando piano. Os homens também estudavam música. Possuir um piano e ainda por cima ser capaz de tocar, compor uma música e publicá-la na imprensa homenageando alguém era motivo de orgulho e *status* para a burguesia (e quem almejava pertencer a ela), ainda mais numa sociedade de maioria analfabeta e sem poder político (FRYDMAN, 2008, [s.p.]).

Para o escritor José de Alencar (1829-1877), “o piano foi para a mulher o que o cigarro foi para o homem, um amigo para todas as horas e um fiel confidente”. Entretanto, como vimos acima, saber tocar e compor também representava status para o homem. Resta saber se somente os homens e mulheres das camadas sociais mais privilegiadas frequentavam essas partituras. Teriam elas penetrado no repertório musical de outros estratos sociais da época?

A partitura foi criada com o objetivo principal de ser um veículo de comunicação, ou seja, um elo entre o compositor e o intérprete, além de ser um meio de transmissão dos conhecimentos musicais. É a representação escrita da “linguagem musical”. Quem deteria a capacidade de decodificar seus significados? Ou, perguntando de outra forma, era necessário conseguir “ler” as partituras para se apropriar de seu significado sonoro? E ainda, havia conexão entre a leitura de partituras e a alfabetização?

Cabe lembrar que era grande a quantidade de analfabetos no Brasil. Em 1872, quando foi realizado o primeiro censo nacional, o índice dos que não sabiam ler e escrever era de cerca de 82% da população de cinco anos ou mais e, até os anos 60 do século XX, o índice de analfabetos permanece superior ao de alfabetizados: eles constituíam 82,3% da população em 1890, 71,2% em 1920, 61,1% em 1940 e 57,1% em 1950 (FERRARI, 1985 *apud* GALVÃO, 2007, p. 11).

Segundo Reis (2001) as particularidades dos signos musicais não permitem relacionar diretamente alfabetização e leitura musical.

> a partitura é um tipo de impresso que apresenta algum diferencial de outros impressos, possui particularidades em sua produção, circulação e uso. Formada por signos musicais, dentro de um código específico e próprio, a partitura é um texto que o intérprete deve ler, compreender e transformar em um processo relacional de sons, na ordem estética dada pelo compositor no âmbito da forma (REIS, 2001, p. 496).

Sob o mesmo ponto de vista, Magnani (1996) acrescenta que

> [...] é este o caso singular da música, em que a página escrita é uma supracifragem incompreensível para quem não possua profundo conhecimento da linguagem e, irreal, mesmo para aquele que goze de uma desenvolvida capacidade de audição interna [...] (MAGNANI, 1996, p. 37).

Entretanto, não há também uma dependência “interna” da leitura musical ao processo de alfabetização. Ou seja, não era necessário saber ler para ser capaz de entender a escrita musical. Segundo Leme (2004),

> há a possibilidade de ter havido trabalhadores escravos (analfabetos), porém qualificados, no processo de produção e difusão da música no Brasil, o que exigia precisão e habilidade artística. É possível, inclusive, que alguns desses escravos tivessem conhecimento da escrita musical, recebendo lições para garantir a boa qualidade das partituras editadas. Por outro lado, os litógrafos que eram responsáveis por fazer as matrizes das partituras a serem copiadas, nem sempre possuíam esse conhecimento (LEME, 2004, p. 83).

Um exemplo interessante sobre as formas de letramento musical, que não são pelas partituras, aparece na própria *Revista da Semana*, no "Suplemento do João Paulino[5]". Nele eram comuns exercícios nos quais aparecia o desenho das teclas de um piano e uma sequência numérica acima delas. Seguindo-se a ordem dos números, era possível que a criança pudesse aprender uma melodia musical. Essa prática era comum e aparece em vários números do encarte infantil.

Fazendo uma análise das características musicais das partituras, Frydman afirma que "o público alvo das partituras era constituído por amadores, cujo nível técnico e pretensões musicais eram modestos, e a intenção principal deste repertório era proporcionar uma seleção de música de dança, por isso estas peças eram também muito rítmicas" (FRYDMAN, 2008, p.6).

Baseados nessas informações, podemos concluir que "neófitos" e mesmo as pessoas não alfabetizadas musicalmente podiam usufruir das partituras publicadas naquele periódico, pois participavam de alguma forma daquela música. Seja como ouvinte ou até mesmo tocando, como é o caso de muitos chorões[6] que aprendiam as músicas escritas para piano "de ouvido" e transpunham as melodias e harmonias para os seus instrumentos (violão, flauta e cavaquinho).

> a medida em que as partituras de polcas iam chegando e em alguns casos caindo no gosto dos pianistas que animavam as festas da classe média, os músicos populares passaram a copiar aquele modelo de dança. Nessa transposição acrescentavam sotaque sentimental ligado à musica portuguesa e malícia rítmica da influência africana. Dessa mistura nasceu o choro, primeiro como forma de frasear e adaptar além da polca, outras danças como a valsa, a habanera, a mazurca e o *schottisch*. O choro ainda não era um gênero musical, e sim uma forma diferente de tocar as danças da moda (CAZES, 2005, p. 16).

Por meio das revistas, a música europeia passou a ser "absorvida" por todas as classes sociais e mesmo aqueles que não sabiam ler partituras ou não possuíam/tocavam piano, apropriavam-se de alguma forma dessas composições.

5. Considerações finais

A imprensa, em geral, e *A Revista da Semana,* que nos interessa mais de perto, por sua frequência, baixo custo e grande circulação, podem ser consideradas como agentes mediadoras de informações e ideais de educação, pois articulavam grupos de diferentes estratos sociais e interesses, criando uma comunidade de afinidades intelectuais e de sentido.

O Rio de Janeiro era o "espelho do Brasil", já que o que acontecia por lá, mais tarde, se espalhava por todo o país. A cidade capital era a porta de entrada para todas as novidades, inclusive das tendências musicais. No final do século XIX e no princípio do século XX, eram as danças europeias que ditavam o ritmo da música no Brasil. Valsas,

[5] Encarte infantil publicado a partir de 1906 pela *Revista da Semana*.
[6] Nome dado aos grupos de choro no início do século XX.

polcas, *schottisches*, maxixes, entre outros, eram os estilos preferidos da população. Nos bailes de família, nos teatros, nos bares, nas ruas, enfim, em qualquer lugar, era a música importada que fazia os brasileiros dançar.

Foram esses, também, os ritmos que passaram a fazer parte das páginas das revistas ilustradas no início do século, quando os periódicos começaram a publicar, semanalmente, partituras para que seus leitores tivessem acesso à música do momento. E essas músicas circularam, chegaram ao interior de Minas Gerais, onde familiares de DATL as extraíram do seu suporte original e organizaram em cadernos para os saraus domésticos ou para complementar os estudos de piano.

O rádio ainda não existia no Brasil nas primeiras décadas do século XX e os discos que começavam a surgir no mercado tinham um preço muito alto. Então, a prática de tocar era muito comum já que, além de ser a mais barata, por muitos anos foi a única forma de se ter música nos diversos espaços de sociabilidade. Era comum que na casa dos mais abastados tivesse um piano e, por isso, a publicação de partituras para este instrumento tinha uma certa garantia de recepção. Nesse período, o Rio de Janeiro tinha tantos exemplares que passou a ser chamada de "cidade dos pianos" e, mesmo aqueles que não o possuíam, transpunham as composições para outros instrumentos como flauta, cavaquinho e violão. O que não podia era ficar sem música!

Este texto busca mostrar, tanto no campo da história da educação como no campo da história da música, que o aprendizado da leitura musical e a educação musical podem acontecer nos "lugares" de mediação do conhecimento, e não somente em espaços escolares (conservatórios, escolas de música e colégios), por meio do uso de estratégias textuais musicais facilitadoras da leitura e, indiretamente, didáticas.

Referências

ALVES, Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues. *Partituras em revista:A Revista da Semana como suporte de circulação da música no Brasil na primeira década do século XX*. Betim-MG: Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2011. Dissertação de Mestrado.

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel. A imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.) *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; EDUFU, 2002. 225p.

CARLOS, Denise M. & VEIGA, Cynthia G. A produção da opinião pública sobre a educação escolar em Minas Gerais: um estudo do periódico "Correio Official de Minas" (década de 50 do século XIX). Anais do III CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. São João del-Rei, 2005. p.1-15.

CARNEIRO, Giane Araújo Pimentel. *As práticas educativas familiares no processo de distinção geracional criança/adulto (Caetité-BA, 1910-1930)*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2011. Dissertação de Mestrado.

CASTRO, Maria Teresa Mendes de. *A formação da vida musical de Belo Horizonte: sua organização social em torno do ensino de piano*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2012. Tese de Doutorado.

CAZES, Henrique. *Raízes Musicais do Brasil*. Rio de Janeiro: Sesc Rio, 2005.

CHAMON, Carla Simone. Festas no Império. Pedagogia Cívica em Minas Gerais. In: *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, n.30, p. 93-106, 1999.

FONSECA, Thais N. De L. E. "Segundo a qualidade de suas pessoas e fazenda" - Estratégias educativas na sociedade mineira colonial. In: *Varia Historia.* Vol. 22, n. 35, p. 175-188, jan/jun 2006.

FRYDMAN, Cláudio. *A música do leitor*: partituras publicadas em revistas cariocas (1900-1920). Rio de Janeiro: Projeto Músicos do Brasil - Uma Enciclopédia, 2008. 10 p. Disponível em: <http://ensaios.musicodobrasil.com.br/claudio-frydman-a-musica-do-leitor.htm. Acesso em: 10 jan. 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al*. História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de O. ; JINZENJI, M. Y. ; QUEIROZ, K. A. S. . Mulheres de meios populares e a construção de modos de participação nas culturas do escrito (Minas Gerais, Brasil, século XX). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 21, p. 1-21, 2013.

GORGULHO, Talitha Maria Brandão. *"Aos órfãos que ficaram": estratégias e práticas educativas dos órfãos de familias abastadas na Comarca do Rio das Velhas (1750-1800)*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2011. Dissertação de Mestrado.

JINZENJI, Mônica Y. ; GALVÃO, A. M. O. ; ALVES, S. . Memórias sobre a infância no meio rural: a escola e outros espaços de sociabilidade (Minas Gerais Brasil, 1920-1950). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 25, p. 9-33, 2012.

JINZENJI, Mônica Y. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

JULIO, Kelly Lislie. *Práticas educativas e sociabilidades: mulheres forras em São João del Rei e São José del Rei (1808-1840)*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2007. Dissertação de Mestrado.

LEME, Mônica Neves. *E "saíram à luz" as novas coleções de polcas, modinhas, lundus, etc*. – Música Popular e impressão musical no Rio de Janeiro (1820-1920). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense/História, 2006. Tese de Doutorado.

LEME, Mônica Neves. Mercado editorial e música impressa no Rio de Janeiro (séc. XIX) – modinhas e lundus para "iaiás" e "trovadores de esquinas". Anais do I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. Rio de Janeiro, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história.* Belo Horizonte, UFMG, 1985.

LUSTOSA, Isabel. *O nascimento da imprensa brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MACEDO, Laura. *Música para Professores*. Partituras, Primeiras Embalagens. Rio de Janeiro. 2009. Portal Luis Nassif. Disponível em: http://blogln.ning.com/profiles/blogs/partituras-primeiras. Acesso em: 15 mar. 2010.

MAGALDI, Cristina. *Chiquinha Gonzaga e a Música popular do Rio de Janeiro no final do século XIX.* Artigo disponível em http://www.livrosgratis.com.br /arquivos livros / mre000117.pdf. Acesso em : 15/03/2010.

MAGNANI, Sérgio. *Expressão e Comunicação na Linguagem da Música*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
OLIVEIRA, Cláudia de; VELLOSO, Mônica Pimenta; LINS, Vera*. O Moderno em Revistas: Representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930.* Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

OLIVEIRA, Flávio Couto e S. de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. Belo Horizonte:UFMG/ Faculdade de Educação, 2004. Tese de Doutorado.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX*. São Paulo: Faculdade de Educação USP. 1998. Artigo disponível em http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/168.pdf. Acesso em 03/08/2009.

REMEDIOS, Maria José. O jornal Novidades: sentido (s) do educar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 6, julho/dezembro 2003.p. 9-27.

REIS, Joseni Pereira Meira. *Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caetité-BA, 1897-1928)*. Belo Horizonte:UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Dissertação de Mestrado.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. Musicologia e Filosofia: mímesis na linguagem musical. In: Anais do XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, vol. II. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001.

REZENDE, Gabriel S. S. Lima. Música, experiência e memória: algumas considerações sobre o desenvolvimento da partitura a partir das obras de Max Weber e Walter Benjamin. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 85, 2008.

SÁ, Carolina Mafra de; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O teatro como estratégia educativa no Segundo Império: características de uma dramartugia idealizada pelo Conservatório Dramático Brasileiro. In: Thaís Nívia de Lima e Fonseca; Cynthia Greive Veiga. (Org.). *História da educação: temas e problemas*. Bleo Horizonte: Mazza Edições; FAPEMIG, 2011, v. 3, p. 295-330.

SILVA, Gisele Taboada da *et al*. *A Revista da Semana em Perspectiva. 2004*. 14 p. Artigo disponível em http://www.cantareira.br/thesis2/v2n2/gabriela.pdf. Acesso em 27/04/2010.

SILVA, Solange Maria da. *Estratégias e práticas educativas dos negros na Comarca do Rio das Velhas, século XVIII*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2011. Dissertação de Mestrado.

TABORDA, Márcia Ermelindo. *Violão e Identidade Nacional*: Rio de Janeiro 1830/1930. 2004. Rio de Janeiro/História: UFRJ, 2004. Tese de Doutorado.

VASCONCELOS, Ary. *Panorama da Música Popular Brasileira na Belle Époque*. Rio de Janeiro: Livraria Sant'Anna, 1977.

Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves

Possui graduação em Música (Licenciatura) pela Universidade Federal de Ouro Preto (2007) e Mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações - UNINCOR (2011). É professor efetivo de Música do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realiza pesquisas investigando principalmente os seguintes temas: Música, Educação, Educação Musical, Musicalização Infantil e História da Educação. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1520764651149568

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: iniciação científica GT: Música
Eixo Temático: Histórias: documentações, acervos e narrativas.

MAESTRO WILSON FERNANDO GÓES FARAGO: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS NA CATALOGAÇÃO DE SUAS OBRAS MUSICAIS

Cassiano Rodrigues Vaz (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*

A catalogação é uma ferramenta importante para a divulgação do trabalho de compositores e arranjadores, permitindo o acesso a quem tiver interesse em investigar ou obter informações sobre obras musicais. Sua normatização viabiliza o acesso às informações de forma rápida e precisa. Desta forma, o presente trabalho tem como objetivos a pesquisa sobre catalogação bem como a anàlise das informações encontradas nas obras do maestro Wilson Fernando Góes Farago. Sua relevância no contexto musical é devido as suas contribuições como regente, compositor e arranjador, destinando seu trabalho musical para escolas, instituições, bandas e orquestras. A presente pesquisa justifica-se pelo fato de estudos apontarem que há uma falta de investigação histórica relativa à prática musical no Brasil desde o séc. XV. Portanto, não existem informações sobre o trabalho musical de Farago, podendo ser esquecido com o passar do tempo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, para tanto, utilizou-se como metodologia o estudo de caso e tem como instrumento de coleta de dados a catalogação. O resultado da pesquisa aponta para 233 obras catalogadas que se encontravam em forma de partituras manuscritas e digitalizadas, além de cadernos e grades musicais. Analisando tais obras conclui-se que, a primeira obra de Farago foi realizada em 1977, além disso, compôs a maior parte de suas obras na cidade Ponta Grossa - PR, percebe-se assim uma predominancia por gêneros musicais sendo, 21 dobrados, 17 hinos, 15 músicas sacras e 14 canções, outras especificidades pertinentes ao trabalho de Farago estarão inseridas ao londo desta pesquisa.

Palavras-chave: Catalogação; Maestro; Anàlise.

MAESTRO WILSON FERNANDO GÓES FARAGO: ANALYSIS OF THE INFORMATION FOUND IN THE MUSICAL CATALOGING OF GLASSWARE

ABSTRACT:

The cataloging is important to publicize the work of composers and arrangers tool, allowing access to anyone interested in or researching information on musical works. Its standardization enables access to information quickly and accurately. Thus, this study aims to research on cataloging and analysis of information found in the works of maestro Wilson Fernando Góes Farago. Its relevance in the musical context is because their contributions as conductor, composer and arranger, his musical work intended for schools, institutions, bands and orchestras. This research is justified by the fact that studies indicate that there is a lack of historical research on the musical practice in Brazil since the sixth century. XV. Therefore, no information about the musical work of Farago and may be forgotten over time. The research is characterized as qualitative, therefore, was used as the case study methodology and its instrument of data collection cataloging. The search result points to 233 cataloged works that were in the form of

handwritten and scanned sheet music, and books and music bars. Analyzing such works is concluded that the first work of Farago was held in 1977, moreover, he composed most of his works in the city Ponta Grossa - PR, so if one realizes predominance of musical genres being bent 21, 17 hymns, sacred songs 15 and 14 songs, other relevant work of Farago specifics will be inserted to londo this research.
Key words: Cataloging; Maestro; Analysis.

Introdução

A música é a forma mais sublime de tocar delicadamente a alma humana. Ao longo da história, a música esteve presente em todos os momentos, influenciando povos e culturas diversas. Tão antiga quanto o homem, a música é utilizada para a exteriorização da alegria, do amor, da dor, da religiosidade, enfim dos anseios mais profundos da alma humana (COSTA, 2013).

Desde a chegada em terras americanas das naus vindas da Europa e as consequentes celebrações que procuravam teatralizar a conquista daquele “Novo Mundo” estava presente a execução e produção musical como parte da liturgia católica. […]. Mas os documentos musicais possuíam uma relação simbiótica com seus executores - só tinham valor nas mãos de músicos - e esse caráter pessoal determinou destinos diversos para as partes musicais que conseguiram sobreviver e chegar aos nossos dias. As músicas atendiam a escolhas pessoais e podiam ser guardadas ou descartadas de acordo com a mudança de gosto, função social ou esquema de trabalho (BIASON, 2008, p.17).

Segundo Bispo (1999, p. 104-105), ao refletir sobre os problemas teóricos da história da musica no Brasil, afirma:

> Apesar de toda atenção que demos à […] pesquisa da história da música no Brasil. Faltam-nos totalmente partituras dos dois primeiros séculos da nossa história. Uma situação incrível! Do século XVIII, temos apenas pouquíssimas músicas já publicadas, […]. Do século XIX, embora muito mais próximos de nós, a situação não é muito melhor.

O problema fundamental da História da Música no Brasil é, portanto, um problema de fontes. Em primeiro lugar, faltam-nos fontes primárias e secundárias acessíveis, tais como músicas impressas, manuscritos, livros do passado. Esse problema é, porém, antes de mais nada, resultado da falta de pesquisa (BISPO, 1999, p. 105).

Biason (2008, p.18) também afirma que:

> A pesquisa sobre determinado compositor nunca deverá se ater somente aos aspectos mais superficiais de sua vida nem tampouco a aquilo que esteja diretamente ligado a sua atividade musical. Parcialidades costumam induzir ao erro e o músico ou a obra devem ser estudados em um contexto histórico largo. Cartas, ações cíveis, testamentos e outras notícias contemporâneas ao objeto de estudo enriquecem a composição de um quadro abrangente e mais fiel ao que teria significado escrever determinada peça musical.

Inventários de acervos musicais existem desde os primórdios dos próprios acervos, seja elaborado pelos próprios compositores, […], ou por terceiros, […]

(REZENDE, 1989, p. 593).

A pesquisa sobre o maestro Wilson Fernando Góes Farago é de suma importância, pois através da catalogação de suas obras obtemos informações referentes a sua produção musical, tais como, cidades, datas, entre outros, possibilitando além das informações musicais, investigar dados históricos.

Na área cultural, diversas iniciativas estão em curso com o intuito de possibilitar o acesso e contribuir para a preservação de acervos. Museus, bibliotecas e outras instituições culturais, que têm como principal função a guarda e divulgação de acervos, […]. No campo da música, em particular, os acervos envolvem a existência de diversas formas de representação da informação musical como partituras […] (DOWNIE, 2001, p. 5-7).

A catalogação das obras de Farago permitirá analisar informações encontradas em suas obras e compreender que ser um maestro passa da visão de apenas estar diante de um grupo de músicos e simplesmente mexer os braços. Como destaca Câmara (1979):

> Por incrível que pareça, a maioria das pessoas acha que a figura do maestro, frente a uma orquestra sinfônica é puramente decorativa […], ele tem a seu encargo fazer com que todos os músicos se irmanem pra transmitir, exatamente, o pensamento do compositor, pouco ou nada se importando com os valores estéticos da vida que leva. Em outras palavras: eles têm que se transportar à época da composição, dentro de sua atmosfera social e artística e de lá transmitir a verdadeira intenção do autor, com todas as implicações estéticas do seu tempo.

Catalogação e acervos

A catalogação é considerada uma das operações e o produto mais importante da Biblioteconomia (MEY e SILVEIRA, 2009), pois, possibilita o controle dos registros de informação, permitindo tornar o documento único entre todos os outros, a união deles por suas semelhanças, e a localização em qualquer acervo, o que facilita a busca do usuário diante do grande volume de informação produzida e registrada nos diversos tipos de suporte (COSTA, 2013).

Em passado recente, a catalogação era vista como uma técnica que listava itens, ou seja, um trabalho simples e limitado, porém com o passar do tempo, a arte de catalogar conquistou status e importância para a biblioteconomia. Tal processo torna possível que o usuário localize a informação certa em menos tempo, pois a catalogação é o elo de comunicação entre o item e seu usuário (COSTA, 2013).

A questão da representação e recuperação da música aparece como objeto de estudo da ciência da informação, pela primeira vez em 1996, é um tema de pesquisa que cresceu recentemente com a explosão do interesse de coleções em rede; porém, tais pesquisas no Brasil, são escassas. A primeira iniciativa de desenvolvimento de normas de catalogação de documentos musicais surgiu na década de 50 com a Sociedade Internacional de Musicologia e a Associação Internacional de Bibliotecas, Arquivos e Centros de Documentação de Música. A catalogação das bibliotecas tradicionais usualmente está associada a livros, folhetos e periódicos (SENA e ALVES, 2012).

A catalogação de documentos musicais é de grande importância para o controle da informação devido ao seu caráter cultural e histórico. Para os especialistas a partitura é considerada uma fonte fundamental para pesquisa, pois apresenta diversas informações que vão além do título e do compositor, tais como instrumento, tonalidade, ritmo, dentre outras. Estas informações derivadas das partituras tornam a catalogação

desses documentos mais complexa, por requerer certo conhecimento por parte do analista responsável pela descrição, em geral o bibliotecário (COSTA, 2013).

De acordo com Mey (1995, p.5) “catalogação é o estudo, preparação e organização de mensagens codificadas, com base em itens existentes ou passiveis de inclusão em um ou vários acervos [...]”.

Logo, é crescente o interesse pela catalogação de documentos musicais no Brasil, com o intuito de disponibilizar e resgatar fontes aos pesquisadores musicais, em especial os da área musicológica. Sobre a responsabilidade de catalogação dos acervos musicais no Brasil, CASTAGNA (2008, p.52) salienta:

> Ainda resta muito trabalho a ser feito no que se refere à catalogação de acervos, edição de obras, organização e sistematização de fontes, o que impõe à nova musicologia a responsabilidade de desenvolver trabalhos sistemáticos e, ao mesmo tempo reflexivos.

Por tanto, pode-se, enfatizar que a catalogação de acervos de partituras deve ser executada por pessoas qualificadas para a função. (COSTA, 2013). Desta forma, Assunção (2010) esclarece a respeito da especificidade do profissional no trabalho com documentos musicais:

> “os documentos têm uma grande multiplicidade de apresentações e suportes, a música é representada através de convenções técnicas muito particulares e os utilizadores caracterizam-se por uma disparidade de usos e de níveis de apresentações.”

Costa (2013) afirma que para o desenvolvimento deste trabalho se torna imprescindível a atuação de um profissional que tenha o conhecimento estilístico das obras musicais, da formação instrumental, da leitura musical, dentre outros conhecimentos pertinentes à área.

Segundo SANTOS (2010, p. 7):

> “Acervos musicais, em especial partituras, guardam características das épocas e dos lugares de sua origem. O trabalho de conservação destes documentos equivale a um resguardo histórico”.

Já que se vive nos primórdios da construção de um acervo musical de nosso país, a tarefa é garantir, tanto quanto possível, que venham a público, obras de verdadeira importância histórico-artística (DUPRAT,1996).

Na área cultural, diversas iniciativas estão em curso com o intuito de possibilitar o acesso e contribuir para a preservação de acervos. Museus, bibliotecas e outras instituições culturais, que têm como principal função a guarda e divulgação de acervos, […]. No campo da música, em particular, os acervos envolvem a existência de diversas formas de representação da informação musical como partituras e registros sonoros. (DOWNIE, 2001, p. 5-7).

Para maior compreensão sobre o tema de catalogação e acervos, o próximo item traz as regras de catalogação.

Regras de catalogação

Os primeiros registros da criação de um catálogo ou da catalogação em geral datam dos anos 668-626 a.C. da Biblioteca de Assurbanípal localizada na Assíria, onde é possível encontrar no Museu Britânico de Londres os fragmentos de índices, em escrita rudimentar desta biblioteca (COSTA, 2013).

Posteriormente, a Biblioteca de Alexandri (260-240 a.C.) recebeu de seu bibliotecário, Calímaco, a primeira iniciativa de criação de um método para a organização de um catálogo. Já em meados do século XV, com a invenção do tipo mecânico por Gutenberg, os catálogos deixaram de ser somente índices bibliográficos para se tornarem uma importante ferramenta de consultas e pesquisas, que indica o início da preocupação com o tratamento da informação (MONTEIRO, 2003).

O tratamento da informação que de acordo com Dias (2006, p. 67) "é definido como a função de descrever os documentos, tanto do ponto de vista físico, quanto do ponto de vista temático". Estes resultam na produção de catálogos, referências bibliográficas, resumos, termos de indexação etc. É um processo que se destina a permitir que os usuários tenham acesso às informações de forma objetiva, rápida e efetiva e é realizado em quatro fases: a representação descritiva, a determinação dos pontos de acesso de responsabilidade de autoria, a análise temática e a localização.

Percebendo a importância do tratamento da informação, surgiram nomes importantes como de Anthony Panizzi, que em 1839 publicou na Inglaterra um código que estabelecia 91 regras de catalogação. Nos Estados Unidos, Charles Ammi Cutter, publicou em 1876, o *"Rules for a printed dictionary catalog"*, que possuía 369 regras. Em 1876 foi fundada a American Library Association (ALA), que reunindo as regras de Panizzi, Cutter e da Library of Congress (LC), lançou em 1908 o Catalog Rules: author and titles entries (MONTEIRO, 2003). A ALA lançou sua 2ª edição preliminar em 1941 e em 1949 publicou sua 2ª edição definitiva. No entanto, havia a demanda da criação de um código reconhecido internacionalmente. Com este intuito três importantes instituições se unem para elaborar um novo código: a ALA, a Library Association da Inglaterra e a Canadian Library Association, e em 1967 é publicado o Anglo-American Cataloguing Rules (AACR) (MONTEIRO, 2003).

Maestro Wilson Fernando Góes Farago

Wilson Fernando Góes Farago nasceu no dia 10 de janeiro de 1953, em Guarapuava - PR, filho de Waldemar Martini Farago (comerciante) e Alda Góes Farago (professora). Veio residir à cidade de Ponta Grossa entre os anos de 1956 ou 1957.

Estudou na Escola Isolada de Cristo Rei em 1960 onde cursou da 1ª a 3ª série do primário, em 1963 tornou-se aluno do Ginásio Marista Pio XII concluindo em 1967 o ginásio. Foi no Marista que Farago começou a frequentar e a integrar a fanfarra do colégio nos anos de 1966 e 1967. De 1968 á 1971 cursou o 2º Grau no Colégio Estadual Regente Feijó.

Em 1965, aos 12 anos de idade, teve como primeiro professor o trompetista Teófilo Condorcê Taques (o Conde). Alguns anos depois mais precisamente outubro de 1968 o Conde o orientou a conversar com o maestro Tenente Paulino Martins Alves para estudar na Banda Escola Lyra Dos Campos (B.E.L.C). Após um ano de estudos aprendeu conhecimentos como: teoria musical, trompete, trompa, saxhorne barítono e regência. Devido sua dedicação e competência foi escolhido para ser auxiliar de maestro (contramestre) permanecendo até 1975.

Ainda nos anos 70, passou a integrar a Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa (O.S.P.G) onde exerceu a função de 1º trompista e lá permanecendo até dezembro de 1997. Em 1972 ingressou nas fileiras do Exército Brasileiro (E.B) servindo como combatente no 13º Batalhão de Infantaria Blindado (13º B.I.B), permanecendo apenas 10 meses e 15 dias do período obrigatório. Após sair do E.B seu plano era morar em Curitiba/PR para estudar engenharia civil e tocar trompa na antiga Orquestra Sinfônica Federal do Estado do Paraná. Farago retorna para as fileiras do E.B. em 1974 na vaga de cabo músico no instrumento taról (instrumento de percussão) tirando o 1º lugar no concurso. Não perdendo tempo, continuou estudando profundamente programas de concursos e livros sobre música. Seus colegas ao observar seu aprimoramento musical começaram a pedir seu auxilio e assim Farago começou a lecionar todos os anos.

Sempre foi um sonho para Farago fazer arranjos, no tempo que estava no exército, assistia aulas sobre teoria ministradas pelo regente da banda, estudava harmonia com o Capitão músico Gustavo Barbosa e com o Tenente músico João Maria Rodrigues de Lima. Depois de uns dez anos de estudos suas ideias sobre fazer arranjos amadureceram cada vez mais.

Em 1976, com insistência de um militar da banda chamado Walter Castanho Ribeiro, Farago passou no papel seu primeiro arranjo, donde foi tirada de uma caixinha de música. Em dezembro desse mesmo ano foi promovido ao posto de 3º sargento na vaga de trompete flugelhorn, aprovado em primeiro lugar no concurso de âmbito naciona,l sendo classificado no 18º Batalhão de Infantaria Motorizado (18º B.I.M) na cidade de Porto Alegre - RS. Logo após, em 1977 compôs sua primeira obra musical chamada Serra da Esperança (Serra situada no Município de Guarapuava - PR), música essa feita em homenagem a sua mãe. Em 1978, ainda em Porto Alegre, entrou no Grupo Musical Karandache onde passou a fazer arranjos para metais e assim iniciar a prática de confecção de arranjos. No mesmo ano fez sua segunda composição, um dobrado em homenagem ao maestro Paulino Martins Alves. Em seguida surge seu primeiro arranjo para banda do Exercito (banda sinfônica), a música sou rebelde de M. Alejandro. Na década de 80, já em Ponta Grossa, estudou regência com o maestro Aldo Hasse, participou de inúmeros cursos de regência e entre esses, um realizado pelo maestro Ernani Aguiar em 1985, através da FUNART-MEC. Em 1988, na cidade do Rio de Janeiro, fez o curso de mestre em música realizado pela Escola de Instrução Especializada (ESIE).

De 1991 á 1999, Farago trabalhou como professor e maestro na Banda Marcial do Colégio Sagrada Família de Ponta Grossa - PR. Entre os anos de 1992 á 1999, foi maestro interino (maestro provisório) por várias vezes da Banda do 13º B.I.B. Entre os anos de 1995 á 1999, foi professor de teoria e harmonia no Conservatório Dramático-Musical Maestro Paulino Martins Alves, foi também maestro da O.S.P.G no ano de 1998 a 30 de junho de 1999.

Transferido em 1999 para o 62º Batalhão de Infantaria (62º B.I) em Joinville - SC, onde foi maestro titular da Banda Musica. Ainda em Joinville nos anos de 2000 a 2002 trabalhou na formação da Banda Arautos do Evangelho, em 2003 como professor de trompete no Conservatório da 1ª Igreja da Assembleia de Deus. Após mais de trinta anos de serviços prestados ao E.B. como músico-militar passou à reserva remunerada em 31 de janeiro de 2004, chegando ao posto de 1º Tenente do Quadro Auxiliar de Oficiais (Q.A.O) retornando para Ponta Grossa - PR.

Assumiu a regência da Banda Escola Lyra dos Campos no ano de 2005, realizou inúmeras atividades, tais como: projeto “A Banda nas Escolas” idealizado em 2006 pelo

diretor da banda, o senhor Dorival de Arruda Moura Filho em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria de Educação, sendo executadas apresentações didáticas musicais nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Outro trabalho importante realizado pela banda sobre a sua regência chamava-se “Projeto Solidariedade” que tinha a finalidade de realizar concertos em instituições beneficentes, asilos, e outras instituições voltadas à assistência social. Em 2006 o maestro idealizou “O Concerto Mozart” em comemoração aos 250 anos da data do nascimento do compositor Austríaco Wolfgang Amadeus Mozart. Permaneceu como regente da banda Lyra até 31 de Agosto de 2008.

Ainda em 2005 assumiu também a Banda de Musica dos Arautos do Evangelho, permanecendo até os dias atuais. Como fazia nos anos anteriores, Farago continua a preparar candidatos que prestaram concursos de música para as Forças Armadas, faculdades de música, e também continua fazendo suas composições e arranjos.

Metodologia

A pesquisa sobre Farago destina-se a catalogar todas as suas obras e transformá-las em um catálogo de informações (nome, data, instrumentação, etc.), com objetivo de analisar os dados encontrados na catalogação.

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008: 148).

Em relação ao quesito abordagem o presente trabalho enquadra-se como uma pesquisa predominantemente qualitativa, conforme Minayo, Delandes e Gomes (2007) que corresponde a questões muito particulares, onde não se consegue quantificar. Esta trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes.

Como afirma Chizzott (2003), a pesquisa qualitativa objetiva o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los.

O estudo de caso refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno etc. Segundo Gil (1999):

> O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

A pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que ainda não tiveram analise cientifico como jornais, revistas, fotografias, filmes, gravações, entre outros.

Na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007, p.70).

A catalogação é uma ferramenta importante para a divulgação do trabalho de compositores e arranjadores, permitindo o acesso para aqueles que tiverem interesse em investigar ou procurar informações (gêneros, instrumentação, etc.) sobre determinada

obra musical.

Seguindo esse raciocínio, ASSUNÇÃO (2005, p.17) afirma:

> A catalogação é o processo através do qual se descreve formalmente um documento ou recurso e se estabelece um número variado e variável de pontos de acesso com objetivo de proporcionar ao utilizador final a possibilidade de encontrar, identificar, selecionar e obter o documento ou recurso descrito ou a informação nele contida. Para a descrição de quaisquer documentos recorre-se a critérios sinaléticos – extraídos do próprio documento, mais ou menos reformulado: informações sobre a própria obra (no caso dos documentos musicais, gênero, dispositivo, tonalidade, etc.), informação sobre o documento em si (tipologia, publicação, dimensões, etc.) – e critérios analíticos e sistemáticos – resultantes de uma dedução, de uma análise de conteúdo (formas, temas, funções) – expressos pelo meio de terminologias ou *thesauri* e de sistemas de classificação.

A catalogação permite com que obras estejam disponibilizadas para pesquisas, em especial nesse trabalho, as informações encontradas nos arranjos e composições, permitindo a organização e agrupamentos nos mais diversos gêneros, instrumentação, entre outros. Este material agrega informações, não apenas musicais, porém datas, nome, lugar, assinatura, e diversas pistas que revelam características histórico-musicais nos diferentes lugares onde Farago trabalhou com música e residiu.

Segundo SANTOS (2010, p.10):

> "Acervos musicais estão ligados à história de uma sociedade, tornando-se uma parte essencial dela. Vindo a ser uma característica que difere cidades e regiões, por exemplo. Desde as primeiras civilizações, o homem compreendeu que conservar as informações adquiridas é fator decisivo para o desenvolvimento individual e coletivo".

Resultados e Análises

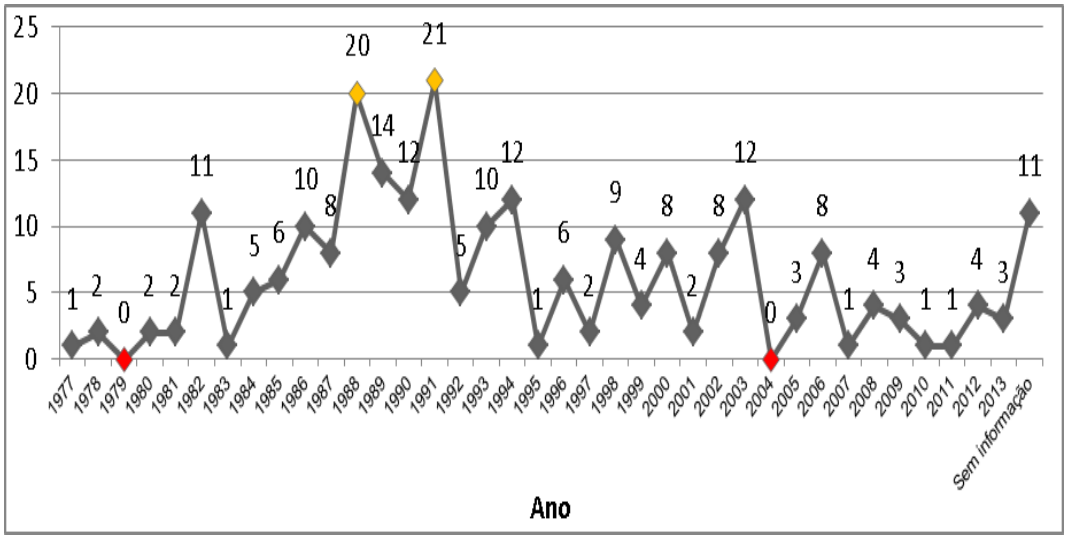
Para compor a pesquisa foram coletados documentos musicais (cadernos, grades, partituras manuscrita e digital) do acervo pessoal do maestro Farago armazenados em sua residência. Logo se iniciou o processo de catalogação das obras separando por instrumentação, ordem cronológica, tipo físico do documento, gênero, etc.

Com a catalogação, obtivemos um total de 233 obras dos quais 189 são melodias, arranjos para banda sinfônica e esboços de músicas para instrumentos a 2 vozes, 3 vozes e 4 vozes. As 44 restantes são músicas que se repetem em forma de melodia. Foi realizado a analise das informações obtidas, que foi dividido em: I) periodicidade; II) local de criação; III) instrumentação; IV) tipo físico dos documentos; V) Localização dos documentos; VI) autoria das obras; VII) gêneros; VIII) nome nas obras.

I) Periodicidade

A primeira data que aparece nos documentos é 1977 com a valsa Serra da esperança, de sua autoria. Essa informação indica que Farago iniciou suas atividades de composição no referido ano. No gráfico (1) tem-se o número de obras produzidas por ano segundo registrado por ele nas partituras. Observa-se que os anos de maior produção foram 1988 (20 obras), seguido de 1991 (21).

Gráfico 1 - Periodicidade das suas Obras.

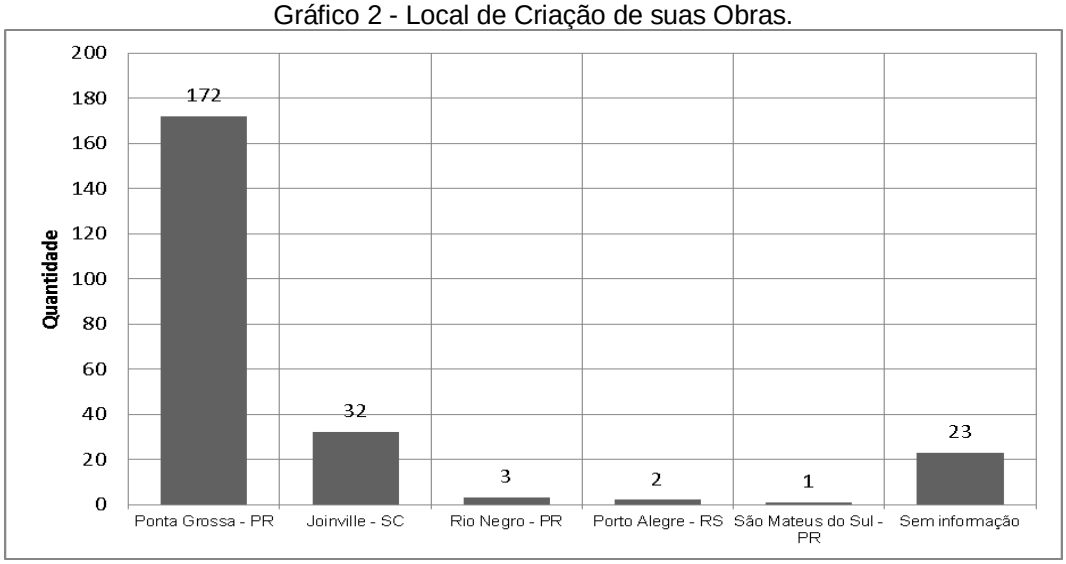


Fonte: O autor.

II) Local de criação

Levando em consideração os 233 documentos catalogados, observa-se no gráfico (2) que há o registro de 172 obras em Ponta Grossa, seguido de Joinville com 32. Rio Negro apresenta 03 obras, Porto Alegre com 02 e São Mateus Do Sul com apenas 01. Documentos que não apresentam informações do local de criação somam um total de 23.

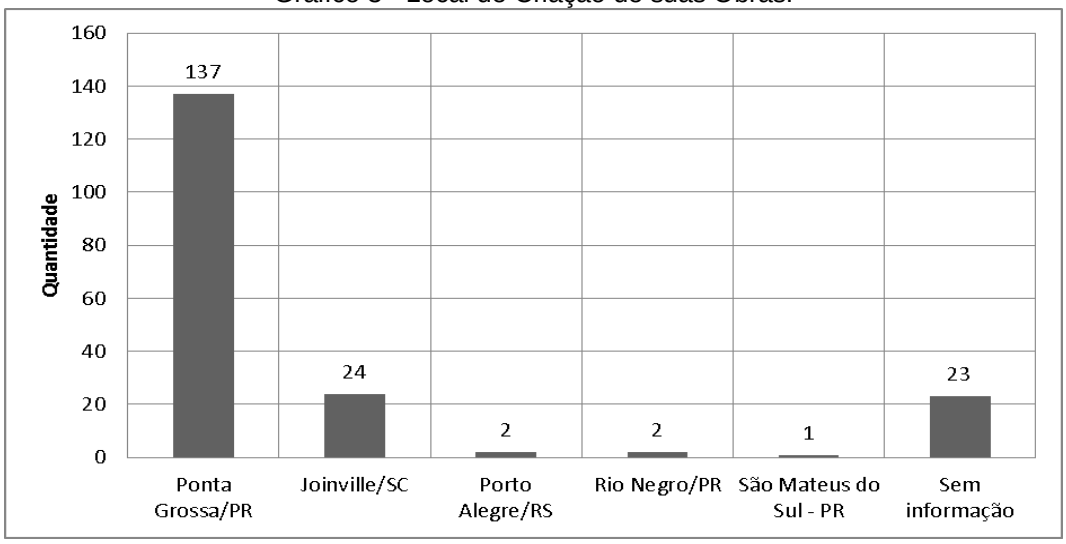
Gráfico 2 - Local de Criação de suas Obras.



Fonte: O autor.

Para melhor levantamento dos locais onde Farago produziu suas obras, no gráfico (3) será considerado as 189 músicas que não se repetem. A cidade de Ponta Grossa apresenta 137 (73%) obras, Joinville 24 (13%), Porto Alegre, Rio Negro e São Mateus Do Sul apresentam um total de 5 (2%) obras. Sem informação mantem-se 23 (12%).

Gráfico 3 - Local de Criação de suas Obras.

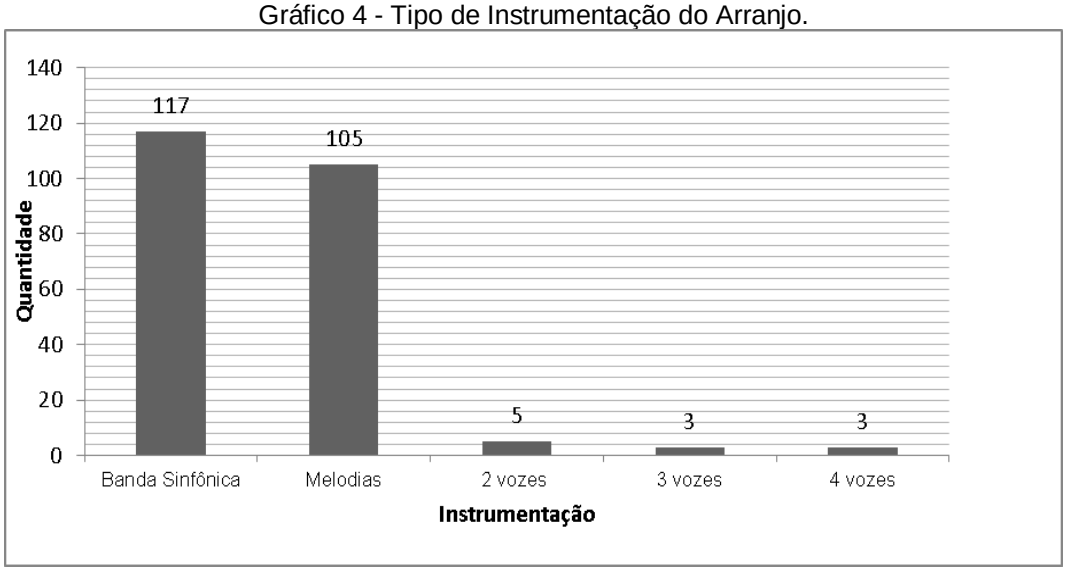


Fonte: O autor.

III) Instrumentação

Quando analisado a questão da instrumentação das 233 obras catalogadas, o gráfico (4) mostra que 117 obras de Farago são para banda sinfônica, os mesmos encontram-se nos cadernos 1, 3, 4, 6, 7, 8 e 9, partituras e grades musicais (completa e reduzida), 105 são melodias dos próprios arranjos e melodias de músicas diferentes, 11 são esboços de músicas encontrados para instrumentos a 2 vozes, 3 vozes e 4 vozes.

Gráfico 4 - Tipo de Instrumentação do Arranjo.

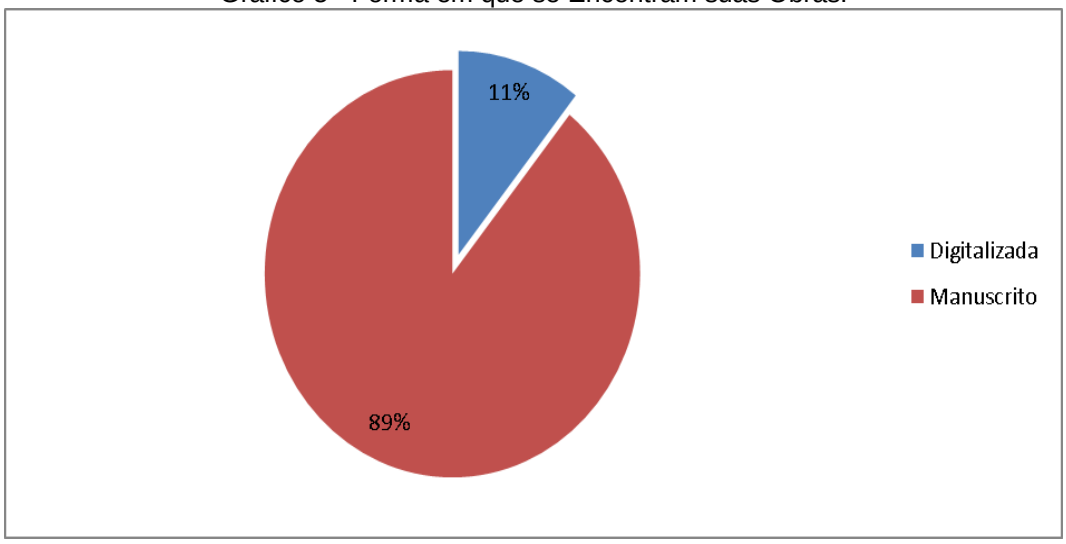


Fonte: O autor.

IV) Tipo físico dos documentos

Quanto ao estado físico dos 233 documentos catalogados, o gráfico (5) mostra que 89,27% que equivalem as 208 obras são manuscritas e 11% correspondendo as 25 obras digitalizadas.

Gráfico 5 - Forma em que se Encontram suas Obras.

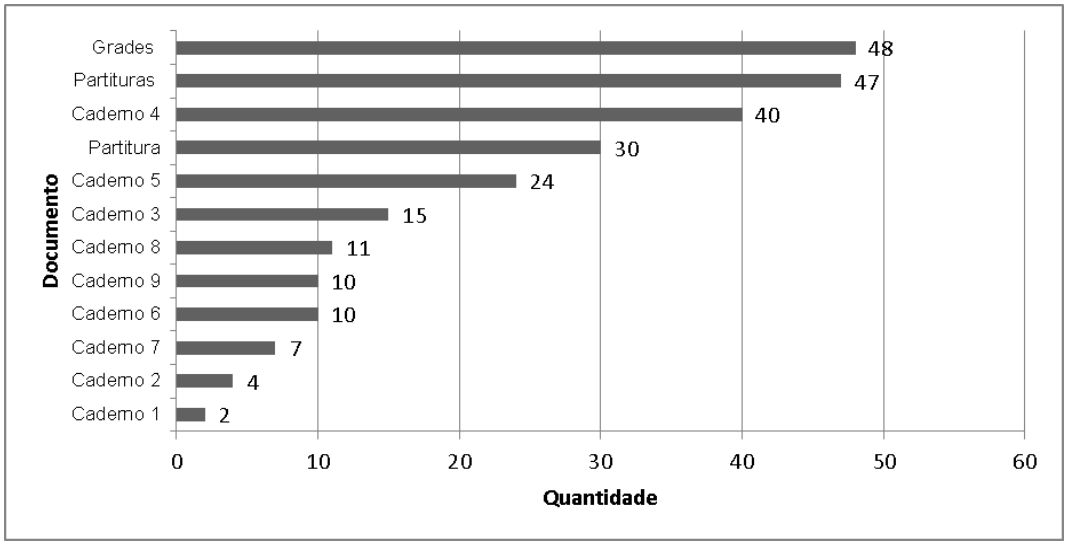


Fonte: O autor.

V) Localização dos documentos

A próxima analise baseada nas 233 obras catalogadas refere-se ao documento aonde se encontram suas músicas. Notamos que a maior parte das músicas está em forma de grades, encontramos 47 obras em partituras com todo o instrumental completo para banda. 30 melodias estão separadamente em forma de partitura e nos nove cadernos encontramos tanto melodias como grades conforme o gráfico (6).

Gráfico 6 - Local aonde se Encontram os Documentos.



Fonte: O autor.

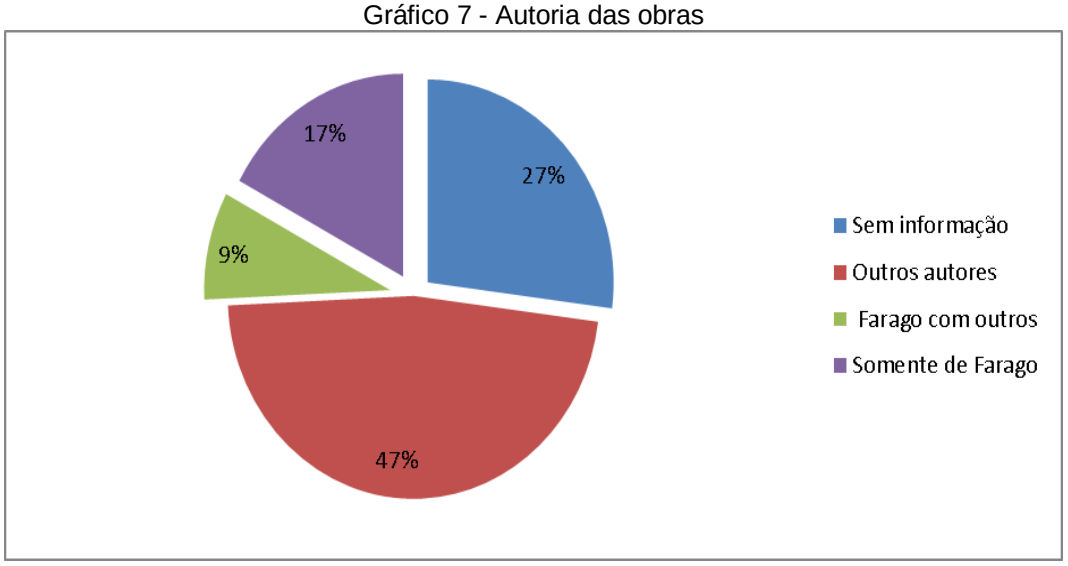
Ao observar o gráfico (6), deparamos com um total de 248 músicas encontradas nos documentos citados acima, sabemos que foram catalogadas apenas 233 obras. Essa diferença refere-se pelo fato de que 10 músicas que estão em forma de grade também se encontram em um envelope com todas as partituras instrumentais para banda. Outras cinco músicas que estão tanto no caderno 04 e caderno 8 que correspondem exatamente à cinco grades também constam em envelopes com todas as partituras instrumentais. Sendo assim, 123 obras (50%) estão nos cadernos, 48 (19%) são grades. As músicas

que possui todas as partituras completas para banda somam um total de 47 (19%) e, 30 (12%) são melodias que estão separadamente em cada partitura.

VI) Autoria das obras

Quanto à autoria, observou-se que Farago produziu arranjos e melodias de músicas de vários autores, produziu suas próprias composições e também produziu músicas em parceria com outros. Pode-se notar no gráfico (7) que das 233 obras catalogadas, 110 (47%) são de outros autores, 20 (9%) de Farago com outros autores e 40 (17%) são composições somente sua. 63 (27%) não apresentam informação do autor.

Gráfico 7 - Autoria das obras

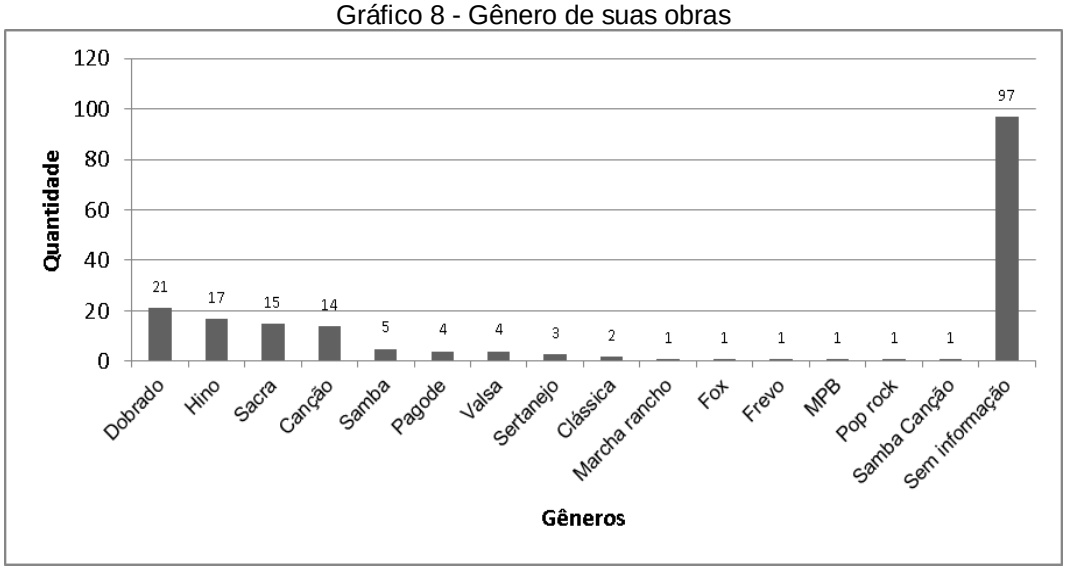


Fonte: O autor.

VII) Gêneros

Ao observar as 189 obras não repetida, observou-se uma variedade de gênero musical, pode-se identificar que 97 não apresentam informações, 21 são dobrado, 17 hinos, 15 sacras 14 canções, e os demais são apresentados no gráfico (8).

Gráfico 8 - Gênero de suas obras

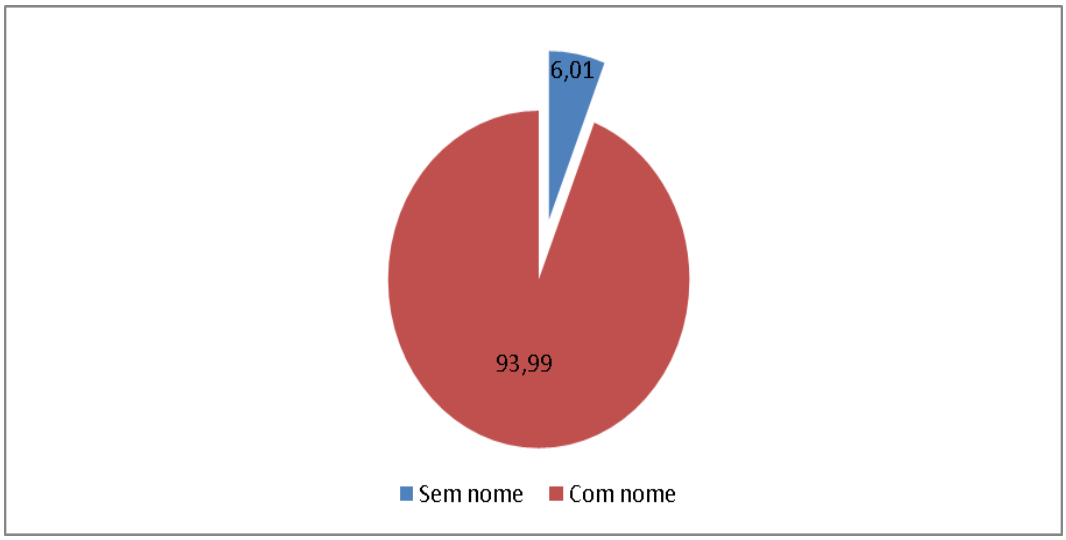


Fonte: O autor.

VIII) Nome nas obras

Pode-se notar nos documentos que Farago preocupava-se na maioria das vezes em registrar o nome, notando-se que das 233 obras catalogadas, apenas 6,01% que correspondem a 14 obras não possuí informações e 93,99% (219 obras) possui informações do nome, conforme mostra o gráfico (9).

Gráfico 9 - Nome nas obras



Fonte: O autor.

Após a análise das informações encontradas no catálogo dos arranjos e composições do maestro Wilson Fernando Góes Farago, constatou-se que, Farago criou 233 obras, sua criação mais significativa foi no ano de 1991 com 21 obras. Ponta Grossa foi a cidade em que o maetro mais compôs, totalizando um número de 172 obras. Em relação ao tipo de instrumentação das suas obras, identificou-se que 117 eram destinadas a banda sinfônica. Sendo que, 208 obras encontram-se manuscritas, sendo 48 obras documentadas em forma de grades. Das 233 obras 47,21% são de outros autores, 8,58% de sua autoria em conjunto com outros, e 17,17% são somente suas.

No gênero musical, suas obras são em grande parte 21 dobrados, 17 hinos, 15 músicas sacras e 14 canções. Das 233 obras, apenas 6,01% não apresentaram nome. Desta maneira, pode-se concluir que Farago é um compositor e arranjador de diversos gêneros, não se prendendo a um só.

Como recomendações para pesquisas futuras deste trabalho sugerem-se:

i) Digitalização das 215 obras do maestro Farago que se encontram manuscritas;

ii) Estudo e análise da estrutura harmônica das obras, especificamente as de autoria de Farago.

iii) Estudo da importância de seu repertório diversificado na sociedade, fazendo uma relação com a influência ideológica transmitida por suas músicas.

Referências:

ASSUNÇÃO, M. C. R. da S. **Catalogação de documentos musicais escritos - uma abordagem à luz da evolução normativa:** Évora, 2005, 301f. Dissertação de (Mestrado em Ciências Documentais), Universidade de Évora, 2005.

BIASON, M. A. **Os músicos e seus manuscritos**. Per Musi, Belo Horizonte, n.18, 2008, p.17-27.

BISPO, A. A. **Brasil/Europa e musicologia**?, I.S.M.P.S e V., ?, Instituto brasileiro de Estudos Musicológicos I.B.E.M.,1999. p.491.

CAMARA, C. A importância do regente. **Jornal da Música**, São Paulo, p.1-8, julho- agosto. 1979.

CASTAGNA, P. Avanços e perspectivas na musicologia histórica brasileira. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, n.1, pp. 32-57, 2008.
CHIZZOTT, Antônio. **Pesquisa em ciência, humanas e sociais**. São Paulo: Editora Cortez, ed. 6, 2003.

CAVALCANTI, O. B. **História do Maestro Farago.** In: Notas de aula, 2008.
COSTA, C. F. Catalogação de musica impresa. In: **IX Encontro Internacional de Catalogadores**, Rio de Janeiro, 2013.

DIAS, E. W. **Organização do conhecimento no contexto de bibliotecas tradicionais e digitais**. In: NAVES, M. M. L.; KURAMOTO, H. (Org.). Organização da informação: princípios e tendências. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 2006. Cap. 5, p. 62-75.

DUPRAT, R. Análise, musicologia, positivismo. **Revista Música**, São Paulo, v.7, n. 112, p. 47-58, 1996.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão**. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed., São Paulo: Atlas, 2002.
I. In J. S. Downie and D. Bainbridge (Eds.), **Proceedings of the Second Annual International Symposium on Music Information Retrieval**: ISMIR 2001. (pp. 5-7).
>http://musicir.org/gsdl/ismir2001/posters/downie.pdf.

MEY, E. S. A. **Introdução a catalogação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1995.

MEY, E. S. A.; SILVEIRA, N. C. **Catalogação no plural**. Brasília: Briquet Lemos, 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 25. ed. Rio de janeiro: Vozes, 2007

MONTEIRO, C. S. **Sistemas de alimentação de catálogos e bases de dados**. 2003. 172 f. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

REZENDE, M. da C. de. **A música na história de Minas colonial**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1989. p.593.

SANTOS, M. R. de S. “Preservação documental: um breve relato sobre conservação de acervos musicais”. In: **XXXIII Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia**, Documentação, Gestão, e Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba: p. 1-14, 2010.

SENA, A. C. M.; ALVES, W. C. S. Música como Informação: Critérios Para Catalogação de Partituras. In: **I Encontro Nacional de Catalogação**, Rio de Janeiro, 2012.

Cassiano Rodrigues Vaz
Acadêmico da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante da banda de música do 13° BIB. Possui experiência na área musical tendo sido integrante da Banda Escola Lira dos Campos e atuou como professor de clarinete do Conservatório Maestro Paulino Martins Alves. Participou do projeto de extensão Música nos Campos Gerais.
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=740F957E4B42441CA60F21BE880881C8

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT Música
Eixo Temático: Pesquisa na Educação Musical: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

A PRESENÇA DA MÚSICA NA CAPOEIRA
MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL

Fábio Barbosa de Souza (UEPG, Paraná, Brasil)
Carlos Eduardo de Andrade Silva e Ramos (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
O presente trabalho se propõe a investigar a presença musical no ambiente da capoeira. A revisão de literatura e observação, apontaram alguns elementos presentes na música de capoeira essenciais para compreender o simbolismo e o seu papel no meio, como instrumentos, ritmos e cânticos. Esse artigo surge como parte do Trabalho de Conclusão de Curso do autor. Tal pesquisa tem indicado o simbolismo, funções ritualísticas e de preservação de cada um dos elementos da música de capoeira levantados. Por fim, vemos o papel do professor de capoeira que ensina essa música como um mantedor das tradições Afro-brasileiras.

Palavras-chave: Música, Capoeira, Brasil

THE PRESENCE OF MUSIC IN CAPOEIRA

ABSTRACT
The present study aims to investigate the musical presence in the poultry environment. The literature review and observation, pointed out some elements present in the music of capoeira essential to understand the symbolism and its role in the environment, such as instruments, rhythms and songs. This article appears as part of the Work Course Conclusion the author. Such research has indicated the symbolism, ritual functions and preservation of each of the elements of music poultry raised. Finally, we see the role of a capoeira teacher who teaches this song as a maintainer of African-brazilian traditions.

Keywords: Music, Capoeira, Brazil

1 – Introdução

A Capoeira é uma das maiores formas de expressão do povo afro-brasileiro, que sobrevive desde a época do regime escravocrata até os dias de hoje (ABIB,2004). Foi criada através de uma junção das bagagens culturais desses negros que vinham ao Brasil, destinados a se tornar escravos, entre eles a religião, a dança, a música, e a necessidade de desenvolver uma arte marcial como arma

contra a violência a qual estavam submetidos (ABIB,2004), logo capoeira e escravidão estão intimamente ligados.

Com o passar do tempo, a capoeira se desenvolveu através dos anos e nessa trajetória surgiu duas subdivisões dos estilos de capoeira: O estilo Regional, que trazia um caráter de luta mais acentuado, e o estilo Angola, que tinha uma visão mais conservadora. Após alguns anos, surgiu o estilo contemporâneo que abrangia os dois estilos em apenas um.

A música no meio da capoeira tem um papel de preservar as origens da mesma, além trazer a animação para sua prática. Em seguida, vem exposto como ocorre essa presença na música no contexto da capoeira.

2 – A presença da música na capoeira

Compreender a prática musical que ocorre na capoeira é uma ferramenta de compreender a história afro-brasileira. Santos (2002) fala a música de capoeira é uma "música de protesto" do povo negro, onde são retratadas as opressões vividas pelos mesmos, onde fala que alguns aspectos "são vestígios decorrentes principalmente do desdobramento da escravidão brasileira" (SANTOS, 2002, pág. 70).

Para podermos compreender melhor a presença da música na capoeira, Santos (2002), Abib (2004) e Vieira (1995) trazem elementos básicos que ocorrem na música produzida na roda: Instrumentos , Ritmos e Cânticos.

2.1 – Instrumentos

Para a prática da capoeira, são usados alguns instrumentos de origens africanas. Entre eles os mais usados são o Berimbau, o Atabaque e o Pandeiro. (SANTOS, 2002).

2.1.1 – Berimbau

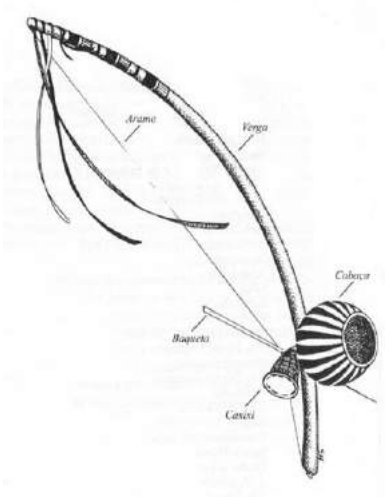
Para vários autores como Conde (2003) e Santos (2002), o berimbau é o instrumento principal e símbolo da capoeira, e Conde (2003) ainda fala que no som do berimbau é "depositada a 'alma do jogo'" (CONDE, 2003, pág. 83). Downey

(2002) diz que “o berimbau é o primeiro professor[1]” para os ingressos, onde ainda reforça a importância para a prática da capoeira.

> O berimbau assume uma representação simbólica tão forte na capoeira que em muitos momentos parece se transformar num objeto encantado. Assim, [...] é nele que se credita, igualmente a ‘energia’ da roda. É comum se ouvir ‘ o berimbau é a alma da capoeira’, um berimbau bem tocado mexe com qualquer um’ (CONDE, 2003).

O berimbau é constituído por uma madeira, chamada verga, de formato levemente curvado, um arame que une as duas extremidades da madeira e uma cabaça seca que faz a função de caixa de ressonância do instrumento, que é amarrada à presilha, que é onde a cabaça tem o contato com o arame, em mais ou menos onde se calcula ¼ da verga de baixo para cima. O executante utiliza uma baqueta pequena feita de madeira, um dobrão, que em contato com o arame produz variação na altura do som, e um caxixi, uma espécie de chocalho que o executante usa na mão direta enquanto toca.

FIGURA 4 - Berimbau



Disponível em: http://www.capoeira.bielsko.pl/38.html. Acesso em 18/07/2014

Nas rodas de capoeira, geralmente são usados de um a três berimbais, sendo mais rotineira a formação com três, onde cada um recebe um nome específico. O primeiro berimbau chama-se Berra Boi[2], que é o berimbau com a cabaça maior e consequentemente o que soa as frequências mais graves, ele é geralmente executado pelo mestre ou pelo mais antigo capoeirista do local e tem a função de comandar a música na roda de capoeira, o segundo se chama Gunga[3], que é o

[1] “The berimbau is the first teacher”
[2] Alguns professores chamam esse berimbau de Gunga
[3] Os professores que chamam o Berra Boi de Gunga, chamam esse berimbau de médio

berimbau que soa nas frequências médias graças a sua cabaça de tamanho médio, e o terceiro e o berimbau Viola ou Violinha, que tem uma cabaça de tamanho pequeno e soa as notas mais agudas, esse berimbau tem a função de acompanhar e ornamentar o ritmo dado pelo Berra Boi.

Silveira (2012) diz em seu livro que os berimbais podem ser afinados variando a altura da cabaça na verga,onde o ideal é que se construa uma tríade de Dó Maior entre os três berimbais, mas o mesmo diz que é muito complicado firmar esse conceito tendo em vista que a maioria dos capoeiristas não tem formação musical. Ao ler essa afirmação, foi afinado três berimbais na disposição de uma tríade[4] para observação, e constatamos[5] que não tem nenhuma influência em seu funcionamento e sua eficiência.

2.1.2 – Atabaque

O atabaque é um tambor de origem africana feito de madeira e pele de animal, que é usado em diversas manifestações africanas e afro-brasileiras, como no camdomblé, no maculelê, entre outros. Seu formato é cilíndrico pouco afunilado na extremidade inferior, lembrando o formato de um cone com a ponta para baixo, na extremidade superior, é colocada uma pele esticada e amarrada onde o executante do instrumento percute levando as mãos ao seu encontro.

FIGURA 5 - Atabaque



Disponivel em :http://ofensivanegritude.blogspot.com.br/2010_11_01_archive.html acesso em 23/07/2014

Esse instrumento é abolido na prática da capoeira regional de Bimba, que fala que sua bateria de instrumentos é composta por um berimbau (médio) e dois pandeiros.

[4] Tríade de Mib Maior

[5] Essa experiência foi realizada em um treino de capoeira, onde haviam Um professor, um graduado e alunos mais novos, e todos concordaram com o resultado.

Contrariando os professores e mestres de capoeira citados acima, Silveira (s.d.) considera o atabaque como instrumento mais importante de capoeira, por proporcionar uma ligação entre os capoeiristas do presente e os ancestrais africanos, indígenas e afro – descendentes. Ao mesmo tempo, Vieira (1995) fala que os mestres mais antigos condenam o uso do atabaque nas rodas de capoeira, pelo fato de que o atabaque "produz um som alto, que impede o capoeirista distinguir o toque que está sendo executado pelo berimbau" (VIEIRA,1995, pág. 106). Entre as entrevistas feitas por Viera (1995) ele cita uma de um mestre de Santo Amaro da Purificação, que diz:

> Capoeira antigamente era dois pandeiros e dois berimbaus e um agogô. Hoje em dia é que tem timbau[6] em capoeira. [...] O timbau esconde o instrumento (VIEIRA, 1995).

E ainda traz mais uma citação de Mestre Canjiquinha que fala

> A capoeira autêntica mesmo é dois berimbaus e dois pandeiros. Aí 'prá' atrapalhar, 'prá' fazer zoada, colocaram o atabaque. Eu tenho um aqui na academia, mas é pra ensinar maculelê[7] (VIEIRA, 1995).

Então, vemos a contradição no uso do atabaque na capoeira, porém nas entrevistas foi comum aparecer o atabaque entre os instrumentos mais influentes da capoeira.

2.1.3- Pandeiro

Assim como o atabaque, o pandeiro é um instrumento que produz som através do contato da mão do executante diretamente no instrumento. O pandeiro é usado em diversos tipos de música no Brasil, como em sambas e com a própria capoeira (SANTOS, 2002). O pandeiro usado na prática da capoeira geralmente é feito por um aro de madeira onde de um dos lados tem uma pele de animal esticada, que atualmente vem sendo substituída por pele de plástico, e em suas laterais tem pequenas pratinelas que completam o som do instrumento.

FIGURA 6 - Pandeiro

[6] Timbau é um nome alternativo para o atabaque usado pelos mestres antigos, segundo Vieira (1995).

[7] Maculelê é um ritmo usado no ambiente da capoeira que simula uma luta com bastões, que utiliza apenas o atabaque como instrumento. Ver "A presença da música na capoeira".



Disponível em : http://www.oocities.org/southbeach/jetty/2688/capoeira.html Acesso em 23/07/2014

É muito usado na prática da roda por seu tamanho pequeno e fácil deslocamento.

2.1.4 – Acessórios

Além dos principais instrumentos utilizados na produção da música da capoeira, ainda temos uma gama de instrumentos que podem ser usados para incrementarão da música, como o agogô (FIGURA 7), e o reco – reco (FIGURA 8), ambos de origem africana, além das palmas que completam o ambiente sonoro da roda da capoeira.(SANTOS,2002).

FIGURA 7 - Agogô



Disponível em http://www.capoeira-roda.net/de/musik/ Acesso em 24/07/2014

FIGURA 8 _ Reco reco



Disponível em http://minhacapoeira.blogspot.com.br/p/instrumentos-da-capoeira.html acesso em 24/07/2014

Para a complementação do instrumental da roda de capoeira ainda são usados a palma, que tem uma função de acompanhamento da bateria e o coro, que são trechos cantados por todos os participantes da roda. Geralmente, o coro é algo

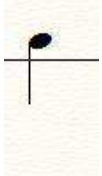
que serve como refrão para a canção da capoeira, podendo ser de uma à quatro frases.

2.2 – Ritmos

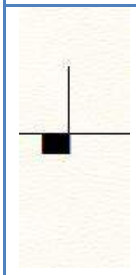
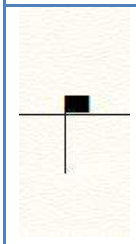
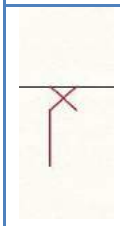
Nessa parte apresentarei os ritmos mais usados nas rodas de capoeira, citados por alguns autores como Conde, (2003), Santos (2002) entre outros. Vemos no trabalho de Santos (2002) que o berimbau é o instrumento que dita as intenções de jogo, e Conde (2003) ainda afirma que é a partir do berimbau que se "determina de forma objetiva, o tipo de jogo a ser jogado, o começo e o fim da roda, [...], e também a 'energia' da roda" (CONDE, 2003, pág. 83). Lobo da Silva (2008) ainda reafirma tal pensamento com a afirmação que "o modo de tocar berimbau intervém diretamente no jogo [...]" (LOBO DA SILVA, 2008, pág. 58), afirmação que Downey (2002) reforça, falando que "[...] o berimbau distingue o estilo de jogo[8]".

Cada ritmo de berimbau, segundo Conde (2003),tem sua "estrutura rítmica básica" que estabelece uma fixa célula rítmica que se repete várias vezes estabelecendo um pulso para a prática dos jogadores. Existem ainda alterações nessa célula chamada "virada" ou "improviso" (CONDE, 2003), onde o executante improvisa com base no toque sem deslocar o pulso.

Para melhor visualização dos toques usados na capoeira, foi feita uma transcrição de alguns toques para a partitura ocidental, onde o autor do trabalho utiliza algumas grafias diferentes para simbolizar cada som diferente que se pode tirar do berimbau que estão expostos na tabela a seguir:

Grafia	Posição da nota	Som produzido
	Nota escrita abaixo da linha	Som grave e aberto. Produzido sem interferência da pedra encostada no arame.
	Nota escrita acima da linha	Som agudo e aberto. Produzido com a interferência da pedra friccionada firmemente contra o arame

[8] "The berimbau distinguishes playing stiles"

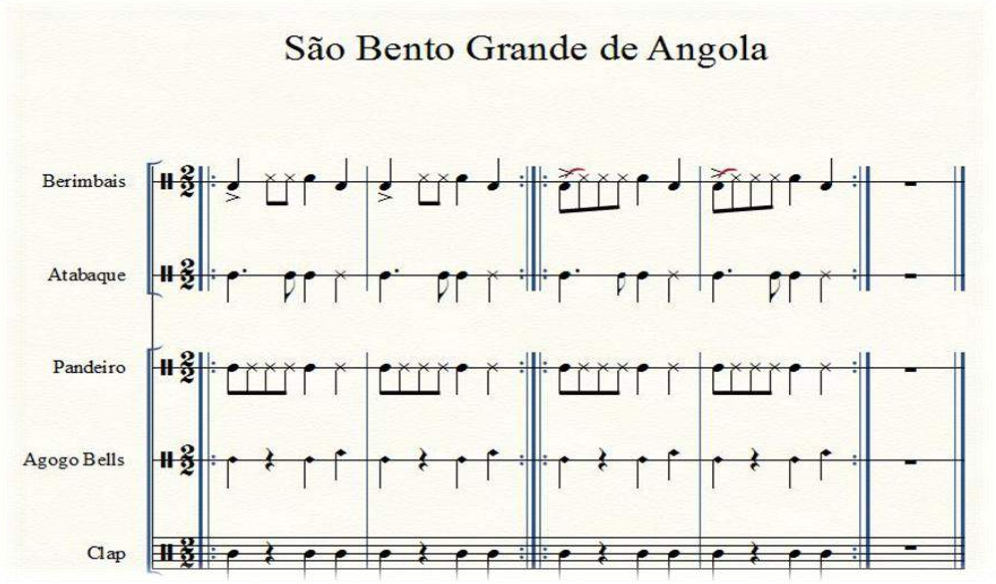
	Nota acima da linha com a cabeça em 'X'	Som chiado. Produzido com a interferência da pedra levemente colocada contra o arame
	Nota abaixo da linha com a cabeça em formato retangular	Som grave e fechado. Produzido sem a interferência da pedra contra o arame, porém com a abertura da cabaça encostada contra a barriga, produzindo um efeito de 'surdina' no som.
	Nota acima da linha com a cabeça em formato retangular	Som agudo e fechado. Produzido com a interferência da pedra friccionada firmemente contra o arame, porém com a abertura da cabaça encostada contra a barriga, produzindo um efeito de 'surdina' no som.
	Nota abaixo da linha com cabeça em formato em 'X'	Nota 'mute', geralmente executada apenas pelo caxixi ou percutida abaixo do cordão que segura a cabaça.

Além dessas notações, são usados as figuras de notação musical tradicional, entre elas as mais usadas são a Semínima e a Colcheia.

2.2.1 – São Bento Grande de Angola

Toque usado por capoeiristas adeptos da capoeira angola. Segundo Santos (2002) como um jogo competitivo, onde o jogador deve mostrar–se bem preparado em todos os sentidos para aplicar seus golpes e esquivar–se em altura baixa, média, e alta, assim como usar de golpes de bloqueio e golpes que desequilibram o adversário. Sendo assim, o autor fala que é um jogo em que se poupa 'floreios'[9] e elementos coreográficos.

[9] Floreio é uma expressão usada por capoeiristas para denominar os movimentos que mostram mais capacidade corporal do que efetividade em aplicação contra o adversário.

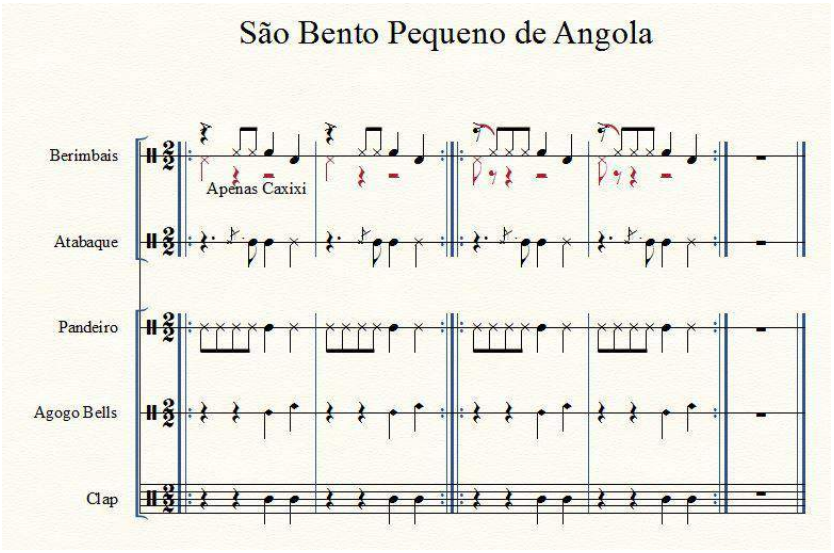


Transcrição do Autor

Na transcrição, o autor optou por transcrever também a divisão usual dos instrumentos mais usados como o atabaque, pandeiro, agogô e palmas. Alguns mestres e professores de capoeira, como Silveira (2012) não são adeptos da palma para toques de origem da capoeira angola, pois para eles, as palmas remetem à capoeira regional e caracterizam uma mistura de tradições não interessantes para a preservação dos conhecimentos, porém alguns entrevistados falaram que utilizam a palma nesses toques para complementação da música.

2.2.2 – São Bento Pequeno de Angola

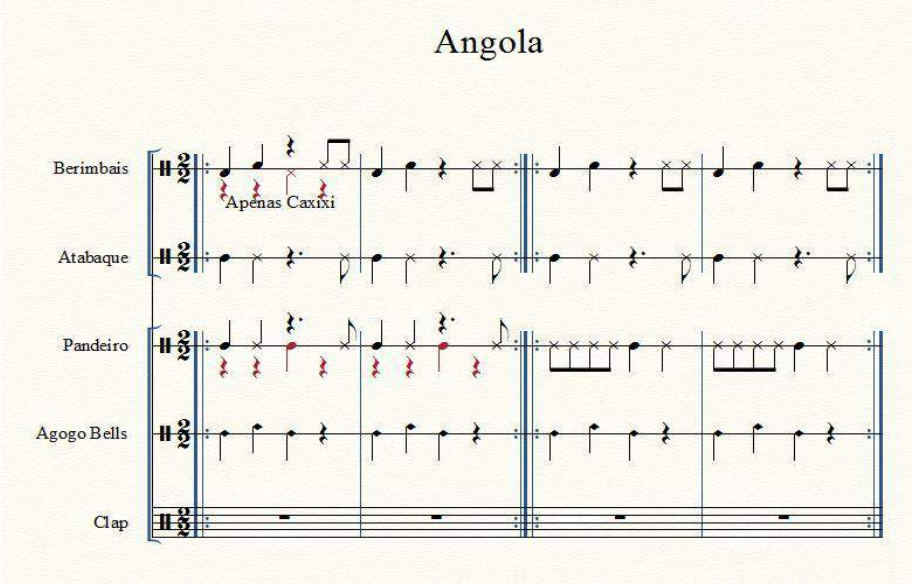
Santos (2002) diz que esse toque remete a um jogo educativo, onde utiliza golpes em todas as alturas e pode ser executado em uma velocidade média e rápida, dependendo do estado momentâneo do jogo.



Transcriçao do autor

2.2.3 – Toque de Angola

Esse toque, segundo Santos (2002), significa um jogo de golpes baixos e médios, onde ainda Conde (2003) ainda complementa falando que o toque de angola “orienta um jogo mais lento, jogado mais próximo ao chão, com maior dramatização” (Conde, 2003,pág. 84).

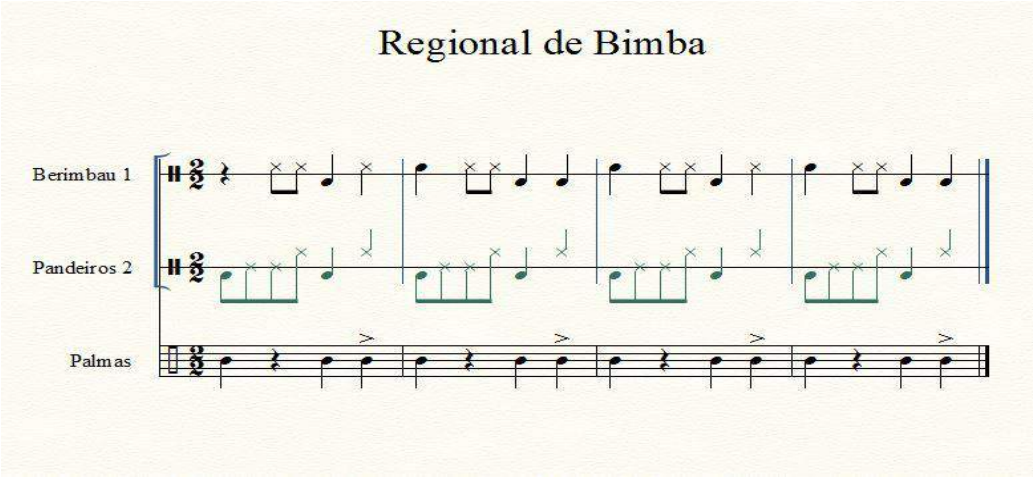


Transcrição do autor

Conde (2003) ainda fala que os adeptos da capoeira regional (ou contemporânea) “reduzem essa forma de jogar a um dos jogos possíveis, enquanto os seguidores da Capoeira Angola fazem desse estilo quase a única forma de jogar” (CONDE, 2003, pág.84).

3.2.4 – São Bento Grande de Bimba (Regional de Bimba)

Toque usado por Mestre Bimba para a prática do estilo de jogo São Bento Grande, já citado. Porém é executado essencialmente por um berimbau e dois pandeiros.



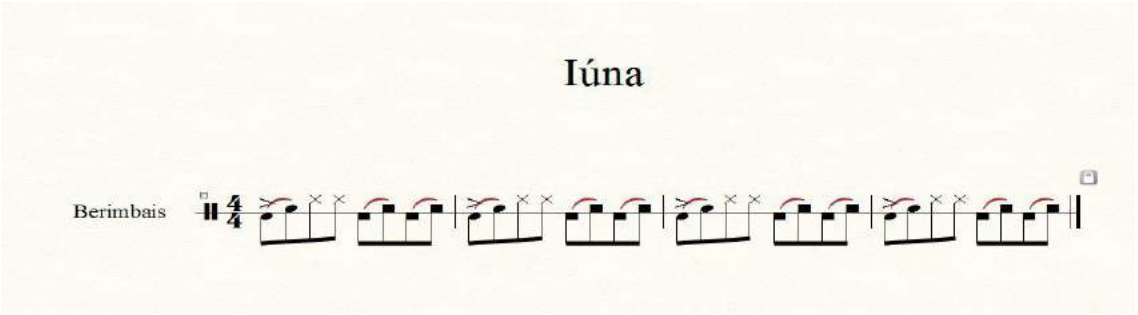
Transcrição do autor

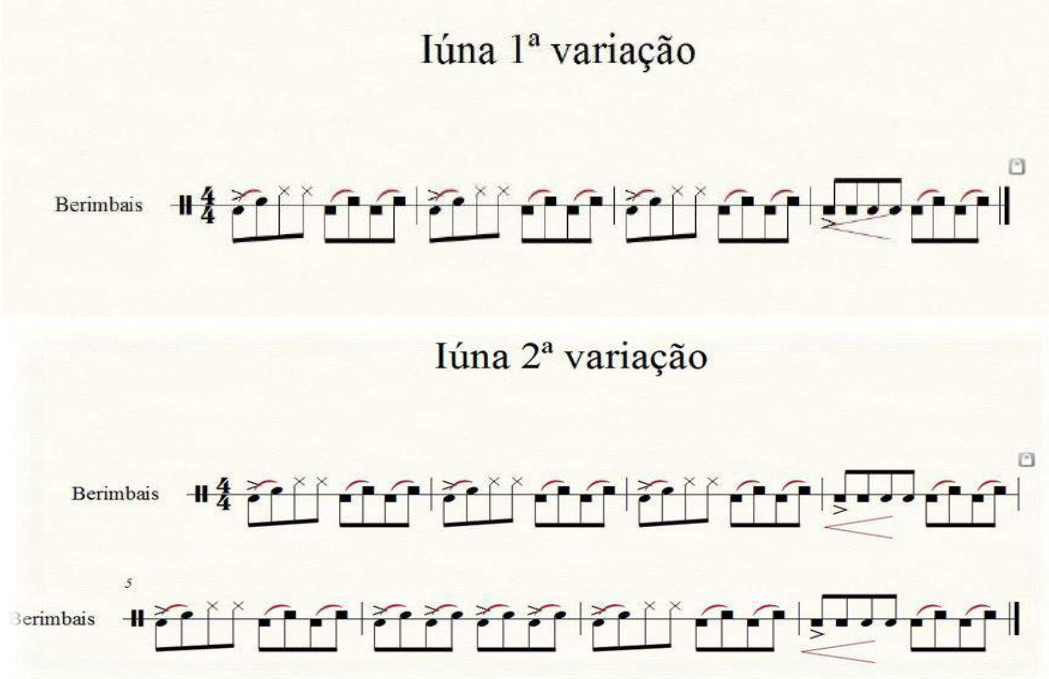
Como aconteceu com o toque de angola, hoje em dia esse toque é conhecido pelos mestres entrevistados apenas como Regional de Bimba, onde se compacta todo o estilo regional em um toque.

2.2.5 – Iúna

A Iúna é um ritmo executado apenas pelo por um ou mais berimbais sem acompanhamento de outro instrumento. É executado para jogo entre Mestres ou Formados. Também é usado para cerimônias fúnebres. (SANTOS,2002). A origem desse nome para determinado toque vem, segundo Downey (2002), do nome de uma ave do interior da Bahia.

Esse ritmo tem uma célula rítmica base composta por um compasso em 4/4 que se repete em um ciclo de 4 compassos, podendo conter variações em seus ciclos. O autor transcreveu as duas variações mais usadas pelo entrevistado.

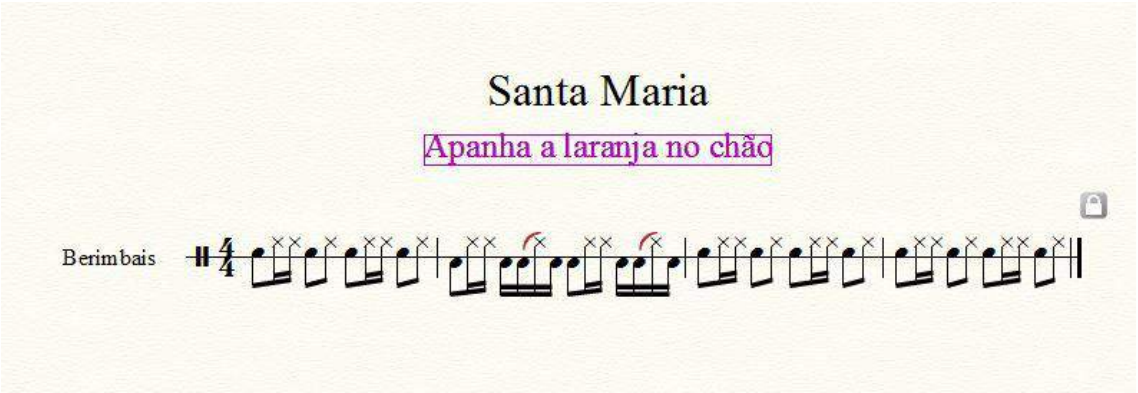




Transcriçao do autor

2.2.6 – Santa Maria ou Apanha a Laranja no Chão (Tico-tico)

Segundo Downey (2002), esse toque é “geralmente reservado para o ‘jogo do dinheiro’ onde os capoeiristas pegam dinheiro com a boca enquanto jogam”[10]. Santos (2002) cita que esse toque também é usado para se práticar um estilo de “jogo” onde se usa armas brancas, geralmente facas usadas nas mãos ou navalhas colocadas entre os dedos do pé.



Transcrição do autor

Existem mais alguns toques usados para ditar alguns estilos de jogo, como o Amazonas, Samango, Idalina, Ave Maria, Samba de Angola, Cavalaria, Benguela, entre outros, que completam a gama de ritmos para a simbologia do jogo. Além

[10] “ is often reserved for the “Money game” in which capoeiristas vie to pick up Money with their mouths while playing”

desses toques existem ainda os toques para práticas aliadas à capoeira como o Maculelê e a Puxada de Rede.

2.3 - Cânticos

Juntamente com os ritmos usados na roda e nas reuniões sociais que envolvem a capoeira, são entoados cânticos que contem letras que tem conteúdo geralmente ligado à capoeira. Abib (2004) fala sobre a importância desses cânticos no processo de preservação dos conhecimentos

> As músicas e ladainhas presentes no universo da capoeira são também elementos importantíssimos no processo de transmissão dos saberes, pois é através delas que se cultuam os antepassados, seus feitos heroicos, seus exemplos de conduta, fatos históricos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiras, o passado de dor e sofrimento dos tempos da escravidão, as estratégias e astúcias presentes nesse universo, assim como também mensagens cifradas, que existem uma certa 'iniciação' para poderem ser compreendidas (ABIB, pág. 98)

Ele vê as canções cantadas na capoeira como ferramenta para manter as vivências passadas por capoeiristas ancestrais, através do conceito da oralidade. No fim da citação, aparece uma menção à uma 'iniciação' no mundo da capoeira, que faz um paralelo à questão da hierarquia que ocorre nos espaços onde se prática a capoeira, segundo a divisão por graduação. Podemos ver então que a passagem de conhecimentos que ocorre dos mais velhos para os mais novos, ou sob essa visão, dos mais graduados para os menos graduados.

Vieira (1995) divide as funções da canção da capoeira em três: fala que a preservação e transmissão de músicas que cantam a memória da capoeira servem como elemento mantedor das tradições.

Além dessa função, Viera (1995) ainda traz mais duas funções da canção no ambiente da capoeira. .A primeira função consiste em uma função ritualística, que embala a prática da capoeira, fornecendo a animação. Além da função ritualística, as canções ainda exercem uma função de elemento mantedor das tradições, devido aos conteúdos das letras, que reavivam a lembrança dos capoeiristas e seus grupos, acerca dos momentos históricos que os envolveram, como a luta pela libertação, os quilombos, a ida dos capoeiristas à Guerra do Paraguai, entre outros, além de citar os nomes das pessoas importantes no meio capoeirístico. Além dessas duas funções, as canções ainda atuam como uma ferramenta para repensar constantemente a história do elemento negro na sociedade. É possível dizer que

entre os simbolismos da roda de capoeira, as canções constituem a representação dos conflitos sociais e raciais envolvidos com a tradição da capoeira.

Segundo Silva (2002) existem diferentes tipos de cânticos usados no ritual da roda de capoeira, entre eles, a ladainha, o corrido e as quadras

2.3.1 – Ladainhas

São músicas que tem uma função ritualística que é executada antes da roda iniciar. Ela tem a função de fazer a ligação o mundo sobrenatural com o natural. Geralmente são canções compridas, que o solista canta longas trechos sem a interferência do coro. Elas geralmente terminam com uma saudação à Deus e/ou outros elementos do universo místico da capoeira (SANTOS, 2002). Como podemos ver na música: *"*O mundo de Deus é grande; Deus traz numa mão fechada O pouco com Deus é muito; E o muito sem Deus é nada" (d.p.)[11]

Os corridos são as músicas em que o coro responde o solista imediatamente após o termino de uma frase, onde podemos ver na músca de capoeira : "Vo dizer pra minha mulher, Paraná; Capoeira me venceu, Paraná; Paranauê, Paranauê Paraná" (d.p)[12]

E as quadras são músicas onde o solista 'chama o coro' à responder após cantar uma estrofe de 4 versos aproximadamente, como podemos ver na música a seguir: "Quando a maré baixa, Vá lhe visitar, Vá fazer devoção, Vá lhe presentear. No mar, MORA IEMANJA, no mar, MORA IEMANJA" (d.p.)[13]

3 – Considerações Finais

Nesse trabalho pudemos observar como ocorre a intervenção da música no contexto da capoeira, olhando o significado de cada componente usado para sua composição, e vemos a importância na preservação do mantimento dos ideais negros. Segundo Abib (2004), é por meio da música da capoeira que ocorre a

[11] Música usada nas rodas da capoeira
[12] Idem 11
[13] Idem 11

ritualidade da roda, ou seja, que é por meio dela que se faz a ligação do mundo físico com o mundo sobrenatural, pensamento confirmado por Silveira (2012).

Vemos que cada instrumento usado na produção da música da capoeira tem seu significado 'moral' e tem a sua contribuição na produção musical de uma música tocada nas rodas, assim como os ritmos, que tambem tem seus significados específicos e age como ditador do andamento do 'jogo'[14], e as canções, que geralmente trazem uma mensagem que remete a um ideal negro, que perpetuam alguns sentimentos e vivências em suas letras (SANTOS, 2002).

Então vemos o papel do professor de capoeira como um agente mantedor das tradições afro brasileiras, já que ele é quem passa seus saberes aos seus alunos, que consequentemente passam aos seus alunos, formado uma rede de conhecimentos que vai sendo ampliada de uma forma informal através da oralidade (ABIB, 2004).

4 – Referências

- ABIB, P. R.J. **Capoeira Angola: cultura popular o jogo dos saberes na roda**. Salvador: EDUFBA, 2004, 240 p.
- CONDE, B.V. A Arte da Negociação: a Capoeira como Navegação Social.**Coleção Capoeira Viva.** Rio de Janeiro.Novas Ideias.2007.
- DOWNEY, G. Listening to Capoeira: Phenomenology, Embodiment, and Materiality of Music. **Fall.** V.46, nº3, 2002, pág. 487- 501.
- SILVEIRA, G. **A Capoeira Contemporânea.**Curitiba: Edição do Autor, s.d.
- _____ **Capoeira: a Luta que Venceu.** Curitiba: Edição do Autor, 2012.
- SANTOS, L. S. **Capoeira: Uma Expressão Antropológica da Cultura Brasileira**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá ,2002
- VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo de capoeira**. 1ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

[14] Jogo diz respeito a prática entre dois lutadores dentro de uma roda de capoeira.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral (slides)** GT: **Música**
Eixo Temático: **Pesquisa na Educação Musical: narrativas e metamorfoses contemporâneas.**

RODEIOS ARTÍSTICOS NO PARANÁ E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM INFORMAL DA ARTE

Gilson Claudio Rocha (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO:

Este trabalho traz uma contextualização histórica do tradicionalismo gaúcho. Descreve as atividades culturais dos rodeios artísticos promovidos pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho do Paraná (MTG-PR) e a maneira como se dá a participação dos membros filiados aos Centros de Tradições Gaúchas (CTGs). Com a finalidade de cultivar a tradição e transmitir valores e costumes da cultura gaúcha através de manifestações artísticas e do convívio entre seus membros, os rodeios artísticos acabam proporcionando um espaço propício para o processo de ensino-aprendizagem informal da arte. O que se observa num primeiro plano é que os rodeios artísticos promovem competições onde as pessoas podem cantar, tocar um instrumento, dançar, etc; por trás disso existe uma preparação onde se busca apoio para uma boa apresentação, através de pesquisas, contratação de professores, etc. Buscou-se para este trabalho, fundamentação nas reflexões gerais sobre cultura trazidas por Laraia (2011) e na história do surgimento dos eventos tradicionalistas trazida por Cirne (2011), o movimento no estado do Paraná ganha foco através do pensamento de Zatti (1994). Dias (2009) traz colocações sobre a música gaúcha e suas diversas ramificações, bem como a qual melhor se enquadra nos rodeios artísticos. Por fim é feita uma explanação no que se refere ao aproveitamento desses eventos enquanto manifestações artísticas, verificando em quais pontos essas atividades podem contribuir para a concretização de um processo de ensino-aprendizagem informal de arte.

Palavras-chave: Rodeio artístico; CTG; MTG; Cultura gaúcha.

THE ARTISTIC RODEOS PARANA AND ITS CONTRIBUTION IN THE PROCESS OF TEACHING-LEARNING THE INFORMAL ART

ABSTRACT:

This paper presents a Gaucho traditionalism historical context. It describes the cultural activities of artistic rodeos promoted by movement Traditionalist Gaucho from Paraná (MTG-PR) and way how members participate in the Gaucho Tradition Center (CTG). In order to cultivate the tradition and transmit values and traditions of the gaucho culture through artistic expressions and the interaction between its members, the artistic rodeos end up providing a conducive space for the process of informal teaching and learning of art. What can be seen in the foreground is that the artistic rodeos held contests where people can sing, play an instrument, dance, and so on; behind this there is a preparation where it seeks support for a good presentation, through research, hiring teachers, and

so on. For the purpose of this paper, Information in the geral reflexions introduced by Laraia (2011) and history of the emergence of traditionalists events brings by Cirne (2011), movement in the state of Paraná gains focus through thought Zatti. Dias (2009) approaches about the gaucho music and its various offshoots, and which best fits the artistics rodeos. Finally, an explanation is made in relation to utilization of these events, checking at which points these activities can contribute to the achievement of a process informal teaching and learning of the art.

Keywords: Artistic rodeo; CTG; MTG; Gaucho culture.

Introdução

A educação musical informal pode ocorrer em diversos espaços dentro da sociedade, bem como de diferentes maneiras, através de exemplos deixados, da prática de elementos culturais que podem ultrapassar gerações, da repetição e manutenção de tradições como o folclore por exemplo. Este trabalho conta a história dos rodeios artísticos iniciados no Rio Grande do Sul, mas estendidos a vários lugares do Brasil e do mundo, dando destaque aos rodeios artísticos do estado do Paraná. Descreve como ocorrem esses rodeios, em que espaços acontecem e por quem são organizados.

Os membros participantes desses eventos podem se inscrever em modalidades artísticas em grupo ou individualmente, desde que se associem a um CTG. Dentro do CTG que é como se fosse uma sede de encontros entre seus associados, além do convívio e da troca de informações sobre a cultura gaúcha, há uma manutenção de costumes como usar trajes típicos e tomar chimarrão, por exemplo.

Este trabalho dá destaque especial à música nos rodeios artísticos, mas sem deixar de mencionar outras formas de manifestações artísticas que ocorrem nesses espaços, como a dança e a declamação.

Por fim é feita uma explanação geral de como essa convivência entre tradicionalistas, a manutenção dos costumes de antepassados e a troca de experiências artísticas pode proporcionar um enriquecimento cultural e fazer com que a prática artística se faça presente na vida de cada integrante, uma vez que o mesmo deve procurar recursos para melhorar sua técnica, sua interpretação, etc; para buscar resultados nas competições presentes nos rodeios artísticos, ou simplesmente pelo prazer de fazer a arte pela arte.

Cultura gaúcha

Existem inúmeras discussões que permeiam a origem da cultura em geral, tanto no âmbito físico quanto no social. Alguns pesquisadores defendem que seu surgimento ocorreu a partir da evolução dos primatas, outros no momento em que começou a se instaurar regras, ou ainda, a partir do momento em que o ser humano desenvolveu a capacidade de gerar símbolos (LARAIA, 2011, p. 54-55).

O símbolo é um elemento composto de forma física, que pode ser um estandarte ou uma cor, por exemplo, mas para que seja interpretado, é preciso que se tenha um conhecimento prévio de sua cultura criadora (LARAIA, 2001, p. 55). A cultura gaúcha é repleta de símbolos, a Chama Crioula, é o fogo que simboliza o espírito do culto à Pátria e o amor ao pago, a Estrela Boieira ou Estrela D' Alva que surge no poente quando anoitece, é guia dos boiadeiros e o Quero-Quero é o sentinela das coxilhas. Além desses, ainda existem muitos outros que mesmo não oficializados, representam a tradição gaúcha

com significados psicológicos e telúricos, como a Bombacha, o Chiripá, o Minuano, o Negrinho do Pastoreio, a Tava, o Pingo, etc (ZATTI, 1994, p. 99).

A cultura gaúcha também é formada por inúmeras influências étnicas, como a alemã contribuindo com a culinária, a italiana com a culinária e o acordeom, os portugueses com as danças folclóricas, os índios com o uso do pala e o costume de chimarrear, os negros com as crendices, os espanhóis com os jogos, além de outras contribuições e outras etnias (ZATTI, 1994, p. 73).

A cultura atua na vida do homem podendo moldá-lo, e culturas distintas possibilitam diferentes visões de mundo (LARAIA, 2011, p. 67). O que é aceitável musicalmente no sul brasileiro, como a milonga, pode não ser aceito em outros lugares como o nordeste, onde o forró é predominante. Laraia complementa:

> Graças ao que foi dito acima, podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica (LARAIA, 2011. p. 67-68).

Segundo Laraia (2011, p. 26), "o homem é um ser capaz de reter suas ideias, transmitir para os seus e comunicá-las para outros homens," a tradição gaúcha vem sendo dessa forma cultivada e difundida em todos os cantos, alcançando grandes proporções geográficas e atraindo simpatizantes. Um desses segmentos que ajudam a espalhar a cultura gaúcha é o tradicionalismo, representado pelos centros de tradições e seus movimentos.

Os Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) e a Confederação Brasileira da Tradição Gaúcha (CBTG)

Os centros de tradições gaúchas (CTGs) são entidades espalhadas por todo o Brasil, além de outros países, encarregadas de resguardar e difundir o memorial cultural do povo gaúcho. O primeiro CTG foi fundado de fato em 24 de abril de 1948, com o nome de "35 Centro de Tradições Gaúchas" (anteriormente já existiam movimentos semelhantes como a Sociedade Partenon Literário[1]). Nomes como Paixão Côrtes, Luiz Carlos Barbosa Lessa e Glaucus Saraiva da Fonseca, se juntaram a outros idealizadores e tomaram essa iniciativa, que posteriormente ganharia adeptos em muitos outros lugares dentro e fora do Brasil (CIRNE, 2011, p. 271-273).

Acerca do 35 CTG, Jacks observa que

> o 35, nome dado em homenagem à Revolução de 1835[2], foi estruturado com bases idênticas às que hierarquizam a estância, propriedade rural de grande extensão, ou seja, com patrão, capataz, sota-capataz, agregados, posteiros, correspondendo aos títulos de presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e diretor. Os conselhos consultivos ou deliberativos foram chamados de Conselho de Vaqueanos e os departamentos de Invernadas[3]. Segundo Barbosa Lessa, um

[1] Sociedade fundada em junho de 1868 por um grupo de intelectuais que proclamavam telurismo e amor pela terra gaúcha (CIRNE, 2011, p. 266).

[2] Conhecida como Guerra dos Farrapos, foi uma revolução com base em conflitos políticos, que durou de 1835 a 1845, na então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

[3] Originalmente, invernada é o lugar onde se recolhe o gado para invernar, ou seja, para protegê-lo dos rigores típicos do inverno, como a geada. Dentro de um CTG, existe uma divisão das atividades por

> dos fundadores do 35 CTG, o que levou o grupo a reunir-se e organizar esse movimento foi o estado de coisas em que se encontrava o Brasil do pós-guerra, refletindo a situação no Rio Grande do Sul (JACKS, 2004 p. 33).

Com a finalidade de "zelar pelas tradições do Rio Grande do Sul, sua história, suas lendas, canções, costumes, etc. e consequente divulgação pelos Estados irmãos e países vizinhos (ZATTI, 1994, p.29)", o 35 CTG é o primeiro espaço a contemplar os motivos da tradição. Para Zatti,

> tradição é o ato de transmitir notícias de feitos antigos. É a comunicação pela qual um povo mostra e transmite seus ritos e costumes, de pais para filhos no decorrer dos tempos ao sucederem-se as gerações. Assim o povo gaúcho passa, não apenas como memória recordativa, mas de todo modo a entregar uma cultura viva, para que se conserve na passagem dos milênios, ativa e positiva, com todos os valores da moral e, também do civismo que a História ensinou através dos atos (ZATTI, 1994, p. 29).

No momento histórico em que foi criado o "35 CTG", o Brasil passava por uma descaracterização identitária, muitas coisas inclusive a arte, eram produzidas e reproduzidas a partir de modelos de outros países. Barbosa Lessa relata:

> Porto Alegre nos fascinava com seus anúncios luminosos a gás neon, Hollywood nos estonteava com a tecnocolorida beleza de Gene Tierney e as aventuras de Tyrone Power, as lojas de discos punham em nossos ouvidos as irresistíveis harmonias de Harry James e Tommie Dorsey mas, no fundo, no fundo, preferíamos a segurança que somente nosso 'pago' sabia proporcionar, na solidariedade dos amigos, na alegria de encilhar um 'pingo' e no singelo convívio das rodas de 'galpão' (LESSA, apud JACKS, 2004, p.33).

Zatti ainda assinala, que os CTGs,

> espalhados pela imensidão dos pampas, das coxilhas da serra e mais além, fundados a partir de 1948, são entidades integrantes do MTG. Como bandos de quero-queros vigilantes, deram os primeiros gritos de alerta em nosso Pago, despertando a Querência para a luta em prol da perpetuação de nosso patrimônio moral e cívico em defesa de nossa cultura. [...] É justo, aqui, dar-se um registro digno de observação, à proliferação destes centros no Paraná, notadamente, nas regiões Oeste e Sudoeste, onde tradicionalistas se reúnem em fraternal convívio, devotando esperanças na perpetuação desta cultura, não mais terrantês mas já continental (ZATTI, 1994, p.50).

Após a realização de 11 congressos, e a sugestão de divisão do estado rio-grandense em 12 zonas tradicionalistas, hoje chamadas regiões tradicionalistas, "finalmente, no 12º Congresso Tradicionalista, realizado em 1966, em Tramandaí, no dia 28 de outubro, foi fundado o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), como entidade federativa com personalidade jurídica" (CIRNE, 2011 p. 276). Desde então, cada Centro de Tradições Gaúchas (CTG) deve ser filiado ao MTG de seu estado através de sua respectiva região, o MTG tem a função de orientar e disciplinar as atividades dos CTGs, bem como estipular as regras de suas competições, a partir de princípios convencionados em seus congressos.

---

departamentos, cada departamento é chamado de invernada, por exemplo: invernada artística ou campeira, juvenil ou adulta.

O Movimento Tradicionalista Gaúcho do Paraná (MTG-PR) foi fundado em 18 de dezembro de 1975 no município de Ponta Grossa, que faz parte da segunda região tradicionalista do estado do Paraná, seguida pela região da capital do estado, Curitiba, que é a primeira.

Com a expansão do tradicionalismo para além das terras gaúchas, viu-se a necessidade de um órgão representativo que levasse em conta as especificidades de cada estado, surge então a Confederação Brasileira da Tradição Gaúcha (CBTG) em 24 de maio de 1987. Iniciada na cidade de Ponta Grossa - Paraná, reuniu na ocasião de sua fundação, tradicionalistas do Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul (CIRNE, 2011, p.276).

A cidade de Ponta Grossa, no Paraná, marca então o início da expansão da tradição gaúcha fora do Rio Grande do Sul, pois além de sediar a fundação do MTG - PR e da CBTG, foi em terras pontagrossenses que surgiu o primeiro CTG, fora do Rio Grande do Sul, intitulado CTG Vila Velha*,* no ano de 1958, dez anos após a criação do CTG 35 e 17 anos antes da fundação do MTG - PR. Ligada ao tropeirismo e à pecuária, Ponta Grossa mantinha relações sócio-econômicas e culturais com o Rio Grande do Sul e São Paulo nessa época, relações que propiciaram uma maior integração entre esses estados. Hoje, o Paraná conta com mais de 350 CTGs espalhados pelo seu território (SOPELSA, 2003, p. 139).

Realizando atividades como bailes, apresentações artísticas, churrascadas e rodeios, os CTGs paranaenses, até os dias de hoje, procuram representar o modo de vida das campanhas gaúchas. Tendo como sede um galpão aos moldes das fazendas, seus membros formam uma espécie de sociedade, regulada por normas internas de sociabilidade (SOPELSA, 2003, p. 140).

Ao darem seus primeiros passos, os CTGs faziam um contraponto com a sociedade moderna e urbanizada, sendo muitas vezes recriminados por determinados grupos, como comerciantes e políticos (SOPELSA, 2003, p. 140). Sopelsa, acerca do CTG Vila Velha, relata que,

> visto com estranheza por parte da sociedade princesina[4] desde os seus primeiros momentos, este CTG buscou reproduzir fidedignamente a estrutura interna e as atividades sócio-culturais empreendidas nos centros riograndenses, com os quais esporadicamente mantinha contato (SOPELSA, 2003, p. 140).

Os tradicionalistas, ao mesmo tempo em que se identificam entre si ao comungar costumes e pontos de vista, acabam por vezes, provocando um distanciamento em relação ao restante da sociedade. A forma estrutural de um CTG se ilustra em uma hierarquia de poder, como ressalta Sopelsa:

> Há que se considerar que essa divisão entre os fazendeiros e os demais associados lembra bastante a divisão existente em uma fazenda. Embora folcloricamente o gauchismo queira passar a idéia de que no galpão todos os indivíduos eram iguais, na vida real isso não acontecia. Cada um tinha o seu lugar nessa figuração, uns como patrões, outros como peões, e isso é reproduzido no CTG sem grandes controvérsias, até mesmo devido à procedência rural de vários integrantes. [...] Assim, abaixo da diretoria, que em uma ordem decrescente de poder era composta pelo patrão, capataz sotacapataz, agregados e posteiros, vinha o restante do quadro social. No entanto, também nesse grupo mais amplo de associados que não participavam da patronagem existia uma certa

[4]A cidade de Ponta Grossa é conhecida como a “Princesa dos Campos”.

> diferenciação, principalmente nos espaços ocupados pelas invernadas artística e campeira (SOPELSA, 2003, p. 145).

Nilda Jacks complementa, observando que para alguns autores, o tradicionalismo é tido

> como uma ideologia destinada a submeter as camadas populares, rurais e urbanas, aos seus princípios, que enfatizam a harmonia social, o bem coletivo, a cooperação com o Estado, o respeito à lei, etc. [...] A despeito disso, existem CTGs que associam determinadas classes como acontece com os clubes sociais comuns, ou seja, existem os que associam as classes populares e os que associam a burguesia, permanecendo a mesma estruturação interna. Desta diferença de associados resulta a diferença de atuação interna e externa do CTG no que se refere às promoções sociais e culturais. Ainda nesta segmentação de público, foram fundados CTGs por negros, devido a existência de preconceito racial que barra a sua entrada nos Centros frequentados por brancos, em cidades como Caçapava do Sul, Bagé e Santana do Livramento, todas na região da Campanha (JACKS, 2003, p. 37-38).

Em síntese, é possível dizer que toda a estrutura que comporta o tradicionalismo gaúcho, marca com seu início, a necessidade que seus jovens fundadores tinham de se vincular mais às suas próprias raízes, conservando e valorizando o que seu povo produz, não abrindo espaço para influências estrangeiras.

Com o tempo, e com as diversas influências que inevitavelmente vão se acrescentando ao tradicionalismo, é comum que o mesmo vá sofrendo modificações estruturais em âmbito social e econômico, onde de um lado estão a cordialidade, o companheirismo e a luta em prol de algo comum, que é a valorização da cultura gaúcha, e de outro, a divisão de classes entre pobres e ricos, e a discriminação racial.

De qualquer maneira, a conservação do folclore gaúcho em sua forma mais próxima da originalidade, ou do modelo colocado por Côrtes e Lessa em seu manual, é defendida a todo custo pelos tradicionalistas. A reprodução das danças tradicionais, a maneira de se vestir, de agir, etc., são conservadas, nos rodeios artísticos, o mais próximo possível à época que se está representando.

Rodeios artísticos

Os rodeios artísticos tiveram seu provável início em meados de 1970, onde se procurava combater o alto índice de analfabetismo no Brasil. Paralelamente a esse enfrentamento, o Rio Grande do Sul procurou divulgar a cultura, como forma de melhorar a autoconfiança da população e apoiar novos artistas (CIRNE, 2011, p. 279).

Segundo Cirne,

> o professor e advogado Praxedes da Silva Machado, responsável cultural pelo Mobral na época, buscou a parceria do MTG e, com a participação do Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore (IGTF), criaram o festival Estadual de Arte Popular e Folclore, que se popularizou como Festival Estadual do Mobral[5]. O evento foi idealizado para ser itinerante (CIRNE, 2001, p. 279).

Em 1986 o evento passa a ser organizado pelo MTG do Rio Grande do Sul, com o nome de Festival Gaúcho de Arte e Tradição (FEGART). Posteriormente, em 1997

[5] Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967 pela Lei 5.379, para alfabetizar jovens e adultos de forma funcional.

deixa de ser itinerante e passa a ser realizado na cidade de Santa Cruz do Sul-RS, novamente muda de nome em 1999, para Encontro de Artes e Tradição Gaúcha (ENART) (CIRNE, 2011, p. 280). Hoje chama-se encontro de Arte e Tradição ou Encontro Nacional de Arte e Tradição, sendo o maior do mundo nesse segmento de festival.

Para que se concretize a realização de um rodeio,

> cada CTG simboliza uma estância. O centro que sedia o evento recebe os integrantes dos demais Cetegês (como antigamente eram recebidos os peões das estâncias vizinhas em auxílio às lides propostas para aquelas feitas: marcação, capa...). [...] O Rodeio Crioulo é uma alavanca utilizada pelos tradicionalistas para remover, ou rememorar, costumes gauchescos de outrora (ZATTI, 1994, p. 51).

A invernada campeira de um CTG procura manter vivas algumas tarefas que eram executadas nos rodeios das estâncias, como a doma, o tiro de laço e o pealo (ZATTI, 1994, p. 30); enquanto que a invernada artística reproduz a música, a dança, a declamação, etc. Essas atividades correm em espaços físicos diferenciados no âmbito de um CTG, pois a campeira é representada em canchas sobre o lombo de cavalos, enquanto que a artística ocupa os galpões ou espaços semelhantes, onde seja possível a prática da dança. Além dessas, ainda existem as atividades esportivas, com jogos típicos como a bocha, a tava, o truco, etc; que se utilizam de um terceiro espaço.

No Paraná, o maior evento artístico nesse formato, é o Festival Paranaense de Arte e Tradição (FEPART), que acontece todos os anos de forma itinerante dentro do estado do Paraná sob a organização do MTG-PR, reunindo CTGs, suas invernadas artísticas e demais participantes, oriundos de diversos lugares do estado. Atualmente, para que um membro de CTG participe de uma das provas do FEPART, é necessário que o mesmo submeta-se a um circuito de rodeios, e obrigatoriamente alcance uma média aritmética que lhe favoreça a classificação. O circuito também ocorre de forma itinerante pelas cidades do estado, contando com rodeios organizados pelo MTG-PR, e que acontecem no decorrer do ano, onde as melhores médias alcançadas em cada categoria são selecionadas para o FEPART, que normalmente é realizado no final de cada ano, preferencialmente em outubro. O campeão de um ano e o campeão do ano seguinte em cada modalidade são classificados para o Festival Nacional de Arte (FENART), que acontece bienalmente e é organizado pela CBTG, também sediado por estados brasileiros diferenciados a cada edição, onde os campeões de cada estado disputam o título de campeão nacional. Se acaso um mesmo grupo de dança ou um mesmo competidor individual conquistar o FEPART por dois anos seguidos, a segunda vaga disponível para o FENART fica para seu vice-campeão.

O regulamento artístico disponível no site do MTG-PR, descreve o FEPART da seguinte forma:

> Art. 1º - O FEPART - Festival Paranaense de Arte e Tradição é uma promoção do Movimento Tradicionalista Gaúcho do Paraná - MTG-PR, que consiste num concurso entre os CTG's regularmente filiados ao MTG-PR, através da disputa de um conjunto de provas artísticas e será realizado anualmente, em data e local previamente definidos no calendário de eventos do MTG-PR (MTG-PR, REGULAMENTO ARTÍSTICO, 2014, p. 1).

Em seu artigo 3º, o referido regulamento descreve o que é o festival enquanto concurso, além de mencionar a valorização da cultura paranaense, além da gaúcha:

> Art. 3º - O FEPART é um concurso de provas individuais e coletivas versando sobre a cultura gaúcha e paranaense e tem a sua essencialidade na valorização e

> na promoção das culturas gaúcha e paranaense, pela preservação e promoção das artes, das tradições e do folclore. (MTG-PR, REGULAMENTO ARTÍSTICO, 2014, p. 1).

De acordo com o regulamento do MTG-PR, os CTGs são denominados "entidades concorrentes", e são representados nas provas por seus "associados regulares[6]", denominados "participantes" (MTG-PR, 2014, p. 1). Atualmente o FEPART é dividido em etapas classificatórias ou circuito, e as fases semifinal e final que acontecem nos dias do evento, normalmente três dias, o evento conta com as fases semifinal e final apenas nas categorias em que se exige uma segunda eliminatória, além do circuito. Esse formato do FEPART é recente, pois até o ano de 2008 a inscrição era liberada para qualquer concorrente sem prévia confrontação de notas, desde que devidamente filiado a um CTG e com uma porcentagem de participação desse CTG em rodeios regionais. A cidade de Ponta Grossa sediou os dois últimos festivais ainda nesse formato, nos anos de 2007 e 2008.

As provas são divididas por categorias de gênero, feminino ou masculino, onde a mulher é denominada prenda e o homem peão. Também por idade: mirim (até o ano calendário em que completar 12 anos), juvenil (até o ano calendário que completar 17 anos), adulto (acima de 17 anos), veterano (peões acima de 30 anos e prendas acima de 28, completados no ano), e xirú (acima de 50 anos completados no ano). Para as modalidades declamação e chula, existe ainda a categoria pré-mirim (de 4 a 8 anos). A participação do concorrente na categoria veterano ou xirú é facultativa, se o mesmo alcançar a idade exigida para essas categorias, pode à sua vontade, permanecer na categoria adulta (MTG-PR, 2014, p. 4).

Segundo o MTG, as modalidades disputadas no circuito classificatório e FEPART são subdivididas em 6, totalizando 56 provas que podem ser coletivas ou individuais (MTG, 2014, p. 9), conforme o artigo 20 do regulamento artístico as modalidades são:

> 1. Danças Tradicionais (DT) 08 provas
> 2. Chula (CH) 04 provas (Pré-Mirim) amostra
> 3. Música (M) 29 provas
> 4. Causos Gauchescos de Galpão e Declamação (CD) 09 provas
> 5. Danças Birivas (DB) 01 prova
> 6. Dança de Salão (DS) 5 provas
>
> (MTG-PR, REGULAMENTO ARTÍSTICO, 2014, p. 9).

Os competidores do FEPART que obtiverem as melhores notas em cada modalidade são premiados com um troféu, normalmente a premiação contempla até o terceiro lugar. Até pouco tempo, alguns rodeios artísticos ofereciam premiação em dinheiro, tanto para invernadas de dança, quanto para competidores individuais, como o rodeio da cidade de Irati, por exemplo, que reunia grande número de participantes, a partir do momento em que o rodeio entrou no circuito para o FEPART, a premiação em dinheiro não mais foi oferecida, sem contar que o evento decaiu consideravelmente em número de CTGs participantes.

A música no âmbito dos rodeios artísticos

[6] Normalmente para que uma pessoa se filie a um CTG é preciso que se dirija junto a patronagem do CTG onde pretende se filiar com documentação em mãos, sua aceitação ou não depende de cada patronagem. O filiado normalmente é responsável por se manter financeiramente dentro do grupo.

No âmbito de um rodeio artístico o que se ouve, e o que se canta e dança tanto para competir, como a título de integração ou confraternização, são músicas que representam o Rio Grande do Sul conservador e rural. Músicas da década de 1940 são aceitas, apesar de algumas serem consideradas mais "populares" ou simples em sua estrutura, não favorecendo um intérprete solista vocal, por exemplo. Se destaca nessa época o artista catarinense Pedro Raymundo, conhecido como "gaúcho alegre do rádio", que chega a tocar seu chote intitulado "Adeus Mariana", na Rádio Nacional do Rio de Janeiro. Algumas músicas de 1950 também têm aceitação, como as composições dos artistas Teixeirinha[7] e Gildo de Freitas, que tiveram grande projeção devido ao poder do rádio (DIAS, 2009, p. 125-126).

Ainda existem as músicas dos conjuntos como Os Bertussi, que gravaram seu primeiro LP em 1955, e Os Serranos (fundado em 1968). Esses conjuntos foram precursores da música de baile, a qual posteriormente originou o movimento da "tchê*music,"* como será visto adiante. Artistas missioneiros que surgiram a partir de 1960 também são rememorados nos espaços dos rodeios artísticos, como os músicos Noel Guarany e Pedro Ortaça, e o payador Jayme Catano Braun (DIAS, 2009, p. 126).

Mas a vertente com maior força dentro dos rodeios artísticos atualmente, é a música campeira, oriunda da música nativista, que também é eventualmente utilizada. Ambas são muito semelhantes, diferenciam-se em relação a alguns elementos, de acordo com sua proposta e sua época. Enquanto a música nativista, oriunda dos festivais, além do retrato da vida do campo e do romance inocente, traz letras mais críticas e de protesto, a música campeira que é posterior, se opõe à chamada tchê*music.* (DIAS, 2009, p. 124).

Segundo Dias, o Rio Grande do Sul, carrega muitos conflitos em sua história, sempre houveram interesses distintos, seja internamente, seja num âmbito maior, completa:

> o Rio Grande do Sul, historicamente, é uma região de conflitos, em que os interesses e as disputas sempre tiveram dois lados: se é farroupilha ou legalista, pica-pau ou maragato, gremista ou colorado, tradicionalista ou nativista. Mais recentemente, as dicotomias se revelaram na política partidária (PT x Anti-PT), no aspecto econômico regional (Metade Sul x Metade Norte) e na música (música campeira x tchê*music*) (DIAS, 2009, p. 120).

No meio tradicionalista, o que se consome atualmente, além do folclore, representado pelas danças tradicionais utilizadas nos rodeios artísticos, é a música campeira e a música nativista, ambos estilos regionais, Laytano observa, que

> a música regional gauchesca é um dos temas prediletos no estudo da tradição. A língua cantada, os versos aplicados à dança, a indumentária, os instrumentos, os passos e os movimentos, etc. constituem elementos do maior interesse folclórico (LAYTANO, 1981, p. 37).

A partir de 1990 a chamada música campeira começa a ganhar evidência, com músicos como Luiz Marenco, Lisandro Amaral, César Oliveira & Rogério Melo, e Joca Martins, oriundos dos festivais nativistas, e que assumem a posição de campeiros (Dias, 1990, p. 129). A música campeira com letras que contam a vida simples do homem do campo retratam o romance inocente e eventualmente também criticam a sociedade

[7] É interessante mencionar que em 1961, o cantor e compositor gaúcho, Teixeirinha, apresenta a música "Coração de luto", alavancando seu sucesso em nível nacional, nas rádios e no cinema (DIAS, 2009, p. 126).

moderna e urbana, se opõe a tchê*music*. E "de certa forma repetem a mesma acusação dos tradicionalistas aos nativistas dos anos 1970 e 1980: modernos demais, com seus instrumentos, modos e modas *inautênticas*" (Dias, 2009, p. 121). A tchê*music* surgiu em 1999 através de um projeto que envolveu a gravadora ACIT, a RBS e o Jornal Zero Hora. Onde houve larga divulgação de grupos como Tchê barbaridade e Tchê garotos, que de início seguiam as regras tradicionalistas, especialmente porque tocavam em bailes promovidos pelos CTGs, depois entraram na "onda" da indústria cultural[8], misturando o regionalismo com elementos da música nacional (DIAS, 2009, p.130-131), a disputa então se deu em uma escala mais ampla, conforme coloca Dias:

> A música regional tornou-se uma arena de disputas simbólicas e afirmações de legitimidade de outros grupos, nos anos de 1990. O embate dessa vez passou a ser observado entre a música campeira, oriunda da música nativista, e a tchê*music,* provinda dos conjuntos de bailes de CTGs (Dias, 2009, p. 129).

Acerca da tchê*music*, Dias observa que,

> com o tempo, a tchê*music* passou a priorizar o ritmo, com a mistura de gêneros nacionais com regionais. Na tchê*music* os temas privilegiados são a vida urbana, a diversão nas festas, os romances e as decepções amorosas. Assemelham-se assim, aos temas dos grupos de pagode, axé e forró. [...] Há uma estratégia de popularização e ampliação de mercados, muito forte na tchê*music*, pois as letras são simples, curtas, repetitivas e com refrões de fácil compreensão, onde há a incitação ao machismo e à sensualidade, onde a mulher é tratada como "objeto sexual" (DIAS, 2009, p.131).

Quase sempre, ocorre uma confusão ou comparação equivocada por parte das pessoas não familiarizadas com o tradicionalismo gaúcho no que diz respeito à música e à dança especialmente, pois no âmbito dos rodeios artísticos, não costumam serem vistos com bons olhos, os adeptos da chamada "tchêmusic". A música predominante nos rodeios artísticos é, portanto, a música campeira ou a música nativista, além das "danças folclóricas tradicionais".

O ensino informal da arte através dos rodeios artísticos

Tradicionalista é todo aquele que aprecia e toma para si os costumes e os hábitos gaúchos, que conserva a tradição gauchesca repassada através de gerações. Zatti (1994, p. 72) afirma que é preciso transmitir os valores deixados pelos velhos gaúchos, esses devem servir de orientação para se alcançar um ideal, complementa:

> é a cultura que herdamos e que temos o dever de conhecê-la melhor, para melhor podermos ensinar aos que estão chegando, pois, poderão, estes, no futuro, nos cobrá-la. E se omitirmos, nossos netos e bisnetos lastimarão amargamente ao serem indagados por forasteiros gaudérios. Mesmo avechados, nos acusarão de irresponsáveis. Que tristeza se abaterá sobre eles ao saberem que em seu pago

[8] A indústria cultural surge com os primeiros jornais, tendo como o início dos meios de comunicação, os tipos de imprensa inventados no século XV por Gutenberg, paralelamente a esses jornais, que tinham seu consumo delimitado a uma pequena população de letrados, exigiu-se ao grande público, a circulação de produtos genéricos como o folhetim, com episódios de fácil entendimento, que descreviam ou narravam cenas da vida cotidiana da época, podendo ser comparado as novelas de hoje, é possível verificar aí o caso de uma cultura de massa, cujo uma das características é o fato de seus produtos não serem produzidos por quem os consomem (COELHO, 2006, pág. 9).

> desabrocha uma flor tão bela, e que ceifada por nós não chegou a frutificar, consequentemente não puderam colher sementes para a perpetuação daquela espécie. Nessa linha de suposições, que nem deveríamos cogitar, é que nos debruçamos em relevância aos tradicionalistas, não só aos velhos, que pertenceram ao primeiro Movimento Tradicionalista Gaúcho, mas também aos viventes de hoje (ZATTI, 1994, p. 72).

Em meio a isso e a tudo o que foi observado, implicitamente existe um processo de ensino-aprendizagem informal de arte, seja através de provas individuais ou coletivas, quando se busca um aperfeiçoamento de uma forma ou de outra para um melhor resultado posterior. Até mesmo quem não participa das provas e frequenta esses eventos na condição de ouvinte ou expectador, acaba por adquirir conhecimento.

Apesar de algumas pessoas acharem que o ensino-aprendizagem da arte fica prejudicado por se tratar de ambientes de competição, é possível observar que a competição para alguns muitas vezes é um estímulo, pois acaba sendo uma forma de inseri-los em um meio onde estarão em contínuo contato com a arte. Procurando melhorar sua técnica, fazendo com que busquem conhecimento através de aulas ou pesquisas, com a finalidade de bem apresentar seu trabalho ou sua arte nessas competições. Há um objetivo a ser alcançado, e isso pode ser um agente motivador para essas pessoas.

Pelo próprio reconhecimento da simbologia que representa a cultura gaúcha, a pessoa já entra em contato com o conhecimento, além da história e da manutenção de uma tradição própria quando se refere a um gaúcho de nascimento ou de uma tradição tomada para si, como é o caso dos paranaenses.

A priori, o surgimento dos rodeios artísticos se deu partir de propostas que buscavam dar espaço a novos artistas, apoiar eventos culturais e melhorar a autoconfiança da população. Através desses eventos, pessoas de culturas e classes distintas têm a oportunidade de estar em contato com um público, se pôr em um palco, mostrar seu trabalho artístico e procurar melhorar a cada apresentação. As pessoas têm um porque para estudar e se aperfeiçoar, os rodeios artísticos são um estímulo para se buscar conhecimento.

Glossário de termos regionalistas

Agregado: Pessoa pobre que se estabelece em terras alheias com autorização do respectivo dono, sem pagar arrendamento, mas com determinadas obrigações, como sejam cuidar dos rebanhos, ajudar nas lides de campo, zelar pela conservação das cercas e executar outros trabalhos.

Avechados: Contrafeitos, aborrecidos por algum incômodo.

Birivas: Habitantes de cima da serra, descendentes de bandeirantes ou de tropeiros paulistas.

Bocha: Jogo de origem espanhola, muito usado na fronteira, que consiste em atirar-se bolas de madeira em cancha de terra, previamente preparada. É esporte largamente praticado pelos rio-grandenses de origem italiana. A bola de madeira com que se pratica esse jogo.

Bombacha: Calças muito largas, presas por botões logo acima do tornozelo. É a vestimenta predileta dos homens do campo do Rio Grande do Sul que a usam tanto para o trabalho como para passeio.

Campanhas: Zona de campo, apropriada à criação de gado. Local distanciado da cidade. Interior.

Canchas: Lugares planos, com várias quadras de comprimento por algumas braças de largura, com duas trilhas cada, preparadas especialmente para corridas de cavalos. Lugares apropriados ao jogo da tava ou jogo do osso.

Capa: Capadura, capação, castração.

Capataz: Administrador de uma estância, o responsável pela condução de uma tropa. Pessoa que nas lides pastoris, é incumbida de chefiar o pessoal.

Causo: Caso, conto, acontecimento, história, narrativa.

Chimarrear: Tomar chimarrão, matear, tomar mate-amargo. O chimarrão é uma bebida característica da América do Sul, para se prepara-lo é preciso uma cuia, erva-mate, uma bomba e água quente.

Chiripá: Vestimenta rústica, sem costuras, usada antigamente pelos homens do campo. É constituído de um metro e meio de fazenda que, passando por entre as pernas, é preso à cintura em suas extremidades por uma cinta de couro ou pelo tirador. O chiripá serve de calças ou de bombachas. Atualmente é usado apenas nos CTGs, por grupos folclóricos.

Chula: Dança masculina, com sapateados e evoluções em torno de uma lança largada no chão.

Coxilhas: Grandes extensões onduladas de campinas cobertas de pastagem, que constituem a maior parte do território rio-grandense e onde se desenvolve a atividade pastoril dos gaúchos.

Crioulo: O natural de determinado lugar, região, estado ou país. O Rodeio Crioulo envolve atividades realizadas pelas invernadas campeiras.

Doma: O ato de domar. Ato de amansar um animal xucro.

Encilhar: Colocar os arreios no animal. Repreender, censurar, descompor.

Estância: Estabelecimento rural destinado à criação de gado, constituído de grande extensão de campo dividido por cercas de arame, em diversas invernadas, casa de residência do proprietário, casas de empregados, currais, mangueiras, galpões, lavouras, banheiro carrapaticida e outras instalações. Fazenda de criação. Fazenda.

Farroupilha: O mesmo que farrapo. Diminutivo de farrapo. O revolucionário republicano de 1835. Os nativistas do Rio Grande do Sul, que antes da revolução de 1835, já se batiam pela brasilidade na administração da província.

Galpão: Construção existente nas estâncias destinada ao abrigo de homens e de animais e à guarda de material. O galpão característico do Rio Grande do Sul é uma construção rústica desprovido de porta e às vezes até de uma das paredes, onde o fogo de chão está sempre aceso. Serve de abrigo e aconchego à peonada da estância e a qualquer tropeiro, viajante ou gaudério que dele necessite.

Gaúcho: Habitante do Rio Grande do Sul. Habitante do interior do Rio Grande, dedicado à vida pastoril, conhecedor das lides campeiras. Primitivamente: gaudério, ladrão, contrabandista, vagabundo, desregrado, sem morada certa, que andava, de estância em estância trabalhando em serviços que fossem executados a cavalo.

Gaudérios: Pessoas que não têm ocupação séria e vivem às custas dos outros, andando de casa em casa. Denominação dada aos antigos gaúchos, em sentido depreciativo.
Lides: fainas, trabalhos.

Maragato: Denominação dada ao revolucionário ou partidário da revolução rio-grandense de 1893, adepto do credo político pregado por Gaspar da Silveira Martins e adversário do partido então dominante, chefiado por Júlio Prates de Castilhos. Revolucionário ou partidário da revolução rio-grandense de 1923. Federalista.

Marcação: Ação de marcar os animais de uma estancia. Reunião de campeiros para a realização do trabalho de marcar o gado. Esse trabalho, apesar de fatigante e perigoso, é executado com muita alegria, constituindo verdadeira festa para a gauchada que dele participa ou que simplesmente o assiste.

Milonga: Estilo musical muito utilizado na América Latina, especialmente na Argentina, no Uruguai e no estado do Rio Grande do Sul (Brasil).

Minuano: Indígena dos minuanos, tribo que antigamente habitava o sudoeste do Rio Grande do Sul; relativo aos minuanos. Vento frio e seco que sopra do sudoeste, no inverno.

Negrinho do Pastoreio: Lenda. Espécie de anjo bom dos pampas que ajuda as pessoas a encontrarem as coisas perdidas. É crença que tenha sido ele em outros tempos, um escravo pretinho que morreu de maus tratos. A ele se prometem toquinhos de vela e porções de fumo para que ajude a procurar animais ou coisas perdidas.

Pago: Lugar em que se nasceu, o lar, a querência, o município em que se nasceu ou onde se reside.

Pala: Poncho leve, feito em geral de brim, vicunha ou seda, de feitio quadrilátero, com as extremidades franjadas. Usa-se enfiado ou em torno do pescoço, como cachecol.

Pampa: Denominação dada às vastas planícies do Rio Grande do Sul cobertas de pastagens, que servem para criação de gado.

Patrão: Designação dada ao presidente de Centro de Tradições Gaúchas.

Patronagem: Designação dada à diretoria de Centro de Tradições Gaúchas.
Pealo: Ato de arremessar o laço e por meio dele prender as patas do animal que está correndo e derrubá-lo. Em sentido figurado, significa cilada, logro, engano, armadilha.

Peão: Homem ajustado para o trabalho rural. Empregado para condução de tropa. Associado de Centro de Tradições Gaúchas.

Pica-pau: Alcunha dada pelos federalistas aos partidários do governo na revolução de 1893.

Pingo: Cavalo.

Posteiro: Agregado de estância que mora geralmente nos limites do campo, o qual é incumbido de zelar pelas cercas, cuidar do gado, não permitir invasão de estranhos, ajudar nos rodeios e executar demais tarefas.

Prenda: Jóia, relíquia, presente de valor. Em sentido figurado, moça gaúcha.

Querência: Lugar onde alguém nasceu, se criou ou se acostumou a viver, e ao qual procura voltar quando dele afastado. Pátria, pago, lar.

Quero-quero: Ave pernalta que habita os campos do Rio Grande do Sul.

Sota-capataz: Pessoa que exerce autoridade imediatamente inferior à do capataz em uma estância ou tropa.

Tava: O mesmo que jogo do osso. O osso com que se pratica esse jogo.

Telúrico: Da terra. Relativo a terra.

Tiro de laço: Ato de arremessar o laço contra o animal que se pretende segurar.

Tradicionalista: Adepto da tradição gaúcha, participante de um Centro de Tradições Gaúchas.

Tropeirismo: O trabalho praticado pelo tropeiro, que conduz e negocia tropas de gado, de éguas, de mulas ou de cargueiros.

Trova: Modalidade artística que consiste em cantar versos de improviso.

Truco: Jogo de baralho entre dois, quatro ou seis parceiros, onde cada jogador recebe três cartas.

Vaqueano: Pessoa que conhece perfeitamente os caminhos e atalhos de uma região podendo servir de guia aos que precisam percorrê-la. Pessoa que tem prática, habilidade, destreza, para qualquer trabalho ou arte.

Referências

COELHO, T. **O que é Indústria Cultural.** São Paulo, Brasiliense, 2006.

DIAS, V. N. C. A música regional como forma de identidade. In Felippe, A: Necchi, V. (org) **Mídia e Identidade Gaúcha.** 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 120-146.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <http://www.dicio.com.br>. Acesso em 25.08.2014.

JACKS, N. **Mídia nativa: indústria cultural e cultura regional.** Bocc, 2004.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 14ª ed. 2011.

LAYTANO, Dante de. **O linguajar do gaúcho brasileiro.** Porto Alegre: EST, 1981.

LAYTANO, Dante de. **O Linguajar do Gaúcho Brasileiro.** Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.

MTG-PR. Diretriz musical. Disponível em: <http://www.mtgparana.org.br>. Acesso em: 18.05.2014.

MTG-PR. Regulamento artístico. Disponível em: <http://www.mtgparana.org.br>. Acesso em: 18.05.2014.

NUNES, Z. C; NUNES, R. C. **Dicionário de regionalismos do Rio Grande do Sul.** Martins Livreiro, 12ª ed. Porto Alegre, 2010.

ZATTI, Carlos. **Nas Restevas do Gauchismo: ensaios com repasses.** Curitiba. Imprensa Oficial do Estado, 1994.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Música**
Eixo Temático: Pesquisa na Educação Musical: narrativas e metamorfoses contemporâneas

ASPECTOS RELATIVOS À TEORIA DO FLUXO EM AULAS DE TEORIA E PERCEPÇÃO MUSICAL NO CONSERVATÓRIO MAESTRO PAULINO, EM PONTA GROSSA - PR

Jessé Meier de Andrade (UEPG, Paraná, Brasil)
Ronaldo da Silva (UEPG, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
A Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi, é capaz de auxiliar-nos a entender o nível de envolvimento de alunos de Teoria e Percepção Musical em escolas de música especializadas, como é o caso do Conservatório Maestro Paulino. O Fluxo, ou experiência ótima, é um estado de consciência, baseado na Psicologia Positiva, em que o sujeito está profundamente envolvido em determinada atividade, concentrado em superar desafios compatíveis com suas habilidades, que lhes dão retorno imediato e são capazes de tornar a experiência autotélica. A presente pesquisa buscou investigar estes aspectos relativos à referida Teoria, através de entrevistas estruturadas com sujeitos participantes de aulas regulares de Teoria e Percepção Musical na Instituição citada. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e a análise baseou-se no Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados apontam que os sujeitos entrevistados poucas vezes experenciaram o Fluxo nas aulas, levando-nos a pensar em estratégias metodológicas que propiciem a experiência do Fluxo em aulas desta natureza.
Palavras-chave: Educação Musical; Teoria do Fluxo; Teoria e Percepção Musical;

ASPECTS OF THE FLOW THEORY IN CLASSES OF THEORY AND MUSICAL PERCEPTION, IN MAESTRO PAULINO CONSERVATORY, IN PONTA GROSSA – PR.

ABSTRACT:
The Flow Theory by Csikszentmihalyi, can help us understand the level of involvement of students of Theory and Music Perception in specialist music schools, such as the Maestro Paulino Conservatory. The Flow, or optimal experience is a state of consciousness, based on Positive Psychology, in which the subject is deeply involved in a particular activity, focused on overcoming challenges compatible with their skills, giving them immediate feedback and are able to make the experience autotelic. The present study sought to investigate these aspects of the theory that, through structured interviews with individuals participating in regular classes of Theory and Music Perception in the institution cited interviews. The interviews were recorded and transcribed, and the analysis was based on the Collective Subject Discourse. The results indicate that the subjects interviewed a few times have experienced Flow in classes, leading us to think of methodological strategies that provide the experience of Flow in classes of this nature.
Key words: Music Education; Flow Theory; Theory and Musical Perception;

1 Introdução

A Educação Musical é passível de proporcionar aos sujeitos envolvidos, experiências que sejam significativas, recompensadoras e felizes. Mas para que isso ocorra é necessário o engajamento dos sujeitos envolvidos no processo, tanto de alunos como de professores. Assim, alguns questionamentos são necessários: O que torna um aluno engajado em uma aula de música? O que motiva um aluno a aprender música? Como podemos identificar se uma aula de música é significativa ou não?

São questões complexas, amplas (que talvez não consigamos respostas imediatas), mas necessárias, que nos fazem buscar por aportes teóricos auxiliadores. A Teoria do Fluxo, proposta e desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi, pode nos auxiliar a entender questões dessa natureza, objetivando a qualidade da Educação Musical.

Baseado na Psicologia Positiva, Csikszentmihalyi buscou identificar em diversas pesquisas, características comuns em sujeitos que experienciam atividades com profundo envolvimento, como alpinistas, músicos, dançarinos, atletas, pintores etc. Para Csikszentmihalyi (1992), o Fluxo é um estado de consciência, revelado por sujeitos que experienciam os melhores e mais felizes momentos de suas vidas, sendo uma sensação de que se está realizando a atividade sem esforço, fluindo de forma natural.

Segundo Araújo (2008), relações entre música e Teoria do Fluxo são investigadas principalmente nas linhas de cognição, aprendizagem e prática musical, resultando em evidências significativas para a aplicação dos conceitos da Teoria na otimização de experiências musicais. A maioria das pesquisas em Educação Musical, relacionando a Teoria do Fluxo, são feitas com base principalmente na musicalização, ou seja, em sujeitos (principalmente crianças) que estão se familiarizando com a linguagem musical. Mas como podemos identificar aspectos da Teoria do Fluxo em aulas de Teoria e Percepção Musical de uma escola de música especializada?

Este é o caso desta pesquisa, que foi desenvolvida no Conservatório Maestro Paulino, na cidade de Ponta Grossa – PR, em aulas de Teoria e Percepção Musical. Esta Instituição “atende a uma demanda crescente de alunos oriundos de diversos contextos socioculturais e conforma um espaço destinado à educação musical e à difusão cultural/musical de Ponta Grossa” (VENDRAMI, 2010, p. 11).

Dessa forma, o objetivo deste trabalho de pesquisa é investigar aspectos relativos à Teoria do Fluxo em aulas de Teoria e Percepção Musical, no Conservatório Maestro Paulino.

2 Revisão bibliográfica

Um dos temas mais amplamente discutido pela humanidade é a ‘felicidade’. Cada ser humano busca maneiras de alcançar a felicidade e isso não é um fenômeno recente. Desde os tempos mais remotos, o ser humano busca a felicidade. Aristóteles já comentava sobre felicidade e, quando escreveu *Ética a Nicômaco* esclarece que “é feliz aquele que age conforme a virtude perfeita e está suficientemente provido de bens exteriores” (ARISTÓTELES, 2000, p. 34)

Até certo tempo, o estudo e a reflexão da felicidade estava a cargo apenas da Filosofia, mas como afirma Kamei (2010), hoje a felicidade é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento como: Psicologia, Antropologia, Sociologia, Economia, Biologia e Neurociências.

Essa busca por entender a felicidade em outras áreas que não a filosofia é recente, sendo utilizados meios científicos para as questões inerentes à felicidade. Demo (2001, p. 9) comenta que "se a ciência não tornar o homem mais feliz, não pode ser científica, ou, pelo menos, pertinente". Ele acredita que é possível estudar e investigar aspectos da felicidade, sem perder os laços teóricos da ciência nem se reduzir a ativismos de auto-ajuda.

Na área da Psicologia, aspectos relativos à positividade humana começaram a ser estudados em meados do século XX com o surgimento da Psicologia Humanista, que considera incompleta a visão da humanidade trazida pela Psicanálise, preocupada principalmente com as mazelas mentais do ser humano (KAMEI, 2010). Maslow (1954), quando escreveu *Motivation and Personality* comenta que:

> A Psicologia tem sido mais bem sucedida no lado negativo do que no positivo; Revelou-nos muito sobre as falhas humanas, suas doenças, seus pecados, mas pouco sobre suas potencialidades, virtudes, aspirações e seu auge psicológico (MASLOW, 1954, p. 354).

O próprio Abraham Maslow criou o termo Psicologia Positiva, utilizando-o em seu livro *Motivation and Personality* (1954), em seu capítulo final (KAMEI, 2010). Mas foi Martin Seligman (eleito presidente da American Psychological Association – APA em 1998) que escreveu diversos artigos enfatizando a necessidade em estudar as motivações, capacidades e positividades humanas na área da Psicologia. Ele comenta:

> Cinquenta anos depois, quero lembrar à nossa área de que ela se desviou. A psicologia não é apenas o estudo da fraqueza e do dano, mas também o estudo da qualidade e da virtude. Tratar não significa apenas consertar o que está com defeito, mas também cultivar o que temos de melhor (SELIGMAN *apud* SNYDER e LOPEZ, 2009, p. 18).

A fim de estabelecer a Psicologia Positiva como área reconhecida, Seligman incumbiu Mihaly Csikszentmihalyi de organizar uma edição especial da revista científica *American Psychologist*, esclarecendo pontos pertinentes à Psicologia Positiva. Esta edição da revista, cujo tema foi Felicidade, Excelência e Funcionamento Humano Ótimo, reuniu 16 artigos sob a proposta da Psicologia Positiva (KAMEI, 2010). No texto introdutório da revista, Seligman e Csikszentmihaly (2000, p. 5) escrevem:

> O campo da psicologia positiva ao nível subjetivo abrange as valorizadas experiências subjetivas: bem estar, contentamento e satisfação (no passado); esperança e otimismo (para o futuro); e fluxo e felicidade (no presente)

Uma das experiências subjetivas nomeadas pelos autores em questão é o chamado Fluxo, que está ligado à felicidade, pertencentes ao tempo presente. Estudos relacionados ao Fluxo reportam do ano de 1975, pelo próprio Csikszentmihalyi, em um artigo do *Journal of Humanistic Psychology* e logo depois com o livro *Beyond Boredom and Anxiety* (KAMEI, 2010). Essa teoria ficou conhecida como Teoria do Fluxo (*Flow Theory* em inglês), criada e desenvolvida por Csikszentmihalyi, renomado pesquisador nascido em Fiume, cidade essa que foi incorporada ao Reino da Hungria, ocupada e anexada pela Itália após a Primeira Guerra Mundial (KAMEI, 2010).

Csikszentmihalyi (1992) comenta que o que dá forma as nossas experiências são forças que, na maioria das vezes, estão fora do nosso controle, como, por exemplo, nossa aparência física, temperamento, inteligência ou constituição, ou

ainda, não podemos decidir se existirá uma guerra ou uma crise econômica. Mas existem experiências nas quais sentimos que a ação de forças externas ou anônimas é nula. São raras ocasiões em que sentimo-nos no controle de nossas ações, “sentimos uma satisfação e uma profunda sensação de prazer, [...] e que se tornam um ponto de referência de como deveria ser a vida. É isso que chamamos de experiência ótima” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 15).

A chamada experiência ótima é conhecida como o Fluxo, que segundo Stocchero (2012, p. 32)

> [...] é definido como um estado de total envolvimento em uma determinada atividade que exija um alto grau de concentração, um nível de desafio compatível com a habilidade, e uma meta passível de ser cumprida, gerando um retorno (feedback) imediato.

Momentos como o descrito acima não são passivos, descontraídos ou ainda relaxantes. São, talvez, os melhores momentos de nossas vidas que acontecem quando corpo e mente estão extremamente envolvidos em, voluntariamente, resolver tarefas difíceis e que seja valorativo para nós, é algo que “fazemos acontecer” (KAMEI, 2010, p. 64).

A definição trazida por Stocchero (2012) remete às oito dimensões elencadas por Csikszentmihalyi (1992) para que aconteça o Fluxo. Em centenas de entrevistas realizadas em seus estudos, Csikszentmihalyi definiu estas dimensões por aparecerem no discurso de muitas pessoas que descreviam como se sentiam, em sua melhor condição. Muitas dessas dimensões devem estar presentes para que o Fluxo aconteça, mas não necessariamente todas elas (KAMEI, 2010). As oito dimensões são divididas em condições para o Fluxo e características do Fluxo (KAMEI, 2010; SNYDER e LOPEZ, 2009).

As condições para que o Fluxo aconteça são duas: Metas claras e feedback imediato; e equilíbrio entre oportunidade de ação e capacidade.

No tocante à primeira condição elencada, Csikszentmihalyi (1992) diz que não apenas a meta final deve ser clara, mas o indivíduo deve ter conhecimento claro de todos os passos a seguir, momento a momento, para que a meta final seja alcançada. Podemos usar como exemplo o futebol, que possui uma meta clara: ganhar a partida. Mas para que isso aconteça, é necessário o cumprimento de diversas outras metas como: tocar a bola até chegar ao gol, não deixar que o adversário retome a posse de bola, retomar a bola quando o adversário estiver com a posse, fazer com que a bola ultrapasse a linha do gol sem que o goleiro consiga pegá-la, etc. Talvez, se o time pensar exclusivamente na meta final (ganhar a partida), não terá a concentração e o enfoque necessário para realizar as outras tarefas, necessárias para chegar à meta final.

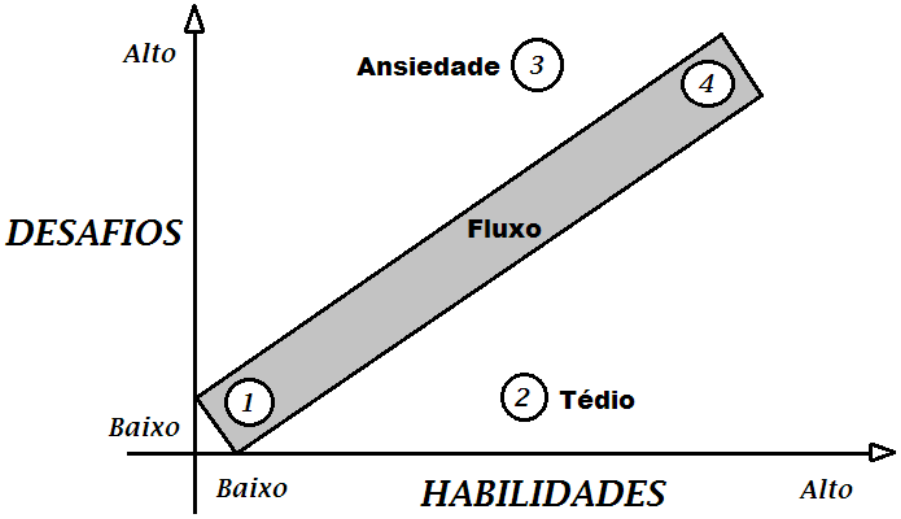
Mas durante a realização da tarefa para atingir a meta final, o indivíduo deve receber a informação se está indo bem ou não, e isso é o feedback imediato, ou seja, “cada ação deve deixar claro se o desempenho está aproximando o indivíduo de sua meta” (KAMEI, 2010, p. 65).

A segunda condição para o Fluxo consiste no equilíbrio entre oportunidade de ação e capacidade, ou seja, os desafios a serem superados devem estar equilibrados com as habilidades do indivíduo (STOCCHERO, 2012). Os desafios são qualquer oportunidade de ação que seja passível de resposta pelos seres humanos como “a possibilidade de rimar palavras, fechar um negócio com êxito, ganhar a amizade de uma outra pessoa” (KAMEI, 2010, p. 66). Contudo, as habilidades que o indivíduo pré-dispõe devem estar empenhadas em superar os desafios, que estão

no pico de sua capacidade de controle, para que o mesmo vivencie a experiência do Fluxo.

Assim, se um desafio for maior que suas habilidades, o indivíduo provavelmente entrará em um estado de ansiedade, porque suas habilidades não lhes dão condição de realizar o desafio proposto. Para estar em Fluxo, os desafios deverão ser diminuídos, ou as habilidades do indivíduo aumentadas. Mas se as habilidades são maiores que os desafios a serem superados, o indivíduo provavelmente entrará em um estado de tédio, pois, para suas habilidades, os desafios estão muito baixos. Para voltar ao Fluxo, ele terá que aumentar o nível dos desafios. Essa relação pode ser vista na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Relação entre o nível de desafios e habilidades na experiência do Fluxo.



Fonte: Adaptado de (CSIKSZENTMIHALYI, 2000)

Podemos ver pela Figura 1 que os pontos 1 e 4 estão dentro do estado do Fluxo, pois mesmo diferentes em nível, os desafios e as habilidades são equivalentes. Já no ponto 2 vislumbramos o estado de tédio, pois as habilidades são maiores que os desafios e, no ponto 3, vemos o estado de ansiedade, pois os desafios são maiores que as habilidades.

Csikszentmihalyi (1992) explica que essa dimensão do Fluxo é dinâmica e que proporciona crescimento e descoberta nos indivíduos, porque ninguém consegue gostar de fazer a mesma coisa, no mesmo nível, durante muito tempo. “Ficamos entediados ou frustrados; então, o desejo de nos sentirmos satisfeitos novamente nos leva a ampliar nossas aptidões [...]” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 114).

As outras seis dimensões da experiência ótima são classificadas como características do Fluxo, sendo elas: Sensação de controle; Concentração profunda; Foco no presente; Distorção do tempo; Perda da autoconsciência reflexiva e transcendência de si mesmo; e Experiência autotélica.

Snyder e Lopez (2009, p. 232) comentam que a sensação de estar no controle da situação é a capacidade “de que se pode, em princípio, lidar com a situação, pois se sabe como responder ao que quer que aconteça a seguir”. O que acontece é que o indivíduo não está no controle total da situação, mas tem a

percepção de que é completamente capaz de realizar os desafios. O que os indivíduos relatam é a possibilidade e não a realidade do controle, chamado por Csikszentmihalyi (1992) de paradoxo do controle.

Na vida cotidiana, nossa concentração não está totalmente empenhada em realizar as tarefas, mas em uma atividade em que os desafios são altos o suficiente para empenhar uma boa parte de nossas habilidades, o nível de concentração é muito maior, não havendo espaço para demandar algum nível de concentração para informações irrelevantes (KAMEI, 2010). Csikszentmihalyi (2000) traz relatos de alpinistas sobre a experiência da concentração profunda e o entrevistado comenta:

> Quando você está escalando você não está ciente de outras situações problemáticas da vida. Torna-se um mundo em si próprio, significativo apenas para si mesmo. É uma coisa de concentração. Uma vez que você está na situação, é incrivelmente real, e você está muito no comando de tudo. Torna-se seu mundo total (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 81, tradução nossa)[1].

O foco no presente também acontece em uma atividade de Fluxo, pois como a atenção estará focada na realização e superação dos desafios, não haverá espaço na consciência para aspectos relacionados ao passado ou ao futuro (KAMEI, 2010). Um alpinista entrevistado por Csikszentmihalyi comenta que "tudo que eu lembro são os últimos trinta segundos, e tudo que eu consigo me concentrar são os próximos cinco minutos" (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 61).

Em uma experiência de Fluxo, a percepção do tempo também é alterada, sendo que "durante a experiência do fluir o sentido de tempo tem pouca relação com a sua passagem tal como é medida pela convenção absoluta do relógio" (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 102). Os relatos são, geralmente, de que o tempo parece passar mais rápido, entretanto, ele pode parecer "acelerar, lentificar ou até mesmo parar" (KAMEI, 2010, p. 74).

Uma experiência intensa de Fluxo pode conduzir à perda da autoconsciência reflexiva, ou seja, o indivíduo temporariamente esquece de sua identidade, sua individualidade, seus aspectos subjetivos. Usando o exemplo de Kamei (2010), um cirurgião ou então um pianista não deixam de sentir seus dedos ao realizar suas tarefas de Fluxo, mas deixam de lado, por um tempo, suas "identidades sociais – nome, cargo, títulos, status e papéis sociais" (KAMEI, 2010, p. 75). Essa perda de autoconsciência reflexiva pode conduzir a um estado de transcendência de si mesmo, a uma sensação de fazer parte de algo muito maior, agigantado pela experiência do Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). O alpinista sente-se fundido à montanha em uma experiência de escalada (CSIKSZENTMIHALYI, 2000), ou o pianista sente que ele e o piano são um só, ou então o marinheiro sente-se em união à vastidão do mar e dos ventos (KAMEI, 2010).

Geralmente, quando temos a união das sete dimensões acima descritas, a experiência do Fluxo torna-se autotélica, ou seja, ela é compensadora em si própria, sendo que o objetivo ou meta final servirá apenas como justificativa da atividade em si, a recompensa para o sujeito é a própria atividade, o processo em si. Csikszentmihalyi (1992) explica que geralmente, a motivação inicial é exotélica, ou seja, o que leva o sujeito a desenvolver determinada atividade são fatores externos a ela, porém, com o tempo, a experiência pode tornar-se autotélica, como um

[1] When you're [climbing] you're not aware of other problematic life situations. It becomes a world unto its own, significant only to itself. It's a concentration thing. Once you're into the situation. It's incredibly real, and you're very much in charge of it. It becomes your total world.

cirurgião, por exemplo, que ingressa na carreira por motivos exotélicos (dinheiro, status, altruísmo), mas que pode começar a sentir satisfação e recompensas na própria atividade cirúrgica.

Uma experiência de Fluxo pode tornar-se autotélica na medida em que as outras dimensões da experiência ótima são preenchidas, sem necessariamente existir fatores externos para que isso aconteça.

> A experiência vale pela satisfação de se lidar com situações difíceis e desafiadoras, ter feedbacks positivos do seu desempenho e ver que se pode controlar a situação, poder se concentrar e se absorver na atividade, esquecendo por alguns momentos de todos os seus problemas da vida cotidiana, e sentir o tempo parar ou desaparecer e as fronteiras do eu se expandirem – essa é a gratificação que a atividade traz quando a experiência se torna autotélica (KAMEI, 2010, p. 78).

No campo da Educação Musical, existem autores que relacionam os aspectos da Teoria do Fluxo com a aprendizagem musical, porém, no Brasil, ainda são raros os estudos que relacionem a Teoria do Fluxo com a Educação Musical (STOCCHERO, 2012). Podemos citar alguns desses trabalhos realizados no Brasil como o de Araújo (2008), que nos traz os aspectos da Teoria do Fluxo na prática e aprendizagem musical, baseados na motivação. A autora comenta que:

> O estudo ou prática musical, em diferentes níveis, pode ser uma atividade ótima a partir da qualidade da experiência vivenciada. Nesse sentido, boas experiências podem assegurar um investimento e uma persistência do sujeito na ação. Assim, para educadores, *performers*, enfim indivíduos envolvidos no exercício da prática musical, a teoria do fluxo traz elementos específicos para a condução e compreensão de uma experiência significativa do fazer musical (ARAÚJO, 2008, p. 49-50).

Outras autoras importantes nesse cenário são Custodero (2006) e Stocchero (2012), que enfatizam a Teoria do Fluxo na aprendizagem musical de crianças. Nesse sentido, busca-se a criação de ambientes de aprendizagem que tragam desafios para os alunos, condizentes com suas habilidades, mas passíveis de serem realizados, fazendo com que o professor pense em estratégias para que as crianças desenvolvam suas habilidades musicais (CUSTODERO, 2006). Mas é necessário não apenas que os alunos realizem atividades de prática musical, como tocar um instrumento, por exemplo, sendo que faz-se necessária a correta mediação entre a atividade em si e o desenvolvimento dela perante os alunos, uma vez que apenas a atividade musical não garante a experiência do fluxo (STOCCHERO, 2012).

De um modo geral, percebe-se que os trabalhos que relacionam a Educação Musical com a Teoria do Fluxo, buscam investigar os aspectos específicos da Teoria na aprendizagem musical inicial (musicalização), ou então nos aspectos da Teoria aliada à performance musical. Porém, é preciso investigar também a presença dos aspectos da Teoria do Fluxo em escolas de música especializadas, como é o caso do Conservatório Maestro Paulino, localizado na cidade de Ponta Grossa.

3 Metodologia

Para a investigação em questão, utilizamos os conceitos da natureza *qualitativa* de pesquisa, a qual é utilizada para interpretar fenômenos e ocorre por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a explicação

(CRESWELL, 2007). A pesquisa de natureza qualitativa busca “investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Considera-se importante os conceitos da pesquisa qualitativa, pois busca-se investigar aspectos da Teoria do Fluxo e todos os seus desdobramentos, a partir do discurso dos sujeitos envolvidos em aulas da disciplina de Teoria e Percepção Musical.

Considera-se que a presente pesquisa seja *descritiva* que, segundo Gil (2006, p. 42) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Como trata-se da descrição de aspectos relativos à Teoria do Fluxo em turmas regulares de Teoria e Percepção Musical, acredita-se que os conceitos da pesquisa descritiva possam auxiliar-nos no processo investigativo.

Essa pesquisa utilizou-se da *entrevista estruturada*, onde o entrevistador elabora um roteiro de perguntas a ser seguido durante a entrevista, a fim de organizar as ideias e respostas dos sujeitos entrevistados por perguntas, ou seja, os sujeitos da pesquisa responderão as mesmas perguntas e as possíveis diferenças estão nas respostas (MARCONI e LAKATOS, 2003). Gil (2006) comenta que as entrevistas têm algumas vantagens: são mais flexíveis, no sentido de que o entrevistador pode formular a mesma pergunta de forma diferente; possibilitam a análise da conduta e das atitudes do entrevistado; são capazes de coletar informações relevantes que não estejam em fontes documentais; podem coletar informações mais precisas dos entrevistados, por se tratar de dados orais; e permitem que os dados sejam quantificados e tratados estatisticamente. A entrevista estruturada utilizada nessa pesquisa teve 13 questões, tendo como base a entrevista utilizada por Kamei (2010), e foi aplicada nos dias 20 e 21 de fevereiro de 2014.

A amostra utilizada corresponde à sujeitos regularmente matriculados no Conservatório Maestro Paulino, frequentadores da disciplina de Teoria e Percepção Musical II (na escola existem os níveis I, II, III e IV da mesma disciplina). Cada sujeito respondeu a entrevista estruturada individualmente, totalizando 12 (doze) entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas posteriormente, para a análise do discurso dos sujeitos.

Para a análise dos dados coletados (entrevistas) utilizou-se o conceito do Discurso de Sujeito Coletivo (DSC) que, em síntese, consiste:

> [...] numa forma não-matemática nem metalinguística de representar (e de produzir), de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos-síntese que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos de sentido semelhante (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005, p. 25)

As operações necessárias para se chegar ao DSC são: Expressões-Chave; Ideias Centrais; Ancoragens e; Discurso do Sujeito Coletivo propriamente dito. As Expressões-Chave são aquelas que melhor definem seu conteúdo, as Ideias Centrais enfatizam o sentido das respostas dos sujeitos coletivamente, e as Ancoragens definem as ideologias, as crenças e os valores presentes no discurso dos sujeitos entrevistados (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005). Dessa forma, o DSC corresponde a “reunião das Expressões-Chave nos depoimentos, que têm Ideias Centrais e/ou Ancoragens de sentido semelhante ou complementar” (LEVEFRE e

LEVEFRE, 2005, p. 22). Note-se que, as Ancoragens podem ou não existir, sendo que, considera-se que existam apenas quando há marcas evidentes, através do material verbal, dessas afirmações (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005). Convém ressaltar que o DSC não substitui de forma alguma o discurso efetivo dos sujeitos, mas nos traz um panorama geral das expressões e ideias centrais dos sujeitos como grupo.

Foram analisadas 8 das 13 questões da entrevista, a fim de adequar as análises com as dimensões elencadas anteriormente da Teoria do Fluxo, sendo feito o DSC para cada uma das questões.

3 Resultados e Discussão

Para uma melhor compreensão dos aspectos relativos à Teoria do Fluxo no discurso dos sujeitos entrevistados, apresentaremos o DSC e a análise para cada uma das questões, respectivamente:

1) *O que lhe motiva a fazer Teoria e Percepção Musical? Por que você participa das aulas? O que leva-o a cursar Teoria e Percepção Musical?*

DSC: Eu faço a disciplina de teoria e percepção musical primeiro porque gosto de música, é algo em que eu me sinto bem fazendo, e também porque ajuda a tocar meu instrumento e a se adequar à linguagem musical.

Esta questão diz respeito à motivação da atividade, que, segundo Csikszentmihalyi (1992), geralmente é exotélica, ou seja, motivos externos levam o sujeito a desenvolver a atividade em questão. Isso pode ser percebido no DSC acima, onde duas das três motivações dos sujeitos são exotélicas (ajuda no instrumento e linguagem musical). Porém, percebe-se a presença de uma motivação na própria música, em que o gosto pela música torna-se um motivo para a realização das aulas. Mas o que foi perguntado refere-se às aulas de teoria e percepção e não à música propriamente dita. Talvez o que os sujeitos têm como motivação é a própria música, mas não a aula em si. A aula, nesse caso, não seria uma atividade autotélica, na medida em que ela não é a motivação em si mesma.

2) *Quando está nas aulas, você pensa em alguma coisa? Em quê? E o que você NÃO pensa quando está nas aulas?*

DSC: Quando estou na aula, eu sempre tento relacionar o que está sendo explicado com a prática do meu cotidiano, em como executar isso no meu instrumento, e tento não pensar nos problemas e na correria do dia a dia, mas às vezes eu me distraio e não penso na aula mesmo, às vezes meu pensamento está em outro lugar.

Com esta pergunta, tentamos desvelar aspectos referentes ao foco no presente, ou seja, os pensamentos dos sujeitos envolvidos na aula estão focados na aula ou em acontecimentos e fatos externos? Percebe-se pelo DSC que, a maioria dos pensamentos dos sujeitos são externos à aula, mesmo que estejam relacionados com a linguagem musical e com o conteúdo musical que é trazido pelo professor. O foco no presente é uma das dimensões percebidas quando o sujeito está no estado do Fluxo, ou seja, fatos pertencentes ao passado ou ao futuro não encontram lugar na consciência (KAMEI, 2010). Porém, percebe-se que, ao descreverem que pensam em como relacionar os conteúdos com a execução, o foco dos sujeitos está no futuro, pois já tentam vislumbrar os aspectos da aula na futura prática instrumental. Por outro lado, o fato de tentarem esquecer os problemas

cotidianos favorece um estado de Fluxo, pois durante o Fluxo, "[...] a pessoa esquece todos os problemas e preocupações da vida rotineira [...]" (KAMEI, 2010, p. 73).

As próximas três questões dizem respeito à oportunidade de ação e a capacidade em superar os desafios

3) *Há momentos da aula em que você sente ansiedade? Quando isso ocorre?*

DSC: Ás vezes eu sinto ansiedade, mas não é sempre. Principalmente quando não entendo o que está sendo trabalhado em aula, quando tenho que fazer alguma atividade prática em que não estou muito habituado e quando há alguma novidade na aula, algum assunto que nunca vi, que é a primeira vez que estou vendo.

4) *Há momentos da aula em que você sente tédio? Quando isso ocorre?*

DSC: Não sinto muito tédio nas aulas, mas pode ser ás vezes quando algum exercício ou assunto é muito fácil, quando eu já domino aquele assunto, ou quando há muita repetição da mesma coisa.

5) *Você sente alguma dificuldade nas aulas? Que dificuldades são essas? E o que é preciso para ser bom em Teoria e Percepção Musical?*

DSC: Minha dificuldade é principalmente de leitura, ou quando tem que fazer algum exercício em grupo ou de percepção rítmica. E para ser bom em teoria e percepção eu acho que é preciso muito estudo e dedicação, relacionar os conteúdos com a prática e também repetir os exercícios para entender.

De um modo geral, percebe-se pelo DSC das três perguntas que em alguns momentos das aulas, os desafios e as habilidades não estão equilibrados e, por isso, os sujeitos ficam imersos em outros estados de consciência que não o Fluxo, sendo a ansiedade ou o tédio. Quando os sujeitos descrevem que sentem ansiedade quando não entendem o que está sendo trabalhado, provavelmente os desafios a serem superados são maiores do que as habilidades que os sujeitos dispõem. Por outro lado, ao apontarem que sentem tédio quando o exercício ou assunto é muito fácil, provavelmente as habilidades dos sujeitos são mais altas do que os desafios que lhes são propostos. Mas essa dimensão do Fluxo é dinâmica, ou seja, os sujeitos envolvidos em qualquer atividade não permanecerão por muito tempo no mesmo nível, necessitando elevar seu nível de habilidades para superar desafios mais elevados também (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). Isso pode explicar a afirmação dos sujeitos que, para ser bom em Teoria e Percepção é preciso muito estudo e dedicação, justamente para elevar suas habilidades e ser capaz de superar desafios maiores.

6) *Durante algum exercício de Teoria ou Percepção, você sabe quando está indo bem? Como?*

DSC: Sim, com certeza, principalmente em Percepção. Quando você está indo bem é fácil identificar, porque você tem certeza, parece que flui naturalmente, pela segurança que você tem no exercício. E quando você está indo mal também

você já sabe de primeira, tem que pedir pra repetir o exercício pra ver se consegue perceber alguma coisa.

Pode-se perceber claramente que os alunos tem um *feedback* imediato de suas ações perante os exercícios propostos durante a aula, porque provavelmente sabem exatamente o objetivo do exercício, e quando estão no controle da situação os sujeitos mencionam inclusive a palavra “flui”, pois percebem que estão dominando suas ações e o exercício proposto. Custodero (2006) comenta que as estruturas e formas de organizações musicais nos permitem saber exatamente o que devemos fazer, ou seja, nossos objetivos são claros em uma aula de música e o retorno (*feedback*), por sua vez, é essencial para que os professores possam fazer os ajustes necessários (de desafios e habilidades), para que se garanta a experiência do Fluxo.

7) *Durante a aula, como você sente o tempo passar?*

DSC: Depende muito do dia e do assunto trabalhado na aula. É que a gente já vem de um dia inteiro de trabalho e estudo e acaba sendo um pouco cansativo sentar e ficar quase duas horas aqui, mas quando eu me interesso pelo assunto a aula passa bem rápido, a gente nem vê o tempo passar.

A percepção do tempo para os alunos parece, no geral, não mudar. Algumas vezes, em que os sujeitos relatam sentir que o tempo passa mais rápido, a experiência do Fluxo pode estar ocorrendo, porém, são exceções. Fato interessante é que, ao descrever sobre o tempo da aula, os sujeitos relatam fatores externos à aula, que podem ser a significação para que a aula seja cansativa, ou seja, eles buscam identificar que o problema da aula ser cansativa não está na aula, mas sim, na carga de atividades demandada durante aquele dia. Para Kamei (2010), quando há uma experiência de Fluxo, a percepção e noção temporal são distorcidas, não sendo compatíveis com a cronologia usual. Porém, essa distorção de tempo no discurso dos sujeitos entrevistados parece ocorrer em raras ocasiões.

8) *Durante a aula, como fica a sua concentração? Profundamente concentrado ou se distrai facilmente?*

DSC: Eu procuro me concentrar sempre na aula e consigo ficar quase o tempo todo bastante concentrado, porque esse é o objetivo de vir aqui, é aprender música, como ela funciona, a tocar meu instrumento, enfim, é isso que eu quero e eu tenho que me empenhar pra conseguir. Mas às vezes a gente dispersa um pouco, pelo celular, pelas conversas com os colegas, por alguma coisa lá fora, mas no geral eu fico bem focado.

Kamei (2010, p. 72) comenta que “quando o envolvimento ultrapassa um determinado nível de intensidade, a atividade se torna espontânea, quase automática, sem esforço consciente”. Mas, pelo DSC acima, percebemos que há um esforço dos sujeitos para que permaneçam concentrados, ou seja, o envolvimento com a aula não passa de um envolvimento voluntário, pensado para que se alcance o objetivo pessoal de tocar um instrumento ou entender de música. Dessa forma, a concentração nas aulas de Teoria e Percepção não chega ao nível de uma experiência ótima, mas sim, de um esforço consciente para permanecer focado.

4 Considerações finais

A Teoria do Fluxo, proposta e desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi, é um viés interessante para podermos pensar e refletir sobre a Educação Musical, em especial em aulas de Teoria e Percepção Musical, as quais foram o foco deste trabalho. A Teoria do Fluxo é capaz de nos revelar aspectos inerentes à qualidade do ensino/aprendizagem musical, para que possamos pensar em estratégias de ensino, capazes de levar os nossos alunos a experienciar o Fluxo, objetivando a apreensão e aquisição efetiva de habilidades musicais.

De modo geral, percebeu-se que os sujeitos da pesquisa poucas vezes estavam em um estado de Fluxo durante as aulas em questão, de modo que a aula em si não se tornava uma atividade autotélica. É necessário que pensemos em metodologias de ensino que proporcionem a experiência do Fluxo ou experiência ótima em aulas de Teoria e Percepção Musical, a fim de tornar a atividade motivadora e autotélica. Custodero (2006) comenta que a experiência do Fluxo na Educação Musical trata de criar ambientes desafiadores aos alunos, para proporcionar a aquisição de habilidades musicais. Ao criar ambientes musicais favoráveis à experiência do Fluxo, os alunos sentem-se motivados e isso pode "assegurar um investimento e uma persistência do sujeito na ação" (ARAÚJO, 2008, p. 49).

Dessa forma, fazem-se necessárias novas pesquisas para entendermos melhor como a experiência do Fluxo pode gerar aulas significativas para os alunos e para os professores, objetivando sempre a qualidade do ensino musical, em todos os ambientes e espaços.

5 Referências bibliográficas

ARAÚJO, R. C. D. Experiência do fluxo na prática e aprendizagem musical. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 39-52, 2008.

ARISTÓTELES. **Ética e Nicômaco**. São Paulo: Matin Claret, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigações qualitativas em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos. Lisboa: Porto, 1994.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Beyond, Boredom and Anxiety:** experiencing flow in work and play. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CUSTODERO, L. A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência do fluxo e a educação musical. In: ILARI, B. S. **Em busca da mente musical:** ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. Cap. 11, p. 454.

DEMO, P. **Dialética da felicidade**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, v. I, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KAMEI, H. H. **Flow: o que é isso? Um estudo psicológico sobre experiências ótimas de fluxo na consciência, sob a perspectiva da Psicologia Positiva**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da USP). São Paulo, p. 345. 2010.

LEFÈVRE, F.; LEFEVRE, A. M. **Depoimentos e discursos.** Uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist: Special Issue on Happiness, Excellence, and Optimal Human Functioning**, v. 55, n. 1, p. 5-15, janeiro 2000.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva:** uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STOCCHERO, M. D. A. **Experiências de fluxo na Educação Musical: um estudo sobre motivação**. Dissertação (Mestrado - Universidade Federal do Paraná). Curitiba, p. 134. 2012.

VENDRAMI, G. L**. Conservatório de Música de Ponta Grossa**: (re)produção cultural e distinção social (1971-1995). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 160 p., 2010.

Jessé Meier de Andrade
Acadêmico do 4º ano do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa e pós-graduado em Educação Musical pela CENSUPEG. É professor de Teoria, Percepção Musical, Solfejo e História da Música no Conservatório Maestro Paulino, em Ponta Grossa – PR.
http://lattes.cnpq.br/0324175087636545

Ronaldo da Silva
Professor do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no curso de Licenciatura em Música. Possui bacharelado em Instrumento (Piano) pela Universidade Estadual Paulista, Licenciatura e Especialização em Educação Musical pela Faculdade de Música Carlos Gomes (SP) e mestrado pela Universidade Estadual de Campinas, instituição em que realiza o doutorado na área de fundamentos teóricos.
http://lattes.cnpq.br/5022780329196437

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação oral** GT: Música
Eixo Temático: **Poéticas e práticas musicais na escola: hibridização, mestiçagem, pluralidade.**

A MÚSICA COMO MEDIAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO DE SI E DO MUNDO

Tânia Maria de Sousa França (UECE, Ceará, Brasil)
Emiliana de Paiva Gondim (Colégio Ari de Sá, Ceará, Brasil)
Maria Zenilda Costa (UECE, Ceará, Brasil)
Iany Bessa Silva Menezes (MEC, Ceará, Brasil)

RESUMO:
O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma reflexão teórico-prática sobre a música como mediação entre o conhecimento de si e do mundo, tendo como suporte a experiência docente de uma professora-regente que tem articulado música e poesia. A música sempre esteve presente na vida dos seres humanos, acompanhando a história da humanidade. Percebe-se isso ao longo dos tempos, nas mais diferentes funções e culturas, compreendendo-a como uma linguagem universal. Esse trabalho foi desenvolvido por meio da seguinte questão norteadora: Como a música pode mediar o conhecimento de si e do mundo? A metodologia utilizada foi baseada na abordagem qualitativa, quando foi usada a narrativa de história de vida em formação e a descrição reflexiva das atividades de uma professora-regente. A experiência se deu com grupos de coral e flauta infantis, com crianças de 2º a 5º anos, numa escola particular como fonte dos dados. O aporte teórico utilizado pautou-se nas ideias de Stori (2003), Fantin (2008), Silva e Gonçalves (2003), dentre outros. O estudo permitiu algumas compreensões, dentre elas, o fato de que a música ainda não tem o seu devido lugar na escola, mas que quando trabalhada adequadamente pode ser a mediação para o autoconhecimento e para a interação com o mundo.
Palavras-chave: Ensino de música; Conhecimento de si; Mediação

MUSIC AS MEDIATION BETWEEN KNOWLEDGE OF SELF AND OF THE WORLD

ABSTRACT
The present work aims to develop a theoretical and practical reflection about music as mediation between knowledge of self and of the world, having as support the teaching experience of a professor-regent who has joined music and poetry. Music has always been present in the lives of human beings, following the history of humanity. It is noticed over the ages, in the most different functions and cultures, understanding it as a universal language. This work was developed through the following guiding question: How music can mediate the knowledge of self and of the world? The methodology used was based on a qualitative approach, when the narrative of the life story and the reflective description of the activities of a professor-regent were used. As data source, the experience occurred with infant groups of choral and flutes, with children from second to fifth grade, in a private school. The theoretical approach was based on the ideas of Stori (2003), Fantin (2008), Silva and Gonçalves (2003), among others. The study provided some insights, among

them the fact that music does not have its rightful place in the school, but when it is worked properly, it can be the mediation to the self-knowledge and to the interaction with the world.
Keywords: Music education; knowledge of self; mediation

1 Introdução

A música sempre esteve presente na vida dos seres humanos, acompanhando a história da humanidade. Podemos perceber isso ao longo dos tempos, nas mais diferentes funções e culturas, compreendendo-a como uma linguagem universal.

Desde o momento em que somos gerados no ventre materno, vivemos envolvidos num universo sonoro. No ventre da mãe, o bebê já interage com os sons produzidos pelo corpo que lhe acolhe. Ao nascer, reconhece os sons dos brinquedos, a voz dos familiares, constituindo o repertório sonoro ao longo da vida, como algo essencial para o desenvolvimento da identidade e da autonomia do ser humano (MENDES & CUNHA, 2001)).

Neste sentido, podemos dizer que a música também sempre esteve presente na escola, especialmente da educação infantil, muitas vezes somente para formação de hábitos, atitudes e comportamentos, mas sabemos que ela desempenha um papel importante como mediação para o autoconhecimento e para a interação social, como afirma os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1997, p. 49)

> O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Podemos afirmar, então, que a música vem ao longo da história, sempre desempenhando um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral, educativo e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania.

Com suporte nessas ideias, percebemos que a nossa trajetória de formação estética, na infância e adolescência, também, esteve vinculada a experiências com a apreciação musical com a família, na prática de canto em Igrejas e no envolvimento com os movimentos sociais de incentivo a arte e a cultura. Dessa forma, nossas primeiras experiencias musicais se deu desde cedo por meio da nossa mãe e avós cantando para ninar nosso sono; pela apreciação do repertório veiculado pelas ondas do rádio, ao acompanhar nosso pai ouvindo rádio nas tardes de domingo ou ao ouvir por horas os *long plays* na radiola de casa; e na escola sempre participamos de apresentações que envolviam a música.

O projeto “Canto em cada canto” no Ceará foi pioneiro em formar educadores musicais para trabalhar o ensino de música nas escolas públicas, um dos lugares de nossa formação e trabalho, como tambem o Instituto Airton Sena, com a formação humana pela arte. Nossas experiencias estéticas tiveram, também, o caldeirão cultural do Cariri como lugar de formação, pela inserção nos grupos culturais dos pastoris, apreciação de reizados e o canto coral nas Igrejas. Em Fortaleza, o coral Zoada e mais tarde, o coral da Universidade Federal do Ceará-UFC foram outros lugares da formação musical que abriu horizontes para a formação musical na universidade.

Entretanto, por toda uma cultura que banaliza a arte e as suas linguagens, a música acabou por ter um caráter “ornamental”, não só na escola, como também na sociedade, dando-lhe um subespaço e enfraquecendo-a, o que acarretou tantos outros problemas que estão refletidos em nossas vidas. Sendo assim, dentro de um ambiente social cada vez mais superficial, onde o contato consigo e a autodescoberta tem cada vez menos espaço, faz-se necessário que possamos nos apropriar da arte, no caso da música, entre outros recursos libertadores, visando a uma formação mais integrada e integral, que ponha nossos estudantes em contato consigo, conhecendo mais nuances e possibilidades de si e do mundo, como afirma, Fonterrada, (2008, p. 117):

> O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo.

Diante do exposto, buscaremos com este artigo respostas à seguinte questão: Como a música pode mediar o conhecimento de si e do mundo? Para tanto, nos apoiaremos nas ideias de Stori (2003), Fantin (2008), Silva e Gonçalves (2003), dentre outros. Pretendemos, então, demonstrar que a música é importante, digamos imprescindível, nesse processo educativo que nos encontramos, e que com o diálogo, a observação, o diagnóstico das dificuldades e uma visão interdisciplinar podemos utilizar a música de maneira a contribuir no desenvolvimento integral de nossas crianças de uma forma lúdica.

Nesse contexto, esse artigo objetiva desenvolver uma reflexão teórico-prática sobre a música como mediação entre o conhecimento de si e do mundo, tendo como suporte a experiência docente de uma professora-regente que tem articulado música e poesia.

A metodologia utilizada para desenvolver esta reflexão baseou-se na abordagem qualitativa, através de narrativas de histórias de vida em formação e da descrição reflexiva das atividades de uma professora-regente. Segundo Passeggi (2008, p. 118)

> O uso das histórias de vida em formação e dos memoriais de formação, como práticas reflexivas e autoformativas, repousa sobre a possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo.

Como fonte dos dados a experiência se deu com grupos de coral e flauta infantis, com crianças de 2º a 5º anos, numa escola particular da cidade de Fortaleza, onde uma professora-regente, reje três dos grupos de música há seis anos.

A atividade dos grupos de coral e flauta infantis, na escola, é extracurricular e conta com crianças de 2º a 5º anos, do ensino fundamental. Os grupos funcionam em dias alternados, sendo nas segundas e quartas-feiras o de flautas e nas terças e quintas-feiras o coral infantil. Neste projeto o trabalho acontece com os dois grupos paralelamente, contando com alguns encontros gerais, dando um total de 30 crianças.

Neste trabalho, é utilizada a prática coral, atividade em grupo, que tem como estudo específico a voz e o repertório, tendo como objetivo prático a apresentação artística. Tal trabalho, aparentemente simples e ornamental é composto de uma reviravolta que vai desde o contato com seu próprio corpo (descobertas/ limites/superações), ampliação de horizontes culturais, contato, discussão em grupo até chegar ao crescimento individual/coletivo diante do grupo. A cada período o grupo se

envolve com novo tema e traz pra si novas áreas de apoio. Durante o primeiro semestre de 2012, a poesia foi buscada como parceira, englobando a informática, a biblioteca, as atividades artesanais, em parceria com poetas e um contador de história, enriquecendo a união entre a música e a poesia.

Acreditamos que este trabalho venha ao encontro da necessidade de reflexão sobre a ação, nesse momento que temos a música com possibilidades de volta ao currículo. Sendo assim, o artigo está organizado primeiramente, com uma introdução, em seguida, apresenta um diálogo com alguns autores sobre a música e seu contexto histórico; depois apresenta a narrativa da história de vida em formação pela professora-regente de forma reflexiva. Por fim, tecemos algumas reflexões acerca da contribuição da narrativa da professora-regente para a formação de professores e da música para o desenvolvimento integral das crianças.

2 Referencial teórico

A música segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) é uma das linguagens da arte. Nesta perspectiva, consideramos importante tecer algumas ideias, inicialmente, sobre a arte de forma geral e depois situar a música, a educação musical nesse contexto.

A arte, que além de beleza é fonte inesgotável de possibilidades, dá-nos ferramentas variadas que são de extrema riqueza e profundidade. Através da prática de arte podemos proporcionar de maneira lúdica e também técnica todo um despertar da autoconsciência e de novas habilidades. A arte pode vir a promover a sociabilidade e desenvolver aptidões específicas. Ideia ratificada por Silva e Gonçalves (2003, p. 67) quando refletem que

> A arte não deve ser tomada como fim último para facilitar a compreensão e a apropriação de outros conteúdos curriculares, mas como meio que proporcionar a liberdade de criação e apreciação do aluno, permitindo-lhe colocar-se como sujeito do seu aprendizado.

Sendo assim, podemos dizer que a arte é um mecanismo didático-metodológico**,** uma mediação para o ensinar e o aprender não só arte, mas todos os outros conhecimentos; compreendendo mediação não só como um intermédio, mas sim com um "caráter rizomático", como reflete Martins (2002, p. 56), onde estabelece múltiplas e complexas relações com o conhecimento, a obra de arte, o aluno, o professor, a história, tecendo fios que se articulam, gerando significados e aprendizagens. A mesma autora afirma, ainda, que "A mediação pode ser compreendida como um encontro, mas não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro". Reforçamos essa ideia defendendo que é preciso este encontro ser adentrado de sentimentos pela arte, para que o educador seja o estimulador e não um depósito de informações a ser despejado e sem reciprocidade de suas intenções.

Ostrower (1998, p.25) ajudou-nos a ampliar o conceito de arte, quando afirma que "a Arte é a linguagem natural da humanidade". Assim sendo, como expressa a autora, "Arte é uma necessidade do nosso ser, uma necessidade espiritual tão premente quanto às necessidades físicas". Logo, fazer Arte, conhecer Arte, expressar–se por meio da Arte deve fazer parte do nosso cotidiano, não só como uma disciplina na escola, mas, também, como uma dimensão da nossa vida, tanto pessoal como cultural.

Azevedo (2003, p. 41) reforça esse pensamento, afirmando que

> ARTE é linguagem – verbal e não verbal – VISUAL, CÊNICA e SONORA, que traduz, desde tempos imemoriais, possibilidades, angústias, indignações, amores, perplexidades, fantasias, mitos, crenças, dores. Transformando "coisas" aparentemente sem sentido em coisas absolutamente, circustancialmente, apaixonadamente significativas.

Portanto, podemos dizer que a arte é complexa, porque é transgressora, transformadora, faz as próprias regras, incomoda, cria e recria, mexe com o sensível e está presente em todas as ações humanas, acolhendo três momentos, segundo Bosi (2004), um "fazer", um "conhecer" e um "exprimir", que acontecem simultaneamente. Barbosa (2005, p.98-99), nos faz um alerta de que muito se fala "em Arte na escola para o desenvolvimento da sensibilidade, mas poucos tentaram conceituar essa sensibilidade". E continua afirmando que o conceito que serve para o ensino de arte é sensibilidade como desenvolvimento dos sentidos e diz que a "arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica".

Diante disso, concordamos com Almeida (2001, p.15), ao exprimir a ideia de que

> [...] o motivo mais importante para incluirmos as Artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer (...) as Artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos.

A música como uma das linguagens da arte faz parte desse cenário e tendo saído de nossos currículos por muito tempo, nos deixou órfãos de nossos sentimentos, de nossas criações, além de nos tolher da crítica saudável, da apreciação artística, assim como de todos os aprendizados que englobam o fazer artístico, o que nos deixa perdidos quanto ao seu real valor.

Nas ideias de Fonterrada encontramos a lacuna que ainda nos separa de uma prática equilibrada da música na escola:

> O abandono da educação musical por parte das escolas e do governo foi acompanhado por profundas modificações na sociedade, que se abriu para o lazer e os entretenimentos ofertados pelos meios de comunicação de massa, afastando-se a população escolar, cada vez mais, da prática da música como atividade pedagógica, aderindo, em vez disso, aos hits do momento e ao consumo da música da moda, do conjunto instrumental da moda, do cantor da moda. (FONTERRADA, 2008 p. 13).

Com amparo neste trecho, percebemos que precisamos entender as funções da música de maneira abrangente, além de pensar e experimentar as melhores maneiras, sempre atentos aos pequenos resultados, sem desprezar com isso os maiores, mas para isso é importante compreendermos o contexto histórico do ensino da música no Brasil, enfatizando alguns momentos e acontecimentos relevantes, como o movimento do Canto Orfeônico, ocorrido nos anos 1930/40, a reforma de ensino que transformou, na década de 1970, o ensino de música na disciplina Educação Artística e, por fim, uma análise do atual momento da prática musical na escola.

Sabemos que a música sempre fez parte da ação pedagógica no Brasil desde a evangelização pelos jesuítas, mas foram às décadas de 1930/40 que testemunharam um dos momentos mais ricos na educação musical no Brasil com a implantação do ensino de música nas escolas em âmbito nacional, por intermédio de Villa-Lobos e da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), que legitimaram o ensino do Canto Orfeônico. Segundo Oliveira (1996, p.66),

> Villa-Lobos, ao introduzir o Canto Orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para crianças como para as grandes massas. Através de sua prática, pode-se perceber que a sua
> intenção, além de ser cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar música brasileira. O processo de ensino neste período pretendia musicalizar tanto pela prática como pela teoria da música, atendendo a toda a população estudantil. Pode-se observar nesta postura, que existe uma semente de abertura do conceito de educação musical, embora silenciosa.

A educação musical transformou-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando, com a LDB 5692/71, no seu artigo 7º, determina que a Arte passe a ser obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus, com o nome de Educação Artística, contemplando quatro áreas distintas: música, dança, teatro e artes plásticas, alterando assim, o currículo do curso de educação musical. Ao mesmo tempo, porém, que era um ganho pela integração das linguagens, também constituiu perda, porque o ensino de arte ficou reduzido às "atividades artísticas", muitas vezes apenas ligadas às datas comemorativas.

Segundo Santos (1994, p. 9-10),

> embutida no currículo pleno das escolas de 1º e 2º graus como uma
> das linguagens de 'Educação Artística' (...), a Música passou a atuar
> como 'pano de fundo' para expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem auto-expressiva.

Nos anos 1990, um ponto relevante para o ensino de Arte é a promulgação da LDB nº 9.394/96, que revoga as disposições anteriores e considera a Arte obrigatória na Educação Básica: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (Artigo 26, parágrafo 2º).

A Arte passa a ser compreendida como uma linguagem, com conteúdos próprios, que vão além de atividades fragmentadas e estéreis e que,

> [...] apesar de todas as contradições existentes no ensino da Arte, uma nova concepção vem surgindo e se concretizando nesta década [...] a marca mais significativa dos anos 90 no ensino da Arte é, sem dúvida, o entendimento do fator conceitual por parte dos professores e sua posterior aplicação numa práxis que realmente vá além da forma tradicional. (BIASOLI, 1999, p 79).

Com o objetivo de "ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro" (BRASIL,1997), surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O PCN de Arte tem a intenção de "fundamentar, evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à

aprendizagem, como também à compreensão da Arte como manifestação humana" (BRASIL,1997), trazendo referência de quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Mais recente, a aprovação da Lei 11.769/08, de 18 de agosto de 2008, explicita ser a música um conteúdo obrigatório na escola básica. Segundo Penna (2012, p. 140), "passa-se a dispor de uma norma oficial que indica especificamente a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de todo o país".

Hoje, mesmo a música sendo obrigatória na escola através da aprovação da Lei 11.769/08, a percebemos sendo sub usada em salas, festas e intervalos, lhe sendo tirada desde a beleza às melhores possibilidades de aprendizado, criativo e até mesmo social. Defendemos que a música na escola não deve ser um privilégio apenas de especialistas, mas consideramos que seja importante, nesta retomada da música nas escolas, que todos possam vir a pensar sobre o porquê e como, utilizá-la de maneira a aproveitar o que há de melhor em suas possibilidades.

> A crença de que a música é uma catarse emocional foi amplamente aceita por filósofos e músicos. De Rousseau a Kirkegaard e Croce, entre os filósofos, de Marpug a Hausegger e Riemann, entre os críticos de música, mas acima de tudo entre os próprios músicos disseminou-se a convicção de que a essência da música é a auto-expressão (ARAÚJO, 1981, p. 25).

A música nos devolve o direito de buscar quem somos a partir da prática e do descobrir-se no processo, como diz Maria Clara de Araújo (1981), ela nos dá a oportunidade de expressar quem de fato somos, dado o caminho percorrido no burilamento da obra, que possibilita veredas que se enredam para dentro de si.

Voltar às aulas de música apenas como ornamento, ou para cumprimento da lei, não devolverá a escola e a todos nós, constantes aprendizes, as benesses de sua formação. Esperamos que este caminho musical, seja um convite a todos à reflexão e adesão desta visão do formar integralmente, tendo como auxílio "luxuoso" a música e a poesia.

3 Ensaios artísticos: a narrativa da professora-regente

A música pode ter várias funções, pessoais ou sociais, mas nesta experiência, o foco será na importância das possibilidades criadas pelas atividades, tendo em vista a formação humana.

Como professora desse grupo de alunos sempre me interrogava no momento do planejamento, que se torna uma ação solitária, como trabalhar a música além da técnica? Com esta pergunta e acreditando numa arte que liberta e não que adestra, vou pesquisando, estudando, descobrindo estratégias para desenvolver as aulas que possam ser prazerosas, mas também que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. E assim vamos, eu e elas formando-nos.

Em paralelo às atividades de docência participo do Templo da Poesia[1]. Em um dos nossos encontros encontrei o livro de Martins D'Álvarez, um livro de poesia. Ao manuseá-

[1] O Templo da Poesia é uma instituição cultural, que visa a difusão das artes e busca trazer a partir dela, a reflexão sobre a vida, possibilitando o prazer e o auto conhecimento. Este instituto promove encontros de estudos, saraus, espetáculos, rodas de conversa e silêncio, oficinas e exibições de filmes.

lo, pensei ter encontrado o elo que procurava para levar as crianças a novas descobertas, a verificar o quanto a poesia e a música existem nelas. E coletando alguns poemas, musiquei dois com a ajuda de um colega. Um deles falava de um menino travesso e o outro da preguiça, que morre de preguiça e não faz nada. As canções abriram o espaço que eu pretendia.

E nessa viagem cultural passamos por Henriqueta Lisboa, Vinicius de Moraes, Manoel de Barros, Italo Rovere, entre outros autores nacionais, mas também visitamos os poetas de nossa terra, como Francélio Figueiredo, Reginaldo Figueiredo e Talles Azigon. Com estes últimos, vi o prazer das crianças em tornarem reais as páginas lidas, eles eram de fato de carne e osso e as pessoas podiam corresponder-se com eles e até tocá-los. Fantin (2008, p. 63), reflete sobre isso colocando que

> As linguagens da arte, da literatura, do lúdico e das mídias na escola podem e devem estar articuladas à produção de conhecimentos como processo criador, buscando a poética do cotidiano e a beleza nas pequenas coisas a fim de transformar os modos de interagir com a cultura.

Além das leituras das poesias, convidei as crianças a realizarem pesquisas em casa sobre os temas trabalhados e sobre os autores. Das pesquisas feitas pelas crianças, nos chegavam alguns poemas que eram lidos em sala, depois de breve e festiva canção que os introduzia: “o galo canta, o gato mia, vamos parar para ouvir a poesia!”. Neste clima de poetas cantantes, adentrávamos nas histórias e brincadeiras populares cantadas, resgatando nossa cultura e aproveitando o mote para nosso trabalho, cada vez mais lúdico. Porque como diz Silva e Gonçalves (2003, p. 62) “é muito importante destacar o lúdico como uma das formas pelas quais [a criança] se relaciona com o mundo exterior e como organiza o mundo interior”.

Um poeta e eu fazíamos a ponte entre o grupo e os poetas “vivos”, promovendo o intercâmbio dos novos poetinhas com os atuantes do Templo da Poesia que sempre mandavam palavras de carinho e incentivo aos novos escritores.

De tempos em tempos, eu dava um material que seria depois reunido para ser feito um caderno de poesias. Nestas pequenas folhas, decoradas conforme as vontades de cada um eram escritos poemas próprios ou escolhidos do mural, ou desenhos e canções, que resultaram em um alegre livreto que foi entregue no final do semestre.

Depois de dado início a estas atividades e de termos algumas canções que fizeram parte da contação de histórias do poeta, meu amigo, o chamei para um primeiro contato com as crianças, quando fizemos, eu e ele as contações com o auxílio da música, já inserindo também o coral com poemas contados e canções. O segundo momento deste mesmo encontro, ficou a cargo do poeta, meu amigo, que os induziu a criação de desenhos e de pequenos poemas, que para meu espanto surgiram coisas interessantes. Este encontro findou com um breve sarau.

Deste ensaio, formamos uma apresentação para a semana da poesia, onde o coral e a flauta já eram partes integrantes da contação, contando até com pequenos poemas ditos por pessoas do grupo. Via no rosto, mesmo dos mais antigos, a diferença, eram parte de uma apresentação “de gente grande” que escrevia em livros e cantava em palcos grandes, saíam em jornais. Enfim: era diferente e ao mesmo tempo tão simples e igual.

Os poetas já eram identificados pelo nome e muitos já tinham poemas preferidos na ponta da língua. De quando em quando, chegavam novos poemas, vindos das crianças e fixados no nosso painel. O clima que pairava em minha sala era sempre de

liberdade, onde só declamava quem queria, onde os comentários eram abundantes e a participação acabava por ser de todos.

Este clima de liberdade trouxe uma feição completamente diferente ao grupo e as primeiras críticas surgem até sobre nosso próprio processo, o que pra mim justifica e sela o trabalho como transform“ação”.

4 A professora-regente pensando sobre o vivido

As aulas sempre são compostas de uma parte técnica, quando trabalho percepção musical e a voz em si, independente de que projeto esteja desenvolvendo. Depois desta primeira parte vamos para as atividades em si. Com recursos de áudio e vídeo, ou mesmo fotos e cópias, por meio desta identificação, seja do poeta ou da poesia, começava um trabalho com a escrita do texto, que sempre sugeria comentários a respeito do mesmo e logo após o aprendizado das canções do autor ou poema sugerido, caso fosse este um poema musicado.

Poeta como Manoel de Barros foi conhecido por animação em vídeo, bastante apropriada por ser feita em desenhos, como o poema "o dedão do pé do fim do mundo". Já Vinicius de Moraes, além do aprendizado e execução das canções, proporcionou composições de desenhos individuais e em grupos. Quando falamos sobre Henriqueta Lisboa, que teve um poema musicado que falava sobre o palhaço, usamos o tema para uma pequena mudança na ornamentação da sala e o uso de jogos teatrais retirados de oficinas de palhaço e improvisação que venho fazendo a dois anos, trabalhando este lado do humor mudo e inocente.

Nestas vivências vi muitos meninos e meninas soltarem-se e rirem de si mesmos, perdendo parte do medo e vergonha já impregnados pelas regras de nossa sociedade. As brincadeiras e saraus eram o tempero para nossas pesquisas.

Uma parte das aulas era dedicada a leituras de poemas e contações de histórias, que ao invés de "tomarem" meu tempo de aula, davam, de fato, sentido a ela, compreendendo “que a música deve ser desenvolvida na amplitude de seu acontecer, o que inclui não somente cantar musiquinhas no dia das mães, ou melodias específicas para lavar as mãos” (LINO, 1999, p. 68)

No recital final, os meninos, com sorrisos nos rostos estampavam um nariz de palhaço, cheios de orgulho por não terem vergonha de fazer graça, de encantar.

Descobri, ao longo desta vivência que parte da deformação do eu, é a impregnação das regras e normas sociais por parte da escola. Isso me remonta ao poema Aulas de Português, de Carlos Drummond de Andrade:

> A linguagem
> na ponta da língua,
> tão fácil de falar
> e de entender
>
> A linguagem
> na superfície estrelada de estrelas,
> sabe lá o que ela quer dizer?
>
> Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
> e vai desmatando
> o amazonas de minha ignorância.
> Figuras de gramática, esquipáticas,

> atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
>
> Já esqueci a língua em que comia,
> em que pedia para ir lá fora,
> em que levava e dava pontapé,
> a língua, breve língua entrecortada
> do namoro com a prima.
> O português são dois; o outro, mistério.
> (ANDRADE, 1979, s/p).

Sendo a escola detentora de grande tempo útil do dia da criança, acaba por impregnar várias condições da sociedade, do bem viver, por vezes sequer sem saber, sem perguntar-se. Muitas vezes, não só nas aulas de língua portuguesa, como retratado no poema, mas de uma forma geral, os professores se distanciam da realidade dos alunos e parece que tudo aquilo é algo distante da realidade em que eles estão inseridos. Diante desse desafio surge a arte que desconstrói o conhecimento armado e busca de cada ser um pouco de sua própria essência. Porque como acredita Vasconcelos e Atik (2003, p.41)

> [...] que a arte seja muito importante e necessária para o homem, principalmente para a sua formação como ser global, sensível e profissional realizador, mesmo que na educação priorizem muito a cognição, principalmente no ensino fundamental.

Certo dia, ouvi de minha mãe uma frase dita a ela por meu tio, que era mais um dos libertários, que encarcerado pelas leis sociais que não lhe cabiam, foi-se deste mundo de forma trágica. Ele disse: "– minha irmã, se eu fosse tudo o que você quer que eu seja, não seria metade do que quero ser". Isto me faz pensar quanto a estas vidas que acompanhamos na função de orientadores. Se não tivermos cuidado castramos os sonhos de nossos estudantes. Cabe a nós, aprisioná-los ou libertá-los, estimulando-os à descoberta de si e, consequentemente, do mundo.

Pensando a respeito da música como ponte para o autoconhecimento, devo colocar-me sempre como investigadora, pois assim posso entender o processo de busca dos estudantes, devo esforçar-me por orientar, para que não caia no fadado pensamento de poder formatá-los, como devo ter feito a mim mesma.

Quando pensei em escrever sobre estas experiências foi na tentativa de que nós educadores atentemos para a responsabilidade da nossa busca individual, e acima de tudo para a necessidade de respeitar cada EU, dentro deste processo de construção conjunta e individual, colhendo como pesquisadores, mesmo que algumas vezes de forma amarga, ao invés dos louros dos ditadores de saberes e dos formadores de opiniões fixas.

Seria difícil, depois de mais de 20 anos trabalhando com grupos musicais não ter a intenção de expor um pouco deste garimpo diário e colher as impressões e bagagens de meus companheiros de mesma lida. Trabalhando com grupos, busco sempre dar-lhes um pouco do já vivi e experimentei e motivá-los a contribuírem dentro de suas possibilidades. Sendo assim, escolhi este tema, a música como mediação entre o conhecimento de si e do mundo, porque além do que resgatei do meu vínculo com a música por ver todos os dias, seres humanos transformando-se diante das canções e dos trabalhos realizados em prol deles mesmos. Vejo crianças, jovens e adultos, independente de fatores vistos como de extrema importância, terem na música as janelas de suas próprias almas. Em aulas coletivas ou em grupo, cada uma a seu modo, desfazem-se os cordões do medo, da

culpa, da crítica e do excesso de cobrança, dando lugar à descoberta e ao prazer. Isto ocorre porque como defende Stori (2003, p. 14)

> A arte, como área do conhecimento humano, abarca um amplo espectro de expressões e manifestações. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o seu mundo, proporcionando, assim, uma renovação, na qual passado e presente se unem. Permite, assim, que tenhamos um encontro conosco mesmos, oferecendo-nos liberdade de desencadear nossas emoções, despertar e suprir nossas fantasias.

Um aspecto muito significativo do processo de construção desse trabalho, das idas e vindas, foi conseguir mesmo como um breve ensaio, sistematizar e registrar a experiência como professora de música de uma forma reflexiva.

É muito gratificante perceber que a aula vai desde o despertar para a poesia até a escrita de seu próprio poema, a participação artística para uma plateia de estudantes da escola, a confecção de seu caderno de poesias e o sarau final, com a presença dos pais.

Percebo, entretanto, ser importante também o retorno dos alunos quanto ao processo, com a utilização de rodas de conversa, assim como também, colher deles impressões escritas sobre o motivo de estarem na atividade e como foi o processo de maneira individual, ações que podem fazer parte do trabalho de uma maneira mais sistemática.

A música me proporciona esse encontro comigo mesma e me leva a desvelar várias nuances desse nosso mundo. Sempre busquei partilhar essa experiência, nunca a guardei para mim. Espero que os meus estudantes e os meus amigos sejam tocados pela magia da música.

5 Considerações

Realizar esse trabalho foi relevante para a nossa formação, primeiramente, porque refletimos sobre o ensino da música como possibilidade formativa docente e discente e nos permitiu sistematizar esta reflexão. Em segundo, podemos afirmar que foi uma experiência significativa a convivência com a narrativa das histórias de vida em formação da professora-regente de forma reflexiva, participando das suas angústias, dúvidas e forma peculiar de ensinar articulando música e poesia com as crianças. Em terceiro, é importante dizer que a visão interdisciplinar permite uma interação maior dos vários elementos que compõem a educação musical com a literatura e outras áreas do conhecimento.

A partir do objetivo desse artigo que era desenvolver uma reflexão teórico-prática sobre a música como mediação entre o conhecimento de si e do mundo, por meio do trabalho com um grupo musical articulando música e poesia, consideramos que realizamos essa reflexão, embora, também, tenha ficado claro que não abarcamos todas as possibilidades reflexivas sobre o tema, mas lançamos uma semente e podemos destacar que o estudo permitiu algumas compreensões, dentre elas, o fato de que a música ainda não tem o seu devido lugar na escola, mas que quando trabalhada adequadamente pode ser a mediação para o autoconhecimento e para a interação com o mundo, como foi explicitado na experiência da professora.

Por fim, o objetivo desse olhar mais criterioso sobre o assunto, é motivar os profissionais de todas as áreas, a pensarem sobre a importância da música na escola e

quem sabe fazerem-se mais perceptivos ao uso desta linguagem, valendo-se das suas possibilidades em sala de aula numa perspectiva interdisciplinar e multicultural.

6 Referências

ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes:** construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

ARAÚJO, Maria Clara Correa Dantas. **A educação musical como agente facilitador do processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

AZEVEDO, F. A. G. Sobre a dramaticidade no esino de arte: em busca de um currículo reconstrutivista. In: BARBOSA, A. M. [et. al.] **Som, gesto, forma e cor**: dimensões de arte e seu ensino. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003.

BARBOSA, A. M. Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A. M. (Org). **Arte/educação contemporânea**: consonânsias internacionais, São Paulo : Cortez, 2005.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte:** do ensaio...à encenação. Campinas, SP: Papirus, 1999

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte.** São Paulo : Editora Ática, 7. ed., 2004

BRASIL, **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**, Brasília: MEC, 1997

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Brasília, 1971.

_____ **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v.134, n.248, p.27.833-42, dez.1996.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte, Brasília: MEC, 1997

_____, **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008.** Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

D'ALVAREZ, Martins. **No mundo da lua**. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 1996.

FANTIN, M. O processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, C. e MOREIRA, **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP : Papirus, 2008

FONTERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

LINO, D. L. **Música é...cantar...dançar... e brincar**! Ah, tocar também! In: CUNHA, S. R. V. Cor, som e movimento, Porto Alegre : mediação, 1999

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação:** provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

MENDES, A e CUNHA, G. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, S. O **ensino de artes:** construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, A. de J. **A pesquisa em psicologia da música**. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 59-86.

OSTROWER, F.**A Sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro : Campus, 1998

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C e SOUZA, E C. (orgs.). **(Auto)Biografia:** formação, territórios e saberes. Natal, RN : EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações, curriculares. **Fundamentos da Educação Musical.** Série Fundamentos, Porto Alegre, v. 1, 1994.

SILVA, M. T. C. e GONÇALVES, S. M. A. O. O papel da arte no desenvolvimento da criança. In: STORI, N. **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie : Cultura Acadêmica editora, 2003.

STORI, N. **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie : Cultura Acadêmica editora, 2003.

VASCONCELOS, M. L. M. C e ATIK, M. L. G. O despertar da sensibilidade na educação: um projeto de pesquisa com foco interdisciplinar e ação integrada de ensino, pesquisa e extensão. In: STORI, N. **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie : Cultura Acadêmica editora, 2003.

Tânia Maria de Sousa França
Doutoranda em Educação PPGE-UECE. Mestra em Educação pela UECE. Especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa (UNIFOR) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB). Graduada em Serviço Social (UECE) e em Pedagogia (Metodista). Membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH. http://lattes.cnpq.br/8735366197079249

Emiliana de Paiva Gondim
Graduada em pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo, com formação em canto lírico, aliado a disciplinas gerais de música e música popular pela Universidade Livre de Música

Tom Jobim. Atua como cantora profissional, musicista e professora no Colégio Ari de Sá Cavalcante. Em seus trabalhos, busca projetos que além da interdisciplinaridade, tenham em si a criatividade, o desenvolvimento da consciência critica e a ampliação da visão de mundo.

Maria Zenilda Costa
Possui formação em Pedagogia e Música, mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal do Ceará. É professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e regente do Canto coral. Tem experiência de pesquisa em formação docente com ênfase nos saberes da prática docente, pesquisa colaborativa, arte-educação e educação musical. Foi coordenadora de área do PIBID e atualmente é coordenadora do LIFE. http://lattes.cnpq.br/3391960563968585

Iany Bessa Silva Menezes
Pedagoga Unichristus, Especialização Arte educação- Facudade Sete de setembro, Mestrado em formação de professores - Universidade Estadual do Ceará- formação dos professores de Arte na Ed. INFANTIL. ATUA EM PROJETO DE FORMAÇÃO E PROFESSORES NA e Ed. INFANTIL junto à secretaria de Educação do Municipio de Maracanau-Ce. http://lattes.cnpq.br/6382067272659995

Modalidade: Comunicação oral, Apresentação Slides ou Pôster **GT**: música
Eixo Temático: Tecnologias da Informação e Comunicação, metamorfoses no ensinar e aprender em Música.

INVESTIGAÇÃO DE EXPRESSIVIDADES SONORAS VOCAIS PARA COMPOSIÇÃO MUSICAL: "O que vem depois!?"

Carine Nunes[1]
(UNICENTRO, Paraná, Brasil).

RESUMO*:*

A presente pesquisa teve como objetivo investigar possibilidades sonoras vocais a fim de proporcionar uma experimentação da própria voz, para composição musical vocal no âmbito educativo e artístico, partindo da necessidade de ampliação de práticas musicais que explorem este grande campo sonoro e seu potencial criador. A pesquisa tem caráter empírico, tendo como locus a realização do processo criativo, sendo descrito e analisado neste texto. A partir da ideia de escuta sensível de Murray Schafer a investigação sonora aconteceu por meio de uma pesquisa de sons, a partir da apreciação artística de composições dos músicos Murray Schafer, John Cage, Gilberto Mendes, Hermeto Pascoal, Arnaldo Antunes e grupo The Voca People, e da poética da autora em se inspirar em sua história. Em comum os artistas mencionados se apropriam dos sons em diferentes formas de criação com a voz. A partir desta análise e da poética pessoal se realizou experimentações vocais que resultaram em uma composição, abordando ideias e trajetória de vida contando com expressões que fazem parte do vocabulário da autora. Este artigo apresenta uma contextualização histórica da voz na música, possibilidades de experimentação sonoras com a voz e formas de composição, apreciação de produções musicais dos músicos acima citados e relato e reflexão sobre o processo criativo realizado.
Palavras-chave: Expressão Vocal; Música Experimental; Processo Criativo; Canto.

INVESTIGATION OF VOCAL SOUND EXPRESSIVITY FOR MUSIC COMPOSITION: "What comes then?"

ABSTRACT:

The present study aimed to investigate sonic possibilities to provide a trial of the voice, for vocal music composition in the educational and artistic context, this is based on the need to expand the musical practices that exploit this large sound field and its creative potential. The research has empirical character, having the realization as locus of the creative process, which has been described and analyzed in this text. Starting with the Murray Schafer idea of sensitive listening the sound research occurred by means of a sound search, from the artistic appreciation of the Murray

[1] Graduada em Arte Educação (2010-2013), cah_nunnes@hotmail.com, Guarapuava PR na Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste, com orientação das professoras Daiane Solange Stoeberl da Cunha (Orientadora) e Érica Dias Gomes (Coorientadora).

Schafer, John Cage, Gilberto Mendes, Hermeto Pascoal, Arnaldo Antunes and The Voca People compositions, and the author's poethics to be guided on her history. The artists that were mentioned appropriate the sounds in diferents ways to creating the voice. From this analysis and personal poetic experimentations were performed and resulted in a composition, approaching ideas and life trajectories relying on expressions that are part of the author's vocabulary. This article presents an historical overview of the voice in music, possibilities of sound presentation with voice and forms of composition, appreciation of the musical productions of the singers mentioned above, and reflection on the creative process that was performed.
Key words: Vocal Expression; Experimental Music; Creative Process; Song.

Introdução

A voz possui diferentes possibilidades de produção sonora, assim como permite diversas formas de comunicação e de expressão. Para além da voz falada, o cantar – relacionado ou não à linguagem verbal - pode ser investigado enquanto potencial fonte de diversidade sonora, explorado tanto pelo intérprete ou compositor. Desta forma, este artigo traz uma visão geral sobre as transformações do cantar na história da música vocal, investigação e experimentação sonora, também levantando questões sobre possibilidades de composições musicais utilizando-se da voz. O texto também apresenta as apreciações de músicas e características das composições dos músicos Murray Schafer, John Cage, Hermeto Pascoal, Gilberto Mendes, Arnaldo Antunes e grupo The Voca People. Após a efetivação dos anseios da autora quanto à produção musical individual, apresenta-se o relato e reflexão sobre o processo criativo realizado.

Este trabalho de conclusão do curso de Arte-Educação - Trabalho de Pesquisa em Arte (TPA), foi embasado na ideia de escuta sensível de Murray Schafer (1991), que implica em aguçar a percepção sonora para a musicalidade, neste caso a da voz. Assim, esta pesquisa buscou investigar possibilidades de desenvolver a voz criativamente com base na experimentação e exploração sonora, de maneira aplicável no âmbito educativo e artístico.

O referencial teórico (MEDAGLIA, 2008; VALENTE, 1999; BAÊ; PACHECO, 2006; SCHAFER, 1991; CUNHA; GOMES, 2012; FREDERICO, 1999; WISNIK, 1989; ALVES, 1994) aponta para as transformações que ocorreram na história da música vocal. Na pesquisa empírica as experimentações de composição musical para a voz, apresentam a inserção de sons onomatopaicos, além da imitação de sons de situações e objetos do cotidiano, e de palavras sem significado linguístico. Na poética do processo criativo há uma exploração de diversas sonoridades vocais, exploração dos elementos sonoros e

musicais, com expressões vocais da autora, sua ideologia e história de vida, resultando em uma composição musical vocal. Esta criação tem caráter experimental, tendo em sua estrutura trechos melódicos, de andamento fixo e harmonia tonal, como também trechos de estrutura atonal com ruídos, sons arrítmicos e improvisação não melódica.

A voz e o cantar na história

A voz é um meio de expressão, um instrumento de comunicação, com identidade única a cada pessoa. Comporta infinitas possibilidades de ser produzida, em meio às suas diversas entonações, impostações, nuances e expressividades timbrísticas. A voz pode ser empregada como rico instrumento musical. Possui uma vasta fonte sonora para a composição musical, o que pode ser verificado em diferentes exemplos de música com abordagem contemporânea – caráter sonoro experimental e inventivo (SCHAFER, 1991).

Pode-se dizer que, uma das maneiras da voz ser desenvolvida é por meio da escuta. A escuta implica influências culturais, artísticas e sociais às quais a pessoa está exposta e em convívio. O contexto social pode ser determinante para a identidade vocal do indivíduo, a educação familiar, a formação musical, as escolhas, músicas, contexto social e econômico, podem ter influência para a voz musical (JÚNIOR, 2010).

Para cantar, a escuta atenta é uma das maneiras fundamentais para se apropriar dos sons, suas diversidades timbrísticas, de extensão vocal, de dinâmicas e ataques, de intensidade/amplitude, de duração. Porém percebe-se que muitos músicos ao longo da história musical não se apropriaram da ampla escuta sonora como suporte para exploração vocal, pelo contrário, realizaram seleção de sons efetivando a cada período histórico estéticas vocais diferenciadas.

O canto teve inúmeras funções e esteve presente de diversas maneiras em diferentes sociedades e, desta forma, cada pessoa em certa época se apropriou do canto e da música em geral, como lhe aprouvinha. Houve delimitações na exploração da voz, não utilizando da diverdidade sonora, limitando o campo de exploração vocal que cada pessoa é capaz de produzir. Esta delimitação vocal ocorreu atrelada ao conceito musical e aos padrões estéticos determinados por aspectos sociais, culturais e temporais.

O cantar é uma prática realizada desde os povos primitivos, pela sua ligação com a natureza, com a imitação dos sons naturais. Segundo Frederico (1999) com estes povos existia o “canto mágico”, que era usado para pedir pelas necessidades de sobrevivência e

estava presente nas festividades. Em geral, o cantar e a arte, faziam-se presentes nos rituais e no cotidiano.

Cantar é uma prática feita pelas comunidades, culturas, compostas por distintas pessoas, etnias, religiões em diversas épocas. Há o canto como arte, que foi aprofundado nesta pesquisa, que é pensado estética e empiricamente para ser executado, e que faz relação com a própria cultura. E existe aquele entoado no dia-a-dia sem preocupação com sua forma e interpretação. Guariente (2011) relata que existem lavadeiras de certos lugares do Brasil que cantam ao lavarem suas roupas, são pessoas que cantam por gostarem ou por tradição.

O canto foi muito relacionado com a religiosidade, como se refere Baê e Pacheco (2006) na Idade Média como o canto gregoriano no qual as vozes eram executadas em uníssono e sem acompanhamento instrumental. O acompanhamento instrumental passou a ser mais utilizado, no século XVII, com a monofonia. Segundo Medaglia (2008, p.16, 22) a monódica influenciou o canto gregoriano.

Cunha e Gomes (2012) também escreveram sobre o canto gregoriano (dos monges nos mosteiros medievais), realizado em uníssono e sem acompanhamento instrumental, logo se começou a intensificar a produção de músicas instrumentais.

Na música ocidental, segundo Medaglia (2008) no século IX com a Era Cristã, aconteceu o advento da polifonia: a superposição de vozes que perfaziam um todo harmônico. E o que somou para o desenvolvimento musical e evidentemente vocal também foi a escrita musical iniciada por Guido d'Arezzo (992-1050). Antes disso haviam indicações gráficas para que os músicos pudessem conduzir as vozes. Mais tarde foi empregado ornamentos no canto.

O período da Ars Antiqua - XII e XIII – inicia-se a independência rítmica e melódica das vozes, com intervalos entre as notas superpostas de efeito consonante (uníssono, oitava, quintas, terças e sextas) e os de efeito dissonante (segundas, quartas, sétimas e nonas).

Cunha e Gomes (2012) escrevem sobre o período do XIII e XIV sobre os estilos musicais vigentes:

> [...] paralelamente à música sacra medieval e renascentista, a música profana ou secular, por volta dos séculos XIII e XIV, desenvolveu-se em sua diversidade instrumental: "Tal como em qualquer época, as canções e

> melodias para dançar eram abundantes, embora raramente se conheçam os autores". (LOVELOCK, 2001, p.49 *apud* CUNHA; GOMES, 2012, p.67).

No Renascimento – século XVI – representou o ponto mais alto da polifonia vocal, buscando a perfeição da mesma. Também foi um período de desenvolvimento da música instrumental (MEDAGLIA, 2008). Cunha e Gomes (2012) apontam que no Renascimento efetiva-se a prática vocal polifônica:

> Culminando no crescente desenvolvimento da polifonia e na necessidade da afinação e uniformização de escalas, no Renascimento, concretizaram-se os contrapontos madrigais, nos corais de inúmeras vozes, que podiam chegar a 40 vozes (CUNHA, GOMES, 2012, p.67).

Segundo Baê e Pacheco (2006), chegou-se ao barroco, com o auge da ópera - a música vocal aparece relacionada com a expressão dramática. E segundo Medaglia (2008), neste período – 1600 a 1750 –, além da ópera, também contempla o estilo barroco, o oratório e a cantata.

No estilo Clássico – 1750 a 1820 – as melodias ganham mais fluência, leveza e simplicidade. A música instrumental é mais trabalhada neste período, do que a música vocal. O estilo Romântico – 1820 a 1900 – também se trabalhou mais a expressividade da música instrumental (MEDAGLIA, 2008).

Percebe-se que o aperfeiçoamento do canto acontece conforme a sociedade se desenvolve musicalmente, econômica e tecnologicamente. É importante ressaltar que essas transformações do canto aconteceram em relação à música erudita ocidental, tendo se consolidado, na era moderna, com base no sistema tonal, que até hoje é referência fundamental para a música brasileira.

A partir do século XX, com um maior avanço nos meios tecnológicos, e com uma grande emissão de sons da *paisagem sonora*[2] urbana, a música é pensada de maneira mais ampla, experimental, utilizando-se não só dos elementos formais da música, mas integrando a própria realidade, no que diz respeito à grande massa sonora, presente no cotidiano, na cultura e conforme a significância dos sons para as pessoas.

Neste período surge a música pós-tonal, com características não tonais, como a presença da dissonância, do cromatismo, dodecafonismo, do microtonalismo, negando a

[2] Paisagem Sonora (*soundscape*), segundo Schafer, é o "[...] total espaço acústico disponível" (SCHAFER, 1991, p.75), e ainda "[...] um conjunto de sons ouvidos num determinado lugar" (SCHAFER, 1991, p.214), ou seja, os sons do ambiente acústico que podem ser explorados musicalmente.

forma harmônica tradicional, sem padrões rítmicos, melódicos. A exploração dos elementos sonoros e musicais são mais explorados na música pós-tonal, principalmente o timbre. Cunha e Gomes (2012, p.62) comentam sobre o timbre vocal, afirmando o grande potencial timbrístico da voz: “Há uma infinidade de timbres vocais, e também podemos ampliar as possibilidades timbrísticas da voz, por meio de experimentações, obtendo resultados sonoros múltiplos”.

Um exemplo do trabalho com essa linguagem não tonal é com Arnold Schoenberg, criador do dodecafonismo e o serialismo – séries de doze sons sem repetir nenhum deles. Mais tarde na música experimental são utilizados ruídos, efeitos, sons ditos “não-musicais”.

Schafer (1991, p.154, 155) escreve sobre a questão tonal na música:

> A música tonal tradicional tinha muitos tipos de contraste, dos quais o produzido pela oscilante alternação (eu quase escrevi “Altercação") entre consonância e dissonância inspirou a maior parte das teorizações. [...] os sons são consonantes ou dissonantes apenas relativamente, dependendo do seu contexto. Dissonância é tensão, e consonância é relaxamento. [...] Nenhum dos dois termos tem significado absoluto; um define o outro.

A música atonal pode variar direções, alturas, sem preocupação com o gerar tensão para logo ter o repouso, ou seja para ter o relaxamento - algo característico da harmonia tonal - o conforto aos ouvidos e a ideia de finalização da música. Sobre a relatividade em relação a consonância e a dissonância no atonalismo Schafer (1991, p.156) escreve:

> Qualquer complexo sonoro pode ser analisado em termos de sua consonância e dissonância relativas, dentro de sua vizinhança acústica. "Consonância" e dissonância" referem-se a variações em intensidade, altura, duração ou timbre, dentro dos perímetros do audivelmente possível.

Na música contemporânea abrange-se a tonalidade, a atonalidade ou pós-tonalidade. As transformações musicais do século XX ocorreram em grande medida na música erudita, que perpassou inúmeros momentos permeados por tendências e estéticas diferenciadas como o minimalismo, o ruidismo, a música experimental, o serialismo, entre outros, culminando na ampla experimentação sonora, instrumental e vocal, e mais tarde analógica e hoje a digital (CUNHA; GOMES, 2012). Em contrapartida

a música popular tem o tonalismo como principal estética como afirma Wisnik (1989, p.163): “A canção popular faz dela generalizado e algumas vezes excelente uso”.

A partir da história do desenvolvimento vocal, percebe-se também a importância de explorar de toda a diversidade sonora disponível, para que a composição musical seja cada vez mais expandida e completa, em relação a forma e inventividade.

Processo de Criação: possibilidades de composição e execução musical vocal

Existem diferentes maneiras de utilizar sons nas composições musicais vocais. É possível emitir murmúrios, onomatopeias, gritos, sussurros: toda *paisagem sonora* a qual Schafer se refere, e a todo tipo de som que, como escreve Valente (1999) antes era banido pela sociedade, como bocejos, arrotos, estalos de língua, suspiros, tosse. Basta estar perceptível a sons diversos. O estar perceptível, *saber sensível*, é como Duarte Júnior (2004) afirma ser o saber primeiro, o qual adquire-se por meio do perceber e do relacionar-se com o mundo, no caso da presente pesquisa, relacionar-se com o mundo da própria voz.

É importante ressaltar que para essa entrada de sonoridades antes banidas da formação musical, acredita-se que precisam ser pensadas esteticamente também, com uma intenção, uma poética de trabalho artístico.

Para toda a imensa e diversificada paisagem sonora, Schafer instiga as pessoas a perceber os sons do ambiente de forma atenta, sensível, dando sentido aos sons que são naturais e aqueles que são produzidos nas diversas sonoridades por objetos do cotidiano. E além de ouvir esses sons, pode-se criar música a partir destes sons, pela imitação por exemplo; a partir de composições musicais experimentais, eruditas e populares; também a partir de poemas, imagens, cenas teatrais, experiências da própria vida. No caso da voz, pode-se experimentar e explorar da dinâmica dos sons, expressões da fala, do canto.

Valente (1999, p.20) também escreve sobre a atenção dada a paisagem sonora para aliá-la ao cantar: “O estudo da música vocal cantada só poderá ser de fato profícuo se contextualizado às implicações decorrentes da evolução da paisagem sonora”. E ela também afirma: “[...] faz-se necessária uma investigação mais minuciosa da voz na paisagem sonora e suas implicações no próprio desenvolvimento da linguagem musical”.

A partir disso reflete-se que trabalhar com a preparação da voz implica em não seguir exclusiva e rigorosamente técnicas, métodos e regras - que dão certo e que

servem para embasar e impulsionar o treino vocal -, mas, a partir do tempo e espaço em que se vive é possível e necessário sugerir novas formas de estudar a voz, como a investigação sonora que cada voz é capaz de explorar, também por meio do universo sonoro, e como se refere Schafer (1991), do total aural, ou seja, de todo som que existe, os quais muitos nem se conhece. Quando as expressividades da voz são percebidas e passam a ser exploradas, compreende-se sua capacidade timbrística e extensão frequencial.

Muitas sonoridades e modos de exploração vocal estão presentes na maneira com que se usa a voz no dia a dia: com diferentes entonações, risos, brincadeiras com palavras, enfim, a cultura de cada pessoa pode ser revelada na arte, em que podem expressar-se. Podem ser usados musicalmente os sons que mais se tornam significativos no dia a dia das pessoas.

Por meio da descoberta de diferentes sons, e a apropriação destes, pode-se usá-los para composição musical. Quando se tem uma composição, há um processo de desenvolvimento, que é muito importante até chegar a um trabalho final. É neste processo que acontecem as escolhas, as organizações e o que poderá ser aproveitado ou retirado.

Em geral, o processo de criação acontece durante e na conclusão do trabalho de composição. Ostrower acredita que a criatividade pode acontecer para todo ser humano, se apresentando como uma necessidade (OSTROWER, 2008). Segundo Dourado (2004, p.88) compor é o ato de criar uma obra musical. Compor na contemporaneidade é criar a partir de diferentes sonoridades e usar de diversos meios para criar e produzir música. Um desses meios é a voz. A música vocal pode ser composta a partir de histórias, imagens, infinidade de sons e expressividades timbristicas, altura, intensidade, harmonia, melodia, ritmo.

Meios tecnológicos também podem ser utilizados para composição musical vocal, como os *softwares* de edição e manipulação de sons, a fim de proporcionar a criação e inventividade sonora. Por meio destes manipuladores de som, pode-se obter maior diversidade de efeitos e edições de sons, por isso oferece mais possibilidades de criação e experimentação. Valente (1999) afirma que o estudo da voz cresce em complexidade, demandando um nível de interpretação mais apurado. Surgem então “[...] a voz gravada em fita magnética, manipulada por intermédio de um sintetizador, decodificada e processada por um computador (*sampler*)” (VALENTE, 1999, p. 19).

A manipulação sonora musical é muito usada por músicos contemporâneos que se apropriam desta prática, com fim artístico. Exemplo disso é o processo de gravação de *Cds* e *Dvds* de forma geral, mas também há músicos que usam destes meios tecnológicos como instrumentos musicais para experimentação e composição musical vocal, exemplo disso são os músicos Arnaldo Antunes, John Cage que serão melhor descritos, em relação às suas abordagens musicais no decorrer deste texto.

Na investigação e criação musico vocal, podem-se integrar as demais manifestações artísticas - teatro, dança, artes visuais. A arte é integrada e envolve todo nosso corpo e sentidos. Por isso, a produção artística vocal, não envolve só a voz, a música, mas a arte em geral, a vida e o mundo num todo sonoro e vivencial. Um exemplo que se utiliza da arte de forma integrada na execução e criação musical vocal são as apresentações do grupo The Voca People, Arnaldo Antunes, Murray Schafer, e John Cage que fazem experimentações de sonoridades com a voz e relacionam arte em geral.

Pode-se elencar como exemplo a metodologia que Schafer (1991) utiliza em seus exercícios de composição. Esse autor utiliza em seus exercícios: exploração de fonemas, consoantes, sílabas, dinâmica em relação a intensidade, altura, duração, som rítmico e arrítmico, explorando estados emocionais da voz, triste, engraçado, bravo, alegre, porém não sugere manipulação sonora por *softwares*. Schafer também propõem explorar a voz por meio de registros sonoros da partitura gráfica (um exemplo de partitura contemporânea). Estes exercícios não são técnicas composicionais específicas para compositores, mas voltados para a educação musical de forma geral. A proposta de prática musical na educação é foco do trabalho musical de Schafer. No entanto, há a obra *Epitaph for Moonlight*[3], que apresenta um resultado artístico, referente à sua composição, em que as vozes do coro são exploradas de maneira um pouco experimental, em relação a dinâmica de altura, intensidade; aglomerado de vozes; em certos momentos parece não haver sentido entre as palavras cantadas.

As composições de Gilberto Mendes estão relacionadas a trilhas sonoras para filme, música para cinema. Pode-se perceber no início do documentário “A Odisséia Musical de Gilberto Mendes”[4], um envolvimento experimental com a voz cantada, assumindo uma relação com a questão cênica. Vale ressaltar que a música de Gilberto Mendes faz parte do sistema tonal, porém apresenta uma abordagem ampla de

[3] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=5UJ9CownpSc. Acesso em: 30 mai.2013
[4] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9sc__lcE9HY

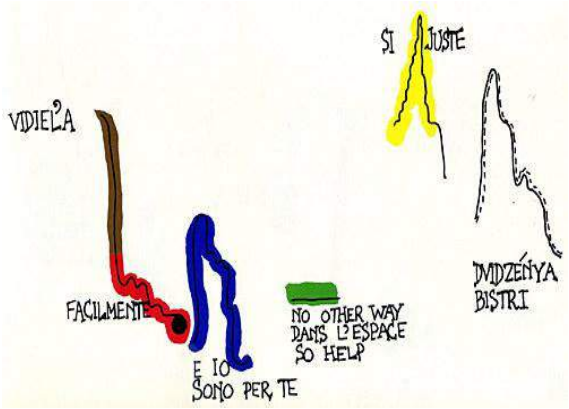
apropriação de composição musical com exploração de altura, intensidade, de forma significativa.

Há um trabalho do músico e compositor Hermeto Paschoal e Orquestra Popular com Mônica Salmaso, chamado “23 de junho”. Nesta apresentação acontece a experimentação vocal, mas é feita imitando a melodia que está sendo tocada no instrumento.

John Cage é um músico e compositor que tem uma característica experimental em suas composições pelo fato de explorar outras formas musicais, como trabalhar com a questão do silêncio. Cage tem algumas composições para piano preparado e outras com experimentações vocais também, como é o caso da composição “Aria” de 1958. Essa obra chama atenção pelo fato de os executantes apresentarem-se sempre afinados mesmo quando fazem os experimentos de dinâmica com alturas, intensidades, entonações diversificadas. É uma obra aberta. Pode-se perceber isso pela partitura:

Fotografia 1 – Partitura para voz Aria[5] (1958)

Autor: John Cage



Esta partitura explora sons sem uma melodia definida do início ao fim; relaciona também o silêncio e apresenta sons não vocais e envolve interferência eletrônica, porém soma-se esses sons à apresentação não modificando a voz.

Alguns trabalhos do músico e compositor Arnaldo Antunes mesclam poesia concreta e música. Ele apresenta um trabalho de experimentação da voz no cantar com relação da palavra e ritmo, como no *Cd* “O Corpo”[6] contemplando também a manipulação sonora. Aborda a música de uma maneira esteticamente bem estruturada – no que se

[5] Fonte: Ilustração presente no livro Aria (1958), de John Cage. Disponível no site: di-arezzo, em: http://www.di-arezzo.es/partitura/partitura+cl%C3%A1sica/partitura-para-voz/PETER01924.html. Acesso em: 20 ago.2013, 17:00.
[6] Antunes, Arnaldo. O corpo. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=0fCRvccyhyQ. Acesso em: 06 mar.2013, 12:17.

propõe. Explora a questão experimental, mas tem ritmo e melodia que se relacionam. Há dinâmica com altura, intensidade e ritmo; há bastante repetição. Exploram-se vários timbres vocais. Este trabalho relaciona a música tonal com a experimentação musical, que é a principal forma musical que se quis explorar na composição da autora.

O trabalho do grupo musical The Voca People apresenta experimentação da voz, mas em uma concepção de música tradicional (não experimental). Eles fazem um trabalho exclusivamente vocal, sem interferência da manipulação tecnológica e de nenhum instrumento musical a não ser a voz. Apropriam-se de músicas que já existem, porém transpõem para outro arranjo, executado apenas com a voz. A performance deste grupo integra as manifestações artísticas: teatro (cena, espaço cênico, iluminação e atuação cênica enquanto se canta - expressões faciais, cantam como se estivessem dialogando com os demais colegas, como se existisse uma ação real), artes visuais pela questão da cenografia e figurino. Essas são algumas de suas performances abordando as características citadas: The Voca People - New Vídeo Live[7] e The Voca People Medley[8]; Voca People - medley cinéma[9], Voca People - Queen Tribute[10]; Original Voca People (PLUS SONG NAMES)[11].

Relato, Reflexões e Discussões sobre o Processo Criativo

> Eu quero cantar minha paisagem interior com a candura inocente de minha infância". Claude Debussy (*apud* Valente, 1999, p. 15).

Essa frase relaciona-se com a abordagem da pesquisa, pois enfoca a ideologia e vida no processo criativo refletido neste artigo.

Em relação às apreciações artísticas de trabalhos dos músicos acima citados, observou-se estrutura, composição, exploração vocal, dinamização das apresentações. Após as apreciações iniciou-se o trabalho de composição da autora: a melodia foi criada dentro da estética tonal somando-se características experimentais; apresenta uma letra e forma musical a partir da história vocal da autora, contemplando expressões vocais que se utiliza no seu dia a dia. A composição tem por nome "O que vem depois!?"[12].

---

[7] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=jSf3KRlkdV0&list=RD02MliruNYA-Jo. Acesso em: 23 jun. 2013.
[8] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=6IBT8Pg8wsI&list=RD02MliruNYA-Jo. Acesso em: 23 jun. 2013.
[9] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=PF6J9sQnHN4&list=RD02MliruNYA-Jo. Acesso em: Acesso em: 23 jun. 2013.
[10] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=QIaVPHRU1kE&list=RD02MliruNYA-Jo. Acesso em: 23 jun. 2013.
[11] Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=-7lnrEfJcyA&list=RD02MliruNYA-Jo. Acesso em: 23 jun. 2013.
[12] Disponível em: https://soundcloud.com/carine-nunes-d/o-que-vem-depois.

A melodia e a letra, num primeiro momento, apresentaram-se mais consistentes, porém durante e no processo concluído, a composição, de forma geral, apresenta um caráter tonal relacionado ao experimental: envolve a exploração dos elementos formais do som – foi trabalho com intensidade, durações, mas principalmente com altura utilizou-se sobreposição de vozes em alturas diferentes, relacionando grave e agudo) e diversidade timbrística com a própria voz: risos, expressões vocais emitidas no dia a dia da autora - as expressividades labiais e de abertura de boca influenciaram esses timbres, também foram exploradas vogais, consoantes, sílabas, palavras sem ligação em seu sentido de escrita – e elementos musicais com ritmo, melodia e harmonia. Considera-se esta composição tonal, mas não só vista num olhar tradicionalista, com uma forma padrão, ela contempla a música experimental, integrando assim características da forma atonal.

No início da pesquisa prática as experimentações tiveram o auxílio do violão, com uma base harmônica, porém não foi dado continuidade, por não ter tido um resultado satisfatório de acordo com o que se pretendia. Foi apenas uma tentativa como várias outras que foram utilizadas, que, ou não atingiram o objetivo ou foram inspirações para outras formações na música. A composição apresenta experimentação vocal, sem interferência de sons de instrumentos musicais ou objetos sonoros. Foi gravada apenas pelo *Audacity* ®[13], sem ser utilizada a exploração de efeitos de forma significativa, apenas foi estruturado no *reverb* (um efeito usado para aprimorar a questão acústica, e não permitir que tenha interferência de eco, pois a sala em que foi feita a gravação não tem isolamento de som). Para essa gravação também foram utilizados os recursos: microfone unidirecional, ou seja, não é o que se utiliza para gravar em estúdio profissional; mesa de som e *notebook*. A composição foi gravada em pistas (faixas) no *Audacity* ® totalizando, na sua finalização 29 faixas que foram mixadas para ficar em um só áudio, pois foi feita a experiência apenas com a voz da autora.

Para se chegar a composição final que tem três minutos, trabalhou-se durante dois semestres, somando às vivências durante a graduação em arte.

Como descrito, foram várias as tentativas de experimentações, muitas deram certo com a poética pensada e outras foram sendo alteradas. Isso faz pensar que não basta criar certa poética e escolher fazer música experimental com determinados sons e explorações de elementos sonoros e musicais por exemplo. Requer pensar também uma

[13] *Audacity* é um editor de áudio livre; pode-se gravar e editar sons. Disponível em:http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013570.pdf.

maneira de organizar as ideias de forma que fique melhor esteticamente possível e que ao mesmo tempo vá ao encontro da poética construída. É a construção do todo. Tudo precisa estar integrado e atingir o gosto individual sobre o próprio trabalho, ou seja, ter uma poética, um fazer, um conhecer e um expressar-se – como Bosi (2009) escreve em seu livro definindo a arte - e ver o trabalho finalizado com êxito e gosto pelo resultado.

Compara-se com o que acontece em qualquer trabalho, nem tudo que se pensa e experimenta vai ao encontro do que se pretende fazer. Num texto por exemplo, acontece de se apagar palavras que na opinião própria não atingem a ideia do texto. Muitos profissionais reveem seus empreendimentos buscando o melhor, isso quer dizer que sempre haverá algo a ser modificado, criado, transposto ou retirado. Assim percebe-se a composição realizada nesta pesquisa. Em todo seu processo de estruturação, tantas coisas foram repensadas para se chegar a uma forma estética que atingisse a poética de forma satisfatória.

Considerações Finais

Pode-se conhecer as transformações que acorreram na história musical, em relação ao cantar, o quanto foi sendo desenvolvida nos vários períodos, com abordagens diferentes, que aos poucos foram sendo transformadas, conforme se percebia a necessidade da inovação do fazer musical. Ressalta-se a importancia do conhecimento da história da voz e estudos sobre conceitos musicais, contribuindo para a integração e apropriação do todo.

Também como resultado, se reconhece o acréscimo de repertório e desenvolvimento musical pela apreciação de peças musicais e pelo processo criativo realizado. Toma-se reconhecimento de expressividades vocais da autora, contribuindo para um olhar criador, execução e de desenvolvimento vocal.

Acredita-se que a pesquisa e processo criativo desenvolvido pode vir a ter desdobramentos com enfoque metodológico educativo, trabalhando, por exemplo, com o resgate da memória afetiva relacionada com processo criativo musical.

Compreende-se que para compor uma música, utilizando-se da voz, há uma riquíssima fonte sonora vocal, basta estar perceptivo às sonoridades e experimentar, organizar estética e empiricamente, conforme a poética que se queira e ter um olhar crítico sobre o próprio trabalho, no sentido de descobrir uma forma de se chegar a um

final satisfatório. E essa descoberta só se consegue nas tentativas experimentais que acontecem no processo.

Percebe-se também, que a música contemporânea abrange toda gama de exploração sonora, com a exploração dos mais diversos estilos e características musicais, contemplando a música tonal e pós-tonal, podendo relacionar as duas numa única música – como feita na composição desta pesquisa –, pois a música contemporânea mostra-se como uma abordagem, em que se explora da criatividade artística aproveitando a diversidade sonora e as diferentes maneiras de produzí-la.

Acredita-se que feito este processo criativo, foi mais um grande passo para formação musical vocal da autora, e que poderá servir para aprendizagem própria e de outras pessoas que conheçam este trabalho. Afirma-se que era isso que devia ser pesquisado, pelo encantamento e contágio com o próprio trabalho, do que se experimentou e ao resultado que concluiu. A formação e o gosto pela música e pelo canto foram acrescidos na autora por essa pesquisa. Esse estudo ajudou a se pensar o próprio trabalho artístico musical e vocal, e ter experimentado isso no criar e no expressar foi importante.

Ter tomado como base, para criação do processo criativo musical vocal, características da personalidade e do dia a dia da autora, foi muito significativo. Cada um tem uma particularidade e nem todos se sentem a vontade para tornar isso público em forma de arte, como foi feito. Afirma-se que ocorreu uma timidez em alguns momentos, em gravar expressões que a autora fala no seu dia a dia, mas ressalta-se que depois foi natural, divertiu-se fazendo e ouvindo. Em outros momentos da música, como na letra que aparece na segunda parte, apresenta um pouco da vida da autora, expressa resumidamente o que pensa sobre a vida. A arte tem essa característica que no processo de formação e expressão do trabalho artístico tenha-se a ideia, o pensar do artista. Acredita-se a arte ser a extensão do artista, seja de um pensamento, ideia, um agir. Ou como pode não ter nada a ver com que o artista é, mas não deixa ser uma extensão dele, pois o que ele quis criticar, é o que ele pensa, é dele.

Com todo o trabalho de investigação de sonoridades, até chegar na construção musical, procurou-se não esquecer do sentido que se dá aos sons, à voz, enfim, ao cantar.

É importante que sejam criadas composições inventivas e diferenciadas sonoramente, para que a música, assim como a infinidade de sons que existem, possam enriquecer-se em diversidade artística; ser também uma contribuição para que o canto seja explorado de diferentes maneiras favorecendo o desenvolvimento musical vocal e que músicos, compositores, cantores, alunos e todos que sintam relacionados com a música vocal, enquanto arte, sejam impulsionadas a criar a expressar-se com identidade própria, sendo originais em suas criações, performances, enfim, em todos seus empreendimentos.

Cantar parece sobrevoar o sentir. Dou sentido ao meu canto que por encanto quero compartilhar com outros tantos cantos.

Referências

ALVES, Eduardo Francisco. **Dicionário Grove de música**: edição concisa, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

BAÊ, Tutti; PACHECO, Claudia **Canto:** equilíbrio entre corpo e som - princípios da fisiologia vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2006.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 7ªed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; GOMES, Érica Dias. **Música e Transformação**: Por um Olhar Diferenciado na História da Música. Guarapuava, Unicentro, 2012.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música.** São Paulo: Ed. 34, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O Sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

FREDERICO, Edson. **Música**: breve história. São Paulo: Irmãos Vitale,1999.

GUARIENTE, Liane Cristina. Experiências com a música do mundo: em busca de uma pedagogia do canto. **Anais do II Encontro do Grupo de Pesquisa em Arte da FAP.** Curitiba: FAP, 2011. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao_2012/Pesquisa_e_PosGraduacao/Anais_II_Encontro_Arte_Educacao_e_Formacao_Continuada/GUARIENTE_LianeCristina.pdf. Acesso em 20 abr.2013, 13:03.

JÚNIOR, Florisvaldo Paulo Ribeiro. Resenha: Solistas dissonantes: história (oral) de cantoras negras, de Ricardo Santhiago. **Caderno Espeço Feminino.** v. 23, nº1/2, p.361-334, 2010. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.seer.ufu.br%2Findex.php%2Fneguem%2Farticle%2Fdownload%2F12240%2F7083&ei=VYyWUdi9JovS9ATJg4CIDg&usg=AFQjCNG3j1AQ3atgCgw8e-xja1ZfDyw0Eg&sig2=DiAmQFuCky4Wq-T-lUr6oQ. Acesso em: 20 de mar. 2013, 13:04.

MEDAGLIA, Julio. **Música, Maestro!**: do canto gregoriano ao sintetizador. São Paulo: Globo, Ed.1, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

VALENTE, Heloísa. **Os Cantos da Voz**: entre o ruído e o silêncio. São Paulo: Annablume, 1999.

WISNIK, Miguel José. **O som e o Sentido** - Uma outra História da Músicas. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.

Carine Nunes
Pós graduanda em Educação Musical, pelo CENSUPEG: Centro Sul - Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós – Graduação – com a Faculdade São Fidélis. Graduada em Arte Educação, UNICENTRO –Univerdidade Estadual do centro Oeste. Desenvolve trabalho artístico musical vocal. http://lattes.cnpq.br/7438701137233030.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **comunicação oral** GT: **Música**
Eixo Temático: iniciação científica

CONTRIBUIÇÕES DE DOIS EDUCADORES DOS MÉTODOS ATIVOS PARA O ESTUDO NA PERCEPÇÃO MUSICAL

Bruna Carla Hendges (UNESPAR-EMBAP, Paraná, Brasil)
Cristiane Hatsue Vital Otutumi (UNESPAR-EMBAP, Paraná, Brasil)

RESUMO*:*
Este projeto de iniciação científica (em andamento) tem como finalidade principal estudar dois dos educadores pioneiros dos métodos ativos em educação musical, E. Dalcroze e E. Willems, para contribuição em atividades na disciplina Percepção Musical. Cientes de que na literatura nacional menciona-se a necessidade de melhorias no cenário dessa disciplina, faz-se relevante o aprofundamento em autores de referência para uma outra perspectiva. A pesquisa inicia com uma revisão bibliográfica, e pretende propor duas atividades com turmas de jovens do primeiro ano de Percepção Musical dos cursos superiores de música da Unespar-Embap. Após a realização dessas ações pedagógicas os alunos participantes responderão a um questionário, comentando sobre a estrutura da proposta e oferecendo sugestões. Espera-se que a pesquisa enriqueça as discussões sobre a matéria e colabore na integração entre teóricos, o perfil da disciplina e a realidade do público dessa instituição
Palavras-chave: Métodos ativos; Percepção musical; Atividades.

CONTRIBUTIONS OF TWO METHODS OF ASSETS FOR EDUCATORS STUDY IN MUSICAL PERCEPTION

ABSTRACT:
This research project (in progress) has as its main purpose to study two of the pioneer educators of active methods in music education, Dalcroze E. and E. Willems, contribution to the discipline activities in Musical Perception. Aware that the national literature mentions the need for improvements in the scenario of this discipline, it is important to deepen authors in reference to another perspective. The research starts with a literature review, and intends to propose two activities with groups of young first year of Musical Perception of higher education in music Unespar-EMBAP. After performing these actions pedagogical participating students answer a questionnaire, commenting on the structure of the proposal and offering suggestions. It is hoped that the research will enrich the discussions on the matter and collaborate on the integration of theoretical, the profile of the discipline and the reality of this public institution.
Key words: Active methods; Musical perception; Activities.

Introdução e referencial teórico

Considerando as discussões dos últimos anos à respeito da disciplina Percepção Musical, em que são citados o tradicionalismo no ensino, a fragmentação de conteúdos, a relação mais destacada para o uso de repertório da música ocidental europeia (OTUTUMI, 2008, 2013; GROSSI, 1999; BHERING, 2003; BERNARDES, 2001), vimos como importante trazer reflexões dos chamados métodos ativos para esse meio.

Surgidos no início do séc. XX, os métodos ativos vieram como "[...] resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do séc. XIX para o XX" (FONTERRADA, 2005, p. 107), e propõem, de maneira mais descritiva (por métodos e atividades práticas) ou através de princípios filosóficos mais gerais, o ensino pelo diálogo, de modo participativo (PENNA, 2011).

Os métodos ativos tem por direção a vivência da música em um âmbito geral, buscando o desenvolvimento auditivo, físico e mental. Estes métodos priorizam os movimentos corporais e o canto nas execuções das atividades propostas, embora cada qual enfatize um aspecto diferente (FONTERRADA, 2005). Tais fundamentos nos permitem que os associemos ao contexto da Percepção Musical com certa facilidade.

Sabemos que as primeiras soluções para modificar e melhorar as condições da Percepção Musical geralmente caminham para amenizar a heterogeneidade de conhecimento na turma, com o oferecimento de aulas de monitoria, a realização de provas de proficiência, ou começar o conteúdo do "zero" (OTUTUMI, 2008). São ações interessantes, mas que podem vir a acontecer integradas com um dinamismo maior em sala de aula. Além disso, por ser uma disciplina comumente obrigatória e pertencente às diferentes modalidades de cursos de música, é um meio importante também para se difundir metodologias e estratégias de estudo.

Assim, concordamos com Fonterrada (2005), que argumenta:

> [...] caso se queira fortalecer a área de educação musical, é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados, não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileira (FONTERRADA, 2005, p.108).

Embora falemos de uma matéria de base teórico-prática no ensino superior e, em muitos casos, os métodos ativos serem referendados em trabalhos com público infantil ou iniciante em música, acreditamos que essa reflexão possa ter resultados profícuos. Preocupações com o contexto de ensino, com o conceito do que seja música, com as questões de escuta musical, são alguns aspectos vistos nas duas primeiras gerações de educadores – como Dalcroze (apud BACHMANN, 1993), Willems (1999, 2008, 2011), mas também em Swanwick (2003), Schafer (1991) – e podem ser correlacionadas à aula de Percepção Musical da graduação.

Gainza (1988) nos proporciona um alerta sobre as metodologias e o meio atual, levantando outra reflexão:

> [...] pôr em dia os processos pedagógicos na música é uma tarefa que se realiza lentamente e tarda bastante para se generalizar. Por isso, coexistem, na atualidade, as mais opostas e contraditórias

> técnicas e enfoques nos diferentes meios em matéria de educação musical [...] (GAINZA, 1988, p.112).

Relacionar os educadores musicais à Percepção Musical no ensino superior traz desafios: trabalhar sem a caracterização a educação musical infantil, em uma disciplina no ambiente de formação profissional, que, historicamente tem a dominância do perfil tradicional. Por isso, além do estudo de autores, algumas perguntas fazem parte da investigação: como podem ser organizadas as propostas para alunos da graduação? Quais estratégias interessantes para expor as ideias dos educadores, simultaneamente a práticas de conteúdos musicais da disciplina?

Por isso, a intenção é conhecer e aprofundar reflexões sobre autores de referência, colaborando para uma perspectiva atual e fundamentada no ambiente da disciplina Percepção Musical na universidade. É com um trabalho de agregar e avaliar que poderemos movimentar nossos ambientes de ensino. Gainza (1988, p.111) avança essa ideia:

> Se tivesse que sintetizar, empregando apenas uma palavra, a essência desse rico e interessante período que atravessa a pedagogia musical elegeria o conceito de integração, pois no meu entender o momento que estamos vivendo é de adição e síntese [...].

Dentre os educadores musicais, observamos como mais significativos para esse estudo os pensamentos e propostas de Dalcroze e Willems, pelo fato dos aspectos corporais, rítmicos e auditivos terem grande destaque. Ambos autores revolucionaram a forma de ensinar música, através dos métodos ativos.

Segundo Dalcroze é importante "...compreender a necessidade de se introduzir com vantagens a humanidade na educação musical, de empregar procedimentos intelectuais e desenvolver, simultaneamente, as faculdades sensoriais e sentimentais, espirituais e físicas dos futuros artistas e amadores." (Dalcroze in Willems, 1985, p5-7 apud FONTERRADA,2005, p125).

Objetivos

- estudar os princípios e pedagogia de dois educadores musicais pioneiros, E. Dalcroze e E. Willems, observando aspectos de contribuição para o desenvolvimento da Percepção Musical na graduação – com destaque sobre a rítmica, a melodia e a leitura musical;
- propor duas atividades práticas para alunos da graduação, com base na metodologia desses autores;
- levantar os cometários dos participantes por meio de questionários e analisar os dados.

Metodologia

Em sua organização estrutural a pesquisa possui três grandes fases de execução: 1) a revisão bibliográfica sobre os educadores musicais acima citados, bem como sobre as discussões acerca da disciplina Percepção Musical; 2) a elaboração de duas atividades, com base nos aspectos principais de Dalcroze e

Willems; 3) análise dos dados de questionários oferecidos para as turmas de Percepção Musical.

Fase 1: revisão bibliográfica

Nesta etapa são estudados os principais autores que escreveram sobre a disciplina Percepção Musical nos últimos anos, para se conhecer a realidade da disciplina, o perfil do público de alunos, e aspectos estruturais da matéria na UNESPAR-EMBAP. Para tanto, contamos com dissertações e teses, tais como: Bernardes (2000), Bhering (2003), Gonçalves (2013), Otutumi (2008, 2013) e artigos de outros autores.

Parte-se em seguida para o estudo de textos de educadores musicais de referência: E. Dalcroze (apud BACHMANN, 1993; apud MATEIRO, ILARI; apud SILVA, 2008), E. Willems (1999, 2008, 2011). Busca-se pelos textos originais, mas pode-se lançar mão de textos como de Mateiro e Ilari (2011), que também trazem descrições fundamentais dos educadores e são de fácil acesso.

Fase 2: proposição e realização das atividades

Serão avaliados os perfis das turmas de Percepção Musical da EMBAP, bem como os respectivos conteúdos do programa (por plano de curso), para a proposição de duas atividades com os alunos de Percepção Musical 1 – de ingressantes.

Estrutura geral:

As atividades terão como orientação os princípios pedagógicos estudados na fase de revisão de literatura e destacarão principalmente os aspectos rítmico e melódico;

A realização das atividades acontecerá em dias diferentes de aulas, devendo contextualizar os educadores e objetivos do estudo.

Fase 3: questionários e análise dos dados

Após a realização das atividades será ofertado aos participantes um questionário para comentário sobre as propostas, com um campo aberto para sugestões. O questionário terá por volta de 10 questões, com campo para preenchimento livre (mas não extenso).

Os materiais serão tratados pela Análise de Conteúdo de Bardin (2002), observando assuntos e categorizando as características principais de sua estruturação.

De modo geral, a abordagem metodológica terá o enfoque qualitativo, já que procura aprofundar conhecimento sobre os princípios de educadores, além de propor práticas pedagógicas. Neves (1996, p.1), considera uma das características desse tipo de investigação a flexibilidade operacional das ações, diferentemente do rigor da vertente quantitativa. Além disso, elenca outros aspectos como: “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; o enfoque indutivo”.

Considerações

Espera-se que a pesquisa contribua para embasar atividades nos moldes dos métodos ativos e propor novas reflexões para os participantes da disciplina de

Percepção Musical 1 da UNESPAR/EMBAP. Com a experiência de aplicação das propostas, deseja-se também que o estudante-pesquisador também aproveite a atuação com as turmas como meio de aprimorar sua atuação docente.

É nossa expectativa contribuir para maior diálogo sobre o assunto e alargar ideias sobre a área.

Referências

BACHMANN, Marie-Laure B. **Dalcroze Today** : An Education Through and Into Music. Claredon Press, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2002.

BERNARDES, Virgínia. **A música nas escolas de música:** a linguagem musical sob a ótica da percepção. 2000. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BHERING, Maria Cristina Vieira. **Repensando a Percepção Musical:** uma proposta através da música popular brasileira. 2003. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FONTERRADA, Marisa T. De Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

GAINZA, Violeta H. De. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Pedagogía musical:** dos décadas de pensamento y accíon educativa. Buenos Aires/ Mexico: Editora Lumen, 2002.

GONÇALVES, Lilian Sobreira. **Um Estudo Sobre Autoeficácia de Alunos de Percepção Musical**. Dissertação de Mestrado – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes. UFPR, Curitiba, 2013.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Ibpex, 2011.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção Musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Dissertação (Mestrado em Música). 240p. Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

_____. **Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil:** reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. Tese (Doutorado em Música). 368p. Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, USP, vol. 1, n.3, 2o semestre de 1996.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, Valéria Carvalho da**. Corporeidade e educação**: sinfonia de saberes na educação musical. Tese de doutorado (Educação) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. 150p

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

WILLEMS, Edgar. **Solfejo – curso elementar**. São Paulo: Fermata, 1999.

_____. **El valor humano de la educación musical**. Barcelona, Buenos Aires e México: Paidós: 2008.

_____. **El oído musical: la preparación auditiva del niño**. Barcelona, Buenos Aires e México: Paidós, 2011. 5a. Ed

EdMéxico:Ed.

Bruna Carla Hendges. Estudante universitária, cursando primeiro ano de licenciatura em música na UNESPAR-EMBAP. Possui formação técnica em música em teoria musical e solfejo e prática de violino pela Escola de Artes de Chapecó.
http://lattes.cnpq.br/6685533834845433

Cristiane Hatsue Vital Otutumi. Doutora e Mestre em Música, linha Fundamentos Teóricos, pela Universidade Estadual de Campinas com foco no ensino da Percepção Musical. Bacharel em Música Popular pela Unicamp (2002) e especialista em Arteterapia pela UnP/RN - Alquimy Art/SP (2004).. Atualmente é docente da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/EMBAP.
http://lattes.cnpq.br/4027025835602996

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Música
Eixo Temático: Iniciação cietífica

A ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS E A INFLUÊNCIA DE MURRAY SCHAFER NA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

Aline Canto dos Santos (Unicentro, Paraná, Brasil)[1]

RESUMO*:*

O objetivo desta pesquisa foi de investigar os conteúdos de música presentes nos materiais didáticos de Arte usados pelas escolas de Ensino Fundamental de Guarapuava no Paraná. Buscou-se compreender se estes materiais abordam os princípios schaferianos, a fim de descobrir quais caminhos estão sendo traçados para que a LBDEN 9394/96 torne-se realidade nas escolas da cidade de Guarapuava-Paraná, no que tange ao ensino de música. Para tanto, foram coletados e analisados trinta exemplares de diferentes materiais didáticos, entre livros e apostilas, dos anos finais do ensino fundamental, para serem analisados. Após coleta dos materiais, a análise foi norteada por um roteiro com oito questões. Desta análise documental, chegou-se à conclusão de que os conteúdos relativos ao pensamento e produção de Murray Schafer ganham espaço nos materiais educativos e que os conteúdos de música abordados envolvem os princípios schaferianos, é possível inferir que este fator pode contribuir para efetivação da LBDEN 11769/08 de forma contextualizada a educação musical contemporânea.

Palavras-chave: Arte e Ensino, Educação Musical, Schafer, Ensino Criativo

Analysis of teaching materials and the influence of Murray Schafer in school music education

ABSTRACT:

The objective of this research was to investigate the contents of the song present in learning materials of art used by the elementary and middle schools of Guarapuava, Paraná. Tries to understand whether these materials address the Schafer's principles, in order to find out which roads are being drawn in order that LBDEN 9394/96 becomes a reality in the schools of Guarapuava, Paraná; with regard to the teaching of music. To do so, were collected and analyzed thirty copies of different didactic materials, including books and handouts of the final years of primary school, to be analyzed. After collecting these materials, the analysis was guided by a script with eight questions. This document analysis, was concluded that the contents related to thought and production of Murray Schafer wins space in educational materials and that the content of music addressed involve the Schafer's principles, it is possible to infer that this factor may contribute to carry out the LBDEN 11769/08 contextualized in the contemporary music education.

Key words: Art and Education, Musical Education, Schafer, Creative Teaching.

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

Introdução

O intuito desta pesquisa foi investigar os conteúdos de música e os princípios pedagógicos de Murray Schafer nas escolas de ensino fundamental nos anos finais, no município de Guarapuava- Paraná. Os materiais didáticos analisados, livros e apostilas de caráter pedagógico foram coletados no período de outubro de 2013 a abril de 2014, e revelam a abordagem didática realizada no município de Guarapuava, sendo que dos sistemas de ensino, disponíveis no mercado, seis dos sistemas de ensino foram analisados dos materiais utilizados nas escolas particulares deste município.

Contextualizando a pesquisa

A argumentação para que esta pesquisa fosse realizada, está fundamentada na LDBEN 11769/08 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2014), que a partir de 2012, torna o ensino da música obrigatório como conteúdo, mas não exclusivo, na educação básica, esta lei trouxe grande préstimo a educação musical e ao ensino da arte, já que desafia as instituições escolares públicas e privadas a buscarem caminhos para tornarem realidade a educação musical em sala de aula.

Com a efetivação desta lei, gerou-se desafios para os educadores e instituições de ensino, pois deparam-se com a necessidade de buscar metodologias para trabalhar a música na escola, oportuniza caminhos didáticos para o professor de música, já que existem muitos conceitos e nomes de pesquisadores nesta área que podem ser investigados e trabalhados, entre tantos conceitos e metodologias pedagógicas, encontramos Murray Schafer, o qual tem sido investigado a aplicabilidade dos seus princípios pedagógicos na educação brasileira.

É importante ressaltar a importância do livro didático nas escolas , e o papel que este representa no ensino na disciplina de arte, é de conhecimento que o livro didático exerce o papel de material de apoio para o professor, e é usado como referência para os alunos no momento de produzir trabalhos e estudar para provas, o livro didático possuí grande influência no contexto escolar, pois nele são abordados conteúdos que constituem conhecimentos que formam uma base estruturante pedagógica, segundo, TALAMINI os livros didáticos causam interferência no contexto escolar:

> A presença dos livros didáticos na escola causa interferências relevantes na produção e circulação de ideias pedagógicas - como formas de pensar o ensino e a aprendizagem - bem como na difusão de métodos de ensino e de avaliação. Assim, eles exercem também influência na formação de professores (TALAMINI, 2009, p.8).

SANTOS, aborda a influência do livro didático, para a autora o livro didático tem o papel de produto cultural, pois encontra-se diretamente ligado à cultura da escola, também pode ser considerado como produto pois assume o papel de mercadoria (SANTOS, 2007, p. 15).

Já que o livro didático trata-se de um elemento de grande relevância para o ensino, e causa impacto no aprendizado dos alunos,tendo esta percepção surgiu a

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

motivações para que esta pesquisa fosse realizada, e assim descobrir se o princípios schaferianos encontravam-se inseridos nos livros didáticos.

Foi constatado que os alunos da rede particular de ensino que utilizam os livros didáticos ou apostilas desses sistemas de ensino, estão inseridos na classe média alta, resultante de uma realidade bem cômoda, sendo assim indivíduos com mais acesso à musicalização.

Cunha; Gomes, abordam esta realidade em seu trabalho, e expõe a forma como acontece este processo:

> Primeiramente, é preciso ter a clara compreensão de que a história da música, no contexto educacional, privilegia o desenvolvimento musical que acontece nas classes mais favorecidas. Quando a historia focaliza o desenvolvimento da atividade musical, o aprimoramento nas músicas, a sofisticação dos sons, a qualificação dos músicos, é nas classes mais favorecidas que se vai encontrar, pois assim que a história da própria educação musical foi sendo construída: uma educação musical restrita e excludente... a divisão da sociedade em camadas cada vez mais distintas e a eleição de um determinado estilo de vida como ideal, fez com que fosse excluída qualquer outra forma de manifestação cultural que fugisse a determinado padrões. Dessa maneira, a música como livre expressão do ser humano, passou a se diferenciar entre as classes sociais, isto é, o que era ensinado nas escolas era destinado somente àqueles que podiam frequentá-la: as pessoas da elite, filhos da nobreza ou os que buscavam a carreira eclesiástica. Portanto , o ensino musical que se realizava nessas escolas, já no século XIII, privilegia as castas da sociedade e o conhecimento produzido, promovia uma forte distinção entre as músicas do povo e aquelas que a escola deveria ensinar (CUNHA;GOMES, 2012, p. 12).

Em contrapartida temos o ensino básico público (o qual também foi pesquisado seus métodos de ensino da música), que tem buscado oferecer esta disciplina em sala de aula através do arte-educador, é incontestável que boa parte dos alunos do ensino público não tenham as mesmas oportunidades de musicalização dentro do seu contexto de vida, no entanto, mesmo com suas dificuldades e deficiências no que diz respeito à musicalização (falta de instrumentos, falta de laboratórios de informática para trabalhar a música e novas tecnologias), tem havido esforços de alguns programas governamentais como exemplo o Pibid, as próprias instituições universitárias que oferecem cursos de licenciatura em Artes, Música, e os acadêmicos nessas áreas de ensino tem acesso a ferramentas de como ensinar música depois de sua formação, deste modo a LDB 11769/08 tem se tornado realidade no ambiente escolar.

A formação acadêmica em Artes do professor não músico tem o papel de um instrumento muito relevante para que a educação musical aconteça. Para Cunha; Gomes o aluno exerce o papel ativo dentro desta dinâmica de aprendizado:

> O professor é entendido como educador musical, os instrumentos musicais podem ser sinfônicos, alternativos, ou ainda, softwares musicais; o aluno é ativo e não passivo no processo de construção do conhecimento; o repertório é aberto, multicultura; o corpo é sensível e agente musical e , por tanto, o ensino da música da lugar à educação musical. (CUNHA; GOMES , 2012, p.9)

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

Fonterrada, defende o conceito de que o professor não músico pode exercer atividades musicais em sala de aula:

> Sem dúvida, há muitas pode desenvolver com atividades que o professor não músico pode desenvolver em sua classe, com o objetivo de estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações ou mesmo criar em seus alunos hábitos de escuta e experimentação com sons. Para isso o professor não necessita de formação específica, mas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons, além do" instinto de um sabujo", para farejar bibliografias e materiais que possam auxiliá-los nesse prática (FONTERRADA, 2008, p. 276).

Analisando por este viés, com certa dedicação, os professores não músicos possuem em suas mãos todas as oportunidades para tornar realidade a educação musical nas escolas, não se trata mais de uma utopia ou algo impossível de ser concretizado, a LDBEN 11769/08(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é recente, sabe-se que é necessário adequações no contexto escolar para se tornar viável a musicalização nas escolas, como instrumentos musicais para os alunos, porém professor de artes tem um papel muito importante nesta luta pela valorização da educação musical, e a proposta de trabalho de Schafer mostra-se acessível para as diferentes realidades escolares. Granja, em seu livro Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação, propõe metodologias que podem ser trabalhadas nas escolas através dos princípios filosóficos/pedagógicos de Schafer:

> Música e meio ambiente: a música pode vincular-se também com a questão ecológica por meio de projetos que tenham como tema maior relação das pessoas com meio ambiente. Construção de instrumentos musicais e reciclagem de materiais: [...] A obtenção de um som musical estável requer materiais que tenham alguma regularidade no seu formato, como é o caso de alguns produtos industriais. Assim, é possível construir instrumentos musicais a partir de tubos de PVC, garrafas plásticas, latões de lixo, latas de refrigerante, entre outros. Ecologia acústica : trata-se de um projeto que envolve o exercício da escuta dos sons ambientes, possibilitando a tomada de consciência dos efeitos positivos e negativos da ecologia sonora sobre as pessoas. As sociedades urbanas sofrem muito com os efeitos da poluição sonora, resultante do aumento dos ruídos ambientais. Um processo de conscientização certamente é necessário, pois os efeitos da poluição sonora afetam diretamente a saúde pública e a qualidade de vida dos cidadãos. A partir desse projeto podem surgir propostas de melhoria nos ambientes públicos e escolares, uma vez que a escola também é palco de muita poluição sonora (GRANJA, 2010, p.114).

Pode-se entender que os princípios filosóficos/ pedagógicos schaferianos são ferramentas importantíssima na conscientização dos alunos no que diz respeito ao meio ambiente e a ecologia, ao ter contato com estes conceitos o aluno desenvolve

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

conhecimentos a respeito do meio em que vive, como a poluição sonora interfere na rotina das pessoas e as consequências que toda esta interferência provoca, o aluno tem a oportunidade de ampliar sua consciência critica, também a possibilidade do ensino musical criativo através de construções de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, nesta proposta o aluno possui autonomia para desenvolver seu instrumento recebendo supervisão do professor, para Schafer o aluno participa de todo o processo de criação, sendo ativo e não apenas passivo no desenvolvimento deste processo de aprendizagem. A música na escola contribui para aumento das capacidades intelectuais e o desenvolvimento perceptivo do aluno.

Os três eixos filosóficos (pedagógicos) de Schafer.

Um dos objetivos desta pesquisa foi investigar os princípios schaferianos, para isto é importante ressaltar os princípios filosóficos de Murray Schafer. Fonterrada no seu artigo que tem por titulo Música e meio ambiente – três eixos para compreensão do pensamento de Murray Schafer explica como se apresentam esses princípios filosóficos. Destacam-se que os três Princípios Filosóficos, Relação Som/ Ambiente (Paisagem Sonora), Confluência nas Artes, Relação da Arte com o Sagrado, presentes nos livros/escritos de autoria de Schafer e de pesquisadores schaferianos, fundamentam as análises desta pesquisa (FONTERRADA, 2010, p.4).

A reflexão conceitual é fundamental para qualquer proposição didática, sendo assim, apresentam-se os princípios filosóficos schaferianos e sua implicação pedagógica. É necessário destacar o pensamento de Schafer em relação a cada princípio e de que forma estes são inseridos numa perspectiva pedagógica.

Relação Som/Ambiente: Paisagem Sonora.

A Paisagem Sonora trata-se de um projeto mundial, que procura investigar soluções e alternativas para um meio ambiente sonoro ecologicamente equilibrado, o objetivo deste projeto é harmonizar a sociedade e seu ambiente sonoro.

Por meio das reflexões sobre a Paisagem Sonora, Schafer mostra um modo de como a escuta na vida contemporânea pode ser ampliada, para Schafer a produção neste contexto está ligada a produção musical atonal.

Pode-se definir como paisagem sonora os sons que fazem parte do nosso cotidiano, da comunicação, das atividades corriqueiras. Produzimos sons mesmo sem querer e sem perceber. Tudo ao nosso redor produz os sons mais diversos, curiosos e rotineiros. Na natureza estão inseridos infinitos exemplos de paisagem sonora, os trovões, a chuva, o barulho do mar, o som dos animais, e muitos outros. No dia a dia os objetos que manuseamos, produzem diversos sons.

Em O Ouvido Pensante, Schafer aborda a nova paisagem sonora mundial a partir da abordagem conceitual e pedagógica. Ao apresentar o som como matéria prima da música o autor sugere a compreensão do entorno sonoro como uma grande composição musical. Insere nesta abordagem a reflexão conceitual e pedagógica sobre o ruído:

> Eis a nova orquestra: o universo sônico! E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe! Isso tem um corolário arrasador para todos os educadores musicais. Pois os educadores musicais são guardiões da teoria e da prática da música. E toda natureza dessa teoria e prática terá agora que ser inteiramente reconsiderada. (SCHAFER, 2011, p.109)

Em Afinação do Mundo (2011), Schafer expõe a pesquisa Word Soundscape Project (WSP)- Projeto Paisagem sonora Mundial – iniciado em 1969 com a

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

finalidade de estudar o ambiente sonoro, uniram-se neste objetivo, Murray Schafer e um grupo de pesquisadores- Bruce Davis, Peter Huse, Barry Truax e Howard Broomfield da Simon Fraser University Canadá na tentativa de definir arte e ciência no desenvolvimento de uma interdisciplina chamada projeto acústico. Fonterrada em seu artigo intitulado: Música e meio ambiente- três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer revela como se deu este processo de pesquisa:

> Para que isso seja mais bem compreendido, vou trazer brevemente alguns dados do início de seu trabalho na Universidade de Simon Fraser, em Burnaby, um distrito de Vancouver, na Colúmbia Britânica, Canadá, na década de 1970. Murray Schafer era docente em um curso de comunicação, e dava aulas em uma disciplina que tratava de som e ambiente ... Dessa primeira experiência decorreu a criação de um grupo de pesquisa conhecido como The World Soundscape Project, desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da mesma universidade, que tinha como objetivo desenvolver estudos a respeito de paisagem sonora. Entre os mais interessantes estudos, podem-se destacar os registros efetuados na cidade de Vancouver que se encontram no CD Soundscape Vancouver: ondas do mar, a entrada do porto, uma narrativa feita por um índio nativo, marcas sonoras de Vancouver, entre outros, gravados pela primeira vez em 1973. Posteriormente, a cidade foi revisitada, em 1996, durante um simpósio organizado pelo Word Fórum for Acoustic Ecology, com a colaboração do Goethe Institut de Vancouver, Sonic Resarch Studio na Escola de Comunicação da Universidade de Simon Fraser, de Vancouver New Music Society e da CBC. Dois artistas da Alemanha – Sabine Breitsamer e Hans-Ulrich Werner – e dois canadenses – Darren Copeland e Claude Scryer foram convidados a criar retratos sonoros pessoais da cidade, a partir de sua própria experiência de ouvir Vancouver. Esses trabalhos fazem parte do segundo CD, junto a outras composições, registros sonoros e documentários feitos por Barry Truax e Hildegarde Westerkamp, colaboradores de Schafer no primeiro projeto, da década de 1970 (FONTERRADA, 2010, p. 2-3).

Como resultado deste trabalho, Schafer escreveu o livro A Afinação do mundo, no qual sintetiza todas as pesquisas realizadas no Projeto Paisagem Sonora Mundial. Este livro tornou-se material de grande relevância no que concerne a pesquisa sobre a Paisagem Sonora.

Em síntese o livro A Afinação do Mundo,apresenta uma pesquisa minuciosa de investigação dos sons e um estudo apurado de como a paisagem sonora e a percepção dos sons foram modificando-se no desenrolar da história. Antes da Revolução Industrial a percepção dos sons era mais pura, após a revolução Industrial e com o desenvolvimento urbano foram surgindo novos sons como consequência do progresso, e acabaram por se misturar a paisagem sonora,tornando assim a percepção dos sons fundamentais mais difícil, e com o passar do tempo foi se deixando de prestar atenção nos sons fundamentais.

Este livro é de grande importância para os estudiosos em ecologia sonora, serve como referência para os estudos em musicologia,por abordar a ecologia sonora tem grande relevância para a sociedade,pois traz dados sobre os distúrbios que o ruído tem causado no cotidiano ao redor do mundo.

Confluência das Artes

O segundo eixo que se destaca, trata-se da Confluência nas Artes, para Schafer, neste contexto as formas de arte convivem juntas, sem que uma se sobressaia sobre a outra, a intenção é que se descubra novos meios de integração e movimento, esse modelo é utilizado como base nas propostas em educação

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

musical, as diferentes linguagens da arte podem ser trabalhadas juntas, o que resulta num dinamismo e os alunos descobrem mais possibilidades de como entender essas linguagens.

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada apresenta um estudo sobre a obra de Murray Schafer, aborda o Teatro de Confluências. Onde estão interligadas as Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e a Dança, a autora aborda que Schafer deixa bem claro que nenhuma dessas Artes deve sobrepor a outra, mas sim se complementarem. Fonterrada, aborda também o profano e o sagrado nas Artes, que está ligado ao ritual e a tradições milenares.

Este livro tem relevância para educadores, pesquisadores das Artes Cênicas e demais artes, no que se refere a mergulhar no contexto que aborda o Teatro de Confluências, traz informações importantes de como a partir da junção das Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Dança podem ser trabalhadas de forma prática,estudas e sempre pensando no lado espiritual que cada uma representa.

Relação com o Sagrado.

O terceiro eixo chamado Relação com o Sagrado pode-se definir com uma filosofia schaferiana, onde existe uma relação do homem com os rituais ou mitos, seja o bater de tambores, o canto, a dança e os movimentos que nos carregam para fora do mundo. Nestes mitos ou rituais sempre a concepção de que a vida é sagrada, essas manifestações estão presentes em grupos e sociedades que estabelecem vínculo com o sagrado, não importando o modo como se expressem.
Schafer afirma que o desaparecimento do sagrado é o responsável pelas mazelas vivenciadas pelo homem nos dias atuais, pois sem a relação com o sagrado perde-se o sentido da vida, por consequência não valorizamos o próximo. Para Schafer a Arte é o canal pelo qual o homem pode se reconciliar com o sagrado, pois ela tem o poder transformador.

No capítulo Quando as palavras cantam do livro O ouvido pensante encontramos um exemplo de exercício que Schafer propõe, este exercício apresenta uma das características da relação com sagrado:

> Sente-se em silêncio, atentamente. Feche os olhos. Ouça. Num instante você será preenchido por um som inestimável. Na mantra Yoga, o discípulo repete uma palavra muitas vezes, como um encantamento, sentindo sua majestade, seu carisma e seu obscuro poder narcotizante. Quando o monge tibetano recita “OMmmm OMmmm OMmmm”, sente o som se expadir pelo seu corpo. Seu tórax balança. Seu nariz ressoa ruidosamente. Ele vibra com uma profunda voz ressoante comece a repetir: OMmmmmmmm OMmmmmmmm OMmmmmmmm.Sinta seu golpe vibratório. Hipnotize-se com o som de su própria voz. Imagine o som rolando para fora de sua boca, para preencher o mundo. Quando a palavra OM é proferida, a emissão do “o” terá chegado a uma distancia de quarenta metros em todas as direções antes de o “m” começar: OMmmmmmmm OMmmmmmmm OMmmmmmmm. Esta é sua impressão vocal.Você não disse nada.Você disse tudo. Não é preciso palavras A flauta em seu corpo revelou você. Você está vivo. (SCHAFER, 2011, p.196)

As Diretrizes Curriculares de Educação do estado do Paraná e os Princípios Schaferianos.

No Brasil os Conceitos Filosóficos de Schafer são possíveis de serem trabalhadas, pois não se tratam de algo difícil de ser praticado, a proposta é não é dirigida a alunos especialmente habilidosos em alguma linguagem da arte, mas para um público em geral, independente de faixa etária e classe social. Cabe ao professor investigar esses conceitos filosóficos/pedagógicos e oferecer aos seus alunos como

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

metodologia de ensino. As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná propõe metodologias de ensino de ensino na música, os princípios filosóficos/pedagógicos apresentam-se como um possibilidade de aplicabilidade em sala de aula.

O capítulo “Limpeza de ouvidos” do livro Ouvido pensante de autoria de Murray Schafer, propõe exercícios de escuta atenta para que o aluno saiba definir os elementos formadores da música e suas variações. No início do capítulo Schafer explica como concebeu este conceito:

> Senti que minha primeira tarefa nesse curso seria abrir os ouvidos: procurei sempre levar os alunos a anotar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvi avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetaram neste mesmo ambiente. Essa é a razão porque chamei o curso de limpeza de ouvido. (SCHAFER, 2011, p.55)

Encontramos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para a Disciplina de Arte, estes mesmos conceitos, essas diretrizes defendem que:

> Para se entender melhor a música, é necessário desenvolver o hábito de ouvir os sons com mais atenção, de modo que se possa identificar os elementos formadores e suas variações e as maneiras como esses sons são distribuídos e organizados em uma composição musical. Essa atenção propiciar o reconhecimento de como a música se organiza. (PARANÁ, 2008, p.75)

Essas diretrizes curriculares também propõe ao professor que trabalhe a apreciação, análise e o fazer e a educação musical criativa:

> Apreciação e análise do vídeo clipe (música, imagem, representação, dança...), com ênfase na produção musical, observando a organização dos elementos formais do som, da composição e de sua relação com os estilos e gêneros musicais; 2. Seleção de músicas de vários gêneros para compor uma trilha sonora da cena; 3. Construção de instrumentos musicais com diversos arranjos instrumentais e vocais, compondo efeitos sonoros e músicas para vídeo clipe; 4. Registro de todo material sonoro produzido pelos alunos, por meio de gravação em qualquer mídia disponível. (PARANÁ, 2008, p. 77).

Depois de analisar o que as diretrizes Curriculares apresentam, percebe-se que a tentativa de valorizar educação musical no ensino fundamental no estado do Paraná, a proposta de ensino de Schafer além de ser viável em sua aplicabilidade, é também é sugerida pelas diretrizes.

Metodologia:

A metodologia aplicada nesta pesquisa consistiu em catalogar os materiais didáticos dos sistemas de ensino utilizados pelas escolas particulares de ensino fundamental nos anos finais no município de Guarapuava- Paraná. Após concluir-se esta etapa de catalogação, partiu-se para a fase de análise destes materiais didáticos.

A análise dos materiais didáticos foi norteada por um roteiro previamente produzido de forma a contemplar as principais questões desta pesquisa. Ao realizar a primeira leitura dos materiais, surgiram categorias de análise, as quais nortearam a construção do roteiro de análise, segue abaixo as questões levantadas e analisadas.

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

Primeiramente, ao abordar a especificidade das linguagens artísticas os materiais analisados se diferenciam no que tange ao enfoque dado para determinada linguagem em detrimento de outras. Assim numa análise quantitativa dos 30 (trinta) livros analisados obteve-se: a música é abordada por 22 livros, o que resulta em 73,33% do total analisado; a dança e o teatro são abordados por 15 livros, o que resulta em 50% do total; os conteúdos de artes visuais estão presentes em todos os materiais, isto é, 100% dos livros e apostilas utilizados na rede particular de ensino no nível fundamental da cidade de Guarapuava priorizam o ensino da linguagem visual, em segundo plano está a música e as artes cênicas ficam em terceiro plano.

Os dados obtidos nesta questão revelam que as Artes Visuais são mais favorecidas no que diz respeito a prioridade de conteúdo, este dado aponta algo negativo, pois quando há prioridade em somente uma linguagem as demais linguagens ao serem menos abordadas empobrece o desenvolvimento de aprezidado do aluno, porque eles poderiam trabalhar diversos conceitos dentro da confluência e teriam a possibilidade de fazer várias conexões entre as linguagens o que só favoreceria o aprendizado.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná em sua estrutura como base norteadora para o ensino abordam a interdisciplinalidade como componente estruturante da educação:

> Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo. No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 27).

Apesar de os documentos curriculares apresentarem propostas de que todas as linguagens artisticas devem ser abordadas no ensino de Arte, nota-se que a escolha de conteúdos das artes visuais se sobressai, o que denota a herança histórica da educação artística que priorizava as artes visuais. IAVELBERG expõe esta herança histórica:

> Rui Barbosa, influenciado pelos modela educativos americanos, ingeleses e belgas, copiava e transcrevia literalmente as propostas de ensino de desenho (de Walter Smith), sem qualquer preocupação com a cultura nativa. O desenho era relacionado ao progresso industrial, tinha sentido utilitário dos individuos para o trabalho em fábricas ou serviços artesanais (IAVELBERG, 2003, p. 111).

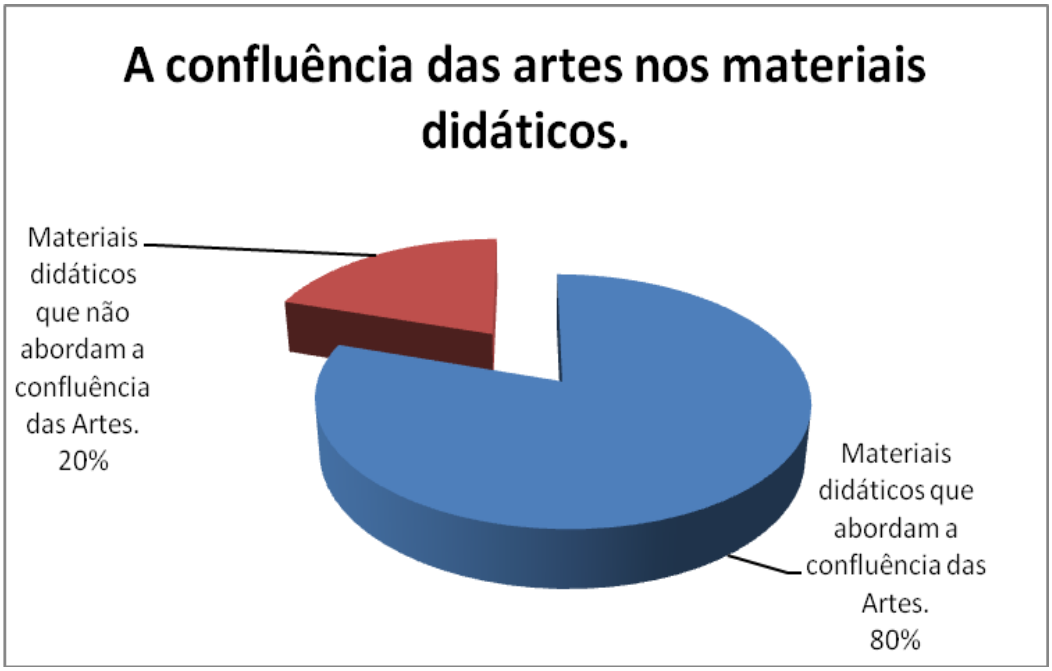
Neste assunto realizou-se uma segunda análise mais detalhada com o objetivo de verificar em cada livro a prioridade dada a cada linguagem, sendo que dentre os trinta livros analisados de 24 (vinte e quatro) se detém na maioria de suas páginas nos conteúdos de artes visuais; outros 6 livros priorizavam grande parte de

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

sua estrutura para abordar conteúdos de música. Em contra partida está a dança que ocupa espaço mínimo na abordagem dos materiais, sendo que dos 15 livros que abordavam a dança em 9 deles ela é a linguagem menos abordada.

Considerando que o foco desta pesquisa está na abordagem musical dos livros didáticos, ao relacionarmos a análise da primeira e da segunda questão conclui-se que dentre os 30 materiais didáticos analisados, 22 abordam a linguagem musical sendo que 16 deles enfocam as artes visuais e apenas 6 dão maior enfoque à música, enquanto 8 não abordavam música.

Na terceira questão, pretendia-se saber se a confluência nas artes estava inserida nos materiais didáticos, ao analisar chegou-se a conclusão de que 24 (vinte e quatro) dos materiais didáticos apresentavam a confluência nas artes, em um destes 24 (vinte e quatro) materiais didáticos ocorre a confluência das quatro linguagens da arte, ou seja integração total, enquanto 6 (seis) dos materiais didáticos não abordavam a confluência das artes. O gráfico abaixo demostra estes dados:



A questão 4, partindo para uma análise mais restrita à linguagem musical, categorizamos a o repertório presente nos materiais didáticos em três diferentes categorias: música tradicional, música folclórica, música contemporânea.

É necessário esclarecer que dos 30 materiais didáticos analisados, 22 abordavam a música como conteúdo, destes 22 materiais que abordavam a música foi feita a investigação para saber que repertórios musicais eram apresentados aos alunos, notou-se que as categorias presentes nestes materiais didáticos tratavam-se da música contemporânea, música folclórica e música tradicional.

Entende-se por música contemporânea a música produzida por meios digitais, pelo computador, ou ainda pela busca de novos sons, instrumentos musicais alternativos, e paisagem sonora.

Nesta categoria de música abordada de forma contemporânea a totalidade de abordagens nos materiais didáticos foi de 43,33%. Este resultado demonstrando

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

como a música contemporânea vem se desenvolvendo e sendo contextualizada nas aulas de artes.

A música folclórica foi elencada como a segunda categoria investigada nas análises dos materiais didáticos, pode-se definir como música folclórica, manifestações culturais populares, onde há ritos tradicionais, e está ligada a canções simples e populares, figurinos e cenários representativos, aspectos religiosos, festas lendas e fatos históricos, acontecimentos do cotidiano e brincadeiras, esta categoria totalizou-se em 23,33%.

A terceira categoria elencada foi como Música tradicional, entendesse por música tradicional a abordagem sobre os movimentos musicais historicamente, e a contextualização dos elementos musicais, e as propriedades da música,a música tradicional obteve a totalidade de 63,33%.

O intuito da questão de número 5 (cinco) foi de descobrir se o nome de Murray Schafer é citado nos 30 (trinta) materiais didáticos, para isto foram categorizados os seguintes quesitos: biografia, produção musicológica, bibliografia e conceitos. Apenas um material didático apresenta a biografia de Murray Schafer, nos 29 restantes não há citação, quanto a produção musicológica não é abordada nenhuma vez, ou seja 100% dos materiais não contém este quesito, a bibliografia está presente em 4 (quatro) materiais didáticos como referências, os conceitos estão inseridos em 6 (seis) dos materiais didáticos, neste caso o que se desejava saber se o autor ou autores dos materiais didáticos tiveram o cuidado de citar o nome de Schafer, já que muitos livros e apostilas apresentam conceitos schaferianos, mas somente apresentam e propõe metodologias, porém não citam o nome de Schafer como pesquisador e criador destes conceitos.

A questão de número 6 (seis) ao ser elaborada teve como objetivo descobrir se os princípios filosóficos/pedagógicos de Schafer eram abordados. Para tanto, foram elencadas 6 (seis) categorias para fazer uma análise mais detalhada para saber se os princípios shaferianos estavam contextualizados nos materiais, e como estes estão contextualizados, a primeira categoria foi formulada como pergunta: os princípios schaferianos estão explícitos? entendesse explícitos estes princípios conceitos que ao serem abordados o leitor não teria dificuldade de identificar os conceitos schaferianos, esta categoria está presente em 5 (cinco) dos materiais analisados. A segunda categoria, pergunta se os princípios schaferianos estão implícitos, ou seja abordados em uma linguagem genérica, sem especificar que os princípios ali reproduzidos seriam de Schafer, o resultado obtido nesta categoria foi de 16 (dezesseis) dos materiais didáticos abordam os princípios schaferianos implicitamente. Na terceira categoria elaborada, pretendia-se saber se não havia princípios schaferianos nos materiais didáticos, o resultante desta categoria foi que 9 (nove) dos materiais didáticos não abordam os princípios schaferianos. A quarta categoria foi denominada como Ecologia Sonora, pois trata-se de um dos três eixos dos princípios filosóficos/pedagógicos de Murray Schafer, a Ecologia Sonora é abordada em 2 (dois) dos materiais didáticos. A quinta categoria analisada foi Confluência das artes, esta categoria é o segundo eixo dos princípios filosóficos/pedagógicos de Schafer, a Confluência das Artes é abordada em 24 (vinte e quatro) dos materiais didáticos, a sexta é última categoria desta questão foi nomeada como Relação com o Sagrado e trata-se do terceiro eixo dos princípios filosóficos/pedagógicos de Schafer , esta categoria é abordada em 24 (vinte e quatro) dos materiais didáticos analisados.

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

A pergunta da questão de número 7 (sete) teve como objetivo desvendar se a abordagem metodológica dos 30 livros ou apostilas analisados, poderia ser considerada schaferiana, o resultado obtido através das analises dos materiais foi que em 17 (dezessete) livros ou apostilas a abordagem metodológica poderia ser considerada schaferiana, estas abordagens seriam exercícios propostos como escuta atenta, criação de instrumentos musicais, investigação da paisagem sonora, nos 13 materiais restantes a abordagem metodológica não pode ser considerada schaferiana.

A questão de número 8 (oito) teve como propósito descobrir se as propostas de vivências/experiência schaferiana encontravam-se nos 30 (trinta) materiais didáticos, dentro desta questão elencou-se três categorias: Na integra, Com paráfrase, Não há propostas schaferianas. A primeira categoria elencada: Na integra, pretendia-se saber se havia proposta de vivência/experiência, se houvesse a proposta, se esta encontravam-se da mesma forma que se encontra nas publicações de Murray Schafer , a segunda categoria denominada: com paráfrase, o objetivo era descobrir se haviam propostas de vivência/experiência nos materiais didáticos em forma de paráfrase, ou seja apresentar as propostas mas com outras palavras que não fossem do autor, já a terceira categoria: Não há proposta schaferiana, o intuito foi de descobrir se havia ausência das propostas schaferinas. Na realização destas análises chegou-se ao seguinte resultado: a primeira categoria Na integra ocorre apenas uma vez nos 30 materiais didáticos analisados, quanto a segunda categoria Com paráfrase, o resultado obtido foi que 6 (seis) dos 30 (trinta) materiais didáticos, 6 (seis) apresentam as propostas schaferianas em forma de paráfrase, nestes mesmos 6 (seis) materiais é que são abordados os conceitos schaferiamos que foram analisados na questão de número 6 (seis). A terceira categoria elencada como: Não há vivência/experiência, totalizou-se em 23 dos materiais didáticos analisados.

Considerações finais e/ou conclusões:

É fato que os materiais didáticos analisados tem como prioridade a abordagem às artes visuais, a qual a estrutura em alguns materiais deixam a desejar porque algumas editoras optam por reduzir a quantidade de papel, deixando o texto com fontes minúsculas, e pouco colorido, já que o material didático trata-se de Artes, o que deixa o material menos interessante para o aluno. Quanto a linguagem apresentada em alguns materiais didáticos está inserida de modo formal, já em outros materiais esta linguagem narrativa torna o material mais atrativo, o que desperta a atenção do leitor, no geral a linguagem é de fácil compreensão. No que diz respeito ao referencial teórico, enquanto alguns materiais didáticos procuraram obter uma base de referencial teórico considerável em pesquisas e publicações atuais, outros materiais didáticos apresentam mais que 15 referências teóricas.

A contextualização didática em alguns dos materiais, necessita apresentar no seu desenvolvimento mais alternativas para se trabalhar as diferentes linguagens, pois em alguns desses materiais há somente abordagem em uma linguagem artística, o que empobrece a aprendizagem do aluno, cabe ao professor não se ater somente a isto e buscar metodologias e trabalhar as demais linguagens, mas em contra partida, a maioria dos materiais apresentam-se de forma dinâmica e atrativa, o que propicia ao aluno explorar diferentes formas de aprendizado e desenvolver atividades que trabalhem as diferentes linguagens.

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

Também foi analisada a contextualização artística, em alguns materiais didáticos a abordagem da produção artística é superficial, apontando algumas contextualizações ou movimentos artísticos, porém, não há aprofundamento em processos criativos, o que poderia ser mais abordado e explorado, mas no que diz respeito ao restante desses materiais a contextualização artística é rica no seu conteúdo, e consegue prender a atenção do leitor. Como resultado desta pesquisa, pode se concluir que os materiais didáticos de artes são uma ferramenta de grande importância para a educação musical e contribuem juntamente com os princípios schaferianos abordados, para que o ensino de música na escola seja efetivado.

Quanto aos princípios filosóficos/pedagógicos de Schafer , percebeu-se a presença das metodologias pedagógicas schaferianas presentes em boa parte dos materiais didáticos, já que foram totalizados 24 (vinte e quatro) materiais didáticos que abordavam os conceitos schaferianos, dos 30 (trinta) materiais didáticos analisados , é importante ressaltar que os princípios filosóficos schaferianos diferenciam-se das metodologias schaferianas, já que estas metodologias tratam-se de atividades práticas, ou seja elas complementam os princípios filosóficos/pedagógicos de Murray Schafer. No momento das análises dos materiais didáticos, percebeu-se que os princípios filosóficos/pedagógicos schaferianos são democráticos e acessíveis a qualquer realidade escolar, além destes conceitos trabalharem a educação musical criativa, elas permitem com que o aluno investigue, componha e execute um processo de criação musical sem que seja preciso gastos dispendiosos, pois alunos podem trabalhar com materiais que perderam sua utilidade, e transformá-los em instrumentos musicais, esta metodologia está integrada a consciência de que devemos procurar utilizar bem os recursos que temos disponíveis no planeta, essa consciência ambiental vai sendo incutida na mente dos alunos ao serem trabalhadas estas metodologias na escola. A abordagem schaferiana ganha espaço nos materiais didáticos utilizados pelas escolas particulares de ensino fundamental do município de Guarapuava no Paraná.

A relação com o Sagrado, a Confluência das Artes e a Paisagem Sonora perpassam conteúdos interdisciplinares do currículo do ensino fundamental, entretanto, em se tratando dos conteúdos musicais sugeridos pelos documentos governamentais, PCN e DCE, estes eixos mostram-se uma possibilidade de estruturação curricular voltada a formação integral do sujeito em seu saber inteligível e sensível.

Referências:

BRASIL. LDBEN 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 ago de 2014.

CUNHA, D. S. S. ; GOMES, E**. Música na Escola? Reflexões e Possibilidades**. Unicentro: Guarapuava, 2012.

FONTERRADA, M. T.O**. Música *e* Meio Ambiente: três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer.** Musimidcentro de estudos de música e mídia. Anais 6º Encontro de Música e Mídia, 2010. Disponível em http: //www.musimid.mus.br.Acesso em: 16 jul 2014.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios-**2ª Ed- Editora Unesp: São Paulo, 2011.

_____ **.O lobo no labirinto**. São Paulo: Editora Unesp,2011

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música conhecimento e educação**-2ª Ed. – São Paulo: Escritura Editora,2010.

IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

PARANÁ**, Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica,** Governo do Estado do Paraná, 2008 **.** Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/EDUCACAO_BASICA/ARTE/arte.pdf. Acesso em: 21 nov 2013.

SANTOS, C. M. C. O. **Livro Didático do Ensino Fundamental: As Escolas do Professor**. Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_curtosantos.pdf. Acesso: 26 de Março de 2014.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo.**-2ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____ .**O ouvido Pensante**.2ªEd. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

TALAMINI, J. L**. O uso do Livro Didático de História nas Séries Iniciais do ensino Fundamental: A Relação dos Professores com os Conceitos Presentes nos Manuais.** Curitiba, 2009. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_talamini.pdf. Acesso em 26 de Março de 2014.

1.Daiane Solange Stoeberl da Cunha , foi orientadora desta pesquisa.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
ISSN 2358-7423
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

TEATRO

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral, apresentação slides GT: Teatro
Eixo Temático: Educação em Teatro e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O DESAFIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA O BOM ANDAMENTO DAS AULAS DE TEATRO: UM OLHAR SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO

Marcio Dias Pereira (Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Minas Gerais, Brasil)

RESUMO

O trabalho que se apresenta é um olhar através de uma das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2011, em que o autor esteve presente como licenciando do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Sua observação da escola parte do princípio estrutural necessário para o bom andamento das aulas de teatro. O autor está baseado teoricamente nos estudos e pensamentos da pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral e do pesquisador Flávio Degranges, em que faz uma inter-relação entre as suas observações das aulas de teatro, com as teorias dos pesquisadores. Busca responder as questões sobre a sensibilidade do aluno dentro de um espaço enquadrado como as escolas do ensino fundamental e suas relações diretas com o teatro.

Palavras chave: Teatro; Educação; Espaço.

THE DEFIANCE OF PUBLIC SCHOOLS FOR THE GOOD OF PROGRESS THEATRE CLASSES: A LOOK ABOUT THE ORGANIZATION OF THE SPACE

ABSTRACT

The work presented is a look through one of the public schools of the city of Rio de Janeiro, in 2011, in which the author was present as the licensing Degree in Theatre from the Federal University of the State of Rio de Janeiro - UNIRIO. His observation of the school of the structural principle necessary for the proper conduct of the acting classes. The author is theoretically based on the research and thoughts of the researcher Angela Beatriz Vieira Cabral and researcher Flavio Degranges in making an interrelationship between their observations of acting classes, with the theories of researchers. Seeks to answer questions about the sensitivity of the student within a space framed as the elementary schools and its direct relationship with the theater.

Key Words: Theatre; Education; Space.

1. Introdução

No ano de 2011, dentro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, estava cursando a matéria de Estágio I, obrigatória para a formação no curso de Licenciatura em Teatro. Por ser a primeira vez que tinha me debruçado sobre uma escola pública, pude perceber na prática a dificuldade levantada todos os dias por diversos professores espalhados pela grande metrópole do Rio de Janeiro. Como estudante buscava o tempo todo entender os reais motivos que levavam os professores de teatro a criarem verdadeiros “muros de lamentações” nos corredores das escolas. Por este motivo, resolvo fazer meu primeiro estágio dentro de uma dessas escolas. Dessa forma, poderia analisar e verificar com mais atenção os reais motivos que levavam tantos professores a sofrerem com a prática da disciplina de teatro.

As histórias que mais chegavam para nós alunos que estávamos dentro da Universidade eram: a impossibilidade da realização de aulas práticas para o ensino fundamental na prefeitura do Rio de Janeiro, ou então, a quantidade de professores que pediam exoneração do cargo porque não aguentavam mais ministrar as aulas de teatro e, os casos mais graves, quando o professor pedia licença medica, pois acabará de debilitar a sua saúde por causa dos alunos. Percebia-se que os comentários que corriam pela cidade eram bastante “animadores” para quem estava em processo de formação para se tornar um professor e, que possivelmente, seria um professor da rede de ensino público.

A investigação se deu na Escola Orlando Villas Boas, com alunos do ensino fundamental, com idades entre onze e treze anos, no Bairro de Fátima, na cidade do Rio de Janeiro. Observei durante, aproximadamente, quatro meses duas professoras. Passava praticamente as manhãs e algumas tardes dentro da escola. Tentando dar conta deste universo que é ao mesmo tempo simples e complexo. Simples no sentido que parte da pesquisa e da observação do outro. A análise depende do meu conhecimento relacionado com o meu ponto de vista sobre o objeto de estudo que, neste caso, são os alunos e os professores de teatro. Complexo por estar dentro de uma escola, com pouco tempo de observação e, a partir disso, tirar conclusões que, às vezes, podem ser precipitadas. Como também, a dificuldade em falar do trabalho do outro, pois os professores estão dentro dessas instituições tentando dar conta da educação dos alunos, enquanto eu como aluno de uma Universidade estou chegando pela primeira vez apontando e levantando questões sobre os procedimentos e os espaços de trabalho. Mas não seria este o objetivo do estágio? A inserção de outros elementos que trarão para as escolas diferentes conhecimentos daqueles que estão acostumados a ver? Ou ainda, a possibilidade de ouvir e ver novas formas do fazer teatral através do conhecimento e a experiência do outro? Assim, busco um caminho que seja confortável de se navegar tanto para quem fala, quanto para quem ouve. Talvez as águas que transbordam os conhecimentos estejam mais tranquilas para que a comunicação entre quem esteja com a fala chegue calmamente aos sentidos de quem a está recebendo.

2. Desenvolvimento

Ao entrar na escola em que fui selecionado, tendo um dos motivos a distância existente entre a minha casa e a escola, que eram próximas, deparo-me com uma estrutura em um primeiro momento altamente organizada e muito bem distribuída. Ver uma escola Municipal que tenha essas qualidades em uma primeira observação não é privilégio de muitas. Com todo esse aparato organizacional já imagino em minha mente as

possibilidades estruturais existentes para as aulas de teatro, algo que mais tarde vou perceber uma dicotomia.

Toda a escola é organizada de uma forma em que os alunos possam circular livremente e com bastante espaço, por exemplo, existe uma área de lazer coberta para que os alunos possam se encontrar e realizar as suas brincadeiras na hora do intervalo. A cantina tem um cuidado muito especial que recebe bem a todos, desde alunos, funcionários e professores. Um permanente contingente de funcionários da Comlurb – Companhia Municipal de Limpeza Urbana da cidade do Rio de Janeiro, fixos dentro da escola que fazem a limpeza constantemente.

Ao me adentrar na sala de aula, onde são ministradas uma das aulas de teatro, deparo-me com uma sala cheia de cadeiras com mesas e um quantitativo de aluno acima do normal para ser ministrado uma boa aula de teatro.

Segundo os pressupostos curriculares de Beatriz Ângela Vieira Cabral:

> “A atmosfera criada pela ambientação cênica (sonoplastia, ambientação, figurino, etc.). A atitude do ator em relação ao seu personagem, são elementos que determinarão a interpretação do texto pela plateia. Assim sendo, quanto mais e melhor o espectador entender sobre as convenções, a linguagem, a história do teatro, maiores serão as suas possibilidades de envolvimento em um evento teatral”. (CABRAL, 2000: 8)

A primeira questão que levanto quando vejo a estrutura da sala de aula com cadeiras e mesas; e com um quantitativo de alunos muito grande é: como estabelecermos as convenções e as linguagens teatrais, assim sugeridos por Beatriz Ângela, dentro de uma estrutura que vai de encontro ao fazer teatral? Um fazer que exija no mínimo um espaço para que se possa fazer uma roda com os alunos.

Como conseguir o envolvimento do aluno em um evento teatral, entendendo essas linguagens que são específicas, sem ao menos dar a chance de ele conhecer a estrutura física deste local que se encontra o teatro?

As aulas observadas só confirmaram a primeira impressão que tive ao perceber a sala de aula. Para se obter o mínimo de silêncio, em que o professor possa ao menos fazer a chamada, leva-se quase metade do tempo da aula que é de somente cinquenta minutos.

Em outro momento leva-se mais tempo tentando ensinar os alunos sobre bons modos e respeito mútuo, uns com os outros e, em um último momento, começa a se pensar em um movimento do fazer teatral sem se quer passar por algum tipo de aquecimento corporal ou recepção deste estilo de aula, o teatro, que é tão sensível ao ser humano.

Ou seja, um terço da aula os alunos estão tentando se acalmar, o outro um terço da aula existem sermões que são proferidos pelos professores e no último um terço de aula se tem uma faísca de um possível inicio do fazer teatral, que se direciona normalmente direto para a parte final, a cena, sem ao menos passar pelas orientações práticas anteriores, como por exemplo, o aquecimento, a preparação corporal, a concentração, que darão estrutura ao todo. Segundo Flávio Degranges:

> "... a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato da leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade". (DEGRANGES, 2003: 30).

Qual o caminho que deve ser tomado pelo professor para fazer com que seus alunos adquiram o gosto pelo debate estético em uma aula de teatro? Quais práticas devem ser utilizadas pelo professor de teatro para que seus alunos alcancem um olhar particular, ou ainda, um ponto de vista sobre a cena teatral? A estrutura física do local de trabalho do professor afeta diretamente a qualidade da aula de teatro? Flávio Degranges levanta questões como:

> "Mas que projetos de formação adotar para uma efetiva democratização do acessa à arte teatral? Que práticas artísticas e pedagógicas implementar? Que procedimentos espetaculares e extra-espetaculares podem ser utilizados para tornar o espectador estimulado e capacitado para enfrentar o embate linguístico?" (DEGRANGES, 2003: 43).

Percebo que a atitude em sala de aula realizada pelos alunos juntamente com o "consentimento indireto" dos professores se tornou um hábito, trazendo sérios problemas para o fazer teatral. A repetição diária de um hábito de ensino só irá trazer o endurecimento e enquadramento do mesmo. Como evitar tais estruturas fixas?

Observo que a primeira delas é a falta de entendimento mínimo para com a arte do teatro que é um conhecimento próprio e cientifico e que há uma exigência artística em relação ao espaço, que tem os seus pressupostos baseados na história do mundo; em um segundo momento uma concentração adequada para a efetivação desse conhecimento

que será transmitido pelo professor e no terceiro, e último momento, o próprio fazer teatral.

Como a estrutura física tem uma falha grave, que é quantidade absurda de cadeiras com mesas dentro de sala de aula, juntamente com a quantidade de alunos muito grande dentro dessa mesma sala, o entendimento sobre as convenções e a linguagem teatral, sugeridos por Beatriz Ângela, se torna improvável.

Se os alunos têm o hábito que foi adquirido pela falta de estrutura necessária para o ensino do teatro, como inverter essa situação e fazer com que o aluno crie um hábito diferenciado, em que ele possa ter o costume de apreciar a cena teatral?

Beatriz Ângela afirma:

> "O processo de produção teatral descrito acima tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de construir textos dramáticos e mostra-los para uma plateia. Porém isso deve ser feito em equilíbrio com o desenvolvimento de sua habilidade (a do aluno) como leitor de drama, como platéia das histórias de outras pessoas, tornam os alunos alfabetizados para o palco". (CABRAL, 2000: 8).

A questão é: como tornar os alunos alfabetizados para o palco se nem se quer eles tem a estrutura mínima de realização do fazer teatral que os levará para uma possível alfabetização?

Da mesma forma o problema continua sendo exposto dentro dos pressupostos curriculares orientados por Beatriz Ângela que segundo ela:

> "... a importância de aprender a ler os signos da representação de uma forma natural, da mesma maneira que se lê o diálogo: Em que tipo de local ele foi apresentado? Qual a relação entres os espaços do palco e da plateia? Como os bastidores foram indicados? Como o contexto de ficção foi indicado? Que princípios estéticos (forma, cor, som, etc.) ambientaram a proposta? Que tipo de convenções foram usadas na criação do figurino, objetos de cena e iluminação?" (CABRAL, 2000: 9).

E também:

> "Ao considerar a contribuição dos atores para o texto, é necessário prestar atenção ao coletivo e ao individual – os atores devem servir à narrativa e o

> professor cuidar para que nenhuma interpretação tipo 'carismática' obscureça o trabalho. Da mesma forma a história estará mal servida se os atores não conseguirem comunicá-la, ou se as comunicações forem contraditórias. Comunicação verbal e física precisa e clara, e integração do personagem com o tema e objetivos da narrativa são pré-requisitos de uma interpretação coerente" (CABRAL, 2000: 9).

Ao observar a atitude dos alunos para com a aula de teatro é de se esperar os comportamentos diferenciados na turma, pois para que o aluno tenha uma aula de teatro adequada ele tem que arrumar a sua própria sala de aula.

Se pensarmos nas matérias tradicionais, como Matemática ou Português, seria o mesmo que pedir aos alunos que fossem pegar o quadro negro e o giz para poderem ter suas aulas. O simples fato de o aluno ter que se dar as condições para a realização de um bom andamento das aulas de teatro, torna-se um desestimulador suficiente da própria aula que estar por vir. Como realizar a comunicação necessária entre o jogo do ator e do espectador com alunos que já começam a aula sem estimulo?

Flávio Degranges exemplifica que:

> "Nas partidas de futebol, podemos perceber com clareza essa atitude do iniciado em face do espetáculo esportivo, que reúne tanto o profundo envolvimento emocional quanto a postura crítica acerca do evento. A conclusão do espectador da partida de futebol – espetáculo para o qual os brasileiro em geral são, desde a infância, especialmente formados – de que não teria errado o chute para o gol, se dá pelo conhecimento técnico adquirido". (DEGRANGES, 2003: 35).

A partir do exemplo de Flávio Degranges percebo que a iniciação de qualquer prática, seja ela qual for na vida dos alunos, deve acontecer nos primeiro anos de vida. Essa iniciação é de extrema importância para que eles, os alunos, tenham ferramentas para abordar determinados assuntos. Dentro do teatro essas ferramentas devem ser adquiridas também durante os primeiros anos de vida assim como fazem os pais que levam seus filhos ao campo de futebol, ou ainda, que lhe presenteiam com uma bola quando se completa um ano de idade. Dessa forma, os pais, como responsáveis pela formação educacional de seus filhos, fazem com que esses adquiram o hábito por determinada coisa ou assunto. Culturalmente no Brasil esse hábito é mais voltado para os esportes do que para a cultura. E o teatro dentro das escolas acaba, de certa forma, tornando-se uma matéria de menor valor aos olhos da sociedade. Um campeonato de futebol é muito mais interessante do que uma peça de teatro. Frases como: "meu filho é jogador", ou ainda, "meu filho não é menina para fazer teatro", ainda são muito disseminadas dentro dos corredores das escolas.

Dentro da escola observo dois professores que têm metodologias diferentes e trabalham com turmas de diferentes idades. Poderia se pensar que o problema está ligado à metodologia do ensino do teatro relacionado a cada professor, mas a realidade observada mostra o contrário.

Mesmo tendo dois professores, com formações acadêmicas de qualidade indiscutível, com métodos de ensino diferenciados, dentro de turmas diferenciadas, esses professores se inserem no mesmo espaço, tendo um resultado final muito parecido um com o outro que é a impossibilidade de introduzir nos alunos o saber teatral.

O fracasso dos professores não está ligado, possivelmente as suas competências acadêmicas e metodológicas, mas sim, muito mais à estrutura física do espaço que não permite, por mais criativo que seja o professor, tornar o ambiente escolar favorável para um aprendizado de qualidade. Flávio Degranges aponta:

> "... a presença do professor de teatro e a inclusão da disciplina no currículo não sejam para 'escolarizar' o teatro, aprisionando este àquele; as aulas de teatro nas escolas sejam um espaço de respiro, de diversão sim (mas não necessariamente de recreação); os espaços oferecidos para essas aulas e a quantidade de alunos por sala ofereçam mínimas condições de trabalho aos educadores; os professores de teatro não sejam somente transmissores de conteúdos ou meros repetidores de jogos conhecidos, mas principalmente 'despertadores' ou propositores de efetivas experiências artísticas; as aulas de teatro sejam uma porta aberta, tanto para o teatro contemporâneo como para o mundo lá fora, um espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensem e inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola". (DEGRANGES, 2003: 71-72).

Todo este embasamento teórico proposto por Beatriz Ângela estará parcialmente ou totalmente comprometido se a estrutura espacial localizada dentro da escola não for funcional para as atividades teatrais. Ela é funcional quando existe um espaço sem cadeiras e mesas que permita que o quantitativo de alunos esteja inserido dentro do espaço pelo menos em roda. Para que este teatro seja o "respiro" do aluno dentro das amarras e das estruturas fixas do sistema escolar ele tem que propor a sua própria libertação.

A roda torna-se um ponto de concentração importantíssimo para o começo do entendimento das regras e jogos teatrais que o professor possivelmente irá passar aos seus alunos. O jogo teatral cria uma relação entre quem está realizando a cena, os atores, com quem está assistindo a cena, os espectadores. Essa relação de quem faz e de quem assiste cria nos alunos, ao mesmo tempo, uma capacidade de jogo e a experiência em apreciar o outro em cena. Dessa forma, contribuem um com o outro para a fruição do fazer teatral. Mostrando-se sujeitos capazes de observar a sua realidade e reproduzi-la, como também, transforma-la aos olhos do outro que assiste. Nessa confluência o teatro se torna uma potência transformadora oferecendo aos seus

jogadores não só uma capacidade de jogo, mas também uma capacidade crítica de olhar o mundo através de diferentes pontos de vista. Segundo Flávio Degranges:

> "... na criação teatral, não existe verdade cênica absoluta; se uma cena foi assim criada, assim apresentada pelos artistas, poderia, no entanto, ter sido elaborada de outra maneira por outro grupo. A aquisição da linguagem teatral permite este questionamento. A atenção e o pensamento do jogador-espectador acerca das improvisações dos jogadores-atores dinamizam sua relação com a cena teatral, armam seu olhar, o capacitam a empreender uma atitude interpretativa, desempenhando o papel que lhe cabe no jogo naquele momento, estando apto a realizar seu lance como espectador. O jogador espectador compreende o jogo da cena e sua função nele, observa a resposta criativa dos demais às propostas levantadas pelo professor, ao mesmo tempo que as compara com sua criação e atuação. ... Ao compreender o jogo da cena e suas regras, o aluno adquire consciência de que, se o espectador não faz seu papel, não há jogo". (DEGRANGES, 2003: 74-75).

O teatro precisa se impor e estar no lugar de qualidade mínima de cena e, para tanto, ele exige um espaço adequado para que o integro da cena aconteça no sensível do aluno, caso contrário se terá somente uma recreação de um "teatrinho" que não necessariamente deveria ser uma disciplina inserida na carga horária dos alunos.

Como despertar o interesse do aluno pela obra ou o fazer teatral? Para tanto requer à disposição de professores, diretores, coordenadores e órgãos governamentais que precisam no mínimo avaliar ou reavaliar quais as exigências necessárias para um bom andamento de uma aula sobre teatro. Segundo Degranges:

> "A presença de um professor formado em teatro, que vai conduzir as práticas de expressão e leitura, estreitando laços afetivos e compreensivos com essa arte, pode ser de grande valia. Porém, torna-se bastante difícil o trabalho desse professor numa escola em que os demais colegas, assim como diretores e coordenadores (que geralmente decidem pela compra de espetáculos ou parcerias com instituições culturais) não estejam sensibilizados para a arte teatral e não consigam estabelecer claros objetivos pedagógicos e critérios de qualidades artísticas em seus projetos". (DEGRANGES, 2003: 71).

Esses responsáveis pela educação pública devem perceber que as aulas são ministradas para os alunos que se quer sabem o que significa profundamente o

entendimento da arte através do teatro. Dessa forma precisam revelar a eles a necessidade da arte para a sua própria vida.

Ministrar uma aula de teatro na forma que está sendo feita atualmente pelos órgãos escolares municipais ou estaduais só trazem uma verdade que é: o desinteresse do aluno para com as artes cênicas. Como o aluno faz uma idéia muito superficial do que seja a arte em si e chegando dentro da sala de aula ele ainda continua tendo um não aprofundamento da disciplina, por questões estruturais, este aluno, como sujeito pensante, acaba por achar desnecessária a matéria Teatro, levando ele, dessa forma, a realizar os exercícios por pura obrigação. Degranges aponta:

> "É fundamental que a relação do espectador em formação com o teatro não seja a do aluno que cumpre uma tarefa imposta, mas a do sujeito que dialoga livremente com a obra, elabora suas interrogações e formula suas respostas". (DEGRANGES, 2003: 67).

O sistema de ensino tem que perceber que as artes são importantes para o ser humano como algo sensível a ele e, para tanto, esses mesmo sistema de ensino precisa ter a mesma sensibilidade no trato ou no cuidado da estruturação dessas disciplinas que necessitam de certa forma o mínimo de exigência (uma sala adequada e com espaço para o trabalho) para que elas possam ser executadas com aperfeiçoamento necessário. Atingindo assim, dessa forma, o objetivo da matéria que é tocar sensivelmente o aluno fazendo-o ter relações diretas e indiretas com suas próprias vivências e saberes. Através dessas vivências e saberes do fazer teatral, os sujeitos adquirem capacidade crítica sobre o mundo que observa e vive.

As políticas públicas voltadas para as escolas também tem que pensar em diferentes projetos pedagógicos, pois cada região terá a sua particularidade. Não é porque um projeto funcionou em uma comunidade que necessariamente irá funcionar para a outra. Os diferentes trabalhos pedagógicos podem servir como exemplo aos outros de que através do esforço da prática teatral e do entendimento da realidade local é possível fazer pequenas mudanças no pensamento dos sujeitos, mas jamais deve servir como um livro de receitas pronto e acabado. Não que o exemplo do outro seja proibido o uso, mas ele deve ser pensado através de sua flexibilidade e possibilidade de adaptação dentro de cada realidade. Degranges aponta:

> "Há sempre o que inventar no que diz respeito às práticas que buscam a especialização dos espectadores, e é até mesmo desejável que assim seja, pois projetos aplicados, e que funcionam muito bem em um país (ou região), não funcionarão necessariamente em outro, e mesmo procedimentos pedagógicos que possibilitam excelente resultado na apreensão de uma determinada peça, podem oferecer respostas

> absolutamente decepcionantes quando aplicados em outro texto, ou até em diferente contexto". (DEGRANGES, 2003: 83).

Como foi exemplificado acima com as duas professoras da rede pública de ensino, da cidade do Rio de Janeiro, que serviram como objeto de pesquisa, em que apesar de terem adquirido a mesma formação escolar, suas práticas pedagógicas tinham diferentes métodos de ensino. E observou-se que: os resultados finais eram sempre muito parecidos. Mesmo tendo trilhado caminhos tão diferentes uma da outra seus resultados apontavam para a mesma direção: a apreciação de pequenas cenas da vida cotidiana dos alunos, como por exemplo, as cenas de violência que constantemente apareciam nas apresentações. Mas se uma das funções do teatro é tornar o sujeito critico do meio em que vive, não seria essas cenas um exemplo concreto de que o teatro alcançou o seu objetivo? Ou ainda, esses exemplo dados pelos sujeitos em cena não seriam um reflexo da realidade em que vivem e que não conseguem adquirir um olhar diferente para a sua realidade? E que ao invés do teatro revelar novos caminhos para solução dos seus problemas o teatro estaria reforçando a existência de tais realidades?

A dificuldade espacial torna-se como um "câncer" para o desenvolvimento do fazer teatral em sala de aula, pois apesar dos inúmeros esforços de nossos educadores, eles irão se esbarrar sempre nas estruturas escolares que podem ser tanto físicas – aquelas com cadeiras e mesas pela sala -, quanto psicológicas – em que os próprios colegas de trabalho e diretores dessas escolas não veem e não tem capacidade suficiente de entendimento do fazer teatral dentro da escola. Dificultando dessa forma, o trabalho dos professores de teatro. Se por um lado o professor de teatro adquire, ao longo dos anos, capacidade criativa de desenvolver a sua aula; por outro lado encontra inúmeras dificuldades para desenvolver a sua capacidade criativa dentro de um sistema velho e enrijecido que se encontra atualmente nas escolas públicas, especificamente nas escolas situadas na cidade do Rio de Janeiro.

Talvez a saída possível de encontro com o teatro e a escola, a busca por este "respiro", esteja nas brechas encontradas dentro do próprio sistema "carcerário escolar". As aberturas que são deixadas pelo próprio sistema pode ser o momento ideal para que os nossos professores de teatro tão criativos consigam respirar e levar até o seu aluno o desejo pelo teatro. Esse despertar do aluno para com o teatro só será possível através da sedução. Sendo esta totalmente dependente dos caminhos trilhados pelo professor através das brechas deixadas pelo sistema.

Não adianta os professores de teatro construírem seus "muros de lamentações", pois sabe-se concretamente que o sistema educacional não irá ceder facilmente aos desejos e necessidades dos educadores. O professor de teatro terá que buscar dentro de sua sala de aula, cheia de carteiras e mesas, novas formas de ensinar. E essas novas formas terão que estar relacionadas com os pressupostos curriculares do teatro. O espaço está cheio, o professor terá que esvazia-lo. O espaço está ocupado, o professor terá que desocupa-lo. Caso contrário terá que utilizar o espaço cheio e ocupado e inserir dentro deles os seus alunos e, assim, fazer com que o acontecimento teatral se realize mesmo em condições adversas. Um bom exemplo é um pequeno vídeo que foi lançado na internet em que se tornou um "viral" – com muitos acessos na rede – em que se observam alunos brincando em sala de aula. A brincadeira era transformar as cadeiras da sala em objetos de cena, no caso, as cadeiras se transformaram em um grande ônibus

que corria em alta velocidade pela estrada. São essas as pequenas brechas que a estrutura da escola oferece para os professores encontrarem seus respiros durante as suas aulas de teatro. A transformação dos objetos em sala de aula para objetos de cena pode ser um dos caminhos para o fazer teatral que, depois da brincadeira realizada pelos alunos, pode se tornar um bom indicador para exemplificar os pressupostos teatrais.

O sujeito dentro de uma academia de formação de professores de teatro deve saber que irá ser um lutador e um desbravador de novos espaços educacionais para a sua disciplina. Descobrirá que terá que enfrentar as situações mais adversas possíveis para encontrar novos caminhos para direcionar a sua aula. Aprenderá que os livros de teatro com seus jogos e exercícios indicam só um dos possíveis caminhos, mas que o verdadeiro caminho para a sua aula será descoberto a partir das colagens e adaptações da sua teoria para com o que fará durante o dia-a-dia na sala de aula com os alunos. O professor de teatro também ira descobrir que os seus problemas dentro de uma escola não está relacionado somente as questões espaciais e as inter-relações com os outros professores e suas matérias, mas também com a dificuldade de entendimento do aluno com a própria linguagem. Nem todos os alunos que o professor irá ministrar a sua aula terão capacidade total de entendimento do jogo teatral. Na sua grande maioria será possível observar alunos que confundem o teatro com a televisão, como por exemplo: um aluno veio-me dizer certa vez que ele já havia visto uma peça de teatro. E quando lhe perguntei onde, ele me respondeu que tinha visto um ator em um programa de televisão mostrando a sua peça de teatro. Ou seja, a única experiência (se é que pode considerar esse momento como experiência) teatral adquirida pelo aluno foi através da televisão e não do teatro em si. A respeito da crise da experiência teatral Denis Guénoun afirma:

> “O teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar. E ele só se mantém de pé se essas duas ações se orquestrarem. Ora, o momento em vivemos está marcado pelo divórcio entre ambas: aprofunda-se a separação entre o teatro que se faz (ou o que se quer fazer) e o teatro que se vê (ou que não se quer mais ver). Atores e espectadores caminham sobre trilhos cujo trajeto é divergente: o teatro está abalado, o edifício não se sustenta mais”. (GUÉNOUN, 2004: 14).

Assim, se vivemos uma crise no fazer teatral fora da escola, este teatro estará muito mais sensível e abalado dentro da escola. Os caminhos e as condições do fazer teatral devem e tem que ganhar novas perspectivas. Para se chegar a seduzir os alunos para a prática de teatro tem que derrubar as barreiras existentes do dia-a-dia escolar, como também, utilizar todas as possíveis brechas que aparecerão no caminho. Estas condições possivelmente trarão o respiro necessário para a prática do teatro em sala de aula, diminuindo consideravelmente o “muro de lamentações” dos professores espalhados pelas cidades do Brasil.

3. Referências Bibliográficas

Autor desconhecido. http://www.youtube.com/watch?v=blidgH6Jo74. Acesso em: 22 jun. 2014.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Teatro e Pressupostos Curriculares.** In Subsídios para Reorganização Didática no Ensino Fundamental. Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 223-232. Disponível em <http://issuu.com/biangecabral/docs/teatro-e-pressupostos-curriculares>. Acesso em: 17 jun. 2014.

DEGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

PEREIRA, Marcio Dias. **As ações físicas como experiência para o ator contemporâneo.** Rio de Janeiro: UNESA, 2009.

_____. **Gilles Gwizdek: um olhar pedagógico sobre o ator.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

Nome do Autor: Marcio Dias Pereira

Pós-graduado (lato-sensu) pela Universidade Estácio de Sá e formado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO. Foi bolsista de iniciação artística e cientifica das professoras Eleonora Gabriel (UFRJ), Beti Rabetti (UNIRIO), Tania Alice (UNIRIO) e Andrea Pinheiro (UFRJ). Monitor das professoras Liliane Mundim (UNIRIO) e Lara Sedleir (UFRJ). Atualmente Mestrando em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

http://lattes.cnpq.br/2489697393883777

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade:Comunicação Oral GT: Teatro
Eixo Temático: 2 - Educação em Teatro e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL PROPONDO A INTERDISCIPLINARIDADE: FILOSOFANDO, ESCREVENDO E ENCENANDO.

Luciana Lima Batista – Ifes, Espírito Santo, Brasil

RESUMO:
Este artigo tem como finalidade debater questões referentes ao ensino-aprendizagem da arte dentro do espaço escolar do Instituto Federal do Espírito Santos (Ifes), *campus* Colatina, com base em uma experiência de trabalho executado de forma interdisciplinar. Serão levantadas questões acerca dos desafios e possibilidades do ensino aprendizagem da arte dentro do Ifes, a integração como fator de construção curricular e a contribuição da arte neste âmbito e a demonstração de uma experiência inicial de integração dos saberes da arte, filosofia e língua portuguesa numa tentativa de promover a integração do currículo.

Palavras-chave: Arte; Integração curricular; prática educativa; Teatro.

THE DEVELOPMENT OF THE INTERDISCIPLINARITY WITH THE HIGH SCHOOL STUDENTS BY HANDLING STAGE ANIMATED OBJECTS: IMPROVING THEIR PHILOSOPHY, WRITING AND ROLE PLAYING SKILLS.

ABSTRACT: This article aims to discuss issues related to the teaching and learning of art within the school environment from Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* Colatina, based on a work experience performed in an interdisciplinary way. Questions will be raised about the challenges and possibilities of teaching and learning of Art at IFES, the integration as a factor of curriculum construction, the art contribution in this area and the demonstration of an initial experience of integration of knowledge in Arts, Philosophy and Portuguese in an attempt to promote curriculum integration.

Key words: Curriculum integration; educational practice; role playing.

Introdução

O ensino-aprendizagem da arte nas escolas de ensino médio passa por momentos de construção e de análise sobre a sua importância e significado na formação dos adolescentes brasileiros. Mesmo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que

enfatizam o valor da arte e esboçam quais seriam as ações da arte no campo educativo. Tais palavras ainda estão em estado de regulamentação normativa, não se tornando vivas nos espaços escolares.

A arte está inserida dentro das Linguagens e Códigos e suas Tecnologias nos PCNs do ensino médio. Essa normativa traz as competências e habilidades da disciplina Arte a serem desenvolvidas nos jovens ao longo do seu tempo escolar. Um dos motes do trabalho da disciplina Arte seria o desenvolvimento e apropriação pelos alunos de saberes culturais e estéticos que permeiam as produção artística com a intencionalidade de promover a apreciação e o desenvolvimento estético que seriam requisitos para formação e desempenho cidadão social, político, ético. Nessa normativa se indica a necessidade de experimentação em todas as linguagens da arte – música, teatro, dança, artes visuais e artes audiovisuais – tendo como elemento norteador questões referentes às expressões e manifestações socioculturais e históricas da arte. Os eixos da proposta triangular formulada por Ana Mae Barbosa – apreciar, fazer e contextualizar – também fazem parte da estrutura dos PCNs, porém a estes sendo atribuídas competências e habilidades a serem desenvolvidas. As termologias utilizadas pelos PCNs compreendem a representação e comunicação; a investigação e compreensão e a contextualização sociocultural.

A normativa enfatiza o aspecto do ensino-aprendizagem da arte voltado para o estético. Seria a experiência do sentir, da sensibilidade em contato com as linguagens da arte e suas representações. A valorização da produção cultural e o acesso às linguagens distintas da arte também são citados como fontes de referência para a construção de propostas educativas a serem realizadas em sala de aula.

Olhando o estado das pesquisas e práticas sobre o ensino aprendizado da arte no ensino médio, pode-se verificar que tais pressupostos constantes nos PCNs (formulados em 2000) ainda estão em processo de implementação. É reduzido o número de pesquisas feitas sobre o ensino-aprendizagem da arte no ensino médio ante as pesquisas sobre arte na educação fundamental ou infantil, demonstrando assim um longo caminho a ser percorrido por pesquisadores que enxergam neste campo um espaço a ser desvelado.

Dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) no Brasil, vê-se sendo relatado um número ainda menor de trabalhos. O ensino aprendizado da arte é obrigatório nessas instituições para todos os estudantes do ensino médio integrado, porém os relatos sobre as práticas exercidas nesses locais são escassos. Os cursos de ensino médio integrados são realizados em quatro anos, e o aluno conclui nesse tempo seu ensino médio paralelamente ao curso técnico ofertado no instituto. Cada instituto oferta cursos distintos que são viabilizados de acordo com a demanda local. A disciplina Arte aparece na grade curricular, geralmente no primeiro ano letivo dos cursos técnicos, com a presença de duas aulas semanais, o que corresponde a 60 horas de atividade anual. Esse é o período total da disciplina, e constata-se a baixa carga horária dessa área de conhecimento ante os outros componentes curriculares desses cursos.

Em geral a disciplina é ministrada por professores de formação em Artes Visuais que enfatizam os saberes referentes a essa linguagem em detrimento das outras linguagens da arte. Algumas matrizes curriculares de arte nos IFEs privilegiam o ensino da história da arte, sendo complementada com algumas atividades práticas e momentos de apreciação. Levando em consideração aspectos relativos aos PCNs, verifica-se que, com relação à metodologia, alguns tópicos estão sendo contemplados; entretanto, as questões de acesso às linguagens ainda não são trabalhadas em sua totalidade. Existem trabalhos que utilizam aspectos históricos sociais e culturais para debater aspectos

relativos à produção artística, mas com um viés voltado para a apreciação de modelos de produção visuais. Também se verifica a falta de espaços específicos e de materiais para o trabalho com arte nos IFEs. Algumas escolas possuem professores de música e de artes visuais, mas ainda faltam espaços para trabalhar o teatro, a dança, maquinaria para fazer e pesquisar acerca da produção audiovisual, bem como instrumentos musicais, salas acústicas e ateliês para tentar trabalhar as linguagens da arte.

Alguns avanços estão contribuindo para o ensino-aprendizagem da arte, tais como: a criação de núcleos de arte e cultura sendo desenvolvidos em alguns institutos (no Espírito Santo, os IFEs estão criando comissões com verbas independentes para poder desenvolver trabalhos com os alunos e a comunidade); a viabilização de concursos para professores de música, inserindo, desse modo, mais um profissional específico para trabalhar a linguagem de forma adequada; a possibilidade de elaboração curricular tendo como referência os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio[1], possibilitando o trabalho do professor com diversas linguagens e inserção de aspectos culturais, históricos, sociais e estéticos; a realização de encontros, feiras e eventos culturais artísticos, inserindo em uma escola técnica aspectos relativos ao sensível, criativo e valorizando a produção artística dos alunos e de artistas locais; a grande valorização da disciplina por parte dos alunos e as tentativas de realizar atividades integradas e interdisciplinares promovendo diálogos com outras disciplinas.

No âmbito do ensino-aprendizagem da arte no ensino médio e nos institutos, existem espaços de pesquisa para denúncias de desafios constatados e anúncios de ações assertivas. Neste artigo, pretende-se iniciar um processo de anúncio, de tentativa de promover um conhecimento e desenvolvimento da arte como área de conhecimento propositora de diálogos e construtora de relações entre os saberes. A arte possui a capacidade de amalgamar, aproximar e construir novos significados no momento de relação com os outros saberes. Não se trata de subjugar o conhecimento da arte para o campo do mero fazer, como atividade executora na construção de decorações e painéis, mas valorizar os saberes que essa área de conhecimento possui e relacionar tais conhecimentos com outros saberes, promovendo nos alunos uma compreensão e leitura do mundo mais ampla, estética, ética e cidadã. Trabalhar com a arte é lançar-se à proposição, à construção de novos caminhos, muitas vezes espinhosos no seu início, mas certamente válidos, enriquecidos do saber da cultura e do que é humano.

A integração curricular – promovendo encontros

Entre as poucas pesquisas, relatos e textos que tratam da questão do currículo e das metodologias e práticas educativas, a questão da integração curricular é considerada como um dos grandes desafios a ser superado nos IFEs. Existe um conhecimento por parte dos docentes e gestores sobre o que seria essa integração curricular de acordo com aportes teóricos e referências de documentos nacionais. Todavia, as transposições desse conhecimento teórico para a realização de ações práticas a serem estruturadas nos currículos e aferidas nas salas de aula ainda estão distantes de se concretizarem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, alguns dos princípios norteadores possuem relação direta com a integração curricular:

[1] Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Secção 1, p.22.

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral dos estudantes;
II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
VII – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

A formação integral do educando pretendida nos IFEs é compreendida como a superação de uma formação fragmentada que seria voltada somente ou para o trabalho (compreendendo a ação de executar uma função) ou para o pensar (compreensão do ato de planejar ou dirigir). CIAVATTA (2010) e FRIGOTTO (2010) são referências na abordagem desses aspectos, pois trazem as definições, dicotomias e embates existentes nesse processo de formação.

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução de preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. (CIAVATTA, 2010, p. 85).

É importante para arte-educadores que trabalham nos institutos a compreensão desta formação integral, pois, com base na fundamentação teórica, é possível identificar quanto a arte, seus saberes e ações são fundamentais para essa formação profissional e humana. A arte contribui para esses dois processos formativos porque trabalha tanto o pensar, o planejar, o refletir, o apreciar, observar quanto a ação, o fazer e a compreensão dos contextos e situações nas quais as produções artísticas estão inseridas. Desse modo, a necessidade de se enfatizar a importância da arte para o processo formativo dos jovens nos IFEs está clara, registrada como diretriz e fundamentada teoricamente. O que é necessário de se realizar é o anúncio e a divulgação de relatos para que os descrentes nesse valor possam ter acesso.

Nesse processo formativo integrado, a interdisciplinaridade seria o caminho para a aproximação e promoção de diálogos entre as disciplinas propedêuticas (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, entre outras) com seus pares e também com as disciplinas técnicas específicas de cada curso. Entretanto, esse é um dos maiores desafios na elaboração dos currículos como na execução deles. Devido à formação também fragmentada do docente, em que cada um possui conhecimentos cada vez mais específicos e especializados em sua área, as aproximações dos saberes se tornam um

grande esforço do planejar e executar.

Uma das propostas encontradas para esse processo de organização curricular interdisciplinar seria a elaboração de pequenos projetos com eixos temáticos que promovam diálogos entre as áreas de conhecimento. Em determinados momentos, é provável não ser possível abarcar todas as disciplinas em um projeto, mas o início de uma associação e diálogo entre os saberes já pode ser considerado como avanço. Devido à autonomia de cada instituto na elaboração do seu currículo, que deve ter como uma das premissas o permear dos conhecimentos da área propedêutica vinculados à formação profissional, as instituições podem promover projetos integradores que propiciem a interdisciplinaridade.

O debate educativo sobre interdisciplinaridade, segundo Fazenda (1999), iniciou-se entre as décadas de 1970 e 1990. Nos anos iniciais, a preocupação está na construção e fundamentação do que seria a interdisciplinaridade utilizando-se de leituras filosóficas, educacionais e metodológicas. Georges Gusdorf foi um dos precursores desse debate na década de 1960. No Brasil, Hilton Japiassu trata das reflexões sobre a interdisciplinaridade, trazendo questionamentos sobre as experiências concretas já executadas. Durante a década de 1980, as cogitações sobre possíveis encontros entre as disciplinas, o trabalho de forma colaborativa, principalmente entre os saberes da ciência humana, trazem influências para as teorias que concluem ser possível esse diálogo. Nos anos de 1990, inicia-se um processo de disseminação da interdisciplinaridade como teoria e prática metodológica trazendo a demanda de mais informações e embasamentos para a aplicação dessa de forma assertiva.

Em relação ao conceito de interdisciplinaridade, são possíveis diversas interpretações, haja vista a singularidade de experiências realizadas na tentativa de aproximar os saberes e realizar trocas. JAPIASSU explica:

> O prefixo inter, dentre várias conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de troca, reciprocidade e disciplina, de ensino, instrução, ciência. Logo a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas de conhecimento. (JAPIASSU 1976, p. 23)

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma tentativa de superar a aquisição de conhecimentos por meio de formas fragmentadas que pouco contribuem para uma visão mais holística do conhecimento. A intencionalidade de trabalhar de forma interdisciplinar consiste em conseguir estabelecer trocas equânimes entre os saberes, propor um diálogo entre eles e desenvolvê-los de forma integrada. A relação de reciprocidade entre os saberes exige um reconhecimento de valor entre eles. Desse modo, todos os conhecimentos existentes de cada uma das disciplinas são importantes e trazem contribuições para uma aprendizagem global. As relações de poder existente nas escolas entre as disciplinas devem ser superadas com vistas a oferecer ao aluno acesso ao conhecimento de forma inter, trans, entre territórios.

> Vivemos a era “inter”. Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios. (...) Portanto queremos chamar a atenção para a interculturalidade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticulada do mundo e de nós mesmos. Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhe cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes. (BARBOSA, 2008, p. 15)

A arte, nos espaços escolares, pode trazer contribuições importantes para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos nos alunos. De acordo com CATTERAL, pesquisador citado por BARBOSA (2008), existem trabalhos que já determinam a interferência positiva da associação da arte com os outros conhecimentos no desenvolvimento da leitura, da escrita, da linguagem oral, da atenção. No momento atual, o que se faz importante é saber como utilizar os saberes da arte e de suas linguagens para contribuir ainda mais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Propiciar a aproximação entre os conteúdos constitui uma das funções da educação interdisciplinar e, na arte, essa capacidade de aproximar os saberes já é um fato existente.

O Teatro de Formas Animadas como linguagem propositora

As linguagens da arte propiciam a realização de encontros entre os conhecimentos, bem como a possibilidade de ser articuladora entre os saberes. Compreende-se aqui que as ações que podem ser disparadas pela arte dentro das escolas não se limitam aos ditames festivos ou decorativos impostos em alguns espaços de aprendizagem. A arte na escola está para além dessas funções e, de acordo com as normativas, deve ser compreendida em seus aspectos cultural, social, histórico, crítico, estético e ético. A limitação da arte como fonte de um fazer, sem estabelecer conexões com a cultura, com a estética ou com a vida, submete essa área de conhecimento tão rica ao mero processo mecânico de execução. Um exemplo, dentro do âmbito das artes visuais, seria o processo de releituras sem que sejam feitas leituras das obras. A reprodução mecânica, feita para enfeitar corredores, pouca contribuição traz. O trabalho do arte-educador estaria justamente em desmitificar e destituir a arte desses espaços, compreendendo que sua área de conhecimento muitos saberes traz e que estes são fundamentais para auxiliar na formação de um cidadão mais reflexivo, atento e capaz de explorar novas possibilidades.

Nessa prática educativa aqui relatada, a linguagem selecionada foi o teatro, especificamente o Teatro de Formas Animadas. Esse termo foi criado pela professora doutora Ana Maria Amaral, por entender que a designação teatro de animação era insuficiente para abarcar as várias linguagens e manifestações referentes à prática com o inanimado. Desse modo, o conceito foi expandido para Teatro de Formas Animadas.

Dentro dessa linguagem teatral, estão contidas todas as manifestações referentes à prática teatral com o inanimado, que seriam Teatro de Marionetes, Teatro de Objetos, Teatro de Sombra e o Teatro Visual.

O Teatro de Formas Animadas pode ser compreendido como a arte de dar vida a objetos, bonecos e outros elementos inanimados por meio do movimento. Na compreensão de AMARAL (1993), identifica-se que,

> (...) no Teatro de Formas Animadas, os objetos materiais inanimados (máscara, boneco, objeto ou simples imagens) ganham vida e passam a representar essências (por extensão da energia vital do ator-manipulador). E, ao se tornarem personagens, isto é, ao serem animados, perdem as características de corpo material inerte e adquirem *anima*, isto é, alma, passando a transmitir conteúdos, substâncias. (AMARAL, 1993, p. 243)

O professor doutor Wagner Cintra realizou escritos contando parte da história sobre o Teatro de Formas Animadas no Brasil e identificou que ainda existem dificuldades de se nomear tal prática:

> O teatro de animação está constantemente se reinventando, haja vista a dificuldade de uma nomeação segura: teatro de animação, teatro de bonecos, teatro de formas animadas. É um fato que vivemos tempos de fronteiras, de desafios às convenções e aos códigos, em busca, se não da definição de identidades individuais, certamente do entendimento de alguns aspectos do vasto universo de pluralidades poéticas que nos desafiam a todo o momento; e em tal contexto, o interesse atual pelo inanimado, sobretudo o boneco, caracteriza o cenário artístico da atualidade.(CINTRA, 2010, p. 100)

A prática do Teatro de Formas Animadas nos espaços escolares está relacionado mais diretamente ao uso de bonecos, fantoches e marionetes. Existem pesquisas e livros acerca do uso pedagógico do Teatro de Bonecos, principalmente voltados para a educação infantil, exemplificando trabalhos e mostrando formas de confeccionar tipos variados de bonecos. Nessas experimentações já se relaciona o uso desse teatro à alfabetização, à contação de histórias, às interpretações textuais, entre outros. No trabalho com jovens, essa prática do uso de bonecos também é utilizada, mas em menor número – muitas vezes o uso de bonecos está associado à infância, porém existem grupos que também fazem espetáculos voltados para adultos, como a Pia Fraus. Na experiência aqui relatada, o uso do Teatro de Formas Animadas manteve uma maior relação com a criação de bonecos e cenários para uso de sombras na construção das experimentações cênicas. O trabalho se relacionou com as disciplinas de Língua Portuguesa e Filosofia tentando propor um diálogo com base nessa forma teatral e nos textos escolhidos. Nesse momento, o trabalho com o Teatro de Formas Animadas no Ifes, *campus* Colatina, ocorre experimentalmente, como tentativa de aproximar os alunos de uma linguagem teatral pouco difundida no Estado. Apresentar grupos que trabalham com o Teatro de Formas Animadas, como CIA Truks, Sobrevento, Teatro Didático da Universidade Estadual Paulista UNESP e o Teatro Negro de Praga, entre outros, é um

desafio aceito com efeito encantador. A visualidade dessa forma teatral e as inserções tecnológicas e habilidade de manipular formas antes sem *anima* fascinam e criam vontades de compreender e tentar construir esses instantes de encantamento que essa forma de teatro propicia.

Relato da prática – filosofando, escrevendo e encenando

A proposta de trabalhar com a linguagem do teatro na escola surgiu de uma demanda dos alunos que tinham curiosidade de trabalhar outra linguagem da arte além da arte visual. Tratando-se de uma cidade do interior do Espírito Santo na qual se tem pouco acesso a apresentações teatrais, iniciar trabalhos nessa linguagem torna-se desafiador.

Para uma professora de artes visuais aventurar-se no trabalho com a linguagem teatral dentro do ensino médio não constitui uma tarefa simples. Nesse processo existem desafios como a formação superior específica direcionada ao conhecimento e desenvolvimento de uma linguagem e o difícil acesso à formação específica que trataria de outras linguagens da arte na localidade. Entretanto, a professora realizou pesquisas, oficinas de criação de bonecos, visualizações de vídeos e materiais, leitura de textos de referência e assistiu a peças que utilizam a linguagem do Teatro de Formas Animadas, como o espetáculo O Rio (Teatro Didático da UNESP). Tais ações auxiliaram no processo inicial de compreensão, reflexão contribuindo para o fazer uso desta linguagem.

A proposição de trabalhar com outras disciplinas curriculares surge da vontade de começar um processo de aproximação entre os saberes. Ainda de forma inicial, o caminho encontrado foi trabalhar com contos que tivessem compreensões filosóficas, éticas para a realização de debates com os alunos. Em homenagem póstuma ao escritor Rubem Alves, foram selecionados contos do livro “Estórias de bichos e das gentes que moram neles” como base referencial para escrita e debate. Os textos foram trabalhados na disciplina Língua Portuguesa com o intuito de transformá-los em textos teatrais. Nesta disciplina foi proposto que os alunos fizessem uma leitura inicial dos textos para compreenderem qual era a narrativa, o que contava a estória e quais as principais passagens no texto. Após este momento a professora fez uma explanação sobre o que seria um texto teatral, os elementos que o compõem e como iniciar a escrita de um texto teatral a partir de um conto. No texto teatral escrito pelos alunos estavam contidos parte de narrador, sonoplastia, descrição das cenas e falas dos personagens.

Na disciplina Filosofia, utilizou-se o fundo moral de cada história para debater ética e comportamento. O professor iniciou um debate com a problematização acerca do que seria ética, quais suas implicações na vida e como identificamos atitudes éticas ou antiéticas no cotidiano. Partindo da leitura já realizada nas aulas de Língua Portuguesa dos textos de Rubem Alves os alunos em grupos iniciaram a investigação de passagens no texto que estariam relacionadas com a ética ou antiética: quais estórias de bichos citam comportamentos éticos? Quais citam comportamentos antiéticos? Nas situações antiéticas quais poderiam ter sido as soluções para o empasse? Após este levantamento foi apresentados conceitos de ética a partir do pensamento de diferentes filósofos bem como o conceito contido em dicionários de filosofia. Os grupos tiveram que relacionar os termos e autores que falam sobre ética com os textos de Rubem Alves e realizar uma mesa de debate acerca do comportamento humano e do comportamento dos bichos nas estórias.

No conteúdo da disciplina Arte, o trabalho se direcionou compreensão da importância do teatro como linguagem e sua contribuição como forma comunicativa e à construção e caracterização dos personagens, cenários e ensaios. Abaixo segue o plano desenvolvido na disciplina arte.

Metodologia na disciplina Arte

Tema interdisciplinar abordado: o teatro de formas animadas como experimentação – recontando contos de Rubem Alves.

Competências e habilidades desenvolvidas:

- Fruir produções culturais teatrais de diferentes períodos históricos.
- Refletir sobre a importância do teatro como linguagem artística e manifestação cultural.
- Reconhecer produções culturais relacionadas ao teatro de formas animadas.
- Analisar os processos de produção de alguns exemplos de Teatro de Formas Animadas, tais como: teatro negro, teatro de sombras, teatro de bonecos, teatro de objetos e teatro visual.
- Pesquisar e compreender as funções exercidas na ação teatral, por exemplo, personagens, sonoplasta, cenógrafo, iluminador, figurino, roteirista e diretor.
- Realizar produções artísticas coletivas com apoio na obra textual de Rubem Alves, tendo como base os processos produtivos do Teatro de Formas Animadas – teatro de sombra.

Desenvolvimento das atividades

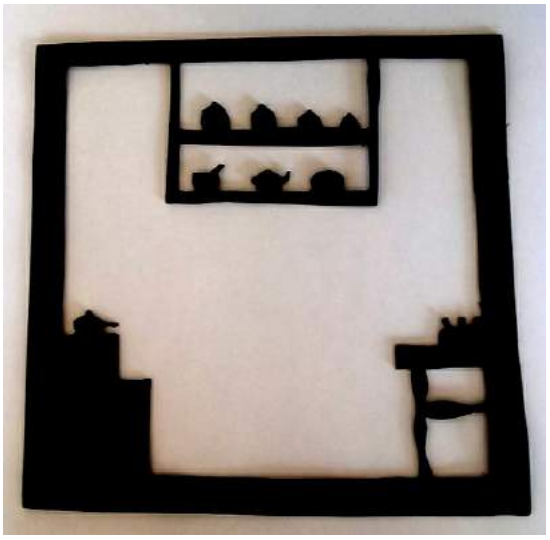
1.º Encontro – Debate sobre as experiências teatrais dos alunos: o que eles compreendem por teatro e quais elementos fazem parte dessa linguagem artística. Com base nas falas dos alunos, definiiu-se o que seria teatro e foram listados os elementos citados que fariam parte dessa linguagem. Muitos alunos nunca tiveram contato com o teatro, pois na localidade não há um teatro. As poucas encenações foram realizadas por alguns deles em suas escolas de ensino fundamental voltadas para festividades. Como elementos do teatro, apareceram cenário, figurino, ator e diretor. Os termos sonoplasta e iluminador eram pouco conhecidos pelos alunos. Como definição de teatro, os alunos inidicaram produção artística em que se expressam sentimentos e se contam histórias ao longo do tempo.
Apoiados nessas considerações, os alunos foram incentivados a realizar pesquisas sobre o teatro e as funções nele exercidas.

2.º Encontro – Com base nas pesquisas realizadas, foi apresentado um resumo sobre o teatro ao longo da história compreendendo que o fazer teatral é existente desde a pré-história como forma ritualística, perdurando até os dias atuais com funções distintas. Verificamos que o teatro possui uma função comunicativa que pode dialogar sobre formas ritualísticas, moralizantes, educativas quanto debater questões éticas, sociais, políticas dependendo da intencionalidade do autor e do diretor e do contexto hitórico em que esta inserido. Os alunos assistiram a vídeos com cenas teatrais de períodos históricos distintos e foram percebendo os distintos discursos, bem como a diferença no uso dos elementos, como iluminação, cenografia e figurino ao longo da história.

3.º Encontro – Foram apresentados pequenos exemplos de cenas de Teatro de Formas Animadas, tais como: Companhia Trucks, Teatro Negro de Praga, Grupo Giramundo e Grupo Sobrevento. Com base nesses exemplos, iniciamos uma classificação dos exemplos de acordo com as práticas do Teatro de Formas Animadas: Teatro Negro, Teatro de Sombras, Teatro de Bonecos e Teatro de Objetos. Apoiados nessas classificações, em grupo os alunos descreveram os elementos do teatro em cada um dos exemplos. Foi indicado aos alunos que o trabalho com a escrita e compreensão do roteiro seria realizado em conjunto com as disciplinas Língua Portuguesa e Filosofia.

4.º Encontro – Foi apresentada aos alunos a técnica de trabalhar com bonecos e suas sombras utilizando a projeção através do retroprojetor. Os bonecos são feitos com EVA ou papel cartão e arame e os cenários com EVA e papel celofane para dar efeito de iluminação, como mostram os exemplos abaixo:

Fotografia1 – Modelo de Cenário criada por aluno do Ensino Médio



Fotografia Luciana Lima Batista
Fonte: Portifólio Visual Professor

Fotografia 2 – Modelo de Cenário criada por aluno do Ensino Médio com efeito de iluminação



Fotografia Luciana Lima Batista
Fonte: Portifólio Visual Professor

Fotografia 3 – Modelo de Cenário criada por aluno do Ensino Médio



Fotografia Luciana Lima Batista
Fonte: Portifólio Visual Professor

Fotografia 4 – Modelo de Personagens criado por aluno do Ensino Médio



Fotografia Luciana Lima Batista
Fonte: Portifólio Visual Professor

Em grupos, tendo com base os textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa e debatidos nas aulas de Filosofia, os alunos dividiram suas funções no grupo (iluminador, ator, cenógrafo, sonoplasta e diretor) e iniciaram a confecção dos bonecos. Ao longo do trabalho de ensaio, os alunos retomavam o debate realizado nas aulas de Filosofia para compreender aspectos, personalidades e comportameto dos personagens, bem como se utilizavam dos textos elaborados na disciplina Língua Porttuguesa trabalhando a narrativa. As encenações foram realizadas na presença dos professores das três disciplinas participantes, avaliando aspectos relativos a cada um dos conteúdos.

Forma de avaliação em arte: os alunos foram avaliados de forma coletiva e individual, seguindo os seguintes critérios:

Avaliação individual:

- participação nos debates;
- realização de pesquisa;
- desempenho na função exercida (iluminador, diretor, etc.) de acordo com o resultado apresentado na encenação.

Avaliação coletiva:

- desempenho do grupo durante a elaboração da atividade;
- colaboração de todos para a execução do trabalho;
- cumprimento dos prazos indicados;
- qualidade da cena e dos materiais confeccionados.

Algumas Considerações

O trabalho aqui relatado é um processo inicial de inserção dos alunos do IFES, *campus* Colatina no universo do Teatro de Formas Animadas de forma experimental e interdisciplinar. De acordo com os professores das disciplinas participantes do projeto este tipo de trabalho auxilia na compreensão de que o conhecimento não precisa, necessáriamente, ser fragmentado. Olhar um tema pelos diversos primas auxilia numa contrução de conhecimento de forma mais holística e aprofundada. Para os alunos as maiores contribuições seriam: compreender o tema de diversas formas; conseguir falar sobre um mesmo assunto em mais de uma aula; poder fazer um trabalho que seja valorizado em várias disciplinas e descobrir que os conhecimentos estão mesmo conectados e não separados. A maioria dos alunos demonstrou grande iinteresse em desenvolver este projeto e nos questionou sobre o por que de não haver mais projetos de pesquisa feito por professores de diversas disciplinas na escola.

Trabalhar tentanto fazer a interdisciplinaridade, construindo relações entre os saberes e considerando as demandas e curiosidades dos alunos possuí suas dificuldades como: falta de tempo de planejamentos em conjunto, a fragmentação dos tempos de aula e o exercício desafior de criar conexões entre os saberes que não seja algo forçado mas estruturado de forma a contemplar e dar importância aos diversos conhecimentos de cada área. Mesmo frete a estes desafios verificamos que esta possibilidade iniciada no instituto nos trouxe a compreensão de que a interdisciplinaridade é viável, é exequível e traz significado para o conhecimento teórico e prático. A tentativa agora seria iniciar um processo de reflexão entre nós educadores debatendo a importância da interdisciplinaridade para o ensino aprendizagem e planejar meios de inserí-la em nossa prática. Colocado para nós esta desafio, cabendo no momento procurar as chaves...

Referências

ALVES, Rubens*. Estórias de bichos e das gentes que moram neles*. São Paulo: Edições Loiola, 1997.

AMARAL, Ana Maria*. Teatro de Formas Animadas*: Máscaras, Bonecos, Objetos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade:* mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BRASIL, Congresso Naciona. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.* Brasília: MEC/SEMTEC, 2012.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2000.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada*: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2010.

CINTRA, W. *Um pouco de história e estórias do teatro de animação no Brasil – 1970 a 2010*. In: Brazilian Theater. Eva Bueno; Robson Correa de Camargo. (Org.). 1ed.St. Petersburg: Ometeca, 2014, v. 10-20, p. 80-100.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Luciana Lima Batista

Mestre em Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Especialista em Ensino de Artes Visuais – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Licenciatura em Desenho e Plástica – Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4201095J8

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade:Comunicação Oral GT: Teatro
Eixo Temático: 2 - Educação em Teatro e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O TEATRO DE FORMAS ANIMADAS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL PROPONDO A INTERDISCIPLINARIDADE: FILOSOFANDO, ESCREVENDO E ENCENANDO.

Luciana Lima Batista – Ifes, Espírito Santo, Brasil

RESUMO:
Este artigo tem como finalidade debater questões referentes ao ensino-aprendizagem da arte dentro do espaço escolar do Instituto Federal do Espírito Santos (Ifes), *campus* Colatina, com base em uma experiência de trabalho executado de forma interdisciplinar. Serão levantadas questões acerca dos desafios e possibilidades do ensino aprendizagem da arte dentro do Ifes, a integração como fator de construção curricular e a contribuição da arte neste âmbito e a demonstração de uma experiência inicial de integração dos saberes da arte, filosofia e língua portuguesa numa tentativa de promover a integração do currículo.

Palavras-chave: Arte; Integração curricular; prática educativa; Teatro.

THE DEVELOPMENT OF THE INTERDISCIPLINARITY WITH THE HIGH SCHOOL STUDENTS BY HANDLING STAGE ANIMATED OBJECTS: IMPROVING THEIR PHILOSOPHY, WRITING AND ROLE PLAYING SKILLS.

ABSTRACT: This article aims to discuss issues related to the teaching and learning of art within the school environment from Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* Colatina, based on a work experience performed in an interdisciplinary way. Questions will be raised about the challenges and possibilities of teaching and learning of Art at IFES, the integration as a factor of curriculum construction, the art contribution in this area and the demonstration of an initial experience of integration of knowledge in Arts, Philosophy and Portuguese in an attempt to promote curriculum integration.

Key words: Curriculum integration; educational practice; role playing.

Introdução

O ensino-aprendizagem da arte nas escolas de ensino médio passa por momentos de construção e de análise sobre a sua importância e significado na formação dos adolescentes brasileiros. Mesmo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que

enfatizam o valor da arte e esboçam quais seriam as ações da arte no campo educativo. Tais palavras ainda estão em estado de regulamentação normativa, não se tornando vivas nos espaços escolares.

A arte está inserida dentro das Linguagens e Códigos e suas Tecnologias nos PCNs do ensino médio. Essa normativa traz as competências e habilidades da disciplina Arte a serem desenvolvidas nos jovens ao longo do seu tempo escolar. Um dos motes do trabalho da disciplina Arte seria o desenvolvimento e apropriação pelos alunos de saberes culturais e estéticos que permeiam as produção artística com a intencionalidade de promover a apreciação e o desenvolvimento estético que seriam requisitos para formação e desempenho cidadão social, político, ético. Nessa normativa se indica a necessidade de experimentação em todas as linguagens da arte – música, teatro, dança, artes visuais e artes audiovisuais – tendo como elemento norteador questões referentes às expressões e manifestações socioculturais e históricas da arte. Os eixos da proposta triangular formulada por Ana Mae Barbosa – apreciar, fazer e contextualizar – também fazem parte da estrutura dos PCNs, porém a estes sendo atribuídas competências e habilidades a serem desenvolvidas. As termologias utilizadas pelos PCNs compreendem a representação e comunicação; a investigação e compreensão e a contextualização sociocultural.

A normativa enfatiza o aspecto do ensino-aprendizagem da arte voltado para o estético. Seria a experiência do sentir, da sensibilidade em contato com as linguagens da arte e suas representações. A valorização da produção cultural e o acesso às linguagens distintas da arte também são citados como fontes de referência para a construção de propostas educativas a serem realizadas em sala de aula.

Olhando o estado das pesquisas e práticas sobre o ensino aprendizado da arte no ensino médio, pode-se verificar que tais pressupostos constantes nos PCNs (formulados em 2000) ainda estão em processo de implementação. É reduzido o número de pesquisas feitas sobre o ensino-aprendizagem da arte no ensino médio ante as pesquisas sobre arte na educação fundamental ou infantil, demonstrando assim um longo caminho a ser percorrido por pesquisadores que enxergam neste campo um espaço a ser desvelado.

Dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) no Brasil, vê-se sendo relatado um número ainda menor de trabalhos. O ensino aprendizado da arte é obrigatório nessas instituições para todos os estudantes do ensino médio integrado, porém os relatos sobre as práticas exercidas nesses locais são escassos. Os cursos de ensino médio integrados são realizados em quatro anos, e o aluno conclui nesse tempo seu ensino médio paralelamente ao curso técnico ofertado no instituto. Cada instituto oferta cursos distintos que são viabilizados de acordo com a demanda local. A disciplina Arte aparece na grade curricular, geralmente no primeiro ano letivo dos cursos técnicos, com a presença de duas aulas semanais, o que corresponde a 60 horas de atividade anual. Esse é o período total da disciplina, e constata-se a baixa carga horária dessa área de conhecimento ante os outros componentes curriculares desses cursos.

Em geral a disciplina é ministrada por professores de formação em Artes Visuais que enfatizam os saberes referentes a essa linguagem em detrimento das outras linguagens da arte. Algumas matrizes curriculares de arte nos IFEs privilegiam o ensino da história da arte, sendo complementada com algumas atividades práticas e momentos de apreciação. Levando em consideração aspectos relativos aos PCNs, verifica-se que, com relação à metodologia, alguns tópicos estão sendo contemplados; entretanto, as questões de acesso às linguagens ainda não são trabalhadas em sua totalidade. Existem trabalhos que utilizam aspectos históricos sociais e culturais para debater aspectos

relativos à produção artística, mas com um viés voltado para a apreciação de modelos de produção visuais. Também se verifica a falta de espaços específicos e de materiais para o trabalho com arte nos IFEs. Algumas escolas possuem professores de música e de artes visuais, mas ainda faltam espaços para trabalhar o teatro, a dança, maquinaria para fazer e pesquisar acerca da produção audiovisual, bem como instrumentos musicais, salas acústicas e ateliês para tentar trabalhar as linguagens da arte.

Alguns avanços estão contribuindo para o ensino-aprendizagem da arte, tais como: a criação de núcleos de arte e cultura sendo desenvolvidos em alguns institutos (no Espírito Santo, os IFEs estão criando comissões com verbas independentes para poder desenvolver trabalhos com os alunos e a comunidade); a viabilização de concursos para professores de música, inserindo, desse modo, mais um profissional específico para trabalhar a linguagem de forma adequada; a possibilidade de elaboração curricular tendo como referência os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio[1], possibilitando o trabalho do professor com diversas linguagens e inserção de aspectos culturais, históricos, sociais e estéticos; a realização de encontros, feiras e eventos culturais artísticos, inserindo em uma escola técnica aspectos relativos ao sensível, criativo e valorizando a produção artística dos alunos e de artistas locais; a grande valorização da disciplina por parte dos alunos e as tentativas de realizar atividades integradas e interdisciplinares promovendo diálogos com outras disciplinas.

No âmbito do ensino-aprendizagem da arte no ensino médio e nos institutos, existem espaços de pesquisa para denúncias de desafios constatados e anúncios de ações assertivas. Neste artigo, pretende-se iniciar um processo de anúncio, de tentativa de promover um conhecimento e desenvolvimento da arte como área de conhecimento propositora de diálogos e construtora de relações entre os saberes. A arte possui a capacidade de amalgamar, aproximar e construir novos significados no momento de relação com os outros saberes. Não se trata de subjugar o conhecimento da arte para o campo do mero fazer, como atividade executora na construção de decorações e painéis, mas valorizar os saberes que essa área de conhecimento possui e relacionar tais conhecimentos com outros saberes, promovendo nos alunos uma compreensão e leitura do mundo mais ampla, estética, ética e cidadã. Trabalhar com a arte é lançar-se à proposição, à construção de novos caminhos, muitas vezes espinhosos no seu início, mas certamente válidos, enriquecidos do saber da cultura e do que é humano.

A integração curricular – promovendo encontros

Entre as poucas pesquisas, relatos e textos que tratam da questão do currículo e das metodologias e práticas educativas, a questão da integração curricular é considerada como um dos grandes desafios a ser superado nos IFEs. Existe um conhecimento por parte dos docentes e gestores sobre o que seria essa integração curricular de acordo com aportes teóricos e referências de documentos nacionais. Todavia, as transposições desse conhecimento teórico para a realização de ações práticas a serem estruturadas nos currículos e aferidas nas salas de aula ainda estão distantes de se concretizarem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, alguns dos princípios norteadores possuem relação direta com a integração curricular:

[1] Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Secção 1, p.22.

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral dos estudantes;
II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
VII – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

A formação integral do educando pretendida nos IFEs é compreendida como a superação de uma formação fragmentada que seria voltada somente ou para o trabalho (compreendendo a ação de executar uma função) ou para o pensar (compreensão do ato de planejar ou dirigir). CIAVATTA (2010) e FRIGOTTO (2010) são referências na abordagem desses aspectos, pois trazem as definições, dicotomias e embates existentes nesse processo de formação.

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução de preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. (CIAVATTA, 2010, p. 85).

É importante para arte-educadores que trabalham nos institutos a compreensão desta formação integral, pois, com base na fundamentação teórica, é possível identificar quanto a arte, seus saberes e ações são fundamentais para essa formação profissional e humana. A arte contribui para esses dois processos formativos porque trabalha tanto o pensar, o planejar, o refletir, o apreciar, observar quanto a ação, o fazer e a compreensão dos contextos e situações nas quais as produções artísticas estão inseridas. Desse modo, a necessidade de se enfatizar a importância da arte para o processo formativo dos jovens nos IFEs está clara, registrada como diretriz e fundamentada teoricamente. O que é necessário de se realizar é o anúncio e a divulgação de relatos para que os descrentes nesse valor possam ter acesso.

Nesse processo formativo integrado, a interdisciplinaridade seria o caminho para a aproximação e promoção de diálogos entre as disciplinas propedêuticas (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, entre outras) com seus pares e também com as disciplinas técnicas específicas de cada curso. Entretanto, esse é um dos maiores desafios na elaboração dos currículos como na execução deles. Devido à formação também fragmentada do docente, em que cada um possui conhecimentos cada vez mais específicos e especializados em sua área, as aproximações dos saberes se tornam um

grande esforço do planejar e executar.

Uma das propostas encontradas para esse processo de organização curricular interdisciplinar seria a elaboração de pequenos projetos com eixos temáticos que promovam diálogos entre as áreas de conhecimento. Em determinados momentos, é provável não ser possível abarcar todas as disciplinas em um projeto, mas o início de uma associação e diálogo entre os saberes já pode ser considerado como avanço. Devido à autonomia de cada instituto na elaboração do seu currículo, que deve ter como uma das premissas o permear dos conhecimentos da área propedêutica vinculados à formação profissional, as instituições podem promover projetos integradores que propiciem a interdisciplinaridade.

O debate educativo sobre interdisciplinaridade, segundo Fazenda (1999), iniciou-se entre as décadas de 1970 e 1990. Nos anos iniciais, a preocupação está na construção e fundamentação do que seria a interdisciplinaridade utilizando-se de leituras filosóficas, educacionais e metodológicas. Georges Gusdorf foi um dos precursores desse debate na década de 1960. No Brasil, Hilton Japiassu trata das reflexões sobre a interdisciplinaridade, trazendo questionamentos sobre as experiências concretas já executadas. Durante a década de 1980, as cogitações sobre possíveis encontros entre as disciplinas, o trabalho de forma colaborativa, principalmente entre os saberes da ciência humana, trazem influências para as teorias que concluem ser possível esse diálogo. Nos anos de 1990, inicia-se um processo de disseminação da interdisciplinaridade como teoria e prática metodológica trazendo a demanda de mais informações e embasamentos para a aplicação dessa de forma assertiva.

Em relação ao conceito de interdisciplinaridade, são possíveis diversas interpretações, haja vista a singularidade de experiências realizadas na tentativa de aproximar os saberes e realizar trocas. JAPIASSU explica:

> O prefixo inter, dentre várias conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de troca, reciprocidade e disciplina, de ensino, instrução, ciência. Logo a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas de conhecimento. (JAPIASSU 1976, p. 23)

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma tentativa de superar a aquisição de conhecimentos por meio de formas fragmentadas que pouco contribuem para uma visão mais holística do conhecimento. A intencionalidade de trabalhar de forma interdisciplinar consiste em conseguir estabelecer trocas equânimes entre os saberes, propor um diálogo entre eles e desenvolvê-los de forma integrada. A relação de reciprocidade entre os saberes exige um reconhecimento de valor entre eles. Desse modo, todos os conhecimentos existentes de cada uma das disciplinas são importantes e trazem contribuições para uma aprendizagem global. As relações de poder existente nas escolas entre as disciplinas devem ser superadas com vistas a oferecer ao aluno acesso ao conhecimento de forma inter, trans, entre territórios.

> Vivemos a era “inter”. Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios. (...) Portanto queremos chamar a atenção para a interculturalidade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticulada do mundo e de nós mesmos. Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhe cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes. (BARBOSA, 2008, p. 15)

A arte, nos espaços escolares, pode trazer contribuições importantes para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos nos alunos. De acordo com CATTERAL, pesquisador citado por BARBOSA (2008), existem trabalhos que já determinam a interferência positiva da associação da arte com os outros conhecimentos no desenvolvimento da leitura, da escrita, da linguagem oral, da atenção. No momento atual, o que se faz importante é saber como utilizar os saberes da arte e de suas linguagens para contribuir ainda mais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Propiciar a aproximação entre os conteúdos constitui uma das funções da educação interdisciplinar e, na arte, essa capacidade de aproximar os saberes já é um fato existente.

O Teatro de Formas Animadas como linguagem propositora

As linguagens da arte propiciam a realização de encontros entre os conhecimentos, bem como a possibilidade de ser articuladora entre os saberes. Compreende-se aqui que as ações que podem ser disparadas pela arte dentro das escolas não se limitam aos ditames festivos ou decorativos impostos em alguns espaços de aprendizagem. A arte na escola está para além dessas funções e, de acordo com as normativas, deve ser compreendida em seus aspectos cultural, social, histórico, crítico, estético e ético. A limitação da arte como fonte de um fazer, sem estabelecer conexões com a cultura, com a estética ou com a vida, submete essa área de conhecimento tão rica ao mero processo mecânico de execução. Um exemplo, dentro do âmbito das artes visuais, seria o processo de releituras sem que sejam feitas leituras das obras. A reprodução mecânica, feita para enfeitar corredores, pouca contribuição traz. O trabalho do arte-educador estaria justamente em desmitificar e destituir a arte desses espaços, compreendendo que sua área de conhecimento muitos saberes traz e que estes são fundamentais para auxiliar na formação de um cidadão mais reflexivo, atento e capaz de explorar novas possibilidades.

Nessa prática educativa aqui relatada, a linguagem selecionada foi o teatro, especificamente o Teatro de Formas Animadas. Esse termo foi criado pela professora doutora Ana Maria Amaral, por entender que a designação teatro de animação era insuficiente para abarcar as várias linguagens e manifestações referentes à prática com o inanimado. Desse modo, o conceito foi expandido para Teatro de Formas Animadas.

Dentro dessa linguagem teatral, estão contidas todas as manifestações referentes à prática teatral com o inanimado, que seriam Teatro de Marionetes, Teatro de Objetos, Teatro de Sombra e o Teatro Visual.

O Teatro de Formas Animadas pode ser compreendido como a arte de dar vida a objetos, bonecos e outros elementos inanimados por meio do movimento. Na compreensão de AMARAL (1993), identifica-se que,

> (...) no Teatro de Formas Animadas, os objetos materiais inanimados (máscara, boneco, objeto ou simples imagens) ganham vida e passam a representar essências (por extensão da energia vital do ator-manipulador). E, ao se tornarem personagens, isto é, ao serem animados, perdem as características de corpo material inerte e adquirem *anima*, isto é, alma, passando a transmitir conteúdos, substâncias. (AMARAL, 1993, p. 243)

O professor doutor Wagner Cintra realizou escritos contando parte da história sobre o Teatro de Formas Animadas no Brasil e identificou que ainda existem dificuldades de se nomear tal prática:

> O teatro de animação está constantemente se reinventando, haja vista a dificuldade de uma nomeação segura: teatro de animação, teatro de bonecos, teatro de formas animadas. É um fato que vivemos tempos de fronteiras, de desafios às convenções e aos códigos, em busca, se não da definição de identidades individuais, certamente do entendimento de alguns aspectos do vasto universo de pluralidades poéticas que nos desafiam a todo o momento; e em tal contexto, o interesse atual pelo inanimado, sobretudo o boneco, caracteriza o cenário artístico da atualidade.(CINTRA, 2010, p. 100)

A prática do Teatro de Formas Animadas nos espaços escolares está relacionado mais diretamente ao uso de bonecos, fantoches e marionetes. Existem pesquisas e livros acerca do uso pedagógico do Teatro de Bonecos, principalmente voltados para a educação infantil, exemplificando trabalhos e mostrando formas de confeccionar tipos variados de bonecos. Nessas experimentações já se relaciona o uso desse teatro à alfabetização, à contação de histórias, às interpretações textuais, entre outros. No trabalho com jovens, essa prática do uso de bonecos também é utilizada, mas em menor número – muitas vezes o uso de bonecos está associado à infância, porém existem grupos que também fazem espetáculos voltados para adultos, como a Pia Fraus. Na experiência aqui relatada, o uso do Teatro de Formas Animadas manteve uma maior relação com a criação de bonecos e cenários para uso de sombras na construção das experimentações cênicas. O trabalho se relacionou com as disciplinas de Língua Portuguesa e Filosofia tentando propor um diálogo com base nessa forma teatral e nos textos escolhidos. Nesse momento, o trabalho com o Teatro de Formas Animadas no Ifes, *campus* Colatina, ocorre experimentalmente, como tentativa de aproximar os alunos de uma linguagem teatral pouco difundida no Estado. Apresentar grupos que trabalham com o Teatro de Formas Animadas, como CIA Truks, Sobrevento, Teatro Didático da Universidade Estadual Paulista UNESP e o Teatro Negro de Praga, entre outros, é um

desafio aceito com efeito encantador. A visualidade dessa forma teatral e as inserções tecnológicas e habilidade de manipular formas antes sem *anima* fascinam e criam vontades de compreender e tentar construir esses instantes de encantamento que essa forma de teatro propicia.

Relato da prática – filosofando, escrevendo e encenando

A proposta de trabalhar com a linguagem do teatro na escola surgiu de uma demanda dos alunos que tinham curiosidade de trabalhar outra linguagem da arte além da arte visual. Tratando-se de uma cidade do interior do Espírito Santo na qual se tem pouco acesso a apresentações teatrais, iniciar trabalhos nessa linguagem torna-se desafiador.

Para uma professora de artes visuais aventurar-se no trabalho com a linguagem teatral dentro do ensino médio não constitui uma tarefa simples. Nesse processo existem desafios como a formação superior específica direcionada ao conhecimento e desenvolvimento de uma linguagem e o difícil acesso à formação específica que trataria de outras linguagens da arte na localidade. Entretanto, a professora realizou pesquisas, oficinas de criação de bonecos, visualizações de vídeos e materiais, leitura de textos de referência e assistiu a peças que utilizam a linguagem do Teatro de Formas Animadas, como o espetáculo O Rio (Teatro Didático da UNESP). Tais ações auxiliaram no processo inicial de compreensão, reflexão contribuindo para o fazer uso desta linguagem.

A proposição de trabalhar com outras disciplinas curriculares surge da vontade de começar um processo de aproximação entre os saberes. Ainda de forma inicial, o caminho encontrado foi trabalhar com contos que tivessem compreensões filosóficas, éticas para a realização de debates com os alunos. Em homenagem póstuma ao escritor Rubem Alves, foram selecionados contos do livro “Estórias de bichos e das gentes que moram neles” como base referencial para escrita e debate. Os textos foram trabalhados na disciplina Língua Portuguesa com o intuito de transformá-los em textos teatrais. Nesta disciplina foi proposto que os alunos fizessem uma leitura inicial dos textos para compreenderem qual era a narrativa, o que contava a estória e quais as principais passagens no texto. Após este momento a professora fez uma explanação sobre o que seria um texto teatral, os elementos que o compõem e como iniciar a escrita de um texto teatral a partir de um conto. No texto teatral escrito pelos alunos estavam contidos parte de narrador, sonoplastia, descrição das cenas e falas dos personagens.

Na disciplina Filosofia, utilizou-se o fundo moral de cada história para debater ética e comportamento. O professor iniciou um debate com a problematização acerca do que seria ética, quais suas implicações na vida e como identificamos atitudes éticas ou antiéticas no cotidiano. Partindo da leitura já realizada nas aulas de Língua Portuguesa dos textos de Rubem Alves os alunos em grupos iniciaram a investigação de passagens no texto que estariam relacionadas com a ética ou antiética: quais estórias de bichos citam comportamentos éticos? Quais citam comportamentos antiéticos? Nas situações antiéticas quais poderiam ter sido as soluções para o empasse? Após este levantamento foi apresentados conceitos de ética a partir do pensamento de diferentes filósofos bem como o conceito contido em dicionários de filosofia. Os grupos tiveram que relacionar os termos e autores que falam sobre ética com os textos de Rubem Alves e realizar uma mesa de debate acerca do comportamento humano e do comportamento dos bichos nas estórias.

No conteúdo da disciplina Arte, o trabalho se direcionou compreensão da importância do teatro como linguagem e sua contribuição como forma comunicativa e à construção e caracterização dos personagens, cenários e ensaios. Abaixo segue o plano desenvolvido na disciplina arte.

Metodologia na disciplina Arte

Tema interdisciplinar abordado: o teatro de formas animadas como experimentação – recontando contos de Rubem Alves.

Competências e habilidades desenvolvidas:

- Fruir produções culturais teatrais de diferentes períodos históricos.
- Refletir sobre a importância do teatro como linguagem artística e manifestação cultural.
- Reconhecer produções culturais relacionadas ao teatro de formas animadas.
- Analisar os processos de produção de alguns exemplos de Teatro de Formas Animadas, tais como: teatro negro, teatro de sombras, teatro de bonecos, teatro de objetos e teatro visual.
- Pesquisar e compreender as funções exercidas na ação teatral, por exemplo, personagens, sonoplasta, cenógrafo, iluminador, figurino, roteirista e diretor.
- Realizar produções artísticas coletivas com apoio na obra textual de Rubem Alves, tendo como base os processos produtivos do Teatro de Formas Animadas – teatro de sombra.

Desenvolvimento das atividades

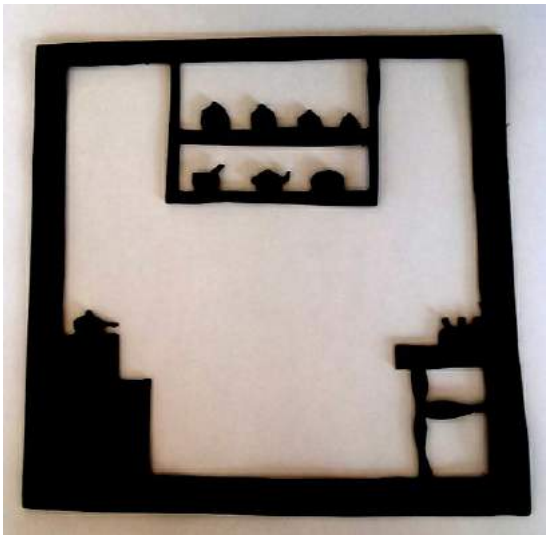
1.º Encontro – Debate sobre as experiências teatrais dos alunos: o que eles compreendem por teatro e quais elementos fazem parte dessa linguagem artística. Com base nas falas dos alunos, definiiu-se o que seria teatro e foram listados os elementos citados que fariam parte dessa linguagem. Muitos alunos nunca tiveram contato com o teatro, pois na localidade não há um teatro. As poucas encenações foram realizadas por alguns deles em suas escolas de ensino fundamental voltadas para festividades. Como elementos do teatro, apareceram cenário, figurino, ator e diretor. Os termos sonoplasta e iluminador eram pouco conhecidos pelos alunos. Como definição de teatro, os alunos inidicaram produção artística em que se expressam sentimentos e se contam histórias ao longo do tempo.
Apoiados nessas considerações, os alunos foram incentivados a realizar pesquisas sobre o teatro e as funções nele exercidas.

2.º Encontro – Com base nas pesquisas realizadas, foi apresentado um resumo sobre o teatro ao longo da história compreendendo que o fazer teatral é existente desde a pré-história como forma ritualística, perdurando até os dias atuais com funções distintas. Verificamos que o teatro possui uma função comunicativa que pode dialogar sobre formas ritualísticas, moralizantes, educativas quanto debater questões éticas, sociais, políticas dependendo da intencionalidade do autor e do diretor e do contexto hitórico em que esta inserido. Os alunos assistiram a vídeos com cenas teatrais de períodos históricos distintos e foram percebendo os distintos discursos, bem como a diferença no uso dos elementos, como iluminação, cenografia e figurino ao longo da história.

3.º Encontro – Foram apresentados pequenos exemplos de cenas de Teatro de Formas Animadas, tais como: Companhia Trucks, Teatro Negro de Praga, Grupo Giramundo e Grupo Sobrevento. Com base nesses exemplos, iniciamos uma classificação dos exemplos de acordo com as práticas do Teatro de Formas Animadas: Teatro Negro, Teatro de Sombras, Teatro de Bonecos e Teatro de Objetos. Apoiados nessas classificações, em grupo os alunos descreveram os elementos do teatro em cada um dos exemplos. Foi indicado aos alunos que o trabalho com a escrita e compreensão do roteiro seria realizado em conjunto com as disciplinas Língua Portuguesa e Filosofia.

4.º Encontro – Foi apresentada aos alunos a técnica de trabalhar com bonecos e suas sombras utilizando a projeção através do retroprojetor. Os bonecos são feitos com EVA ou papel cartão e arame e os cenários com EVA e papel celofane para dar efeito de iluminação, como mostram os exemplos abaixo:

Fotografia1 – Modelo de Cenário criada por aluno do Ensino Médio



Fotografia Luciana Lima Batista
Fonte: Portifólio Visual Professor

Fotografia 2 – Modelo de Cenário criada por aluno do Ensino Médio com efeito de iluminação



Fotografia Luciana Lima Batista
Fonte: Portifólio Visual Professor

Fotografia 3 – Modelo de Cenário criada por aluno do Ensino Médio



Fotografia Luciana Lima Batista
Fonte: Portifólio Visual Professor

Fotografia 4 – Modelo de Personagens criado por aluno do Ensino Médio



Fotografia Luciana Lima Batista
Fonte: Portifólio Visual Professor

Em grupos, tendo com base os textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa e debatidos nas aulas de Filosofia, os alunos dividiram suas funções no grupo (iluminador, ator, cenógrafo, sonoplasta e diretor) e iniciaram a confecção dos bonecos. Ao longo do trabalho de ensaio, os alunos retomavam o debate realizado nas aulas de Filosofia para compreender aspectos, personalidades e comportameto dos personagens, bem como se utilizavam dos textos elaborados na disciplina Língua Porttuguesa trabalhando a narrativa. As encenações foram realizadas na presença dos professores das três disciplinas participantes, avaliando aspectos relativos a cada um dos conteúdos.

Forma de avaliação em arte: os alunos foram avaliados de forma coletiva e individual, seguindo os seguintes critérios:

Avaliação individual:

- participação nos debates;
- realização de pesquisa;
- desempenho na função exercida (iluminador, diretor, etc.) de acordo com o resultado apresentado na encenação.

Avaliação coletiva:

- desempenho do grupo durante a elaboração da atividade;
- colaboração de todos para a execução do trabalho;
- cumprimento dos prazos indicados;
- qualidade da cena e dos materiais confeccionados.

Algumas Considerações

O trabalho aqui relatado é um processo inicial de inserção dos alunos do IFES, *campus* Colatina no universo do Teatro de Formas Animadas de forma experimental e interdisciplinar. De acordo com os professores das disciplinas participantes do projeto este tipo de trabalho auxilia na compreensão de que o conhecimento não precisa, necessáriamente, ser fragmentado. Olhar um tema pelos diversos primas auxilia numa contrução de conhecimento de forma mais holística e aprofundada. Para os alunos as maiores contribuições seriam: compreender o tema de diversas formas; conseguir falar sobre um mesmo assunto em mais de uma aula; poder fazer um trabalho que seja valorizado em várias disciplinas e descobrir que os conhecimentos estão mesmo conectados e não separados. A maioria dos alunos demonstrou grande iinteresse em desenvolver este projeto e nos questionou sobre o por que de não haver mais projetos de pesquisa feito por professores de diversas disciplinas na escola.

Trabalhar tentanto fazer a interdisciplinaridade, construindo relações entre os saberes e considerando as demandas e curiosidades dos alunos possuí suas dificuldades como: falta de tempo de planejamentos em conjunto, a fragmentação dos tempos de aula e o exercício desafior de criar conexões entre os saberes que não seja algo forçado mas estruturado de forma a contemplar e dar importância aos diversos conhecimentos de cada área. Mesmo frete a estes desafios verificamos que esta possibilidade iniciada no instituto nos trouxe a compreensão de que a interdisciplinaridade é viável, é exequível e traz significado para o conhecimento teórico e prático. A tentativa agora seria iniciar um processo de reflexão entre nós educadores debatendo a importância da interdisciplinaridade para o ensino aprendizagem e planejar meios de inserí-la em nossa prática. Colocado para nós esta desafio, cabendo no momento procurar as chaves...

Referências

ALVES, Rubens*. Estórias de bichos e das gentes que moram neles*. São Paulo: Edições Loiola, 1997.

AMARAL, Ana Maria*. Teatro de Formas Animadas*: Máscaras, Bonecos, Objetos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade:* mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BRASIL, Congresso Naciona. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.* Brasília: MEC/SEMTEC, 2012.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2000.

CIAVATTA, Maria. *A formação integrada*: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2010.

CINTRA, W. *Um pouco de história e estórias do teatro de animação no Brasil – 1970 a 2010*. In: Brazilian Theater. Eva Bueno; Robson Correa de Camargo. (Org.). 1ed.St. Petersburg: Ometeca, 2014, v. 10-20, p. 80-100.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Luciana Lima Batista

Mestre em Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Especialista em Ensino de Artes Visuais – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Licenciatura em Desenho e Plástica – Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4201095J8

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral, apresentação slides GT: Teatro
Eixo Temático: Educação em Teatro e interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O DESAFIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA O BOM ANDAMENTO DAS AULAS DE TEATRO: UM OLHAR SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO

Marcio Dias Pereira (Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Minas Gerais, Brasil)

RESUMO

O trabalho que se apresenta é um olhar através de uma das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2011, em que o autor esteve presente como licenciando do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Sua observação da escola parte do princípio estrutural necessário para o bom andamento das aulas de teatro. O autor está baseado teoricamente nos estudos e pensamentos da pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral e do pesquisador Flávio Degranges, em que faz uma inter-relação entre as suas observações das aulas de teatro, com as teorias dos pesquisadores. Busca responder as questões sobre a sensibilidade do aluno dentro de um espaço enquadrado como as escolas do ensino fundamental e suas relações diretas com o teatro.

Palavras chave: Teatro; Educação; Espaço.

THE DEFIANCE OF PUBLIC SCHOOLS FOR THE GOOD OF PROGRESS THEATRE CLASSES: A LOOK ABOUT THE ORGANIZATION OF THE SPACE

ABSTRACT

The work presented is a look through one of the public schools of the city of Rio de Janeiro, in 2011, in which the author was present as the licensing Degree in Theatre from the Federal University of the State of Rio de Janeiro - UNIRIO. His observation of the school of the structural principle necessary for the proper conduct of the acting classes. The author is theoretically based on the research and thoughts of the researcher Angela Beatriz Vieira Cabral and researcher Flavio Degranges in making an interrelationship between their observations of acting classes, with the theories of researchers. Seeks to answer questions about the sensitivity of the student within a space framed as the elementary schools and its direct relationship with the theater.

Key Words: Theatre; Education; Space.

1. Introdução

No ano de 2011, dentro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, estava cursando a matéria de Estágio I, obrigatória para a formação no curso de Licenciatura em Teatro. Por ser a primeira vez que tinha me debruçado sobre uma escola pública, pude perceber na prática a dificuldade levantada todos os dias por diversos professores espalhados pela grande metrópole do Rio de Janeiro. Como estudante buscava o tempo todo entender os reais motivos que levavam os professores de teatro a criarem verdadeiros “muros de lamentações” nos corredores das escolas. Por este motivo, resolvo fazer meu primeiro estágio dentro de uma dessas escolas. Dessa forma, poderia analisar e verificar com mais atenção os reais motivos que levavam tantos professores a sofrerem com a prática da disciplina de teatro.

As histórias que mais chegavam para nós alunos que estávamos dentro da Universidade eram: a impossibilidade da realização de aulas práticas para o ensino fundamental na prefeitura do Rio de Janeiro, ou então, a quantidade de professores que pediam exoneração do cargo porque não aguentavam mais ministrar as aulas de teatro e, os casos mais graves, quando o professor pedia licença medica, pois acabará de debilitar a sua saúde por causa dos alunos. Percebia-se que os comentários que corriam pela cidade eram bastante “animadores” para quem estava em processo de formação para se tornar um professor e, que possivelmente, seria um professor da rede de ensino público.

A investigação se deu na Escola Orlando Villas Boas, com alunos do ensino fundamental, com idades entre onze e treze anos, no Bairro de Fátima, na cidade do Rio de Janeiro. Observei durante, aproximadamente, quatro meses duas professoras. Passava praticamente as manhãs e algumas tardes dentro da escola. Tentando dar conta deste universo que é ao mesmo tempo simples e complexo. Simples no sentido que parte da pesquisa e da observação do outro. A análise depende do meu conhecimento relacionado com o meu ponto de vista sobre o objeto de estudo que, neste caso, são os alunos e os professores de teatro. Complexo por estar dentro de uma escola, com pouco tempo de observação e, a partir disso, tirar conclusões que, às vezes, podem ser precipitadas. Como também, a dificuldade em falar do trabalho do outro, pois os professores estão dentro dessas instituições tentando dar conta da educação dos alunos, enquanto eu como aluno de uma Universidade estou chegando pela primeira vez apontando e levantando questões sobre os procedimentos e os espaços de trabalho. Mas não seria este o objetivo do estágio? A inserção de outros elementos que trarão para as escolas diferentes conhecimentos daqueles que estão acostumados a ver? Ou ainda, a possibilidade de ouvir e ver novas formas do fazer teatral através do conhecimento e a experiência do outro? Assim, busco um caminho que seja confortável de se navegar tanto para quem fala, quanto para quem ouve. Talvez as águas que transbordam os conhecimentos estejam mais tranquilas para que a comunicação entre quem esteja com a fala chegue calmamente aos sentidos de quem a está recebendo.

2. Desenvolvimento

Ao entrar na escola em que fui selecionado, tendo um dos motivos a distância existente entre a minha casa e a escola, que eram próximas, deparo-me com uma estrutura em um primeiro momento altamente organizada e muito bem distribuída. Ver uma escola Municipal que tenha essas qualidades em uma primeira observação não é privilégio de muitas. Com todo esse aparato organizacional já imagino em minha mente as

possibilidades estruturais existentes para as aulas de teatro, algo que mais tarde vou perceber uma dicotomia.

Toda a escola é organizada de uma forma em que os alunos possam circular livremente e com bastante espaço, por exemplo, existe uma área de lazer coberta para que os alunos possam se encontrar e realizar as suas brincadeiras na hora do intervalo. A cantina tem um cuidado muito especial que recebe bem a todos, desde alunos, funcionários e professores. Um permanente contingente de funcionários da Comlurb – Companhia Municipal de Limpeza Urbana da cidade do Rio de Janeiro, fixos dentro da escola que fazem a limpeza constantemente.

Ao me adentrar na sala de aula, onde são ministradas uma das aulas de teatro, deparo-me com uma sala cheia de cadeiras com mesas e um quantitativo de aluno acima do normal para ser ministrado uma boa aula de teatro.

Segundo os pressupostos curriculares de Beatriz Ângela Vieira Cabral:

> “A atmosfera criada pela ambientação cênica (sonoplastia, ambientação, figurino, etc.). A atitude do ator em relação ao seu personagem, são elementos que determinarão a interpretação do texto pela plateia. Assim sendo, quanto mais e melhor o espectador entender sobre as convenções, a linguagem, a história do teatro, maiores serão as suas possibilidades de envolvimento em um evento teatral”. (CABRAL, 2000: 8)

A primeira questão que levanto quando vejo a estrutura da sala de aula com cadeiras e mesas; e com um quantitativo de alunos muito grande é: como estabelecermos as convenções e as linguagens teatrais, assim sugeridos por Beatriz Ângela, dentro de uma estrutura que vai de encontro ao fazer teatral? Um fazer que exija no mínimo um espaço para que se possa fazer uma roda com os alunos.

Como conseguir o envolvimento do aluno em um evento teatral, entendendo essas linguagens que são específicas, sem ao menos dar a chance de ele conhecer a estrutura física deste local que se encontra o teatro?

As aulas observadas só confirmaram a primeira impressão que tive ao perceber a sala de aula. Para se obter o mínimo de silêncio, em que o professor possa ao menos fazer a chamada, leva-se quase metade do tempo da aula que é de somente cinquenta minutos.

Em outro momento leva-se mais tempo tentando ensinar os alunos sobre bons modos e respeito mútuo, uns com os outros e, em um último momento, começa a se pensar em um movimento do fazer teatral sem se quer passar por algum tipo de aquecimento corporal ou recepção deste estilo de aula, o teatro, que é tão sensível ao ser humano.

Ou seja, um terço da aula os alunos estão tentando se acalmar, o outro um terço da aula existem sermões que são proferidos pelos professores e no último um terço de aula se tem uma faísca de um possível inicio do fazer teatral, que se direciona normalmente direto para a parte final, a cena, sem ao menos passar pelas orientações práticas anteriores, como por exemplo, o aquecimento, a preparação corporal, a concentração, que darão estrutura ao todo. Segundo Flávio Degranges:

> "... a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato da leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade". (DEGRANGES, 2003: 30).

Qual o caminho que deve ser tomado pelo professor para fazer com que seus alunos adquiram o gosto pelo debate estético em uma aula de teatro? Quais práticas devem ser utilizadas pelo professor de teatro para que seus alunos alcancem um olhar particular, ou ainda, um ponto de vista sobre a cena teatral? A estrutura física do local de trabalho do professor afeta diretamente a qualidade da aula de teatro? Flávio Degranges levanta questões como:

> "Mas que projetos de formação adotar para uma efetiva democratização do acessa à arte teatral? Que práticas artísticas e pedagógicas implementar? Que procedimentos espetaculares e extra-espetaculares podem ser utilizados para tornar o espectador estimulado e capacitado para enfrentar o embate linguístico?" (DEGRANGES, 2003: 43).

Percebo que a atitude em sala de aula realizada pelos alunos juntamente com o "consentimento indireto" dos professores se tornou um hábito, trazendo sérios problemas para o fazer teatral. A repetição diária de um hábito de ensino só irá trazer o endurecimento e enquadramento do mesmo. Como evitar tais estruturas fixas?

Observo que a primeira delas é a falta de entendimento mínimo para com a arte do teatro que é um conhecimento próprio e cientifico e que há uma exigência artística em relação ao espaço, que tem os seus pressupostos baseados na história do mundo; em um segundo momento uma concentração adequada para a efetivação desse conhecimento

que será transmitido pelo professor e no terceiro, e último momento, o próprio fazer teatral.

Como a estrutura física tem uma falha grave, que é quantidade absurda de cadeiras com mesas dentro de sala de aula, juntamente com a quantidade de alunos muito grande dentro dessa mesma sala, o entendimento sobre as convenções e a linguagem teatral, sugeridos por Beatriz Ângela, se torna improvável.

Se os alunos têm o hábito que foi adquirido pela falta de estrutura necessária para o ensino do teatro, como inverter essa situação e fazer com que o aluno crie um hábito diferenciado, em que ele possa ter o costume de apreciar a cena teatral?

Beatriz Ângela afirma:

> "O processo de produção teatral descrito acima tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de construir textos dramáticos e mostra-los para uma plateia. Porém isso deve ser feito em equilíbrio com o desenvolvimento de sua habilidade (a do aluno) como leitor de drama, como platéia das histórias de outras pessoas, tornam os alunos alfabetizados para o palco". (CABRAL, 2000: 8).

A questão é: como tornar os alunos alfabetizados para o palco se nem se quer eles tem a estrutura mínima de realização do fazer teatral que os levará para uma possível alfabetização?

Da mesma forma o problema continua sendo exposto dentro dos pressupostos curriculares orientados por Beatriz Ângela que segundo ela:

> "... a importância de aprender a ler os signos da representação de uma forma natural, da mesma maneira que se lê o diálogo: Em que tipo de local ele foi apresentado? Qual a relação entres os espaços do palco e da plateia? Como os bastidores foram indicados? Como o contexto de ficção foi indicado? Que princípios estéticos (forma, cor, som, etc.) ambientaram a proposta? Que tipo de convenções foram usadas na criação do figurino, objetos de cena e iluminação?" (CABRAL, 2000: 9).

E também:

> "Ao considerar a contribuição dos atores para o texto, é necessário prestar atenção ao coletivo e ao individual – os atores devem servir à narrativa e o

> professor cuidar para que nenhuma interpretação tipo 'carismática' obscureça o trabalho. Da mesma forma a história estará mal servida se os atores não conseguirem comunicá-la, ou se as comunicações forem contraditórias. Comunicação verbal e física precisa e clara, e integração do personagem com o tema e objetivos da narrativa são pré-requisitos de uma interpretação coerente" (CABRAL, 2000: 9).

Ao observar a atitude dos alunos para com a aula de teatro é de se esperar os comportamentos diferenciados na turma, pois para que o aluno tenha uma aula de teatro adequada ele tem que arrumar a sua própria sala de aula.

Se pensarmos nas matérias tradicionais, como Matemática ou Português, seria o mesmo que pedir aos alunos que fossem pegar o quadro negro e o giz para poderem ter suas aulas. O simples fato de o aluno ter que se dar as condições para a realização de um bom andamento das aulas de teatro, torna-se um desestimulador suficiente da própria aula que estar por vir. Como realizar a comunicação necessária entre o jogo do ator e do espectador com alunos que já começam a aula sem estimulo?

Flávio Degranges exemplifica que:

> "Nas partidas de futebol, podemos perceber com clareza essa atitude do iniciado em face do espetáculo esportivo, que reúne tanto o profundo envolvimento emocional quanto a postura crítica acerca do evento. A conclusão do espectador da partida de futebol – espetáculo para o qual os brasileiro em geral são, desde a infância, especialmente formados – de que não teria errado o chute para o gol, se dá pelo conhecimento técnico adquirido". (DEGRANGES, 2003: 35).

A partir do exemplo de Flávio Degranges percebo que a iniciação de qualquer prática, seja ela qual for na vida dos alunos, deve acontecer nos primeiro anos de vida. Essa iniciação é de extrema importância para que eles, os alunos, tenham ferramentas para abordar determinados assuntos. Dentro do teatro essas ferramentas devem ser adquiridas também durante os primeiros anos de vida assim como fazem os pais que levam seus filhos ao campo de futebol, ou ainda, que lhe presenteiam com uma bola quando se completa um ano de idade. Dessa forma, os pais, como responsáveis pela formação educacional de seus filhos, fazem com que esses adquiram o hábito por determinada coisa ou assunto. Culturalmente no Brasil esse hábito é mais voltado para os esportes do que para a cultura. E o teatro dentro das escolas acaba, de certa forma, tornando-se uma matéria de menor valor aos olhos da sociedade. Um campeonato de futebol é muito mais interessante do que uma peça de teatro. Frases como: "meu filho é jogador", ou ainda, "meu filho não é menina para fazer teatro", ainda são muito disseminadas dentro dos corredores das escolas.

Dentro da escola observo dois professores que têm metodologias diferentes e trabalham com turmas de diferentes idades. Poderia se pensar que o problema está ligado à metodologia do ensino do teatro relacionado a cada professor, mas a realidade observada mostra o contrário.

Mesmo tendo dois professores, com formações acadêmicas de qualidade indiscutível, com métodos de ensino diferenciados, dentro de turmas diferenciadas, esses professores se inserem no mesmo espaço, tendo um resultado final muito parecido um com o outro que é a impossibilidade de introduzir nos alunos o saber teatral.

O fracasso dos professores não está ligado, possivelmente as suas competências acadêmicas e metodológicas, mas sim, muito mais à estrutura física do espaço que não permite, por mais criativo que seja o professor, tornar o ambiente escolar favorável para um aprendizado de qualidade. Flávio Degranges aponta:

> "... a presença do professor de teatro e a inclusão da disciplina no currículo não sejam para 'escolarizar' o teatro, aprisionando este àquele; as aulas de teatro nas escolas sejam um espaço de respiro, de diversão sim (mas não necessariamente de recreação); os espaços oferecidos para essas aulas e a quantidade de alunos por sala ofereçam mínimas condições de trabalho aos educadores; os professores de teatro não sejam somente transmissores de conteúdos ou meros repetidores de jogos conhecidos, mas principalmente 'despertadores' ou propositores de efetivas experiências artísticas; as aulas de teatro sejam uma porta aberta, tanto para o teatro contemporâneo como para o mundo lá fora, um espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensem e inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola". (DEGRANGES, 2003: 71-72).

Todo este embasamento teórico proposto por Beatriz Ângela estará parcialmente ou totalmente comprometido se a estrutura espacial localizada dentro da escola não for funcional para as atividades teatrais. Ela é funcional quando existe um espaço sem cadeiras e mesas que permita que o quantitativo de alunos esteja inserido dentro do espaço pelo menos em roda. Para que este teatro seja o "respiro" do aluno dentro das amarras e das estruturas fixas do sistema escolar ele tem que propor a sua própria libertação.

A roda torna-se um ponto de concentração importantíssimo para o começo do entendimento das regras e jogos teatrais que o professor possivelmente irá passar aos seus alunos. O jogo teatral cria uma relação entre quem está realizando a cena, os atores, com quem está assistindo a cena, os espectadores. Essa relação de quem faz e de quem assiste cria nos alunos, ao mesmo tempo, uma capacidade de jogo e a experiência em apreciar o outro em cena. Dessa forma, contribuem um com o outro para a fruição do fazer teatral. Mostrando-se sujeitos capazes de observar a sua realidade e reproduzi-la, como também, transforma-la aos olhos do outro que assiste. Nessa confluência o teatro se torna uma potência transformadora oferecendo aos seus

jogadores não só uma capacidade de jogo, mas também uma capacidade crítica de olhar o mundo através de diferentes pontos de vista. Segundo Flávio Degranges:

> "... na criação teatral, não existe verdade cênica absoluta; se uma cena foi assim criada, assim apresentada pelos artistas, poderia, no entanto, ter sido elaborada de outra maneira por outro grupo. A aquisição da linguagem teatral permite este questionamento. A atenção e o pensamento do jogador-espectador acerca das improvisações dos jogadores-atores dinamizam sua relação com a cena teatral, armam seu olhar, o capacitam a empreender uma atitude interpretativa, desempenhando o papel que lhe cabe no jogo naquele momento, estando apto a realizar seu lance como espectador. O jogador espectador compreende o jogo da cena e sua função nele, observa a resposta criativa dos demais às propostas levantadas pelo professor, ao mesmo tempo que as compara com sua criação e atuação. ... Ao compreender o jogo da cena e suas regras, o aluno adquire consciência de que, se o espectador não faz seu papel, não há jogo". (DEGRANGES, 2003: 74-75).

O teatro precisa se impor e estar no lugar de qualidade mínima de cena e, para tanto, ele exige um espaço adequado para que o integro da cena aconteça no sensível do aluno, caso contrário se terá somente uma recreação de um "teatrinho" que não necessariamente deveria ser uma disciplina inserida na carga horária dos alunos.

Como despertar o interesse do aluno pela obra ou o fazer teatral? Para tanto requer à disposição de professores, diretores, coordenadores e órgãos governamentais que precisam no mínimo avaliar ou reavaliar quais as exigências necessárias para um bom andamento de uma aula sobre teatro. Segundo Degranges:

> "A presença de um professor formado em teatro, que vai conduzir as práticas de expressão e leitura, estreitando laços afetivos e compreensivos com essa arte, pode ser de grande valia. Porém, torna-se bastante difícil o trabalho desse professor numa escola em que os demais colegas, assim como diretores e coordenadores (que geralmente decidem pela compra de espetáculos ou parcerias com instituições culturais) não estejam sensibilizados para a arte teatral e não consigam estabelecer claros objetivos pedagógicos e critérios de qualidades artísticas em seus projetos". (DEGRANGES, 2003: 71).

Esses responsáveis pela educação pública devem perceber que as aulas são ministradas para os alunos que se quer sabem o que significa profundamente o

entendimento da arte através do teatro. Dessa forma precisam revelar a eles a necessidade da arte para a sua própria vida.

Ministrar uma aula de teatro na forma que está sendo feita atualmente pelos órgãos escolares municipais ou estaduais só trazem uma verdade que é: o desinteresse do aluno para com as artes cênicas. Como o aluno faz uma idéia muito superficial do que seja a arte em si e chegando dentro da sala de aula ele ainda continua tendo um não aprofundamento da disciplina, por questões estruturais, este aluno, como sujeito pensante, acaba por achar desnecessária a matéria Teatro, levando ele, dessa forma, a realizar os exercícios por pura obrigação. Degranges aponta:

> "É fundamental que a relação do espectador em formação com o teatro não seja a do aluno que cumpre uma tarefa imposta, mas a do sujeito que dialoga livremente com a obra, elabora suas interrogações e formula suas respostas". (DEGRANGES, 2003: 67).

O sistema de ensino tem que perceber que as artes são importantes para o ser humano como algo sensível a ele e, para tanto, esses mesmo sistema de ensino precisa ter a mesma sensibilidade no trato ou no cuidado da estruturação dessas disciplinas que necessitam de certa forma o mínimo de exigência (uma sala adequada e com espaço para o trabalho) para que elas possam ser executadas com aperfeiçoamento necessário. Atingindo assim, dessa forma, o objetivo da matéria que é tocar sensivelmente o aluno fazendo-o ter relações diretas e indiretas com suas próprias vivências e saberes. Através dessas vivências e saberes do fazer teatral, os sujeitos adquirem capacidade crítica sobre o mundo que observa e vive.

As políticas públicas voltadas para as escolas também tem que pensar em diferentes projetos pedagógicos, pois cada região terá a sua particularidade. Não é porque um projeto funcionou em uma comunidade que necessariamente irá funcionar para a outra. Os diferentes trabalhos pedagógicos podem servir como exemplo aos outros de que através do esforço da prática teatral e do entendimento da realidade local é possível fazer pequenas mudanças no pensamento dos sujeitos, mas jamais deve servir como um livro de receitas pronto e acabado. Não que o exemplo do outro seja proibido o uso, mas ele deve ser pensado através de sua flexibilidade e possibilidade de adaptação dentro de cada realidade. Degranges aponta:

> "Há sempre o que inventar no que diz respeito às práticas que buscam a especialização dos espectadores, e é até mesmo desejável que assim seja, pois projetos aplicados, e que funcionam muito bem em um país (ou região), não funcionarão necessariamente em outro, e mesmo procedimentos pedagógicos que possibilitam excelente resultado na apreensão de uma determinada peça, podem oferecer respostas

> absolutamente decepcionantes quando aplicados em outro texto, ou até em diferente contexto". (DEGRANGES, 2003: 83).

Como foi exemplificado acima com as duas professoras da rede pública de ensino, da cidade do Rio de Janeiro, que serviram como objeto de pesquisa, em que apesar de terem adquirido a mesma formação escolar, suas práticas pedagógicas tinham diferentes métodos de ensino. E observou-se que: os resultados finais eram sempre muito parecidos. Mesmo tendo trilhado caminhos tão diferentes uma da outra seus resultados apontavam para a mesma direção: a apreciação de pequenas cenas da vida cotidiana dos alunos, como por exemplo, as cenas de violência que constantemente apareciam nas apresentações. Mas se uma das funções do teatro é tornar o sujeito critico do meio em que vive, não seria essas cenas um exemplo concreto de que o teatro alcançou o seu objetivo? Ou ainda, esses exemplo dados pelos sujeitos em cena não seriam um reflexo da realidade em que vivem e que não conseguem adquirir um olhar diferente para a sua realidade? E que ao invés do teatro revelar novos caminhos para solução dos seus problemas o teatro estaria reforçando a existência de tais realidades?

A dificuldade espacial torna-se como um "câncer" para o desenvolvimento do fazer teatral em sala de aula, pois apesar dos inúmeros esforços de nossos educadores, eles irão se esbarrar sempre nas estruturas escolares que podem ser tanto físicas – aquelas com cadeiras e mesas pela sala -, quanto psicológicas – em que os próprios colegas de trabalho e diretores dessas escolas não veem e não tem capacidade suficiente de entendimento do fazer teatral dentro da escola. Dificultando dessa forma, o trabalho dos professores de teatro. Se por um lado o professor de teatro adquire, ao longo dos anos, capacidade criativa de desenvolver a sua aula; por outro lado encontra inúmeras dificuldades para desenvolver a sua capacidade criativa dentro de um sistema velho e enrijecido que se encontra atualmente nas escolas públicas, especificamente nas escolas situadas na cidade do Rio de Janeiro.

Talvez a saída possível de encontro com o teatro e a escola, a busca por este "respiro", esteja nas brechas encontradas dentro do próprio sistema "carcerário escolar". As aberturas que são deixadas pelo próprio sistema pode ser o momento ideal para que os nossos professores de teatro tão criativos consigam respirar e levar até o seu aluno o desejo pelo teatro. Esse despertar do aluno para com o teatro só será possível através da sedução. Sendo esta totalmente dependente dos caminhos trilhados pelo professor através das brechas deixadas pelo sistema.

Não adianta os professores de teatro construírem seus "muros de lamentações", pois sabe-se concretamente que o sistema educacional não irá ceder facilmente aos desejos e necessidades dos educadores. O professor de teatro terá que buscar dentro de sua sala de aula, cheia de carteiras e mesas, novas formas de ensinar. E essas novas formas terão que estar relacionadas com os pressupostos curriculares do teatro. O espaço está cheio, o professor terá que esvazia-lo. O espaço está ocupado, o professor terá que desocupa-lo. Caso contrário terá que utilizar o espaço cheio e ocupado e inserir dentro deles os seus alunos e, assim, fazer com que o acontecimento teatral se realize mesmo em condições adversas. Um bom exemplo é um pequeno vídeo que foi lançado na internet em que se tornou um "viral" – com muitos acessos na rede – em que se observam alunos brincando em sala de aula. A brincadeira era transformar as cadeiras da sala em objetos de cena, no caso, as cadeiras se transformaram em um grande ônibus

que corria em alta velocidade pela estrada. São essas as pequenas brechas que a estrutura da escola oferece para os professores encontrarem seus respiros durante as suas aulas de teatro. A transformação dos objetos em sala de aula para objetos de cena pode ser um dos caminhos para o fazer teatral que, depois da brincadeira realizada pelos alunos, pode se tornar um bom indicador para exemplificar os pressupostos teatrais.

O sujeito dentro de uma academia de formação de professores de teatro deve saber que irá ser um lutador e um desbravador de novos espaços educacionais para a sua disciplina. Descobrirá que terá que enfrentar as situações mais adversas possíveis para encontrar novos caminhos para direcionar a sua aula. Aprenderá que os livros de teatro com seus jogos e exercícios indicam só um dos possíveis caminhos, mas que o verdadeiro caminho para a sua aula será descoberto a partir das colagens e adaptações da sua teoria para com o que fará durante o dia-a-dia na sala de aula com os alunos. O professor de teatro também ira descobrir que os seus problemas dentro de uma escola não está relacionado somente as questões espaciais e as inter-relações com os outros professores e suas matérias, mas também com a dificuldade de entendimento do aluno com a própria linguagem. Nem todos os alunos que o professor irá ministrar a sua aula terão capacidade total de entendimento do jogo teatral. Na sua grande maioria será possível observar alunos que confundem o teatro com a televisão, como por exemplo: um aluno veio-me dizer certa vez que ele já havia visto uma peça de teatro. E quando lhe perguntei onde, ele me respondeu que tinha visto um ator em um programa de televisão mostrando a sua peça de teatro. Ou seja, a única experiência (se é que pode considerar esse momento como experiência) teatral adquirida pelo aluno foi através da televisão e não do teatro em si. A respeito da crise da experiência teatral Denis Guénoun afirma:

> “O teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar. E ele só se mantém de pé se essas duas ações se orquestrarem. Ora, o momento em vivemos está marcado pelo divórcio entre ambas: aprofunda-se a separação entre o teatro que se faz (ou o que se quer fazer) e o teatro que se vê (ou que não se quer mais ver). Atores e espectadores caminham sobre trilhos cujo trajeto é divergente: o teatro está abalado, o edifício não se sustenta mais”. (GUÉNOUN, 2004: 14).

Assim, se vivemos uma crise no fazer teatral fora da escola, este teatro estará muito mais sensível e abalado dentro da escola. Os caminhos e as condições do fazer teatral devem e tem que ganhar novas perspectivas. Para se chegar a seduzir os alunos para a prática de teatro tem que derrubar as barreiras existentes do dia-a-dia escolar, como também, utilizar todas as possíveis brechas que aparecerão no caminho. Estas condições possivelmente trarão o respiro necessário para a prática do teatro em sala de aula, diminuindo consideravelmente o “muro de lamentações” dos professores espalhados pelas cidades do Brasil.

3. Referências Bibliográficas

Autor desconhecido. http://www.youtube.com/watch?v=blidgH6Jo74. Acesso em: 22 jun. 2014.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Teatro e Pressupostos Curriculares.** In Subsídios para Reorganização Didática no Ensino Fundamental. Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 223-232. Disponível em <http://issuu.com/biangecabral/docs/teatro-e-pressupostos-curriculares>. Acesso em: 17 jun. 2014.

DEGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

PEREIRA, Marcio Dias. **As ações físicas como experiência para o ator contemporâneo.** Rio de Janeiro: UNESA, 2009.

_____. **Gilles Gwizdek: um olhar pedagógico sobre o ator.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

Nome do Autor: Marcio Dias Pereira

Pós-graduado (lato-sensu) pela Universidade Estácio de Sá e formado em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO. Foi bolsista de iniciação artística e cientifica das professoras Eleonora Gabriel (UFRJ), Beti Rabetti (UNIRIO), Tania Alice (UNIRIO) e Andrea Pinheiro (UFRJ). Monitor das professoras Liliane Mundim (UNIRIO) e Lara Sedleir (UFRJ). Atualmente Mestrando em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

http://lattes.cnpq.br/2489697393883777

Modalidade: Comunicação Oral GT: (Teatro)
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Teatro na Escola

CARDUMES EM TUBUL*AÇÕES* CONDUZIDAS NUM TEATRO SEM DIREÇÃO

Um olhar contemporâneo sobre conduções teatrais na escola

Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante (Instituto Federal/RN/Brasil)

RESUMO:
O presente artigo discute aspectos das conduções teatrais em parceria, realizadas por grupos de adolescentes, dentro de uma escola pública de Natal/RN, procurando vislumbrar das suas práticas o conceito **efeito de condução** – não mais direção – como imersão nas reflexões cênicas por dutos paradoxais, passageiros e permanentes, que possibilitem um tear coletivo no teatro. Impulsos energéticos "tubulando" por entre corpos sensíveis na construção das decisões, escolhas, erros e acertos ao participarem de um labor cênico, porém distinto das organizações dos teatros de grupos e processos colaborativos.
Palavras-chave: Condutores; Encenação; Contemporaneidade; Escolhas.

SHOALS IN CONDUCTED PIPES IN A THEATRE WITHOUT DIRECTION

A contemporary perspective on theatrical conductions in school

ABSTRACT:
This paper discusses relational aspects of theatrical conductions undertaken by groups of teenagers in school, trying to express the concept of their practical effect of driving - no more direction - like dipping reflections scenic pipeline paradoxical, and standing passengers, enabling a loom in theater collective, energy pulses "tubulando" sensitive bodies through the construction of decisions, choices, successes and failures to participate in a labor scenic but distinct organizations of theater groups and collaborative processes.
Keywords: Conductors; Staging; Contemporary; Choices.

INTRODUÇÃO

Antes de destrincharmos este artigo é preciso, primeiramente, contextualizar o leitor acerca do embasamento deste, com o fim de não se estabelecerem, leituras amparadas apenas em conceituações teóricas sobre o teatro, e sim em práticas organizadas na sala de aula. Para tanto, este trabalho apresenta-se firmado em minha dissertação de mestrado trabalhado a partir de vivências teatrais com adolescentes da escola municipal de Natal Veríssimo de Melo, que assumiram, em parceria, a função de diretor, desenvolvendo encenações na disciplina de artes,

desde o ano de 2009 até o ano de 2012. Escola destes, que convive com experiências tão opostas quanto à água e o esgoto (literalmente), por ser de um lado referência positiva em concursos educacionais, ou por trazer problemas de ordem social como a experimentação de drogas, o envolvimento com torcidas organizadas, a maternidade precoce.

Há no artigo um diálogo com autores das áreas de pedagogia do teatro, filosofia e física quântica tomando por suporte experiências práticas com teatro realizadas por alunos do 9° ano do ensino fundamental II. A partir destas vivências e de minha observação direta, procuro extrair dos processos um **efeito de condução** e explicar o que se denomina este efeito dentro de uma montagem cênica. Bem como num cardume de peixes, defendo a existência deste efeito, mas que é ignorado pelos seres humanos, causando enarmonias no processo cênico.

Assim, para investigar isto entrei no cardume a partir de uma pesquisa-ação e etnográfica, onde coletei dados do processo, e meus próprios dados, tentando entender o que me acometia e aos alunos durante quatro anos de mergulho. Portanto, este artigo é também um dos resultados deste mergulho no qual registra as vozes de meus companheiros de pesquisa chamados por muitos: estudantes.

Destrinchando o efeito de condução

Para entendermos o que chamo de **efeito de condução** é importante lembrar que as conduções teatrais dos alunos-diretores, em cada turma, foram feitas em parceria e tinham a idéia de imergir nas reflexões cênicas durante o processo, a possibilidade de um tear coletivo no teatro. Eram impulsos energéticos quânticos “tubulando” por entre corpos sensíveis na construção das decisões, escolhas, erros e acertos ao participarem de um labor cênico na sala de aula, porém distinto das organizações dos teatros de grupos e processos colaborativos. Por isso, o que temos nesse artigo é um entendimento do próprio fenômeno grupal de estudantes na construção teatral, a partir da identificação deste efeito de condução no desenrolar do processo, como em um cardume de peixes.

Ao fazermos uma leitura rápida dos processos diretivos no teatro ocidental temos a impressão de que este se colocou durante muito tempo como uma alegoria platônica da caverna, com ecos insistentes a caminharem direcionados às sombras.

Sombras de modelos, sombras de técnicas, enfim sombras de verdades sociais projetadas por um diretor que ao gritar para cúpula era ouvido por atores dispostos a agirem da forma ditada por um único peixe, ou mesmo um pescador. A intenção não é criticar o teatro produzido antes, e sim propor que o estereótipo de um detentor do controle dos processos criativos num grupo, não se sustenta mais no século XXI.

Por isso, no momento contemporâneo das artes cênicas nos defrontamos com um "outro" olhar voltado para as formas amórficas, para os espaços intercruzados, para os corpos conectados, onde "O importante é não falar besteira, é estabelecer ecos, esses fenômenos de eco entre um conceito, um percepto, uma função..." (DELEUZE, 1997, p. 66), e que possam ser **in**(ter)**dependentes**.

Desta forma, a antiga tarefa de um diretor teatral não vem mais atrelada à imposição de um estilo produtivo na peça, na lembrança de textos, ou ainda, na representação excessiva feita pelos atores, se dispõe muito mais no caminho do compartilhamento de vozes diferentes que ecoem entre, sob e sobre os corpos num cardume de pessoas. Mesmo sendo a sociedade, segundo Freire (1980) dependente, sem autenticidade, um simples ecoar de instâncias maiores, uma sociedade silenciosa, o ser humano que tem em suas experimentações uma escuta sensível e consciente, começa a gerar ecos em tubos corpóreos, se despregando de conceitos da razão moderna, indo na direção *demens* "moriniana" a saltos quânticos.

De acordo com Adorno (2003), a capacidade formal de pensar não envolve apenas a consciência e a racionalidade como também a capacidade de fazer essas experimentações dentro de uma realidade observada. Complementa Adorno:

> [...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o pensamento lógico-formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências (ADORNO, 2003, p. 151).

Todas essas experiências socialmente apreendidas pelos adolescentes da escola se misturam e "tubulam" por entre os organismos vivos de um grupo de teatro não formal, contaminando suas ações e reações em projetos com extrema necessidade de convivência. E são elas que dão *corpus* a um sistema de

organização nos grupos teatrais da escola pautado não mais em funções fechadas e monopolistas de diretor, ator, dramaturgo, que tanto carregam uma imagem ficcional pesada na contemporaneidade.

Também não posso associar a um sistema "aberto" do teatro de grupo[1] com processos colaborativos – difíceis de serem vividos em sala de aula – e sim nas fronteiras entre estes dois, onde funções duplicadas promovem uma dialogicidade que permite a identificação de um fenômeno que chamo **efeito de condução**.

Neste ponto, é um ajuntamento de pessoas numa classe (sala de aula) que têm de se conscientizar de uma conexão quântica (de trocas simultâneas) para poderem realizar uma encenação teatral, por meio de ordens dadas e reconhecidas por todos. Dentro de um fazer característico, formar um *modus operandi* autêntico no teatro escolar, mesmo porque, não parte desses grupos de alunos de 9° ano a escolha de fazer teatro, mas do professor de artes que acata sugestões de experimentações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto ao ensino dos conteúdos de teatro. Abaixo sugerem os PCN's:

> Experimentação de construção de roteiros/cenas que contenham: enredo/história/conflito dramático, personagens/diálogo, local e ação dramática definidos. Experimentação na adaptação em roteiros de: histórias, notícias, contos, fatos históricos, mitos, narrativas populares em diversos períodos históricos e da contemporaneidade. Experimentação, pesquisa e criação dos meios de divulgação do espetáculo teatral como: cartazes, faixas, filipetas, programas e outros. Participação de todo o grupo nos exercícios e apresentações sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos, favorecendo o processo intergrupal e com outros grupos da escola ou da comunidade (BRASIL, 1997, p. 91-93).

Desta forma, o projeto se realiza a partir destas proposições, e das divisões duplas das funções cênicas, incluindo direção, com o objetivo do compartilhamento desse processo cênico e da reestruturação do grupo (sala de aula) calcada não mais em hierarquizações funcionais, e sim nas energias trazidas/transmitidas pelos/para os alunos. Isso tudo sem esquecer-se da abertura dialógica provida pela meta comum de realizar uma encenação que integraliza as experiências individuais

[1] O Teatro de Grupo constitui uma categoria de organização e produção teatral em que um núcleo de atores movido por um mesmo objetivo e ideal realiza um trabalho em continuidade e, estendendo sua atuação a outras áreas, principalmente no que diz respeito à própria concepção do projeto estético e ideológico, o grupo acaba por criar uma linguagem que o identifica. (ANDRADE, 2010, p. 225)

tornando o todo de um grupo maior que a soma de suas partes. E é exatamente nesse contexto de trocas contínuas de comunicação nas funções, que é possível a percepção nos participantes do construto cênico do fenômeno **efeito de condução**.

Por que entender o ato de dirigir peça teatral por "**efeito de condução**"?

Embora tenhamos no dicionário diversos significados para o termo condução – associados aos sinônimos de encaminhar, orientar, direcionar – o conduto que me refiro verte muito mais no sentido primário de: dutos, passagens, possibilidades de abrir caminhos; e em outra instância, o de condutores de energias. Energias essas, utilizadas para transmissões químicas e elétricas que, paradoxalmente passam e permanecem nos envolvidos de uma montagem cênica, uma energia quântica de indeterminismo, não-localidade, de imprecisão (SALGADO, 2008).

Logicamente já falamos do termo designado para alguém responsável por esse processo de condução a que teóricos chamam de diretor, ou ainda de encenador, mas ao observarmos 20 turmas dentro de um processo laboral de peças teatrais na contemporaneidade é possível enxergar além do termo. Vislumbrar no escuro dos dutos, não mais uma luz em seu fim, e sim a própria treva conduzindo a um mergulho corajoso na verdadeira essência dos objetos: o processo de feitura. Giorgio Agamben traz uma concepção interessante sobre o olhar do ser contemporâneo:

> [...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é aquele que sabe ver esta obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. (AGAMBEN, 2009, p. 62-63)

Condutor teatral (pessoa com o efeito de condução) representaria então, na contemporaneidade, maior flexibilidade de decisões que o estereótipo atribuído ao longo dos anos à função estigmatizada de diretor teatral. Firma-se também, pelo ato de possibilitar ao outro o acesso à circulação por esses dutos escuros, donde a pena mergulhada no "esgoto interno" de cada indivíduo tornaria líquido o caminho dos grupos teatrais na escola, em termos de **integridade** e **representatividade** as verdades vivenciadas no processo construtivo das cenas.

Assim mesmo, quando pensarmos no termo condução cênica remetemos, logicamente, àquela função de um diretor falada por Patrice Pavis “A figura do diretor de teatro, administrador, *Intendant* alemão ou artista encenador nomeado pelo governo contribui grandemente não só para a gestão, mas também para a estética dos espetáculos.” (PAVIS, 1999, p.100). Ou ainda, de um encenador “Pessoa encarregada de montar uma peça, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo, escolhendo os atores, interpretando o texto, utilizando as possibilidades cênicas à sua disposição.” (PAVIS, 1999, p. 128). No entanto, neste projeto de teatro tivemos formalmente a duplicidade das funções que obrigaram o exercício de uma força autorreguladora. O que falo aqui é do mesmo cargo ocupado por várias pessoas. Opiniões diferentes, valores diferentes, modelos estéticos diferentes.

Como podem coexistir opiniões que divergem frente a outros esperando coesão?

Claro que o diálogo polifônico faz com que essa opinião tente ser uníssona, mas por trás dessa decisão final existe sempre uma enarmonia. Uma verdadeira desordem que tenta se aproximar de uma ordem democrática.

Os PCN’s prevêem dentro dos objetivos de teatro, o reconhecimento de estruturas maleáveis a que estão submetidos os participantes de atividades teatrais para que “a experiência do teatro na escola amplie a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambiguidade” (BRASIL, 1997, p.88).

O que proponho aqui é uma postura dialógica assumida pelos integrantes de um cardume, para que entendendo a existência de corpos diferentes possam exercer a troca de substâncias, palavras, gestos, sensações, já que “[...] ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual, os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.82 - 83).

Para ampliar mais o entendimento de condução, temos: algo que conduz o ser, ou alguém que conduz um objeto, como também, alguém que conduz outro alguém(s). Condutor(es) e conduzido(s) formam uma relação dinâmica complexa que constroem, destroem e reconstroem a cada passo (diálogo) dado. Dessa forma cria-se um sistema um tanto complexo, até caótico, aonde inclusive conduzido(s) podem passar simbolicamente a condutores e vice-versa, exatamente como um

cardume de peixes. Ou seja, nem sempre será o diretor, ou encenador que dará a última palavra, já que antes na história do teatro era, e sim qualquer integrante do grupo que detenha o **efeito de condução** em seu corpo tubular, ao ter sensibilidade estética para perceber rumos criativos no grupo.

Falando mais especificamente temos que este efeito não se limita ao controle das situações em um grupo e ao mesmo tempo também agrega este "ter o controle". Também não pode ser confundido com o líder, apesar de resvalar nestes conceitos. Poderíamos associar o efeito aos processos criativos, juntamente com seus *insights*, no entanto isto é insuficiente. Tem muito mais a ver com a junção de variados líquidos percepto-sensitivos que integram uma grande "vitamina" fenomenológica de ações e reações humanas no aspecto das relações grupais num só cardume. Faz parte de um conjunto sensório percebido durante um "fenômeno estético de discussões" entre os membros de um grupo teatral, e que no olhar observa as reações dos integrantes frente a alguma ideia, ou na escuta atenta aguça a imaginação do outro que lhe fala, mas ao flexionar a língua torna ouvintes aqueles outrora falantes.

Neste ponto, bem como a percepção de um fenômeno estético, este efeito pode acometer qualquer indivíduo pertencente ao cardume, quando ao "ser", chegam experiências anteriores causadoras desse efeito "percepto-sensitivo". Ou seja, dentro do que está sendo discutido por seus membros (aspectos criativos ou relacionais), o ser se expõe para que no comparativo dos dados (*sapiens* e *demens*) se utilize do favorecimento grupal em uma possível decisão sobre um assunto.

Dentro desse universo, reagrupam-se simbolicamente os patamares das funções teatrais, tendo em vista qualquer membro do grupo poder exercer seu efeito de condução sem, no entanto, retirar do cargo os que são diretores. Estes, principalmente, deverão estar sensíveis aos outros para deste processo participar estimulando a condução por outros membros, entendendo que se deixar conduzir, também faz parte do efeito de condução, já que o domínio não está mais em um ou outro corpo hierarquizado, e sim num *corpus* presente/ausente de um labor cênico. Em termos de condutores e conduzidos, temos uma proximidade com o conceito de "carne" do filósofo francês Merleau-Ponty, comentado pelo filósofo Frayze-Pereira:

> [...] na aderência do sentiente ao sensível e vice-versa forma-se uma Sensibilidade que não pertence nem ao corpo nem ao mundo com fatos, mas que se constitui no fundo comum onde sensível e sentiente estão misturados de tal modo que não se pode dizer quem sente, nem quem é sentido. E é esse anonimato da Sensibilidade, esse Sensível Geral.Todo que é simultaneamente visão e visível, tato e tangível que Merleau-Ponty denomina "carne", sabendo "que não há nome na filosofia tradicional para designá-lo". Nem matéria, nem representação, a carne está a "meio caminho entre o indivíduo espácio-temporal e a idéia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua" (DUARTE JR., 2001, p. 136 *apud* MERLEAU-PONTY).

Assim, ao contrário da palavra direção que pode agregar um valor de dar ordem certa para um lugar, o "efeito de condução" implica em se assumir dentro de uma experiência coletiva e, porquanto de deixar-se também ser conduzido num cardume, exatamente por não se colocar em um pedestal "palanquiando" todas as decisões. O que surge são dutos de passagem onde as funções são porosas e permitem a invasão de opiniões contínuas ao fluxo de ideias conectadas a outros dutos. Neste ponto nos indica Wilson que um diretor deve "também saber escutar. Ele não precisa [...] seguir todos os conselhos que dão todos os atores e colaboradores. [...] ele deve aproveitá-los [...] para não matar a inventiva do grupo que dirige." (WILSON, 1979, p.02)

Um diretor, então, que resista a uma opinião dada por alguém com o "efeito de condução" poderá sacramentar sua permanência no cargo por gerar desconforto, incômodo, desestímulo e desistência. Tentarão entrar em cena assim, processos de controle e punição para manutenção da opinião resistente do diretor, mas nunca será suficiente para conduzir o processo de maneira saudável. Abaixo temos o depoimento de uma das alunas que exerceu o cargo de diretora em sua turma, e que ilustra alguém, momentaneamente sem "efeito de condução" nas relações:

> [A relação] Não foi tranqüila, no começo não foi. Eles não entendiam por eu gritar por eu brigar, realmente eu tive alguns [...] problemas em relação a isso [...] briguei com muita gente, gritei, muita gente ficou com raiva de mim. (**Aluna-diretora 09 entrevistada**)

Adolescentes da periferia, que tendem a quebrar algumas ordens e normas, não se deixam "gritar" por pessoas a quem não têm consideração. De início pode imperar um medo de desafiar o agressor, mas este deixa lugar para a revolta, a

mobilização. Quando isto então é posto numa instância de igualdade, ou seja, quando temos outro adolescente “dirigindo” seus pares, estes (mesmo tendo elegido seus diretores) não aceitam violências verbais, ordens impostas, agressividades, ou mesmo decisões individualizadas.

Com isso, os adolescentes pesquisados rechaçavam de início toda e qualquer forma de instrumentalização de controle, se prostrando de maneira vexatória, pelo qual o corpo e a voz eram as principais ferramentas de contra-ataque. Diz Vilar:

> O importante é que o diretor inspire confiança. [...] isto é exremamente importante para jovens dirtores que não podem se orgulhar de suas realizações, e que devem confiar mais nas suas intrínsecas habilidades para ganhar simpatia ou respeito, para estabelecer contato com as pessoas e finalmente impor suas vontades sem recorrer a meios repressivos. (VILAR, 1971, p.02)

Por isso, mesmo sendo feita uma eleição para diretores, estes percebem que não poderão ter uma postura de comandante, pois se exigirem kamikazes perderão o grupo. Assim, o efeito de condução passa a ter maior significado, já que todos se tornam dutos interconectados promovendo decisões experienciadas pelo coletivo.

Certamente existem grupos de teatro agindo de maneira que entendem a necessidade de uma teatro colaborativo para os processos de criação onde, segundo Antonio Araújo, diretor do Teatro da Vertigem, existe *“o compartilhamento da criação pelo dramaturgo, diretor, ator, os outros criadores, sem uma hierarquia nessa criação. O diretor não é mais importante que o dramaturgo, o dramaturgo não é mais importante que o ator e assim por diante”* (Araújo apud Fischer 2005). Porém, a exigência maturacional para a manutenção desses grupos é grande ao ponto do seu funcionamento no ambiente escolar precário com adolescentes ficar inviável.

A estabilidade do núcleo de pessoas, por exemplo, passa a ser um obstáculo inclusivo de outros que no meio do processo cênico queiram adentrar ou que venham a deixar o grupo, obrigando assim o pensar em ações de remendo naquela ausência. Nos grupos de escola isto é impraticável, tendo em vista a dinamicidade das trocas, saídas e ausências dos alunos que tornam o sistema, desde o início de um projeto teatral, uma desordem caótica (GUERRINI, 1998).

Outra questão é a existência de afeição e comunhão entre os membros. Ora em grupos de sala de aula, com quarenta pessoas que não escolheram ser um

grupo de teatro é impossível termos homogeneidade quanto às empatias, principalmente em se tratando de adolescentes que, por vezes, disfarçam algumas características de suas personalidades em detrimento da fortificação adquirida ao serem incluídos nos grupos.

Portanto, para exercer o "efeito de condução" num grupo é necessário entender as ações dos diretores de maneira singular, cujos critérios de como agir se fazem na tentativa de criar uma nova estrutura grupal que estabeleça canais (tubos) de ligação com o universo fantástico do teatro no pleno exercício da criação coletiva. Mas para que as discussões não se percam em devaneios, devemos ter em mente que estes próprios critérios de ações não são fórmulas mágicas, e sim vão sendo estabelecidos por propostas de quem está no efeito de condução, ou apenas por quem observa. Ou seja, vai depender muito da sensibilidade dos participantes quanto à percepção dos estados corporais e criativos do grupo de adolescentes. HADERCHPEK (1999) nos traz uma discussão muito pertinente que dialoga com esses questionamentos:

> Aprender a arte da direção não é algo tão simples (...) e se pensarmos que o diretor precisa também ser um pedagogo a questão torna-se ainda mais complexa. Entretanto, como a prática teatral nos ensina a cada momento, tornar-se um diretor-pedagogo é também refletir sobre a arte de conduzir processos, sejam eles de ordem puramente artística, ou artístico-pedagógica. (HADERCHPEK, 1999, p.116)

A pedagogia que fala Haderchpek se associa a esse efeito de condução calcado na sensibilidade, independentemente da discussão sobre a pedagogia do teatro. De acordo com Bosi (1985, p. 71), "o trabalho de arte passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos; e pensa e recorda e sente e observa e escuta e fala e experimenta (...) um processo poético". As ações do tocar, do agregar, do atuar, do ouvir, do traçar, do dançar, sintonizam o prazer do sentimento, do afeto com um mundo de significados e significantes. Nessas interrelações, aspectos afetivos e cognitivos juntam-se em um corpo de conhecimentos que penetram a construção de conceitos cognitivos do coletivo.

São nestas questões, que os diretores podem se tornar dois condutos organizadores, que reflexionam as discussões e assim promovem um caos determinístico, uma ordem após a desordem, são pessoas que devem ter a

capacidade de montar quebra-cabeças sem aprisionarem as informações. Guerrini reconhece a continuidade fractal do processo formativo humano:

> [...] o ser humano com sua estrutura fractal poderia ser olhado não como uma criação pronta, mas em contínua construção a partir de regras predeterminadas pelo regente da criação, de forma semelhante àquelas regras que ocorrem no jogo do caos, formando um padrão altamente ordenado a partir de um procedimento aparentemente aleatório. (GUERRINI, 1998, p.43)

Como num jogo dentro de um jogo teatral os diretores com o efeito de condução vão tecendo decisões amparadas nos informes dados e discutidos pelo grupo, nas temáticas criativas trazidas por qualquer membro. Isso se dá por meio de experimentações certas e erradas e da confiança nas tarefas a serem realizadas. Encontra-se este efeito nos diálogos constantes com o outro diretor, nos problemas vistos, na percepção de quem manifesta o efeito, no exercício de outras funções, na troca de papéis, no liderar e ser liderado, no uso das emoções para cada momento específico, no ceder espaço para o outro, no respeito às limitações, no desrespeito às limitações, dentre muitos. São amparos de orientação positiva aos diretores num processo de construção cênica dentro da escola. Em Wekwerth temos as atitudes que um encenador não-profissional deve evitar:

> Considerar-se o centro da gravidade. Querer saber tudo melhor que o ator. Forçar o ator a adaptar-se à concepção, em vez de adaptar à concepção do papel ao ator. Ter uma concepção prematuramente acabada, em vez de – como os atores – experimentar. [...] Só discutir, em vez de experimentar. Ficar falando em voz baixa o texto durante os ensaios, em vez de observar. Querer eliminar imediatamente todos os erros de representação. Não ter coragem de interromper um ensaio malsucedido. Não reconhecer que não sabe. Querer fazer sozinho, em vez de deixar os atores descobrirem as coisas, mesmo que isto custe tempo. Elogiar em demasia. Elogiar muito pouco. [...] Forçar gestos e entonações. Imitar os atores profissionais, em vez de imitar a vida. Deixar de rir das cenas cômicas quando são repetidas. Dirigir somente das primeiras filas. Dirigir sempre do mesmo lugar. Desprezar o acaso. Contar com o acaso. [...] Ensaiar muito pouco. Ensaiar em demasia. Não querer cometer erros. (WEKWERTH, 1997, p.45-46)

Outras conduções e considerações

No xadrez, encontramos um termo que designa trocas, cessões, e onde de início se perde uma peça ou duas, para se ganhar maior espaço e flexibilidade no jogo, chama-se **gambito**. Nessa expressão há semelhanças com o ato de conduzir. A diferença é que, por ser um termo xadrezista valemo-nos de um processo de autocondução, enquanto no processo cênico o que abrangemos é mais no âmbito da coletividade. Gambito toma então uma dimensão de consciência, da necessidade de haver ajustes, acordos na relação com o outro promovendo um diálogo maturacional, dando continuidade ao jogo (teatral), donde problemas deverão ser decididos-conectados por pelo menos dois tubos (pessoas). Khun tem uma definição sobre a relação do enxadrista com o jogo:

> (O Enxadrista) confrontado com um problema estabelecido e tendo a sua frente (física ou mentalmente) o tabuleiro, tenta vários movimentos alternativos na busca de uma solução. Essas tentativas de acerto, feitas pelo enxadrista [...] testam a si mesmas e não as regras do jogo. (KHUN, 1998, p. 184)

Posso potencializar estas tentativas ao sair do parâmetro individual e passar para o coletivo. Quando no processo de construção cênica chegam os mesmos problemas, porém acrescidos de soluções aquosas diferentes por cada participante do projeto, isto forma um arco romano, uma aduela[2] de pedra. Onde uma pedra de topo se aperta as outras pedras para conseguir sustentar o próprio arco. Associando ao termo **gambito** temos a permissão de figurar o próprio jogo de xadrez como exemplo do efeito de condução exercido na disputa por decisões e escolhas. O partilhar ocorre, mas nunca livre de uma decisão final disputada, onde o "ceder peças" se torna útil em termos de permanência (tempo) e também do ganho de espaço reflexivo, ou seja, uma tentativa contínua de partilha da função, motivada por um constante diálogo que admita perdas de opiniões em detrimento do processo.

Neste jogo, uma nova estrutura se faz baseada nos entrelaçamentos de ideias imaginativas dadas por adolescentes que na realidade constroem, destroem e reconstroem o mundo ficcional e fantasioso do teatro. Dito por Vygotski,

[2] Cada uma das pedras em forma de cunha, truncadas, com seis faces, que entra na composição de arcos e abóbodas de cantaria. (HOUAISS, 2001, p.92)

> Fantasia é uma das manifestações criativas do homem, e isto é especialmente verdadeiro na adolescência, quando a união com o pensamento em conceitos ocorre e passa por desenvolvimentos significativos neste aspecto objetivo. Ambos os canais se encontram em estado complexo de entrelaçamento e ambos cooperam e influenciam no desenvolvimento da imaginação. (VYGOTSKI, 1994, p. 285)

Isto é, a adolescência é uma fase privilegiada em termos de capacidade imaginativa quando a ela se ligam conceitos básicos das manifestações criativas exercidas pela cooperação entre os canais da fantasia e do pensamento conceitual.

Nisso, alunos se envolvem e imaginam serem personagens de uma realidade fantasiosa diferente das suas, e por um instante, compreendem que seu mundo não se resume a apenas concretismos materializados nas dificuldades. Têm a liberdade de condensar suas emoções positivas noutro mundo, com outros personagens. Spolin diz “o mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se passo a passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele.” (1992, p.13). A entrada em cena do efeito de condução, para esses jovens (mesmo inconsciente), acaba por desencadear um momento de controle sobre suas vidas, e para os diretores (condutores) a oportunidade de partilharem ações conjuntas formando-se no deformar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. et al. **Adolescência**. Tradução Ruth Cabral. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003, p.151.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009, p. 62-63.

ANDRADE, Mira de A. Teixeira. **Teatro Vertical Paulista.** usjt - arq.urb - número 4 segundo semestre de 2010**,** p.225.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Teatro do Oprimido.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985, p. 71.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Fundamental de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1997, p. 88, 91-93.

BROOK, Peter. **A Porta Aberta:** Reflexões sobre a Interpretação e o Teatro. Trad. Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix/Amaná. 1997.

CAVALCANTE, L. A. S. M. **A Arte de Conduzir-se pelo ensino de teatro:** Ficções e realidades de alunos-diretores em Felipe Camarão. Natal [RN], 2014. (Dissertação de Mestrado vinculada ao programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRN).

COSTA, LÍGIA MILITZ. **A Poética de Aristóteles**: Mimese e Verossimilhança, São Paulo: Editora: Ática, 2006.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G.Deleuze com descrição de entrevista realizada por Claire Parnet, direção de Pierre-André Boutang, Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min p.66.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar edições, 2001.

FISCHER, Stela R. **Processo colaborativo**: experiências de companhias teatrais brasileiras dos anos 90. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Campinas/SP: 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p. 82-83.

GUERRINI, I. A. **Caos e fractais em física aplicada**. Botucatu, SP: Apostila Depto. de Física e Biofísica – UNESP, 1998, p.44.

HADERCHPEK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**. Campinas – SP, 2009, p.116.

KANTOR, Tadeusz. **O Teatro da Morte**/ Tadeusz Kantor; textos organizados e apresentados por Denis Bablet. – São Paulo: Pespectiva: Edições SESC SP, 2008, p. 90-91.

KIGNEL, Rubens. **O Corpo no limite da comunicação**. São Paulo: Summus, 2005.

KOUDELA, Ingrid. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

KHUN, Thomas S.. **A estrutura das revoluções científicas**. 3a Edição, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998, p.184.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MACHADO, Cleusa Joceleia. **Fazer teatro na escola... por que não? Estudo sobre a produção teatral no espaço escolar.** Campinas, 2004. Tese de Mestrado, UNICAMP.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: SULINA, 2005

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência**. Campinas: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo : Ícone, 1994, p.285.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação**: um manual de direção teatral. São Paulo: HUCITEC, 1997, p.45-46.

Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante

Possui graduação em Educaçao Artistica - Habilitaçao em Musica pela UFRN (2006). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Vale do Acaraú - CE (2010). É mestre em Artes Cênicas pela UFRN. Professor efetivo da rede municipal de ensino de Natal - RN. Professor substituto do IFRN. Supervisor do PIBID em Teatro – UFRN. Link: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4470349A5

Modalidade: Comunicação Oral, Apresentação Slide GT: Teatro
Eixo Temático: Ensinar e Aprender em Teatro na Escola

O PROCESSO DE DRAMA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DE ESPECTADORES

Francine Matos Costa (UDESC, SC, Brasil)

RESUMO*:*

O presente texto discute o potencial do processo de drama para a formação de jovens espectadores, enfatizando o trabalho de mediação teatral no meio escolar. A inspiração para este estudo surgiu a partir da leitura do texto O Espectador Emancipado de Jacques Rancière, artigos sobre espectadores escritos por Flávio Desgranges e sobre Drama escritos por Beatriz Cabral. Estas leituras, feitas concomitantemente à prática do drama, me levaram a relacionar estes conceitos e encontrar no processo de drama um facilitador para a formação de Espectadores. O drama, enquanto processo, apresenta-se como possibilidade de mediação teatral no meio escolar, aproximando o aluno da linguagem teatral.

Palavras-chave: Processo de Drama; O papel do Espectador; Teatro na escola.

PROCESS DRAMA AND THE DEVELOPMENT OF SPECTATORSHIP

ABSTRACT:
This paper discusses the potential of process drama for the development of young audiences, by enhancing theatre mediation in the school context. The idea for this study emerged from the reading of Jacques Rancière's The Emancipated Spectator, as well as from some articles on spectator by Flávio Desgranges, and on drama by Beatriz Cabral. These readings took place while I was engaged in drama practices, and allowed me both to relate concepts and process drama, and to observe the potential of this practice to activate the spectator mind. Drama, as process, represents a theatre mediation in the schools' context and enable the children's interaction with theatre concepts and forms.
Key words: Process Drama; The role of spectador; Theate in schools.

1 Introdução

Ao pensar em teatro é impossível não pensar em público, o teatro só existe por causa dos espectadores, que são o objetivo final de todo espetáculo teatral. O teatro só existe diante do olhar de uma platéia. Sendo assim, o olhar é implícito ao fazer teatral, para que o teatro exista é necessário que um indivíduo que atua seja observado por alguém. Desta forma o espectador apresenta-se como peça fundamental do fenômeno teatral, o teatro não acontece sem eles. A própria palavra teatro, que tem origem grega

theatron, nomeia o lugar de onde se vê um espetáculo. *Theatron,* na Grécia, era apenas o lugar físico destinado aos espectadores.

Embora o espectador seja indispensável ao teatro foi somente em meados do século XX que contribuições acadêmicas passaram a elevar a recepção da obra teatral a um status de maior relevância. Somente a partir da década de setenta denomina-se o observador teatral como espectador, indivíduo que leva em conta fatores pessoais na relação que estabelece com o espetáculo e não mais como público, um conjunto genérico de pessoas com características semelhantes. A partir deste momento passou-se então a analisá-los de forma qualitativa.

Para Desgranges (2010b, p. 36) “o espectador desempenha um papel fundamental no evento, já que cabe a ele decodificar, relacionar e interpretar um conjunto cada vez mais complexo de signos propostos em um espetáculo teatral”.

Os estudos qualitativos a respeito do espectador começaram a ganhar força depois que alguns teóricos teatrais, como Meyerhold e Artaud, passaram a centrar suas reflexões nos espectadores, propondo novos lugares e possibilidades para o seu olhar. Começou-se a questionar sobre a relação do espectador com o espetáculo, surgindo então uma crescente preocupação em engajar os espectadores no ato da encenação teatral. “Meyerhold gostaria de arrancar o espectador de sua não existência (…) fazer dele o `quarto criador’” (ROUBINE, 1998, p. 38-39).

Para Meyerhold o espectador deveria pensar junto com o espetáculo, o objetivo da cena seria levar o espectador a debater, raciocinar, o teatro deveria estimular a atividade cerebral do espectador, ao mesmo tempo em que coloca em jogo o seu lado emocional (DESGRANGES, 2012).

Para Artaud (1999, p. 110) deve-se estabelecer “uma comunicação direta entre o espectador e o espetáculo, entre ator e espectador; pelo fato de o espectador, colocado no meio da ação, estar envolvido e marcado por ela”.

As encenações então passaram a buscar um novo lugar para o espectador, de superação do olhar passivo proposto até então, engajando-o num jogo de imaginação. Para isto os espetáculos passaram a ser mais sugestivos que descritivos, abrindo assim espaço para a imaginação do espectador.

Para Roubine (1998, p. 39) “este desejo de engajar o espectador na realização dramática, até mesmo de comprometê-lo com ela, passou a nortear permanentemente as pesquisas do teatro moderno”. O foco passou a ser não mais expor os espetáculos a admiração dos espectadores e sim levá-los a uma reflexão. O fazer teatral passou a perceber o espectador de uma forma mais efetiva e dinâmica.

Meyerhold propôs a quebra da quarta parede - parede imaginária que separa o palco da platéia, propiciando a existência da relação entre espetáculo e espectadores. Já Antonin Artaud, com o *Teatro da Crueldade*, vai mais além propondo a aproximação física entre os espectadores e a cena, fundindo-os ao espetáculo.

Estas teorias do teatro moderno modificaram a visão que se tinha até então do espectador, elevando-o assim a uma categoria qualitativa do fazer teatral e não apenas quantitativa como acontecia anteriormente. Fato este que eleva a responsabilidade do espectador junto ao fenômeno teatral.

Diante deste panorama é preciso que o espectador teatral possua o conhecimento necessário para extrair significados individuais daquilo que lhe é apresentado. O olhar do observador de teatro precisa ser ativo, ou seja, especializado. Neste sentido Rancière (2010, p. 109) afirma que,

> O espectador deve ser libertado da passividade do observador que fica fascinado pela aparência à sua frente e se identifica com as personagens no palco. Ele precisa ser confrontado com o espetáculo de algo estranho, que se dá como um enigma e demanda que ele investigue a razão deste estranhamento. Ele deve ser impelido a abandonar o papel de observador passivo e assumir o papel do cientista que observa fenômenos e procura suas causas.

Para Molina (2012) o espectador especializado pode atentar para elementos que vão além da narrativa, das situações e conflitos. Desgranges (2010a, p. 173-174) acredita que:

> A especialização do espectador constitui-se não tanto em ensinar como pensar, dialogar, ler, gostar, mas sim em propor experiências que estimulem o espectador a construir os percursos próprios, o próprio saber, o próprio prazer, deixando que cada qual vá descobrindo laços e afinidades, tornando-se íntimo a seu modo, relacionando-se e gostando de teatro do seu jeito. O espectador especialista deseja o ato estético.

Ao adquirir conhecimentos do teatro o espectador se especializa, o prazer experimentado em uma encenação torna-se mais forte com a apreensão da linguagem teatral.

Rancière (2010) defende que o espectador deve ser emancipado, a emancipação se inicia quando renunciamos a oposição entre olhar e agir, olhar também é agir, interpretar o mundo já é uma maneira de transformá-lo.

O espectador é ativo, seleciona, compara, observa e interpreta, conectando o que observa com muitas outras coisas. O espectador participa do espetáculo quando é capaz de contar sua própria história a respeito da história que assistiu. Ou quando é capaz de desfazer o espetáculo. O espectador relaciona o que vê com o que já viu e com o que já fez e sonhou (RANCIÈRE, 2010).

Os “espectadores são interpretadores ativos, que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam da história para eles mesmos e que, finalmente, fazem a sua própria história a partir daquela” (RANCIÈRE, 2010, p. 122) contada pelo espetáculo. É nesta perspectiva que surge a necessidade de uma pedagogia do espectador, que propicie o surgimento destes intérpretes autônomos.

A formação do Espectador

Se cabe ao espectador analisar e interpretar os espetáculos teatrais, é importante ressaltar que esta capacidade de análise não é algo natural, “esta capacidade pode e precisa ser cultivada, desenvolvida” (DESGRANGES, 2010b, p. 37-38). É por esta razão que justifica-se a necessidade da existência de processos de formação de espectadores e de mediação teatral.

A formação do espectador pressupõe o entendimento de que o teatro é tanto prático quanto teórico, desta forma, deve-se enfocar estes dois aspectos nas práticas pedagógicas de formação dos espectadores.

Para Desgranges (2010a) os fatores que sustentam a necessidade de implementação de práticas pedagógicas de formação do espectador, são dois: a necessidade de educar o olhar dos sujeitos que vivem em uma sociedade espetacularizada (acesso linguístico); e a necessidade da presença do público nos espetáculos teatrais (acesso físico).

A mediação teatral pressupõe, inicialmente, que o público aprenda os conteúdos específicos do fazer teatral, os elementos constitutivos do espetáculo. Segundo Molina (2012) o conhecimento da linguagem e de todos os elementos envolvidos com a encenação facilita a compreensão, favorecendo a estima dos espectadores pelo teatro.

A mediação teatral compreende tanto projetos que se destinam à formação de público, acesso linguístico, quanto iniciativas que viabilizam o acesso físico dos espectadores ao teatro (DESGRANGES, 2008).

O acesso linguístico refere-se a capacitação do espectador enquanto leitor da obra teatral e objetiva criar nos sujeitos a aspiração pela experiência artística (MOLINA, 2012). Neste sentido Desgranges (2008, p. 76) acredita que o acesso linguístico atua no campo da linguagem, tratando “da constituição do percurso relacional do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa”.

Apoderar-se da linguagem é apoderar-se da história, atingindo autonomia para interpretá-la, compreendê-la e modificá-la ao seu modo. Para que os espectadores tenham este acesso linguístico ao teatro é necessário que existam práticas pedagógicas de formação de espectadores. Para Desgranges (2010a, p. 30)

> A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem.

Considerando algumas práticas já vivenciadas de formação de espectadores pode-se dividir este processo em três momentos distintos, o da preparação, o da ida ao espetáculo e o da reverberação.

O primeiro momento do processo de formação seria o da preparação, o momento pré-espetáculo, no qual o mediador visa preparar espectadores para assistirem um determinado espetáculo, este momento tem por finalidade instaurar uma atmosfera de expectativas em relação ao espetáculo que será assistido. Antecede o contato do público com o espetáculo, funcionando como um momento de sensibilização estética, favorecendo o acesso linguístico do espetáculo.

Martins (1998) acredita que é importante criar contextos significativos para conversas sobre a história do teatro, bem como sobre aqueles que exercem o ofício teatral. Por outro lado Oliveira (2011) afirma que a ideia é que os espectadores se envolvam com a obra teatral propriamente dita e com suas temáticas.

O segundo momento do processo de formação do espectador seria a ida ao teatro para assistir o espetáculo. Este é o momento em que espectadores e espetáculo se

confrontam. É importante que se trate esta ida ao teatro como uma atividade educacional ou uma aula criativa extra.

Por fim, o terceiro momento, o de reverberação, pós-espetáculo, é posterior a ida ao teatro, é aquele em que o mediador estará percebendo a recepção dos espectadores, estimulando os mesmos a se manifestarem artisticamente sobre o espetáculo.

A exploração deste momento pós-espetáculo, é primordial, pois “a encenação trabalha o espectador num nível que não é mais controlado pelo consciente e pela codificação imediata, porém através de um ritmo que é o do cerimonial e que faz com que se prolongue a encenação para muito além da representação”. (PAVIS, 2008, p. 152)

Para que a aquisição de conhecimentos em teatro se efetive é necessário que se trabalhe com os espectadores os dois lados do evento teatral, o fazer/atuar e o ver/apreciar. Através da vivência destas duas práticas os envolvidos vão se apropriando da linguagem teatral, por esta razão um processo de formação de espectadores deve estar pautada nestas duas experiências. Neste sentido Desgranges (2010a, p. 73) afirma que “a prática continuada do teatro por crianças e jovens, aliada à frequentação aos espetáculos, cria uma via de mão dupla que favorece a compreensão do fenômeno teatral”.

Em uma pesquisa desenvolvida na França (SAEZ apud DESGRANGES, 2010a) descobriu-se que a probabilidade de um adulto ser um promissor frequentador de teatro é maior quando este é socializado com o evento teatral entre os doze e os quinze anos de idade. Este é um dado importante, que nos aponta ser o meio escolar um ambiente promissor para o desenvolvimento de processos de formação de espectadores, visto que estes jovens estão na escola.

A maioria das pessoas teve/tem seu primeiro contato com o teatro através das instituições de ensino. Em pesquisa realizada em 2010, Molina (2012) constatou que dos adolescentes investigados 80% tiveram seu primeiro contato com o teatro por meio da instituição escolar.

Neste sentido percebe-se que os espectadores do futuro estão na escola, sendo que ao se pensar em formação de espectadores é impossível não se pensar nas escolas e instituições de ensino. Para Desgranges (2010a, p. 66),

> As relações do teatro com a escola sofrem, também, profundas alterações (...) os projetos mais recentes não deixam de priorizar, entretanto, a instituição escolar como agente fundamental na efetivação de procedimentos de formação, ressaltando ainda o enriquecimento proporcionado às crianças e jovens quando a escola abre suas portas e promove o diálogo dos alunos com a produção teatral contemporânea.

Percebe-se então a importância que a sala de aula possui para a formação dos futuros espectadores. Para Rosseto (2008) as apreciações sobre a recepção teatral devem ser instigadas dentro das salas de aula, para que o ambiente escolar se torne um campo de reflexão artística, estimulando assim os alunos ao pensamento reflexivo sobre o tema. Trata-se de “ver a escola, enquanto uma usina cultural, capaz de preparar o novo público para as artes cênicas, a partir da mediação teatral” (OLIVEIRA, 2011, p. 23).

O papel da escola na familiarização dos jovens com o teatro é primordial, sendo que para muitos jovens este é o único canal de contato possível. Gagliardi (1998, p. 68) acredita que:

> Só a escola pode desenvolver um trabalho de alfabetização artística e oferecer a oportunidade de uma aproximação com a experiência teatral a todas as crianças, independente de suas diferenças socioculturais e econômicas - diferenças essas que, como se sabe, têm uma forte influência sobre a frequência do espectador adulto nas salas de teatro.

Sendo assim a instituição escolar tem fundamental importância como mediadora entre os jovens e o teatro. A escola atua como mediadora de caráter institucional em relação ao teatro.

Sendo a escola um lugar promissor para a formação de jovens espectadores, propõe-se o processo de Drama como um método potencial para a formação de Espectadores. O drama, enquanto processo, apresenta-se como possibilidade de mediação teatral no meio escolar, aproximando o aluno da linguagem teatral.

Desvendando o Processo de Drama

O drama, processo de drama ou teatro-educação, nomeações dadas a esta metodologia, desenvolvida na Inglaterra, busca aliar as formas dramáticas ao ambiente escolar. Este método ainda é pouco difundido e foi trazido ao Brasil na década de 1990 pela professora Beatriz Angela Cabral, "o que vem enriquecendo a investigação teatral em nossas instituições educacionais" (DESGRANGES, 2010b, p. 123).

De acordo com Cabral (2006, p. 11) o drama "é uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas".

Inicialmente esta metodologia, drama, surgiu nas escolas inglesas, relacionada ao estudo da literatura, coincidência aqui encontrada com os estudos de recepção, que também tiveram seu início através do campo literário.

Pode-se destacar como importante figura do drama Dorothy Heathcote, foi ela que propôs o drama como meio de aprendizagem, caracterizado por trazer uma abordagem integral para o processo de ensino/aprendizado. Segundo Vidor (2008, p. 30)

> Heathcote trouxe para o *drama* não somente sua experiência prévia com o teatro, mas um frescor, uma genuína ideia sobre o professor, seu lugar e papel no *drama* para ajudar a criança, guiá-la em direção à promoção de seu desenvolvimento pessoal.

O Drama se dá através de um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem uma história teatralmente, os participantes assumem as mais diferentes funções (autores, diretores, atores, espectadores). Desgranges (2010b, p. 125) acredita que:

> Não se pode pensar em drama sem se pensar em processo, o que implica um grupo engajado em torno da dinâmica proposta. O processo é assim determinado pela efetiva participação de todos os membros do grupo, cada qual a seu modo, na definição das situações e nas criações cênicas que fazem avançar o processo.

Para Cabral (2010) o processo de drama é essencialmente interação dramática cujo processo estimula os sentimentos e o intelecto dos participantes, objetivando compreender seus significados e implicações. Para Cabral (2006, p. 36) “a mediação do professor, na esfera da ficção descaracteriza a situação ensino e adquire conotação de parceria”.

O drama visa à construção de uma narrativa cênica, na qual é fundamental a presença de um conflito. O aluno fala a partir de uma situação ficcional, como ele mesmo ou assumindo algum papel ou ainda narrando algum fato que não seja próprio de sua vivência. Deste modo o aluno é levado a ampliar sua percepção das pessoas e do mundo e ao colocar-se diante do desconhecido, resgata suas memórias, experiências e pontos de vista (VIDOR, 2008).

Ao utilizar-se de ficção o processo de drama possibilita que os participantes se envolvam de forma efetiva, pois o ambiente ficcional elimina o comprometimento pessoal com a situação. Cabral (2006, p. 30) acredita que

> A experiência de ser parte de uma experiência simulada já é prazerosa em si, independentemente de seu conteúdo - essa experiência pode ser chamada de ‘imersão’, e está longe de ser passiva; os participantes constroem as próprias narrativas, imaginam pessoas conhecidas na pele de seus personagens, ajustam a história para satisfazer seus próprios interesses, apropriam-se das novas informações e as integram aos seus próprios sistemas de conhecimento e crença.

Segundo Cabral (2006) o drama, por estar ligado à diversidade da experiência humana, tende a provocar novos níveis de questionamentos em vez de gerar respostas.

Compreende-se o processo de drama a partir de seus principais elementos, os quais são o contexto ou circunstância de ficção; o pré-texto; e os episódios.

O ponto de partida do drama é o contexto, a circunstância ficcional em que o processo colocará os envolvidos, tanto o mediador quanto os participantes. Para Cabral (2011) ações e atitudes são geradas a partir da delimitação do contexto; no sistema dos jogos o contexto surge, e vai ganhando consistência ao longo do processo. Ainda sobre o este elemento Cabral (2006, p. 36) afirma que é o “contexto que vai permitir que os participantes sintam-se livres para expor imagens e expectativas pessoais, focalizar emoções e resolver conflitos”. É importante ressaltar que que a estrutura criada serve apenas como guia, como um horizonte, a partir do qual cada mediador é livre para articular estratégias de acordo com sua criatividade e objetivos, bem como com o interesse dos participantes e o andamento do processo.

O pré-texto é o texto propriamente dito, o roteiro ou história que propicia o início do processo dramático, irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações a serem exploradas cenicamente (CABRAL, 2006). O pré-texto é fundamental, pois é ele que possibilita a inserção do grupo na situação dramática, além de esboçar o contexto narrativo que será explorada ao longo de todo o processo. "Pré-Texto refere-se assim ao entendimento de que um texto - literário, imagético, temático - deve figurar como referencial para orientar as opções do diretor/ professor durante o processo de montagem ou investigação artística” (CABRAL, 2011, p. 12).

Por fim, os episódios são os fragmentos ou eventos que compõem a estrutura narrativa. Um processo de drama é composto por vários episódios. É através dos episódios que o processo se desenvolve, são eles que constroem a narrativa teatral. É essencial que os episódios apresentem uma sequência que garanta uma relação estreita entre as atividades, sendo que, por vezes, aspectos de um episódio requerem uma exploração investigativa, que se efetivará apenas no próximo episódio. Para Desgranges (2010b) os episódios dão sequência a história e aos exercícios dramáticos propostos, eles estruturam o processo de drama.

Os episódios podem partir de inúmeras atividades – narração, jogos dramáticos, imagens congeladas, trilha sonora, criação de assembléias de personagens, pantomima, criação de objetos cênicos, pesquisa histórica, leitura de fragmentos de textos, rituais de canto e dança.

Para que se compreenda melhor o que é o processo de drama trarei um exemplo prático citado por Desgranges (2010b, p. 131-136), este processo chama-se A caixa de Pandora.

O contexto, a circunstância ficional, é o Mito Grego de Pandora - resumidamente Pandora foi a primeira mulher a ser criada e cada deus contribuiu com algum atributo para aperfeiçoá-la (Vênus - beleza, Mercúrio - persuasão, Ápolo - música…), em seguida ela foi mandada a Terra e oferecida em casamento a Epimeteu que a aceitou. Junto com Pandora Júpiter enviou uma caixa, na qual cada deus colocou um bem, esta caixa jamais deveria ser aberta. Um dia tomada por uma imensa curiosidade Pandora destapou a caixa para ver o que continha e então todos os bens escaparam e se perderam pelo ar, rapidamente Pandora fecha a caixa na qual restou apenas um bem, a esperança.

O pré-texto do processo de drama é Júpiter recebendo os deuses em sua morada, é importante que o mediador realize uma pequena cena ao receber os alunos, estabelecendo esta situação dramática.

Este processo de drama compõe-se de sete episódios distintos. Primeiro: Saudação dos deuses - neste episódio cada aluno se apresenta, já como personagem; Segundo: A preparação para a tarefa - neste momento os alunos trabalham em duplas, explica-se que para executarem a importante tarefa que lhes será atribuída cada um deles deve esvaziar todo o ar de seu corpo e, em seguida, renová-lo, um aluno simula tirar a tampa de alguma parte do corpo do colega e este esvazia-se até chegar ao chão, para em seguida encher-se novamente com novo ar; Terceiro: A criação de Pandora, neste momento os alunos se dividem em dois grupos uns representando os deuses e outro representando o barro que será moldado, cada deus receberá um papel que terá uma característica fundamental de Pandora, esta característica deverá ser respeitada ao moldarem a mulher; Quarto: O casamento de Epimeteu e Pandora, neste momento o mediador assume o papel de narrador e conta este trecho do mito, os alunos devem então confeccionar presentes de casamento, estes presentes serão representados com o corpo dos alunos, que se dividirão em grupos para realizar este episódio; Quinto: Curiosa Pandora resolve abrir a caixa, embora Epimeteu vigiasse a caixa durante todo o tempo Pandora arranja uma forma de distraí-lo para saciar sua curiosidade e abrir a caixa, em grupos os alunos devem montar uma sequência de três imagens/fotografias que representem este episódio; Sexto: O que saiu da caixa? Neste momento o professor abre uma caixa, que estava fechada durante todo o processo e cada grupo pega um envelope de dentro, cada grupo deve contar uma história, utilizando as palavras do envelope, que

mostre o que Pandora encontrou na caixa; e Sétimo: O final do Mito, este é o momento em que o mediador conta aos alunos o que realmente saiu da caixa segundo o mito de Pandora.

Todo processo de drama encerra com uma avaliação final, na qual todos os participantes sentam-se em roda e conversam sobre o processo, a história, curiosidades, dúvidas, a conversa pode envolver também aspectos relacionados as realizações cênicas, enfocando os aspectos específicos da linguagem teatral.

Ao observar este exemplo de processo de drama podemos verificar que este abrange diferentes atividades, envolvendo os alunos em experiências que os aproximam da linguagem teatral, o mediador é livre para criar seu processo de drama, podendo usar sua criatividade e criar diferentes episódios que variam de acordo com os objetivos que se pretende atingir com o grupo. Cabral (2006, p. 18) afirma que “o professor definirá cada episódio a partir das situações e ações que ele poderá fazer emergir e das possibilidades artísticas e educacionais subjacentes”.

Um cuidado que deve ser tomado pelo mediador é para que o processo de drama não se centre apenas no envolvimento emocional dos participantes, pois isto pode dificultar as reflexões acerca dos aspectos próprios do discurso cênico, visto que “os integrantes estariam demasiadamente envolvidos na evolução dramática e nas peripécias dos personagens, e pouco atento às resoluções cênicas e ao aprimoramento dos elementos de significação próprios a (...) linguagem artística” (DESGRANGES, 2010b, p. 136). Com um bom planejamento é possível envolver os participantes de forma efetiva no processo de drama alcançando os objetivos almejados, é importante ressaltar que o processo é dinâmico e deve ser flexível respondendo as necessidades encontradas ao longo de sua realização.

Drama como possibilidade de formação do espectador

O drama, enquanto método de ensino apresenta-se como possibilidade de mediação teatral no meio escolar, visto que aproxima, potencialmente, o aluno da linguagem teatral, principalmente por meio da construção da narrativa dramática e do jogo de alteridade, quando ao assumir papéis, o aluno se coloca no lugar do outro, o que possibilita então melhor compreendê-lo.

O drama destaca-se por trazer potencial estético para a educação, pois aproxima o conhecer e sentir do alunos à técnicas teatrais, na medida em que se utiliza de um contexto dramático, permitindo que os alunos se comportem como se estivessem em outra situação. Essa característica do processo de drama remete os alunos ao fazer teatral, na medida em que estes assumem papéis/personagens experienciam a prática teatral.

As atividades do processo de drama podem ser desenvolvidas com os espectadores tanto nos momentos de preparação, pré-espetáculo, quanto nos momentos de reverberação, pós-espetáculo. Possibilitando assim uma ampliação do horizonte do espetáculo a ser assistido. Sendo que o tema, ou os temas, do espetáculo a ser assistido pode ser tomado tanto como contexto quanto como pré-texto do processo de drama.

Por envolver tanto o mediador/professor quanto os participantes/alunos na narrativa dramática percebe-se o drama como uma potencial possibilidade de formação de espectadores tanto para os jovens alunos quanto para os professores, pois nele o professor tem um papel ativo, participando e se envolvendo com os alunos. Ao propiciar a vivência, a prática teatral tanto aos alunos quanto ao mediador/professor o drama torna-

se eficaz neste processo de formação. Visto que, ainda nos dias de hoje, os professores precisam de uma formação como espectadores teatrais, pois eles muitas vezes não possuem os conhecimentos necessários a boa recepção teatral, precisando portanto desenvolvê-los. Desgranges (2010a, p 68) acredita que “é preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto”.

É evidente a necessidade de uma aproximação do formador/professor a linguagem teatral, ampliando sua capacidade interpretativa, neste sentido Pupo (2006, p. 111) afirma que:

> A ampliação e a diversificação da capacidade de leitura da cena sem dúvida consistem dimensão íntrínseca da formação do formador. Para que a opacidade que caracteriza as tentativas iniciais de decodificação da cena em tais moldes possa ceder lugar à disponibilidade para uma nova aventura da percepção, um percurso particular de aprendizagem de leitura se torna necessária. Aceitar o convite para o alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro.

O drama por envolver na situação cênica/teatral tanto os alunos como o professor que media o processo pode ser percebido como uma via de mão dupla na formação de espectadores, na qual o mediador/professor, ao mesmo tempo em que propicia a formação dos jovens espectadores, também pode formar-se espectador por meio da imersão na linguagem teatral que o drama proporciona aos envolvidos.

Neste contexto consegue-se relacionar as práticas do processo de drama com as práticas do mestre ignorante sugeridas por Ranciére (2010, p. 116) “o aluno do mestre ignorante aprende o que o mestre não sabe (...) o aluno aprende alguma coisa como um efeito de ensinamento do mestre. Mas ele não aprende o conhecimento do mestre”. Para Desgranges (2011) pode-se ensinar o que se ignora desde que o aluno seja estimulado a utilizar sua própria inteligência no processo.

Cabral (2006) acredita que ao utilizar o drama como método de ensino, o professor assume papéis objetivando a sua interação com os alunos em contextos diversos, aplicando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, atitudes e ações, possibilitando novos olhares. Desta forma Cabral (1998, p. 18) afirma que:

> A construção do conhecimento em grupo, através da concomitante aquisição da linguagem (...) fica evidente a cada etapa do processo. Neste, o sucesso ou fracasso do drama como método de ensino ou de aprendizagem reflete a habilidade do professor para coordenar as interações dos alunos em diferentes níveis a fim de equilibrar *fazer* e *apreciar* e de introduzir situações, informações e/ou desafios na hora certa de acordo com os diferentes papéis e ações.

O processo de drama, por envolver todos os participantes no contexto ficcional, possibilita a experiência a todo o grupo, tanto aos participantes/alunos quanto aos mediadores/professores. Percebe-se então que o professor também adentra na ficção, participando de forma ativa no processo, tendo desta forma também contato com o fazer teatral, elemento este importante no processo de especialização do espectador.

O processo de drama é potente na formação do espectador/participante, que se torna ativo na medida em que se envolve na experiência ficcional, ampliando sua capacidade de relacionar o que vê com o que já viu, experienciou e sonhou. Podemos verificar que o processo de drama age diretamente na especialização do espectador, propiciando uma aquisição da linguagem teatral.

É importante ressaltar que o sucesso do processo de drama depende diretamente da capacidade de condução do mediador diante dos participantes, desta forma defende-se que, num primeiro momento, o processo seja conduzido por um coordenador habilitado, que irá planejar e aplicar o processo de drama com o auxílio do professor efetivo de sala, que conhece as necessidades específicas do grupo.

Este trabalho conjunto permitirá que o professor de sala, ao participar ativamente do processo de drama, se aproprie da linguagem teatral, tendo portanto um acesso linguístico ao evento teatral, bem como, ao auxiliar o coordenador no planejamento e mediação do processo, se prepare para conduzir futuramente outros processos de drama com seus alunos.

É necessário apontar que o processo de drama, além de aproximar os participantes da linguagem teatral, é um importante meio de aprendizagem, pois apresenta uma abordagem integral para o processo de ensino/aprendizado, podendo ser utilizado pelos professores em todas as disciplinas, utilizando como contexto e pré-texto os mais variados temas.

Ao concluir este estudo percebe-se a importância de se criarem programas que propiciem a formação do espectador de maneira efetiva, despertando nestes um olhar ativo e reflexivo. Formação que se faz necessária em uma sociedade espetacularizada na qual estamos inseridos.

O meio escolar continua sendo o ambiente que mais propicia o contato dos jovens com espetáculos teatrais, o que o torna um lugar ideal para a formação de espectadores. Considerando o processo de drama como uma metodologia eficaz de aproximação a linguagem teatral podemos percebê-lo como potencial possibilidade de formação para espectadores, salientando que esta formação se dá em duas frentes, com os alunos participantes do processo de drama e com os professores que mediam este mesmo processo. Visto que todos os envolvidos no drama embarcam na construção de uma narrativa ficcional, atuando e apreciando a vivência dramática.

Por apresentar-se como uma via de mão dupla na formação é que se pode caracterizar o processo de drama como uma potencial possibilidade de formação de espectadores.

Referências

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo.** São Paulo, Martins Fontes, 1999.

CABRAL, Beatriz Angela. **A Tensão como Pivô da Experiência em Drama.** In *VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, 2010. Disponível em: < https://attachment.fbsbx.com/file_download.php?id=142510309260425&eid=ASt8xJFC1SaOnS0tVHhpfREUMXaig6V-Ez5h87rcLfm-lOoJTlOlnNRL17SfVh7vL0g&inline=1&ext=1381382788&hash=ASsazw-gzfPEGxBw> Acesso em 08 de outubro de 2013.

_____. **Arte em Foco**: Revista de Estudo sobre artística. Universidade Federal de Santa Catarina, vol.1, nº 1. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

_____. **Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

_____. **O Jogo Teatral no Contexto do Drama**. In *Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 7, Ano VII, n. 01. 2011. Disponível em: < http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXTO_12_ARTIGO_DOSSIE_BEATRIZ_A_V_CABRAL_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf > Acesso em 08 de outubro de 2013.

DESGRANGES, Flávio. **A Inversão da Olhadela**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. 2 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010a.

_____. **Mediação Teatral:** Anotações sobre o Projeto Formação de Público. In *Urdimento – Revista de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro*. – Vol. 1, n. 10, Florianópolis. UDESC/CEART, 2008 p. 75-83.

_____. **O Efeito Estético**: Finalidade sem Fim. In *Urdimento – Revista de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro*. – Vol. 1, n. 17, Florianópolis. UDESC/CEART, set. 2011 p. 63-69.

_____. **Pedagogia do Teatro:** Provocação e Dialogismo. 2 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010b.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. **Comunicação & Educação**, Brasil, n. 13, p. 67-72, dez. 1998. ISSN 2316-9125. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36826/39548>. Acesso em: 23 Jul. 2014.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do Ensino da Arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo, FTD, 1998. (Coleção Conteúdo e Metodologia)

MOLINA, William Fernandes. **Formação do Espectador na Escola**: prática ou utopia? 2012. 58f.: Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <

http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71626/000879624.pdf?sequence=1> Acesso em 15 de setembro de 2013.

OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. **A Mediação Teatral na Formação de Público**: O projeto *Cuida Bem de Mim* na Bahia e as experiências artístico-culturais do Quèbec. 2011. 229f.: Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Doutorado em Artes Cênicas, Salvador, 2011. Disponível em: < https://repositorio.ufba.br/ri/.../Ney%20Wendell%20Cunha%20Oliveira.pdf> Acesso em 23 de setembro de 2013.

PAVIS, Patrice. **O Teatro no Cruzamento de Culturas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **O pós-dramático e a pedagogia teatral.** Sinais de teatro-escola, Humanidades, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, n. 52, p. 109-115, Nov. 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. In *Urdimento – Revista de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro*. – N. 15, Florianópolis. UDESC/CEART, out. 2010 p. 107-122.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da encenação, 1880-1980.** 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

ROSSETO, Robson. **O Espectador e a Relação do Ensino do Teatro com o Teatro Contemporâneo**. In *R.cient./FAP*, Curitiba, v.3, p.69-84, jan./dez. 2008. Disponível em http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/10_Robson_Rosseto.pdf> Acesso em 05 de outubro de 2013.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade:** experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola. 2008. 137 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1385> Acesso em 09 de outubro de 2009.

Francine Matos Costa
Atriz. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT) da UDESC. Graduanda em Licenciatura em Teatro no Centro de Artes da UDESC. **http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4330239U2**

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: comunicação oral ARTE/ EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: METAMORFOSES E NARRATIVAS DO ENSINAR E APRENDER

Eixo Temático: ENSINAR E APRENDER EM TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DRAMATURGIA INFANTIL: DO OBJETO AO TEXTO

SUZE LÉA MENDES FERREIRA DE OLIVEIRA

RESUMO

A abordagem sobre a problemática que envolve o processo de criação dramatúrgica na infância, será o ponto inicial de observação e estimulação da presente pesquisa. Os desafios educacionais existentes numa perspectiva da educação inclusiva, onde crianças com necessidades especiais, durante os atendimentos no AEE (Atendimento Educacional Especializado), participarão de atividades propostas pelo professor-pesquisador como: jogos dramáticos e drama, onde, por meio relações com objetos diversos, brinquedos, objetos escolares e escutatória de narrativas, partindo do universo e repertório infantil, serão levantados e identificados, para que se possa alcançar os resultados esperados através das possibilidades apontadas e chegar a uma possível conclusão: a criação do próprio texto dramático por crianças com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chaves: Criança; inclusão; teatro; dramaturgia

ABSTRACT

The approach abouttheproblemthatinvolvestheprocessofdramaturgicalcreation in childhoodwillbetheinitial point ofobservationandstimulationofthisresearch. Existingeducationalchallenges in a perspective of inclusive educationwherechildrenwithspecialneedsduringvisits in AEE (Atendimento Educional Especializado), willparticipate in activitiesproposedbytheteacher- researchersuch as dramatic plays and drama, where, bythecontactwithvariousobjects, toys, schoolobjectsandstorytelling, comingfromtheuniverseandchidren'srepertoire, willbesurveyedandidentified,
sothatyoucanachievetheexpectedresultsthroughthepossibilitiespointed out and come tooneconclusion:
thecreationofthedramatictextitselfbychildrenwithspecialeducationalneeds.

Key words: Child; inclusion; theater; dramaturgy

INTRODUÇÃO

Uma vida escolar feita por um caminho de pés calçados e descalços. Feita por um caminho de pedra e flor.

Em 2003,o governo federal, incentivado por propostas e acordos da ONU, implementou o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. A partir daí, a oferta de matrícula para todo e qualquer aluno até os 14 anos de idade no Ensino Fundamental I e II tem sido garantida, ou pelo menos é o que se espera, dos governos: federal, estadual e municipal.

O caminho se torna uma via de mão dupla quando a criança, inserida na escola, não participa com igualdade de direito ao aprendizado e ao conhecimento na escola, ponto de vista este defendido por Rodrigues (2009).

A educação em massa que atualmente presenciamos tenta desconstruir a escola homogênea de tempos atrás, onde o aprendizado e o conhecimento existia apenas para aqueles que possuíssem uma capacidade intelectual medida e que estivesse no mínimo, em um padrão aceitável. A escola existia para poucos. Evasão e reprovações não eram temas tão presentes em discussões sobre o sistema escolar.

Escolas com caráter homogêneo, onde todos os ingressantes e permanecentes são capazes de compreender, intuir, codificar e principalmente memorizar os conteúdos ministrados em sala de aula, esteve e ainda se faz presente em várias realidades educacionais do Brasil. Somente nas últimas décadas é que tem se pensado e implantado (ainda com precariedades) uma escola com caráter heterogêneo, onde o diferente possa ser considerado apenas “não igual”,e não mais considerado um indivíduo menor, menos capaz, menos importante ou insignificante.

A falta de capacitação dos professores e profissionais da educação é outro ponto negativoainda defendido por Rodrigues (2009). Muitos profissionais que saem das universidades não possuem tal habilidade ou habilitação para o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais.

O modelo de escola construído e pensado para atender a homogeneidade discente favorece a dificuldade do profissional em lidar com as exigências curriculares e psicológicas da sala de aula contemporânea. O espaço físico escolar, a estrutura da sala de aula, a formatação ocupacional deste espaço, onde o professor ainda é o discursor lecionando para trinta ou mais alunos ao mesmo tempo, contribui para a ineficácia do ensino que atende as diferenças. Sendo que o número de alunos por sala é apenas um dos inúmeros fatores agravantes da falta de qualidade do ensino, pois a educação em massa exige, por parte do professor, um certo “controle”, domínio de turma.

Os alunos que adentram às escolas com suas particularidades, encontram dificuldade em se inserir neste contexto, pois o modelo educacional encontrado por ele foi criado anos atrás para atender outra clientela que via na escola um meio para adquirir única e exclusivamente o conhecimento chamado de acadêmico. Esta dificuldade de adequação (de ambos os lados, docentes e discentes) reflete diretamente no aprendizado, no ajuste social do estudante e no seu posicionamento enquanto cidadão politizado.

Há que se levar em consideração toda historicidade que envolve a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais. Pois para RODRIGUES (2009):

> Como se sabe, as diferenças, especialmente as que decorrem da presença de culturas diversas, com frequência, estão presentes em situações educativas -, são difíceis de entender, de atender adequadamente, e mesmo por vezes, de aceitar. (p. 116).

Nas escolas de educação básica atualmente existe o AEE. A função básica dessa modalidade de ensino é incentivar as funções do pensamento do aluno, para que este possa se ajustar ao modelo educacional e social atual.

O público alvo atendido são crianças com comprometimento em pelo menos uma das habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas e trabalho. (in: http:// www.apaesp.org.br)

Com aulas duas vezes por semana no contraturno de escolarização destes alunos, o sistema tenta promover uma educação de qualidade e justiça, educação democrática, onde conhecimento e aprendizado é direito de todos.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho realizado no AEE parte do pressuposto que todo cidadão tem direito à posicionamento social, direito ao acesso à leitura, à escrita, ao conhecimento básico em sistema monetário e moeda circulante no país, as quatro operações matemáticas e suas aplicabilidades no cotidiano, noções de mapa e posicionamento geográfico, noções temporais e calendário, linguagens diversas. Desenvolver a criticidade e capacidade de argumentação é outro ponto fundamental na escolarização, seja na classe comum, seja na modalidade AEE.

Crianças consideradas com necessidades educacionais especiais, são matriculadas no ensino regular, bem como possuem uma segunda matrícula na escola, onde ela é atendida na sala de recursos multifuncionais, no contra turno, atendendo à sua especificidade.

O trabalho com elementos teatrais na sala de recursos multifuncionais (nome dado à sala onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado) ainda é uma rotina pouco realizada ou mesmo inexistente. Aos poucos esses elementos foram inseridos mas com outro objetivo, o de conseguir um melhor rendimento escolar por parte dos alunos que faziam parte desta modalidade de ensino.

Os jogos teatrais eram utilizados como recurso pedagógico objetivando o aprendizado de conteúdos curriculares como: geografia (noções espaciais através dos jogos de improvisação), matemática (jogos de percurso) e mesmo socialização ou desinibição (através das improvisações e jogos teatrais).

Os textos teatrais eram utilizados para desenvolvimento da capacidade de se empatizar, desenvolvimento do caráter e construção da personalidade. Utilizava-se o lado psicológico das peças para se trabalhar a interpretação literária do texto. Ex: “o que o terceiro porquinho podia fazer ao invés de queimar o lobo?”

Essas perguntas eram feitas com o intuito de provocar no aluno uma sensibilização em relação ao papel cruel do lobo e do último porquinho. O fim não se atribuía à cena, pensando numa possível modificação cênica do enredo.

Sabe-se que o processo de criação, imaginação e sensibilização dos sentidos, devem ser cotidianamente estimulados para essas crianças, pois para MARTINS (2009):

> [...] nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou de suas impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção entre tantas outras. (p.23)

Estacionar-se nos recursos imagéticos, onde o professor se utiliza de imagens visíveis para a réplica produzida pelo aluno, não contribui, por muito tempo, para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, pois "não somos, como alguns pensaram, seres sem memória, como uma taboa rasa que a educação vai moldando" (MARTINS,2009, p. 18)

A exemplo disto, pode-se utilizar como referência o trabalho do G.T.P.A.Ê. (Grupo de Teatro para Atores Especiais) da cidade de Londrina, PR. Suas experiências e vivências foram registradas por estudiosos e testemunhas que presenciaramtoda trajetória do grupo.

Para CORDEIRO (1997):

> O processo de inclusão social só será possível se ocorrer uma via de mão dupla entre os deficientes e a sociedade em geral. Ambos devem interagir na construção do entendimento comum de que a diferença, por mais acentuada que seja, não representa um problema para a humanidade e sim, mais uma possibilidade na infinita pluralidade humana.

Embora alguns ainda pensem que tal trabalho realizado com crianças e jovens, se paute apenas em sessões terapêuticas, algo que o tranquilize e quiete para melhor socialização, ou melhor dizendo, para melhor aceitação social, a pratica é, sem dúvida alguma, mais rica, pois lida com o potencial do aluno, sua aprendizagem ampliada ao saber acadêmico, suas vivências, trocas afetivas e cognitivas, pois, na afirmação de CORDEIRO (1997):

> O exercício da criatividade são importantes para a promoção da saúde de pessoas com deficiência, pois ajudam a diminuir a vulnerabilidade aos agentes estressores que esses indivíduos têm que enfrentar, devido aos estereótipos e preconceitos presentes em nossa cultura.

No espaço da sala de aula de recursos multifuncionais (sala de aula onde funciona o AEE), o aluno lida com objetos reais e a partir desses, fantasia, imagina, cria. Ao ser- lhe oferecido garrafas pet, massinha de modelar, Lego, ela constrói o

personagem, dá nome a ele, contextualiza, determina o espaço, o tempo, a ação. Descreve fisicamente e psicologicamente os personagens que nele atuam. Da cena surge o texto. E para MIGUEZ (2005) “adentrar-se no texto é aventurar-se pelo universo inteiro.” E a partir deste, o imaginário ganha força, abre asas, levanta voo. Alcança lugares inexploráveis inimagináveis. Percorre caminhos ousados.

Ao criar o personagem (com massinha, desenhos, entre outros...), e a partir da evocação deste criar o texto, a criança encena enquanto constrói. Iniciando como (aparentemente) uma brincadeira informal, é estimulada e encorajada a dar sentido a cena.

O texto criado no imaginário (SLADE, 1978), abre inúmeras possibilidades artísticas no universo do faz de conta. O texto literário dramático e todas as suas convenções de língua escrita, torna-se algo prazeroso e cotidiano. Deixa de ser estático e inerte, para ganhar movimento na encenação e ação concreta.

Nesse ponto, torna-se importante salientar que embora os profissionais da modalidade de ensino AEE busquem sempre se aprimorar, estudar, pesquisar e conhecer seu aluno na sua individualidade e capacidade, partindo sempre do pressuposto daquilo que o aluno sabe, e não daquilo que ele ainda não conhece, existem problemáticas que envolvem também a ineficácia deste campo pedagógico.

A infrequência dos estudantes, levando em consideração sua saúde frágil, situação sócio econômica, valorização do ensino por parte das famílias que muitas vezes não conhecem o trabalho por não participarem efetivamente de todo processo educacional do filho, por fatores diversos.

A educação tem sofrido transformações que ao mesmo tempo podem ser consideradas sutis, devido à morosidade de implementação de ideais novos, seja por resistência, seja por falta de perspectiva, podem também ser consideradas bruscas e repentinas, se levarmos em consideração toda mudança sofrida pela sociedade moderna com o aprimoramento de tantas tecnologias.

METODOLOGIA

Com aula por duas vezes durante a semana totalizando duzentos minutos de aula/ semana, o grupo de onze alunos ao todo será observado, bem como haverá concomitantemente a inserção de professor- pesquisador em todo processo, onde o pesquisador atua também como professor que planeja, desenvolve e ministra aula, organiza e avalia.

A aplicabilidade de jogos dramáticos e drama para esses alunos, acontecerá por um período de tempo de aproximadamente oito meses. Onde serão levantadas as problemáticas ao longo do processo de participação nos jogos, bem como a relação e disposição para o fazer teatral. Dentro deste mesmo período de tempo, haverá a construção de textos dramáticos por parte dos alunos, pois já faz parte da rotina dos alunos que farão parte e contribuirão para a pesquisa o contato com diferentes objetos para criação cênica, como também, roda de contação de histórias, causos, narrativas do cotidiano, histórias do repertório infantil como contos de fada, entre outros elementos e recursos já utilizados para criação textual dramática, onde

os alunos estão “chocando os ovos da própria experiência” (DESGRANGES, 2011,p. 32)

Pois corroborando com o pensamento de DESGRANGES:

> No momento em que retorna ao seu lugar, exterior à obra, para elaborar uma interpretação dela, o contemplador recorre à sua própria experiência pessoal, para, baseado em sua própria vida, formular uma compreensão da arte.(p.32)

A avaliação é outro elemento educacional que estará presente durante todo processo. Com o objetivo de distanciamento de julgamento e aprimoramento do pensar reflexivo. Levando em consideração o que precisa ser modificado, por que e para que, quando e onde, e principalmente refletir sobre as possibilidades e impossibilidades de modificação.

RESULTADOS

Espera-se que ao longo de todo o processo de construção textual, seja no primeiro contato com o objeto de cena, com brinquedos, materiais escolares, bem como na estruturação e aplicação dos jogos dramáticos e drama, a avaliação seja o principal referencial do resultado esperado.

Essa avaliação acontecerá de forma dialógica, com participação efetiva de todos envolvidos no processo. Pois para OLIVEIRA (2009):

> Embora tenhamos avançado no conhecimento sobre avaliação, na prática ainda tem se valorizado mais o produto do aprendizado escolar do que o processo pelo qual a aprendizagem se efetiva. (p.53)

E ainda para OLIVEIRA (2009)

> Dessa forma, a questão da avaliação desponta como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica, colocando em destaque o desempenho escolar desses alunos e a proposição das adaptações escolares. (p. 54)

A avaliação assume um papel importante na expectativa quanto aos resultados. Pois é através dela que se pode chegar a uma reflexão, ponto importantíssimo no fazer teatral. Refletindo o aluno se percebe inserido no processo, adquire capacidade de reorganização matricial, e descobre novos apontamentos para o desenvolvimento das atividades e resolução de conflitos, sejam eles dramáticos, sejam no cotidiano escolar (vida real).

Pode-se afirmar que o principal resultado esperado é a construção do texto dramático pela criança com necessidade especial. Mas mais que isso, é envolve-la

no fazer teatral como um todo, despertar nela a paixão pelo teatro, pelo texto sim, mas também por todos seus elementos e componentes, reconhecer o teatro como Arte, capaz de comunicar com o mundo que o cerca, adaptar, denunciar, criticar, ou mesmo pelo prazer que o fazer artístico teatral proporciona àquele que o pratica. O gozo pelo estético ao contemplar ou atuar. O apreciar de longe pela obra textual e perceber a beleza artística ali presente, com forma, cor e conflito.

Proporcionar ao aluno atendido no AEE o contato consigo mesmo, numa perspectiva total global. Torna-lo agente de sua própria história de vida. Inseri-lo em um processo de confiança e perseverança, onde o texto teatral não seja um fim em si mesmo, mas onde a cena, pode ser inserida em um outro momento, mais maduro, mais próprio, mais seu.

CONSIDERAÇÕES

O fazer teatral presente dentro da escola de ensino básico ainda acontece de maneira tímida. Mas aos poucos vai assumindo seu papel.

A Arte presente dentro da modalidade do AEE ainda tem um foco terapêutico e psicológico. Levar à essas crianças a possibilidade de fazer teatro, onde a borracha não existe, ou se existe, não desempenha o papel de apagar o que foi feito e considerado pelo olhar adulto um erro, mas desempenha o papel da chave que abre a porta do carro e dá partida, por exemplo, é sim um grande desafio. Pois há plena consciência de toda problemática que poderá ser apresentada ao longo do processo como: infrequência dos alunos às aulas, dificuldade de espaço para exercício corporal, falta de credibilidade dentro da escola, que na maioria dos casos privilegia as Artes Visuais às Artes Cênicas, falta decompromisso das famílias que relatam não verem resultado imediato nesse tipo de proposta, falta de financiamento, entre tantos outros impossíveis de enumerar no presentemomento, haja vista o engatinhar da pesquisa, onde dúvidas e sonhos ainda permeiam os pensamentos do professor- pesquisador. Onde ainda há um envolvimento afetivo em relação à pesquisa, onde o distanciamento para melhor observação, ainda acontece de forma sutil, mas há uma possibilidade de caminhar, com tranquilidades e angústias tão presentes no contexto escolar, e que pode ser feita com pés calçados ou mesmo sentindo a terra molhada pela água fria da chuva que caiu, descalços.

REFERÊNCIAS

CAMPOS. Thaís Emília. OLIVEIRA. Anna Augusta Sampaio. *Avaliação emEducação Especial*: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. São Paulo. Unesp. 2009.

CORDEIRO. Mariana Prioli. *Deficiência e Teatro*: arte e conscientização. Londrina. Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em http:// www.scielo.br/scielo.php? pid=S1414 – 989320.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro*: provocação e dialogismo/ Flávio Desgranges.- 3. ed. – São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011. (Pedagogia do Teatro)

MACHADO. M. L. Gomes. *Deficiência Intelectual* – APAE de São Paulo. 2009. Disponível em http:// www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/ páginas/ O-que-e.aspx

MARTINS. Celeste Mirian. PICOSQUE. Gisa. GUERRA. M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino da Arte*. São Paulo: FTD, 2009.

MIGUEZ. Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil*: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

RODRIGUES. David (org). *Inclusão e Educação*: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SLADE. Peter. *O jogo dramático infantil* (tradução de Tatiana Belinky). V. 2. São Paulo: Summus, 1978.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Teatro**
Eixo Temático: **Ensinar e Aprender em Teatro na Educação Básica**

A IMAGINAÇÃO EM VIGOTSKI - O ENSINO DE TEATRO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio (UFT, TO, Brasil)

RESUMO:
Este trabalho surge no contexto da pesquisa "COMPOSIÇÃO POÉTICA CÊNICA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: o agir simbólico no desenvolvimento afetivo-cognitivo humano", em desenvolvimento na Universidade Federal do Tocantins, sob nossa coordenação, e tem por objetivo responder à questão: Em que as proposições de Vigotski, em sua obra "Imaginação e Criatividade na Infância", podem nos auxiliar a pensar a função do Ensino de Teatro nas séries iniciais do Ensino Fundamental? A partir de revisão bibliográfica, realizamos uma explicitação crítico-analítica da referida obra, com fins de problematizar o Ensino de Teatro. Resultou dessa investigação a compreensão de que a ludicidade natural à brincadeira infantil está prenhe de teatralidade e que a orientação em teatro na escola deveria partir dessa presença e direcionar-se para a ampliação das habilidades expressivas, imaginativas e de criação da criança. Concluimos, portanto, a urgência de se pensar para o Ensino de Teatro com crianças em uma metodologia de negociação intersubjetiva da atividade lúdico-teatral, bem como a obrigatoriedade de se afastar a ansiedade do professor de teatro pela construção de produtos teatrais.
Palavras-Chave: Ensino de Teatro; Imaginação; Criatividade; Ludicidade.

THE IMAGINATION BY VIGOTSKI – THE TEACHING OF THEATRE IN THE EARLY BASIC EDUCATION

ABSTRACT:
This paper emerges in the context of the research "SCENIC POETIC COMPOSITION AND THE MAKING KNOWLEDGE PROCESSES: the symbolic action in the affective-cognitive human development. This research has been developed under our coordination in the Federal University of the Tocantins (Brazil). It is focused on answering the follow question: How the propositions present in the book: "Imagination and Creativity in the Childhood", by Vigotski, can help us both to think and problematize the teaching of theatre in the early basic education context? For that, it was done a bibliographic review. And here, we do a critical-analytic explicitness of the oeuvre in question, and from this, we problematize the teaching of theatre. From that research resulted the understanding that the child playful activities are completely filled by theatricality. So, the orientation in teaching of theatre in the school context should be about this theatricality and it should intend to expand the expressive, imaginative and creative child's abilities. Thereby, the conclusion is that it is urgent the necessity to think a methodology of Intersubjectivity negotiation of the playfully-theatrical activity in the teaching of theatre for children. It is necessary also to avoid any kind of professor's anxiety what refers to production of theatrical products.
Keywords: Teaching of Theatre; Imagination; Creativity; Playful Activities.

Introdução

Este artigo integra os resultados parciais da pesquisa "COMPOSIÇÃO POÉTICA CÊNICA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: o agir simbólico no desenvolvimento afetivo-cognitivo humano"[1], em desenvolvimento desde março de 2013 na Universidade Federal do Tocantins, sob nossa coordenação. A referida pesquisa tem por foco o estudo de conceitos oriundos da psicologia (cultural) e da filosofia, em especial a fenomenologia, com fins da problematização do Ensino de Teatro. Essa problematização, ao almejar reflexões acerca dos processos pessoais de construção de conhecimento e do desenvolvimento afetivo-cognitivo humano, no contexto da presença de atividades teatrais na escola, refere-se à tentativa de se compreender possíveis funções da inserção do teatro na Educação Básica Formal, bem como a necessidade de se repensar e reestruturar a formação e atuação do professor de teatro, mais especificamente, com crianças do Ensino Fundamental – Séries Iniciais. Entre os autores basilares dessa pesquisa está L. S. Vigotski (1896-1934).

É inegável a contribuição e a pertinência de L. S. Vigotski para reflexões acerca da construção de conhecimento e do desenvolvimento afetivo e cognitivo humano. Entretanto, basta uma rápida busca pelos sistemas de indexação de revistas e artigos no Brasil para compreendermos que a maioria dos escritos que tomam a obra de Vigotski como referência acaba por priorizar discussões a respeito da construção do pensamento e da linguagem, tão caros ao autor (Cf.: VIGOTSKI, 2010). Costumamos encontrar, ainda, não raro, pesquisas a partir das proposições do psicólogo sobre a epistemologia da Psicologia.

Contudo, não menos intenso foi o interesse de Vigotski no que concerne à psicologia da arte e à educação estética. Em 1925, publicou "Psicologia da Arte" (Cf.: VIGOTSKI, 2001), seguido, em 1926, pelo capítulo sobre Educação Estética; capítulo esse que compunha a sua obra "Psicologia Pedagógica". Entre 1927 e 1928 publicou o artigo "Psicologia Contemporânea e Arte". Em 1930, veio a público uma obra que se tornaria referência para a Psicologia da Criatividade: "Imaginação e Criatividade na Infância" (Cf.: VIGOTSKI, 2014). No mesmo ano, lançou, ainda, "Imaginação e Desenvolvimento na Infância" e "Imaginação e Criatividade do Adolescente". E em 1932, escreveu seu último trabalho sobre o tema, "Sobre o Problema da Psicologia da Criatividade do Ator".

A intensa presença de escritos sobre a imaginação e a criatividade na obra de Vigotski (no contexto artístico, mas também para além dele) aponta para a relevância atribuída por ele a esses dois processos no desenvolvimento humano. Todavia, devemos atentar, desde o início das nossas proposições, para o fato de que o psicólogo escreveu sobre imaginação e criatividade no âmbito das artes em um contexto artístico bastante diferente do nosso. Assim, nas leituras que fazemos das obras do autor sobre esse tema, necessitamos, todo momento, considerar sobre que arte fala Vigotski, em especial, quando nos referimos às artes cênicas, mais especificamente, ao teatro. Quando se referia ao teatro, Vigotski pensava, como não poderia deixar de o fazer, em um teatro textocêntrinco, que privilegiava a presença representacional da personagem. Nesse sentido, ler as proposições de Vigotski sobre a Educação Estética significa compreender a necessidade de ajustes

[1] Esta pesquisa conta com financiamento parcial pela Universidade Federal do Tocantins em forma de bolsas de Iniciação Científica, de Extensão Universitária e de Extensão Artística, para os alunos da Licenciatura em Teatro (UFT) que integram a pesquisa. Parte dos trabalhos foi também financiado pela Prefeitura Municipal de Palmas-TO, por meio de aprovação de projeto artístico (montagem de espetáculo teatral) no Programa Municipal de Incentivo a Cultura de (PROMIC/2013).

epistêmico-metodológicos, sem, com isso, invalidar as proposições do psicólogo. Ainda que possamos debater e rejeitar as colocações específicas do autor sobre teatro no âmbito da educação estética, a generalidade dos processos como ele os descreveu e analisou permanecem de grande valia para as discussões na área do ensino de artes.

Nossa intenção com este artigo é tomar como referência a obra “Imaginação e Criatividade na Infância”, de Vigotski, a fim de que, ao operarmos uma explicitação crítico-analítica da obra, possamos levantar reflexões que se mostrem relevantes para pensarmos a inserção do Ensino de Teatro no espaço escolar. Nosso foco, mais especificamente, está no Ensino de Teatro no Ensino Fundamental - Séries Iniciais (1º a 5º Anos).

Ressaltamos, assim, dois pontos importantes para a compreensão dos nossos objetivos: 1 – Não pretendemos com este texto esgotar as discussões a respeito das noções de imaginação e de criatividade; 2 – Igualmente não analisaremos toda a obra de Vigotski a respeito da Imaginação e da Criatividade. Visto isso, nosso objetivo central resume-se em responder à questão: Em que as proposições de Vigotski, em sua obra “Imaginação e Criatividade na Infância”, podem nos auxiliar a pensar a função do Ensino de Teatro nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Essa questão inicialmente foi formulada a partir de apontamentos mais gerais de Vigotski sobre a prática teatral na infância. Segundo o autor, a criatividade teatral é a forma mais frequente de manifestação da imaginação criativa na criança. Isto porque, “tudo o que pensa e sente, a criança quer concretizar em imagens vivas e em ações” (VIGOTSKI, 2014, p. 87). Um segundo aspecto atribuído pelo autor ao gosto infantil pela dramatização, quando ocorre naturalmente ou quando bem orientadas as atividades teatrais, diz respeito à criança se utilizar do universo teatral para problematizar sua própria vida e para tornar exteriores algumas de suas inquietações.

Ainda segundo o psicólogo, a criança é capaz de transitar entre a brincadeira e a atividade teatral sem grandes dificuldades por reconhecer ambos como exercício da ludicidade. Vigotski está pensando mais diretamente, por questões contextuais, a dramatização de papeis. Contudo, igualmente a atividade teatral sem representações de papeis, e talvez ainda mais essa, seja aceita pela criança, sem nisso implicar consciência de fato, da proximidade entre a brincadeira como um todo e a manifestação lúdica do teatro. Isto porque, para o autor, a imaginação criativa na/da atividade teatral é a mais sincrética de todas as variadas modalidades de expressão artística. Ou seja, o exercício teatral permite à criança transitar entre imagens, situações, afetos e conhecimento diversos entre si.

Um terceiro e não menos importante aspecto do interesse da criança pela expressão teatral está no fato de que a criança quando “joga teatro”, joga para si e não para os outros. De certa forma, ela subverte o princípio teatral do fazer para que possa ser visto. Não lhe interessa como resulta o que ela joga. Interessa-lhe simplesmente que ela joga. A grande recompensa está no prazer do jogo, de se encontrar consigo mesma no “jogo teatro”. Mas essa é uma condição que depende, em grande medida, no caso do Ensino de Teatro, de construir com a criança um sentido de pertença dela e para ela na atividade. E isso, supomos, só se torna possível compreendendo os caminhos naturais da imaginação na criatividade infantil.

Imaginação Retrospectiva e Imaginação Prospectiva

Precisamos entender, portanto, para os fins desse trabalho, a que Vigotski denomina Imaginação. O psicólogo reconhece dois processos que podem ser considerados, no escopo da sua psicologia, como movimentos da imaginação: adaptação e conservação de experiências anteriores em imagens mentais; atividades imagético-combinatórias, no âmbito da criação. Para Vigotski (2014, pp. 10-11), essas duas dimensões da imaginação não devem ser tomadas como "divertimento caprichoso do cérebro, algo que paira no ar, mas como uma função vitalmente necessária" ao homem. A imaginação, ao contrário, deve ser reconhecida como integrante das necessidades psico-adaptativas da pessoa, ainda que nisso exista grande parcela de e busca por prazer e satisfação.

Ainda, a imaginação é uma função psíquica antecipatória. Ela transpassa os dados da experiência para outras possibilidades da mesma experiência. Mesmo a imaginação mais vinculada à memória, é ela mesma uma ação seletiva na recuperação incompleta da imagem da experiência. Ou seja, a imaginação como "antevisão das coisas" atua não só no campo do como algo *pode ser* (futuro do presente), mas também no âmbito do *poderia ter sido* e/ou *deveria ter sido.* Em certo sentido, depreende-se daí que uma das temporalidades da memória é o futuro do pretérito.

Aqui já esbarramos naquilo que pode ser um indicativo da função do teatro na escola. Possibilitar ao aluno a exploração da temporalidade dos acontecimentos, na direção de ampliar as possibilidades da vivência. Uma mesma situação (evento – ação) pode ser explorada na atualidade do agir (presente), rumo às suas possibilidades no tempo. Nesta direção, a imaginação como a descreveu Vigotski, seria o caminho para a experiência do Outro da Experiência, ou seja, da atualização constante das experiências no tempo.

A experimentação da temporalidade imaginativa dos acontecimentos na prática teatral incentiva o incremento de imagens mentais e o avanço qualitativo em complexidade dessas imagens, já que, como dissemos, a experiência teatral possibilita ao aluno o reconhecimento de outras possibilidades para o mesmo evento, e, portanto, outras futuridades da relação eu-mundo (se pensamos em acontecimentos que implicam diretamente a pessoa com quem se desenvolve a atividade teatral). Os ganhos dessa experiência podem ser sentidos no desenvolvimento intelectual da pessoa, visto que, segundo Vigotski (2010; 2014), esse desenvolvimento está de certo modo diretamente atrelado a essa proliferação qualitativa das imagens mentais. Para o psicólogo, toda imagem mental está de algum modo referido a algo da "vida real". Os elementos complexos da realidade alicerçam as possibilidades virtuais da imaginação em uma dinâmica sincrética. E é o trato lúdico dessas imagens que instaura na vida da pessoa a possibilidade da imaginação na direção de se criar algo novo.

Devemos, entretanto, compreender que a imaginação para Vigotski (2001; 2010; 2014) não está exclusivamente associada à criação artística. Segundo o autor, a imaginação é tanto o fundamento para a criação artística, quanto para as criações científicas, técnicas e cotidianas. Todas as atividades humanas estão mais ou menos implicadas pela presença do movimento imaginativo, ainda que poucas estejam interessadas diretamente no seu desenvolvimento. Neste ponto, o teatro, mas também as outras linguagens artísticas performativas, parece ter em si um diferencial: ele depende majoritariamente da capacidade humana de supor uma situação diferente da que vivencia em um determinado tempo e espaço. Ou seja, se por um lado o teatro depende da maciça presença da imaginação, por outro, ele é

capaz de exercer ampliações significativas na capacidade abstrativo-imaginativa da pessoa.

Retomemos a questão da temporalidade da imaginação.

Para o psicólogo russo, a imaginação, como dissemos, possui duas dimensões de existência, as quais Vigotski denomina: imaginação reprodutiva e imaginação criativa.

A imaginação reprodutiva é aquela mais vinculada à memória; tem por função a conservação das experiências, e serve, por exemplo, para o ato de relembrar impressões passadas. Aos poucos, o ato reprodutivo facilita a adaptação da pessoa ao meio exterior, na medida em que estimula a permanência de certos hábitos. Todavia, como já dissemos, mesmo a mais recente memória, enquanto imagem, já tem algo de diferente em relação ao que foi enquanto vivência. Nesse sentido, não vemos tão ajustada a separação proposta por Vigotski entre algo que é puramente reprodutivo e algo que é puramente criativo. Parece-nos mais razoável pensar em preponderâncias de um movimento em relação ao outro. Alguém que recorda também cria, preenche suas memórias de algum modo; alguém que cria também se vale de hábitos e modelos anteriores, mesmo que não tenha consciência da sua presença em algum grau. Visto isso, preferimos, no que se segue, considerar aquilo que em Vigotski é uma memória, uma imaginação reprodutiva, como uma imaginação retrospectiva, que tem por função a manutenção o mais literal possível de um passado vivido, mas que resguarda em si a alteridade do rememorar; e chamar por imaginação prospectiva aquela que em Vigotski atende às demandas da criação de novidade. O termo prospectivo aponta tanto para a futuridade da imaginação, como em Vigotski, bem como para o processo que faz possível a emergência da novidade.

Nos dois casos, a imaginação está tomada em Vigotski, desde Alexandre Baumgarten (1714 – 1762), como *cognição sensível*, ou seja, como capacidade de reproduzir, adaptar e transformar impressões sensoriais. Para o autor, essa *cognição sensível,* ainda que fortemente ligada às vivências pessoais, pode não ter necessariamente função em relação à "realidade". Ainda que, no teatro, por exemplo, as situações reais sejam tomadas como objeto de jogo (para mantermos a ideia de ludicidade da imaginação), as investigações do *como poderia ter sido* e do *como deveria ter sido* não alteram a realidade ela mesma, mas podem exercer influência nas significações afetivo-cognitivas que os participantes da atividade constroem sobre suas experiências.

Nesta direção, segundo o autor, a imaginação, seja ela retrospectiva ou prospectiva, estabelece intensas ligações emocionais com a realidade, por meio das escolhas afetivas de pensamentos, imagens e impressões. Para tanto, a imaginação como movimento transita entre uma dimensão plástica, que se direciona aos elementos constituintes externos das experiências, tais como características de objetos, e a dimensão emocional, elaborada a partir das negociações intrassubjetivas que o sujeito faz, considerando-se o todo da sua existência afetivo-cognitiva.

Por essa perspectiva, a investigação teatral de um evento é igualmente a investigação de um posicionamento pessoal sobre este mesmo evento, bem como a constituição de um posicionamento de grupo frente ao evento, que implica em constantes e intensas negociações intra e intersubjetivas. Se pensarmos nas brincadeiras infantis, tão caras àqueles que se dedicam a estudar o Ensino de Teatro, já temos nelas explicitações claras do que estamos falando. Nas brincadeiras com bonecas, não só existem as reproduções da relação mãe-filha, por

exemplo, com que convive a criança, como também um posicionamento pessoal da criança sobre a (rel)ação. Ela negocia em tempo real a sua própria experiência, troca de papel, reorganiza as regras (quase sempre dinâmicas – em constante transformação); a criança experimenta o mundo na ludicidade teatral de forma como a vida cotidiana não a permite vivenciar. Nas palavras de Vigotski (2014, p. 6), “Os jogos das crianças não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinado-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades”.

Valendo-se dessa necessidade da criança de explorar seu próprio mundo e a partir dele criar outras temporalidades possíveis, a inserção do Ensino de Teatro com crianças na Educação Básica Formal, precisa cada vez mais se desvincular da necessidade, bastante comum em jovens professores de teatro, da construção de cenas teatrais, para se tornar um lugar de exploração pessoal e coletiva da própria realidade. Não raro ouvimos professores de teatro alegando que se nos prendermos à realidade das crianças, não estaremos ampliando seus universos pessoais. Todavia, como afirmou Vigotski, os elementos da imaginação são sempre vinculados às experiências passadas, reais ou imaginadas. Para Vigotski (2014, p. 10), mesmo as fantasias, que são talvez as manifestações da imaginação mais distantes de traços perceptíveis da realidade, “(...) não são outra coisa senão uma nova combinação de elementos semelhantes, retirados, de fato, da realidade e submetidos simplesmente a modificações ou a reelaborações pela nossa imaginação.”

Segundo o psicólogo, os primeiros traços ou aspectos selecionados pela pessoa para iniciar o movimento imaginativo são sempre vinculados a alguma experiência da vida material. Com esses são combinados elementos do universo fantasioso da pessoa. As combinações podem ser tão numerosas e intensas que nos perderemos da referência da realidade. Ou seja, não se trata de, no Ensino de Teatro com crianças, partir do universo abstrato, mas almejá-lo, tomando-se como ponto de partida a cotidianidade da criança. Parece-nos, assim, que se fossemos falar em metodologia do Ensino de Teatro, tenderíamos a supor necessário primeiro a instauração do jogo infantil, natural e cotidiano à criança, e nele negociar outras possibilidades de consumá-lo, com novos contextos e objetivos. Talvez, assim, estaremos falando de uma metodologia de negociação intersubjetiva da atividade lúdico-teatral. Ou seja, a orientação no Ensino de Teatro, serviria como instauradora da possibilidade de uma futuridade do jogo – o jogo poderia ser cada vez diversamente consumado pelas crianças-que-brincam.

Isso nos remete à ideia vigotskiana de que existe um processo bastante comum na cotidianidade que é a criação coletiva anônima. São raros os casos em que uma pessoa faz emergir no mundo algo historicamente grandioso e transformador das relações entre as pessoas e o mundo. Todavia, a imaginação prospectiva nos permite todo tempo pequenas e, por vezes, insignificantes (para os outros) transformações da realidade, que no exercício da coletividade se somam a outras pequenas criações e resultam para aquele grupo específico em significativas transformações. É nesta direção que estamos pensando a metodologia de negociação intersubjetiva da atividade lúdico-teatral. Cada criança toma o jogo para si, como de costume, vai aos poucos propondo alterações e adaptações, ainda que pequenas, também o faz o próprio orientador, que jogo junto, até que se tenha construído um jogo teatral (não necessariamente dramático) que pertença àquele e somente àquele grupo. Independente, em um primeiro momento, se ele permanece

próximo demais da própria realidade das crianças ou se se expande para dimensões mais abstratas.

Evidentemente, a vida cultural das crianças, e não menos dos adultos, cria limites e possibilidades para a instauração dos jogos, já que é nela e a partir dela que a pessoa é capaz de vivenciar o que quer que seja. E isto não deve ser um problema, já que a própria cultura contempla variações em número e proporções suficientes para exploração, sentidos como infinitos pela pessoa (ainda que não o sejam).

Segundo Vigotski (2014, p. 12),

> "a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. (...) É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência."

Depreende-se daí um equívoco comum ao discurso popular sobre a imaginação infantil: que ela é sempre mais intensa do que no adulto. Sim, isto não estará equivocado se pensarmos em quantidade de ocorrência e não em qualidade de processo. De acordo com o psicólogo, existe uma tendência a diminuição da frequência da imaginação criativa no adulto se comparado à criança. Todavia, quando existe, ela é tanto mais potente quanto mais experiências significativas aquele que imagina tiver vivenciado. Por outro lado, a imaginação infantil, ainda que quase constante, a depender da faixa etária, possui uma potencialidade restrita pela pequena quantidade de experiências significativas.

Se o Ensino de Teatro nas séries iniciais do Ensino Fundamental tiver, como apontamos acima, a função de expandir a temporalidade dos eventos, ou seja, ampliar a sua existência no tempo (futuro do presente e futuro do pretérito), construindo outras possibilidades de ocorrência para eles, então, a presença do teatro na escola também pode auxiliar a suprir essa demanda. Ao ampliar a temporalidade dos eventos, a prática lúdico-teatral potencializa a construção de outras combinações imagético-afetivas ainda não exploradas pela criança.

Quando falamos de temporalidade dos eventos, não estamos pensando necessariamente em "fatos reais acontecidos, com determinada complexidade histórica" ou de algo nesta direção. Estamos pensando qualquer evento que seja cotidiano à criança, como por exemplo, dar banho na sua boneca ou mesmo cumprimentar alguém. Alterações contextuais e/ou motoras expandirão as explorações de movimentos (portanto, da relação corpo-mundo) rumo a novas possibilidades combinatórias futuras. Algo que poderia ser considerado no campo do figurativo pode adentrar aos poucos a dimensão do abstrato, e uma aula de teatro passa a ser sobre pessoas que se encontram e se cumprimentam das mais diversas formas, com diferentes partes do corpo, em velocidades, tensões corporais e desenhos no espaço realizados pelo corpo, bastante variados. Isso pode ser ampliado até ações mais cotidianas como beber água, ir ao banheiro, caminhar da sala de aula atual até o espaço em que acontecerá a aula de teatro etc..

Para Vigotski (2014, pp. 12-13), "A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa." Isto porque, como já apontamos, experiência e imaginação se apoiam mutuamente; se a imaginação depende da experiência para se potencializar, o movimento imaginativo

produz novas e significativas experiências para a criança, no campo da fantasia, mas também no âmbito da descoberta de novas possibilidades para a existência de eventos específicos.

Também cabe, desde esta perspectiva, ao orientador das atividades lúdico-teatrais, a mediação de experiências que venham a propiciar construções de conhecimento a respeito de algo que possa servir de alicerce para a imaginação prospectiva, já que dados da experiência do outro, segundo o autor, quando "filtrados" pela pessoa em suas experiências pessoais, produzem novas combinações imagético-criativas. Essa função do orientador das atividades lúdico-teatrais é relevante na medida em que, por exemplo, segundo Vigotski (2014, p. 14), "Se eu não tivesse uma ideia da seca, dos areais, dos grandes espaços e animais que habitam os desertos, não conseguiria criar uma imagem sobre o deserto." Ou seja, é também função do orientador das atividades lúdico-teatrais impulsionar o surgimento de caminhos que permitam a construção de imagens mentais sobre aquilo que pode ser tomado como totalmente novo pela criança, para, a partir de então, possibilitar combinações dessas novas imagens com aquilo que a criança já "possui" em seu repertório pessoal. Nesse sentido, para o autor, devemos compreender que a imaginação está como que orientada pela experiência alheia. E a qualidade da orientação implica na qualidade e na potência do movimento imaginativo.

Segundo Vigotski (2014, pp.111-112), no que se refere à temporalidade no Ensino de Artes (no nosso caso especifico, do teatro) com crianças,

> Todo o futuro do Homem é conquistado através da imaginação criativa. A orientação para o futuro, um comportamento baseado no futuro e derivado desse futuro, é a mais importante função da imaginação e, por isso, o objetivo educacional mais significativo do trabalho pedagógico é a orientação do comportamento da criança na idade escolar com a intenção de prepará-la para o amanhã, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem-se como a principal força no processo de concretização desse objetivo.

Poderíamos erroneamente depreender dessa colocação do psicólogo russo a ideia de que então o presente, enquanto espaço possível para o agir simbólico, tenha menor importância no desenvolvimento da pessoa, e que devemos pensar, prioritariamente, em um *vir-a-ser adulto* (futuridade independente de presente). Entretanto, ainda segundo o autor, toda e qualquer futuridade só é possível na medida em que se ampliam as possibilidades de exercício da imaginação criativa, a qual só pode ser materializada no aqui e agora (presente) da (rel)ação. O que pretende Vigotski com a afirmação acima é alertar para a necessidade de se possibilitar para o aluno, por meio da orientação docente, mas evidentemente não exclusivamente dependente dela, a formação de uma personalidade criativa, que, pela natureza da criação, estará como que projetada para o futuro.

Imaginação e Afetividade: associações e dissociações na criação

Outro aspecto relevante deve ser considerado nas orientações lúdico-teatrais: o fator emocional das combinações imagéticas, denominado como *lei do sinal emocional comum.*

> A essência dessa lei consiste em que as impressões e imagens que causam um efeito emocional comum tendam a agregar-se entre si, apesar de não existir entre elas nenhuma semelhança interior ou exterior. O resultado é uma combinação de imagens baseadas em sentimentos comuns ou um mesmo sinal emocional que aglutina elementos heterogêneos que se conectam. (Vigotski, 2014, p. 16).

Isso não significa assumir que a criança, ao criar, tenha consciência dessa relação emocional das imagens e/ou das experiências. Muito pelo contrário, a discrepância inicial dos eventos e das imagens como que camufla o vínculo das combinações imagéticas. Contudo, a exploração das variações do evento (decomposição e reorganização de partes), como indicamos anteriormente, e a presença de proposições em contraposição (ações antagônicas) podem auxiliar a criança a reorganizar significações afetivo-cognitivas diversamente dos modos como as apresentava anteriormente. Isto porque, eventos valorados positivamente quando trabalhados com eventos valorados negativamente pela criança podem auxiliá-la a expandir os complexos de combinações durante o ato criativo. Não queremos dizer com isso que o evento em si, valorado pela criança negativamente, venha a ser reorganizado enquanto tal, mas, talvez, a presença dele nas atividades implique em mudanças de perspectiva combinatória.

Além desse aspecto de aglutinação nas combinações, Vigotski reconheceu ainda a presença constante de outros dois aspectos: aglutinação por semelhança, que envolvem semelhanças quanto a aspectos mais cognitivos, e aglutinação por experiência, dados de uma mesma experiência, ainda que não pertencentes a um mesmo objeto, por exemplo, podem ser combinados de diversas formas. Se reconhecermos na brincadeira e no jogo infantil a presença de aspectos da teatralidade, e aqui poderíamos elencar muitos, mas pensemos inicialmente na construção de papeis sociais (para dialogarmos mais diretamente com Vigotski) e na exploração corporal para a expressividade (para nos mantermos na atualidade da nossa pesquisa prática), depreenderemos do que foi explicitado acima, que a brincadeira apresenta elementos suficientes para que, se devidamente orientada, a criança consiga, sem se desvincular do jogo iniciado, adentrar mais efetivamente naquilo que podemos considerar aula de teatro com crianças. Ou seja, para a criança, ela não deixou de brincar do que brincava antes; para o adulto (professor de teatro), a criança está explorando mais detidamente aquilo que ele, o adulto, julga necessário como experiência teatral. Nesse sentido, nos desobrigamos, enquanto professores de teatro, de nomear os elementos teatrais tão precocemente (na Educação Infantil e até mesmo no todo do Ensino Fundamental – Séries Iniciais). Como aponta Vigotski (2010), a necessidade de nomear (atribuir significantes linguísticos) só se torna uma demanda real para a pessoa depois de experiências significativas.

Para o autor, a pessoa frente a experiências significativas reorganiza seus esquemas sensório-motores e imagético-simbólicos anteriores, na medida em que faz emergir para si e para o mundo produtos da imaginação, sejam eles ferramentas e utensílios de trabalho, sejam obras de arte. Para Vigotski (2014, pp. 19-20),

> Esses produtos da imaginação atravessam uma longa história que talvez se deva resumir de um modo esquemático e sucinto: deve-se mencionar que descreveram um clico no curso de seu desenvolvimento. Os elementos a partir dos quais foram construídos foram apropriados pelo homem da realidade e em seu pensamento

> foram sujeitos a um trabalho de reconstrução, transformando-os em produtos da imaginação.
> Por fim, ao serem materializados, voltaram outra vez à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa nova, capaz de transformar essa mesma realidade, fechando-se, assim, o ciclo da atividade criativa da imaginação humana.

Evidentemente, nessa passagem Vigotski está pensando a macrogênese dos ciclos de criação. Entretanto, como já apontamos, o autor reconhece que em um aspecto micro e insignificante para a sociedade como um todo, esse mesmo ciclo se dá em cada ato de criação individual. Ou seja, também na pessoa e para ela o processo criativo é prospectivo e implica na apropriação da realidade que a cerca, seguido de combinações e negociações intrassubjetivas, e retorna para a realidade em forma de algo manifesto – objeto, ação, comportamento frente a algo específico etc..

É necessário atentarmos para o fato de que, para o psicólogo russo, apenas frente ao excesso de experiência esse ciclo criativo da imaginação pode se efetivar. Nessa direção, a ansiedade do professor de teatro por produção teatral, seja de qualquer natureza, vai de encontro à possibilidade do ciclo completo de criação. Quando o foco no Ensino de Teatro está no produto (criar personagens, cenários, figurinos etc..), em especial com as crianças menores, que, segundo já apontamos, a partir de Vigotski, possuem poucas experiências significativas, o que se tem é certa instrumentação vazia. Em resumo, desde esta perspectiva, o Ensino de Teatro com crianças do Ensino Fundamental – Séries Iniciais deveria ser pensado com fins de devolver a criança a ela mesma e ampliar as suas potencialidades nesse encontro dela com ela mesma, já que, conforme estamos apontando, o ato criativo é apenas o ápice de um processo intenso e longo anteriormente construído. Disso depreendemos uma dupla finalidade possível para o teatro no Ensino Fundamental: 1 – Intensificar as experiências com foco nas percepções internas e externas (o si mesmo no mundo); 2 – propiciar um ambiente capaz de incentivar a emergência do ápice criativo, considerando-se sempre que, no mais das vezes, o impulso para a criação não encontra resposta na capacidade criativa.

Para Vigotski, o ciclo completo da imaginação criativa só é possível com o surgimento de demandas sentidas como significativas pela pessoa. Pelas demandas tomadas pela pessoa como originárias da necessidade de adaptação (que no nosso caso podem ser lidas como adaptação das regras, contextos e pares do jogo-teatro), iniciam-se processos pessoais de dissociação e associações de impressões construídas nas percepções, com fins da potencialização da imaginação criativa. Nas palavras de Vigotski (2014, p. 26),

> Cada impressão representa um todo complexo composto por um conjunto de múltiplas partes independentes. A dissociação implica a fragmentação desse todo complexo, separando as suas partes individuais, preferencialmente por comparação de umas com as outras; umas são guardadas na memória e outras são esquecidas. A dissociação é, desse modo, condição necessária para a subsequente atividade da fantasia.

Seguem-se à dissociação, novas combinações de múltiplas naturezas, entre elas a fantasia, que resultam em novidades de associações para a pessoa. Essas novas combinações podem outra vez passar pelo processo de associação. E isso se

segue em ciclos ininterruptos. Disso desponta outro aspecto crucial para nós quanto ao Ensino de Teatro: os novos processos de associação são orientados pela quantidade e qualidade das excitações e estimulações tanto nervosas quanto cognitivo-emocionais. Ou seja, como ambiente naturalmente lúdico, a aula de teatro, orientada em direção à expansão da presença da teatralidade nas brincadeiras infantis, pode vir a favorecer tanto a seletividade dos traços a serem dissociados de experiências já vividas pelas crianças, como a pluralidade das combinações a que a criança é capaz de conceber. Nesse sentido, também o tipo das brincadeiras pode variar e se expandir, indo desde brincadeiras já conhecidas pelas crianças até brincadeiras que serão introduzidas no grupo, o mais naturalmente possível, pelo orientador das atividades teatrais.

Ainda que boa parte desse processo tenha uma dimensão intrassubjetiva, o ciclo completo da imaginação criativa, para o autor, só ocorre na medida em que existe a construção de ações exteriores, sejam elas corporais ou verbais. Isso não significa, no caso da criação artística, que essa ação exterior tenha alguma relação direta de função ou sentido com a realidade. Para o psicólogo, é da natureza da imaginação criativa, quando se materializa em forma de experiência artística, construir um nexo de sentido que lhe é próprio. Todavia, como já apontamos anteriormente, existe uma "angústia natural à imaginação criativa", que corresponde ao desencaixe entre o impulso de criação e a efetivação da criação. Na medida em que a pessoa exercita o ciclo completo da criação, ela vai construindo para si um repertório sempre em ampliação das suas capacidades expressivas, que estão influenciadas, por um lado pelos modelos socioculturais de expressões, e por outro pelo ambiente em que aquele impulso de criação é gerado.

Considerações Finais

Por fim, mas não menos importante, atentemos para o fato de que, ainda que a fantasia possa ser uma forma de imaginação criativa, a contemplação assume, segundo o autor, também uma dimensão fantasiosa. Entretanto, essa, a fantasia da contemplação, costuma ser menos intensa e não resulta em ações exteriores. No mais das vezes, a contemplação não faz emergir fantasias a serem compartilhadas. Daí, podemos supor dois diferentes grupos de estímulos: 1 – aqueles que propiciam o surgimento de demandas pessoais de imaginação criativa – portanto, de criação; 2 – aqueles que não propiciam a emergência dessas demandas. Nesse segundo caso, estamos falando da contemplação pura ou da execução de algo como exterioridade. No Ensino de Teatro, por exemplo, podemos pensar que esse segundo grupo seja mais frequente quanto mais intensa for a ansiedade do orientador quanto a resultados cênicos (no sentido daqueles que tomam como referência o teatro profissional realizado quase sempre por adultos). Somente no primeiro caso, para Vigotski (2014, p.61), teremos o que pode ser considerada a verdadeira função da educação, "despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar seu desenvolvimento em determinada direção."

O estímulo criativo, necessário à imaginação criativa, segundo o psicólogo, não carece de mediação ou orientação. O foco do orientador das práticas que visam à criação deve estar em fazer nascer na vida cotidiana da criança (ou potencializar na vida cotidiana da criança, nos nossos termos) a necessidade da criação. A demanda ela mesma, depois de significada como pertinente pela criança, é capaz de impulsionar atos imaginativos-criativos, e nisso encontramos um dos porquês da inserção do Ensino de Teatro na Educação Básica Formal, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda assim, as formas de expressão da pessoa só

ampliam em possibilidades e qualidades quando processualmente exploradas desde aquelas que lhes são mais familiares, para a criança: o brincar.

No caso específico da criança do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, Vigotski (2014, p. 75) nos faz atentar para outro aspecto de grande relevância para o Ensino do Teatro, nas criações infantis "aparecem com mais frequência as ações, com menor frequência os objetos e, ainda mais raramente, as características particulares dos objetos." Nesta mesma direção, o autor apontou para o fato de que o jogo, no espaço escolar, não precisa e/ou deve ser sempre livre, sem orientação. Ao contrário, faz-se necessário auxiliar as crianças nas organizações dos seus jogos, na escolha de estratégias de criação, no estimulo à transformação dos próprios jogos, em grande medida construindo certas resistências e dificuldades simbólico-acionais para a criança. E é também nesse sentido que reconhecemos a possibilidade de atuação relevante do professor de teatro nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Concluímos, portanto, pelo que vimos aqui expondo e desde a nossa questão norteadora, que as proposições de Vigotski, em sua obra "Imaginação e Criatividade na Infância", nos auxiliam a pensar a inserção do Ensino de Teatro nas séries iniciais do Ensino Fundamental e os caminhos da orientação por parte do professor na direção de: 1- cultivar e ampliar a potencialidade da imaginação criativa na criança, orientando a expansão da presença da teatralidade lúdica no seu cotidiano; 2 – problematizar a situação cotidiana da criança para que daí emerjam demandas para a imaginação criativa; 3 – ampliar as experiências significativas da criança para que ela tenha materiais suficientes para novas dissociações e associações; 4 – ampliar a habilidade expressiva da criança, tomando como referência a sua expressividade natural na brincadeira; 5 – impulsionar experiências da temporalidade dos eventos. Só então cremos ser possível passar do Ensino de Teatro *para* crianças para o Ensino de Teatro *com* crianças

Referências

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____ *Imaginação e Criatividade na Infância.* São Paulo: Martins Fontes, 2014

_____ *Psicologia da Arte.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Doutor e Mestre em Psicologia (IP-USP); Bacharel em Artes Cênicas (UNICAMP); é professor adjunto (DE) do curso de Licenciatura em Artes-Teatro da UFT, professor-colaborador da Pós-Graduação em Artes (Mestrado e Doutorado) da UNESP e diretor Artístico-Pedagógico do Eu-Outro Núcleo de Pesquisa Cênica. Organizador do livro "Teatralidades – da pedagogia da imagem ao sujeito biopolítico" (EDUFT/2014); autor do livro "Teatralidade e Narrativa – conhecimento e construção de sentido da experiência criativa" (EDUFT/2014). http://lattes.cnpq.br/3311297887691146

Modalidade: Grupo de trabalhos das comunicações oral- formato slides GT: Teatro
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Teatro na Escola.

O PAPEL DO TEATRO NAS AULAS DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL AURA BARRETO

Rennata Lillya Feitosa de Souza (UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO*:*
Esta pesquisa tem por objetivo apresentar o papel do teatro na formação dos alunos da Escola Estadual Aura Barreto em Gramacho. Trata-se de uma investigação monográfica, levanta questões a partir de experiências ocorridas no processo de ensino aprendizagem. Questões estas que apresentam indicativos para o despertar crítico do aluno a partir do exercício do teatro. Ressalto também as particularidades do desenvolvimento das aulas de teatro dentro de uma instituição de ensino regular pública retratando as dificuldades existentes no processo e o caminho percorrido em busca de possibilidades de trabalho com um intuito de um processo cênico educativo que pudesse contribuir de alguma forma para o desenvolvimento. Entendeu-se que a melhor forma de apresentar o trabalho realizado nesses encontros escolares sob a perspectiva de observação e análise escolhida seria reunir as principais questões surgidas em bloco como os de: um panorama histórico com relação o ensino do teatro nas escolas públicas brasileiras do Rio de Janeiro bem como entender a trajetória percorrida na escola Aura Barreto com experiências e práticas pedagógicas teatrais, além de entrevista com a equipe pedagógica da Escola Aura Barreto e relato dos alunos. O embasamento teórico dessa pesquisa gira, principalmente em torno de temas que abordam teatro, educação e sociedade, em especial de encontro aos estudos de Augusto Boal e Paulo Freire.
Palavras-chave: Educação; Teatro; Transformação social.

THE ROLE OF THEATRE IN ART CLASSES STATE COLLEGE AURA BARRETO

ABSTRACT:
The present research aims at presenting the role of theater in the students' education from Aura Barreto State School in Gramacho. It's a monographical investigation which brings about issues concerning occurred experiences on the process of teaching and learning. These issues present pictures in order to risen the students' critical awakening from the exercise of theater. I also highlight the particularities of the acting classes development inside a regular public institution, picturing how hard it can be during the process and how to pursuit possibilities of a scenic-educative process which somehow contributes with the development. The best way to present this work which happened during these school meetings under the perspective of the observation and analysis chosen would be gathering the main issues brought about, such as: a historical outlook concerning the teaching of acting classes in the Brazilian public schools in Rio de Janeiro, as much as understanding how the course is taken in Aura Barreto School with practice and theatrical pedagogical experience, besides the interview with the pedagogical team from the same school and students' reportings. The

theorical basis of this research is all about themes concerning theater, education and society, specially regarding previous studies from Augusto Boal and Paulo Freire.
Key words: Education; Theater of the oppressed; Social transformation.

1 Introdução

O Teatro, por ser uma arte coletiva, contribui para que as discussões que são abordadas em seu processo sejam cada vez mais ricas, pois são várias pessoas, que pensam de formas diferentes com relação a um determinado assunto. Portanto, isso amplia o ponto de vista das pessoas envolvidas. São inúmeros os assuntos que um grupo pode abordar teatralmente, com o intuito de ampliá-las e fortalecê-las. Geralmente quando realizado por uma comunidade, são questões pertinentes a melhoria daquele povo. Como por exemplo: Dentro de uma comunidade escolar podemos pensar a relação professor x aluno, caso seja necessário. Por meio de jogos, brincadeiras e diálogo, as pessoas trocam experiências e podem descobrir possibilidades para a solução de uma problemática do cotidiano. O ensino do teatro pode vir a ser um recurso no processo de formação educacional, colaborando com a função da escola na vida do cidadão. Vivemos em uma época em que as mudanças estão ocorrendo cada vez mais rápidas e constantes. Com o desenvolvimento tecnológico, o desafio da educação assume proporções cada vez maiores, pois as relações sociais mudaram, o ter se tornou mais importante que o ser. Os objetivos das pessoas são diferenciados. Portanto, é necessário pensar uma estratégia educacional que possa inserir o aluno nesse processo como um ser atuante, afinal é sua própria formação que está em pauta, consequentemente a capacidade de protagonizar sua história e colaborar para a transformação da sociedade. É interessante que o indivíduo veja o outro como um amigo, companheiro em que possa existir uma relação harmoniosa e não somente, competitiva como a mídia, o consumismo e o capitalismo nos impõe.

Nas escolas em que ainda há um ensino tradicional com relação a disciplina de artes, quando se utiliza a linguagem teatral, percebemos que a preocupação principal é que o aluno memorize falas, fazendo com que o sujeito em formação seja impossibilitado de usufruir da sua liberdade de pensamento e expressão, tendo como foco apenas montagem de peças. Ou seja, o objetivo é um produto final a ser apresentado. Esse tipo de trabalho tem seu valor, mas o elemento essencial que deveria exigir uma atenção maior, é a transformação que ocorre no aluno ao atravessar o processo cênico até ele chegar em um determinado produto acabado. Segundo Vera Lúcia Bertoni Silva (2009), nesse tipo de ensino nas “[...] montagens cênicas escolares, as crianças parecem limitar-se a reproduzir padrões estereotipados e modelos adultos (sem sentido para elas), o que tende a ocasionar condutas exibicionistas, quando não significam experiências traumáticas.” Considerando o desenvolvimento das funções intelectuais, constata-se que esses métodos autoritários tendem, muitas vezes, a passar desapercebidos, pois os alunos que se limitam a repetir os que lhes foi “transmitido”, parecem apresentar um resultado satisfatório, sem que se consiga estimar os desejos e curiosidades que reprimiram. Em 2009, participei como ouvinte da Conferência Internacional de Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro onde tive oportunidade de conhecer como a metodologia do Teatro do Oprimido era utilizada em diferentes lugares do mundo, aplicado em diversas áreas e presente nas mais diversas mesas de discussões nos encontros científicos e culturais. Em uma das mesas desse evento a fala do professor Moacir Gadotti representante do Instituto Paulo Freire no Brasil - IPF, veio

ressaltar a preocupação com o social que está presentes no pensamento da Pedagogia do Oprimido de Freire e o Teatro do Oprimido de Boal. Esta informação me serviu de ponto de partida para pesquisar a prática que vinha desenvolvendo em sala de aula. A minha preocupação, como professora, sempre foi oferecer aos meus alunos, meios, possibilidades necessárias para o desenvolvimento de suas próprias opiniões como cidadãos. Os pensadores que tem influenciado os meus estudos e o planejamento de minha prática profissional, desde a faculdade, são Paulo Freire e Augusto Boal.

No ano seguinte, tomei posse como Professora de Artes do Estado do Rio de Janeiro exercendo minhas funções no Colégio Estadual Aura Barreto – CEAB, no Município de Duque de Caxias – Rio de Janeiro. Essa foi a minha primeira experiência como professora da disciplina de Artes em uma escola pública. Eu já tinha exercido o trabalho de educadora na cidade em que nasci, Fortaleza - CE, como professora regente - pois também sou formada em pedagogia e sempre que via uma oportunidade utilizava as artes cênicas durante as aulas. Mas foi a primeira vez como professora da disciplina de Artes e, em especial, dentro de uma comunidade, experiência que irei descrever no capítulo três de forma mais aprofundada. .

Essa pesquisa tem como objeto de pesquisa o desenvolvimento de um grupo de pessoas para as quais ministrei aulas de artes no 9° ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, concluído em 2013, no Colégio Estadual Aura Barreto. O objetivo da pesquisa é **investigar o papel do teatro na formação cidadã desses alunos.**

Metodologia - Resolvi utilizar a metodologia de pesquisa qualitativa,porque ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A coleta de materiais foi feita em encontros dentro e fora da escola, com entrevistas, observações, formulários, as suas próprias histórias de vida, filmagens, registros fotográficos, além das pesquisas dos alunos com roteiro, figurino, cenário e sonoplastia.

Referencial teórico- As teorias de Augusto Boal (1991; 2009) criador do Teatro do Oprimido e Paulo Freire (1987; 2011) da pedagogia do Oprimido, são norteadoras dessa pesquisa porque ambos se preocupavam com as classes menos favorecidas. Suas teorias e práticas tem um foco libertador com relação ao oprimido e um comprometimento com a transformação social a partir da práxis (ação + reflexão), levantando questões sobre a realidade da comunidade, tendo como base uma relação dialógica entre professor – mediador do processo e o aluno. homens tendo o mundo como um elemento mediador.

O pensamento de Boal (1991; 2009) sobre a importância do fazer teatral para uma visão crítica da realidade e a Pedagogia do Oprimido de Freire - com um olhar cuidadoso em que através de uma prática de ensino que tem como base uma pedagogia voltada para a liberdade e contribui para que o sujeito se veja como o responsável pela sua autoconfiguração e fazedor de sua história - dá-nos o suporte teórico necessário para essa pesquisa.

2 A experiência na escola Aura Barreto: A descoberta no percurso para uma forma de trabalho teatral

A realidade daquela escola era muito distante da realidade escolar que tive a oportunidade de ter na minha infância e adolescência. Estudei em uma escola particular com todos os espaços físicos possíveis para a realização de trabalhos, laboratórios de ciências, informática, aulas de música, artes, várias quadras esportivas, ginásio, um teatro no anexo, com vários esportes no recreio e não me recordo ter entrado em uma escola pública a não ser em período eleitoral para votar. Tudo era muito diferente, mas, no fundo, tinha um pouco daquela realidade em mim, pois ouvia muito as histórias de vida dos meus pais, das dificuldades que passaram para sobreviver e ter que ajudar os meus avós no roçado, da problemática em estudar e trabalhar para ajudar na educação dos irmãos por serem os filhos mais velhos da casa, a falta de oportunidade e instrução de alguns familiares meus, fazia com que eu tivesse uma certa identificação. Aquela realidade me chocava, mas, no fundo, era próxima das minhas raízes. A oportunidade de estudo que tive em uma escola particular de educação básica foi com muito esforço e dedicação dos meus pais. O público do C.E.A.B era uma clientela que morava na região de Gramacho e suas adjacências.

No início das aulas, não sabia muito o que fazer porque na universidade temos as salas apropriadas para vivenciarmos as experiências que são muito diferentes da realidade da escola pública e comecei a trabalhar com o que acreditava que daria certo, com o fichário de Viola Spolin .

Levava o fichário de Viola Spolin (2003) com os jogos teatrais e tentava realizar o que dava naquele espaço de aula com muitas carteiras. Fazia um roteiro com os exercícios viáveis, pois tínhamos um tempo determinado de 50 minutos por hora/aula e um número de 30 à 35 alunos dentro de uma sala. Os jogos de Viola Spolin eram selecionados de maneira que não necessitasse de um espaço livre para que ocorresse deslocamento dos alunos, pois eu não dispunha disso. Na verdade, era pensando em algo que aproveitasse o tempo da melhor maneira no que tínhamos, arrastar as cadeiras perder-se-ia muito tempo. Entre os exercícios que selecionava, o que funcionava bem, era o que poderia ser feito com os alunos de maneira que os mantivessem concentrados na aula dentro daquele espaço. Estava trabalhando dentro de uma comunidade que no dia a dia percebia como existiam questões muito importantes que os alunos traziam em conversas despretensiosas, em desabafos nos pátios, no caminho de casa quando pegávamos o mesmo ônibus no final da aula. Era notório a necessidade de falar, então tentei repensar a minha aula e trazer um pouco de bate papo. Até porque conhecer o grupo que ia trabalhar era extremamente necessário para saber o que planejar para as aulas.

Sabia que 90% nunca tinha ido ao teatro, mesmo tendo um belíssimo teatro no centro da cidade de Caxias-RJ. Então o que fazer? Por onde começar?

As técnicas de Viola trouxeram uma certa aproximação, os alunos estavam mais descontraídos, mais entregues, mais livres.

Segundo Viola Spolin (2003, p. 3*):* “Se o ambiente permite, pode-se aprender qualquer coisa, se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem de ensinar.”

Desse modo, nossos primeiros encontros e a minha tentativa de seguir os exercícios do fichário de Viola no passo a passo serviu para harmonizar o ambiente e contribuir para a entrega dos alunos no processo educativo que estava iniciando.

No primeiro ano com esse grupo experimentamos vários caminhos. Cenas improvisadas com temas sorteados sugerido pelos alunos era muito divertido no início era sempre o mesmo grupinho que queria participar, mas depois foi ficando tão descontraído que a maioria estava participando. O aluno não era obrigado a participar das cenas improvisadas, mas deixava claro que era interessante fazer as suas observações com relação o trabalho do colega. Sempre prezando o respeito e com o objetivo de melhorar a apresentação do colega. Por ser um número grande de alunos foi um processo lento a inserção do grupo todo.

Por ser um número grande e nem todos estarem interessados. Consideramos a importância da plateia fazer silêncio naquele momento e ouvir o que o grupo que estava falando na apresentação, pois eles trazem alguma discussão sobre a vida e mesmo que não tivesse interesse em ouvir, saber ou pensar nada sobre o que estava sendo apresentado eu não tinha a autorização de liberá-los da sala portanto seria bacana que de alguma forma não atrapalhasse os amigos e também era primordial que colaborassem com o seu ponto de vista com relação ao que aconteceu durante aquela respectiva aula, pois me ajudaria muito trazer algo que os interessasse. E, assim, criamos como estratégia o correio com o feedback. O aluno que estava na posição de plateia daria sua opinião. Certo dia uma aluna escreveu assim. “No início demorou demais, a plateia não ajuda. Não dá pra ouvir o que os atores estão falando. Não gostei poderia ser melhor se o público ajudasse. A história é ótima!”

De maneira muito natural fomos introduzindo alguns conceitos como plateia, espectadores, sonoplastia, figurino, cenário entre outros. A maioria das apresentações vinha com temas ligados ao namoro, amor, paixão, ciúmes e amizade.

Com o passar do tempo esses temas iam se desdobrando nos encontros e nas discussões e íamos nos aprofundando de acordo com a realidade. Por exemplo namoro trouxe a abordagem da gravidez na adolescência. Os ciúmes trouxeram a violência doméstica. Amizade trouxe as questões das drogas e como consequência, a prostituição, entre muitos outros temas sugerido pelos alunos.

Os encontros estavam virando grandes rodas de conversa.

De muitas dramatizações com roteiros fictícios, iam surgindo fatos, situações concretas que os alunos iam ilustrando em suas falas. Eu estava muito interessada em saber até que ponto ia aquele interesse dos alunos, percebia como o teatro estava ajudando eles a se expressarem, a pensarem problemas do seu cotidiano, a buscarem refletir sobre as causas e consequências de uma atitude ou outra. A grande conquista é que eles não se falavam mais aos gritos quando tinha alguma situação que um incomodava ao outro. Estava ocorrendo um exercício de escuta e de democracia. Infelizmente o nosso tempo de 50 minutos passava muito rápido . As aulas seguiram em forma de debate os temas deveriam ser ligados à realidade da comunidade. Entre eles surgiram: o lixo, saneamento básico, violência e a situação dos hospitais em Caxias.

Foi interessante porque eu também passei a conhecer mais sobre a realidade da comunidade, a troca entre os colegas fazia com que muitos pontos de vistas fossem mudando. No início o desânimo de alguns e falta de perspectiva na localidade onde moram era latente. Recordo bem da fala de uma aluna: “Professora, a água só corre para o mar.” Aí um outro aluno falou, se pensarmos assim não podemos mudar nada. Na fala das pessoas aqui, eu vejo, que cada um tem sua opinião, jeito de ver a vida. Eu sempre critiquei que o bairro era cheio de lixo, mas nunca pensei o que eu poderia fazer para mudar isso e, hoje, eu penso

que posso fazer.” Esse aluno lançou a ideia de confeccionarmos qualquer coisa com o lixo que eles produziam e assim fizemos. Culminou com uma exposição. Surgiram brinquedos, enfeites, jogos, árvores de garrafas pet, animais, jaulas com folhas de revista entre outros. O professor de ciências viu os trabalhos e decidiu dar alguns pontos para acrescentar na nota de alguns alunos que fizeram o trabalho, isso foi um grande incentivo. Daí, surgiram algumas parcerias entre a disciplina de ciências e artes.

> A democracia não pode sobreviver sem um mínimo de consenso sobre tais princípios. Ao mesmo tempo, ela requer opiniões que se confrontem, ou seja, co-ideologias(pouco importa a denominação que se dê a isso, o que implica diversidade de opiniões. A democracia, nutre-se de conflitos, mas o faz de maneira particular: ela os canaliza para que eles se expressem por meio de discurso…, isto é, por meio de palavras e não por golpes. (MORIN, 2003, p. 32).

Os alunos gostaram e até quem não estava muito envolvido decidiu participar. Um aluno bastante tímido disse: “Professora, a senhora falou que nessa aula pode tudo, eu gosto de escrever então eu posso fazer um poema? “Essa fala foi desencandeadora para que eu propusesse a professora de Português entrar nesse projeto e a de Educação Física também para ajudar nos grupos que quisessem danças ou alguma apresentação com as possíveis paródias criadas pelos alunos que envolvessem o corpo.

Combinei com os alunos que poderiam escolher qualquer conteúdo da disciplina Ciências que mais gostassem e criar um poema, uma paródia (expliquei o que era), uma dança, uma cruzadinha, caça-palavras qualquer coisa relacionado ao conteúdo, pois ia conversar com os professores para aceitarem esses trabalhos em suas disciplinas. Segue abaixo um poema para ilustrar um pouco da ideia.

Mesmo que para alguns o incentivo para a aprendizagem fosse a nota que ia receber em outra matéria, os alunos estavam se ocupando de uma forma particular e criativa para adquirir esse conhecimento e se apropriando de novas informações de uma maneira prazerosa com a qual se identificavam. Mesmo que não criassem um texto ou poema, eles teriam o interesse de pesquisar algo sobre o assunto

A culminância desse trabalho foi uma exposição com a confecção de objetos e brinquedos que decidimos fazer para reaproveitarmos o lixo e cenas curtas ligadas a saúde e o consumismo.

O que norteou essa dinâmica foi a necessidade de uma prática docente à serviço da comunidade que fosse estimulada por políticas educacionais populares, ou seja, uma política que implicasse uma participação ativa da comunidade (professores, pais, alunos e moradores do bairro), feito por ela e para ela de forma autônoma, sem nenhum vínculo com qualquer que seja o partido político. Pensando sempre na melhoria da comunidade sem muita burocracia, de forma prática, objetiva e dentro do contexto real.Onde o currículo escolar, ou a matriz sugerida pela Secretaria de Educação do Estado, seja repensada, recontextualizada e sofra alterações de acordo com a necessidade de um processo em que torne a comunidade ativa. Sendo o sujeito de sua história. Essa política popular permite que a cultura do seu povo se dê de forma democrática. Outro ponto importante é que a gestão administrativa , pedagógica e os professores sejam moradores da comunidade.No meu caso eu não era , tive a necessidade de estar um pouco mais com os alunos para me apropriar e sentir que estratégia pensar para que fosse desenvolvido um trabalho condizente com o que a comunidade queria. Onde os alunos tivessem recursos necessários para o bom desenvolvimento desse trabalho

O passo seguinte do trabalho foi pedir para que os alunos ficassem bem atentos ao seu cotidiano e trouxessem situações em que eles se sentiam oprimidos de algum modo. Poderia ser qualquer situação de opressão que eles tivessem vivido durante a semana ou algo que já passaram e que ficou guardado na memória e quisessem compartilhar com o grupo para pensarmos juntos o que poderíamos fazer diante da situação, se fôssemos nós no lugar daquele ser humano que sofreu a opressão. Essa ideia rendeu bastante surgiram muitos temas como preconceito religioso, racial, de classe social, de opção sexual, violência doméstica entre outros. Esse forma de trabalho acompanhou o nosso processo até o final do meu período na escola com esses alunos porque fui removida para outra regional próximo ao meu endereço residencial.

Não havia obrigatoriedade para o compartilhamento de cenas e o calendário ia se compondo de acordo com as demandas. Recordo que um dia, quando cheguei na sala, uma aluna falou: “Professora, quero contar uma opressão.” Eu imaginei que ela apresentaria uma cena como havíamos combinado. Na hora da apresentação ela pediu que formássemos um círculo e disse: “Eu preciso apenas falar. Bem… essa é a terceira escola em que me matriculo. Fui perseguida nas duas anteriores. Saí, porque sou de umbanda e todos me chamavam de macumbeira e não queriam ser meus amigos. Aqui fui bem recebida e posso falar o que sou, quem sou e tenho amigos. Além de mim, também tem outras pessoas que também vão para o terreiro. Sou feliz aqui.” Perguntei se alguém sabia alguma coisa sobre a umbanda e a maioria assim como eu, não sabia muito. Ela então deu uma aula linda, os colegas que também conheciam um pouco do assunto foram ajudando.

Cada dia percebia que aprendia muito com os alunos, que a minha prática estava sendo pensada para eles, com eles, a favor deles e que estávamos desenvolvendo a atividade política. Freire (2003, p. 25):

> Quanto mais tomamos essa clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável.: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. Não foi a educação burguesa a que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a educação....isso não significa de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante isso é certo, mas não faz apenas isso. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o papel ou o esforço reprodutor da ideologia dominante.

A prática educativa desenvolvida no C.E.A.B mesmo que conduzida de forma intuitiva e espontânea, estava alicerçada em uma opção política. Um desejo de mudança, desvelamento da realidade e reflexão sobre ela com ações concretas, percebendo a necessidade de historicizar o processo educativo.

A partir do momento em que a aluna trouxe os seus conhecimentos sobre a umbanda e falou sobre ele e o preconceito existente com relação a sua escolha religiosa e espiritual, surge a necessidade de nos questionarmos. Por que não estudamos isso na escola? Por que todo esse preconceito? De onde vem a umbanda? Consequentemente isso nos leva a estudar um pouco mais a nossa História. Terminei meu período de trabalho com aqueles alunos desenvolvendo um trabalho sobre a cultura afrodescendente. Estudamos um pouco da História tendo

como base o livro de Heloísa Menandro (2008) adotado pela rede pública do Rio de Janeiro. Uma aluna dançou jongo, dois alunos trouxeram o jogo de capoeira para sala, fizemos um lanche com pratos típicos da cultura afro ou oriundos dela trazido pelos alunos, um desfile com roupas e instrumentos utilizados pelos afrodescendentes na quadra da escola para todas as turmas assistirem e na sala a apresentação de uma esquete pelo grupo. Esse trabalho teve mais tempo de ser elaborado porque o horário de aula da professora de educação física com esses alunos era exatamente antes do meu e então juntávamos as duas turmas na quadra e trabalhávamos em parceria. Ela colaborou nesse período com o trabalho de expressão corporal através da dança e confeccionamos uma revista afrodescendente.

A possibilidade dessa realização foi fruto de um trabalho coletivo e a parceria de alguns colegas professores na tentativa de fazer o melhor para os alunos e com a certeza da dificuldade de dominar outras linguagens, outras áreas, de reunir forças e aproveitar o conhecimento dos professores para utilizar suas aulas discutindo um pouco mais sobre as nossas questões e a consciência da dificuldade de ser um trabalho completo onde toda escola se mobilizasse. Buscamos o caminho de projetos integrados entre as disciplinas na medida do possível. Portanto, o caminho trilhado, a forma de trabalhar e todo o envolvimento da equipe facilitaram e contribuíram para que existisse uma educação para a libertação através da busca de novos conhecimentos através de um conhecimento já existente.

Quadro 1: Percurso do Trabalho

1º momento	**2º momento**	**3º momento**
Sala de aula tradicional: Técnicas de jogos e exercícios selecionados que fossem possíveis para a realização do trabalho no espaço convencional e sem muito diálogo. O aluno realizando o que o professor pedia serviu para descontrair e propocionar uma maior integração.	Aproveitamento de horários extraclasse: ponto de ônibus, saída da escola, praça da escola, corredores, refeitório, lanche e almoço com os alunos. Obs: conversas despretensiosas em momentos fora do horário da aula, que você conhece o grupo que está trabalhando. Necessidade dos alunos de contarem as suas histórias, desabafos.	Cenas improvisadas contando a sua história, reciclando a identidade da comunidade, descoberta de temas para o trabalho. Em outros espaços fora da sala de aula. Como por ex.: pátio, refeitório, quadra. Surgimento de propostas de trabalhos interdisciplinares.
4º momento	**5º momento**	**6º momento**
Apresentação de trabalhos interdisciplinares e a plateia não era composta apenas por alunos e funcionários da escola, mas aberta para a comunidade.	Os alunos sentiram necessidade de ensaiar fora da escola e usavam as ruas do bairro.	Surgiram apresentações fora da escola.

Fonte: Própria autora.

3 Resultado e análise

Observando o conteúdo do Quadro 1, que tenta delinear a trajetória do trabalho da professora de Artes cênicas nessa escola , o caminho inicia-se dentro do espaço micro, se podemos dizer assim ,que é a sala de aula , onde o professor realiza os encontros com os alunos ,com uma configuração de escola tradicional por

conta da disposição das cadeiras escolares, da lousa, e o tempo aula sem nenhum link com outras disciplinas , me seguida surge a necessidade de entrosamento entre educador e educando, e consequentemente o desdobrando no desejo de estar em outros espaços da escola e em circunstancias diferentes do horário de aula.Professor e aluno se conhecendo em outros momentos que não são apenas no horário específico da aula dele, onde subtende-se o professor como dono do saber, mas a quebra desse padrão. Professor no pátio com os alunos na hora do lanche, no refeitório na hora do almoço. Esse simples gesto foi entendido com uma forma de desconfigurar o professor dono do saber, o comandante, o sabe tudo, o intocável e imortal. Mas, um humano que está, ali, pra aprender também, para socializar com o aluno, para trocar.

No terceiro momento, há o reaproveitamento do espaço próximo a lousa e a mesa do professor na parte frontal da sala, sendo utilizado para apresentação das cenas. Aí, surge uma dificuldade do professor em assessorar os alunos fora de sala (que estavam preparando a cena improvisada) orientando com as cenas e ao mesmo tempo preparando a plateia (alunos espectadores), levantando discussões e a importância do ouvir para entender e refletir sobre a história que nos pertencia. Muitas vezes a falta de compreensão do coordenador em ver um grupo de alunos fora de sala e solicitar que entrassem para realizar o trabalho, pois entendia a necessidade do silêncio, senão atrapalharia as salas vizinhas que estavam em aula refletia na qualidade da atenção necessária aos alunos e no aprofundamento das questões. Contudo, nota-se o desenho de grupos se formando, o sentido de unidade, de comunidade com um propósito, revelar suas opressões.

No momento seguinte revela a formação de subgrupos articulados e interligados para que a totalidade se mantivesse. A ocupação de espaços que não se limitam a estrutura física da sala de aula e torna a escola toda (alunos e professores) plateia desse processo. E para isso acontecer “quebrar regras “ou reformular de alguma maneira os horários e planejamentos pré estabelecidos de aula normal. Isso também vai dando uma visibilidade ao trabalho que clama a parceria de outros professores e assim o projeto se concretiza de maneira intensa e coletiva, englobando todos que tem contato com os alunos e buscam uma educação estimulante a novas formas de práticas que contribuam para o conhecimento. Com o desejo de ir além e pelo prazer ao trabalho os alunos começam a ensaiar e criar novos trabalhos nas ruas do bairro e isso proporciona convites para apresentações em festas e eventos no bairro.

Foto 1 - Violência



Fonte: Própria autora

Foto 2 - Preconceito racial



Fonte: Própria autora

Foto 3 - Gravidez na adolescência.



Fonte: Própria autora

Foto 4 - Bullyng



Fonte: Própria autora

Foto 5 - Prostituição na adolescência



Fonte: Própria autora

Foto 6 – Drogas nas baladas



Fonte: Própria autora

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **A Estética do oprimido**. Rio de Janeiro. Garamond, 2009.

BOAL, Augusto.**Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Editora: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MENANDRO, Heloísa Fesch. **Estado do Rio de Janeiro**: sua gente e sua história, 4º ano: História. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

MORIM, Edgar. Ética e imaginário. **Edgar Morim**: ética, cultura e educação. 2. ed. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel. São Paulo: Cortez, 2003. p. 31-37.

SILVA, Vera Lucia Bertoni.Atividade simbólica na infância e abordagem do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. **O percevejo on line**, v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/605/604>. Acesso em: 15 jun. 2014.

VIOLA, Spolin. **Jogos teatrais**: o fichario de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Rennata Lillya Feitosa de Souza
Aluna do Programa de Pós Graduação em Ensino de Artes Cênicas- PPGEAC da UNIRIO. Possui pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Integrada - AVM ,graduação em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2007), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4488336J1

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação oral, apresentação slides GT: Teatro
Eixo Temático: Ensinar e aprender em teatro na escola

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O TEATRO ÉPICO NO TEATRO ESCOLAR

Denise Tiemi Kobiraki Tomita (UEM, Paraná, Brasil)
Pedro Carlos de Aquino Ochoa (UEM, Paraná, Brasil)

RESUMO
O estudo deste projeto busca avaliar as possibilidades do teatro na sala de aula da educação pública como espaço de investigação e criação teatral, conduzido pela pedagogia histórico-crítica, na perspectiva da teoria do afastamento de Bertolt Brecht, no teatro épico. Levando em conta que as artes estão intimamente ligadas à natureza humana, este sendo considerado um dos fatores determinantes que nos distinguem dos outros animais, além de produzirmos cultura e interferirmos na natureza em nosso benefício, dentre outros fatores, nada mais apropriado que lançar mão das artes para facilitar a educação, principalmente através do teatro. É na educação básica que adquirimos as noções primárias para um ensino especializado, assim, o trabalho teatral pode colaborar se visto como uma possiblidade de expressão do verdadeiro eu, que possibilita muitas descobertas, promovendo o desenvolvimento intelectual. Desse modo vamos buscar que nosso aluno não seja passivo mediante a realidade ao seu entorno, mediando sua reflexão, crítica e questionamentos através da leitura de texto e de jogos teatrais.
Palavras-chave: Teatro na escola; Teatro-educação; Jogos teatrais.

A HISTORICAL AND CRITICAL PEDAGOGY AND THE EPIC THEATRE SCHOOL THEATRE

ABSTRACT
The study of this project seeks to evaluate the possibilities of the theater in the classroom of public education as a research area and theatrical creation, driven by historical-critical pedagogy, from the perspective of the theory of separation of Berthold Brecht's epic theater. Taking into account that the arts are closely linked to human nature, this is considered one of the determining factors that distinguish us from other animals, and produce culture and interfere in nature for our benefit, among other factors, nothing more appropriate than to make use of arts to facilitate education, particularly through theater. It is in basic education have acquired the primary to a specialized school, so the theatrical work can collaborate is seen as a possibility of expression of the true self, which enables many discoveries, promoting intellectual development notions. Thus we get that our students are not passive by reality to its surroundings, mediating its reflection, criticism and questions by reading text and theater games.
Keywords: Theatre school; Theater education; Theater games.

1 Introdução

Convencer para um autoritário, é passar uma esponja na possibilidade de duvidar. Convencer, para um educador radicalmente democrático, é jamais passar a esponja em nenhuma possibilidade de dúvida.
PAULO FREIRE

Ao ingressar na graduação do curso de artes cênicas, tinha a necessidade de compreender o fazer teatral, objetivo que se tornou constante em minha formação polivalente que trata com superficialidade este tema. A insegurança já não é mais a mesma, eu avancei, me sinto mais preparada para enfrentar meus medos, sim, tenho a certeza que não ficarei mais julgando a mim mesma, sobre o que acreditava não ser capaz de realizar, simplesmente por acreditar que teatro não é um mero fazer o que quiser e "decorar" o texto para representação.

Agora, faço de minha prática uma vivência para aprender constantemente, junto aos alunos. Ao estudar o teatro didático de Brecht, percebi que era mito, a necessidade de se pensar sempre em produção e apresentação da peça teatral que se ensaia, o ensinamento me fez perceber que o Teatro deve e pode ser articulado com propósitos que desencadeiem reflexões sobre o mundo que nos cerca. É muito mais sábio que pensamos, porém, depende de quem orienta, e das intenções que se buscam almejar através do teatro, refutando, ele não é a cura para os males da sociedade, não é a salvação de uma juventude, mas com certeza desenvolve uma sensibilidade cognitiva, "demonstrando que o valor educacional reside na sua natureza intrínseca, sem precisar de outras justificativas" (Belinky apud KOUDELA, 2006, p.10).

Algumas vezes não percebemos o quanto ou o como o aluno percebe as questões éticas, morais e culturais da sociedade que nele está inserido, mas foi possível na prática conhecer um pouco mais desse aluno, que muitas vezes é julgado por nossos colegas como "incapaz" de aprender. Na verdade buscamos apenas que sejam capazes de fazer cálculos e que saibam ler e escrever, enfim que "memorizem" tudo que a história da humanidade acumulou. Precisamos repensar sobre o ensino, sobre a aprendizagem, estamos no limite, onde os alunos não tem encontrado sentido para está educação que tem sido oferecida. É preciso no lugar de enfatizar o produto final, os professores deem maior importância ao processo.

Hoje nos deparamos com indivíduos que tem vasto acesso a uma gama de informação e ao conhecimento, mas que não sabem fazer proveito desse imediatismo. Os graduandos que iniciam a vida acadêmica parecem estar sem estímulo, talvez, porque não foi lhe dado à oportunidade de expor seu pensamento, de refletir sobre si e seu papel na sociedade.

Destarte, penso que de forma educativa, o teatro pode sim, ensinar brincando, precisamos desmistificar esse conceito que não se pode aprender e ensinar através da espontaneidade, do lúdico e do prazeroso, a ideia deve ser repensada dentro do sistema educacional. De acordo com Koudela (2006), o Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. Na visão tradicional, o teatro tinha apenas função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo.

Os argumentos enunciados incitaram a prática teatral visando os questionamentos: Se é no ensino básico que construímos os alicerces dos rumos que serão traçados pelo indivíduo, se o contato da criança e do jovem com o conhecimento depende do nível de

credibilidade e confiança que o professor conquista pela coerência de suas atitudes em relação às falas, poderei através do teatro provocar estímulos para o desejo de aprender? A ação poderá ser mais convincente que o discurso? Como acreditar que a matemática seja mais importante que o teatro, a música, a dança ou a arte plástica?

Para dar aporte teórico à proposta de fundamentação e verificação da prática teatral, os estudos terão base nas teorias de Anatol Rosenfeld (1912 –1973) crítico e teórico do teatro, Ingrid Dormien Koudela (1948) estudiosa no estudo didático do teatro e do sistema dos jogos teatrais, Viola Spolin (1906 –1994) teórica do jogo teatral e improvisação, e Peter Slade (1912 –2004) estudioso do teatro para criança. Num enfoque da pedagogia histórico-crítica, para delinear uma metodologia dialética no processo educativo.

2 Justificativa

Nenhum progresso é mais difícil do que aquele que conduz de volta ao que é certo.
BRECHT

O teatro é uma manifestação que acompanha o homem desde os primórdios, no sentido de ser uma manifestação que exterioriza a subjetividade. Como está presente na transformação da sociedade, o teatro está relacionado à vida do cotidiano do aluno, nesta perspectiva nosso estudo pode ser associado à Pedagogia Histórico-Crítica uma vez que problematiza seu entorno através de várias dimensões: social, política, histórica, conceitual, religiosa, entre outras, causando reflexões pertinentes à prática social do mesmo. Conforme afirma Fusari e Ferraz (2001, p. 73), "[...] o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento e práticas de vida de seus alunos." O teatro pode ser uma opção metodológica na área educacional, quando se pensa em proporcionar ao aluno, valores conceituais essenciais para a formação de um bem-intencionado cidadão, prevalecendo à liberdade de pensamento, conhecimento de si e do todo, da criatividade, vivacidade e principalmente de criticidade.

Estamos permeando pela crise pós-moderna, que valoriza um ser individualista, que se encontra num sistema capitalista, que ilude dando a sensação de liberdade pela aquisição de bens, nessa acepção, o teatro, mais especificamente a peça didática, poderá alentar a educação em uma dimensão objetiva em relação dos proponentes das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, na disciplina de Arte, onde pretende que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico (2008, p.52).

Pensando dessa forma, o teatro tem a contribuir para que possamos desenvolver ações no intuito de fornecer aos alunos, não somente habilidades, conhecimento e valores exclusivos da área artística, mas uma formação integral.

3 A pedagogia histórico-crítica e o teatro épico no espaço escolar

Demerval Saviani, estudioso da Pedagogia Histórico-Crítica busca transformar a escola de modo, que seja contextualizada com a realidade local, para assim atingir as camadas populares, lutando contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino. Diante do exposto, a peça teatral pode causar a discussão que levará ao saber erudito, uma vez que este é necessário "para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular" (SAVIANI, 2008, p.93). Para Saviani, "[...] o que caracteriza o homem é o fato dele precisar continuamente produzir sua existência" (2008, p.93).

Sobre o Teatro Épico, Rosenfeld esclarece:

> O termo “teatro épico” vem sendo usado desde a década de 1920, depois de ter sido introduzido pelo diretor teatral Erwin Piscator (1893-1966) e por Bertolt Brecht (1898-1956). A palavra “épico” é usada na sua acepção técnica, significando “narrativo”, que não deve ser confundida com a acepção popular, mais ou menos sinônima de “epopeia”, poema heroico extenso, por exemplo, a *Ilíada* ou *Os Lusíadas.* O termo “épico” refere-se a um gênero literário que abrange todas as espécies narrativas, ao lado da epopeia, do romance, da novela, do conto etc. (2012, p.27).

No espaço escolar, o diálogo com os discentes em relação às atividades, sempre foi clara, no que diz respeito às expectativas por eles anunciados, como por exemplo, se teriam que apresentar para um público, alguma peça teatral, ou, se teriam que decorar textos. Esclareci que o objetivo deste projeto era a preparação do corpo de ator-espectador e do entendimento de sua subjetividade e singularidade, contextualizando e compreendendo o teatro épico na sistematização de Bertolt Brecht.

De acordo com Koudela (2010), para Brecht a peça didática, pertence à poética do Teatro Épico Dialético, e busca palcos alternativos, com a intenção de romper a atitude passiva do espectador, do consumidor de arte, foi concebida com o intuito de interferir na organização social do trabalho. Conforme Rosenfeld, o que Brecht pretende é elevar a emoção ao raciocínio e afirma:

> [...] a intenção de apresentar um ‘palco científico’ capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la; capaz ao mesmo tempo de ativar o público, de nele suscitar a ação transformadora. O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico burguês. Esse êxtase, essa intensa identificação emocional que leva o público a esquecer-se de tudo, afigura-se a Brecht como uma das consequências principais da teoria da catarse, da purgação e descarga das emoções através das próprias emoções suscitadas. O público assim purificado sai do teatro satisfeito, convenientemente conformado, passivo, encampado no sentido da ideologia burguesa e incapaz de uma ideia rebelde. (ROSENFELD, 2011, p.141)

A peça didática ensina quando nela atuamos, e em princípio não há necessidade de plateia, embora ela possa ser utilizada, tal posicionamento revela semelhança com relação aos jogos teatrais, onde o aluno é ator-espectador em suas atuações e reflexões críticas, de quem faz e de quem assiste.

Enfocamos nosso plano de trabalho na pedagogia Histórico-Crítica, por propiciar referencial à teoria dialética do conhecimento, para fundamentar, que o conhecimento se constrói a partir da base material, ou seja, da prática social dos homens e dos processos de transformação da natureza por eles forjados, além, das organizações culturais, políticas, econômicas entre outras, que também são expressões que interferem na construção dos conhecimentos, portanto, é a existência social dos homens que gera o conhecimento, pois este resulta do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo.

Nesse sentido, um dos objetivos verificou a concepção que o aluno tem sobre o conceito de teatro e sua vivência no fazer teatral, com a finalidade de trazer para a sala

de aula as experiências que o educando já possui sobre o conteúdo a ser trabalhado e evidenciando um vínculo com a realidade.

Através dos relatos, chegamos à definição que os alunos dispõem de pouquíssimo contato com o teatro, enquanto ator e/ou espectador, e com o fazer teatral, o que na verdade, não foi nenhuma novidade nesse aspecto, pois, se verificarmos a história da graduação de arte, na formação para licenciatura, que prepara para uma educação polivalente e com lacunas na prática docente, não poderia se esperar resultados satisfatórios.

O que muito me chamou a atenção foi à crença, por grande parte do grupo, em acreditar, que todos podem ser atores, mesmo que a justificativa ainda seja pela concepção de treino e memória para decorar as falas da peça teatral, como é possível verificar nas falas dos alunos, ao relatarem ter participado de peça teatral no fundamental I, mas a professora distribuía as falas e eles memorizavam e apresentavam a peça. O que demonstra, mais uma vez, que a aplicabilidade do teatro acontece de forma equivocada, senão errada, visando um teatro vazio, o viés do fazer pelo fazer, sem procurar trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica e sua criatividade.

Num segundo momento, dialogamos brevemente sobre o princípio e a origem do teatro, na sequência foi apresentado um pequeno vídeo sobre o teatro épico e a proposta do rompimento da quarta parede (teoria do afastamento) de Bertolt Brecht, para instigar a curiosidade sobre o dramaturgo e uma posterior pesquisa, no que se refere à época em que viveu, buscando acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais. Para depois mediarmos às relações dos conhecimentos espontâneos com os científicos, discutindo o sentido e a intenção de Brecht com a peça didática (*Lehrstücke)*.

Comparamos a alienação e a estagnação do indivíduo, com o desenho de animação Rio, suas implicações no que diz respeito à sociedade brasileira e a busca da teoria de Brecht, para que compreendessem os conceitos ligados a teoria da peça didática (período de 1929-1956).

4 O jogo teatral na educação

Depois de nossos estudos, adquirimos somente aquilo que pomos em prática.
GOETHE

O projeto de estágio vivenciou os jogos teatrais, visando o aprendizado da linguagem teatral para possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e conhecimento das especificidades cognitivas ligadas à prática da improvisação.

Para tanto, faz-se necessário esclarecer, que os jogos teatrais são ações lúdicas com regras claras. Para compreendermos a diferença entre o jogo teatral e o jogo dramático, vamos seguir a linha conceitual de Peter Slade, para ele o jogo dramático é vital para a vida dos educandos, e reforça que não é uma atividade de ócio. Para seu melhor entendimento vamos nos reportar a origem da palavra drama, termo que vem do grego e significa “eu faço, eu luto” (Slade, 1978, p.18), neste todos são fazedores da situação imaginária, tanto ator como público, ou seja, todos são atores, enquanto no jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga se alternam entre jogadores e observadores. No drama a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas, o valor máximo da atividade é a espontaneidade, a ser atingida através da absorção e sinceridade durante a realização do jogo. A diferença de Spolin no theater game para drama, reside na relação com o corpo, o puro fantasiar do jogo dramático é substituído,

no processo de aprendizagem com o jogo teatral, por meio da representação corporal consciente.

De acordo com Japiassu (2001, p.19), “na ontogênese, o jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral. Essa passagem do jogo dramático ao jogo teatral, ao longo do desenvolvimento cognitivo e cultural do sujeito, pode ser explicada como”:

> Uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia (Koudela apud JAPIASSU, 2001, p. 19).

Retomando as intervenções no âmbito escolar, trabalhamos com a pretensão de explorarmos a metodologia dos jogos teatrais a fim de articular um ambiente de aprendizagem, onde seja primordial um clima de confiança, de respeito às diferenças e as reflexões.

Os jogos teatrais foram originalmente desenvolvidos por Viola Spolin para ensinar técnicas teatrais para jovens estudantes, escritores, diretores e técnicos, sem se constituírem em lições de como fazer. Por meio do jogo e de soluções de problemas, técnicas teatrais, disciplinas e convenções absorvidas organicamente, naturalmente e sem esforço pelos alunos. Jogos teatrais são ao mesmo tempo um simples divertimento e exercícios teatrais que transcendem ambas as disciplinas para formar a base de uma abordagem alternativa para o ensino/aprendizagem (SPOLIN, 2006, p. 20).

Segundo Spolin (2006), através dos jogos teatrais, a mágica do teatro invade a sala de aula, traz o prazer e a disciplina, pois, todos podem jogar! Todos podem aprender por meio do jogo.

Os jogos teatrais permitiram que os alunos experimentassem o fazer teatral, no momento em que executavam os jogos, a apreciação e a compreensão estética da linguagem cênica foi desenvolvida quando assistiram a outros jogarem e a contextualização histórica de seus enunciados estéticos ocorreu durante a avaliação coletiva quando também fazem análise de si mesmo.

Apresentarei um dos jogos realizados, para explanar alguns aspectos que evidenciam a estrutura essencial do desenvolvimento dos jogos teatrais.

Aquecimento – Jogo das palavras.

Formação em círculo, utilizar o foco do jogo ‘olhar’, porém acrescentando uma palavra que tenha sentido, uma relação lógica com a palavra falada anteriormente. Atenção, utilizar substantivos.

Jogo teatral – Jogo de bola (A9)

Foco:

Manter a bola no espaço e não na cabeça.

Descrição: Dividir o grupo em dois times – jogador e plateia. Depois inverta as posições. Cada jogador começa a jogar a bola contra uma parede, as bolas são imaginárias, feitas substância no espaço. Quando os jogadores estiverem todos em movimento, a instrução deverá mudar a velocidade com a qual as bolas são jogadas.

Instrução:

Modifique a velocidade da fala para combinar com a instrução. Se a bola está lenta: a bola está se movendo muito lentamente. Pegue a bola em câmara muito lenta. Agora a bola se move normalmente. Use o corpo todo para jogar a bola. Mantenha o seu olho na bola. Agora muito rápido. Jogue a bola o mais rápido que quanto puder. Normal de novo.

Agora novamente em câmara muito lenta. Dê o tempo para que a bola percorra o espaço. Veja o caminho que a bola percorre o espaço. Muito bem. Agora em ritmo normal novamente.
Avaliação:
Jogadores: A bola estava no espaço ou em suas cabeças?
Plateia: Vocês concordam com os jogadores? A bola estava nas suas cabeças ou no espaço?
Jogadores: Vocês viram o caminho que a bola percorreu no espaço?
Plateia: Vocês concordam?

Fotografia 1 – Jogo de bola (A9)
Prática com os alunos do ensino fundamental II



Fotografia de Denise Tomita
Fonte: Portfólio pesquisador

Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade, ela se transforma em um jogador criativo. Para tal, é imprescindível compreender alguns elementos que permeiam o jogo teatral.

De acordo com Koudela (2006, p.46), “o termo Foco equivale a ponto de concentração do ator, o nível de concentração é determinado pelo envolvimento com o problema a ser solucionado”.

Complementando o pensamento de Koudela, Spolin explica:

> No início, o Foco pode ser a simples manipulação de um copo, uma corda ou uma porta. Ele se torna mais complexo na medida em que os problemas de atuação progridem e com isso o aluno será eventualmente levado a explorar o personagem, a emoção e eventos mais complexos.

> Esta focalização no detalhe dentro da complexidade da forma artística, como no jogo, cria a verdadeira atuação através da eliminação do medo da aprovação/desaprovação. A partir do Foco aparecem as técnicas de ensino, direção, representação e improvisação de cena. Na medida em que cada detalhe é desdobrado, torna-se um passo em direção a um novo todo integrado tanto para a estrutura total do indivíduo como para a estrutura do teatro. Trabalhando intensamente com partes, o grupo também estará trabalhando com o todo, o qual naturalmente é formado por partes. (Spolin, apud KOUDELA, 2006, p.47).

A Instrução é vital para o jogo, para Spolin (2006, p.30), "se dá por meio do enunciado de uma palavra ou frase que faz com que os jogadores se atenham ao FOCO (Veja a bola!) [...] Durante o jogo, a instrução [...] torna-se os olhos e ouvidos dos jogadores". A regra que inicialmente estabelece o parâmetro vai perdendo gradativamente a rigidez.

> A instrução deve conduzir o processo teatral, libertando pensamentos e emoções ocultas, sem interromper diálogo e ação. A instrução permite que o professor tenha a oportunidade de participar do jogo. Jogos teatrais não são lições! Ninguém sabe o que vai acontecer!
> A instrução deve ser dada com voz clara e conduzir os jogadores, eliminando as distrações.
> [...] A instrução busca intensificar o jogo até o auge de energia e percepção dos jogadores – um passo para a ruptura. Evite imagens (*Imagine* ou *Faça de conta)* ao dar instruções. A sugestão de imagens (*Seria assim ou assado*) impõe pensamentos passados para aquilo que está acontecendo aqui/agora e aniquila a experiência de cada um e de todos. (Spolin, 2006, p.31).

E o último elemento essencial é a Avaliação, segundo Spolin (2006), a avaliação não é crítica. A avaliação também tem alicerce no Foco, que se restabelece por meio de questões dirigidas para os jogadores atuantes como os jogadores na plateia.

> A avaliação verdadeira, que está baseada no problema (FOCO) a ser solucionado, elimina críticas e julgamento de valores e dissolve a necessidade de o professor/jogador e/ou jogador/aluno dominar, controlar, fazer preleções e/ou ensinamentos. Está interação e discussão objetiva entre jogadores e grupo de jogadores desenvolvem confiança mútua. Forma-se um grupo de parceiros e todos estão livres para assumir responsabilidade pela sua *parte do todo*, jogando (SPOLIN, 2006, p.33).

A partir do discurso descrito sobre a sistematização do ensino mediado pelo jogo teatral, percebemos que o mesmo, permite trazer o espaço do teatro como conteúdo importante em si na formação do educando.

Quanto à menção ao teatro épico, direcionamos a narrativa percorrida por meio do jogo teatral, criando representações em grupos, com o jogo: De onde estou vindo? Onde a narração acontecia na terceira pessoa, através da observação atenta e das perguntas: Onde? O que? Quem?

Fotografia 2 – Jogo: De onde estou vindo?
Prática com alunos do ensino fundamental II



Fotografia de Denise Tomita
Fonte: Portfólio do pesquisador

Fotografia 2.1 – Jogo: De onde estou vindo?



Fotografia de Denise Tomita
Fonte: Portfólio do pesquisador

O intuito do jogo é o gênero épico, através da observação e movimentação dos corpos, “narrar o mundo objetivo, com suas paisagens, cidades e personagens, emancipando-se em larga medida da subjetividade do narrador” (ROSENFELD, 2001, p. 24).

Para Rosenfeld (2001), o narrador não exprime os próprios estados da alma, mas narra os de outros seres, o traço fundamental na narração é o desenvolvimento em sujeito (narrador) e objeto (mundo narrado). O narrador apenas ilustra como esses personagens se comportaram, sem que passe a transformar-se neles.

5 O texto teatral da peça didática

Escolhemos para leitura e análise a peça teatral, Aquele que diz sim, aquele que diz não, de Bertolt Brecht, com adaptação de Eduardo Montagnari.

Foi entregue aos educandos apenas o texto “Aquele que diz sim”. A leitura foi realizada em dupla e foi solicitado que discutissem o que entenderam sobre o discurso da peça, e em seguida registrassem a sua opinião, inicialmente respondendo a estas indagações: Onde se passa a história? Quem são os personagens? O que acontece na história?

Antes de debater as questões, perguntei o que eles acharam da peça teatral, um percentual razoável, não apreciou o final da história, a fala dos discentes foi: não gostei!

O final não poderia ser mais infeliz; outros se pudessem mudariam o final, de modo que tivesse um “the end” onde o filho conseguisse trazer o remédio para curar a mãe; outros comentaram que acharam a história “nada a ver”, não tinha sentido. Alguns poucos alunos logo após terminarem a leitura, averiguaram se a história tinha continuidade.

As argumentações e as descobertas do texto foram surpreendentes, os alunos que não participaram com tanta empolgação na dialética, foram indagados por mim, sobre as regras expostas no texto teatral: para que servem? Devem ser seguidas? Por quê? Com o objetivo de despertar sua capacidade adormecida por uma educação depositária, pois acredito muito no potencial dos educandos, mas devo confessar que por vezes me impressiono com a passividade que se encontram. Razão para que seja urgente repensarmos sobre a educação.

No que diz respeito à peça de Brecht, concluímos que sua genialidade está na sua atemporalidade (no sentido que pode se aprender com ele), e como nossos alunos são sensíveis quando orientados a reflexões, onde sua opinião é relevante para o desenvolvimento do grupo.

Há de se pensar que “da reprodução de ações e atitudes associais também pode se esperar efeito educacional” (Brecht apud KOUDELA, 2008, p. 19), é maravilhoso.

6 Considerações finais

A escola enquanto instituição/espaço construtivo é potencialmente necessária à ampliação do conhecimento e das diversas leituras prováveis de mundo, porém hoje, a não mais educação Artística e nem mesmo Arte-Educação, e sim o Ensino de Arte, apesar das mudanças na nomenclatura e na perspectiva metodológica, mantém-se em discussão, buscando não só a manutenção e a garantia do seu reconhecimento, seu espaço e sua vigência no currículo escolar brasileiro, como também, e de forma incisiva, a sua sobrevivência e desenvoltura na prática escolar.

Em se tratando de arte, especificamente seu ensino escolar, sabe-se que ainda deixa a desejar, como afirma Biasoli (1999, p.86):

> Como é sabido e comprovado, a educação artística nas escolas não vai nada bem, visto que é tida e trabalhada como uma disciplina de ações polivalentes, embora não exista nenhuma orientação legal que a caracteriza como tal. Essa pulverização de tópicos de técnicas para a realização de ‘produtos’ artísticos empobrece, sem dúvida, o verdadeiro sentido da arte.

Essa é uma leitura generalizada, porém coberta de razões quando ainda se vê no Brasil, em pleno século XXI, aulas de arte para se colorir desenhos e professoras

tentando ensinar arte, sem o mínimo de conhecimento, sem a formação específica/habilitação em artes.

A educação dramática é pedocêntrica, conforme Courtney (2010), ela se inicia com a criança e se afirma por aquilo que é – não como uma miniatura do adulto como no século XVIII – reconhece que a criança é o que é, e que sua imaginação criativa é dramática por natureza.

Podemos perceber em nosso cotidiano, ele está repleto de momentos teatrais, onde desenvolvemos ações para nós mesmos e para os outros, em um determinado tempo e espaço, com o objetivo de comunicar desejos, sentimentos e emoções, e de transmitir informações e vivenciar experiências. Os momentos teatrais podem ser de muitos tipos, desde simples e corriqueiras expressões de desejo humano até uma peça teatral organizada.

No ambiente escolar, identifica-se nitidamente um momento teatral dos alunos, como por exemplo, durante sua entrada na sala de aula, ao toque da campainha que avisa para o começo da aula, e nas demais ações que percorrem a rotina escolar, neste instante, vivencia-se um momento cênico. A própria sala de aula é um verdadeiro espaço para a expressão humana (pelo menos deveria ser), logo um espaço cênico, as paredes da sala de aula muitas vezes, tem cartazes relacionados aos conteúdos escolares, Brecht usou o cartaz como recurso cênico, no seu teatro didático, assim como o professor também o faz, tornando em um espetáculo vivo.

Virá então a pergunta: qual será a razão para que, em pleno século XXI, escolas ainda sejam reticentes as atividades escolares que envolvam o teatro? Uma possível resposta para essa questão é o fato de não somente o teatro, mas a arte em geral, ainda serem vistos como uma atividade de lazer ou um mero entretenimento sem maiores consequências.

Diante do projeto executado, e do exposto, compreendemos que o sistema de jogos teatrais e da concepção de um teatro didático, tem muito a contribuir para o ensino e para a aprendizagem.

Como afirma Courtney (2010, p.57):

> A Educação dramática é o modo de encarar a educação como um todo. Ela admite que a imaginação dramática é a parte vital do desenvolvimento humano, e assim a promove e a auxilia a crescer. Solicita-nos que examinemos todo o sistema educacional – os currículos, os programas, os métodos, e as filosofias pelas quais estas se desenvolvem. [...] a Educação Dramática é a base de toda educação centrada na criança. É o caminho pelo qual o processo de vida se desenvolve e, sem ela, o homem é apenas um mero primata superior.

Concluímos que a escola, a qual oportuniza uma vivência teatral aos alunos proporciona, acima de tudo, um aprendizado humano, em que o indivíduo, pela prática da representação, expõe-se e confronta seu mundo com o mundo que o rodeia. Na escola, o teatro não tem por objetivo profissionalizar o ator, mas oportunizar a vivência dessa linguagem artística, para que possa conhecê-la e ter subsídios suficientes para integrá-la a seu universo cultural.

7 Referências

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento.** 4ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2010.

FUSARI, Maria F. de Rezende & FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
_____, Ingrid Dormien. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
_____, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico.** São Paulo: Perspectiva, 2012.
_____, Anatol. **O teatro épico.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação:** um manual de direção teatral. 3º ed. – São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

Denise Tiemi Kobiraki Tomita
Graduada pela Universidade Federal do Paraná em Educação Artística – Licenciatura em Artes Plásticas, e em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Maringá. Pós-graduada em Arte-Educação e em conclusão de artigo, em Mídias na Educação. Docente do quadro próprio do magistério, no estado do Paraná.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4905525Z8

Pedro Carlos de Aquino Ochoa
Graduação em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Diretor de Cultura, e Professor na graduação em Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro – na Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro, educação, cultura, ensino de teatro e teatro-educação.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4220235H6

Modalidade: Comunicação oral, apresentação de poster GT: Teatro
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Teatro na Escola.

DEAMBULAÇÕES E TRIANGULAÇÕES – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE E SUAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Galiana Brasil (Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, Brasil)

RESUMO*:*
Este artigo busca problematizar o universo da pedagogia da arte a partir de algumas abordagens metodológicas ligadas ao ensino da Arte no Brasil ao longo da história, sem perder de vista as relações de poder e o caráter de resistência. Com ênfase na distinção entre as abordagens essencialista e contextualista e suas implicações no universo do ensino, o trabalho chama atenção, ainda, para o papel do professor como sujeito ativo nesse processo, responsável pelas escolhas e utilização dessas abordagens, culminando com uma proposta de trabalho prática, a partir da poesia de Ascenso Ferreira.
Palavras-chave: Ensino da Arte, abordagens metodológicas, Ascenso Ferreira

WANDERINGS AND TRIANGULATIONS - SOME REFLECTIONS ON ART TEACHING AND METHODOLOGICAL APPROACHES

ABSTRACT:
This article raises questions about the universe of the pedagogy of art from some methodological approaches related to teaching Art in Brazil throughout history, without losing sight of the power relations and the character of resistance. Emphasizing the distinction between essentialist and contextualist approaches and their implications in the world of education, the work calls attention to the role of the teacher as an active subject in this process, and also as a subject responsible for the choices and the use of these approaches, culminating in a proposal for practical work based on the poetry of Ascenso Ferreira.
Key words: Art Teaching, methodological approaches, Ascenso Ferreira

1 Introdução

Toda proposta pedagógica é um caminho e não um lugar. Contém uma aposta, nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. É, pois, um diálogo. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde se fala e a gama de valores que a constitui. Traz também as

dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

Sonia Kramer

1. À guisa de introdução

Ainda que a arte seja tão antiga quanto o próprio homem, o seu ensino, tal como hoje o conhecemos - institucional, sistematizado-, é algo bem recente em nossa história. A predominância, até o Renascimento, sempre foi dos aspectos vinculados à tradição familiar e passagem de gerações, através da relação mestre/aprendiz, redimensionada em diversas fases da história. Conforto e facilidade são lugares nos quais a arte e sua pedagogia não encontram assento, ou seja, a Arte na Escola não se configura, nem de longe, numa relação de tranquilidade. Em se tratando do Brasil, sublinhando equívocos curriculares ao longo da história, como o canto orfeônico, o desenho geométrico ou os trabalhos manuais predominando por décadas como ensino da Arte, as relações que se estabeleceram entre arte e escola foram, e são, marcadas por processos de tensão (Brasil, 2005).

A partir das três primeiras décadas do século XX, pela influência de Movimentos como o da Escola Renovada e o de Escolinhas de Arte no Brasil, desencadeou-se um processo de ascensão e queda de tendências metodológicas desde a Livre Expressão às perspectivas tecnicistas que, independentemente de valoração, alimentaram o pensamento e a atuação política dos representantes da área, rumo à institucionalização do ensino da Arte, que teve sua obrigatoriedade na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96[1].

Nossa intenção, nesta breve visada, é trazer à tona preceitos e fundamentos que caracterizam a arte como objeto de ensino, mas também como recurso de ensino, distinguindo suas funções, origens, metas (na tentativa de problematizar essa relação dicotômica) e evitando reduzir o problema a uma questão apenas de juízo, ou, simplesmente, de cunho maniqueísta. Na tentativa de escapar um tanto dos limites demarcados da seara teórica, arriscaremos, ainda, experimentar a abordagem proposta

[1] Assunto fartamente discutido em FUSARI, Maria F. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortês, 1997.

nesta incursão investigativa em que se intenta dirimir dicotomias estanques, a partir da leitura de poema de Ascenso Ferreira, como sugestão de trabalho prático.

Ressalta-se que a escolha pela linguagem poética propõe iluminar o quanto a literatura é campo fecundo para o ensino da arte (sendo uma linguagem artística específica e absolutamente inserida no mundo alfabetizado) que se constitui em terreno convidativo para o desenvolvimento de habilidades várias: olhar, sensibilização, engajamento humano e social, produção de imagens e leitura crítica do mundo; sobretudo porque se consubstancia sempre em campo por excelência para o exercício semiótico (a própria poesia – dialógica e polifônica – invoca as outras artes com as quais dialoga e das quais se alimenta: música, artes visuais, dramaturgia...).

2. Um passeio pelo percurso histórico/ teórico

No Brasil o ensino da Arte tem sido praticado, de um modo geral, dicotomicamente: numa perspectiva essencialista ou numa orientação contextualista. Essas categorias foram definidas por Elliot Eisner, para distinguir as justificativas que têm fundamentado a função educacional da arte. (KOUDELA, 1990).

Arte como objeto de ensino: vincula-se a uma abordagem estética ou essencialista, focada nos princípios da área de conhecimento. Ou seja, compreende seu caráter epistemológico ou, no dizer do filósofo italiano Luigi Pareyson (2001), a arte sic et simpliciter, a arte *per si*.

Arte como recurso de ensino: alia-se a uma abordagem contextualista ou instrumental: a arte se desloca para o lugar de “meio”, os objetivos estão externos ao sentido da linguagem. A arte está a serviço de outras disciplinas ou propósitos alheios à estética.

Mas será que toda a problemática que envolve o universo da pedagogia da arte encontra morada apenas nas definições de texto e significado de termos? Nestor Garcia Canclini (2001) chama atenção que o foco não deve estar centrado na migração dos termos, mas, sim, nas operações epistemológicas que situam sua fecundidade explicativa

e seus limites no interior dos discursos culturais: permitem ou não entender algo que permanecia inexplicado?

A relação entre o entendimento da arte como objeto *versus* o entendimento da arte como recurso de ensino ainda é uma questão espinhosa no universo pedagógico. Em linhas gerais, atendo-nos ao Brasil, podemos afirmar que, ao longo da história, foi a abordagem contextualista que teve predominância no ensino da Arte. Nossa herança primeira de ensino vem com a missão jesuíta, ou seja, com a função explícita da catequização. As dramatizações, o canto, os desenhos, as pinturas eram recursos utilizados em torno de um objetivo maior, exterior aos artísticos. Estética e fruição não eram - nem de longe - prioridade nesse currículo.

Com a chegada do império, a noção de educação muda e, com ela, o pensamento em torno das atividades artísticas, é o tempo da relação de artes e ofícios, do mestre/aprendiz, da divisão de gêneros por supostas aptidões (marcenaria para os meninos, trabalhos manuais para as meninas) que depois, em épocas tecnistas, dará lugar ao desenho geométrico; no Brasil ufanista, ao canto orfeônico[2].

As décadas seguintes, depois de 1960, influenciadas pelo pensamento norte-americano, o boom da livre expressão, o *laisser faire*, todas essas tendências vão deslocar e mexer com a função dos sujeitos, por exemplo: a mudança de perfil do professor da era tecnicista - o detentor da técnica, do conhecimento -, para a função quase passiva do professor na livre expressão. (PCNs, 1998)

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases inclui a Arte no currículo escolar, mas como "Atividade Educativa" e não como disciplina. Sua ascensão a status de disciplina ocorrerá, apenas, em 1996, com a lei 93.94 que obriga sua inserção na educação básica. (PCNs, 1998.)

Então, gostaria de chamar atenção para a relevância do movimento nacional de Arte/Educadores, o movimento organizado: A associação Nacional de Arte-Educadores - Anart, a Federação de Arte/Educadores - Confaeb, e as comunidades de aprendizagem, como as Escolinhas de Arte do Brasil, como espaço privilegiado do pensamento organizado, das práticas e ações revolucionárias de formação continuada dos professores. É preciso, ainda, enfatizar a figura icônica da professora Ana Mae Barbosa e,

[2] Para saber mais da história do ensino da Arte de 1930 a 1948, recomendamos a leitura de Ensino da Arte – Memória e História, com organização de Ana Mae Barbosa (2014).

a partir da década de 80, da mudança de paradigmas que se instaura a partir da sua abordagem (que à época surgiu como metodologia) triangular.

Originada com foco no ensino das artes visuais, hoje consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais como eixo norteador para o ensino/aprendizagem de todas as linguagens artísticas abarcadas pela proposta, embora muito estranhamente não lhe seja dado o crédito devido, é público e notório para qualquer sujeito atuante ou atento a esse universo que o surgimento da abordagem triangular é um divisor de águas da história do Ensino da Arte no Brasil, quiçá no mundo; afinal, reproduzindo a justa declaração do professor espanhol Imanol Aguirre (citado por Barbosa na apresentação de uma publicação recente alusiva à passagem dos vinte anos dessa proposta): "(...) se a Abordagem triangular não tivesse sido sistematizada por uma professora da América do Sul, já estaria ganhando o mundo". (2010:9)

E já que chegamos aos PCN's, é importante frisar que esse é um documento em que consta a escolha para o viés essencialista de ensino da Arte, pois está explícito: "Arte como objeto de conhecimento", todo o direcionamento dos parâmetros conduz o trabalho para o trato com as linguagens artísticas, a saber, o teatro, a dança, a música e as artes visuais. São inúmeros os questionamentos em torno das fragilidades desse documento, mas é também consenso que ele representa um avanço em relação ao vácuo que se tinha anteriormente. Vemos desde o texto da introdução, a priorização que deveria ser dada numa perspectiva essencialista:

> A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. (p.19)

E quais são os embates de hoje?

Antes de qualquer coisa, vivemos em um tempo em que a noção de fronteira alcança o conceito de território expandido, o "entre/lugar". Depois de Foucault, Stuart Hall, dos Estudos Culturais, já não é mais possível olhar esse tipo de paradoxo reduzindo-o ao front de oposição. Hoje o entendimento de construção do sujeito parte de *Identidades*, no

plural. É a própria Ana Mae Barbosa (2009) quem revê as questões de interdisciplinaridade e interculturalidade propondo a ampliação da discussão em torno da noção de interterritorialidade.

Arte é epistemologia, um sistema sígnico aberto a múltiplas possibilidades de abordagens e interpretações, porém, no terreno de seu ensino, será sempre necessário fazer escolhas. A lida do ensino da Arte como um recurso nunca será extinta, até porque há algo de tautológico - arte se aprende com arte, o objeto é também recurso - voltando a Pareyson: “Arte é uma atividade na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando [...]” (2001: 26). Então, será sempre possível (digno e eficaz) que a música ou o teatro sejam utilizados como instrumento para a melhor apreensão ou a ilustração de motes sociais ou no trabalho social com grupos historicamente excluídos (ex. ONG’s que utilizam a arte para conscientizar as mulheres acerca de seus direitos), porém, no espaço pedagógico formal, não é mais possível essa utilização de forma restrita e reducionista.

3. E sobre o papel do professor de arte?

Aqui deparamos com a figura do professor, agente dessa transformação. É mister ressaltar que todos os especialistas apontam para a urgência do olhar acurado à formação do professor, uma vez que é ele o mediador dessa proposta, o agente formador dessa conquista. É o professor quem fará essa escolha, com ou sem consciência, com maior ou menor aptidão.

E será sua atitude presente mais determinante que sua (de)formação do passado. É um processo complexo que não envolve, apenas, embasamento teórico. Há que haver coragem e disposição para o experimento prático: o treino do olhar, os experimentos de expressão com o corpo para um processo contínuo de educação dos sentidos. Ou seja, é a prática da abordagem triangular para além dos enunciados, dos documentos, das teses, dos discursos. É o entendimento dessa proposta como prática de significação, como nos ensinou Foucault, no lugar onde esses discursos se deslocam, no rito, na prática discursiva.

Há algo de “blefe” na prática de um professor de arte que muito discursa sobre propostas de Arte/ Educação, mas que, na vida, tem sua relação com a leitura crítica do

mundo/ das obras artísticas fissurada. Fruição, produção, reflexão, essa é a tríade. E vale para todos os sujeitos do processo.

Definitivamente, há algo de terrivelmente atual no cerne do emblemático artigo do professor e pesquisador norte-americano Vincent Lanier (1984), através do apelo para que se devolva *arte* a arte/educação. Não é à toa que a forma de escrita desse binômio segue se modificando ao longo do tempo, afinal, nomear é dar poder, e tolo é quem chegue a acreditar que essas duas forças complementares não sejam movidas por discursos de tensão e relações de poder.

Vemos, ainda, que as experiências são mais acumulativas que excludentes. Sobre a livre expressão, ainda em 1975, diz Ana Mae: "Professor deveria ensinar a ver, a analisar, a especular. O preconceito da livre expressão não existe mais. Podemos considerá-la como um processo inicial, um ponto de partida no ensino da Arte, e não como um método autossuficiente global". (2010: 33) chamando atenção, ainda, para a importância da fruição: *"ver, e não só fazer,* a fim de construir fundamentos para poder *ler* criticamente as próprias realizações bem como as de outrem". (*apud* Rita Bredariolli*,* 2010: 32 grifos do autor).

Se consideramos, por exemplo, as demandas de um público específico como o de jovens e adultos, com toda sua carga de desigualdade social, vítimas de um legado pernicioso alimentado por décadas acerca da ideia de desencaixe, de "reposição de tempo perdido", entramos, sim, em consonância com a fala de vários estudiosos que defendem como condição *sine qua non* considerar os conhecimentos prévios, análise de contexto e demais aspectos que apontam para uma abordagem curricular dita contextualista, mas, a inquietação benéfica se faz, justamente, na necessidade de confrontarmos os conteúdos específicos da arte às demandas desse público de jovens, adultos, trabalhadores/as, no *como* mediar um processo de educação estética que promova o conhecimento (artístico) através do desvelo e da experimentação.

De fato, assumir uma perspectiva curricular junto à disciplina arte, direcionada à Educação de Jovens e Adultos, requer um conjunto de fundamentos e atitudes que não é satisfatoriamente composto, na escolha exclusivista entre uma ou outra dessas abordagens (Brasil, 2005). Se de um lado, com toda coerência se defende "A preocupação de adaptar tempos, espaços, metodologias e conteúdos às condições do jovem e adulto trabalhador [...]" (LEITE, 1996: 51), evidenciar o processo de alfabetização

estética e artística do indivíduo como diretriz curricular (ROCHA,1993), ao nosso ver, não precisa se tornar uma vertente oposta.

Ou seja, não há que se demonizar abordagem alguma, mas sim, compreender seu percurso histórico, aprofundar seu conhecimento e sua prática (inclusive pessoal) sobre as mesmas para daí, sim, advogar pelas suas propostas e fazer escolhas conscientes.

4. Uma proposição prática

Quando posta em ação, a teoria precisa encontrar eco na ação pragmática, na prática do profissional que lida diariamente com a formação de outros sujeitos (além da contínua formação de si e do exercício de suplantar as de-formações que carregam ambos os polos desta equação). Os sujeitos-aprendizes precisam entender o movimento de estudo como caminho de autonomia e empoderamento e reconhecer a disciplina de ensino da Arte não somente como conteúdo didático ou programático estanque, mas como um conhecimento fundamental – dentro e fora do espaço das escolas - e imprescindível para esta dimensão de humanização e avanço crítico, social e político.

É fundamental, portanto (por eleger-se a opção de ocupar o lugar da exposição, na tentativa de não se manter na retaguarda apenas da teoria – tão sinuoso e sedutor esse demônio), que se assuma o risco de apontar estratégias/ propor caminhos de atuação pragmática e efetiva. Desse modo, propõe-se uma atividade prática, a partir da leitura do poema *A cavalhada,* de Ascenso Ferreira (1995).

A ação se inicia, de imediato, pelo contato com o texto selecionado, para que se proceda a leituras de reconhecimento em voz alta e atente-se para os primeiros aspectos artísticos que se façam perceptíveis: como sonoridade, musicalidade e a visualidade (tanto a carga imagética do poema, quanto a disposição do texto no papel), propostas pela escrita poética.

Segue o poema:

A Cavalhada

(Ascenso Ferreira)

Fitas e fitas...
Fitas e fitas...
Fitas e fitas...
Roxas,
verdes,
brancas,
azuis,

Alegria nervosa de bandeirinhas trêmulas!
Bandeirinhas de papel bulindo no vento!...

Foguetes do ar...

— "De ordem do Rei dos Cavaleiros,
a cavalhada vai começar!"

Fitas e fitas...
Fitas e fitas...
Fitas e fitas...
Roxas,
verdes,
brancas,
azuis...

— Lá vem Papa-Légua em toda carreira
e vem com os arreios luzindo no sol!
— Danou-se! Vai tirar a argolinha!

— Pra quem será?
— Lá vem Pé-de-Vento!
— Lá vem Tira-Teima!
— Lá vem Fura-Mundo!
— Lá vem Sarará!
— Passou lambendo!
— Se tivesse cabelo, tirava!...
— Andou beirando!...
— Tirou!!!
— Música, seu mestre!
— Foguetes, moleque!
— Palmas, negrada!
— Tiraram a argolinha!

— Foi Sarará!

Fitas e fitas...
Fitas e fitas...
Fitas e fitas...
Roxas,
verdes,
brancas,
azuis...

— Viva a cavalhada!
— Vivôô!!!

— De ordem do Rei dos Cavaleiros,
a cavalhada vai terminar!

Ascenso é um poeta pernambucano que, mesmo bastante festejado pela crítica especializada, ainda é pouco estudado no meio acadêmico. Dele, disse ninguém menos que Manuel Bandeira que fazia uso dos versos livres e dos versos metrificados como ninguém, acrescentando ainda que "[...] Costuma-se falar de verso metrificado e verso livre, como se algum abismo os separasse. Ascenso é o melhor exemplo com que se possa provar que não existe esse tal abismo. (1995: 8)*".*

Aponta-nos Bandeira que poemas como *A Cavalhada, Minha terra e Graf Zeppelin* revelam grande agilidade e versatilidade rítmica e, a nosso ver, aspectos de hibridismo e estratos poéticos resultantes da fricção *local x universal.* Ao lado de características universais, de caráter técnico, como a requintada habilidade de jogar com os versos livres e os metrificados, já ressaltadas, vimos, na poesia do mesmo Ascenso, fortes traços regionalistas, no que destacamos as palavras de Bandeira:

> "[...] Ler, e sobretudo ouvir Ascenso, é viver intensamente no mundo dos mangues do Recife, de Massapê e das caatingas, mundo do bambo-do-bambu-bambeiro, das cavalhadas, dos pastoris, dos reisados, dos bumbas, dos maracatus, das vaquejadas. [...] Os poemas de Ascenso são verdadeiras rapsódias do Nordeste." (p.9)

Dizia-se que era um autêntico regionalista. De fato, muito de sua criação traduz em palavras a poética dos brinquedos e das manifestações do folclore nordestino. Para alguns, um regionalista, para outros, um poeta universal.

Há, sem dúvida, processos de tensão latentes entre o sentido de regional/universal, originários no curso histórico da busca por representatividade nas letras latinas, pertencentes aos países colonizados, que tem desdobramentos em todas as linguagens artísticas e cujo debate já pode ser iniciado pela leitura desse poeta moderno que muitas vezes torna-se sufocado pela etiqueta reducionista do regionalismo.

Segundo o intelectual e escritor uruguaio Angel Rama (2001), o nascedouro dessa tensão, do ponto de vista artístico-cultural, começa na literatura:

> "(...)Dado que essas literaturas correspondiam a países que haviam rompido com suas progenitoras, rebelando-se contra o passado colonial (em que ficavam testemunhadas as culpas), tinham de ser forçosamente "originais" em relação a tais fontes. O tópico da "decadência européia", ao qual se acrescentará um século depois o da "decadência norte-americana", entrou assim em cena para não abandoná-la, instaurando o princípio ético que sobre o qual teria de se fundar tanto a literatura como a aversão ao estrangeiro, que serviria para constituí-la, sem refletir muito que esse princípio ético era também de procedência estrangeira, ainda que mais antigo, já arcaico para os padrões europeus. (...)" (p.241)

É dessa obsessão pela originalidade que surge o olhar para o que chamaríamos hoje de "cor local", pois só pelo meio da "representatividade" da região se poderia encontrá-la, afinal, era preciso acentuar e trazer à tona características diferentes da sociedade progenitora, como meio físico e composição étnica.

Trouxemos a voz pulsante de Rama para melhor ler Ascenso muito em função do conceito de Plasticidade Cultural que, a nosso entender, é outra chave para um possível trabalho com o poeta Ascenso. Esse conceito surge no esteio do movimento regionalista em oposição aos elementos modernizadores, temendo a ruptura da sociedade nacional. A Plasticidade Cultural dará conta de importar novidades modernizadoras não apenas como ferramentas, mas como animadores da tradicional estrutura cultural, visando à formação de novos discursos artísticos.

Daí é preciso destacar o diferencial dos artistas que, não se contentando em somente mergulhar nas fontes culturais representativas (populares, regionais), buscam outros discursos, se abrem a novas contaminações e, a partir do diálogo – que pressupõe

atrito –, revelam outros signos, novos significados, e é nesse “lugar” que percebemos a obra e o discurso artístico desse poeta pernambucano.

Situar o homem no seu contexto histórico já é uma chave interessante para abrir o trabalho com qualquer faixa etária - é o primeiro movimento do jogo-. Ascenso era um escritor, e sua poesia, obra literária, mas é possível desenvolver atividades e trazer conteúdos específicos de diversas linguagens artísticas além da literatura, como a música, as artes visuais ou as artes cênicas. Ademais, trata-se de uma personalidade “da terra” e de uma manifestação com matizes imbricadas no folclore regional. Levantar os conhecimentos prévios e quais os rebatimentos junto ao universo dos alunos é um ponto de partida contextual pertinente e necessário.

A ideia central do poema é a representação do brinquedo – a cavalhada -, a partir de um ordenamento estético presente desde a sua apresentação visual. Da mesma forma, ressalta-se sua sonoridade, percebida desde a primeira e mais inocente leitura, de preferência em voz alta para que se distinga sua característica sonora, o nível melopeico.

O flamular das fitas e bandeiras está presente na cadência sibilar, numa espécie de aliteração, tanto quanto no desenho/contorno formado pela ordenação das palavras impressas. Nova chave para explorar e descobrir os aspectos artísticos no design gráfico.

É possível *ver* o auto com início, meio e fim. No seu desenvolvimento, na ação frenética: construção do enredo, apresentação das personagens, corrida dos cavalos, tom humorístico e, no encerramento, o retorno à estrofe inicial para anunciar, em seguida, o final da brincadeira.

Segundo o poeta mexicano Otávio Paz, o poema é a consagração de um instante, então, mais que apresentar, sagrar, Ascenso plasma a manifestação. Nada é gratuito, o estrato gráfico é desenhado pelo poeta de modo que possamos ver os movimentos das fitas. Um recurso imagético sofisticado, presente desde a sua apresentação. No corpo do poema, recursos de ordenação; a enumeração das cores, a força da narrativa, vozes em terceira pessoa, uma arquitetada polifonia que nos transporta - juntamente com as imagens - ao universo do brinquedo, com margens largas para o uso da imaginação.

Há uma palheta de cores que pode constituir ponto de partida para muito experimento, pelo vasto universo imagético do poema, tanto quanto pelo universo imagético do brinquedo real. Há, ainda, os recursos cênicos intrínsecos à dança de origem popular aberta a possibilidades infinitas de conhecimentos e novas criações, além

da possibilidade de jogo teatral, inspirada nos diálogos explícitos e sugeridos, nas personagens típicas da festa e naquelas que poderão vir a nascer a partir do jogo, como uma escrita dramatúrgica, concepção de cenário, figurinos e outros recursos estilísticos.

5. E agora, ensaiando uma conclusão

Esta é apenas uma possibilidade de se considerarem conhecimentos prévios, contexto sociocultural e se trabalhar uma perspectiva de formação global do indivíduo - como sugere a orientação contextualista - sem deixar de intervir no processo de educação dos sentidos, através do acesso, da fruição e de experimentos artísticos. Uma busca real pela formação de sujeitos que possam raciocinar esteticamente e, na mesma medida, possam compor, criar de forma racional, fazendo uso consciente de técnicas e saberes do universo da arte. Objetivamos uma intervenção artística que se mostre crítica na produção dos sujeitos tanto quanto (ou ainda mais que) no discurso do professor, uma vez que a prática deste também é discurso.

Talvez em um contexto marcado pela necessidade histórica de manter vivas discussões e debates políticos e sociais (em temas e processos humanos que sempre retornam à baila, por exemplo, no caso particular e atual no Brasil, em relação aos cinquenta anos pós-Golpe da ditadura militar), reitera-se o quanto sempre é útil recorrer ao exercício de puxar a pedra do badoque para trás e, fazendo isto, buscar entender a evolução política e a epistéme do ensino da Arte no país. É, então, que se impõe a palavra (e a atmosfera) RESISTÊNCIA.

Nesse sentido, retoma-se a frase síntese com a qual se concluiu um estudo sobre Arte e Currículo em 2005 (de nossa autoria), capturada dos lemas do Movimento dos Sem Terra- MST, para um fechamento que se pretende abertura antes de qualquer ideia definitiva, pois muito ensaiamos mas ainda não aprendemos com eles o suficiente a ponto de significar o grito e fazer jus ao sentido de cada palavra. Então, para os que ainda acreditam nessa utopia chamada ensino da Arte no país do futebol, que se insista no grito: “Ocupar, Resistir e Produzir”.

Referências

AGUIAR, Flávio et al (orgs.) Ángel Rama: Literatura e Cultura na América Latina. São Paulo: Edusp, 2001.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC/ SESC, 2008.

_____, Ana Mae. Interterritorialidade - Mídias, Contextos e Educação. São Paulo: Senac, 2009.

BRASIL, Galiana Galindo. O Lugar da arte no currículo da EJA do SESC Casa Amarela. Recife: UFPE, 2005.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BREDARIOLLI, Rita. “Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte”. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs). Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: USP, 2013.

FERREIRA, Ascenso. Catimbó; Cana Caiana e Xenhenhém. Recife: Nordestal, 1995.

FERREIRA, Ascenso. Catimbó; Cana-caiana; Xenhenhém. Recife: Nordestal, 1995.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2ª. Edição, 1990.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte a Arte-educação. In: ARTE-EDUCAÇÃO Leitura no subsolo. Ana Mae Barbosa (org.) - São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, L.H. A. *A prática pedagógica com jovens e adultos em questão: revisitando as experiências, extraindo significados e ampliando os horizontes do trabalho.* In: *reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural*. Belo Horizonte, 1996.

PAREYSON, Luigi. Os Problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMA, Angel. Transculturación narrativa en America Latina. México: Siglo XXI, 1982.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. *Ensino de arte (novas diretrizes curriculares / novas propostas): formação continuada.* Revista de Educação CEAP – a. 11, n. 4 Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1993.

Galiana Brasil (PE) é atriz, gestora cultural e professora de teatro, licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, com Especialização em Ensino da Arte pela mesma Universidade. Integra, desde o ano 2000, o quadro profissional do SESC- PE. Atualmente cursa a especialização Literatura e Interculturalidade na Universidade Católica de Pernambuco – Unicap. http://lattes.cnpq.br/0110708329339509

Modalidade:Comunicação Oral GT: Teatro

Eixo Temático: Epistemologia, Política Educacional, Práticas Educativas em Teatro: realidade latino-americana e mundial

TEATRO DE CULTURA POPULAR: BASES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Rudimar Constâncio
Universidade da Madeira, Funchal, PT.

RESUMO

O presente artigo se caracteriza como um ensaio e traz algumas reflexões acerca da intervenção pedagógica, que engloba um manancial de políticas e pedagogias realizadas pelo grupo do Teatro de Cultura Popular do Movimento de Cultura Popular, por intermédio do processo de rompimento com os paradigmas educacionais tradicionais vigentes e a construção de uma nova ordem para a cidade do Recife, entre 1960 a 1964.
Palavras-chave: MCP/TCP; Práticas Pedagógicas; Políticas.

THEATER OF POPULAR CULTURE: POLITICAL AND PEDAGOGICAL BASES

ABSTRACT

This article is characterized as an essay and brings some reflections about pedagogical intervention that encompasses a wealth of policies and pedagogies performed by the Theatre of Popular Culture Popular Culture Movement group through the process of breaking away with traditional educational paradigms existing and the construction of a new order for the city of Recife, between 1960-1964.
Key-words: MCP/TCP; Pedagogical practices; Politics.

1. Introdução

Este ensaio tem como objetivo compreender as bases políticas e pedagógicas do grupo de Teatro de Cultura Popular, em seus processos criativos, no ambiente da aprendizagem e nas relações entre os sujeitos.

Enquanto pesquisador, professor e artista de teatro e à luz da reflexão sobre minha trajetória como educador, buscarei trazer para a contemporaneidade a efervescência, o discurso, os conceitos deste Movimento alicerçado nas relações humanas. Trata-se de um estudo estimulante e desafiador**,** pois as ações políticas e pedagógicas deste grupo de teatro estão

intrincadas com o empoderamento do bem cultural e da alfabetização do homem em sentido amplo.

Objeto de estudo, por excelência, o Ensino da Arte é importante na escola e fora dela, pois é a representação sócio-político-estético-cultural da realidade, produzida individual e coletivamente. Diante da necessidade de se comunicar e se expressar, o ser humano foi descobrindo e utilizando diversos meios: a fala, o desenho, a escrita, o som, o gesto, o movimento do corpo, tornando-os forma de expressão e, consequentemente, em linguagem artística. Portanto, podemos entender a **arte**, da maneira que aqui expomos, como construção simbólica e estética, compondo-se de um sistema de signos que se articulam de acordo com as especificidades de cada linguagem.

Dar acesso à arte/educação, como produção estética, cultural e histórica, é estimular o desenvolvimento do percurso pessoal criador dos alunos. Aprender artes hoje envolve, simultaneamente, a vivência da sensibilidade (exploração dos diversos sentidos), da atividade intelectual (construção cognitiva e estética) e das habilidades físicas (procedimentos técnicos), o que colabora para a organização articulada do pensar e agir, que influi no processo de aprendizagem e integração social dos alunos. Além disso, favorece o diálogo com a cultura no âmbito local, regional, nacional e internacional, com os meios de comunicação e com as novas tecnologias. Assim, o ensino de artes contribui para a construção da formação da identidade cultural do aluno.

Ao interagir com as artes, o aluno mobiliza toda a sua capacidade e potencialidade de exercitar os sentidos, observar, perceber, conhecer, criar, representar, compreender a vida poeticamente e transformar a existência de si próprio e do outro em símbolo, sintetizando a sua experiência estética. Aprender artes é maravilhar-se, é brincar com o desconhecido, interagir com a natureza e a cultura, é criar... é o ser, estar e atuar no mundo.

O nosso pensamento de Ensino da Arte está fundamentado na ideia da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), na articulação de três campos conceituais: o apreciar crítico, mobilizando a percepção e a análise formal e simbólica no ato de ler, a produção em arte; o conhecer e refletir, através da contextualização conceitual, histórica, cultural e estética da produção em arte, e o fazer artístico, oportunizando a experimentação dos processos de criação e procedimentos técnicos ao produzir arte e ao sistematizar os resultados das aprendizagens como também orientá-los nas suas intervenções artísticas.

Como pesquisador, temos investigado a arte circense, o *clown*, a *Commediadell'arte*, o Teatro/Educação, O Movimento de Cultura Popular, a Inovação Pedagógica, além do nosso interesse pelo teatro político brasileiro, principalmente de Pernambuco. Nesta perspectiva é que buscamos aprofundar o significado das práticas políticas, pedagógicas e filosóficas nos processos de uma educação estético/ética e de sua função social transformadora na formação do homem/cidadão brasileiro.

Neste sentido, este trabalho tornou-se expressivo devido à carência de análises que contemplem de maneira interdisciplinar aspectos educacionais, culturais, políticos e estéticos num estudo de um grupo de teatro. O TCP construiu um fazer teatral de caráter ideológico e de legitimação política, trazendo à luz de seus espetáculos e esquetes teatrais, uma prática pedagógica inovadora e um sentimento de justiça, igualdade e de solidariedade, que serviram de espelho para que, no Brasil, outras experiências

fizessem ecoar seus princípios, tendo como foco a formação do homem brasileiro, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro dado relevante deste trabalho – por ser novo, não existindo nenhuma pesquisa em torno desse objeto –, é que ele se configura como um estudo inovador sobre as práticas políticas e pedagógicas realizadas pelo TCP, cujo propósito era alfabetizar as massas, não somente com o letramento, mas mediando as possibilidades do conhecimento através de códigos, símbolos, signos e com o pertencimento das letras com as artes, constituindo como teatro/educação. Especificamente nesse caso, o teatro, não poderá ser visto como ferramenta, mas inserido no processo dinâmico e dialético (GADOTTI, 1996; 2001) para alfabetização das letras, dos códigos, e para a alfabetização dos sentidos.

Em relação à metodologia deste artigo, caracteriza-se como ensaio e utilizamos como embasamento teórico, autores que vêm pesquisando o MCP/TCP, ou que de alguma forma influenciaram na sua origem e em suas práticas educativas e políticas, inserido no ambiente da aprendizagem e com a formação do homem cidadão brasileiro, tais como: Brandão (2002); Coelho (1986, 2002 e 2012); Dumazidier (2008); Gadotti (1996, 2001); Figueirôa (2006); Fino, (2008); Freire (2011); Mendonça (1968); Ramos (2008); Rosas (1986, 2002); Soares (1982), entre outros.

Neste ensaio pretende-se analisar a contribuição do Teatro de cultura Popular nos aspectos políticos e pedagógicos. O texto foi estruturado nos seguintes tópicos: As Bases Políticas do Teatro de Cultura Popular; As Bases Pedagógicas do Teatro de Cultura Popular e Considerações Finais.

2. As Bases Políticas do Teatro de Cultura Popular

O Movimento de Cultura Popular (MCP) nasce da necessidade de uma ação política, cultural e educacional, de inserção do “povo” na sociedade, no período de 13 de maio de 1960 a 31 de março de 1964. Convém destacar, a concepção do pensamento desse movimento nos seus aspectos políticos e pedagógicos. Para tanto, é necessário redimensionar essa história que pede revisitações e redefinições, por tudo o que foi construído por homens e mulheres que até hoje nos legam sua herança. Esse trabalho busca a singularidade destas ações e representações, tentando encontrar algumas respostas para questões, por vezes inesperadas, afinal “Não existe o termo exclusivo e privilegiado do fazer histórico” (REZENDE, 1987, p. 9).

No período compreendido entre 1959 e 1964, anos de intensas convulsões políticas e sociais, o mundo se encontrava dividido em dois blocos: os capitalistas e os comunistas. O Brasil, em particular Pernambuco, empenhado em apreender as novas ideias socialistas, provocava as elites temerosas de mudanças político-sociais, elites que queriam manter a qualquer custo seu *status quo*. O pavor dessa fatia da população era, principalmente, de que ocorresse uma revolução advinda das bases, como na Rússia, já que, bem perto, existia o exemplo de Cuba. Além disso, havia no processo histórico do estado de Pernambuco, uma tradição de insurreições ocorridas desde a colonização, passando pelo Império, até chegar à República. A oligarquia pernambucana tinha a noção exata das dissensões históricas.

Em Pernambuco, um estado basicamente agrário, que cultuava todos os vícios das velhas oligarquias – "voto de cabresto" e punições violentas aos que não obedeciam às regras estabelecidas pelos donos do poder –, este continuava sendo um momento histórico desolador para a classe baixa (de poder aquisitivo minúsculo), que imperava em todo o território brasileiro, principalmente no Nordeste.

Para combater a miséria estabelecida e frear revoltas maiores, o momento era de criar um projeto político que desse ao povo um mínimo de esperança. Nessa perspectiva, a Frente do Recife[1], liderada por Miguel Arraes, juntamente com os socialistas, comunistas, cristãos – católicos e protestantes – e todas as esquerdas existentes deram um grande passo político:

> [...] uma opção pela unidade das forças populares e pelo fortalecimento de um núcleo dirigente capaz de comandar, pelos meios institucionais, a luta pelas reformas consideradas imprescindíveis à emancipação nacional. Neste sentido, representava uma superação à alternativa de privilegiar as alianças com a chamada burguesia industrial. Na verdade, porém, a opção era mais circunstancial do que mesmo um posicionamento tático definido no sentido de construir um projeto autônomo para as classes populares. O caráter eleitoral tendia a prevalecer sobre as injunções político-ideológicas (SOARES, 1982, p. 48).

Em 1959, Miguel Arraes, Prefeito da Cidade do Recife, eleito com apoio das esquerdas, comprometido com as alas mais progressistas e imbuído da vontade de mudar as estruturas sociais *da cidade*, imprime ao seu governo um caráter popular, buscando mudar definitivamente o perfil da capital. Uma de suas iniciativas foi a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), que se prestaria a realizar um projeto político-pedagógico-cultural para a cidade.

Arraes conseguiu apoio da classe média, o que lhe deu mobilidade para avançar com os projetos de infraestrutura e reuniu os mais diversos segmentos da sociedade: profissionais liberais, representantes das igrejas, integrantes da Ação Popular e do Partido Comunista Brasileiro, em uma confluência de tendências ideológicas em prol de um "único" pensamento: "mudar a realidade das camadas mais pobres" (COELHO, 2002, p.43).

Diante de um cenário de muitas fragilidades, de incertezas nas mudanças, o MCP, através de seu presidente, Germano Coelho, convida Paulo Freire (1921-1997), para participar do movimento. Freire torna-se então membro efetivo e Diretor Executivo do Departamento de Documentação e Cultura (DDC), órgão que, segundo o próprio Germano Coelho, "era uma espécie de Secretaria de Cultura do Município" (COELHO, 2002, p.45).

O Teatro de Cultura Popular (TCP) é o grupo de teatro criado pelo MCP para dar sustentação ao projeto cultural e educacional do governo de Miguel Arraes, em uma perspectiva de educação conscientizadora. Notabiliza-se não só por se originar de movimentos políticos, mas também por empreender uma abordagem da cultura popular, como forma de aproximar o teatro das camadas operárias e campesinas, buscando a concretização de um teatro popular.

---

[1]Frente do Recife. Em 1955, na primeira eleição popular para Prefeitura da capital, Miguel Arraes foi lançado candidato a Prefeito pela Frente do Recife, coligação que reunia seu partido, PSB, o PTB e o PTN, com apoio dos comunistas.

As atividades do grupo iniciam-se por meio da Divisão de Teatro do MCP, departamento ao qual está ligado. O TCP é formado por católicos, protestantes, comunistas, trotskistas, existencialistas cristãos, socialistas, todos sob a coordenação do ator e encenador Luiz Mendonça (1931-1995).

O TCP e, por extensão o MCP, trabalhou na perspectiva da preservação da autonomia do sujeito e na crença de que a aprendizagem passa pelo desenvolvimento humano. Parte-se então da ideia de que todos os homens podem adquirir conhecimento, uma vez que não nascem com tais predicados, e sim adquirem com a vivência, com a escola. Vê-se, então, que o conhecimento é algo forjado, fabricado, como observa Foucault: "O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que o conhecimento foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana" (2003, p.16). Portanto, *qualquer ser humano pode forjar para si mesmo o conhecimento*. Essa seria a marca maior do projeto político-ideológico e estético do grupo.

Ao analisar a trajetória do Movimento de Cultura Popular, e seu afiliado, o Teatro de Cultura Popular, percebe-se que eles foram alicerçados a partir da junção de intelectuais importantes do estado de Pernambuco, no intuito comum de que esse movimento levasse o homem do povo a redescobrir valores éticos, morais, culturais, críticos e se tornasse senhor de seu destino (que cada um fosse sujeito de sua própria existência). Deve-se ampliar este empoderamento, inclusive, no processo eleitoral como cidadãos alfabetizados, capazes de ser livres e de eleger candidatos progressistas, habilitados a realizar as reformas necessárias para uma vida mais digna.

Em síntese, esse trabalho pretendeu-se ser uma análise crítica dos paradigmas políticos e pedagógicos sobre os quais o TCP se debruçou e, por meio deste ensaio, dar nossa própria visão acerca de seus resultados. Além disso, almeja-se o registro e a divulgação do processo deste grupo de teatro que contribuiu para o surgimento de um ambiente propício às práticas pedagógicas inovadoras, a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem aberta para os menos favorecidos, através da alfabetização e da arte, tanto no Recife, como em Pernambuco e no Brasil.

No próximo tópico, detemos-nos nas práticas pedagógicas realizadas pelo TCP, a partir dos estudos, conceitos e concepções tratados na obra de Fino, como a reflexão, que se segue: "a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E essas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas de dentro" (2008, p.3).

3. As Bases Pedagógicas do Teatro de Cultura Popular

Os estudos acadêmicos acerca do movimento cultural de grande expressão política e pedagógica para as artes e educação do Século XX, realizado na cidade do Recife e irradiado para todo estado de Pernambuco, e mesmo para o Brasil, são escassos. Trata-se de estudos sobre o **Movimento de Cultura Popular (MCP)**, do qual emana o Teatro Experimental de Cultura, antes de ganhar em definitivo o nome de **Teatro de Cultura Popular (TCP)**. Não existem trabalhos que façam a conexão entre o Teatro de Cultura Popular (TCP) e suas práticas pedagógicas. Este grupo, que existiu no Recife entre

1960 e 1964, esteveà frente das inovações políticas, estéticas e pedagógicas daquele momento e, por se tratarem de práticas pedagógicas inovadoras é que se coadunam à linha de pesquisa aqui escolhida para levar adiante esta investigação, que resultará em nossa dissertação.

Em uma primeira investida da revisão da literatura acerca do TCP, encontram-se alguns títulos e algumas poucas pesquisas que trabalharam a vida do MCP e do TCP. No entanto, não se apresenta nenhum estudo que objetive estudar as práticas pedagógicas do TCP ou do MCP. O que na verdade veem-se, são diversos depoimentos vivenciados pelos líderes do movimento, ou por admiradores que acabam por imprimir um caráter, quase sempre, ufanista ou uma visão romântica do papel e da importância do Movimento de Cultura Popular e de seu Teatro de Cultura Popular (TCP). Falta-lhes uma visão crítica, uma análise mais profunda dos aspectos políticos, do momento histórico no ambiente da aprendizagem, do processo, das práticas pedagógicas e das relações vividas culturalmente. Além da ausência de rigor científico para que o fenômeno possa ser avaliado em sua totalidade. Estas fontes serão deixadas à parte, para futuros enfrentamentos na pesquisa de campo.

O MCP foi fundado em maio de 1960, constituindo-se em uma sociedade civil sem fins lucrativos, mantida pela Prefeitura do Recife, entre 1960 e 1961, e, posteriormente, pelo governo do estado de Pernambuco, entre 1962 e 1964, nas gestões de Miguel Arraes. Os projetos desenvolvidos tinham por objetivo elevar o nível cultural do povo e assim conscientizá-lo acerca das opressões que sofria. "Educar para a liberdade" era a divisa que conduzia suas ações. A matriz desse pensamento provém do movimento intelectual francês *PeupleetCulture* (Povo e Cultura), de JoffreDumazidier (2008), cujo objetivo maior era “fazer homens fortes, corajosos, com uma consciência clara, na vontade, nos sentimentos, na compreensão do mundo, homens de caráter, livres, generosos, cultos, simples, homens de paz” (COELHO, 2002, p.44).

Em Pernambuco, participaram ativamente do referido Movimento artistas, intelectuais, políticos e educadores, como Paulo Freire, Paulo Rosas, Anita Paes Barreto, Norma Coelho, Josina Godoy, Silke Weber, Aluísio Falcão, Abelardo da Hora, Geraldo Menucci, Mário Câncio, José Wilker, José Maurício Carvalheira, Teca Calazans, Eduardo Coutinho, Augusto Boal, Luiz Marinho, José Cláudio, Nelson Xavier, Luiz Mendonça, IlvaNiño, Jomard Muniz de Britto, Joacir Castro, Francisco Brennand, Hermilo Borba Filho, Ariano Suassuna, Geninha da Rosa Borges, Rosa Vasconcelos, entre outros. Todos eles engajaram-se no Movimento, atuando em suas áreas específicas: ensino, pesquisa, artes plásticas, artesanato, música, canto, teatro, cinema, rádio, saúde e esportes.

Na área da educação, Paulo Freire (2011) posicionou-se frente às mudanças sociais, criando uma metodologia de alfabetização que se fundamentava em uma pedagogia crítico-libertadora. Em sua perspectiva, para que o educando avançasse em sua leitura de mundo, apropriando-se do seu espaço, de sua história e passando a se entender como “sujeito da história”, era necessário que todo o processo educativo tivesse como ponto de partida a sua cultura. Consolidava-se, assim, a ideia de *educação como prática para a liberdade*. Esse princípio pedagógico, que considera o educando como corresponsável pela construção do seu saber, é comentado por Kreutz (1979):

> [...] o princípio pedagógico subjacente à concepção de educação popular que visa ao encaminhamento de transformações quantitativas na ordem vigente é o processo de conscientização, inspirado na ideia de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si (apud ROSAS, 1986, p. 20).

O combate ao analfabetismo, como processo para o desenvolvimento, era a ordem do dia. O projeto político-pedagógico criado visava à conscientização do aluno, trabalhando a sua própria realidade, estabelecendo uma força política no Nordeste, com bases sólidas no MCP, que tinha como proposição preliminar, segundo Moacir Gadotti, "retirar o povo da ignorância extrema, dando-lhe e munindo-o de uma educação preocupada em valorizar suas raízes, seu dia a dia, sua relação consigo mesmo e com a comunidade em que vive" (2001, p.1). É essa concepção que se pode entrever nos questionamentos contundentes de Paulo Freire: "Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?" (2011, capa).

Em seu depoimento para o *Memorial do MCP* (1986), Germano Coelho reconhece que havia discordâncias dentro do processo de alfabetização. Uma delas dizia respeito à adoção de material didático. Paulo Freire discordava veementemente da utilização de cartilha ou de qualquer livro preestabelecido na educação de adultos. Para ele, não havia outro caminho que não fosse o do diálogo, o do aprender a questionar e a discutir os próprios problemas. O povo deveria, por essa via, assumir o poder de tomar decisões autonomamente, com a capacidade de organizar sua própria aprendizagem, associando a leitura da palavra à leitura do mundo. O material didático que admitia eram as fichas e os *slides*. E aqui se ressalte um elemento "tecnológico" inovador à época: o uso de *slides* no processo do ensino-aprendizagem.

Comentando a pedagogia de Paulo Freire no que se refere ao fazer cultural, Brandão afirma: "Na aurora do pensamento de Paulo Freire, fazer cultura popular era trabalhar como educador sobre a cultura, de forma a transformá-la de alienada em popular. Uma cultura própria do povo, desvinculada, purificada de elementos estranhos a ela mesma" (2002, p. 23-24).

Antes de prosseguir, é importante abrir parênteses para tecer um comentário sobre um termo fundamental e de reiterado emprego neste estudo: *popular*. O mais comum é conceituar "popular" como sendo algo do povo, para o povo, porém que não tenha, obrigatoriamente, de atender às necessidades do povo. É importante realçar que o termo acima relacionado não é empregado com a mesma conotação no MCP. O adjetivo mais perto da realidade a ser utilizado para definir "popular", dentro dos propósitos desse movimento, seria "oprimido".

Germano Coelho (2002, 2012) afirma que o método de Paulo Freire nasce no interior do MCP, através dos chamados "círculos de cultura" e que, em sua metodologia, não havia lugar para uma programação cartesiana, elaborada anteriormente. Todo o processo educativo passa a ter como ponto de partida uma consulta aos grupos de trabalho e estudos, que estabeleciam os temas a serem debatidos, com o apoio dos educadores. Dessa forma, no

formato da programação, havia lugar fundamental para a interlocução, que resulta na metodologia conhecida como “Pedagogia do oprimido”, obra indispensável para esta pesquisa (FREIRE, 2011).

Esse método foi utilizado nos trabalhos com os **ciclos de leitura** dentro do MCP. Observando os resultados obtidos nessa prática, Freire estende essa metodologia para a alfabetização, concluindo que se funcionava em alto nível de discussão com os grupos populares, independente de serem alfabetizados ou não, poderia se revelar produtivo na educação. Segundo Moacir Gadotti (1996, 2001), Freire estabeleceu o método de formação da consciência crítica.

Paulo Freire foi fortemente influenciado pelas ideologias do final do século XIX e início do século XX, acreditando na “ideia do homem total, do homem em sua plenitude de ser-com-outro” (Gadotti, p.3), advinda de Martin Buber. Para Gadotti, Freire comungava com Carl Rogers na defesa da liberdade de expressão individual, partindo do princípio de que o homem pode resolver seus próprios problemas, desde que motivados anteriormente para isso. Como Célestin Freinet, acreditava na capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem. De John Dewey, vem a ideia do aprender fazendo, do trabalho cooperativo, da relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala dos alunos. Alinha-se também ao pensamento de Lev Smenovitch Vygostski, Jean Piaget, Hegel, Marx, Kant, Vico, Maria Montessori e Anísio Teixeira, depurando estes pensamentos para o bem do homem, para a humanização deste.

Gadotti (2001) ainda afirma que as duas fontes principais do pensamento de Paulo Freire foram o “humanismo e o Marxismo”, e que, para o mesmo, a “utopia era o verdadeiro realismo do educador”.

A proposta educacional e cultural do MCP passou a ser criticada de forma violenta por diversos segmentos conservadores da sociedade. Internamente, o movimento se fragilizava com os conflitos e as dissidências. Muitos já não se entendiam, tanto por questões políticas como por questões de outra ordem e deixaram o movimento. Aos poucos, desintegrava-se a sintonia que unira o grupo em sua origem.

Um fato que influenciou decisivamente essa grande instabilidade foi a saída do prefeito Miguel Arraes para ser candidato ao governo do Estado de Pernambuco. O governo municipal passa para o vice-prefeito Arthur Lima Cavalcanti, que também deixa a Prefeitura para se candidatar a Deputado Federal, assumindo a Prefeitura do Recife o Presidente da Câmara dos vereadores, Antônio Moury Fernandes, que iniciou uma verdadeira caça às bruxas. Os integrantes do MCP e, sobretudo, Arraes passaram a ser perseguidos de forma acintosa. Todo esse processo enfraqueceu as bases do movimento, que logo se recuperou, com a vitória do seu candidato. Miguel Arraes se elegeu governador de Pernambuco, assumindo o controle do Estado no dia 1 de janeiro de 1963. Em seu discurso de posse, reafirma seus compromissos com as bases populares, conforme se pode constatar no excerto:

> E o futuro, para o brasileiro atual, para o pernambucano que me escuta, é logo depois de agora, e cada dia que amanhece. A única diferença está em que cada dia amanhecerá inevitavelmente, que queiramos quer não; mas o nosso futuro, o futuro do povo livre e emancipado econômica e politicamente, esse nós teremos que

> merecer, que conquistar a cada hora e cada dia. E só nos será possível merecê-lo e conquistá-lo com trabalho e mais trabalho, com sacrifício e mais sacrifício. Sei que o povo de Pernambuco está disposto a isso, que não nos falta disposição para isso. E foi por isso e para isso que ele me colocou no governo. Por isso é que me apresento, senhores representantes do povo, para pedir a todos, para pedir ao povo que se dedique ao trabalho e que me ajude a trabalhar. Acredito ter tudo que um homem precisa para o trabalho e que outra coisa não é senão o que foi dito pelo poeta "Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo" (ARRAES, 1986, 160).

Com Arraes no poder, o MCP ampliou suas bases educacionais e culturais, que se espalharam pelo território pernambucano, gerando uma grande teia de articulação política, desta vez chegando até os camponeses, os cortadores de cana, abrangendo as comunidades mais longínquas e inóspitas. O sistema de Alfabetização de Paulo Freire chegava ao reconhecimento nacional com a implantação do Plano Nacional de Educação, como atesta Astrogilda Paz de Andrade (2006):

> O Ministério da Educação mandou chamar Paulo Freire pra ver o método. Aí, no momento em que chamaram para ficar realmente oficial o método no Brasil todo, Paulo Freire estava em São Paulo fazendo um trabalho lá e não pôde vir a Brasília. Jomard e eu fomos apresentar em Brasília. Se marcou o dia (não lembro exatamente o dia, sei que parece no ano de 1963) para o lançamento oficial do método com todas as autoridades de Brasília. E eu e Jomard apresentamos. Jomard apresentou primeiro a parte da fundamentação (e ele é um gênio) e eu depois, em seguida, apresentei a metodologia. Eu tava morrendo de medo, nervosa. Levei ficha, porque eu tinha medo de me enrolar. Eu só sei que devo ter me saído bem, porque o pessoal entendeu tudo e ficou oficialmente lançado (apud BARBOSA 2009, p. 182).

A vida do MCP estava com os dias contados. Com o golpe militar, aplicado no dia 31 de março de 1964, o Governador foi destituído, todas as vias democráticas foram aniquiladas, dezenas de pessoas foram presas, perseguidas, violentadas, torturadas e todo o material do MCP/TCP foram queimados, destruídos. Encerrou-se de forma violenta o sonho de se construir uma nação com dignidade. Os principais líderes do MCP foram presos ou exilados, porém a centelha foi acesa e Paulo Freire, o TCP/MCP contribuíram, sobretudo, para diminuir as diferenças, através de seus métodos, de suas vivências, respeitando o outro em suas diferenças.

No próximo tópico, faremos as considerações finais, respondendo ao objetivo proposto do nosso ensaio.

4. Considerações Finais

O Teatro de Cultura Popular teve papel muito importante no desenvolvimento do Movimento de Cultura Popular. Após a saída de Hermilo Borba Filho e de Ariano Suassuna do Movimento, Luiz Mendonça (1968) passou a liderar o grupo de teatro, desenvolvendo seu trabalho com o objetivo

primeiro de criar espaços para a apresentação teatral, e de levar um teatro que conscientizasse as massas.A maneira eficaz de atuar dá-se por meiode vários esquetes e peças teatrais para os Ciclos de Leituras, propostos por Paulo Freire e que eram realizados nas Praças de Cultura, criadas por Paulo Rosas (1986, 2002). Alexandre Figueirôa, assim observa esta ação cultural que vem da observação política e partidária:

> O Núcleo do TCP, mais voltado para um teatro político e de propaganda, tinha como objetivo a denúncia explícita da exploração do povo nordestino, atuando, sobretudo, na apresentação de esquetes para ilustrar as conferências realizadas por Paulo Freire nos Centros Educativos Operários, Praças de Cultura do Recife e nas cidades do interior. Freire percebeu o êxito desses esquetes nos comícios e resolveu utilizá-los no seu projeto de alfabetização (2006, p.100).

Encontra-se acima, uma das práticas pedagógicas inovadoras do TCP: a criação de esquetes teatrais e espetáculos que tinham o objetivo de alfabetizar.

O Teatro de Cultura Popular desenvolveu um papel político-ideológico-pedagógico-cultural de grande referência, tanto para a cidade do Recife, como para o estado de Pernambuco, chegando a influenciar as forças do Movimento de Teatro Nacional, através do CPC da UNE (RAMOS, 2008, p.71).

É importante não somente ver, falar e teorizar, mas especialmente vivenciar a inovação pedagógica, como sendo processual. Compreendendo o conhecimento como um ato que está sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo, da “ação do sujeito sobre o objeto” e do “objeto sobre o sujeito”, dialeticamente. Processo interacionista que reconhece o sujeito e o objeto, como organismos vivos, abertos e em constante intercâmbio com o meio ambiente, compreendendo ainda que o “ser” se constrói na relação, onde o conhecimento é produzido por meio da interação entre os homens e suas contradições, e se reconstrói a partir dos conflitos.

Respondendo ao objetivo proposto neste ensaio, infere-se que a importância deste fazer educacional pelo Teatro de Cultura Popular, teve suas bases na concretude do combate ao analfabetismo, como processo para o desenvolvimento. O projeto político-pedagógico criado visava à conscientização do aluno, trabalhando a sua própria realidade, estabelecendo uma força política no Nordeste, com bases sólidas no MCP.

Referências

CUNHA, Fernanda Pereira/ BARBOSA, Ana Mae (orgs.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.* Ed. Cortez, 2010.

ARRAES, Miguel. Discurso de posse no cargo de Governador de Pernambuco, pronunciado no Recife, perante aAssembléia Legislativa, a 31 de janeiro de 1963. In: *MEMORIAL do MCP*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986, p. 147-160. (Coleção Recife- Vol. XLIX).

BARBOSA, Letícia Rameh. *Movimento de Cultura Popular*: impactos na sociedade Pernambucana. Recife: Ed. do autor, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire*: educação e transformação social. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002, p. 23-24.

COELHO, Germano. *MCP: História do Movimento de Cultura Popular*. Recife: Ed. do Autor, 2012.

_____. Pelo resgate da memória do MCP. In: *Memorial do MCP*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986, 9-12.

_____. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire*: educação e transformação social. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002, p. 31-45.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. Trad. Maria de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FIGUEIRÔA, Alexandre. *O teatro em Pernambuco*. Recife: Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2003.

FINO, Carlos Nogueira.*O futuro da escola do passado*. Funchal: UMA, 2008. Disponível em:http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/21.pdf. Acesso em: 15 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves.6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Contribuição de Paulo Freire ao Pensamento Pedagógico Mundial*. Universidade Nacional da Costa Rica: Cátedra Paulo Freire (Auditoriodel CIDE). San José, 19 abr. 2001. Disponível em: http://jomariadoria.blogspot.com/2011/05/moacir-gadotti-sobre-paulo-freire-ii.htmlAcesso em: 01 mar. 2012.

_____. (Org.). *Paulo Freire uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília/ DF; UNESCO, 1996.

MEMORIAL do MCP. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986.

MENDONÇA, Luiz. Teatro é festa para o povo. In: *Revista Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Caderno Especial n. 2, 1968, p. 149-159.

RAMOS, Carla Michelle. *Em cena: o teatro no Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE) 1961-1964:* Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Oeste do Paraná, Campus de Irati, 2008.

REZENDE, Antonio Paulo. *Recife: que história é essa?* Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1987.

ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

_____. O Movimento de Cultura Popular – MCP. In: *MEMORIAL do MCP*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986, p.19-39.

SOARES, José Arlindo. *A Frente do Recife e o Governo do Arraes*: nacionalismo em crise 1955-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Rudimar Constâncio
Mestrando em Educação pela Universidade da Madeira, Funchal, (PT). Especialista em Ensino da Arte pela UFPE (2006), graduado em História pela Universidade Católica de Pernambuco (1993). Gerente Executivo da Unidade SESC – Piedade, do Serviço Social do Comércio. Ator e diretor; autor do livro Circo Social: a Experiência da Escola Pernambucana de Circo (Recife: Ed. do Autor, 2011) e Gestor do IV Congresso Internacional SESC-PE e UFPE de Arte/Educação.
http://lattes.cnpq.br/979004233757354.

Modalidade: Comunicação Oral GT: **Teatro**
Eixo Temático: Metamorfoses e narrativas na formação inicial e continuada do professor de Teatro

TEATRO UNIVERSITÁRIO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PEDAGOGOS

Ana Cristina de Moraes (UNICAMP, São Paulo, Brasil)

RESUMO:

Este trabalho discorre sobre experiências estéticas através do teatro numa universidade pública estadual situada no Nordeste do Brasil. Analisa potencialidades e desafios do trabalho artístico de um Núcleo de Artes Cênicas vinculado ao curso de Pedagogia que desenvolve ações estético-pedagógicas (cursos e oficinas teatrais, produções e apresentações cênicas, estudos e pesquisas em artes). As atividades artístico-pedagógicas deste Núcleo resultaram na criação do Grupo TU de Teatro Universitário, e do Grupo Palavra Encantada de contadores de histórias. Tais grupos já produziram e exibiram alguns trabalhos cênicos em diversos espaços culturais. Nas ações citadas, estimula-se a percepção, a criatividade e a autonomia destes nos processos de aprendizagem e elaboração artísticas. Nessa direção, acreditamos que o perfil profissional de um pedagogo requer a consolidação de um repertório artístico-cultural amplo que, ao mesmo tempo, o guie para a realização de ações pedagógicas através da arte e também gere transformações estéticas primeiramente no próprio profissional, tornando-o mais aberto às experiências, mais sensível e criativo. O texto focaliza, pois, experiências cênicas desenvolvidas pelo Núcleo (desde 2006), centrando-se mais nas atividades teatrais e tecendo análises críticas sobre o processo de educação estética de futuros pedagogos, a partir dessas experiências. Para tanto, recorremos a autores como Read (2001) que defende a educação pela arte, Tardif (2007) que trata de saberes docentes, Bondía (2002) ao falarmos de experiência, Duarte-Junior (2010) sobre educação estética, bem como autores que tratam de teatro colaborativo como Gonçalves (2012), Martins (2010) e Nicolete (2010).
Palavras Chave: Pedagogia; Educação Estética; Teatro Colaborativo**.**

THEATRE UNIVERSITY: THEIR POTENTIAL AND CHALLENGES IN AESTHETIC EDUCATION OF PEDAGOGUES

ABSTRACT

This paper discusses aesthetic experiences through theater in a public state university located in Northeastern Brazil. Analyzes the potential and challenges of the artistic work of a Performing Arts Center linked to pedagogy course that develops aesthetic and pedagogical activities (courses and theater workshops, productions and performing presentations, studies and research in the arts). The artistic and educational activities resulted in the creation of this Group of the TU university theatre, and Group “Palavra Encantada” storytellers. Such groups have produced and exhibited some scenic work in different cultural spaces. In the actions mentioned above, it encourages the

perception, creativity and autonomy of the processes of learning and artistic development. In this direction, we believe that the professional profile of a teacher requires the consolidation of a broad cultural-artistic repertoire at the same time, the guide for the conduct of educational activities through art and aesthetic transformations also manages primarily in professional himself, making more open to experience, more sensitive and creative. This paper focuses, therefore, performing experiments developed by Performing Arts Center (since 2006), focusing more on theatrical activities and weaving critical analysis of the process of aesthetic education of future teachers from these experiences. For that, we turn to authors like Read (2001) argues that education in art, Tardif (2007) which deals with teaching knowledge, Bondia (2002) when speaking of experience, Duarte-Junior (2010) on aesthetic education, as well as authors dealing with collaborative theater as Gonçalves (2012), Martins (2010) and Nicolete (2010).
Key Words: Pedagogy; Aesthetic Education; Collaborative Theatre.

1 Introdução

Este trabalho discorre sobre algumas experiências estéticas através do teatro no curso de Pedagogia de uma universidade estadual situada na Região Nordeste do Brasil. Trata-se, pois, de um texto com perfil e dimensão de relato reflexivo de experiências arte-educativas em que a autora proponente do mesmo é uma das envolvidas em suas execuções.

O texto analisa as potencialidades e os desafios do trabalho artístico do Núcleo de Artes Cênicas (Nace) vinculado ao curso referido, mais especificamente numa Faculdade de Educação situada em uma cidade interiorana e que representa uma dentre as sete unidades acadêmicas da universidade em foco, que oferece o curso de Pedagogia. O Nace, em suas atividades, desenvolve experimentações estético-formativas – cursos e oficinas teatrais, produções e apresentações cênicas, estudos e pesquisas em artes cênicas.

As atividades artístico-pedagógicas deste Núcleo (que atua desde 2006) resultou, em seu desenrolar, na criação do Grupo TU de Teatro Universitário (fundado em 2011), e do Grupo Palavra Encantada (fundado em 2008), de contadores de histórias. Tais grupos já produziram e exibiram alguns trabalhos cênicos em diversos lugares, tanto em cidades interioranas, como na capital do Ceará, Estado situado no Nordeste brasileiro. Em tais ações, a nosso ver, há um grande potencial no âmbito da educação estética de estudantes de Pedagogia por estimularem a percepção, a criatividade e a autonomia destes nos processos de aprendizagem e elaboração artísticas.

Nessa direção, acreditamos que o perfil profissional de um pedagogo requer a consolidação de um repertório artístico-cultural amplo que, ao mesmo tempo, o guie para a realização de ações pedagógicas através da arte e também gere transformações estéticas primeiramente no próprio profissional, tornando-o mais aberto às experiências e saberes de seu tempo e contexto sócio-histórico, além de mais sensível e criativo.

O texto focaliza, pois, as experiências teatrais desenvolvidas pelo Nace, culminando com a criação do Grupo TU e faz, a partir dessa trajetória (exposta pela via da descrição das atividades realizadas), análises que explicitam as potencialidades e os desafios à educação estética de pedagogos a partir dessas experiências formativas. Para tanto, recorremos a autores como Read (2001) que defende a educação pela arte, Tardif (2007) que trata de saberes docentes, Bondía (2002) ao falarmos de experiência, Duarte-Junior (2010) sobre educação estética. Além de autores que discutem sobre a proposta do teatro colaborativo como Gonçalves (2012), Martins (2010) e Nicolete (2010).

Entendemos que as características do teatro colaborativo tem a ver com o modo como vimos fazendo teatro universitário, numa intenção de também exercer ações artístico-pedagógicas de modo mais democrático e estimulante da autonomia dos sujeitos nele envolvidos.

2 O teatro na universidade: tempos, espaços, configurações

Na Faculdade "X"[1], vinculada à universidade em estudo, verifica-se uma interessante fertilidade artística, não só no curso de Pedagogia, mas também no de Química e de Biologia (nesta Faculdade só há esses três cursos). Há o Grupo "Tubo de Ensaio", de teatro universitário vinculado ao curso de Química, que alia em suas produções artísticas o teatro aos saberes científicos da área de química. Há ainda o citado Grupo "Palavra Encantada", de Contação de Histórias; o "Coral Em-cantando a Faculdade"; a "Banda de Lata O Som da Luta"; o "Cine Itinerante"; a "Banda de Rock"; além de pessoas que produzem poemas, contos, fanzines, desenhos, músicas etc. Mesmo sendo majoritariamente criados e coordenados por professores da Pedagogia, nos citados projetos extensionistas há um trânsito contínuo de estudantes dos três referidos cursos, seja na apreciação ou na produção de trabalhos artísticos, seja na participação em cursos formativos.

A Faculdade "X" assim, se constitui historicamente, como um fértil espaço de produções artísticas e de experimentações estéticas, por iniciativas de artistas e de arte-educadores leigos (sem uma formação acadêmica específica em artes). Entretanto, tais sujeitos, mesmo sem tal formação, possuem uma forte dimensão intuitiva aliada à dimensão pedagógica que produz importantes efeitos na formação de educadores, particularmente, de pedagogos. É isso o que vimos observando ao longo dos anos de atuação na Faculdade.

O Núcleo de Artes Cênicas (Nace) é um projeto de extensão (Resolução Nº 3217-Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE) que germinou em 2006 por iniciativa de duas professoras e de alguns estudantes desta Faculdade, sensíveis à promoção e ao fortalecimento das artes cênicas na universidade. Inicialmente chamado de Núcleo de Teatro da Faculdade "X" – NTF – esse projeto de extensão precisou transformar sua nomenclatura e sua área de abrangência, dada a diversidade de manifestações artísticas dos sujeitos que compõem a instituição e que foram se agregando ao Núcleo. Nela, dançarinos, atores, contadores de histórias, além de músicos e poetas entram em cena, recheando de leveza e beleza criadoras o cotidiano de nosso espaço universitário.

O Nace, com sua perspectiva de educação estética, vem tentando aguçar os diversos sentidos humanos e o olhar sensível de futuros educadores na ênfase de dimensões que, muitas vezes, estão apenas adormecidas nas pessoas como a lúdica e a criativa. Percebemos o quanto a dimensão lúdica e a criatividade são intrínsecas à educação – formal e informal – e como a escola e a universidade, como espaços de educação formal legitimados socialmente, precisam estar atentas a tais dimensões e, juntamente, estimular a energia artística das pessoas e esforçarem-se para criar situações de dilatação destas dimensões como base curricular.

Fomentar a ampliação da dimensão sensível dos futuros pedagogos é, pois, sob nossa ótica, tarefa essencial de uma faculdade de educação. Nessa direção, o desenvolvimento da percepção sobre o contexto sócio-histórico em que se situam as

[1] Como forma de evitar identificações, não será revelado o nome da universidade nem da faculdade que está a ela vinculada e que é *lócus* de investigação do presente estudo. Assim, intitulo a instituição analisada como Faculdade "X".

ações pedagógicas, bem como sobre as especificidades dos modos de ser de cada estudante e de cada configuração curricular das diferentes instituições educativas, pode ser exercitada no âmbito da formação inicial, e aperfeiçoada ao longo da trajetória de atuação de tais pedagogos.

> A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2007, p.267).

É com esta intencionalidade que a valorização das artes como campo de conhecimento precisa se tornar elemento básico que permeie todos os currículos dos cursos de Pedagogia, particularmente da Faculdade em foco, podendo, com isso, possibilitar uma realidade de educação integral, onde os diversos sentidos humanos se interconectem. Nesse sentido, acreditamos que o estímulo da apreciação, da produção e da análise de obras artísticas, é essencial para a formação de educadores no campo da arte-educação. Assim como a arte, o currículo é também uma produção cultural, e precisamos apreendê-lo sempre estando inscrito num dado contexto sócio-histórico: "[...] propomos outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo" (LOPES e MACEDO, 2011, P. 93).

Os objetivos propostos pelo Nace, desde sua gênese, são: valorizar e aprimorar o potencial artístico-educativo de estudantes e professores da Faculdade "X", por meio da pesquisa em arte e da realização de atividades cênicas articuladas com o núcleo temático curricular de arte-educação, favorecendo a formação artístico-estética dos educadores da microrregião; proporcionar aos estudantes e professores a apreensão de conhecimentos teórico-metodológicos no campo das artes cênicas, visando aprimorar as intervenções pedagógicas na perspectiva da arte-educação; identificar e estimular as potencialidades artísticas presentes na micro-região formando multiplicadores para desenvolver trabalhos voltados à formação artística e arte-educativa de modo permanente na região, em parcerias com os órgãos públicos, escolas, outras instituições educativas, movimentos sociais e ONGs; e, promover uma maior integração entre a Faculdade "X" e comunidade local, com o intuito de exercer, de modo mais efetivo, a função social da universidade.

No histórico de atuação deste Núcleo, por conta de interesses específicos por certas linguagens cênicas, tanto professoras fundadoras desse projeto como alguns estudantes participantes do Nace foram se subdividindo e se agregando em dois projetos: O Grupo "TU", de Teatro Universitário (2011) e o Grupo "Palavra Encantada", de Contação de Histórias (2008).

Apesar dessa subdivisão, os integrantes de cada grupo citado, por vezes, trabalham articuladamente e/ou participam de momentos formativos, ou em cursos e oficinas de contação de histórias, ou de teatro, o que proporciona a esses atores uma formação contínua em artes cênicas, além de um enriquecimento mútuo de todos os envolvidos.

O Grupo "TU", vem buscando criar parcerias para apoio aos seus trabalhos formativos e para conquista de espaços para exibição das produções artísticas. Tais parceiros, como a Associação de Artistas; a Casa de Teatro da cidade; a Companhia de Dança Contemporânea "y"; os Centros Acadêmicos dos cursos da Faculdade; os movimentos sociais, principalmente o de artistas, o estudantil e o docente; as instituições

educativas locais; além da Pró-Reitoria de Extensão – Proex – e da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – Prae – compõem o conjunto de entidades que, historicamente, contribuem para o desenvolvimento do citado Grupo.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo Núcleo, desde sua fundação, elencamos: estudos em arte-educação; pesquisas e experimentações de diferentes modalidades cênico-artísticas; promoção de eventos para exibições e apreciações das produções artísticas; participação em eventos organizados junto com nossos parceiros; promoção de cursos, oficinas e seminários no campo da arte-educação e em linguagens cênicas específicas.

Para um melhor detalhamento dessas atividades, citamos as seguintes realizações de produções e apresentações realizadas: em 2007 as coordenadoras do Nace passaram por uma formação artística a partir de um curso de Teatro do Oprimido, realizado em Fortaleza-Ce e oferecido pelo Centro de Teatro do Oprimido – Ponto de Cultura sediado no Rio de Janeiro. A idéia deste Ponto de Cultura era criar grupos de multiplicadores do Teatro do Oprimido espalhados pelo Brasil, e as duas coordenadoras do Nace se tornaram parte deste grupo no Ceará. A intenção após o processo formativo foi desenvolver ações teatrais dentro da universidade e então, a partir de 2008, foram realizadas oficinas de Teatro do Oprimido na cidade em que se situa a Faculdade "X"; dessas oficinas artístico-pedagógicas foram elaboradas duas peças de Teatro do Oprimido, que foram apresentadas em sessões de *Teatro Fórum* (BOAL, 2005) em diferentes espaços culturais. Tais peças também foram exibidas no I Festival de Teatro do Oprimido de Fortaleza e na II Mostra Intenções de Arte Contemporânea (edição 2007, Ceará).

Em 2009, o Nace organizou outros cursos e oficinas de teatro e de contação de histórias na Faculdade "X" e em escolas locais da cidade em que está sediada, destinada a estudantes de Pedagogia e a professores. Concebeu e organizou nesse mesmo ano o I Contos e Cantos ao Redor do Fogo[2], na Faculdade em foco, evento este que já está em sua sexta versão (2014). Este evento está instituído no calendário anual da Universidade e tem o objetivo de valorizar e divulgar elementos artístico-culturais de cunho popular local e nacional e conta com ampla presença de participantes (da Faculdade e da comunidade local), tanto para apreciar o evento como para se apresentar artisticamente. Os integrantes do Grupo "Palavra Encantada" e também do Grupo "TU" tem participação efetiva na organização e na elaboração de atrações artísticas do "Contos e Cantos..." de 2009 até hoje.

Em 2010, o Nace continua com sua perspectiva de promoção de cursos e oficinas de teatro e de contação de histórias na Faculdade "X" e em escolas locais na intenção de garantir formação continuada. Foram estas ações pedagógicas que se tornaram decisivas para as possibilidades de escolhas por alguma linguagem cênica específica – teatro ou contação de histórias – por parte de professores e estudantes envolvidos.

Com tudo isso, a idéia de criação do Grupo "TU", foi sendo amadurecida e, em 2011, o mesmo foi instituído por um grupo de dez pessoas. A idéia era nos concentrarmos em produções teatrais para a criação de espetáculos cênicos, bem como para a continuidade da promoção de cursos formativos nesta linguagem.

Foi também no ano de 2011 que tivemos um projeto coletivo de financiamento (envolvendo diversas extensões da Faculdade) aprovado pela CAPES[3], o que

[2] Este evento foi idealizado e organizado inicialmente pela professora que é atualmente coordenadora do Grupo "Palavra Encantada", de contação de histórias.

[3] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC.

impulsionou consideravelmente as ações extensionistas da instituição por todo o ano referido. Intitulou-se Projeto Institucional Novos Talentos – “Arte-educação e ciências naturais na educação básica: A Faculdade “X” formando novos talentos para a vida cidadã”. A partir do financiamento deste projeto, o Nace, mais particularmente o Grupo TU, teve a possibilidade de pensar em peças mais elaboradas no sentido do suporte material para a compra de figurinos, maquiagens, acessórios e objetos cênicos necessários às peças teatrais. Elaboramos, pois uma peça chamada “Brincando com Veríssimo”, onde foi feita uma adaptação de cinco contos[4] de Luis Fernando Veríssimo, de seu livro Comédias para se ler na escola (2001).

A peça teatral “Brincando com Veríssimo” foi exibida em diferentes espaços sócio-educativos no decorrer de 2011, como: no auditório da Faculdade “X”, no *campus* central da Universidade em estudo (em Fortaleza), numa escola municipal de Fortaleza, na Casa de Teatro da cidade-sede da referida Faculdade e numa escola municipal desta mesma cidade.

O Grupo “TU” seguiu com outras experimentações cênicas criando e exibindo em diferentes espaços sócio-educativos, as peças: “Azar, não. Um dia de cão”; “Chega de presentes, queremos um Natal diferente”; “Toda mãe sabe”. Estas três peças citadas tiveram seus textos produzidos coletivamente pelo Grupo TU. Alguns trechos de tais peças, por vezes, eram também apresentadas em salas de aula, no pátio da Faculdade ou em alguma escola, a depender do convite de um professor ou mesmo da oportunidade dada em um dado evento acadêmico.

A mais recente produção e exibição de peça teatral do Grupo TU ocorreu no dia 09/08/14 por conta do VIII Ciência em Cena, em São Carlos – SP. A peça intitula-se "O senso incomum do comum" e retrata aspectos do desenvolvimento da ciência e suas relações com o senso comum.

Em 2012 o Nace ofereceu ainda o curso de teatro “Performances poéticas” que teve a proposta de aliar a leitura de poemas de diferentes autores com a construção cênico-teatral. Deste curso participaram vários estudantes de outra universidade pública estadual, o que nos foi muito gratificante pelo fato de que as ações extensionistas promovidas pelo Núcleo estão sendo procuradas por grupos externos à universidade em análise.

No desenrolar de suas ações, o Nace também contribui para a organização e apresentação dos “Intervalos com Arte” na Faculdade, que é uma atividade organizada pelo Centro Acadêmico de Pedagogia, bem antes da existência deste Núcleo. Os intervalos das aulas no período noturno acontecem entre 20:10 às 20:30. Nesses espaços de tempo, cada turma de alunos é convidada previamente para ir ao auditório, apreciar alguma apresentação artística, que é variável, podendo ser uma esquete em dança, teatro, recital poético, música ou mesmo a exibição de um filme (de curta duração). Às vezes também há pequenos debates sobre o que foi exibido. Tais intervalos constituem momentos bastante significativos para quem deles participa, pois é um espaço de acesso à produção cultural dos estudantes e dos professores e também de valorização da arte em suas diferentes linguagens.

Os “Intervalos com Arte” não possuem uma periodicidade fixa e contínua, pois dependem da forma em que as atividades acadêmicas e as produções artísticas estejam se desenvolvendo, ou seja, se há excesso de atividades pedagógicas em sala de aula da Faculdade, se há um momento de refluxo da ação dos representantes do Centro

---

[4] Os contos de Veríssimo (2001) são: “Sexa”; “A bola”; “O homem trocado”; “Adolescência”; “Siglas”.

Acadêmico, se há recesso (férias) estudantil ou mesmo se algumas atividades extensionistas estão menos frequentes, então tudo isso pode interferir para a descontinuidade da realização dos intervalos artísticos citados. Apesar disso, com a existência do projeto e a semente plantada, em diversos momentos no decorrer do ano o "Intervalo com Arte" ainda ocorre, inclusive com a presença de artistas e grupos artísticos externos à Faculdade e que são convidados para compor este momento.

Com todas essas ações artístico-pedagógicas realizadas, o Nace e, especificamente, o Grupo "TU" vem nos possibilitando aprendizagens grandiosas que se refletem nas nossas intervenções profissionais, mas também no nosso modo de perceber a própria vida inserida num dado contexto sócio-histórico:

> O resultado é um teatro sincero, à flor da pele e, devido ao seu processo, naturalmente corajoso; uma arte que, antes de chegar ao público, já intervém na vida, desafiando e trocando questionamentos com esta. Teatro é troca. Atores vazios não terão o que trocar com a platéia. Bem mais que representar, o ator contemporâneo precisa se sentir representado pelo que faz (MARTINS, 2010, p. 19).

A intenção, daqui pra frente, é darmos continuidade aos trabalhos artístico-pedagógicos no campo do teatro, acreditando que a constância e o aprofundamento de tal linguagem, constitui elemento imprescindível ao processo formativo de futuros pedagogos, principalmente por conseguir mobilizar o corpo destes numa perspectiva integral, acionando saberes experienciais que interferem na dilatação da sensibilidade, da percepção, da criatividade: "A vivência é tão importante quanto a consciência – a reflexão a respeito dela. [...] A corporeidade faz parte da nossa cultura, mas não faz parte da cultura da sala de aula. Isso é uma contradição" (RABELLO, 2012, p.35). É preciso, pois rompermos com a lógica tradicionalista de ensino universitário, que quase imobiliza totalmente o corpo "em nome da ciência", principalmente ao nos voltarmos para a formação de futuros pedagogos, que também precisa de uma inteligência corporal-cinestésica e artístico-cultural para atuar, dentre outros espaços, no campo da educação formal de crianças e jovens.

3 Teatro universitário colaborativo e sua dimensão formativa no processo de educação estética de pedagogos

O modo como percebemos o desenrolar das ações do Nace tem muito a ver com a atual tendência do teatro colaborativo, em que há intenções de, nos processos de criação artística do grupo, descentralizar ações, idéias, responsabilidades. Esta tendência, por sua vez, possui em cada grupo modos diversos de manifestação, com graus diferenciados de hierarquias ou poderes de decisão tanto por parte do diretor, do autor da peça, dos atores, etc.

Acreditamos que, por refletirmos coletivamente sobre cada composição de peça teatral, definição de figurinos, de texto e delineamento estético das cenas, nosso fazer teatral seja colaborativo. A intenção ao desenvolver os trabalhos teatrais no Grupo "TU" caminham em direção a tal proposta, pois percebemos que nela há uma "distinção das funções, mas conserva o espírito de troca, no qual todos são levados em consideração" (MARTINS, 2010, p. 14). Ao nos reunirmos para realizar estudos, levantar idéias para criar algum trabalho cênico e para executar ensaios, propomos a abertura ao diálogo, com momentos de rodas de conversa no início e no fim do encontro, para que cada participante, seja ele estudante ou professor, tenha a possibilidade de expor suas idéias a

respeito do que está sendo elaborado. Junte-se a isso, em certos momentos de ensaios, pedimos que os integrantes do grupo observem atentamente o ensaio (ou passagem) de cada cena, com um “olhar de diretor”, para que logo após sugiram algo que possa ser acrescentado, retirado ou melhorado. Com isso, a produção teatral vai se expandindo qualitativamente, junto com a experiência cênica e participativa de cada um.

Nossa concepção de grupo parte da premissa de que o teatro colaborativo que fazemos se exerce como tentativa tanto de gerar educação estética, mobilizando idéias criativas, originais, como também política, no sentido do estímulo à participação ativa nos processos de elaborações coletivas. Nesse sentido, a proposta de exercitar uma produção teatral colaborativa requer, por parte de todos os integrantes de um grupo, a construção de autonomia nos processos de criação e isso, a nosso ver, é uma ação pedagógica de fomento à participação consciente e livre. É, pois também parte de um processo de formação política.

> Escolher o processo colaborativo como um modo de fazer teatro na universidade é deixar que as vozes do teatro entrem em sintonia com o fazer acadêmico, o que pode resultar em uma busca utópica ou também numa possibilidade de criação cênica que se diferencie de modelos educacionais já postos [...]. (GONÇALVES, 2012, p. 171).

Com isso, exerce-se uma concepção pedagógica pautada em princípios menos marcados pela tradicional postura de hierarquia e autoritarismo nos processos de ensino-aprendizagem. Mas é importante ressaltar que esse exercício de ordem mais democrática não constitui tarefa fácil, pois, por um lado alguns estudantes ainda esperam pelo direcionamento dado pelo professor/coordenador do projeto ou atividade pedagógica; por outro, algumas vezes, nos vemos tomando atitudes diretivas, viciadas na lógica de que “é o professor quem deve assumir as decisões e definições de idéias”. Com isso, percebe-se o desafio que é querer desenvolver um trabalho artístico-pedagógico de caráter colaborativo. Nesse processo, as aprendizagens são cotidianas, postas no “calor da ação”.

Dentre os ganhos ou vantagens de um processo colaborativo, Nicolete (2010, p. 33) aponta o seguinte: “autonomia de criação, equivalência de funções, mútua interferência nas instâncias criativas, maior independência [...]”. Entendemos, assim, que o estímulo à autonomia criativa e à participação precisam ser reforçados, tanto como intenção de contribuir com a formação política quanto estética dos envolvidos.

Os processos colaborativos no teatro são variáveis, a depender das condições e dos contextos em que cada grupo está inserido. Condições como, por exemplo, “[...] o nível de experiência dos participantes, o tempo disponível, as condições econômicas e físicas de trabalho [...]” (NICOLETE, 2010, p. 35), dentre outros fatores. No caso do Grupo “TU”, tais fatores elencados acima influenciam sobremaneira no desenvolvimento dos trabalhos. O tempo destinado aos encontros e ensaios se reduzem a uma vez por semana, à tarde (16:30 às 18:30) ou à noite (21:45 e 23:45) após as aulas do curso de Pedagogia, horários estes que contemplam, a disponibilidade de todos os integrantes – a depender do semestre e de cada participante do grupo, o horário do encontro semanal se altera. Além disso, a experiência teatral destes não é tão ampla, o que nos situa em modos de atuação bastante intuitivos, mas que muitas vezes funciona bem a favor de construções estéticas interessantes e até bastante aplaudidas.

O Grupo é composto por professores e estudantes do curso de Pedagogia que possuem alguma formação teatral através de cursos livres e de experimentações cênicas variadas. Nenhum deles possui graduação em artes cênicas, o que é um dado que

também pode ser observado em diversos cursos de Pedagogia do País[5], onde alguns professores desenvolvem atividades estético-formativas no campo de conhecimento das artes, apesar de não ser, necessariamente, formado (licenciatura ou bacharelado) em alguma linguagem artística.

O Grupo "TU" tem a característica de ser bastante rotativo, pelo fato de ser parte de um projeto de extensão universitária (dentro do Nace) e por ser composto por estudantes de Pedagogia, que concluem seu curso, saem da universidade e vão desbravar outros caminhos. Junte-se a isso, o fato de que alguns professores possuem contratos temporários (na função de professores substitutos) e essa inconstância, por vezes, impede a continuidade e o aprofundamento das ações estético-pedagógicas. No decorrer da história do Nace, desde 2006, diversas pessoas passaram por suas atividades, seja permanecendo por mais de um ano – inclusive como bolsistas de pesquisa e de iniciação artística, seja apenas participando de alguns momentos formativos como cursos e oficinas de artes.

De qualquer modo, reconhecemos que houve, mesmo que em períodos curtos, momentos formativos importantes para contribuir com o processo de educação estética de futuros pedagogos, viabilizados pelo Nace. Sendo que tal processo está preconizado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), onde está estabelecido que todos os cursos de Pedagogia do País precisam contemplar em seus projetos pedagógicos saberes estéticos no âmbito da formação de pedagogos (artigos 3º e 6º).

Para Tardif (2007, p. 263-265), os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, além de serem personalizados, por se constituírem também a partir da subjetividade e da história de vida dos professores. Tal conjunto de saberes necessários à formação docente precisa compor, pois, o processo de formação do pedagogo, como forma de fundamentar e qualificar sua atuação. Nessa direção, Tardif esclarece: "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (2007, p. 36). Segundo ele, todos os saberes são "costurados" pela experiência: "[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e a produção de seus próprios saberes profissionais" (Idem, p. 21). Nesse sentido, a experiência faz com que esses educadores mobilizem saberes e recursos apreendidos ao longo do tempo e da sua trajetória.

A experiência, como vivência concreta em artes, nos parece ser um caminho fundamental no referente aos processos de educação estética de pedagogos, pois a apreensão de saberes estéticos requer uma razão prática e, um projeto extensionista em teatro, por exemplo, pode ser uma ótima rota para a formação de pedagogos, atingindo esta dimensão prática, numa aprendizagem a partir do fazer vivenciado.

Para Bondía (2002, p. 25-26), há um componente fundamental da experiência que é a capacidade desta de "formar e transformar as pessoas": "É experiência aquilo que

[5] A esse respeito, o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (Universidade Mackenzie – SP), coordenado pelas professoras Mirian Celeste Martins e Lúcia Maria Lombardi, vem realizando um levantamento sobre a presença da arte nos cursos de Pedagogia de diversas universidades do País e também sobre o perfil dos professores que ministram artes nesses cursos. O estudo mostra que boa parte desses professores não possui graduação específica em alguma linguagem artística. Assim, nosso curso reflete parte dessa realidade nacional, onde professores leigos assumem esse campo de saber, seja intuitivamente, seja por possuir formação em cursos livres.
Ver: http://gpap-artenapedagogia.blogspot.com.br/p/quem-somos.html

‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. O saber da experiência para ele constitui-se com os sentidos atribuídos pelo sujeito da experiência ao fato experimentado. Nesse sentido, toda experiência é singular.

Ao adquirir a clareza de que esse conjunto de saberes são alimentos essenciais à sua qualificação profissional, o futuro pedagogo vai aprendendo a exercitar uma prática de caráter “antropofágico”, buscando continuamente, experimentando, fruindo e criando saberes culturais diversos que tenderão a dilatar seus processos de ensino-aprendizagem de modo mais criativo, dinâmico e interdisciplinar, posto que o mesmo terá mais fundamentos para trabalhar atuando como mediador nos processos de ensino-aprendizagem. Sobre esse processo, Martins (2011) o denomina “nutrição estética”.

No âmbito universitário, *lócus* primordial de formação de pedagogos segundo a atual LDB (Lei nº 9.394/1996), possibilitar uma educação estética dos estudantes é algo imprescindível à formação profissional dos mesmos, principalmente pelo fato da universidade ser um espaço privilegiado de produção e de experimentação de saberes diversos. E o saber estético precisa, cada vez mais, ser afirmado e aprendido como elemento de primeira ordem, dadas as excessivas investidas da dimensão racional em detrimento das outras dimensões humanas ao longo da história.

> [...] uma das funções básicas de uma universidade [...], que forma centenas de professores e professoras, é abrir os olhos de seus alunos e ativar sua sensibilidade, de modo que eles possam apreciar o que vêem. Pois o que eles apreciam *vendo* [...] é arte. Uma das qualidades da apreciação é ser contagiosa, e em todos os lugares deveríamos tentar difundir a consciência da vividez desse hábito da apreciação que é a arte (READ, 2001, p. 292-293).

Nessa defesa de uma educação estética pela arte, Read reitera: “O caminho para a harmonia racional, para a postura física e a integração social, é o mesmo caminho – o caminho da educação estética”. Read explicita ainda que: “[...] uma educação estética é a única educação a trazer graça para o corpo e nobreza para a mente [...]” (2001, p. 315-316).

Na intenção de viabilizar o caminho que possibilite uma educação estética, Duarte-Junior enfatiza que o sentido dessa educação estética, precisa ser criado a partir de vivências concretas. Tais vivências ou experiências,

> [...] não se restringem à simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo a teatro, seja freqüentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural que precisa ser freqüentado com os sentidos atentos [...] (2010, p. 30).

É, a nosso ver, este caminho que estamos tentando construir nos trabalhos de formação de pedagogos dentro da Faculdade que atuamos e que é vinculada a Universidade em análise neste trabalho. As investidas de alguns professores universitários ao proporem projetos de extensão, de ensino e de pesquisa que envolvem artes, vem se configurando como um rico esforço de fortalecimento da educação estética de futuros pedagogos, o que é também tarefa árdua mediante a pouca tradição da

presença do campo de saber artístico em um curso de graduação que não é especificamente em artes.

Com isso, criar sentidos de inserção de elementos artísticos na formação de pedagogos talvez seja a tarefa mais importante nesse momento histórico de emergência de práticas e reflexões em/sobre arte nos cursos de Pedagogia do Brasil, como parte de um projeto de educação estética desses profissionais.

A esse respeito, Duarte-Junior discorre sobre a necessidade dos professores formadores desenvolverem sua própria sensibilidade, sua própria educação estética em processo contínuo, com o intuito de eles conseguirem conduzir a contento outros processos formativos: "[...] uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo" (2010, p. 31). Será, pois, este educador sensível que poderá desencadear, efetivamente, ações estético-pedagógicas pela via artística, afinal, só se pode oferecer o que se possui. Como um professor irá, por exemplo, expor aos estudantes um amplo repertório de estilos musicais ou experimentar diferentes tendências de dança e do teatro, se ele mesmo não conheceu experiencialmente essas linguagens artísticas ou mesmo nunca fez uma pesquisa para tentar, minimamente, conhecer a história, as técnicas ou os artistas que exercem tais linguagens?

4 Considerações finais

Na trajetória de atuação do Nace até o presente momento, ao observarmos as diversas ações artísticas e pedagógicas exercidas, compreendemos que este Núcleo vive um processo de experimentações, descobertas e tentativas de delinear uma matriz identitária. Particularmente em relação ao teatro, o Núcleo vivenciou em sua busca, diversas linguagens cênicas, passando por contação de histórias, teatro de bonecos, teatro de rua, teatro do oprimido, teatro de palco (italiano). Sendo que tais experimentos se deram tanto através de oficinas e cursos como pelo processo criativo e intuitivo de peças. Com isso, as ações teatrais estão ainda em processo de definições, num tatear que é também construtivo, posto que é busca, é pesquisa.

Sabemos que é importante fazermos escolhas sobre o tipo de teatro que queremos fazer, que linha teórico-prática queremos assumir como base identitária do Núcleo. Entretanto, passar por momentos de conhecimentos e de experimentações é, sim, aspecto significativo num trabalho de formação de pedagogos pela via arte-educativa.

Aprendizagens diversas vem emergindo nessa trajetória, desde aspectos técnicos relacionados à linguagem teatral, à elaboração ou adaptação de textos teatrais, à interação grupal, ao desenvolvimento de técnicas e formas de composição cênica etc. Junto a isso, convive-se com a existência de algumas barreiras como certas questões institucionais – momentos de incompatibilidade entre as atividades extensionistas e as de ensino; a falta de maior apoio e investimentos para essas atividades (ampliação de bolsas para os estudantes, de materiais diversos, de *pro labore* para os arte-educadores); o choque de horário de alguns estudantes para participar continuamente das ações formativas; etc. – além de limitações pessoais de cada participante como a falta de uma formação teatral mais densa e o excesso de atividades acadêmicas a cumprir por parte dos professores e dos estudantes.

Muitas vezes, ações pontuais e descontínuas do Nace se dão pelo fato de haver períodos de greves ou mesmo pelos recessos escolares presentes no calendário institucional da Universidade. Foram diversos os fatores que, de certo modo, impediam a

realização de um trabalho mais intenso e estruturado. Dentre eles apontamos as questões institucionais ditas acima, bem como o fato das coordenadoras do Nace não residirem na cidade-sede da Faculdade em análise, dispondo-se apenas de dois ou três dias para todas as atividades acadêmicas e artísticas dentro da instituição; Mas, mesmo com ações teatrais – formativas e de criação – por vezes, de caráter pontual do Nace ao longo dessa trajetória, houve tentativas de articulações e diálogos entre diferentes sujeitos no esforço de se criar ações artísticas e pedagógicas aos participantes do mesmo.

Algumas alegrias perpassam o nosso trabalho como perceber que determinados estudantes, antes mesmo de tornarem-se profissionais, já intervém em espaços educativos como multiplicadores das oficinas e cursos que ministramos; a partir de seus próprios relatos, eles afirmam desenvolver trabalhos arte-educativos junto a grupos de crianças e também de adultos, em cursos de formação continuada. O que nos é muito gratificante, por vermos que estamos plantando sementes no âmbito da arte-educação.

Apesar de todas as dificuldades elencadas, há muitos desejos de continuidade dos trabalhos arte-educativos, do aprofundamento de estudos e experimentações em artes, gerando novas construções pedagógicas tendo em vista a educação estética de pedagogos.

A partir do que foi exposto, temos claro que um projeto de educação estética no âmbito da formação (inicial) universitária requer, além de professores que desencadeiem processos instigantes e mobilizadores da sensibilidade de seus educandos, um apoio institucional e investimentos financeiros em políticas educacionais para o ensino superior capazes de gerar condições para a viabilização de ações pedagógicas diversificadas aos mesmos. Tal projeto requer ainda muita capacidade de sonhar e de elaborar ações artístico-pedagógicas individuais e coletivamente, por parte dos professores universitários em parceria com os estudantes.

5 Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei Nº 9.394/96). Brasília – DF: MEC, 1996.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Brasília: CNE, 2006.

BONDÍA, J. Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Abril. Nº 19, 2002.

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

GONÇALVES, Jean Carlos. “Processo colaborativo no teatro universitário: utopia? Possibilidade?”. In: **Revista Repertório**. Salvador-BA. Nº 19, p.165-171, 2012.2.

LOPES, A. Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Rafael. “O autor no grupo teatral”. In: **Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto. Ano 07, Nº 07, Belo Horizonte-MG: Edições CPMT, Dez. 2010.

MARTINS, Mirian C. F. Dias. “Arte, só na aula de arte?”. In: Revista Educação. Porto Alegre, V. 34, nº 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

NICOLETE, Adélia. “Dramaturgia em colaboração: por um aprimoramento”. In: **Subtexto** – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto. Ano 07, Nº 07, Belo Horizonte-MG: Edições CPMT, Dez. 2010.

RABÊLLO, Roberto Sanches. “Reflexões sobre arte e ludicidade na formação e na atuação docentes: princípios e articulação”. In: ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas-SP: Papirus, 2012.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Ana Cristina de Moraes
Professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE/FACEDI. Doutoranda em Educação pela Universidade de Campinas – UNICAMP. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela UECE. Desenvolve pesquisas sobre educação estética e formação de pedagogos. Link do currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2212174289272193

Modalidade: Comunicação Oral, Apresentação Oral ou Pôster GT: Teatro
Eixo Temático: Metamoforses e narrativas na formação incial e continuada do professor de Teatro e de Pedagogia

EXTENSÃO E FORMAÇÃO INICIAL EM TEATRO: REFLEXÕES COMPARTILHADAS ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO SOBRE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA PRÁTICA DE EXTENSÃO I

Tissiana dos Santos Carvalhêdo (UFMA, MA, BR.)
Brenda Oliveira da Costa (UFMA, MA, BR.)

RESUMO*:*
O presente artigo apresenta a narrativa de sujeitos participantes na disciplina Prática de Extensão I, ofertada de março a agosto de 2014 pelo curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Estado do Maranhão – UFMA. Ao retornar à academia após a conclusão de 12 (doze) projetos extensionistas em diversos bairros de São Luís, educador-educando e educando-educador empreendem juntos o exercício de refletir criticamente sobre a prática extensionista, tendo como foco o projeto "Corpo: do movimento à fala", realizado com jovens da zona rural da capital maranhense. A pesquisa se concentra inicialmente na análise teórica do conceito oficial e contemporâneo de extensão universitária, para em seguida investigar suas repercussões na realidade concreta, no esforço de construir um conhecimento científico à luz das percepções e saberes adquiridos em campo. A ênfase se dá nos benefícios da extensão, enquanto componente curricular, na formação inicial de professores de Teatro.
Palavras-chave: *pedagogia do teatro; extensão universitária; formação de professores*

EXTENSION AND INITIAL TRAINING IN THEATRE: REFLECTIONS SHARED BETWEEN EDUCATOR AND EDUCATING ON PRACTICAL EXPERIENCE IN THE DISCIPLINE OF I EXTENSION

ABSTRACT:
This article presents a narrative subject participating in the Practice discipline Extension I, offered from March to August 2014 at the Bachelor's Degree in Theatre from the Federal University of Maranhão - UFMA . Returning to academia after completion of twelve (12) extension projects in various neighborhoods of St. Louis , educator - learner and learner - educator together undertake the exercise to critically reflect on the extension practice , focusing on the "Body design : movement to speak " , with young people from the Rural Zone of São Luís . The research will initially focus on the theoretical analysis of the official and contemporary concept of university extension , to then investigate their impact on reality in an effort to build a scientific knowledge in light of perceptions and knowledge acquired in the field. The emphasis is on the benefits of the extension, as a curriculum component in the initial training of teachers of theater .
Keywords : pedagogy of theater ; university extension ; teacher training

1 Introdução

A prática extensionista é um caminho de descobertas. No confronto entre teoria e realidade, abre-se um caminho de problematizações. Nesse território frutífero de incertezas, encontra-se a possibilidade real de aprendizado, na perspectiva de apropriação de um saber alimentado pelas demandas da sociedade.

Tal experiência, de relevância inquestionável, é possibilitada aos alunos do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão - UFMA como componente curricular obrigatório, através das disciplinas Prática de Extensão I e Prática de Extensão II, ofertadas, respectivamente, ao 5º e 7º períodos.

Ambientado neste cenário, o presente artigo desenvolve uma narrativa da experiência extensionista na disciplina Prática de Extensão I, ocorrida entre março e agosto de 2014 em São Luís – MA. O relato reflexivo é resultante do diálogo das percepções da docente e de uma discente – enquanto sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem – e busca identificar no percurso prático de 12 (doze) projetos executados, as nuances e implicações práticas do conceito contemporâneo de extensão universitária.

O olhar da docente[1] está atento às implicações reais da concepção de extensão universitária para a formação do graduando. Já a voz discente[2], reflete as inquietações de uma docente em formação. Sua experiência como monitora do projeto "Corpo: do movimento à fala" é marcada por uma atitude autorreflexiva contagiante, que traduz a inquietude própria do sujeito que se movimenta na direção do "conhecer", na visão freireana de aprendizado enquanto busca inquieta e indócil.

2 Para além da prática

A prática extensionista reflete sempre uma concepção conceitual, isto porque toda ação humana no mundo é decorrente de uma teoria, mesmo que não se tenha consciência da mesma. (FREIRE, 1975, p. 40.). O conceito de extensão universitária faz parte de um processo histórico e como tal reflete as conjunturas de um dado contexto social. Para entendermos as reais implicações das delineações conceituais contemporâneas, faz-se necessário lançar um olhar para o passado histórico.

No caso brasileiro, o primeiro registro oficial a respeito da prática extensionista nas Universidades ocorre em 1931, no Estatuto da Universidade Brasileira, dispositivo que entrou em vigor por meio do decreto-lei nº 19.851. Neste documento, já se pode perceber as conotações iniciais atribuídas às políticas de extensão universitária:

> Art. 109. A extensão universitaria destina-se à diffusão de conhecimentos philosophicos, artisticos, litterarios e scientificos, em beneficio do aperfeiçoamento individual e collectivo.
> § 1º De accôrdo com os fins acima referidos, a extensão universitaria será realizada por meio de cursos intra e extra-universitarios, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações praticas que se façam indicadas [...] (Legislação Informatizada - Decreto nº 19.851, 1931, p. 18).

[1] No acompanhamento e apoio a cada percurso discente no âmbito da disciplina Prática de Extensão I, teve como motivação sua própria formação inicial no curso de Educação Artística – habilitação em Artes Cênicas, em que sentiu as deficiências de um currículo ainda não flexibilizado suficientemente para tais questões, tendo que desdobrar-se em busca de experiências extensionistas em situações extra-curriculares, com apoio de grupos de pesquisa e instituições do terceiro setor.

[2] Brenda Oliveira da Costa, discente do 6º período do curso de Licenciatura em Teatro da UFMA e também co-autora do presente artigo, concebeu e executou o projeto de extensão "Corpo: do movimento à fala".

A extensão é entendida, neste momento histórico, enquanto modalidade de "curso" ou "conferência" para fins óbvios de propagação do conhecimento. É visível o sentido unilateral atribuído à prática extensionista. Palavras como "difusão", "propaganda" e "demonstração" implicam em processos de direção única, em que se leva algo a alguém. No alicerce desta concepção inicial de extensão pela Universidade Brasileira, temos as marcas de uma visão mecanicista, em que um emissor leva informação a um receptor; em que um universitário "deposita" conhecimentos no homem comunitário. Não há indicações de qualquer relação dialógica.

O pressuposto da unilateralidade é algo, pelo menos em tese, já superado na contemporaneidade. Tanto do ponto de vista do ato de comunicar[3], quanto do ato de educar[4]. As delineações iniciais contidas no Estatuto da Universidade Brasileira refletem não só uma visão limitada da prática extensionista, mas, sobretudo, uma concepção ingênua do que seja o conhecimento humano. Tema este, por sinal, muito aludido por Freire (1975, p. 27):

> Daí que se torne indispensável a superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento [...].

A influência de pensamentos como este tardou um pouco a se fazer presente nas práticas de extensão das universidades brasileiras. Somente após cinco longas décadas de atuação assistencialista e esporádica, a política de extensão começa a ganhar novos contornos no país. Exatamente, no começo da década de 80, com o fortalecimento gradativo da sociedade civil e início da abertura política que culminaria no fim do regime militar.

Primeiramente, foi preciso rever conceitualmente as relações que se pretendiam entre universidade, sociedade e cidadania. Nesse entremeio, passa a prevalecer uma nova percepção dos sujeitos sociais do entorno, isto é, "*a população deixa de ser percebida pela comunidade acadêmica como mera receptora de conhecimentos e de práticas produzidas no interior da Academia*". (MEC/SESu, 2006).

As articulações sociais que mobilizaram um debate coletivo protagonizado por sujeitos, grupos e as universidades – tendo como interlocutor de fundamental importância o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – resultaram em um novo marco conceitual para a prática da extensão, que passa então a partir de 1987 a ser definida como:

---

[3] As tendências mais recentes no campo da lingüística como, por exemplo, a análise do discurso e a pragmática, focam o estudo da língua em uso durante o ato de comunicação. Parte-se do pressuposto de que em qualquer ação de comunicação – mesmo em uma demonstração ou propaganda extensionista – ocorrem movimentos bidirecionais para compreensão, interpretação e negociação do sentido. Ou seja, de um lado temos um emissor, mas do outro, não temos bem um receptor, mas um "construtor" de sentidos, que participa ativamente interpretando, à luz dos seus conhecimentos de mundo, a informação previamente emitida. (Maura Penna, 2010, p. 70).

[4] Quanto ao ato de educar, também não comporta mais a idéia de difusão ou transmissão de conhecimento. Para que haja a verdadeira construção de um dado conhecimento, sabemos que são necessárias condições favoráveis ao diálogo, à troca, entre educador- educando e educando-educador, assim como entre sujeitos e mundo.

> [...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (MEC/SESu, 2006, p. 21).

Analisemos com acuidade os principais avanços desta base conceitual. Diferente do que determinava, na década de 30, o Estatuto da Universidade Brasileira, a extensão não é mais pensada sob o discurso de autoridade por parte da Universidade. O que antes era pensado num fluxo unidirecional – de quem leva para quem recebe -, agora é entendido enquanto fluxo de múltiplas direções, próprias de qualquer relação que se pretenda efetivamente transformadora.

Como uma "via de mão dupla", a extensão universitária passa a ser concebida como relação de troca, para que ocorra o diálogo entre saberes distintos. Ou seja, é devolvido à comunidade o direito de assumir seu próprio saber para um diálogo igualitário. Ressalta-se ainda o reconhecimento da real necessidade da extensão para a academia, para que haja a produção de conhecimento que dê conta da complexidade própria do cotidiano social. Na visão de outrora, prevalecia a visão ingênua da comunidade como sendo o único sujeito necessitado dos frutos desta relação.

Hoje, após quase três décadas do novo marco conceitual, podemos dizer que as Universidades Brasileiras avançaram muito neste campo, mas ainda perseguem, em lutas permanentes, a institucionalização destas diretrizes, por meio da implementação de medidas no cotidiano dos cursos acadêmicos. Pois é preciso que se tenha um território de condições favoráveis – em níveis institucional, curricular, financeiro, cultural – para que as práticas extensionistas alcancem a maturidade de sua concepção inspiradora.

No Maranhão, o curso de Licenciatura em Teatro[5] da Universidade Federal – UFMA vem avançando na garantia destas desafiantes prerrogativas. O projeto político-pedagógico desta graduação é fruto de uma flexibilização do currículo, conforme explica SANTANA (2009, p. 01)[6]:

> O projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMA define que a "prática como componente curricular" é uma das vertentes essenciais para o desenvolvimento da formação discente, ao lado dos conteúdos de natureza científico-cultural e das atividades complementares, estabelecendo assim a base instrumental a ser utilizada para a implementação do currículo na dimensão do cotidiano.

---

[5] A UFMA implantou o curso de Licenciatura em Teatro em 2004, através da resolução nº 75 - CONSUN, em substituição à Habilitação em Artes Cênicas do antigo curso de Licenciatura em Educação Artística. O atual projeto político-pedagógico da graduação está em vigor desde 2007, pela aprovação da Resolução nº 523 CONSEPE.

[6] O prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana merece destaque pelo empenho com que esteve à frente, juntamente com o corpo docente do Departamento de Artes da UFMA, na história de criação e implantação do curso em questão. Sobretudo, pela responsabilidade social em somar esforços intelectuais para a concepção e implementação do atual projeto político-pedagógico.

Dentre os componentes curriculares mencionados vamos nos ater a uma das disciplinas cuja finalidade é propiciar aos alunos a relação efetiva entre o conceito de extensão e a experiência extensionista em Teatro. Trata-se de Prática de Extensão I, ofertada no 5º período do curso. Nesta disciplina, o estudante tem a oportunidade de desenvolver projetos sociais em que exerça a docência em Teatro.

Adentraremos agora nas reflexões surgidas com o processo de ensino e aprendizagem vivenciado em 60 horas-aula, no período de março a agosto de 2014, em São Luís – MA. Ao retornar da comunidade para a academia, docente e discente constroem a presente narrativa no esforço de redimensionar saberes científicos sob a luz de percepções e constatações vivenciadas em campo.

3 Metodologia

A presente pesquisa ocorreu no período de março a agosto de 2014, durante a disciplina Prática de Extensão I[7], por meio de observação participante aberta, que ocorre quando "[...] o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação" (MARELIM, 2003). Desta forma, tem-se uma narrativa resultante do diálogo entre duas perspectivas participantes: a da docente que mediou as relações de aprendizagem para construção e realização dos projetos de extensão pelos acadêmicos; e a da discente que concebeu e desenvolveu o projeto "Corpo: do movimento à fala" com jovens da zona rural de São Luís.

Como campo de pesquisa, iniciou-se com o cenário geral da execução dos 12 (doze) projetos desenvolvidos no decorrer da referida disciplina, para depois focar na análise do projeto de extensão citado acima. Para colher os múltiplos dados que se apresentaram durante a pesquisa, foram utilizados, além da observação, os métodos: pesquisa teórica, conversas informais, notas de campo, registros em áudio e vídeo, protocolos dos alunos da comunidade, além de relatórios parciais e portifólios finais dos licenciandos em Teatro. Ao final da disciplina, sentiu-se ainda a necessidade de aplicação de questionários de múltipla escolha junto aos acadêmicos, com objetivo de colher dados referentes ao perfil discente e motivações para concepção dos projetos.

Considera-se relevante ressaltar que a observação participante conseguiu acolher com eficiência a natureza dos dados próprios da linguagem teatral, que ultrapassam a dimensão das formas verbais de comunicação, se manifestando também pela gestualidade, linguagem corporal, expressões faciais, tons de voz, dentre outros meios.

As dimensões teórica e prática da pesquisa caminharam juntas na interpretação dos dados observados, favorecendo uma prática reflexiva no universo da extensão universitária, até porque "Não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática", segundo afirma Demo (2006, p. 27).

4 Preparando o terreno

Foram diversos e frutíferos os caminhos trilhados pelos 17 (dezessete) alunos cursistas em Prática de Extensão I. Da fase de concepção, ao desenvolvimento e avaliação de cada projeto social, muitas conquistas são visíveis. O protagonismo

[7] A disciplina foi ministrada de forma colaborativa pelo prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana e pela prof.ª Esp.ª Tissiana Carvalhêdo, ambos assumindo 30 horas-aula. Sendo que o planejamento geral das etapas constituintes da disciplina foi elaborado por Santana.

exercido por cada um dos sujeitos aprendizes − professores, alunos universitários e alunos comunitários, parceiros − foi, sem dúvida, o alicerce metodológico.

A primeira etapa se deu com a concepção dos projetos. Para isso, os alunos tiveram como parâmetro os referenciais básicos da disciplina, relativos à epistemologia do ensino de teatro, às concepções vigentes acerca da extensão universitária e também à trajetória histórica da UFMA em projetos extensionistas na área de Teatro[8].

Fotografia 1 – Momento de socialização dos projetos recém-concebidos pelos alunos

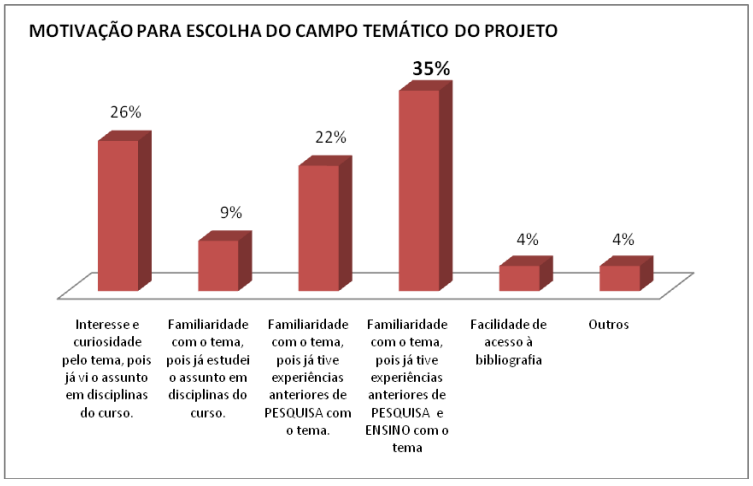


Fotografia de Vinícius Ferreira

Fonte: arquivo Prática de Extensão I

Verifica-se que a estratégia metodológica em dar liberdade para que cada aluno decidisse quanto à temática de interesse foi favorável para que muitos buscassem como referência, experiências anteriores com pesquisa e ensino em teatro. O gráfico abaixo mostra que 35% dos alunos trilhou esse caminho, ou seja, escolheram o campo temático do projeto tendo como motivação principal experiências anteriores em docência e pesquisa. O que evidencia que a proximidade entre ensino, pesquisa e extensão esteve presente desde a fase inicial da disciplina.

GRÁFICO 1



Também por livre escolha, os discentes decidiram entre desenvolver a proposta individualmente ou em grupo, resultando na concepção de 12 (doze) projetos, aplicados em diversos bairros de São Luís. Todos contemplaram o desenvolvimento de oficinas com no mínimo 20 horas-aula como principal objeto de ação. Mas na vivência cotidiana com seu público, muitos discentes sentiram

[8] SANTANA, Arão Paranaguá de. Experiência e Conhecimento em Teatro, 2013.

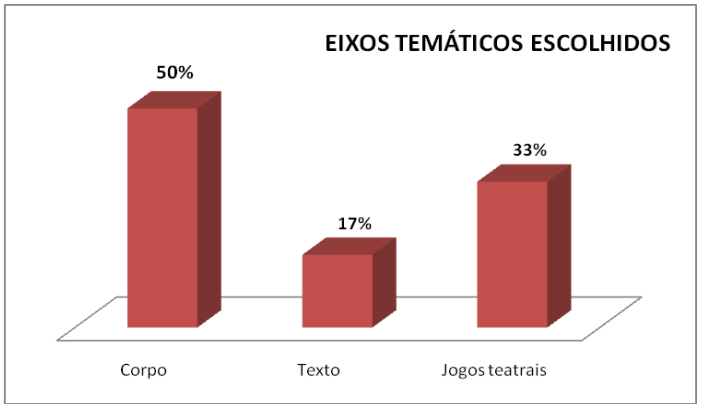
necessidade de ir além do previsto, resultando em uma considerável incidência, calculada em 58%, de projetos que possibilitaram atividades extras, como apresentação de experimentos pelo público e/ou para o público, ver tabela a seguir.

Tabela: Projetos e ações executadas

Nº	**Grupo com 1 (um) objeto de ação – 42%**	**Ação**
01	A linguagem corporal como meio de comunicação na Língua de Sinais	Oficinas
02	Abrindo a cortina: o espetáculo vai começar!	Oficinas
03	Uma experiência corporal na escola municipal São Francisco	Oficinas
04	Fevereiro que não chegou	Oficinas
05	Jogos teatrais como estímulo para o processo de narração de estórias maranhenses	Oficinas
Nº	**Grupo com 2 (dois) ou mais objetos de ação – 58%**	**Ações**
06	Conexão Dança - Lugar de encontro	Cursos, oficinas, apresentação cênica ao público e pelo público, palestras e residência para criadores.
07	Corpo: do movimento à fala	Curso/oficina e apresentação cênica pelo público
08	A leitura dramatizada da peça A casa de Bernarda Alba	Curso/oficina e apresentação cênica pelo público
09	Conhecer, se divertir e criar	Curso/oficina e apresentação cênica pelo público
10	Aiyê	Curso/oficina e apresentação cênica pelo público
11	Educa/Cena	Curso/oficina e apresentação cênica pelo público
12	Técnicas Vocais e Corporais para além da Cena	Curso/oficina e apresentação cênica *ao* público

Em relação aos eixos temáticos, houve procura maior por temas relacionados ao corpo, conforme apresenta-se no gráfico 2, com uma diversidade de desdobramentos, que incluíram desde oficinas corporais com finalidade mais técnica à propostas voltadas ao uso extra-cotidiano do corpo.

GRÁFICO 2



Interessante observar a relação entre a trajetória artística do aluno e a escolha do campo temático. No grupo que optou pela temática corporal, 100% dos alunos relatam ter experiências artísticas com freqüência, sendo principalmente por

meio de participação em companhias teatrais. Já no grupo que optou por trabalhar com jogos teatrais, o quadro é quase o oposto, dentre estes, 75% informaram não participar atualmente de nenhuma experiência artística por “falta de tempo”. Ou seja, as experiências influenciaram fortemente nas escolhas firmadas no decorrer do caminho. Os dados sugerem ainda que o repertório de vivências estéticas estimula o aluno a ousar eixos temáticos menos comuns e mais experimentais.

4.1 A colheita: diálogos entre saberes

Disponibilizar-se a dialogar saberes requer um esforço consciente de olhar o outro por inteiro, como um ser histórico e social. Isso implica perceber que todos, independente do status social e/ou nível de escolaridade, possuem um repertório vivo de saberes em uso cotidianamente. Mas como propor a interação entre conhecimentos tão distintos, como são os saberes científico e popular?

Arriscamos na resposta de que é preciso primeiro uma entrega, que servirá como caminho para levar-nos a consciência reveladora de que estamos aptos não somente a doar, mas também, a receber; e, sobretudo, a “construir com”. Para o mestre Freire (1975, p. 25), essa é a atitude a ser tomada por qualquer prática educativa que se pretende libertária, pois:

> [...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aquêles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Uma relação efetiva de interação não funciona como uma troca mecânica, mas como uma construção coletiva de saberes, de forma que ambos – educador e educando – se descobrem no percurso com seus conhecimentos prévios reinventados, recriados ao sabor vigoroso de um saber que sempre pode ser mais.

O movimento de construção coletiva de saberes esteve presente em todos os projetos desenvolvidos, sendo, no entanto, mais marcante em alguns.

4.1.1 Projeto “Corpo: do movimento à fala”

O projeto de extensão “Corpo: do movimento à fala” foi concebido a partir das inquietações de uma docente em processo formativo, movida pelo desafio de empreender uma prática extensionista que se esmerasse na imagem de “relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 1987).

O eixo temático escolhido foi o teatro-dança[9], desenvolvendo o trabalho voltando-se mais às técnicas de colagem e repetição[10], campo em que a discente despertou interesse com experiências artísticas anteriores ao seu ingresso na academia. Após sua entrada no curso de Licenciatura em Teatro, seu interesse foi nutrido em disciplinas práticas como Danças Dramáticas e Expressão Corporal I e I. O referido projeto de extensão surge então como um campo de pesquisa em potencial, para aprofundamento dos estudos individuais sobre a área. Pesquisa e extensão caminhando juntos.

---

[9] Tradução da expressão alemã "Tanztheather", era usada por Rudolf Von Laban para descrever uma arte independente das outras; com coreografias que incorporavam movimentos do cotidiano e movimentos abstratos em uma forma narrativa.

[10] Método utilizado por Pina Baush que se conceitua na repetição de experiências, palavras e gestos, estando em constante transformação.

O trabalho está[11] sendo realizado no Centro de Ensino Professor Mário Martins Meireles, escola pública localizada no bairro do Mangue Seco- Pedrinhas, zona rural de São Luís- MA. As vagas foram abertas para a comunidade em geral, mas somente alunos e ex-alunos da referida instituição inscreveram-se, formando uma turma com 11 (onze) jovens.

Com o intuito de compartilhar a linguagem contemporânea do teatro-dança, o projeto inicia com o trabalho de investigação corporal, para que cada jovem pudesse cultivar uma percepção mais apurada e consciente sobre seu corpo, descobrindo aos poucos seus limites e capacidades de comunicação e expressão.

Nesta primeira fase foram aplicados exercícios práticos individuais e coletivos com foco na construção de uma consciência dos movimentos. Tais procedimentos evidenciam a tentativa de interpretação e apropriação, pela docente em formação, de idéias e técnicas desenvolvidas por Rudolf Laban[12]. Foram trabalhadas, por exemplo, noções de movimentação do corpo no espaço com enfoque para a qualidade da força utilizada nos movimentos.

Fotografia 2: Exercícios para exploração do espaço

e intensidade do movimento



Fotografia de Luís Antonio

Fonte: Arquivo pessoal de Brenda Oliveira

Almejando-se o despertar de uma consciência corpórea integral, trabalhou-se também a respiração como caminho para que os alunos trabalhassem as couraças ou tensões adquiridas no movimento corporal cotidiano e a partir daí vislumbrassem possibilidades de movimentos mais livres. Para combater os males de uma respiração ineficiente, buscou-se como referencial teórico o alerta tão enfático do bailarino e coreógrafo brasileiro Klauss Vianna (2008, p. 71)[13], ao considerar que “A

[11] É relevante ressaltar que atualmente (setembro de 2014) o projeto “Corpo: do movimento à fala” continua em plena execução, mesmo após a realização das 20 horas-aulas obrigatórias para cumprimento das atividades da disciplina Prática de Extensão I.

[12] Considerado o “pai da dança-teatro”, o dançarino, coreógrafo e pesquisador húngaro Rudolf Laban (1879-1958) formulou um sistema de análise dos movimentos com a finalidade de usufruir melhor das capacidades expressivas do corpo. Seus estudos até hoje causam grande impacto entre estudiosos de várias áreas do conhecimento. No presente projeto, a escolha de inspirar-se na idéias de Laban se deu para que os alunos fossem despertados para uma consciência do amplo repertório de movimentos que seus corpos são capazes de fazer.

[13] O bailarino e coreógrafo brasileiro Klauss Vianna (1928-1992) foi uma referência importantíssima no projeto “Corpo: do movimento à fala” por ter desenvolvido um método que busca a corporalidade expressiva em atores e bailarinos.

partir do momento em que bloqueamos ou dificultamos nossa respiração interna, começamos a matar nossa sensibilidade, a intuição, todo o corpo".

O início focado na percepção corporal – através da busca de uma consciência da respiração e dos movimentos – favoreceu o segundo momento do projeto, em que os alunos foram estimulados a atender a necessidade do corpo em "falar", não somente através da voz falada, mas da expressividade de um corpo holístico, que traz consigo os vestígios do meio social.

Partiu-se então para criação de partituras corporais, utilizando-se como referência a metodologia de dança-teatro da coreógrafa alemã Pina Baush[14], que valorizava o repertório de experiências de cada bailarino. No caso do projeto de extensão "O Corpo: do movimento à fala", utilizou-se como matéria-prima na construção das partituras corporais, as inquietações de fatos relatados por cada aluno/intérprete. Predominaram histórias de acontecimentos sociais que de alguma forma chocaram a comunidade em que estão inseridos, Mangue Seco – Pedrinhas[15], como a seca de rios da região por conta da instalação invasiva de linhas férreas, a revolta popular pelo corte de árvores tradicionais, alagamentos, dentre outros fatos.

Fotografia 3: Movimento elaborado pela aluna expressando sua percepção a respeito da derrubada de uma árvore



Fotografia de Luís Antonio

Fonte: Arquivo pessoal de Brenda Oliveira

As impressões e posicionamentos em relação aos fatos sociais compartilhados em grupo se fizeram presentes tomando forma corporal própria, evidenciando - como eixo condutor do processo - a contextualização do fazer, aliada à leitura das criações individuais e coletivas.

Gradativamente, na medida em que os alunos foram compreendendo os limites de seus corpos, via-se prevalecer a autonomia de criação, dando voz a um corpo extra-cotidiano livre em movimentos e discursos. Produziu-se assim o diálogo corporal entre várias "falas sociais", decorrentes das relações que cada sujeito

[14] Pina Bausch (1940-2009), cujo nome de nascimento é Philippine Bausch, foi uma bailarina e coreógrafa alemã que ajudou a revitalizar a dança moderna na Alemanha, deixando seu legado para artistas e educadores de todo o mundo. O desenvolvimento de seus conceitos sobre a dança teatro, mesmo desconstruídos, estimulou os alunos deste projeto a trabalharem suas percepções e a construir a segurança para expressar corporalmente posicionamentos relacionados à participação no ambiente social com o qual interagem.

[15] Vale ressaltar que o bairro de Pedrinhas, localizado na zona rural de São Luís, à margem da BR 135, cresceu nos arredores do Complexo Penitenciário de Pedrinhas, presídio fundado em 1965. Nota-se que a imagem de criminalidade atrelada ao presídio é por vezes transferida para a comunidade, afetando em muitos casos a relação de identificação dos moradores em relação ao bairro onde residem.

estabelece com o mundo, culminando na cena-experimento “Metamorfose”[16], apresentada dia 14 de agosto aos alunos e professores do Centro de Ensino Professor Mário Meireles.

Fotografia 4 - cena “Suspiros”



Fotografia de Tissiana Carvalhêdo

Fonte: arquivo Prática de Extensão I

Fotografia 5 - cena “Sangue seco”



Fotografia de Tissiana Carvalhêdo

Fonte: arquivo Prática de Extensão I

Ao oportunizar aos alunos que suas vivências se tornassem a base do processo criativo, criou-se um ambiente favorável ao diálogo de saberes, ao compartilhamento de experiências, ou seja, à relação de troca a que se propõe a prática extensionista universitária. Tal posicionamento metodológico partiu do entendimento de que o aluno é um sujeito histórico e social, isto é, um homem, e como tal, é um “[...] ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1967, p. 39).

Nas relações construídas é possível identificar benefícios tanto para a docente em formação, quanto para os alunos do projeto. Para estes foi visível a desmistificação do conceito de arte, antes vista como fenômeno repleto de dificuldades e por isso um tanto inacessível, segundo relato do aluno Joberth

[16] Fruto de construção coletiva, o experimento foi composto a partir das criações surgidas e aprimoradas por cada aluno durante os encontros do projeto de extensão. O roteiro final é composto pelas cenas: plantação, suspiros, sangue seco, última respiração e folhas em adeus. Juntas fazem alusão à metáfora de uma luta social sofrida e quase esquecida por todos nós.

Oliveira, participante do projeto “Corpo do movimento à fala”: “*No início tudo era muito novo, pensava de uma maneira e com o decorrer do tempo fui percebendo o qual extraordinário iria ser essa experiência, eu esperava alongamentos difíceis logo no inicio, mas pude perceber que dança não são simplesmente alongamentos difíceis, é o corpo em cena, também é dedicação, responsabilidade, mensagem reproduzida pelo corpo, historia contada, trabalho em grupo, confiança no outro.”*

Tal relato evidencia a construção de um entendimento mais aberto e democratizante sobre arte, vista agora enquanto experiência de grupo, com conotações culturais, acessível a qualquer um que se disponha ao fazer artístico.

Ainda, pode-se observar que o aluno em sua fala demonstra, também, o sentimento gerado nas conquistas coletivas e individuais. Para a discente condutora do projeto, fica ainda a constatação da incompletude do professor, e por isto mesmo, da necessidade de manter-se aberto às possibilidades e reflexões trazidas pelos alunos, pois quando bem acolhidas, podem transformar e dinamizar as situações de aprendizagem de ambas as partes.

5 O retorno à academia: reflexões

O aprendizado em docência foi um dos notáveis benefícios conquistados pelos futuros professores de Teatro no desenvolvimento dos projetos. Só que, diferente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, em Prática de Extensão I e II é possível usufruir da liberdade de escolher espaços e públicos alternativos, menos formais que o ambiente escolar, fato que vem estimulando os licenciados a desenvolver propostas mais autorais, fortalecendo antigos interesses pessoais de pesquisa e ensino. Outro fator motivador é o exercício do protagonismo, já que todos recebem a autonomia para conceber, articular parcerias, desenvolver e avaliar suas propostas extensionistas; contando com orientação e acompanhamento docente em todas as etapas.

A experiência de articular conteúdos, recursos e procedimentos aos objetivos do projeto, conduz à construção de um conhecimento teórico-prático que servirá como um importante referencial para nortear futuras práticas de ensino e pesquisa. A discente condutora do projeto “Corpo: do movimento à fala”, por exemplo, se viu diante do desafio de ir além de compreender e reproduzir as propostas de Rudolf Laban, Pina Bausch e Klauss Vianna. Propôs-se à tentativa de reinvenção das idéias inspiradoras à luz da realidade do seu público, buscando construir um caminho metodológico próprio. Tal atitude é sem dúvida desconfortável e inquietante, pois caminha num território de incertezas, sem receitas, mas que se torna recompensadora por ir ao encontro de uma aprendizagem emancipatória, tão bem elucidada pelo mestre Freire (1975, p. 27) quando diz que:

> [...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquêle que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquêle que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Neste desafio de apropriação do conhecimento, por vezes, fomos surpreendidos pelas necessidades individuais de cada aluno. Nesse momento, ressoava a aplicabilidade real da mensagem de Klauss Vianna (2008, p.51) quando reconhece que “O aprendizado exige um tempo e esse tempo precisa ser consciente. É claro, no entanto, que existem as individualidades - e o professor existe para reconhecê-las -, e esse tempo varia de cada um”. Ou seja, foi necessário perceber as individualidades para melhor conduzir o coletivo, respeitando o ritmo de entrega de cada aluno e, sobretudo, considerando essa percepção como elemento imprescindível ao planejamento pedagógico de cada novo encontro.

Ainda no tocante ao planejamento, muitos acadêmicos vivenciaram a situação de modificar ou ajustar os planos de aula, a fim de atender as necessidades que o público apresentava durante o processo. Essa flexibilidade favoreceu o diálogo efetivo e o aprendizado entre educadores e educandos. Além do projeto "Corpo: do movimento à fala", vários outros procederam desta forma. No projeto "Uma experiência corporal na escola municipal São Francisco" o fato de existirem na turma crianças de 9 a 12 anos ainda não alfabetizadas levou os discentes a reformularem alguns jogos teatrais e procedimentos de avaliação processual; Já no projeto "Técnicas Vocais e Corporais para além da Cena", as necessidades corporais de profissionais exaustos após um dia intenso de trabalho serviu de alerta aos alunos condutores, motivando uma reformulação no planejamento para contemplar exercícios respiratórios que vislumbrassem a diminuição do cansaço no uso adequado da voz-corpo durante a rotina de trabalho.

Constatamos, enfim, que várias diretrizes que fundamentam o conceito contemporâneo de extensão universitária foram conquistadas na execução dos projetos em Prática de Extensão I. Dentre elas, a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa; o diálogo entre academia e comunidade resultando na troca de saberes sistematizados; e, sobretudo, a constatação da importância do confronto com a realidade concreta, com os saberes populares, para oxigenação e democratização do conhecimento científico. É satisfatório verificar que em nenhuma das propostas desenvolvidas houve práticas de domesticação ou assistencialismo disfarçadas de extensão. Ao contrário, viu-se na prática a quebra da "quarta parede" da educação, fazendo do conhecimento científico um instrumento formativo para além da universidade.

É importante, contudo, reconhecer as fragilidades e buscar superá-las. A competência da escrita, por exemplo, ainda é um obstáculo a ser vencido por muitos discentes. Tal dificuldade gerou, desde tempos atrás, em SANTANA (2009, p. 22) a constatação de que "há de se pretender o aperfeiçoamento da produção intelectual dos estudantes, elevando o grau de exigência quanto à redação das peças básicas (subprojetos). Essa deficiência ficou ainda mais evidenciada nos relatórios finais [...]".

Na tentativa de facilitar a superação desta dificuldade pelos estudantes no momento de avaliação dos projetos finalizados – considerada uma fase crítica – foi elaborado um modelo de portfólio composto pelos seguintes tópicos textuais: (i) apresentação; (ii) relato; (iii) problematização; (iv) conclusão; (v) divulgação online do projeto; e (vi) referências. Enquanto que o segundo item pede ao aluno um relato descritivo sobre o processo desenvolvido em seu projeto, o terceiro tópico propõe uma complexidade maior: a construção de um texto dissertativo que dialogue as percepções adquiridas na prática extensionista com os referenciais teóricos – incluindo os gerais da disciplina e os específicos do tema de cada projeto.

Deseja-se desta forma, fazer jus às diretrizes assumidas pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (1987), quando enfatiza que "No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento". Isto quer dizer que a experiência extensionista adquirida em campo não é auto-suficiente, precisa ser sistematizada previamente e também no retorno à academia, no diálogo entre registros, percepções e referenciais teóricos. Nesse sentido, o portfólio apresenta-e como instrumento necessário ao processo avaliativo, devendo ser pensado com o propósito de conduzir o educando a revisitar a prática em uma perspectiva reflexiva e analítica, suscitando indagações

e suposições que darão novo vigor ao conhecimento científico (LAURITI, 2002, p. 10).

Na avaliação dos projetos de extensão foi possível perceber ainda como as vivências estéticas de cada discente repercutem na concepção e desenvolvimento das propostas, evidenciando a relação intrínseca entre experiência e conhecimento. A maioria dos alunos que relatou, por exemplo, ser integrante de companhias teatrais – experiência que possibilita a atuação em diversas funções, tais como intérprete, pesquisador, técnico, encenador e espectador – apresentou desenvoltura e segurança para criação e desenvolvimento de projetos mais incomuns, em que era visível a tentativa de apropriação dos referenciais e não a reprodução dos mesmos.

Muito pertinente se faz a constatação de SANTANA (2013, p. 131) quanto a esta habilidade, de extrair saberes da "experiência do vivido", recomendando que para apreender este saber:

> [...] o professor terá que ter vivenciado, além de continuar buscando sempre, a experiência estética que o motiva a descobrir, com bom senso, aquilo que possivelmente interessa às crianças, jovens e adultos; possuindo essa capacidade de empoderamento na ação, poderá sentir-se apto para desenvolver projetos relevantes para a sociedade e inesquecíveis para os seus alunos.

Boa parte destas experiências devem ser buscadas pelos graduandos além dos muros da universidade, sabemos disso, contudo, são imensuráveis os benefícios formativos quando esta demanda é contemplada também pela esfera curricular, como é o caso do curso de Licenciatura em Teatro da UFMA. Conscientes da trajetória histórica da formação inicial em Teatro nesta Universidade - iniciada por meio do já extinto curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, cujo currículo não era flexibilizado a contento para as questões extensionistas - a docente e discente co-autoras deste artigo compartilham a certeza dos valorosos aprendizados oportunizados pela disciplina Prática de Extensão I, contribuindo para que os futuros professores em Teatro estejam mais aptos a mediar práticas que dialoguem com a realidade concreta de seus alunos e deixem o sabor do "inesquecível" em suas memórias.

Referências

BENTO, M. E. R. N.; BRITO, M. S. **Corpo e Voz**: uma preparação integrada. **O Percervejo Online.** Rio de Janeiro, v. 1**,** n. 2 , Dossiê: Teatro e Pedagogia, p. Inicial-final. 2009. Disponível em: < http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline >. Acesso em: 06 jun 2014.

BONFITTO, Matteo. **O Ator Compositor:** as ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 14.

FERNANDES, Ciane. **Pina Baush e o Wuppertal Dança-teatro:** repetição e transformação. São Paulo: Editora Annablume, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ECA. 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967.

_____. **Extensão ou Comunicação?**. 2. ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A, 1975.

FORPROEX 1987. Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. Disponível em: < http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2014.

LABAN, Rudolf. Movimento e corpo. In: _____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978. p. 120-124.

LAURITI, N.C. **O portfólio como instrumento de sistematização e de avaliação de projetos (educomunicativos) de extensão universitária**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/avaliacao/avaliacao.html>. Acesso em: 09 jun 2014.

Legislação Informatizada - Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931 - Publicação Original. Disponível em: < http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/decreto_19851.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2014.

MARELIM, Vianna Heraldo. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

MENDES, E. B. B. **Fronteiras Movediças da dança-teatro:** reflexões sobre o movimento instantâneo na dramaturgia corporal do performer. In: I Seminário Nacional de Dança-Teatro da UFV, 2009, Viçosa. Caminhos da Dança-Teatro no Brasil I Seminário Nacional de Dança-Teatro, 2009.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.

Plano Nacional de Extensão Universitária. Disponível em: < http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 08 mai 2014.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e Conhecimento em Teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

_____. **A Prática Extensionista na Formação do Professor:** Reflexões, Indagações e Descobertas no Âmbito do Projeto “Ação Cultural em Teatro”. O Percervejo Online. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, Dossiê: Teatro e Pedagogia, p. Inicial-final. 2009. Disponível em: < http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline>. Acesso em: 10 jun 2014.

Vianna, Klauss. **A dança**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2008.

Tissiana dos Santos Carvalhêdo, docente substituta do Depto. de Artes da UFMA. Licenciada em Ed. Artística, habilitação em Artes Cênicas - UFMA (2008), Esp. em Gestão Cultural - SENAC (2011), atua como consultora Ad Hoc do Fundo de Apoio a Cultura do D. F. - área de Teatro. Tem experiência em Ensino de Teatro, Interpretação e Gestão Cultural. http://lattes.cnpq.br/7117375014850858

Brenda Oliveira da Costa, graduanda do 6º período no curso de licenciatura em Teatro – UFMA, atriz/pesquisadora no Núcleo de Pesquisas Teatrais Rascunho e atriz na Cia. de Arte Alcunha, bolsista do PIBID e também integrante voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica- PIBIC. http://lattes.cnpq.br/8005761503117350

Modalidade: **Comunicação oral** GT: **Teatro**

Eixo Temático: **Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.**

O ENSINO DE ARTES CÊNICAS PARA AS MÚLTIPLAS DIFERENÇAS : UMA APOSTA DE INCLUSÃO PARA A VIDA, ATRAVÉS DO TEATRO.

Patricia Mesquita Viana de Faria (UNI-RIO, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO:

O presente artigo discute a aplicabilidade do ensino de Teatro com alunos especiais (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, síndromes diversas, transtornos globais do desenvolvimento e múltiplas deficiências) baseada na experiência de trabalho da autora, como professora de Artes Cênicas, em duas escolas do município do Rio de Janeiro (ambas apresentando todos os casos de deficiência citados acima): Escola Especial Municipal Rotary Club (período de 2003 a 2005) e nos Espaços de Educação Especial do CAp-ISERJ (período de 2011 a 2014). O presente trabalho, é fundamentado na Teoria Interacionista Piagetiana e Teoria Sócio-interacionista de Vygotsky, e sugere que a pedagogia teatral, através de seus jogos dramáticos e teatrais, atua positivamente no desenvolvimento de alunos especiais. Constata-se que os mesmos, são indivíduos com imensas e surpreendentes potencialidades, e não só com "deficiências". Através do ensino de Teatro, com a visão de Teatro-Educação, uma troca muito rica ocorre na relação aluno-professor, especialmente em se tratando dos alunos com múltiplas diferenças, que precisam ser respeitados como cidadãos capazes, e que também podem e são, criadores em arte.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Cênicas; Educação; Inclusão

THE LEARNING OF THE PERFORMING ARTS FOR THE MULTIPLES DIFFERENCES : A WAGER OF INCLUSION FOR THE LIFE, THROUGH THE THEATHER.

ABSTRACT:

The article relate the experience of the learning of the theater for the specials youngsters and the adults (partially sighted, hearing impairment, intellectual disability, varied syndromes, global disorder of development and multiples disabilities) on two schools of Special Education (with all the cases reported above) , in the city of Rio de Janeiro: Special School Municipal Rotary Club

(2003-2005) and Special School of CAp-ISERJ (2011-2014). The discussion is based on the "Piaget's interaction theory" and the "Vygotysky's social interaction theory", and suggests by use of " theatrical play", included in the learning of the theater, like a possible catalyst underbelly growing in students with multiple disabled . The work is based in theater in Education, wager in the ratio between teacher and student, as a means out of duet hand of skills. This ratio, have a trade-off very rich, them can to surprise always. This work confirms that is possible the utilization of theatrical pedagogy, with the specials students, valuing all then like a art's producers and likewise them are citizens capable that can be included in the society, and this can be performed by Art .

KEYWORDS: Drama; Education; Inclusion

1 Introdução

Os objetivos principais do ensino da linguagem teatral são: promover o autoconhecimento sensório-motor de cada aluno, a análise crítica perante os signos sociais estabelecidos e abertura de seus horizontes culturais; sempre através do intercâmbio com as demais áreas do conhecimento.

Em um escola especial, o grande objetivo, segundo a visão da autora, que é proveniente da experiência nos três anos em que a mesma trabalhou na Escola Especial Municipal Rotary Club (2003 a 2005) e em todo o período em que trabalha nos Espaços de Educação Especial do CAp-ISERJ (2011 a 2014), além de experiências familiares e de vivências com crianças, jovens e adultos especiais ao longo de seus trinta anos de prática teatral como atriz; é: promover a expressão criativa dos alunos e a apreensão da realidade; ou seja, estabelecer uma ponte para o mundo real, concreto, do dia-a-dia, através da transição dos símbolos trabalhados com os jogos dramáticos, até a possibilidade do uso de jogos teatrais, uma vez que a representação teatral resulta de um processo de criação coletiva, originário das fases mais evoluídas do simbolismo infantil.

O ensino de teatro no meio escolar, e em especial, no meio escolar com alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se um local favorável para o desenvolvimento desse processo.

Além desse grande objetivo, como nas escolas especiais, há alunos com deficiências físicas (aliadas ou não às intelectuais, configurando assim, múltiplas deficiências), outros objetivos andam em paralelo, como: desenvolvimento sensório-motor, promoção do aumento da autoestima e auxílio na formação da consciência de seus papeis como cidadãos integrantes e ativos da nossa sociedade.

Não há mais espaço para um ensino autoritário, ou de modelos que não levem em conta o desenvolvimento da criatividade e inteligência, desde a mais tenra infância até a idade adulta, principalmente em se tratando de escolas especiais, cujo leque de possibilidades de caminhos educacionais é tão amplo e necessário, mas ainda muito pouco explorado.

Seja o aluno “normal” ou “deficiente”–, visto que as possibilidades de interação com o meio social-histórico ao qual o mesmo pertence, gera desenvolvimento e aprendizagem – e vice-versa , ele deve ser olhado como um todo, e não apenas pelo déficit do qual é portador, pois este é apenas uma parte do mesmo.

Dessa forma, questões teóricas de Piaget, que permeavam o embasamento teórico da autora do presente artigo, foram sendo postas em cheque, uma vez que pertencem à categoria interacionista, mas com pressupostos filosóficos, e compreensão da relação sujeito-objeto, bem diferentes de Vygotsky, considerado um sócio-histórico interacionista.

Assim, as duas vertentes citadas acima são comparadas e suas bases pensadas em termos de qual melhor alcance ou pressupostos, que possam permear a educação especial, através do ensino de Teatro.

Tomando como base teórica, as teorias de Piaget e principalmente às de Vygotsky (com relação à *zona de desenvolvimento proximal* e *fundamentos da defectologia*), e os jogos teatrais e improvisações, inseridos na pedagogia teatral, propõe-se através deste artigo, que o ensino de Artes Cênicas é um promissor e importante veículo de promoção de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos especiais, e que dessa maneira, contribui não só para o desenvolvimento motor e intelectual, mas para o aumento das condições de interação social, as quais são cruciais para efetiva inclusão e aceitação dos mesmos, em nossa sociedade.

2 Desenvolvimento

Trabalhar com o ensino de teatro sempre foi, e sempre será um desafio; pois as pesquisas na área, mesmo no ensino regular, ainda são poucas, tornando o trabalho do professor de Artes Cênicas, uma construção empírica e árdua; quiçá com os alunos especiais- sejam inseridos na escola regular, ou nas escolas especiais.

Dessa maneira, surgem várias questões, com relação ao uso da pedagogia teatral no ensino de alunos especiais, e principalmente, com múltiplas deficiências.

• Como se dá a articulação entre os campos da Educação especial e das Artes Cênicas no processo de ensino para estudantes com múltiplas deficiências?

• Quais os procedimentos teórico-metodológicos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes?

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem da autora com os alunos da Escola Especial Municipal Rotary Club e dos Espaços de Inclusão do CAp-ISERJ, as reflexões sobre essas questões foram sendo levantadas, uma vez que o ensino de Teatro é dinâmico e o alunado em questão, é mais ainda, por serem seres em constante desenvolvimento de autoconhecimento e de descobertas do mundo ao seu redor.

Uma grande questão, de suma importância, é que o trabalho de Artes Cênicas não é realizado de forma isolada. Todas as áreas de conhecimento, com as quais os alunos tem acesso, se relacionam, estabelecendo uma parceria interdisciplinar.

O Teatro particularmente, é uma Arte que agrega todas as demais, e constitui um facilitador para promover uma interdisciplinaridade; sendo essa a forma de trabalho em educação, que a autora acredita e que sempre realizou, tanto no ensino regular, quanto no ensino especial.

Como já citado anteriormente, a autora acredita no desenvolvimento constante dos alunos especiais, e na valorização de suas potencialidades, e não de suas limitações.

Num primeiro momento, o pensamento de um professor de Artes Cênicas poderia ser este: “Não é possível se realizar jogos teatrais com alunos com déficts cognitivos, uma vez que o grau de consciência e inteligência devem ser plenos”.

A própria forma de se pensar de primeira, que determinado conteúdo é impróprio, ou incompreensível para os alunos especiais, já constitui um pensamento de exclusão e de preconceito; sendo o mesmo, rebatido na prática do dia-a-dia, onde os alunos nos surpreendem e nos ensinam a cada momento.

Essa foi uma grande dúvida da autora por algum tempo, há alguns anos, ao trabalhar com crianças especiais; por isso, nos últimos três anos, lecionando especificamente para alunos jovens e adultos, a mentalidade da mesma se direcionou em inicializar a pedagogia teatral, por jogos dramáticos e jogos simbólicos (fase infantil), para que gradativamente, e ao longo do processo, e de acordo com as descobertas de cada aluno, fossem então introduzidos jogos teatrais um pouco mais complexos.

A base de formação em psicologia do desenvolvimento, da presente autora, foi calcada na *teoria de estágios de desenvolvimento cognitivo*, de Piaget. Daí, o embasamento teórico sobre o uso de jogos dramáticos e teatrais, pela mesma, ter sido influenciado pelas ideias dos *jogos simbólicos infantis* de Piaget.

Seguindo as concepções de Piaget sobre o desenvolvimento dos símbolos nas crianças, e a importância do jogo para a transição da fase infantil, para a fase adulta (segundo Piaget, bem resolvida quando o indivíduo passa plenamente por essa fase do jogo), muitas linhas de uso de jogos dramáticos foram sendo criadas, trabalhadas e embasadas ao longo da constante criação e desenvolvimento da pedagogia teatral.

A compreensão da autora do presente artigo, com relação a essa questão da importância do jogo perpassando o imaginário através dos símbolos e suas consequentes apropriações e fruições, levou a mesma a seguir a linha proposta por Peter Slade, em seu: “*Child Drama*”, traduzido em nosso país como: *Jogo dramático infantil*. Essa linha proposta por Slade sugere o professor como um mediador atuante, que provoca as questões que surgem, dividindo este jogo em duas vertentes: jogo pessoal e jogo

projetado. No primeiro, todo o indivíduo está envolvido, utilizando movimento e caracterização, desenvolvendo a sinceridade, ou a fé absoluta no papel representado; no segundo, a mente é usada, mas o corpo não totalmente.Nesta forma de jogo, a ação principal tem lugar fora do corpo, existindo uma grande absorção mental, muitas vezes, utilizando objetos com os quais se brinca e que ganham vida.

Slade acredita, que as duas formas de jogo acima mencionadas, se acrescentam, e também à pessoa que está jogando, e que futuramente o ser humano será mais feliz ou não, de acordo com a sua capacidade de utilizar essas duas formas distintas de energia. Para ele, assim como para Piaget, a oportunidade de jogar na infância, significa ganho e desenvolvimento; e que a falta de jogo implica em perdas e dificuldades nos anos vindouros.

A autora deste presente artigo, também acreditava nisto e procurou trabalhar nessa direção, sugerida por Slade, desde o início de seu trabalho com alunos especiais, na Escola Especial Municipal Rotary Club, no Rio de Janeiro, em 2003. Lá, sempre em parceria com as demais disciplinas e com projetos integradores, com temas únicos e voltados para o alunado especial (múltiplas deficiências e diversas faixas etárias – dos 5 aos 50 anos aproximadamente, por não haver terminalidade nas escolas especiais), o ensino de Artes Cênicas sempre foi conduzido seguindo a linha de Slade, com relação ao jogo pessoal, com a presença permanente da professora, como uma mediadora integrante do jogo.

Em casos mais difíceis, do Aspectro Autista, muitas vezes, ocorre o jogo projetado, mas em vários momentos, este se transformando em jogo pessoal, quando ocorria a interação do aluno, com o meio ao redor, e não, em seu mundo fechado, apenas; e também em casos de alunos com severas paralisias cerebrais, com perdas quase totais de comunicação oral e motora, como foi o caso de uma aluna que só se comunicava através do movimento de seus olhos, e poucas expressões faciais.

Neste sentido, um caminho que sempre deu ótimos frutos, foi o de se trabalhar este jogo pessoal, ao invés de uma forma totalmente livre, na forma de improvisações dirigidas.

Não improvisação no sentido de uma criação a partir da ausência de um texto, ou pressupondo uma representação teatral já constituída, ou seja, a consciência da relação emissor-receptor, inerente à atuação, como é proposta a improvisação teatral por Viola Spolin, por exemplo; mas sim, uma constante criação e recriação dentro de um jogo pessoal, liderado pela professora como mediadora da linha de desenvolvimento das ações e suscitando novos desfechos e reelaborações, por parte dos alunos, deixando que o próprio jogo, também seja um jogo simbólico.

A própria Spolin, comenta que as oficinas de trabalho para as crianças menores, requerem um caminho bem mais lento para passarem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco, como também pode ocorrer com os alunos mais velhos. No

caso dos alunos especiais, ao estabelecermos este mesma relação, vemos que ocorre o mesmo caminho, com relação ao jogo.

Mas, pela experiência de trabalho da presente autora, da mesma forma que Spolin indica que em muitos casos os atores jovens não tem maturidade suficiente e dependem muito do trabalho do professor, os alunos especiais mais velhos, também apresentam esta dependência, que não pode ser abolida de forma abrupta; pois essa mediação é que vai permeando o entendimento e a separação entre jogo dramático e realidade teatral.

Um bom exemplo disso, foi um projeto sobre circo, realizado na citada escola, no qual nas aulas de Artes Cênicas, foram trabalhadas as atribuições existentes no mesmo, como: malabaristas, trapezistas, bailarinas, contorcionistas e palhaços. Para que os alunos contextualizassem um circo, várias etapas forma sendo realizadas: visualização de filmagens de circo, de DVDs com esta temática, ida a uma apresentação na Escola Nacional de Circo do Rio de Janeiro etc.

Nas aulas de Artes Cênicas especificamente, a professora se caracterizava aos poucos, em todas as aulas, de palhaça, visando a incorporação e entendimento por parte dos alunos, de que cada pessoa no circo exerce uma função e se transforma exteriormente, com o auxílio de vários elementos (maquiagem, figurino, adereços), para aquele fim.

Inclusive, havia uma aluna adolescente, com deficiência intelectual e problema de fala, que tinha pânico ao ver alguém caracterizado ou vestido como um personagem. Ao ver a professora caracterizada de palhaça ou os demais colegas, a mesma chegava até a fugir da sala de aula. Com este trabalho de montagem de caracterização aos poucos realizada pela professora e com os alunos, esta aluna em questão, foi se apropriando da ideia de ator-personagem serem um só, e também se deixou caracterizar e perdeu o medo de ver pessoas caracterizadas em todos os locais, e não só nas aulas de teatro.

Nas várias aulas de teatro, com o objetivo de se criar o jogo com determinados personagem do circo, e através destas improvisações, suscitando o imaginário e simbólico dos alunos, eles foram escolhendo seus “personagens” para serem apresentados na culminância interdisciplinar do projeto, na qual foi idealizada uma grande tenda com picadeiro e plateia, na quadra de esportes da escola e que contou também com a participação dos responsáveis.

Outro projeto que foi muito interessante, realizado apenas em uma das turmas, nas aulas de Artes Cênicas, foi “Romeu e Julieta” de William Shakespeare. Este projeto consistiu em montar de forma simplificada, a peça citada acima, com os alunos adolescentes, nos quais as questões sobre amor e sexualidade afloravam muito e haviam vários casais de namorados entre eles. Foi o primeiro embate da professora, sobre como realizar uma montagem teatral, com alunos especiais, com comprometimentos muito diferentes (neste grupo havia uma aluna paraplégica, mas sem deficiência intelectual (DI) - era muito inteligente, outra na mesma condição, mas com um pouco de DI, um rapaz com pequeno

comprometimento motor de um braço e também com DI e dois alunos (uma moça e um rapaz) com síndrome de Down.

O trabalho consistiu em: contextualização do período histórico-social da peça, mostra de filmes sobre a peça, de figurinos de época, músicas e tudo mais que fosse construindo um imaginário a respeito do tema: um amor correspondido, mas proibido. Foi escrita uma pequena adaptação do texto, colocando-o em uma linguagem mais coloquial, e o mesmo foi sendo introduzido aos poucos, nas improvisações dirigidas que os alunos foram realizando sobre as questões de cada personagem. Nesta adaptação apareciam apenas a Ama, Julieta, Romeu, Pai e Mãe de Julieta e a cena se passava só até a hora do Baile na Casa de Julieta.

Cada aluno conseguiu um nível de apreensão do texto e do tema, e enquanto alguns conseguiram gravar e reproduzir seus pequenos textos, outros precisaram de ajuda para se lembrar, inclusive na hora de apresentar para a escola e demais colegas; por isso, a professora de Artes Cênicas e outra professora ajudante (regente da turma) estavam inseridas no contexto, e auxiliavam no texto quando necessário, no suporte para a passagem dos microfones e para ajudar nos deslocamentos das alunas cadeirantes.

O resultado foi brilhante, com um visível desenvolvimento dos alunos, tanto na questão de autoestima, quando no desenvolvimento motor e intelectual. Este trabalho foi apresentado no Primeiro Festival de Teatro do Instituto Helena Antipoff, no Rio de Janeiro, que foi realizado no CIAD (Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência), em 2004.

A base teórica, com relação ao desenvolvimento cognitivo, seguida e compreendida pela autora deste presente artigo, seguiu as concepções de Piaget, mas houve sempre uma dúvida, com relação à questão de se pensar, como o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos especiais, estariam inseridos nas fases de desenvolvimento propostas pelo mesmo, uma vez que suas deficiências são atreladas a uma série de fatores físico-psicológicos, que não podem ser “enquadrados” em etapas que foram criadas com base em observações de crianças consideradas “normais”.

Além disto, Piaget considera que o desenvolvimento da inteligência provém de processos maturacionais que podem ser estimulados pela educação, mas que, não decorrem dela. O processo de desenvolvimento é que constitui a condição prévia ao ensino; e a construção do conhecimento não ocorre sem que haja uma reestruturação do conteúdo por parte da criança, ou indivíduo.

A lógica do pensamento, segundo Piaget, só é compreendida graças aos instrumentos de assimilação e acomodação, cuja origem baseia-se na coordenação geral das ações e na construção das operações mentais. Essas operações mentais são construídas por intermédio da ação do indivíduo no meio físico e social. Assim, o ambiente é o meio onde as operações de cada um tornam-se socializadas; não havendo uma valorização com relação à contextualização histórica e social do mesmo.

Com o passar do tempo e ao acompanhar e trabalhar com a pedagogia teatral voltada mais ainda para os jovens e adultos especiais, muitas dúvidas sobre a relação desenvolvimento-aprendizagem, por parte da presente autora deste artigo, foram aumentando.

Não cabe à mesma, e nem é essa a questão, discutir, ou questionar as ideias e pressupostos de Jean Piaget. Mas sim, salientar que ao se trabalhar com Arte, e em especial, com o ensino de Teatro, que é uma arte tão abrangente, e que trabalha intrinsecamente com a relação entre o ficcional e a própria vida; e na constante troca entre o indivíduo e o seu contexto histórico-social, que pensar o desenvolvimento a olhos vistos, tanto exterior (linguagem verbal, linguagem corporal etc), quanto interior (promoção de auto-estima, melhora nas relações interpessoais etc) dos alunos, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais, não estaria presa a um pensamento que pressupõe prévios desenvolvimentos mentais, para que a sua aprendizagem fosse possível.

O que se constata no desenrolar do supracitado trabalho, é não uma via inversa, mas uma maior possibilidade na relação aprendizagem-desenvolvimento, uma proposta de troca, que é realizada e vista, através do ensino de Artes Cênicas.

Dessa maneira, uma nova concepção, interacionista, mas que realmente compreende a importância do meio e das “ofertas” desse mesmo meio (histórico-sócio-culturais), dá suporte à troca realizada entre o sujeito e sua fruição da linguagem teatral, gerando a via de mão dupla entre aprendizagem e desenvolvimento: a sócio-interacionista de Vygotsky.

A partir do contato da autora, com as ideias de Vygotsky, especialmente com relação aos seus estudos sobre a pedagogia para alunos especiais, sobre a qual ele descreve em seus *fundamentos da defectologia;* e em suas *teorias sócio-interacionistas* (com relação aos seus estudos sobre a *zona de desenvolvimento proximal), a* visão da mesma sobre a importância do ensino de teatro para os alunos com necessidades educacionais especiais, foi sendo ampliada e suas escolhas com relação à pedagogia teatral foram se modificando, com sua base teórica não inspirada exclusivamente em Piaget, mas agora, com outros olhares, mais próximos de toda a sua vivência e experiência prática, com este tipo de alunado.

Vygotsky mesmo vivendo em outra época, levantou justamente questões, que são extremamente relevantes atualmente para o ensino de crianças, jovens e adultos especiais.

Segundo ele, deve-se justamente valorizar o todo de cada indivíduo, não focando das deficiências, pois o meio cultural e a riqueza do que lhe é oferecido, que poderá fazer a diferença de seu desenvolvimento.

Ao nos depararmos com deficiência da criança, há necessidade de se criar formas culturais alternativas de desenvolvimento que implicam no uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado, pois está presente e nos desafia, entretanto, é a vida social que abre possibilidades ilimitadas a pessoa com algum déficit, implicando que o desenvolvimento cultural é muito importante e deve ser considerado com prioridade, uma vez que "borra a dominação natural da insuficiência orgânica, ou, falando mais exatamente, torna-a histórica" (VYGOTKY,1989, p.153).

Com relação à relação sujeito-objeto, Vygotsky, diferentemente de Piaget, aposta que esta relação é muito importante no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento; não atrelando a um necessário desenvolvimento prévio à aprendizagem, nem colocando o sujeito como personagem principal para que esta última ocorra.

Diferentemente de Piaget, ele defende um interacionismo onde se prioriza a troca entre o sujeito e o meio ambiente – este compreendido como o contexto histórico-social no qual este mesmo sujeito está inserido.

Vygotsky refere-se ao meio social como sendo o contexto das relações que os homens, todos os dias, estabelecem entre si e com a natureza, na luta por garantir as suas necessidades básicas; e é nesse ambiente social e histórico que o sujeito se insere e se constitui. Assim, para ele, as funções complexas do comportamento humano, são criadas conforme são utilizadas, dependendo das interações a partir das quais as mesmas se constroem.

Vygotsky estabelece duas zonas de desenvolvimento: a *real* e a *potencial*. A primeira compreende o conhecimento real que o sujeito já domina, enquanto que a segunda supõe o conhecimento que o sujeito consegue alcançar, sendo auxiliado. Preenchendo esse intervalo entre a primeira e a segunda zona, estaria uma terceira, denominada por ele de *zona de desenvolvimento proximal*, na qual o próprio indivíduo estaria em um processo de desenvolvimento, que ainda não constitui o "real", mas que está "em vias de" .

Refletindo sobre essas zonas de desenvolvimento, mais especificamente à proximal, e interligando-a à importância do papel do social no processo de construção do conhecimento, e na formação das funções superiores do pensamento, o que se propõe neste artigo é que o ensino de Teatro, é um dos veículos que promovem essa ligação, entre uma contextualização histórico-social (vivenciada pela linguagem teatral) e sua contribuição para o desenvolvimento em processo, que ocorre na referida zona, proposta por Vygotsky.

A referida pesquisadora, durante os três anos em que atua nos Espaços de Educação Especial do ISERJ, com jovens e adultos especiais, vem comprovando como o

desenvolvimento dos mesmos constitui um processo, no qual com a oferta cultural proposta pelo Teatro, pode ser mais potencializado.

Um dos alunos com Asperger (uma vertente do espectro autista), durante o desenrolar de um projeto nas aulas de Teatro, que iniciou em 2013 e cuja culminância constituiu uma montagem teatral em 2014 (baseada na análise, visualização, musicalização, jogos dramáticos e teatrais e ensaios a partir do estudo da vida e obra de Vinícius de Moraes), foi apresentando um real crescimento em sua capacidade de comunicação e interação social, saindo da condição de interação com o outro, através de negativas (ao ser indagado sobre algo ou sobre a sua participação nos trabalhos propostos, sempre respondia com a palavra “não”), para afirmativas e respostas curtas; inclusive com a repetição de pequenos textos trabalhados nas aulas, com relação a alguns personagens criados em improvisações dirigidas (jogos teatrais expontâneos, com condução do professor em sala). Além de sua comunicabilidade ter aumentado, sua memória e concentração corporal, também foram aflorando e se potencializando, saindo do estágio de inércia em vários momentos, para a ação imediata às sugestões de propostas de movimentos corporais e cenas, pela professora durante as aulas.

Este é apenas um exemplo, de tantos outros, nos quais constata-se que a aprendizagem e o desenvolvimento andam de mãos dadas, e principalmente no caso das aulas de Teatro para os alunos especiais, são consideravelmente potencializados. O Teatro lida com algo nesses alunos, que está “prestes a germinar”; daí o encontro feliz dessa ideia, com o pressuposto de Vygotsky, sobre a *zona de desenvolvimento proximal.*

3 Considerações finais:

Na área de Arte, e mais especificamente no ensino de Teatro, é possível sim, adaptar a pedagogia teatral de forma a atender e se tornar próxima dos alunos especiais (sejam portadores de alguma deficiência física ou intelectual, de algum transtorno, ou de múltiplas deficiências).

Esse é um processo que não se esgota, pois como já foi comentado anteriormente, o desenvolvimento de cada aluno é único, e possui seu tempo próprio; mas isso, não impossibilita o uso da linguagem teatral como uma das poderosas ferramentas do processo de ensino-aprendizagem do aluno especial.

Em Teatro existe um termo que é muito usado para se explicar o tempo interno e de reação ao outro, no jogo da representação: tempo-ritmo. Se formos estabelecer um diálogo desse tempo, com o tempo de absorção e de resposta dos alunos especiais, percebemos que este último é bem mais lento, mas que ele existe.

O grande prazer do professor de Teatro, é justamente observar o término deste processo de fruição de cada aluno.

Quando esse momento ocorre, ele é único.

Em uma das aulas-ensaios no Teatro Fernando Azevedo (ISERJ), com os alunos especiais do CAp-ISERJ, ao ser realizada a roda de alunos, para ser feita uma reflexão sobre o que havia sido realizado no dia, foi pedida uma palavra positiva para ser levada por toda a semana posterior, até o próximo encontro – prática permanente da autora.

Uma aluna, que tem grandes problemas motores e comprometimento intelectual devido à uma encefalopatia, surpreendeu à autora (naquela ocasião, como professora de Artes Cênicas), ao ser a primeira a falar e sugerir expontaneamente, a palavra: “amizade”.

Nesse momento, no qual se constata de que é possível o uso da pedagogia teatral-mesmo com suas adaptações e “tempos” diversos, através de respostas surpreendentes com os alunos especiais, ocorre o que Jorge Larrosa Bondía descreve como uma “experiência”.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”(Bondía, 2001)

A autora acredita que é necessário se apostar no que se propõe a trabalhar; e que o professor deve estar sempre aberto à ocorrência das “experiências”, exercendo a postura profissional proposta por Paulo Freire : o professor é um aluno, e o aluno é professor também.

Esse é também o pensamento do Teatro-Educação, que utiliza a linguagem cênica como um meio, e não como o fim de um processo; apesar de se chegar também à uma culminância, que pode ser uma cena, ou até uma montagem teatral completa.

No caso do ensino de Artes Cênicas para os alunos com múltiplas deficiências, é óbvio que o caminho as ser seguido é o do Teatro na Educação, mas, o que é exposto e analisado no presente artigo, é que é possível e necessária, a manutenção da “via de mão dupla” preconizada por Freire; pois os resultados são surpreendentes e apesar da aparente não consciência estética por parte dos alunos especiais, eles estão presentes e atuantes no processo de criação dos trabalhos cênicos sim, e suas contribuições e desejos confluem para o efetivo sucesso do resultado.

É na troca real e livre de pré-conceitos, com humildade e gentileza, que a “experiência” acontece, e ambos os sujeitos se desenvolvem, crescem e realmente exercem seus papéis enquanto cidadãos; além de se sentirem incluídos e atuantes, como criadores em Arte, e mais especificamente neste trabalho, através do Teatro.

Referências

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil** São Paulo: Summus, 1978.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. São Paulo: LTC, 2010

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 .

DE LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. DANTAS, H. **Piaget,Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PALANGANA, Isilda. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky – A Relevância do Social**. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **Fundamentos de Defectologia**. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, 1989. (V vol.)

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

BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**.In: Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas / FUMEC. São Paulo, 2001.

Patricia Mesquita Viana de Faria. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEAC / UNI-RIO, Profª.I de Artes Cênicas na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro - SME-RJ e Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC / Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ, Atriz.
http://lattes.cnpq.br/0195987647250821

Modalidade: Comunicação Oral (slide) **GT - Teatro**
Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidades e inclusão: metamorfose contemporânea

A EXPERIÊNCIA ATIVA NO PROCESSO DA LINGUAGEM TEATRAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

RESUMO:
O presente artigo é parte dos objetivos do projeto de pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Artes PROF – ARTES que tem como foco a investigação das ações envolvidas por metodologias de trabalho que englobam os jogos no ensino da Arte. O projeto tem como sujeito de pesquisa um grupo de alunos com necessidades educacionais especiais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, da cidade de Uberlândia. A escola desenvolve o trabalho de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva inclusiva, e, como metodologia, sob o contexto de uma experiência significativa, tem se percebido que o jogo teatral vem dinamizado a prática de ensino a partir da percepção de uma aprendizagem em potencial. A experiência com jogos teatrais objetiva o prazer de jogar, resignificar valores e potencializar a aprendizagem quando se observa o movimento corporal enquanto linguagem em um sistema dialógico envolvido por alunos com deficiência múltipla e motora. Isto posto, a concepção da prática relacionado à contextualização teórica - elementos motivadores para o processo de ensino e a criação na linguagem teatral - intensifica a dedicação à aprendizagem mútua, que deve ser inserida em um contexto de reflexão da prática da docência de forma constante. O resultado seria a constatação de que o teatro pode ser mais uma metodologia de trabalho com alunos deficiência por ter como característica própria o fato de potencializar o ser humano ao poder de transformação em efetiva contribuição para a qualidade do ensino da linguagem teatral na escola.
Palavras - chave: Jogo teatral; Mediação; Potencialização; Inclusão.

AN ACTIVE EXPERIENCE IN A THEATRICAL LANGUAGE PROCESS FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT:
This paper aims to investigate actions at a public school, which involve games as a methodology in teaching arts,and it is one of the objectives of a research project of a Master's Degree in Arts. The subjects of this study are students with special educational needs from a public elementary school in Uberlândia. The school works with a teaching and learning inclusive, and as a significante methodology they have noticed that the dramatic/theather game has optimized teaching. The dramatic/theater game look for fun, reframe values and improve learning as we observe body movement as a language from a dialogical system which involves students with multiple disabilities. In this sense, the conception of practice related to the theoretical contextualization – motivating elements for the teaching process and the creation in theater game language – enhances mutual dedication to learning and reflection about teaching. The result would be that theater gaming could be one more methodology that would benefit all disabled students throughart because it enhances the human being and transforms teaching quality of theatrical language in school.
Key words: Theater game; Mediation; Empowerment; Inclusion.

1 Introdução

Uma forma significativa para o ensino de Arte parte da concepção de que os procedimentos teóricos e metodológicos relativos ao ensino devem surgir da mediação e dos valores em aprendizagem da arte. Esta concepção permite o aluno se posicionar ativamente frente à sua realidade cultural, mediante suas próprias experiências artística e estética.

Acreditar neste paradigma nos oferece a oportunidade de buscar por subsídios que nos dê aparato para compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem escolar com alunos com deficiência. Em razão disso, nossa a proposta de pesquisa será desenvolvida em uma escola com alunos com necessidades especiais. Estes alunos serão estimulados ao trabalho do jogar com disposição, envolvimento, compreensão, considerando o prazer ou o desinteresse, conforme as suas necessidades específicas.

A primeira proposta foi proporcionar em sala de aula a experiência da utilização da encenação como instrumento de aprendizagem do conteúdo de história da arte no contexto da história da vida e obra de Van Gogh. A ideia seria despertar a possibilidade de efetivar uma prática através da linguagem teatral de forma a investigar as inquietações, o comportamento dos alunos frente ao querer fazer, querer jogar, querer brincar, a compreensão do faz de conta, a reação dos corpos, a capacidade de movimento, a consciência de si e do outro e o sentido para sua vida.

A pesquisa com esses alunos da escola pública e com necessidades especiais parte da concepção de que a experiência com jogos teatrais educacionais instrumentaliza todos os alunos jogadores a resolverem problemas de forma que compreendam a sua importância como sujeitos ativos no exercício e se tornem participantes competentes enquanto atores e plateia.

A estruturação dos jogos teatrais como mediação na interação dos participantes no grupo é desenvolvida de forma a não estabelecer críticas, mas considerando as especificidades individuais dos alunos para solucionar os problemas de atuação propostos. Como ação educativa os jogos é uma forma de otimizar a prática docente e consequentemente oferecer melhores condições de trabalho para a aprendizagem. Ao agir de forma a compreender as necessidades específicas de cada aluno, o professor conduz o fluir contínuo e mutável do jogo com as experiências corporais, o qual favorece e estimula a abertura para o jogo, a livre expressão e a criatividade para a construção e desenvolvimento do autoconhecimento. Passa, então a ser uma contribuição para dinamizar a prática educacional em processo de experiência significativa em teatro em uma aprendizagem potencial.

Através da experiência com jogos teatrais aliada ao prazer de jogar, é possível resignificar e potencializar o conhecimento do movimento corporal como linguagem em um sistema dialógico envolvendo alunos com deficiência múltipla e motoras. O processo de aprendizagem com abordagem diferente, segundo Rodrigues (2006), denota encontrarmos alunos e professores diferentes, o que é comum na natureza humana. Nesse sentido, a concepção de prática e contextualização teórica - elementos motivadores para o processo de ensino e a criação na linguagem teatral - intensifica a dedicação à aprendizagem mútua quando direcionado à uma reflexão acerca da elaboração curricular. O resultado seria benefícios aos alunos com deficiência que passarão a ter como aporte da arte o teatro, a favor de potencializar o ser humano o poder de transformação em efetiva contribuição para a qualidade da aprendizagem da linguagem teatral no ambiente escolar.

Essas considerações conduzem à inviabilidade da presença de um professor autoritário que se considera como detentor do saber. Ao contrário, a reflexão sobre a própria prática e o olhar do docente ao desenvolvimento da aprendizagem exige um coordenador que pretenda articular as práticas teatrais, atue como um parceiro no grupo, motivando, mediando, negociando, provocando descobertas para que seja estabelecida a liberdade criativa do jogador. Da mesma forma, este tipo de prática docente deve vislumbrar a formação de um ambiente lúdico permeado por relações dialógicas e reflexivas através da fruição, movimento consciente do corpo e sua transformação enquanto processo de aprendizagem mediada e potencializada na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Uma experiência significativa da linguagem teatral a ser construída com um conhecimento próprio de elementos mais próximos de sua cultura, de especificidades na diferença favorecem o processo ensino e de aprendizagem gerando vida, dinamicidade e compreensão de valores.

2 Objetivos

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o ensino para a Arte no Ensino Fundamental deve transcorrer de maneira que o aluno desenvolva a expressão, a comunicação em arte, a interação com os materiais, a relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, compreensão e identificação da arte na história contextualizada em culturas, a observação das relações entre homem e a realidade, a compreensão e identificação da função e do resultado do trabalho do artista. Nesse sentido, a proposta de investigação da disposição para o jogo teatral dinamiza no coletivo o processo de suas práticas numa perspectiva inclusiva que propõe como objetivos:

- Promover a disposição para a aprendizagem através de experiência espontânea.
- Possibilitar por meio do jogo teatral a experiência do prazer em jogar.
- Dinamizar a prática educacional em processo de experiência no grupo para a aprendizagem significativa.
- Potencializar a corporeidade em um sistema dialógico.
- Mediar os participantes do grupo sem estabelecer críticas.
- Permitir e permitir o fluir contínuo e mutável do jogo.
- Proporcionar um ambiente favorável a livre experimentação e comunicação.
- Estruturar jogos teatrais com proximidade da linguagem cultural e possibilidades do grupo.
- Propiciar o conhecimento de si mesmo, do outro e do meio a partir de exercícios teatrais.

3 Visão histórica e metodológica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e publicado no final de 1997, sistematiza o ensino de Arte para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. O documento retrata o histórico do ensino da Arte no Brasil, correspondendo a produção em Arte e Educação. Além disso, os parâmetros são um recurso para que o professor obtenha um conhecimento da área em seu contexto histórico e mantenha contato com o conceito de natureza artística.

Sobre o ensino da arte no Ensino Fundamental, os PCN's destacam as linguagens das Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro para as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental abrangendo orientações para a prática de ensino com por conteúdos, objetivos, critérios de avaliação, orientação didática de acordo com cada área ou temas transversais para o ensino e aprendizagem da arte.

As propostas de trabalho apresentadas pelos PCN's destacam o ensino da Arte quando comparado aos demais conhecimentos na Educação. Isso nos conduz a compreensão de que o desenvolvimento do pensamento artístico e a percepção estética, é caracterizada como um modo peculiar de dar sentido a experiência do indivíduo dimensionando a sensibilidade por desenvolver a percepção, a reflexão e a imaginação, conforme destacado no trecho retirado do documento a seguir:

> É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar, não são atividades que visam distraí-los da "seriedade" das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimento específico sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos e de outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1996.p.32).

A aprendizagem em Arte tem como base o fazer artístico, a apreciação e os reflexos sobre o próprio trabalho. Barbosa (1996) afirma que a Arte-Educação é investigadora de como se aprende arte ou facilitadora da mediação entre a arte e o público. O ensino de Arte pode prescindir a inter-relação entre a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico.

Da mesma forma, a produção artística individual, coletiva, cultural e de época permite que o aluno amplie seus conhecimentos em outras disciplinas ao estudar períodos históricos. Partindo do princípio de que a realidade é constituída de sujeito e mundo, chegamos à conclusão de que o real não é algo que nos é dado a priori. Por meio das linguagens o sujeito se aproxima ou se distancia do mundo, formando assim várias imagens de realidade. Sobre o assunto, André (2004:103) aponta que todas juntas constituem a cultura e, portanto, nosso conhecimento sobre o real. Assim, ao definir a linguagem como função mediadora da comunicação entre arte e sujeito, há uma responsabilidade em produzir uma leitura do mundo que nos cerca.

O ensino de Arte iniciou-se no século XX e passou de mudanças desde a educação tradicional - voltada para transmissão de conteúdo – até para o momento em que o foco passou a ser no processo de aprendizagem do aluno. A reformulação dos princípios para ensino da Arte passou a valorizá-la como livre expressão à sensibilidade para experimentação artística visando o desenvolvimento do potencial criador. Desde então, o ensino da Arte no Brasil integra diferentes finalidades como a formação e atuação do professor, as políticas educacionais, os conceitos filosóficos, pedagógicos e estéticos.

O Teatro e a Dança são considerados também atividades com a finalidade de apresentação. No final dos anos 90, novas tendências denominam a área de ensino por Arte e não mais Educação Artística. A nova terminologia passou a significar um avanço na

inclusão da estrutura curricular com conteúdos ligados à cultura e não mais considerado como simples atividade pedagógica**.**

O III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e a sua história enfatiza os princípios norteadores que orientam o ensino da Arte. Barbosa (1996) destaca a importância da clareza dos diversos conteúdo da arte na escola, como a história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo.

Alguns princípios são apresentados de forma a orientar o professor que conhecimento artístico - caracterizado por um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz - é comum ao científico, técnico e filosófico em seu caráter de criação e inovação. A consolidação do ensino da arte com informações da produção histórica e social da arte, concomitante a uma liberdade de imaginação com elevação de propostas críticas pessoais e coletivas pode ser integrado às atividades artísticas lúdicas e prazerosas, o que garante uma aprendizagem que favoreça a aproximação elaborada com o fazer e o pensar sobre arte e uma maior compreensão dos conteúdos propostos envolvendo a participação do aluno.

O conjunto de conteúdos enfatizados pelos Parâmetros (1996) está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores que se inter-relacionam: a produção ao fazer artístico; a fruição pela apreciação significativa de arte e do seu universo a ela relacionado; e a reflexão na qual há uma construção de conhecimento em relação ao trabalho artístico pessoal e do outro.

> O canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais. Pesquisadores já mostraram que o ser humano busca a solução de problemas através de dois comportamentos básicos: o pragmático e o estético, mais fáceis, mais exequíveis, porém ao mesmo tempo, mais agradáveis, que lhe deem maior prazer. (Barbosa, 1996)

Os conteúdos para todas as linguagens da arte no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental compreendem a expressão e a comunicação na prática dos alunos como objeto de apreciação significativa, como produto cultural e histórico. A proposta educacional para o teatro considera atividades para o desenvolvimento global do indivíduo através da socialização, exercício da convivência democrática, preocupação com a organização estética e uma experiência cultural. Desta forma, contribui para o crescimento no plano individual e coletivo desenvolvendo suas capacidades expressivas e artísticas no exercício de cooperação, diálogo, respeito mútuo, flexibilização à diversidade, reflexão e autonomia no agir e no pensar com liberdade. O teatro no Ensino Fundamental deve desenvolver no aluno um maior domínio do corpo, com expressividade, desempenhar melhor a verbalização e respostas às situações emergentes, bem como maior capacidade de organização e domínio do tempo.

Os critérios de avaliação implicam em conhecer como os conteúdos de arte são assimilados pelos alunos reconhecendo limites e a necessária flexibilização para cada nível de aprendizagem para que adquiram competência de sensibilidade e cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro diante de sua produção de arte e o contato com patrimônio artístico no exercício qualificado de sua cidadania.

A avaliação, no teatro, deve também considerar a compreensão e habilitação de sua expressão na linguagem dramática, a compreensão do teatro como ação coletiva e, por fim, a compreensão e apreciação das diversas formas de teatro produzidas em

diferentes culturas. Segundo Brasil (1996), a avaliação tem como pretensão verificar no indivíduo a capacidade de atenção, concentração, observação e solução de problemas, interação ampliada com o colega, assim como a assimilação do conhecimento cultural e a compreensão e apreciação das diversas formas de teatro na região. Assim sendo, as orientações para avaliação em arte devem fazer conexões dos objetivos e procedimentos didáticos com os conteúdos e o modo de aprendizagem dos alunos.

Sobre a didática, as orientações para o curso escolar de arte são pautadas no modo e nas intervenções de como realizar as atividades educativas. O professor deve buscar por estratégias que envolvam a prática sobre métodos e procedimentos que valorizem a ação cultural da arte na escola. O desenvolvimento do processo de criação e aprendizagem por meio de solução de problemas, por exemplo, favorece a produção artística do aluno com a organização do espaço e do tempo de trabalho. Outras estratégias também podem ser adotadas, como: a importância dos instrumentos de registros e a documentação das atividades dos alunos; o estabelecimento do caráter de pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em arte; conhecimento da história da arte por parte do professor; a percepção de qualidades estéticas ensinadas ao aluno; a produção do aluno por observação constante do professor e o favorecimento ao aluno para que desenvolva atitudes significativas para a aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares propõem um campo didático privilegiado para o ensino de Arte no que trata de temas transversais dentro da Pluralidade Cultural. Além disso, o documento destaca a apreciação estética ou a arte popular brasileira, pela necessidade de explorar as manifestações artísticas na diversidade cultural, como a arte popular brasileira. Outra modalidade didática em Arte orientado pelos PCN's é o trabalho com projetos que permitam a incorporação de ações em que o aluno relaciona seus conhecimentos a diversas áreas, realizando atividades multidisciplinares.

O documento dos PCN's orienta metas que fundamentam uma experiência integradora no indivíduo. No campo do Teatro contempla uma ação coletiva com sequência de estímulos por meio de jogos conscientes em que o professor com referência em seu próprio fazer, ofereça ao aluno uma linguagem de comunicação expressiva, estética para a solução de problemas. Para isso, o professor deve apresentar textos históricos e contextualizados com qualidade estética e cultural para o desenvolvimento global da sua ação no teatro.

As dimensões de fruir e de fazer teatro na escola pressupõe a flexibilização do currículo nas diversas linguagens para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que esses alunos foram inseridos nas escolas regulares com a intenção de articulações harmoniosas por uma experiência sensível, que abrange um processo integral e para todos, na formação de um indivíduo participativo e crítico. Trata se, portanto, de promover a reorganização desta escola para atender às diversidades existentes, no que refere aos ritmos de aprendizagem, interesse social, dificuldades, habilidades, motivação em qualquer nível de ensino. (MENDES, 2006; RODRIGUES,2006). A denominada escola inclusiva teria como fundamento básico a flexibilidade curricular e metodológica com o intuito de lidar com as diferenças individuais, com vistas a atender todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

4 Caminho estruturante para o jogo teatral na educação inclusiva

No contexto de inclusão, Orrú (2014) suscita o interesse de reflexões relacionadas aos aspectos do cotidiano dos processos educacionais em contextos formais inclusivos.

Esta problemática é vista sob uma perspectiva não excludente, visto que, quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em Inclusão. (Rodrigues, 2004). Para tanto, é necessário reconhecer que a educação seja voltada para singularidades com o envolvimento de todos e para todos e que, sobretudo, corresponda a uma sociedade plenamente inclusiva a partir do aspecto da complexidade humana na sociedade.

A formação de práticas arbitrárias, em se tratando de inclusão, é uma condição de direitos e deveres para todos aqueles que se contradizem aos processos de aprendizagem, convivência na diversidade humana. A prática da inclusão social desafia a buscar por soluções diante dos desafios inerentes na escola inclusiva.

Algumas reflexões a respeito da discussão sobre a formação do docente, envolvido no processo de inclusão num crescente reconhecimento de suas atividades, são apontadas em uma pesquisa sobre formação de professores com intervenção de base qualitativa. O objetivo da pesquisa é o de colaborar com o processo de construção significativa sobre a inclusão de alunos com deficiência através de vivências oferecidas aos docentes. Segundo Orrú (2014), propostas de jogos de movimentos que instigam os professores em formação a pensarem situações desafiadoras da inclusão psicomotora numa abordagem walloniana. Esses jogos evidenciam a possibilidade para o desafio da inclusão, pois supera a simples repetição motora nas crianças, acrescentando, assim, significados cognitivos ou afetivos para a aprendizagem. Nos faz pensar, portanto, na estruturação de jogos para alunos com cegueira, cadeirante, espásticos, deficiente intelectual (DI), transtorno do espectro do autismo (TEA), enfim, planejar para todos e garantir a participação desses alunos nas atividades.

Há a confirmação de uma realidade intrínseca nos docentes com deficiência um maior potencial para reconhecer na sua formação pessoal e profissional através da observação de seu próprio movimento configurado no jogo enfatizado para a plenitude da aprendizagem. Isso porque o jogo trabalha com o corpo e o cognitivo em inquietações com o intuito de produzir respostas para as singularidades dos processos de ensino e de aprendizagem a partir da valorização do trabalho de equipe, incluindo-se aí o aluno e o professor. Os exercícios e jogos são designados por Boal (2002) como movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal. Tais exercícios auxiliam o indivíduo para um maior conhecimento corporal de seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade. O teatro em sala de aula, desta forma, poderá oportunizar ao profissional da Educação um aporte teórico-prático pelo qual ele amplie seu repertório na interpretação dos sinais expressos pelo corpo do outro - no caso do aluno - uma relação intrínseca entre as dimensões corpo, mente e emoção e seu próprio envolvimento.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento articulador entre a gestão e a educação para todos com qualidade, contemplando desde a educação infantil ao ensino superior. O documento é sustentado por políticas públicas efetivadas por princípios e pressupostos para que preconizam uma educação com autonomia. Em razão disso, idealiza-se uma escola almejada para todos inserida m uma abordagem humanizada com a função social, mesmo diante das exigências contraditórias e dialéticas instituída no cotidiano escolar. Essa escola com caráter ideológico concebe a abertura para as diferenças, sem distinção, voltada a uma nova organização social que confere o seu poder político em suas relações cotidianas.

Considerando que a construção de uma sociedade fundamentada em uma filosofia de “Educação para todos” ao interesse da inclusão, como preconiza a declaração de

Jotiem (1999), deve ser perpassada pelo conhecimento das diferenças apresentadas em cada criança. Portanto, excluir a diferença não significa incluir a todos, mas que todos em sua complexidade e singularidade pertençam, vivenciem, subjetivamente e se sintam igualmente no grupo social. A gestão escolar tem muito a contribuir no sentido de pensar a escola como construtora de seus próprios indicadores de qualidade para todos em princípios de igualdade e efetivação de práticas educacionais. Aa experiência teatral articuladas no PPP ajudariam nesse sentido.

Entretanto, a realização da inclusão a qualquer preço contrapõe o processo de inclusão educacional em relação à proposta da escuta sensível de uma valorização do ser enquanto ser a favor da formação do educando em sua totalidade e não apenas nos papéis e status sociais (CERQUEIRA, 2014).

Na perspectiva de Barbier (1998), a existência da pessoa pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação, pressupõe um desafio tanto para a teoria, como para práticas pedagógicas envolvendo alunos com deficiência. Um sentido arbitrário, a favor de um redirecionamento teórico epistemológico, numa concepção de eixo estruturante ou matriz epistemológica sustentadora de práticas educacionais inclusivas a caminho da subjetividade do sujeito. O romper com a reprodução de modelos, que não comportam a diferença e a diversidade humana, significa aprender a escutar com empatia e reconhecer o outro em sua totalidade, a fim de contribuir para a formação do cidadão crítico, liberto e seguro de sua capacidade criadora diante da realidade o qual está inserido, que o constitui como tal.

A proposta da escuta sensível vem ao encontro da possibilidade de uma nova base conceitual que confirma no jogo coletivo a capacidade de ancorar novas e renovadas relações com o outro, com as diferenças humanas e com a diversidade no processo educacional. A escuta sensível - um dos princípios para práticas educacionais inclusivas, conforme aponta Cerqueira (2014) - desperta na qualidade de pessoa complexa o interesse pelo novo, pois como eixo estruturante, o processo forma o sujeito de aprendizagem em um produtor de saberes no espaço cristalizado de valores e sentidos. Sempre temos algo a aprender e vivenciar nesse cotidiano escolar. E é nesta relação que professor e aluno, durante o processo de troca de conhecimento e aprendizagem, se enriquecem.

Para Freire (1997), a análise sobre a dialogicidade formaliza a experiência como essência da educação na prática da liberdade mediatizada pelo mundo. É reflexão e ação que transforma a realidade em conhecimento e criação no processo de educação. Segundo o mesmo autor, o fundamento do diálogo é o saber agir. Freire defende a Educação como prática problematizadora dialógica cujo conteúdo se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos a partir de um tema necessário sempre em renovação e ampliação.

Isto leva a entender que a relação com a realidade do aluno é primordial, em razão da consciência de seus anseios e esperanças estabelecidos por uma simpatia e confiança mútua, entre professor e aluno, em estimular a participação de um processo educativo que é ativado na investigação de uma ação cultural. Entretanto, a realidade aponta que há uma inquietação na relação educador/educando na escola, por não se saber qual é o verdadeiro significado dos conteúdos para os alunos e por estarem inseridos em uma realidade onde estão sempre presentes a memorização e a repetição daqueles conteúdos que lhes são repassados pelo educador. Essa visão equivocada de Educação não desenvolve a criatividade, não acontece a transformação, pois não há relação com o mundo e com os outros. Em razão disso, há a necessidade de uma nova concepção

pedagógica que envolva educador e educando como sujeitos do processo da construção do conhecimento à favor da arte como produção do indivíduo. E, sobretudo, que seja oferecido aos alunos a capacidade de expressão e linguagem próprias, como ser histórico da própria cultura e passível de uma descoberta libertadora através da experiência com o corpo.

A base para exercício do jogo é revelada em métodos de improvisação para o teatro. Viola Spolin (1906-1994) - considerada a introdutora do teatro de improvisação - apresenta teorias e fundamentos que sistematizam o desenvolvimento e o método para ensinar e dirigir a experiência teatral que ocorre a partir do esquema sequencial de exercícios para a oficina de trabalho, que tem como foco a estruturação para adequação de técnicas teatrais complexas para atuação das pessoas que apresentam deficiências.

O foco na experiência criativa relacionado aos procedimentos nas oficinas de trabalho acabam por relacionar a teoria e a fundamentação para o ensino e direção do teatro. Spolin delega a todos a capacidade de jogar através da experiência, desde que o processo e o ensino sejam orientados conforme as técnicas teatrais intuitivas e apropriadas para o aluno. Sobretudo, um ambiente propício para o trabalho e a disposição do indivíduo podem contribuir para a aprendizagem individual.

A autora ainda enfatiza a experiência viva do teatro em que a plateia se torna uma redescoberta a cada encontro. O domínio da técnica do teatro realizada por poucos ganha dimensão quando o comportamento talentoso - uma maior capacidade individual para experiências – é substituído pela consciência do processo de criação oferecido a todas as pessoas diferenciadas. Para Spolin (1998) a experiência aumenta a capacidade individual e evoca a potencialidade do indivíduo. O envolvimento total organicamente como ambiente possibilita atingir a três níveis: intelectual, físico e intuitivo.

Para a aprendizagem, o essencial é o intuitivo pois emerge a possibilidade de transcendência, surge o novo. Nesse sentido, o conhecimento intuitivo, mediado por técnicas teatrais adequadas, é o resultado de um processo que permite a liberdade entre professor e aluno em relação ao teatro. Assim, a espontaneidade se liberta diante da realidade funcionando como descoberta. Nesse momento, acontece a experiência, a expressão criativa.

Destaca-se sete aspectos para a espontaneidade, a saber: o jogo, a aprovação/desaprovação, a expressão de grupo, a plateia, as técnicas teatrais, a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e a fisicalização. O próprio jogo auxilia o crescimento do aluno-ator. Bem como orienta e conduz suas ações, pois o jogo é como uma concentração de energia e, consequentemente, influencia a aprendizagem ao facilitar a aceitação das limitações. A medida que professor e aluno lutam pelo *insight* pessoal não há necessidade do status dado pela aprovação e desaprovação. A consciência intuitiva traz o sentimento de certeza. (SPOLIN,1998).

O teatro é uma atividade artística que exige a interação do grupo com a participação individual e contribuição pessoal desde a formação da ideia de uma cena até os aplausos. A harmonia deve ser o eixo condutor para o grupo com participação e acordo estabelecido para todos, de forma comum. Assim, todas as tensões e exaustões de competição serão eliminadas. Não diferente, o papel da plateia não deve ser ignorado e sim, tornar-se parte integrante do treinamento teatral.

A comunicação é fundamental para a experiência direta do aluno ator. As propostas devem ser colocadas nas atividades expressivas para o aluno-ator de forma que sejam absorvidas e interiorizadas para si em sua abordagem intelectual e psicológica. A forma de arte abre as portas para o *insight* quando ocorre o relacionamento físico e

sensorial e encoraja a liberdade de expressão física. Com isso o ator se abre para a vida diária. O material é apresentado ao aluno de uma forma física e não verbal, contrário ao mundo da percepção se relacionando ao mundo à sua volta. Dessa maneira, a realidade teatral é criada fisicamente pelo ator.

Nesse sentido, o jogo teatral oferece um sistema de trabalho em uma sequência de procedimentos, informações e experiências que se acumularam para vir à tona uma nova compreensão do meio. Spolin (1998) defende que temos que oferecer problema para solucionar problema. Essa técnica elimina o professor de utilizar critérios pessoais em relação ao aluno, pois proporciona um contato direto com o material, desenvolve a experiência. Não se tem limites para os questionamentos e não se esgotam as soluções de problemas.

O ponto de concentração é foco para desenvolver a capacidade de envolvimento com o problema e relacionar-se com o outro na busca da solução do problema (SPOLIN, 2008). É uma dinâmica de ação espontânea que conduz a uma experiência orgânica e não cerebral. Em razão disso, o professor deve aceitar as regras do jogo, encontrando-se no papel de mediador, como é necessário também conhecer o teatro técnico e artístico, pois suas experiências são necessárias para liderar o grupo. Sobre a avaliação do processo, essa não é uma interpretação pessoal sobre o que realmente foi comunicado, mas um processo de solução de problemas. Os alunos da plateia são participantes ativos no processo de avaliação, relação que é intensificada entre a compreensão e a comunicação mútua.

A instrução por mediação oferece a autoidentidade dentro da atividade e desperta a espontaneidade na experiência. A apresentação do problema deve ser rápida e esclarecedora aos alunos antes do exercício. O ambiente de treinamento refere-se tanto à composição física como a atmosfera existente dentro desta composição de prazer e relaxamento. Os jogadores passam a criar sua própria realidade teatral e compor seu próprio mundo. O tempo determina o interromper da atuação. É importante ao coordenador tal percepção. O movimento do grupo como orgânico e dinâmico necessita de uma experimentação de direita que dispense o rótulo e que possa substituí-la a por vocabulário comum. As soluções para os problemas devem surgir das relações no palco como um jogo.

Os exercícios a serem propostos se constituem um suporte para o trabalho prático com teatro para a experimentação do sistema por considerar a possível adaptação de elementos estruturais à sua realidade cultural e as especificidades individuais do aluno. Restauração da verdadeira produção humana que pressupõe o jogo de improvisação com o sentido de práticas dos limites desses alunos concomitante com a possível superação dos seus próprios limites ao estimular a expressão criativa. Isso possibilita a autodescoberta e a experimentação pessoal, bem como produz livremente a si mesmo longe de teorias. Este é um caminho a ser pensado para a realização do teatro com significação.

5 Reflexões finais

Os eixos norteadores para o ensino da Arte, conforme *Parâmetros Curriculares Nacionais* que fundamentam a proposta de experiência do aluno e seu desenvolvimento humano, se constituem no campo do teatro em articulações significativas na dimensão da aprendizagem enquanto fruição, fazer artístico e reflexão. De acordo com Koudela (2008) o jogo não deve ser designado como passatempo do currículo, mas como complemento

para que a aprendizagem escolar se concretize. Assim, os jogos teatrais em sala de aula se constituem como eixos pedagógicos enquanto conteúdo artístico estético.

Nessa perspectiva, esses eixos compreendem um desafio à uma experiência sensível promovida por práticas metodológicas que são inseridas no coletivo como essencial sentido da arte. É fundamental provocar transformações estéticas dentro de suas diversidades culturais, sociais e econômicas, físicas os alunos, considerando ainda as necessidades educacionais especiais. Para Desgranges (2011) essas transformações são um desafio às novas possibilidades de investigação da linguagem teatral e de atuação na qualidade de instrumento de reflexão da vida social.

A escola concebe um espaço de emancipação da experiência ativa, no qual podemos considerar diferentes abordagens metodológicas de estar em cena: o jogo dramático, o jogo teatral e o drama, que implicam à relevância ao ensino do teatro, de modo a intensificar práticas ao sistema curricular que enriquecem o processo de aprendizagem do aluno.

Baseado em estudos de Desgranges (2011), a concepção do jogo dramático para Slade, está no jogo como um comportamento natural dos seres humanos que pode ser organizado pelo adulto. A definição de Spolin sobre o jogo teatral aponta que todas as pessoas são capazes de representar, visto que a atuação em cena é algo que se aprende, e não somente um talento natural. Para o gênero drama é proposto um processo coletivo de construção de narração. Para tanto, o papel do coordenador torna-se essencial na construção desse gênero pois necessita de condução do processo de elaboração por parte do orientador e exige do aluno a composição de linguagem teatral e construção de discurso cênico aperfeiçoado como efetivação da construção da encenação.

De acordo com Desgranges (2011), a qualidade do jogo dramático na perspectiva educacional, em caráter artístico, prevalece o prazer próprio ao jogo espontâneo. Somado ao de desejo que os participantes conquistem a capacidade de criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico, ao coordenador compete manter a frequente tensão entre divertimento e aprendizagem, potencializando o jogo. O sistema de jogos teatrais desenvolvida por Spolin (1998) fundamenta-se no aprendizado com liberdade para a atuação teatral, criado para todos e estruturado como processo de aprendizagem.

Nessa visão, a metodologia para a prática teatral na escola pode ser atribuída no campo da recepção e criação teatral realizadas por um professor considerado mediador em dinâmicas de experiência viva, cuja didática seja apropriada com exercícios e jogos teatrais que causem provocações estéticas e participações que se interagem entre coordenador e aluno. O jogo teatral é um instrumento de aprendizagem com função pedagógica que traduz um potencial lúdico de forma a contribuir para mobilização e materialização das energias humanas (KOUDELA, 2008). Por esta razão, pode-se considerar uma tarefa que necessita da democratização do estado físico do espectador ao teatro que possibilita seu acesso a todas as pessoas em suas diferenças em diversidades, de modo a favorecer toda a comunidade, com acessibilidade ao espetáculo. Em relevância, se destaca o aspecto da linguagem teatral apreendido por procedimentos pedagógicos que estimulem a descoberta pelo prazer do espetáculo e movido pela crítica ao que lhe é apresentado.

O despertar do aluno, segundo Dewey (2010) ao próprio prazer da experiência etérea, dinamiza a fruição estética na prática de elementos da linguagem da cena, potencializa a percepção, a sensibilização, o diálogo, a criação, a análise e acrítica na interação ator e espectador. Perceber a arte como experiência é problematizar as

separações entre arte e vida, ver na primeira não uma imitação em uma forma expressiva da realidade. Algo que não apenas representa, mas efetivamente inventa a vida.

Essa perspectiva nos livra do entendimento da arte como mero deleite estético, algo que não tem nenhum alcance na vida prática e totalmente descolada dela. Mas, ao contrário, deve ser concebida como algo que possui um sentido a ser logicamente apreendido e extraído pelo espectador.

Para Boal (2002), a concepção de teatro está na capacidade dos seres humanos de se observarem em ação. Os exercícios induzem ao autoconhecimento por observar a experiência e ação do outro e a transformação, experiências possíveis de realizarem na escola. O autor ainda ressalta o corpo como elemento mais importante do teatro e coloca em primeiro lugar a valorização da emoção, questiona como as emoções podem se manifestar livremente em nosso corpo. Ao concebê-la como experiência, a arte passa a ser algo intrinsecamente ligado à vida – não como imitação, mas como potencialidade – e detentora de significados múltiplos através do jogo de interação entre espectadores e artistas. Ao não reproduzir o real, tal como se apresenta, a arte continua com o artista conectada, ao invocar potencialidades, coisas que fazem parte das nossas vidas, porém as quais nos desacostumamos a olhar.

Enfim, é importante que a relação arte e sociedade seja qualificada a ponto de permitir o pleno sentido da vida na experimentação potencializada com jogos para o contato das sensações internas oferecidas a todos: professores, alunos e demais espectadores envolvidos em uma experiência subjetiva humana como potenciação do poder de transformação.

6 Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBIER, Renê*. A escuta sensível na abordagem transversal.*In; Multirreferencialnas ciências e na educação/ coordenado por Joaquim Gonçalves Barbosa; revisão da tradução de Sidney Barbosa. São Paulo: EdUFSCar,1998.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 5ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.*Brasília: MEC/SEF, 1997. v.6. Arte.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 3ªed. São Paulo: : Editora Hucitec,Edições Mandacaru, 2011.

DEWEY, John. *Arte como experiência.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUÉNOUM, Denis, *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2012.

RODRIGUES, David (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.* São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SEKEFF, Maria de Lourdes; Zampronha, EdsonS.,(Organizadores*) Arte e CulturaIII: estudos transdiciplinares.*São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

SPOLIN, Viola, *Improvisação para o teatro.* 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SPOLIN, Viola, *Jogos Teatrais na Sala de Aula*, um manual para o professor. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2008.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade:Comunicação Oral GT: Teatro
Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas

ARTE/EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E TEORIA *QUEER*: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS DA DIFERENÇA NA ESCOLA

Isaac de Souza Assunção (UFPE, Pernambuco, Brasil)
Everson Melquiades Araújo Silva (UFPE, Pernambuco, Brasil)

RESUMO:

Está pesquisa teve como objetivo compreender quais os efeitos do ensino de arte sob a ótica da Teoria *Queer* no estabelecimento de um pensamento da diferença na prática escolar. Do ponto de vista metodológico, adotamos os processos indicados pelo dispositivo da pesquisa-ação. Nesta direção, implementamos um projeto didático com uma turma do 5º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola de periferia urbana, da Rede Municipal de Ensino de Recife, constituída por 30 crianças entre dez e doze anos de idade. O projeto didático girou em torno da performance teatral de *Drag Queens.* A coleta de dados foi realizada através do diário etnográfico, onde o pesquisador registrou suas reflexões sobre o processo educativo que estava ocorrendo. A partir da análise temática foi possível observar a escola como um espaço privilegiado para o estabelecimento da justiça social. No entanto, para que isto ocorra à escola deve se dispor a trabalhar com os diferentes códigos culturais, o que implica na não subordinação ou marginalização de uma cultura pela outra. Nesta direção, o ensino de arte pode contribuir de maneira significativa para problematizar as questões de gênero e suas relações de poder na escola, de modo a deslocar modelos hegemônicos.
Palavras-chave: Arte/Educação Intercultural; Diferença; Pedagogia do Teatro; Teoria Queer

ABSTRACT

Research is aimed at understanding what the effects of the teaching of art through the lens of Queer Theory in the establishment of a thought of the difference in school practice. From the methodological point of view, we adopt the procedure set by the device of action research. In this direction, we implement an educational project with a group of 5th year of elementary school, a school of urban periphery, the Municipal School of Recife, consisting of 30 children between ten and twelve years old. The didactic project revolved around the theatrical performance of Drag Queens. Data collection was conducted through ethnographic diary, where the researcher recorded his thoughts on the educational process what was happening. From the thematic analysis was possible to observe the school as a privileged space for the establishment of social justice. However, for this to occur the school must be willing to work with the different cultural codes, which implies no subordination or marginalization of one culture by another. In this direction, the teaching of art can contribute significantly to discuss issues of gender and power relations in their school, in order to displace hegemonic models.
Key words: Intercultural Art/Education; Difference; Pedagogy of Theatre; Queer Theory

A título de introdução: *Drag Queen* é arte professor?

Os “Palhaços de Luxo”, mais conhecidos como *Drag Queen*, são artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se cômica ou exageradamente com o intuito artístico. No entanto, por que este fenômeno artístico está praticamente restrito as casas de *show* LGBTTT? Por que a *Drag Queen* não está nas aulas de arte na escola? A *Drag Queen* é arte? Quais as possibilidades pedagógicas da *Drag Queen* nas aulas de teatro na escola?

Foi a partir desse contexto que desenvolvemos esta pesquisa que teve como objetivo compreender os efeitos do Ensino de Arte sob a ótica da Teoria Queer no estabelecimento de um pensamento da diferença na prática escolar. Para tanto, foi necessário também: (1) identificar no diário os episódios em que a diferença se estabeleceu na prática escolar; e (2) caracterizar as práticas sociais da diferença, a partir dos episódios estabelecidos no ensino de arte.

Para uma melhor compreensão do fenômeno investigado, realizamos uma pesquisa no Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que buscou compreender como a temática de estudo desta pesquisa vem sendo problematizada pelas dissertações e teses produzidas nos programa de pós-graduação no Brasil. Nesta direção, ao inserirmos as palavras-chave *Teoria Queer*, *Ensino de Teatro*, *Drag Queen*, a ferramenta de pesquisa não indicou a presença de qualquer estudo que buscou relacionar essas categorias.

Esse resultado nos indica que apesar de uma discussão emergente, esta temática constitui-se ainda em um aspecto silenciado em torno e na margem das produções acadêmicas. Neste sentido, esse levantamento bibliográfico indica a presença de uma lacuna no campo da Arte/educação no que se trata da produção de estudos relacionados à temática da Interculturalidade, Gênero, Diferença, Pedagogia do Teatro e Teoria Queer. Dessa forma, acreditamos que esse deve se constituir, entre os outros, um campo prioritário de investigação dos pesquisadores da Arte/Educação, posto que, essa discussão vem se constituindo nas políticas públicas, nas agendas governamentais, nas Ciências Humanas e no campo da Educação, uma das questões centrais, especialmente em tempos de crises dos processos identitários dos quais vivemos atualmente, conforme nos indica os estudos de Lopes (2001), Hall (2006, 2009), Dubar (2009) e Woodward (2009).

Do ponto de vista dos elementos discursivos, este trabalho foi organizado em quatro seções, conforme descreveremos a seguir. Na primeira sessão, apresentaremos as categorias teóricas centrais desta pesquisa: *Arte/Educação Intercultural*, *Teoria Queer* e *Diferença*. Na segunda sessão, apresentamos o *corpus* da pesquisa, a partir da explicitação dos sujeitos investigados e dos elementos metodológicos empreendidos para efetivação da pesquisa. Na terceira sessão, apresentamos os resultados obtidos com o percurso metodológico implementado: as práticas sociais da diferença estabelecidas através ensino de arte. Na quarta e última seção, apresentamos nas considerações finais com as contribuições desse estudo para a compreensão do fenômeno educativo investigado.

Interculturalidade, Teoria Queer e Diferença: Elementos para a compreensão de uma Arte/Educação contemporanea

Arte/Educação Intercultural

Para abordar a questão da pluralidade cultural no Brasil, mais importante do que tratarmos, por exemplo, das diferenças étnicas é enfrentarmos a desigualdade social e a discriminação gerada por ela. O Brasil pode até obter sucesso em termos de assimilação, convivência, mestiçagem, miscigenação e reelaboração de culturas, mas tem que superar sua gigante desigualdade social. Sobre o uso do termo "multiculturalidade", Richter (2003) afirma:

> Tem sido utilizado como sinônimo de "pluralidade ou diversidade cultural", indicando as múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas. No entanto a denominação de "multicultural" que se encontra consagrada na literatura, tanto na área de educação quanto da Arte/Educação, pois, é dessa forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo. Atualmente vem sendo utilizado o termo "interculturalidade", que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado em um ensino aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. No entanto, convivemos hoje com todas essas denominações, aparecendo como sinônimos (p.19).

O multiculturalismo, teoricamente, entende que as diferenças são produzidas na relação harmoniosa com a produção e a recepção ideológica de signos culturais. As diferenças não são constantes e inalteráveis, mas sim construções culturais e históricas.

Em consequência disso, o que deve ser feito é a modificação, a reconstrução dos sistemas intolerantes existentes no trato com as diferenças, que funcionam em termos de estruturas de dominação e subordinação. Em nossa sociedade, precisamos trabalhar criticamente e buscar caminhos que possam nos conduzir a uma sociedade mais justa, igualitária.

Neste sentido, a escola é uma importante instituição desse processo e o ensino da arte pode desempenhar um papel transformador aliado a processos escolares. É importante achar equilíbrio entre a igualdade e a diferença, conforme indicada por Richter (2003):

> A promoção da diferença pode redundar, e muitas vezes isso tem acontecido, em um incremento da discriminação. Já a promoção de uma pseudo-igualdade tem como resultado a alienação e o comodismo redundante dos grupos hegemônicos. (RICHTER, 2003, p.27)

Considerando que não há cultura inferior ou superior, mas diferentes culturas, os educadores comprometidos com uma educação libertadora não pode de modo algum permitir classificações deste tipo, pois assim criamos uma visão de que algumas culturas são subalternas. Como educadores que lidamos com a cultura, os professores de arte precisam fazer intervenções criticamente nas relações de poder que trabalham com a diferença.

A cultura é um elemento do processo social que molda a todo o momento seus indivíduos e tratando-se de um processo acumulativo das experiências históricas das gerações anteriores de um grupo humano, não sendo possível denominar como "a cultura" como algo finalizado que não sofre alterações. Ainda sobre este assunto, Richter afirma:

> A cultura, [...] envolve tudo o que é criado pelo ser humano: *produtos materiais*, tais como artefatos, roupas; *produtos sociais e de comportamento*, tais como

> famílias, corporações, escolas, formas de relacionamento social; e *produtos mentais*, tais como conceitos e sistemas de pensamento. (p.25)

É possível compreender a importância da cultura para essa formação individual e que a cultura se torna única para cada indivíduo, tornando-se um processo delicado e complexo que marca e constitui seus indivíduos numa ampla rede de relações de poder. Destaco ainda a importância de realizar trabalhos com a diversidade cultural em sala de aula, os profissionais de educação, arte/educação, precisam se perguntar o porquê de se trabalhar à diversidade cultural com os educandos, levantar essa problemática a fim de respondê-la através de processos educativos em especial por meio da arte. Tendo em vista essa reflexão Barbosa (1998) nos alerta:

> O ideal mesmo será começar indagando: por que o professor de arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais? A resposta embora pareça obvia, foi ate agora pouco considerada pelos educadores: em sua sala de aula, especialmente na escola pública, se inter-relacionam indivíduos de diferentes grupos culturais que terão sempre que lidar com outros indivíduos também de diferentes culturas e subculturas. (p.91)

O trabalho com a diversidade objetiva despertar no educando uma atitude positiva na relação com aquilo que é diferente dele. Isso serviria de preparação para o resto de sua vida nas situações adversas, transformando em êxito essas experiências. O quanto mais cedo o contato com aquilo que lhe é diferente mais intensamente poderemos evitar tudo aquilo que viola os direitos humanos de uma forma geral.

Teoria Queer

A Teoria *Queer* é uma nova abordagem que tem origem no encontro dos Estudos Culturais Norte Americanos e com os estudos Pós-Estruturalistas Francês, responsável até então pelas mais sofisticadas reflexões feitas sobre a linguagem. A partir do referencial teórico dos filósofos franceses Michael Foucault e Jacques Derrida, considerados autores rebeldes, essa teoria surge no final dos anos 80 e início dos anos 90, do Século XX (MISKOLCI, 2009). Ainda segundo Miskolci (2009), seus textos são densos e essas características também são uma marca da Teoria *Queer* que se desenvolveu no contato, em especial com as obras História da Sexualidade I (FOUCAULT, 1976) e Gramatologia (DERRIDA, 1967).

O elemento conceitual detonador para o desenvolvimento da Teoria *Queer* foi à afirmação foucaultiana de que a sexualidade é um dispositivo histórico do poder que se desenvolveu no fim do século XVIII, nas sociedades ocidentais modernas e insere o sexo como instrumento de regulação social, formando uma teia oculta que impulsiona formas de regulação da vida social na contemporaneidade, que compreende o período da revolução francesa até os dias atuais, marcado pelo desenvolvimento e consolidação do regime capitalista.

Ainda para o desenvolvimento da Teoria *Queer* foi imprescindível o conceito de suplementaridade de Jacques Derrida. Para ele nossa linguagem funciona a partir de binarismos, onde o hegemônico se constitui em oposição a outro, a partir de um algo inferiorizado, e sem esse outro ele não se constitui e nem pode descrever a si próprio. A partir dessa ideia defende Silva (2009):

> A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre quem fica dentro e o que fica fora (p. 82).

Em fevereiro de 1990 em uma conferencia na Universidade da Califórnia, Teresa de Lauretis usou pela primeira vez o termo Teoria *Queer*, a fim de teorizar sobre as sexualidades gays e lésbicas em "Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities", publicado em 1991 na revista *Differences.* Em 1994 a autora renunciou o conceito num artigo "Habitt Changes", na mesma revista por considerar desprovido de um significado. Declara Lauretis (1991) que:

> Quanto a "teoria queer" a minha insistente especificação lésbica pode ser encarada como um distanciamento daquilo que, desde que sugeri enquanto hipótese de trabalho para os estudos gays e lésbicos nesta mesma revista cedo se transformou numa criatura conceptualmente vazia da indústria editorial (p.297).

O termo *Queer* foi utilizado para reverter à lógica da opressão e do xingamento. Este foi traduzido para o português como "estranho". O que antes era um xingamento agora toma forma em uma teoria que problematiza as identidades ditas fixas, e tem sido usada como marcador da instabilidade das identidades. Com relação a isso nos afirma Gamson (2006, p. 347) "a Teoria Queer e os estudos queer propõe um enfoque não tanto sobre populações específicas, mas sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução". Ainda sobre a corrente teórica, o sociólogo Steven Seidmam nos afirma que o *Queer* pode ser compreendido como:

> O estudo daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a 'sociedade' como um todo, sexualizando – heterossexualizando ou homossexualizando – corpos, desejos atos, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais. (SEIDMAN, 1996, p.13).

Guacira Lopes Louro, considerada no Brasil uma das teóricas *Queer,* no livro "Políticas Pós-Identitárias para Educação", discute que a sexualidade nas últimas duas décadas tem sido alvo de estudos de diversas áreas do saber, como a dos cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos, educadores, passando a se constituir, efetivamente, numa 'questão' para todas essas áreas do conhecimento. Desde então, a sexualidade vem sendo compreendida, descrita, educada, explicada, normatizada, regulada, saneada a partir das mais diversas perspectivas. Para Louro (2001) ainda há um embate mundial quanto às transformações e instabilidades no campo da sexualidade. Sobre essa perspectiva a autora afirma:

> O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2001, p.542)

A mesma autora complementa ainda que o *Queer* designa "a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais

transgressiva e perturbadora.” (LOURO, 2001, p. 546). Tomaz Tadeu da Silva, outro teórico importante do campo da Educação do Brasil, apresenta a seguinte definição para o termo *Queer*:

> [...] o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria queer é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da ‘estranheza’, quer-se perturbar a tranquilidade da ‘normalidade’[...] (SILVA, 2007, p. 105).

Nesta direção, é um erro ver a Teoria *Queer* ligada apenas a questões sexuais. O seu foco é muito mais amplo, para além apenas desse debate e pois deve nos conduzir a uma postura intelectual mais subversiva como nos aponta o autor:

> [...] A teoria *queer* não se resume, entretanto, à afirmação da identidade homossexual, por mais importante que esse objetivo possa ser [...]: ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de considerar simplesmente o pensável, o que é permitido pensar. [...] O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral (SILVA, 2007, p.107).

Desta forma, essa corrente teórica, amplia problematizando a questão da identidade até então dita como fixa e estável. Nessa mesma relação amplia o olhar para os conhecimentos sexuais não os hegemonizando, nem os colocando como extremidades onde um é superior e o outro é inferior, “binarismos”, mas, entende as identidades e os conhecimentos sexuais como processos em construção e é oriundo das relações humanas em diversos contextos culturais. No entanto, para revertermos a atual lógica, Silva (2007) nos alerta:

> [...] Contestar as normas e regras já estabelecidas [...] Pensar o que ainda não foi pensado nos currículos [...] Questionar os conhecimentos privilegiados e fazer com que sujeitos e culturas tidas como abjetas passem a ser considerados pelas escolas. (SILVA, 2007, p.105-109).

Diferença

Na perspectiva de Brah (MISKOLCI, 2012) a diferença como categoria analítica nos permite compreende-la a partir de quatro conceituações. A primeira conceptualização está relaciona a Diferença como experiência. Essa perspectiva exige explorar as relações entre linguagem e consciência, sociedade e subjetividade, o que tem resultado em profícuas investigações na área de comunicação, mas, principalmente, nas áreas da Historia e da Educação.

Já a diferença como relação social pode ser entendida como o conjunto das trajetórias históricas e contemporâneas que produzem as condições para a produção das identidades de grupo. Exemplos do eco da diferença como relação social está relacionado a legados como escravidão, colonialismo, imperialismo. Esta abordagem é privilegiada pelos estudos Pós-coloniais e por estudos socioantropológicos relacionados às questões étnico raciais, e mais recentemente, nas tentativas *Queer* de reunir os saberes subalternos.

A diferença como subjetividade defende que o descentramento do sujeito no pós-guerra deixou de lado os processos de sexuação e de seus aspectos não hegemônicos, assim como o racismo e a experiência do colonialismo. Esta abordagem propõe uma revisão crítica da teoria psicanalítica que elimine seus pressupostos heterossexuais e eurocêntricos de forma a criar uma nova topografia psíquica capaz de lidar de formas mais sofisticadas com a variabilidade humana.

Por fim, a diferença como identidade social esta intimamente ligada às concepções de diferença apresentadas acima (Experiência, Relações Sociais, e Subjetividade), que nos apresenta um desafio para a análise sociológica contemporânea. (MISKOLCI, 2012).

A partir dessas compreensões sobre a diferença é possível afirmar que a concepção da diferença como relação social é a que mais se aproxima do estudo que aqui estamos desenvolvendo. Desta forma, entendo que a diferença não deve implicar na separação excludente ou aplicação de binarismos. Ao contrário, a diferença pode e deve ajudar os sujeitos a entender que não somos iguais e que mesmo com semelhanças ainda sim nos distanciamos. Porém, podemos nos aproximar quando entendemos que a diferença é algo fundamental para o entendimento mais amplo de mundo e ainda nos coloca numa condição mais saudável em que não precisaríamos viver com a diferença na condição de estranhamento contínuo.

Para tanto, necessitamos de um pensamento da diferença que nos possibilite mais do que festejar a identidade e a diferença: mas, contestá-las, questioná-las. Conforme defende Silva (2009) em seus estudos:

> Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (p. 100).

De acordo com o autor, um currículo que se propõe a trabalhar com a diferença na escola deve problematizar as identidades ditas fixas, proporcionando processos educativos que possibilite aos aprendizes experiências com a alteridade e a resiliência, tornando esse processo educativo rico no trato com as diferenças existentes nos espaços em que estes jovens estão inseridos.

No próximo sessão, apresentaremos o desenho metodológico delineado para encontrarmos os resultados do nosso estudo.

Apontamentos sobre o percurso metodológico: Perseguindo as práticas da diferença na escola

Conforme explicitado anteriormente, esta pesquisa teve como objetivo compreender os efeitos do Ensino de Arte sob a ótica da Teoria Queer no estabelecimento de um pensamento da diferença na prática escolar.

O fenômeno investigado necessitou que adotássemos neste trabalho uma abordagem de pesquisa qualitativa, denominada de pesquisa-ação. Como o próprio nome diz, a pesquisa-ação procura unificar a pesquisa à prática, ou seja, desenvolver o

conhecimento a partir da compreensão da prática, um tipo de pesquisa participante engajada. Neste sentido, Barbier (2002) afirma:

> A pesquisa-ção torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social (p. 59).

Complementa ainda o autor:

> O verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral” significa que ”todo o avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. (BARBIER, 2002, p. 111.)

Desta forma, o conhecimento produzido com a pesquisa-ação deverá produzir mudanças nas práticas dos profissionais, através da compreensão dos condicionantes da práxis, através da reestruturação de processos formativos. Nesta perspectiva, a pesquisa-ação deverá privilegiar a reflexão permanente sobre a ação.

Constitui-se o campus da nossa pesquisa a Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife (RMECR). A intervenção pedagógica foi realizada na Escola Municipal Professor José da Costa Porto, localizada na comunidade do Coque, bairro de periferia urbana da cidade do Recife. O Coque surgiu a partir da ocupação da área por famílias que migraram do Agreste e da Zona da Mata Pernambucana, a partir da década de 1940. É importante explicitarmos, que esta escola foi uma indicação da Professora Mitz Helena, coordenadora do Núcleo de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual (NUCH/UFPE), que tem feito parcerias com o Ministério Público de Pernambuco (MPPE) no que diz respeito à promoção da cidadania LGBTTT. Desta forma, em seu Projeto Político Pedagógico a escola apresenta ações específicas de promoção da cidadania LBGT, motivo do qual ela converteu-se em nosso campo de pesquisa.

Constituíram-se sujeitos/atores de nossa investigação uma professora e trinta estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental, do horário da tarde. Este grupo foi selecionado a partir dos seguintes critérios: (1) crianças que já estão no final do primeiro ciclo da Educação Básica; (2) crianças que já possuem o domínio da leitura e da escrita; (3) única professora da escola que leciona no 5º ano que aderiu ao projeto de intervenção pedagógica; (4) única turma de 5º ano da escola que possui frequência regular dos estudantes.

Para a realização da intervenção pedagógica utilizamos como modalidade para organização e tratamento do conhecimento o projeto didático. Entre as características do dessa modalidade de planejamento de ensino, estão: (1) pautada em situações reais e concretas; (2) prevê o conhecimento como possível compreensão e intervenção na realidade; (3) suas ações e os conhecimentos são discutidos e selecionados entre os estudantes e professores; (4) estimula aprendizagens como a cooperação, a convivência, negociação e posicionamento frente às problemáticas. O grande ganho com esse tipo de planejamento é a culminância final ou produto final, ou seja, todas as atividades são voltadas para se chegar a esse produto e as crianças poderão perceber nele todas as suas aprendizagens.

Desta forma, faz-se importante trabalhar com projetos na prática escolar, facilitando assim as aprendizagens e fazendo significativo e valioso o processo no qual o estudante também é sujeito de seu conhecimento, pois segundo Girotto (2003):

> Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural (GIROTTO, 2003, p.88).

De acordo com Girotto (2003) a construção dos conhecimentos está integrada as práticas em que os alunos aprendem interagindo, tomando atitudes quantos aos fatos da realidade e se posicionando no processo educativo que os torna construtores de seus conhecimentos.

Para uma maior compreensão do processo de intervenção implementado na Escola Municipal Professor Costa Porto, apresentaremos a seguir uma breve descrição das ações desenvolvidas no projeto didático.

No primeiro momento convidamos às crianças para ver um *show* de performance. De pronto, as mesmas aceitaram. Após assistirem à apresentação da drag queen, as crianças desejaram conhecer e apresentar aquela linguagem artística para toda a escola. Desta forma, sugerimos as mesmas a elaboração de um projeto didático.

O projeto didático foi elaborado em conjunto com as crianças, do qual foi nomeado de “Os Palhaços de Luxo”. No processo de negociação decidimos que deveríamos aprender sobre teatro e performance. A partir de uma votação ficou estabelecido que a culminância final do projeto seria um *show* performático de bate cabelo para toda comunidade escolar.

A próxima etapa foi à realização de uma sessão de leitura de imagens. Apresentamos às crianças as obras do Coletivo as Travestidas, de Fernando Botero, de Frida Kahlo, de Leonardo da Vinci e de Sandro Botticelli. Para nossa grande surpresa, os estudantes apresentaram aversão às obras de Fernando Botero, que retrata apenas figuras humanas gordas. Para trabalharmos essa questão, utilizamos o Teatro do Oprimido (TO) e uma de suas técnicas. O TO que é um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção do teatro e o acesso das camadas sociais menos favorecidas ao teatro. O TO aliado aos jogos teatrais de Vila Spolin possibilitaram também as crianças a compreenderem os elementos constituintes do teatro.

Das técnicas do TO, utilizamos mais especificamente neste projeto o Teatro Fórum. O Teatro Fórum É uma técnica que rompe com a barreira entre palco e plateia, através do estabelecimento do diálogo. Neste processo teatral é encenado um fato real, onde opressores e oprimidos exercem seus papéis. Em meio ao conflito estabelecido, o público é acessado pelo “coringa” (facilitador), a apresentar alternativas para o problema encenado. Essa técnica me pareceu a mais adequada para trabalhar a aversão a gordos que as crianças apresentaram.

Desta forma, utilizamos essa técnica em dois momentos do processo. No primeiro momento foi lida para as crianças uma reportagem de um estudante gordo que foi vítima de homofobia em uma escola do Recife. No segundo momento, utilizamos a polêmica reportagem com a figura farta do Rei Momo do Recife que quase foi exterminada pelo ex-prefeito da cidade João da Costa. Após a leitura de cada reportagem, discutíamos, pensávamos na caracterização da cena e dos personagens, depois encenávamos. Neste processo as crianças experimentavam as sensações do opressor e de oprimido que esse

tipo de teatro proporciona. Depois de ter compreendido a linguagem teatral, para dar continuidade ao projeto didático, trabalhamos com as crianças performance teatral . A performance escolhida foi o *Kahleji*. Uma dança do ventre do Golfo do Pérsico que utiliza a performance bate cabelo.

Depois desse momento, a partir de vídeos, apresentamos Rita Saimon aos estudantes, a artista de referencia do projeto. No entanto, a maioria das crianças já a conheciam, pois a mesma tem um programa de televisão chamado de “Conexão Glacê”, exibido no canal 22. Este programa é muito popular em Pernambuco, pois se apresentam muitas bandas de Brega e de Pagode.

Por fim, depois das aprendizagens construídas a respeito de teatro e performance, as crianças divulgaram a culminância final do projeto na escola. Na ocasião, as crianças passaram em todas as salas de aula da escola convidando os estudantes para esse momento. A última ação do projeto didático foi o *show* performático de bate cabelo. A referida atividade contou com a participação de duas *drag queens* e uma transformista, era a artista de referencia. Essa experiência possibilitou aos estudantes um momento inédito na prática escolar dessa rede de ensino. Com a culminância realizada o projeto se constituiu de oito encontros, totalizando uma carga horária de trinta horas.

Para obtermos uma compreensão do objeto investigado, adotamos como instrumento e procedimentos de coleta de dados à observação participante e o registro no caderno etnográfico.Nesta direção, foram realizadas observações participantes das oito aulas realizadas. Ao final de cada aula, as observações, impressões e reflexões sobre a prática formativa desenvolvida foi registrada em diário. Segundo Bolívar (2001):

> Um diário como todos sabemos, é um registro reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um período de tempo. Incluem ao mesmo tempo, opiniões, sentimentos, interpretações, etc. pode-se adotar um formato preferencialmente descritivo, etnográfico, analítico, avaliativo ou reflexivo. O melhor é, talvez, uma adequada mescla de todos os formatos (p. 187).

Utilizamos como procedimento para organização, tratamento e análise dos dados coletados, as técnicas da análise de temática, sistematizada a partir dos estudos de Bardin (1979). Na análise temática “é possível realizar categorizações a partir de vários critérios: semânticos (categorias temáticas); sintáticos (verbos, adjetivos, advérbios)” (BARDIN, 1979, p.117-118), entre outros. A partir dessas categorizações é possível “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência de aparição possa significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p.105). Nesta direção, a nossa análise foi operacionalizada a partir de quatro operações básicas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados obtidos; (4) e a interpretação dos resultados, a partir da inferência.

Na próxima sessão, apresentaremos os dados encontrados a partir da realização do percurso metodológico que acabamos de explicitar.

As práticas sociais da diferença na escola: Um mapeamento a partir do ensino de arte

O objetivo deste trabalho foi compreender os efeitos do ensino de arte sob a ótica da Teoria *Queer* no estabelecimento do pensamento da diferença na prática escolar.

A partir da análise temática foi possível identificar 24 episódios no diário em que a diferença foi estabelecida na prática escolar (Ver tabela 1 no apêndice). A partir das características intrínsecas a esses episódios, eles foram agrupados em oito categorias, dos quais foram denominados de *práticas sociais da diferença*. São elas: (1) Silenciamento; (2) Hilaridade; (3) Confronto; (4) Contestação; (5) Celebração; (6) Afirmação; (7) Inquietação; (8) Intimidação. A sequência de sua apresentação foi estabelecida a partir do índice de frequência dos processos, organizando-os dos processos de maior frequência para os processos de menor frequência, conforme apresentaremos a seguir:

Silenciamento como prática social da diferença é estabelecido pelos sujeitos como forma de opressão, esquiva ou mesmo ridicularizando daquilo que é diferente do EU e do comumente esperado. Esse silenciamento muitas vezes se dava por um deslocamento dos sujeitos da pesquisa que os deixavam sem resposta, os surpreendiam. De forma geral, essa prática apresentou um índice de 21% dentro do total dos episódios identificados no diário, constituindo-se, de uma das práticas centrais do processo de produção da diferença na prática de ensino de arte desenvolvida. Vejamos agora um exemplo do silenciamento como prática social da diferença:

A *drag queem* Ruby Aziza preparou um *show* com duas partes onde na primeira parte ele interpretava uma música lenta nesse momento as crianças riam, só que eles não imaginavam era que eles ia se surpreender ainda, quando Ruby de repente tirou a roupa mais longa e ao mesmo tempo uma música mais agitada começou a tocar, de um momento para outro completamente diferente numa mesma apresentação as crianças ficaram muito concentradas e já mais não riam, tive a impressão que eles/as tentavam compreender o que estava acontecendo, de fato o artista conseguiu tirar eles daquele lugar. **(Diário Etnográfico)**

Hilaridade como prática social da diferença é apresentada pelos sujeitos através do riso descontrolado, constituindo-se como uma forma de opressão, esquiva ou mesmo ridicularizando daquilo que é diferente do EU e do comumente esperado. De forma geral, essa prática apresentou um índice de 21% dentro do total dos episódios identificados no diário, constituindo-se, também, de uma das práticas centrais do processo de produção da diferença na prática de ensino de arte desenvolvida. Vejamos agora um exemplo da hilaridade como prática social da diferença:

Perguntei a eles se já tinham visto um Rei Momo do nosso carnaval e uma aluna responde que sim, que é um bem gordo! As crianças caem na risada, peço a elas que se concentrem na atividade. Contei para eles a reportagem e disse que João da Costa foi acusado de lipofobia e eu perguntei a elas se sabiam o que era lipofobia, uma criança respondeu que era coisa de sapatão, os alunos riem muito, e eu aproveito para relembrar a eles sobre o que era homofobia novamente e expliquei a eles o que era lipofobia aproximando-as como violências [...]. **(Diário Etnográfico)**

Confronto como prática social da diferença é estabelecida pelos sujeitos a partir de situações como levante, anarquia, ou até mesmo a professora não admitir alguns comportamentos dos estudantes e intervém nas situações, os questionando. Para os docentes certos tipos de comportamento é inaceitável, gerando um confronto, entre a cultura do professor e a cultura do estudante. De forma geral, essa prática apresentou um índice de 16% dentro do total dos episódios identificados no diário, constituindo-se, de uma das práticas centrais do processo de produção da diferença na prática de ensino de

arte desenvolvida. Vejamos agora dois exemplos do Confronto como prática social da diferença:

[...] a professora pede licença e diz: Vocês todos serão pais um dia, quando vocês tiverem um filho vocês vão querer, caso tenham um filho gordo que ele seja perseguido, humilhado, maltratado, seja espancado, ou seja, submetido a alguma forma de tortura? Vão querer? Professor me desculpe interromper mais não consegui me conter. **(Diário Etnográfico)**

E pedi a um menino que assumisse o papel do Rei momo ele foi e os alunos fizeram um levante, eu intervi dizendo que ele agora era a majestade do carnaval do Recife e que eles prestassem a atenção na cena. **(Diário Etnográfico)**

Contestação como prática social da diferença é estabelecida pelos sujeitos através de ações que buscam impedir o estabelecimento da diferença na prática escolar, evidenciando o currículo como território de disputa. Dentro do total dos episódios identificados no diário, essa prática apresentou um índice de 13% do processo de produção da diferença na prática de ensino de arte desenvolvida. Vejamos um exemplo de contestação como prática social da diferença:

Quando os alunos e a professora já estavam acomodados na sala à espera do artista que se encontrava se montando em outra sala do anexo do qual eu também preparei para que ele se sentisse confortável para se preparar para a sua apresentação, chegou uma professora na minha frente e na frente dos alunos e perguntou a professora se ela ia deixar mesmo eu apresentar uma *Drag Queen* para as crianças, aquilo me deu uma tristeza, mais ao mesmo tempo me deu uma alegria quando a professora irritada com aquela atitude da professora a respondeu que eu ia apresentar e que ela sabia do projeto e qual sua intenção e que ela como professora da sala estava muito consciente do que estava acontecendo e que não tinha problema nenhum com o que estava acontecendo, afirmando que estava trabalhando com artes cênicas. **(Diário Etnográfico)**

Celebração como prática social da diferença é estabelecida pelos sujeitos através da valorização da diferença, através do aplauso, da alegria e da manifestação de carinho. Essa prática apresentou um índice de 13% dentro do total dos episódios identificados no diário. É importante destacarmos que esta prática apresentou o mesmo índice de frequência da prática da Contestação. Vejamos agora um exemplo da Celebração como prática social da diferença identificada na escola:

Quando de repente elas chegaram e as crianças foram ao delírio, gritavam muito, foi muito bonito ver as crianças extremamente alegres, parecia até que eles estavam vendo a Xuxa ou a Beyoncé, ver a reação das crianças muito me emocionou, eu nunca vi durante toda minha experiência profissional e como aluno da rede municipal e estadual uma atividade que pudesse proporcionar aquelas sensações nas crianças. **(Diário Etnográfico)**

Afirmação como prática social da diferença é estabelecida pelos sujeitos através da explicitação do convívio com a diferença na sua vida pessoal. Essa prática apresentou um índice de 8% dentro do total dos episódios identificados no diário. Vejamos agora alguns exemplos da Afirmação como prática social da diferença:

Uma aluna levanta a mão e diz: eu tenho um primo gay, mais ele começou a ser gay agora, ta usando shortinhos bem curtinhos, mais eu gosto muito dele, ele é muito legal. **(Diário Etnográfico)**

A professora depois da fala da aluna diz: eu tenho um irmão gay e eu em seguida afirmo que sou gay e que também tenho um irmão gay. Esse debate e apresentação da reportagem foi algo que durou bastante, quando menos esperei, já estava na hora de largar, 16h. **(Diário Etnográfico)**

Inquietação como prática social da diferença é estabelecida pelos sujeitos através do contato com aquilo que é novo, que é diferente do cotidiano. Essa prática apresentou um índice de 4% dentro do total dos episódios identificados no diário, constituindo-se, de uma das práticas periféricas do processo de produção da diferença na prática de ensino de arte desenvolvida. Vejamos um exemplo da Inquietação como prática social da diferença:

Quando a professora me relatava sobre a violência de gênero que acontecia entre as crianças, percebi uma inquietação dos alunos que interrompiam nossa conversa perguntando a professora quem eu era e o que eu queria. Perguntei a professora se ela sabia me informar se os alunos já tinham tido professores homens e ela me relatou que os alunos não tinham tido ainda professores homens. **(Diário Etnográfico)**

Por fim, a última prática social da diferença identificada nos episódios do diário foi denominada de *Intimidação.* Essa prática é instituída através do estabelecimento de estigmas e enquadramentos em culturas abjetas. Essa ação constituindo-se, de uma das práticas periféricas do processo de produção da diferença na prática de ensino de arte desenvolvida, uma vez que esta apresentou a mesma frequência da prática da Inquietação (4%). Vejamos um exemplo da Intimidação como prática social da diferença:

Digo a eles: que tal nós representarmos agora a cena que contei para vocês, e elas aceitam encenar, mais na hora de alguém ser o gay que sofre a descriminação os meninos não querem fazer, e eu lembro que aquilo é teatro e que naquela hora somos atores e atrizes e estamos encenando um caso de violência sofrido por um aluno numa escola. **(Diário Etnográfico)**

O que nos chama a atenção é que na Teoria *Queer* a hilaridade também é caracterizada por esse mesmo processo da diferença que se estabeleceu na prática pedagógica da escola campo de pesquisa. Mas, é importante ressaltar que o *estranho* que causa a hilaridade nessa teoria é o mesmo *estranho* que gera alegria, que arranca sorrisos nas pessoas, e que esse público que está marginalizado não está marcado pelo luto e sim pela alegria e criatividade.

Outro fato muito importante dos resultados desta pesquisa é que a prática social da diferença aqui chamada de *Afirmação* foi um processo possibilitado pela intervenção realizada na escola. Atribuímos esta possibilidade a dinâmica do Teatro Fórum que permitiu essa afirmação e essa reflexão sobre a diferença. Quanto à Celebração, Richter (2003) nos alerta que a promoção da diferença pode redundar em um incremento da descriminação.

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho e suas contribuições para o campo educacional.

A título de considerações: Alteridade, Transgressão e Justiça Social

Essa pesquisa não tem a intenção de apresentar os resultados de forma generalizada, tendo em vista que a intervenção pedagógica aconteceu apenas com uma turma de 30 estudantes da Rede Municipal de Ensino de Recife. No entanto, este estudo buscou indicar a partir do dispositivo de pesquisa-ação que é possível a partir da Teoria *Queer* estabelecer práticas educativas em arte através da aprendizagem pelas diferenças, pela alteridade, com menos estranhamentos, com base em um currículo intercultural.

Nesta direção, a partir do seu referencial, este trabalho buscou transgredir com os padrões heteronormativos estabelecidos na nossa sociedade e de maneira mais específica proporcionou aos estudantes maior contato com as diferenças, diferenças essas marginalizadas pela sociedade e pela própria cultura LGBTTT, como é o caso das *Drag Queens.*

Podemos afirmar ainda que esse processo nos aponta um problema na formação de professores que em sua maioria se sentem incapacitados e desmobilizados a trabalhar com os diferentes códigos culturais na escola e termina por reforçar estruturas de poder pautados em esquemas binários, através de padrões culturais estabelecidos pela sociedade, família, mídia, entre outros dispositivos sociais.

Nesta direção, é preciso pensar a escolar como um espaço privilegiado para o estabelecimento da justiça social. No entanto, para que isto ocorra à escola deve se dispor a trabalhar com os diferentes códigos culturais, o que implica na não subordinação ou marginalização de uma cultura pela outra. Nesta direção, o ensino de arte pode contribuir de maneira significativa para problematizar as questões de gênero, raça, étnica, classe e suas relações de poder na escola, de modo a deslocar modelos hegemônicos.

Referencias

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOLÍVAR, A; DOMINGO, J; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque e metodologia. Madrid: La Muralha, 2001.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades:** A Interpretação de uma Mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

GIROTTO, C. G. G. S. . A **(re)significação do ensinar-e-aprender: A Pedagogia de Projetos em Contexto.** Núcleos de Ensino. 1 ed. São Paulo: UNESP, 2005, v. 1, p. 87-106.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e Diferença:** A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOPES, A. **Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação:** A Construção de Identidades Profissionais Docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica, 2001.

LOURO, G. L. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica de normalização. *Socilogias.* Porto Alegre, jan./jun. 2009, ano 11, nº 21, p. 150-182.

_____. ***Gênero, Sexualidade e Educação***. Petrópolis: Vozes, 1997.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SILVA, E. M. A. **Formação do Arte/Educador**: Um Estudo sobre História de Vida, Experiência e Identidade. 2010. 287f. Dissertação (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e Diferença:** A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

Isaac de Souza Assunção
Arte/Educador. Estudante de Pedagogia da UFPE. Membro do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão e filiado a ANARTE/PE.
http://lattes.cnpq.br/7098209859454031

Everson Melquiades Araújo Silva
Arte/Educador; Ator; Professor de Fundamentos do Ensino da Arte e do Teatro, do Centro de Educação da UFPE; Diretor da Escolinha de Arte do Recife; Vice-Presidente da ANARTE/PE. Doutor (2010) e Mestre em Educação (2005) pela UFPE. Graduação em Pedagogia (2000), pela UFPE. Membro da FAEB, ABRACE, ANPED, SBPC, do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão e do Centro de Estudo e Pesquisa Paulo Freire.
http://lattes.cnpq.br/2349279509950875

APÊNDICE

TABELA 01 – Frequência das práticas sociais da diferença identificadas no diário etnográfico.

Nº	PRÁTICAS SOCIAIS DA DIFERENÇA	Nº	%
01	Silenciamento	05	21
02	Hilaridade	05	21
03	Confronto	04	16
04	Contestação	03	13
05	Celebração	03	13
06	Afirmação	02	08
07	Intimidação	01	04
08	Inquietação	01	04

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: (Comunicação Oral formato slides) GT: (Teatro)
Eixo Temático: 10 (Múltiplas culturas, interculturalidades e inclusão:metamorfoses contemporâneas)

VOANDO PARA FORA DA ASA
Uma Pesquisa Dialógica em Artes Cênicas na APAE Prata.

Márcia Souza Oliveira (UFU, MG, BR)

RESUMO*:*
Neste trabalho o campo de pesquisa é uma APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), os sujeitos das pesquisas são os alunos com quadro de deficiência intelectual, o objeto da pesquisa é o meu fazer docente, o meio de pesquisa é a máscara em performance e atividades docentes (re) criadas, o método de pesquisa é a sensibilização sensória e criativa de si; analise do fazer docente - pesquisação. Neste exercício de escrita faremos um recorte dos desafios de uma pesquisa de mestrado que ganhou contorno quando da criação da máscara em performance no espaço do acadêmico universitário. Este diálogo com o artístico revelou o indivíduo invisibilizado, professora e alunos, no espaço do institucional da APAE. A ação de criar uma máscara em performance, mesmo que inacabada, foi um facilitador no processo de educar os alunos apaeanos, alargando assim a comunicação entre educador-educando, pois à medida em que a professora foi se transformando ela dialogou com a realidade cultural vivenciada pelo aluno agindo como facilitador deste diálogo no contexto educacional, fato que levou os participantes a criações e recriações de suas poéticas marginais.É importante ressaltar que a expressividade e a conscientização que a dança popular ocasiona ao corpo, nesta proposta, foi um caminho para se falar de Teatro, promover a formação de grupo de percussão e aproximar um músico percusionista da comunidade local que está apoiando, com seus conhecimentos de raiz popular, as aulas de arte.
Palavras-chave: Máscara em Performance; Poéticas Marginais; Pesquisação

FLYING OUT OF ASA
A Dialogic Research in Performing Arts at APAE Prata

ABSTRACT: *In this work the search field is a APAE (Association of Parents and Friends of Exceptional Children), the research subjects are students with intellectual disabilities framework, the object of my research is to teaching, the research is through the mask performance and teaching activities (re) created, the research method is the sensory and creative awareness of oneself; analysis of teacher do - pesquisação. In this exercise we will write a cutout of the challenges of a research that won contour when creating the mask in performance within the university academic. This dialogue with the artistic revealed invisiblizes, teacher and students within the institutional APAE individual. The action of creating a mask in performance, even though unfinished, was a facilitator in educating students apaeanos process, thereby extending the communication between educator and student, because the extent to which the teacher was turning she spoke with the lived cultural reality by the student acting as a facilitator of this dialogue in the educational context, a fact that led the participants creations and recreations of his poetic marginais.É important*

to emphasize that the expressiveness and the awareness that the popular dance brings to the body, this proposal was a way to speak Theatre, promote the formation of percussion ensemble approach a percussionist and musician from the local community is supporting, with their knowledge of popular root, art classes.
***Keywords**: Mask in Performance; Marginal Poetics; Pesquisação*

1 Introdução

Ao abordar este texto exponho a necessidade de se respeitar, neste processo de pesquisação, tanto os caminhos certeiros quanto os inúmeros desvios que levaram a outras descobertas e que foram encontrados na práxis artística em um espaço institucional para pessoas portadoras de necessidades especiais chamada APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), na cidade do Prata, localizada na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais, Brasil. Esta pesquisa de mestrado em Teatro, encontra-se em fase de qualificação, e portanto encaminha-se para um fechamento fazendo escolhas dentre os inúmeros desvios que se apresentaram.

Enquanto fazer docente a pesquisa estabeleceu empatia com a contemporaneidade da dança, a sensibilização corporal, e as danças brasileiras. Estas propostas que pensam o corpo sensível e somático, e a dança na cultura popular são olhares que a professora pesquisadora Dr.ª Renata Bittencourt Meira oferece à esta pesquisa. Meira é compositora de hibridismo e bricolagens poéticas. O seu trabalho prima por uma relação dialógica, abordando encontros culturais libertadores, e que foram encorajadores de vários diálogos com o artístico no educacional entre universitários, profissionais em educação e portadores de tradição na cidade de Uberlândia em Minas Gerais.

A transformação dialógica nesta pesquisa de mestrado aconteceu primeiramente com a professora de Arte quando me propus um desafio: a criação de uma máscara em performance. Esta mudança começou no espaço acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia, na Faculdade de Teatro, nas disciplinas de expressão, consciência corporal e danças brasileiras ministradas por Renata Meira. Esta pesquisa de experimentação e observação na consciência e expressão corporal se faz pelo corpo sensível e somático “em constante (re) construção, pois é dependente das experiências dos sujeitos envolvidos” (MEIRA: 2010). O recorte na espacialidade cênica pensa a não acomodação do artista, a percepção corporal do atuante seus processos individuais de movimento expressivo e internos das impressões, a percepção da tridimensionalidade, o olhar de outro ângulo, a potência de dimensões múltiplas.

A percepção de mim mesma no espaço do artístico expressivo possibilitou que minhas ações frutificassem mudanças na práxis. Encorajaram-me a pensar a instituição *apaeana* enquanto local de pesquisa em arte educação. Convencionaremos, neste artigo, chamar a escola APAE enquanto corpo docente e discente de *apaeanos*, conforme se autodenominam os profissionais da APAE Prata, uma dentre as nove afiliadas da FENAPAES na Regional Mineira Um. Estar incomodada neste espaço institucional *apaeano* auxiliou a ação dialogal de processo lúdico com o outro, desacomodando prazerosamente o corpo aquietado, o meu corpo de artista educadora, e o corpo do aluno *apaeano*. Meus primeiros contatos pela experimentação e observação de um corpo sensível e somático foram no chão. E deste lugar de (des) acomodação surgiu uma primeira dúvida: por que começar do chão? Com essa dúvida vieram as primeiras ações transformadoras de práxis

artísticas na instituição *apaeana*. Mais adiante, no mestrado, após a dúvida ter produzido *insights* imprevisíveis, ampliado discussões, alterado posturas educacionais, detectado outros problemas, encontrado outras respostas, a pesquisa processual revelou a criação de poéticas marginais.

Alcançando o nível de mestranda e embrenhando-me na pesquisa performática na disciplina *Tópicos Especiais em Criação e Produção em Artes: Corpo, máscara e cultura popular*, abrindo um leque para os encontros com as semelhanças e diferenças das professoras Renata Meira e Joice Brondani, esse processo de despertar o *corporeomental* culminou com a máscara em performance. E alargou ao mesmo tempo a comunicação no espaço institucional *apaeano* entre professora e alunos, essa mudança de atitudes resultou ganhos para a pesquisa com a participação de um músico percussionista da tradição cultural local na cidade do Prata, o Flávio Dias integrante da Banda Cultura Negra, que auxilia a professora de Arte na formação de um grupo de alunos cujo interesse é a expressividade musical.

Nesta pesquisa considera-se o espaço institucional enquanto um fragmento da realidade, lugar que espelha o sistema político dominante, e a cultura que o sistema elege. Foi no espaço da instituição *apaeana* que me deparei com o corpo disforme do poeta marginal, cidadão portador de necessidades especiais que vivencia a invisibilidade social. Na relação destes alunos com o processo ensino-aprendizagem percebi a cisão do corpo-mente subjugando esses indivíduos, apoderando-se da sua integridade *corporeomental.* Relação de subjugação do corpo e da mente que também, eu, vivenciei na escola de educação bancária, quando criança. A educação bancária é questionada desde a década de 1960. Criticada por Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e vários outros filósofos educadores.

De acordo com João Paulo Medina (1998) a cisão do corpo-mente causadora de desequilíbrio acontece quando o indivíduo é subjugado pela sociedade, que por ser autoritária desrespeita suas características, seus valores, sua cultura, suas percepções individuais. E quando esta sociedade autoritária inverte sutilmente os valores culturais, menosprezando e subjugando ela apodera-se desta integridade *corporeomental* nas pessoas. Essa ação, segundo Fernando Braga da Costa (2010) nos coloca na invisibilidade social, transformando o nosso corpo em corpo marginal, ou seja, em corpo-mente *desempoderado* de cidadania.

Observando esta realidade no espaço institucional *apaeano,* compreendi que igualmente às pessoas portadoras de necessidades especiais, outros indivíduos, por razões diferentes também vivenciavam a cisão do corpo-mente. Então iniciei uma pesquisa em expressão e consciência corporal, olhando primeiramente meu próprio corpo, com o objetivo de (re) criar a integridade *corporeomental* pela sensibilização corporal nas danças brasileiras com a pesquisadora Renata Meira. Pela sensibilização corporal reconheci a partir de uma percepção mais apurada de mim mesma, dos meus estados *corporeomentais*, o hibridismo cultural, e assim ganhei identidade, equilíbrio e sustentação para romper as couraças musculares que me impeliam para a *invisibilidade* social. Ganhei assim *emporedamento*.

O termo *empoderamento* vem com Paulo Freire e no processo de educação tem a ver com criar possibilidades para que as pessoas tornem-se sujeitos do seu processo, buscando sua autenticidade e estabelecendo uma relação de diálogo constante entre as suas subjetividades e as objetividades.

No espaço do institucional, na APAE, trabalhar as especificidades corporais de pessoas disformes, cujos corpos se assemelham às árvores do cerrado foi preocupar-me com a educação somática e a sensibilização corporal (MEIRA: 2011).

Abarcar este provocativo foi exercitar o olhar para as raízes (RODRIGUES: 2005), a conscientização do corpo pela escuta corporal (MILLER: 2007) a musicalidade intrínseca ao corpo e a dança que a musicalidade provoca (MEIRA: 2007). E pensando que todos, em menor ou maior grau, somos praticantes da cultura popular, é que este recorte textual entende como positivo olhar o modo como vivenciei artisticamente essas práticas educacionais no espaço acadêmico universitário através da máscara em performance. Este diálogo modificou meu fazer docente. E na APAE, propondo e pesquisando ao lado do *apaeano* uma expressividade poética marginal, encontramos possibilidades, para ele aluno, e para mim educadora, de nos sentirmos em casa, em um ambiente que permite comunicação *personalizante*. Ação que me possibilita abrir voo para fora da asa e encontrar ninho social, ecológico e político, artístico e poético, educacional e intelectual, filosófico e ético, psicológico e *neuroexistencial* (SACKS:1995). Assim sendo meu corpo se fez suporte flexível e com capacidade de expansão, pelo artístico, pelo revelar-me, pela máscara em performance. Estabelecendo contato lúdico, primeiramente comigo, depois na minha prática pedagógica com os alunos *apaeanos*. A pesquisa dialógica nasceu desde repessoar-me voando para fora da asa.

Fotografia 1 – Apresentação da máscara em performance
na roda de cacuriá com outros atores acadêmicos



Fotografado na Universidade Federal de Uberlândia
na disciplina Danças Brasileiras.
Fonte: Portifólio de pesquisa de mestrado

2 O lugar de onde estou falando

O referencial teórico nesta pesquisa, até poderia não ser apresentado dentro das regras da citação, não como um desafio às normas científicas da ABNT, mas porque conforme a *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996) de Paulo Freire são palavras que brotam nas vozes de Renata Bittencourt Meira (2007), Carlos Rodrigues Brandão (2013), Manoel de Barros (2010), Vanessa Bianca Sgalheira (2012), Juliana Vicari (2013), Fernando Braga da Costa (2010), Joice Aglae Brondani (2013), Peter Burke (2003), Ondjaki (2012), João Paulo

Medina (1998), Michel Thiollent (2011), Khalid El Andaloussi (2004), autores dedicados à pesquisação.

A experiência de um corpo popular que dança no espaço institucional universitário foi conduzida por Renata Meira, em cuja voz ecoa as danças que dancei: cacuriá, ciranda, coco, jongo e umbigada ao lado dos pesquisadores no Grupo Baiadô. Uma prática/reflexão que abre leque para variadas compreensões. Vozes que escutei dizerem ao mundo sobre o mundo. E dentre elas as de Eugênio Barba e Nicole Savarese, Peter Burke, Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Helio Oiticica, Manoel de Barros, Stuart Hall, Graziela Rodrigues, Paulo Leminski, Jussara Miller, Jorge Larrosa, os pontos cantados da cultura popular da Casa Fanti Ashanti, os cantos populares das caixeiras do Divino na voz da Dona Teté e Tião Carvalho, as cirandas de Lia de Itamaracá e Baracho, e a circularidade cultural retratada no documentário de Renato Barbieri.

Quando me proponho trazer os trabalhos e fundamentações de Renata Meira para discernir, divergir e dialogar nesta pesquisa estou olhando para uma pessoa que vem de um contexto diferente do meu, e que tem uma obra que expõe as molas sociais e institucionais da dominação de grupos da cultura popular. Renata Bittencourt Meira (2007) traz consigo o contexto urbano e cultural da cidade de São Paulo com aulas de dança e música, e da experiência com a cultura popular tradicional ampliada para além da tradição familiar. Nascida em São Paulo, veio de uma família de intelectuais e profissionais liberais, *"*me inseri no campo das culturas populares por meio da experiência com o carnaval de rua" (MEIRA: 2007, p.04). Nos anos 1990 ela se torna Bacharel em Dança pela UNICAMP e posteriormente mestra e doutora pela mesma universidade. Pesquisadora nos espaços urbanos, comunitários e institucionais, com ela a educação e a arte trazem a característica de um pulsar orgânico.

As referências aqui elencadas estão nos seus trabalhos de pesquisadora apresentados em *Baila Bonito Baiadô: educação, danças e culturas populares em Uberlândia Minas Gerais* (2007). A tese dialogando com a educação tradicional, difusa e institucionalizada apresenta o congado na cidade de Uberlândia e o hibridismo cultural das manifestações populares nesta cidade. O trabalho de doutoramento de Renata Meira esta recheado de ações dos pesquisadores do grupo Baiadô, cujas reflexões foram propostas na *Apostila Tatudançando* (MEIRA: 2007 p. 275-294), uma compilação da pesquisa do grupo entre os anos 2002 a 2006.

Conceituar a experiência: expressividade de corpos sensíveis (MEIRA: 2010) é um texto que apresenta suas práticas na educação somática e que transparecem na consciência e expressão corporal e que vem sendo ministradas há dez no espaço acadêmico. *Expressões e impressões do corpo em cena* (MEIRA: 2011) é outro olhar para a sua prática de artista educadora para quem o corpo cênico revela a experiência de mundo, é corpo vivido, corpo de impressões e expressões em movimentos que constroem a ação cênica dialógica.

O referencial que não separa o processo de criação corporal, simbólico e textual, e que também é transgressão nesta pesquisa está em *Subjetos e Encantados* (BRONDANI; MEIRA: 2014). Deste experimento nasceu a máscara em performance que é o meio de pesquisa que utilizo.

Processo artístico exploratório ao longo do qual detectei inicialmente em mim "apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas", (THIOLLENT: 2011 p. 56) no processo de decisão de estar nesta pesquisação.

Experenciar, aprender, criar e ensinar (MEIRA: 2005 p. 107) é um estudo que elege o processo de pesquisa, educação e criação com o olhar do pesquisador

voltando-se para as práticas populares tradicionais de criação, reconhecendo essas práticas em seus diferentes espaços, e também na sua diversidade de manifestações e significações. Nesse caminho do respeito e do entendimento das práticas populares foi que Renata Meira coordenou um projeto de pesquisa e extensão na Universidade Federal de Uberlândia com um grupo de estudantes universitários das Ciências Sociais, Artes Cênicas, História e Artes Plásticas, alguns deles Glayson Arcanjo (2009) e Vanessa Sgalheira (2012) eram pesquisadores dentro do próprio grupo. Havia também profissionais com formação em sociologia, pedagogia, psicologia, filosofia, história, pessoas da comunidade uberlandense e portadores de tradição. O grupo que estas pessoas criaram em 2002, o Baiadô, ao longo de seu percurso enquanto grupo de extensão, recebeu e realizou oficinas, sistematizou conhecimentos e gravou músicas.

Vivenciei como dançadeira algumas das práticas dos pesquisadores do grupo Baiadô, que no processo educativo valorizavam através das danças populares o hibridismo, celebrando as combinações entre as diferenças e produzindo conhecimentos poéticos. O grupo Baiadô trazia consigo uma proposta de educação diversificada em sua cultura, e que não seguia um modelo único e não estava centralizada na figura do professor. No caso da dança tanto o grupo ofertava quanto recebia conhecimentos das práticas populares.

No espaço institucional apaeano, desejei vivenciar o modo de ensinar do grupo Baiadô, e por isso experenciando, aprendendo, criando e ensinando considerei "olhar as dimensões dinâmicas criativas, dimensões estas que contribuem sensivelmente para a formação do sujeito, objetivo último da educação" (MEIRA: 2005 p.111). Estas dinâmicas criativas de expressão da cultura popular tradicional são plurais e de grande complexidade. Ainda segundo Meira (2005, p.111) envolve "música, dança, representação e elaboração plásticas, expressão corporal, objetos, lugares, coisas e linguagens".

> A cultura popular é aqui considerada uma dimensão do fazer cultural, ou seja, parte de um tecido de perspectivas que expressa diferentes pontos de vista, informações, conhecimento, práticas e crenças. Nesta abordagem somos todos, em maior ou menor grau, praticantes da cultura popular. Este é ponto de partida para a prática que relaciona cultura popular e espaço educacional. Como espaço educacional compreendemos as escolas, os projetos sociais, e as outras ações de educação em espaços não formais (MEIRA: 2005 p.110)

As referências suporte do meu processo de pesquisa estão na poética literária de Manoel de Barros e Ondjaki, nas propostas da psicologia social que me levaram a entender o conceito de invisibilidade social e que vieram com Fernando Braga da Costa, e os de psicologia antropológica educacionais estão em Carlos Rodrigues Brandão. O diálogo filosófico sobre o corpo disforme é pensado com José Gil. A compreensão neurológica foi observada em Oliver Sacks. Vanessa Bianca Sgalheira conecta-me ao jogo teatral a partir das linguagens das danças populares e que cria uma dramaturgia própria para a vivência do grupo envolvido. Juliana Vicari aproxima a educação somática trazendo para o pensamento o que estava no corpo como raiz: o *grouding*. E devo acrescentar que Juliani Vicari apresenta a somática *grouding* como um conceito que me aproxima da prática pedagógica de Renata Bittencourt Meira nas investigações que realizei nas disciplinas Expressão Corporal, Consciência Corporal, Danças Populares Brasileiras, no Curso de Teatro, e a disciplina Tópicos Especiais em Criação e Produção em Artes: Corpo e Cultura no PPGartes. Também pelas mãos de Meira, Peter Burke (2003) me encorajou aos

encontros culturais libertadores da minha criatividade no processo de dizer textualmente aquilo que é vivenciado na práxis educacional numa instituição para pessoas portadoras de necessidades especiais. E assim constituo uma proposta que ambiciona alianças híbridas.

3 Em busca de um professor crítico reflexivo

Esta pesquisa ganhou impulso no momento em que busquei meu aperfeiçoamento docente. E os meus desafios nesta pesquisa conheceram seus contornos na criação da máscara em performance. Estas ações conduziram-me a processos de mergulhos em mim. Foi através destas ações que ficaram evidenciados a "natureza e a complexidade dos problemas" (THIOLLENT: 2011, p.25) que me impediam de avançar nos processos pedagógicos no espaço *apaeano*.

Havia um interesse da professora de Arte em dar visibilidade a um projeto artístico cultural que abarcava os objetivos de conhecer o aluno *apaeano* no lugar onde ele estava falando, olhando os conhecimentos que lhe eram familiares e que poderiam ser valorizados no espaço institucional, buscar apoio na comunidade olhando os recursos que ela disponibilizava para dar sustentabilidade, criar grupos artísticos, socializar com artistas em workshops, propor oficinas e intervenções nas outras APAEs da Regional Um no Triângulo Mineiro. Com este projeto em mãos procurei a pesquisadora Renata Bittencourt Meira na Universidade Federal de Uberlândia solicitando apoio e qualificação para o meu trabalho docente na APAE Prata. Assim a pesquisação começou a fazer parte da minha prática pedagógica, a ser e a fazer parte da mudança, buscando pelo artístico, aprofundamentos nas relações e nos conhecimentos, entendendo os significados das situações que se apresentavam no meu contexto profissional e na realidade dos *apaeanos*.

A metodologia da pesquisação se aproximou "das necessidades e das peculiaridades" (LUDKE: 2012, p.632) da minha práxis, pelo seu dinamismo e interatividade permitindo a exploração da minha realidade no dia a dia profissional, onde utilizei o meu tempo na instituição, o meu espaço na sala de aula, e os recursos que a instituição me oferecia como estímulos no desenvolvimento da pesquisa. No primeiro momento desta pesquisação as questões que foram sendo evidenciadas na prática me levaram a optar pela "parceria entre universidade e escola-campo de pesquisa" (ALMEIDA: 2010, p. 95). Dessa ação nasceu meu diálogo com Meira.

O diálogo com Renata Meira (2010, p.01) oferece uma "noção de corporeidade que considera o corpo enquanto unidade que acolhe os pensamentos, os sentidos, as emoções, as memórias e a imaginação." Seu trabalho docente se propõe dinâmico e coletivo, numa concepção de transformação que passa inicialmente pelo corpo do educador.

> Se a experiência é travessia e estranhamento, é necessário que o processo que pretende promover a experiência nunca se acomode, esteja sempre mudando de lugar, olhando de outro ângulo, percebendo a tridimensionalidade ou a potência multidimensional das experiências e das trajetórias de formação. Nesse sentido entendemos que o coordenador dessas experiências, ou seja, o docente que orienta as ações, deva estar também num processo experimental, buscando o risco e o estranhamento. (MEIRA: 2010, p.02)

No espaço do artístico o primeiro contato com o trabalho de Meira foi através de um texto poético: uma canção, que nós mesmos cantamos. O corpo foi sentido

na sua expressividade pela voz, pausas, movimentos, variações de tempo, flexionando o tronco, percebendo o peso, entregando a cabeça, e os membros inferiores, e superiores ao chão num giro. A base dos trabalhos de Renata Meira são os conhecimentos da Educação Somática. E com esses conhecimentos na consciência e expressão corporal ela apresenta um olhar para Klauss Vianna que vem de Patrícia Stokoe, por Patrícia Noronha. Expressividades de formação sentidas pela docente Meira. Experiências pessoais que ela oferece aos discentes. Essa referencia pessoal se alarga num tripé de ensinamentos.

> O trabalho de Klauss Vianna, como introdução ao processo da experiência corporal formadora, permite que o movimento seja aprendido por meio da criação de movimentos orientada pelo estudo da anatomia do corpo em vida [...] Complementar a essa escuta do próprio corpo e dos processos dos colegas, coloca-se a análise de movimento organizada por Rudolf Laban. O estudo dos elementos formadores do movimento possibilita a ampliação de limites expressivos [...] O terceiro apoio para a condução dos processos formativos do corpo cênico são os princípios de movimento organizados por Eugênio Barba [...] A contribuição da Antropologia Teatral em sua diversidade poética organizada em princípios comuns delineia a dimensão cultural do movimento. (MEIRA: 2010, p.03-04)

No caminho desta aprendizagem que é individual, ela propõe um exercício de organização, socialização de pensamentos, comparação de processos pela reflexão escrita das impressões do aluno sobre o seu processo.

> O exercício do caderno do Eu tem contribuído para o reconhecimento das individualidades. Socializar o processo de vencer pensamentos críticos que atrapalham as experiências de criação do movimento é comum nas rodas de conversa das disciplinas. Comparar processos de utilização de estruturas anatômicas ou metáforas poéticas como estímulo interno para o movimento permite que os aspectos interiores dos movimentos sejam parte do processo coletivo. (MEIRA: 2010, p.03)

Neste processo de formação do artista educador Meira conclui que alcançamos a percepção de saber lidar com as diferenças. Esse foi um importante desafio para o início dessa pesquisa na APAE. Após uma vivencia de quatro anos, enquanto professora especialista em Arte, as situações comunicativas que travavam o processo educativo e os relacionamentos estavam se acomodando em meu corpo, fazendo parte de minha elaboração de mundo, propondo uma noção de consciência e experiência, e por isso mesmo, solicitando urgentemente mudanças de atitudes.

Abordando então esses desafios é que este recorte extraiu da experiência transcrita para o Caderno do Eu uma espacialidade cênica que iniciou pelo contato com o si mesmo (comigo mesma) no chão, pensando a não acomodação do artista, a percepção corporal do atuante (da professora) e seus processos individuais de movimento expressivo e internos das impressões, a percepção da tridimensionalidade artista/educador-educando/pesquisa, olhando de outro ângulo o espaço do artístico e do pedagógico, para então avançar num processo de pesquisa-ação.

> O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados. (THIOLLENT: 2011, p.85)

Os meus interesses eram as mudanças na minha práxis, objetivos que iniciei dialogando com o meu próprio corpo, ampliando meus limites expressivos, entrando em contato com meus próprios movimentos, entendendo as suas características e por quais caminhos eu iria chegar através de um estudo baseado em meus movimentos corporais: aquecimento saltos, corridas, quedas, apoios, alavancas, projeções, rolamentos e locomoções, pesquisas do movimento no individual e na organização pelo grupo. Revisitando o Caderno do Eu vejo que no espaço acadêmico perguntas foram propostas objetivando as nossas ações, assim observávamos a nós mesmos, dialogávamos, realizávamos outras ações, revisitávamos as primeiras questões, analisávamos conjuntamente. Estabelecíamos uma relação cíclica entre movimentos corporais, experiências pessoais e ideias.

Após todo este exercício de refletir o movimento voltei para a sala de aula na APAE, onde foi importante perceber-me observadora do *apaeano*. Segundo Mariangela Lima de Almeida (2010, p. 95) "essa compreensão busca propiciar ao educador o entendimento necessário para que possa 'fazer-ser' parte do contexto pesquisado, para então intervir/colaborar com processos de mudança". Participar e aprender sobre minha consciência e expressão corporal foi caminho facilitador no conhecimento de cada aluno. No espaço da sala de aula observando a capacidade expressiva, as relações de troca começaram a acontecer.

A máscara em performance foi definidora no processo de ir de uma pesquisação prático colaborativa para um enfoque de inspiração crítico dialética, onde o problema foi se "constituindo na fase de compreensão e vivência no campo" (ALMEIDA: 2010, p. 95).

Mariangela Lima de Almeida (2010, p. 95-96) produz uma discussão na área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar aponta as características constitutivas da pesquisa-ação. Esta autora ao falar da pesquisa-ação de inspiração crítica-dialética, diz que, esta característica da pesquisa-ação, se configura numa práxis crítica e com método reflexivo, com o problema sendo construído a partir das demandas do contexto investigado. Ela fala de uma práxis educacional emancipatória e coletiva onde há relação entre sujeito-objeto.

Figura 2: Apresentação da máscara em performance
no batizado de capoeira



Fotografado na cidade do Prata em Minas Gerais
Fonte: Portifólio Pesquisa de Mestrado

Neste sentido olho as questões artísticas que, através da máscara em performance, foram promotoras das ações coletivas de intervenção no espaço escolar e na cidade do Prata, e o diálogo que se configurou entre professora e alunos, numa relação entre sujeitos, que estão predispostos a trocar conhecimentos, cujos resultados foram e ainda são ensaiados e apresentados nas festividades escolares e na comunidade. Citando como exemplo o batizado anual dos capoeiristas em 2013, com duas professoras apaeanas, e mãe de aluno apaeano participando da apresentação com grupo de percussão, no qual eu dancei com a máscara em performance.

A crítica-dialética abordada por Mariangela Lima de Almeida (2010) fala em reconstrução no processo de conhecimento, produção científica crítica e transformadora de realidade. Entendo, enquanto leitura que faço desta autora, que é na relação de interação e parceria crítica entre sujeitos, que eu me reconstruo no processo de conhecimento. Eu posso a partir deste entendimento que faço de Mariangela Lima de Almeida dizer que os *apaeanos*, numa relação entre sujeitos no processo de pesquisa, interferiram diretamente na minha relação com busca pela transformação da minha pratica educacional. Assim como o Flávio Dias, músico percussionista que hoje apóia a pesquisa artística, com sua cultura imbricada em um universo que não apresenta apenas a tradição, tem nos ajudado a olhar para a cultura popular local com muito respeito.

Esta pesquisa começou estimulada pelo meu aperfeiçoamento docente que precisou abdicar do distanciamento que as dificuldades de comunicação estabeleceram entre professora e alunos *apaeanos*. Depois disso passei por um processo de mergulhar em mim mesma, no meu contexto profissional, na realidade dos alunos, buscando e entendendo os significados das situações que se apresentavam. Comecei a ser e a fazer parte da mudança. Estabeleci uma relação interacional profunda inicialmente comigo mesma, posteriormente com os apaeanos. E hoje me sinto muito mais emancipada no espaço do coletivo, se enquanto pesquisadora e educadora proponho o diálogo entre sujeitos.

4 Resultados e análise, considerações

Esta pesquisa se encontra em processo de qualificação. Os resultados até então alcançados tanto abarcam propostas artísticas quanto educacionais. No meu quotidiano de professora de Arte no espaço institucional *apaeano* na cidade do Prata ocorreram muitas alterações no planejamento inicial da pesquisa que começou com um pequeno grupo de alunos da Educação Infantil e se abriu para vários outros alunos interessados em participar das atividades nas aulas de Arte. A aproximação qualitativa destes alunos veio na medida em que eu também fui me transformando, quebrando meus pré-conceitos, ganhando confiança em meu trabalho de arte-educadora, assimilando novas informações, questionando e sendo questionada. É como diz Vicari (2013, p.76) “um desorganizar que gerava um organizar”.

Estar aberta qualitativamente para uma experimentação na vida real, a partir de provocativos da pesquisa artística no espaço do acadêmico, deixou que as situações fossem se definindo na instituição *apaeana*: pelos acontecimentos que envolviam os alunos em sala de aula, em apresentações artísticas na comunidade ou na instituição, no diálogo mais dinâmico e respeitoso das colegas de trabalho facilitado pelo interesse dos alunos nas atividades de arte, a aproximação de familiares dos alunos das aulas de arte.

No diálogo com a pesquisa proponho uma metáfora para a minha práxis na qual meu corpo de linha acessa uma flexibilidade sensível, de sentido tátil, de percepção ativa em relação ao mundo que está ao redor do corpo. Nesta pesquisa ser um educador com corpo de linha também diz "respeito à capacidade do corpo de utilizar uma ferramenta, como uma baqueta, transferindo sua experiência perceptiva até a extremidade da mesma" (GODARD: 2010, p. 19). O olhar de anzol, enquanto metáfora expressa sobre o visível sensível. Tanto o visível quanto o tátil tem uma função proprioceptiva na relação do artista educador com o ato de apalpar o mundo.

> E esse lugar pode ser completamente periférico, como a pele das mãos ou dos pés, ou ligado à dinâmica do nosso olhar. A respiração, por exemplo, participa dessa função central na medida em que ela é o eco de nosso posicionamento de troca com o contexto, muito além de apenas uma troca química. (GODARD:2010, p.16)

É esta relação que busco estabelecer com meu corpo artístico e performático de educadora no espaço da pesquisa que também é institucional, utilizando meus órgãos de percepção, olhos, pés e mãos para conectar-me com o imaginário apalpando as possibilidades que vão surgindo no espaço. Para isso acontecer fico atenta à consciência do movimento que acontece pelos pés, pelas mãos, pelo olhar "numa espécie de consciência distraída que deixa o corpo aberto" (VICARI: 2013, p. 45).

Também fico atenta ao que acontece quando estou me pesquisando no espaço da sala de aula ao lado dos meus alunos. O trabalho com as raízes vem antes do gesto. Por exemplo, as bolinhas são utilizadas para pesquisar os pés, pressionando-os contra o chão, apoiando nas bolinhas para saltos ou girando a partir de seu apoio. Buscando pelos pés as conexões dentro e fora do corpo, num olhar para o aqui e agora. A sensibilidade tátil das mãos vem com as sonoridades experimentadas quando a mão toca o tambor. No toque da mão no tambor existe uma energia que une a mente e o corpo, impregnando o indivíduo de sensações. Expondo pelo som o indivíduo, indo até onde sua voz não ecoa. Essa ação também ganha espaço artístico quando no movimento performático, desvelo meu corpo sensível, referenciado social e culturalmente, codificando minha situação problematizadora (FREIRE: 1987) que revela, no estado de performance, o "*corpus político"* representacional *"*incluindo o artista que irrompe" nesta proposta e neste espaço "como um traço ético – mais do que como traço estético- não apenas uma presença física, mas o ser posto aí, um sujeito e um *ethos*" que se expõe num desvelamento e revela questões "que abarca a esfera do *ethos* e da ética" (DIÉGUEZ: 2010).

Enfim analisando minha trajetória de pesquisadora posso dizer que neste momento tenho discutido o papel do artista na educação dos *apaeanos* em uma cidade onde o ensino da arte é polivalente nas escolas onde encontramos a figura do professor de Arte. Neste lugar tenho me proposto a discutir as Artes Cênicas pela relação de inclusão dos valores culturais dos alunos no espaço institucional, também abarco a inclusão dos alunos *apaeanos* no espaço social através da revelação de sua poética marginal, e principalmente estou (re) descobrindo meu diálogo de educadora e artista pela pesquisação.

Hoje percebo que o meu papel ativo nesta pesquisação dialogou intimamente com a máscara em performance uma vez que foi através dela que me coloquei para a ação de envolvimento ativo. Essa possibilidade de utilizar a máscara em performance no espaço do investigativo me facilitou aceitar para mim, na pesquisa,

meus dois papeis distintos o do “médico e o do monstro”, sabendo exatamente quando colocar a máscara e fazer parte do grupo, e quando retirá-la para me colocar no espaço do diálogo com os resultados das informações e as teorias. A máscara foi um facilitador para enxergar as minhas ações com o envolvimento e o distanciamento necessários “numa fusão fecunda da pesquisa e da ação em uma perspectiva transformadora dos valores e das atitudes [...] num jogo de articulação entre teoria e prática”. (EL ANDALOUSSI: 2004, p. 102) Essa relação de caráter orgânico possibilitou trocas, negociação, cooperação e aliança.

5 Referencias Bibliográficas

ANDALOUSSI, Khalid El. **Pesquisas-Ações**: Ciências, Desenvolvimento, Democracia. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

_____ **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____**O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRONDANI, J. A. MEIRA, R.B. (Org.). **Subjetos e Encantados:** Textos in Performances. Salvador: Ed. Fast Design, 2014.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens Invisíveis:** relatos de uma humilhação social**.** São Paulo: Globo, 2010.

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

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

GIL, José. **Monstros.** Lisboa, Relógios D’àgua, 2006.

MEDINA, João Paulo S. **O Brasileiro e seu corpo**. Campinas: Papirus, 1998.

MEIRA, Renata Bittencourt. **Baila Bonito Baiadô:** educação, dança e culturas populares em Uberlândia Minas Gerais. Campinas: UNICAMP, 2007. 305 f. Tese (Doutorado)- Laboratório de Estudos sobre o Ensino da Arte, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. Expressões e impressões do corpo em cena. In: MERISIO Paulo (Org.). **Teatro ensino, teoria e prática.** Uberlândia: EDUFU, 2011. P.57-67.

MILLER, Jussara. Técnica Klauss Viana: A sistematização. In: **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klauss Vianna**.** São Paulo: Summus, 2007. P.51-86

ONDJAKI. **O vôo do golfinho**. Rio de Janeiro: Cia das Letrinhas, 2012.

RODRIGUES, Graziela. **Bailarino-pesquisador-intérprete:** processo de formação**.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2005.

SAKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte:** sete histórias paradoxais**.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SGALHEIRA, Vanessa Bianca. **"Vias de Expressão em Adolescer":** Análise da Oficina de Teatro com Adolescentes e Jovens do Complexo Morumbi em Uberlândia MG. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Artes, Faculdade de Teatro, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VICARI, Juliana. **Raízes para voar**: caminhos para uma abordagem somática *grouding*. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas)- Programa de Pós Graduação em Arte em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Referencial Eletrônico

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **De que Pesquisa-Ação estamos falando? Uma análise da produção acadêmica na perspectiva da inclusão escolar – pesquisação e inclusão**. Disponível em <http://www.facevv.edu.br/Revista/04/DE%20QUE%20PESQUISA-A%C3%87%C3%83O%20ESTAMOS%20FALANDO%20UMA%20AN%C3%81LISE%20DA%20PRODU%C3%87%C3%83O%20ACAD%C3%8AMICA%20NA%20PERSPECTIVA%20DA%20INCLUS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20mariangela%20lima.pdf > Acesso em 15 abr. 2014.

GODARD, Hubert. Buracos Negros. In: **Revista O Percevejo Online**. v.2, n.2, UNIRIO, 2010. Uma Entrevista com Hubert Godard – por Patrícia Kuypers (tradução de Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg)entrevista originalmente publicada em Frances, na revista Nouvelles de Danse (BE). (KUYPERS, Patrícia. Dês trous noirs, um enrtetien avec Hubert Godard. "Scientifiquement Danse – Quand La Danse puise aux scineces et réciproquement". Nouvelles de Danse Nº 53. Bruxelles: Contredanse, 2006, p.56-75) Disponível em < http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/1447/1323 > Acesso 16 mai. 2014.

MEIRA, Renata Bittencourt. Experienciar, aprender, criar e ensinar. **Rev.Ed. Popular**, Uberlândia, n.4, 103-114, jan.dez. 2005.10 Disponível em<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/527.pdf> Acesso em 13 jun.2014

_____.Conceituar a experiência: expressividade de corpos sensíveis. IN Congresso de Pesquisa e Graduação em Artes Cênicas, 6.,2010. Disponível em < http://portalabrace.org/vicongresso/processos/Renata%20Bittencourt%20Meira.pdf> Acesso em 25/08/2014

Márcia Souza Oliveira é professora na Instituição APAE em Prata Minas Gerais, formou-se pela Universidade Federal de Uberlândia em Artes Cênicas, cursando atualmente o mestrado no PPGArtes da mesma universidade. Disponível em https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=9B98F8218B883D40D237B0F89DE1E14E> Acesso em 25/08/2014

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação** GT: **Teatro**
Eixo Temático: **Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.**

Cristiane Barreto (PPGAC-UFBA, Bahia, Brasil)

DIÁLOGO IMAGINÁRIO: SOROBÔ CONTEMPORÂNEO

RESUMO:
O texto apresenta o relato do experimento teórico-prático, *Diálogo imaginário*, realizado em 2012, na cidade de Salvador, com alunos do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, do curso técnico de Arte Dramática, PROEJA/Ensino Médio, como o deflagrador da pesquisa de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na Universidade Federal da Bahia.
Palavras-chave: Formação, Espectador, Espetáculo, Cena contemporânea.

IMAGINARY DIALOGUE: SOROBÔ CONTEMPORANY

ABSTRACT:
The text reports the theoretical and practical experiment, Imaginary Dialogue, held in 2012 in the city of Salvador, with students of the technical course of Dramatic Art, PROEJA / High School, as the starting point for doctoral research the Postgraduate Program in Scenic Arts**,** at the Federal University of Bahia**.**
Key words: Formation, Spectator, Spectacle, Contemporary scene.

Introdução

Minha formação na Universidade Federal da Bahia teve um percurso bem singular. Antes de cursar Artes Cênicas, ingressei em 1992, no curso de Jornalismo da FACOM – UFBA, mas logo o abandonei. Queria experimentar, estudar o teatro e suas possibilidades. Ingressei em 1993 na Escola de Teatro – UFBA e obtive, então, as graduações de Bacharelado em Interpretação Teatral em 2001 e Licenciatura em Artes Cênicas no ano de 2006. Tive a oportunidade, durante essas duas graduações, de experimentar a área de direção e também o ensino de Teatro dentro e fora da Universidade. Em 2010, ingressei no curso regular de Mestrado em Artes Cênicas no PPGAC – UFBA, e, concluí em 2011 com a dissertação intitulada "A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional". O estudo demonstra, por meio de processo vivenciado com alunos do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries), que a adaptação de texto narrativo/romance para texto dramático, além de possibilitar o incentivo do ensino de dramaturgia no Ensino Fundamental, pode estimular a formação do aluno-leitor.

Atualmente, reconheço a importância dessas experiências para a prática pedagógica que desenvolvo nos processos educacionais. Compreendo que o

professor de Teatro no ensino formal ou no ensino informal, na Educação Básica ou no Ensino Superior necessita ter amplo conhecimento tanto no que diz respeito à pedagogia do teatro, como explica Maria Lucia Pupo (2006, p. 109): "Quando falamos em pedagogia teatral estamos nos referindo às finalidades, às condições, aos métodos e aos procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro".

De 1998 até o momento, tanto no ensino formal[1], como no ensino não formal[2], nas práticas educacionais com as quais estive envolvida, sempre busquei inserir atividades de apreciação[3], ou seja, levar os alunos ao teatro e orientá-los, antes e depois, através da contextualização histórica e da realização de análises críticas por meio da mediação. Observei, então, que atividades como essas trazem benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento estético e crítico dos alunos, além de perceber também a possibilidade de estímulo à formação de espectadores, à contextualização histórica da arte teatral, à ampliação do conhecimento acerca dos dramaturgos, dos gêneros, dos estilos e da produção da escrita por meio das análises críticas dos espetáculos.

No campo da pedagogia do teatro tive a oportunidade de conhecer os estudos de Flavio Desgranges, que afirmam a importância da experiência da apreciação de espetáculos na formação dos alunos. O autor (2003, p. 29) ressalta que "Formar espectadores não se restringe a apoiar a frequentação, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística". Além disso, à medida que os alunos assistem a espetáculos de diferentes estilos desenvolvem a partir da análise a contextualização, a escrita, o senso crítico e estético, como destaca ainda Desgranges ao defender a pedagogia do espectador:

> A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento (DESGRANGES, 2003, p. 30).

---

[1] - Colégio Joan Miró – Ensino Fundamental e Médio (2002 a 2008), Colégio Mendel – Ensino Fundamental (2006 a 2009), Colégio Vitória Régia – Ensino Fundamental (2007 a 2008); Colégio Apoio – Ensino Fundamental e Médio (2007), Escola Sulamericana – Ensino Fundamental, CEPP - Centro Estadual em Artes e Design – Educação profissional (2009 a 2011), e Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes – Educação profissional – Curso Técnico Profissionalizante – Arte Dramática – 2011 a 2013), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Licenciatura em teatro (2013).

[2] - OPA – Oficina de Preparação de Ator – extinto curso de extensão da Escola de Teatro – UFBA (1998 e 1999), Hora da Criança (1999), Projeto Viver com arte – FUNCEB (2005 e 2006), Oficina de construção da personagem – texto/base *História de Uma Lágrima Furtiva de Cordel* inspirado em *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (Sitorne, 2009; Castro Alves – BA, 2009 e Teatro XVIII, 2010).

[3] - O termo foi difundido por Ana Mae Barbosa, no Brasil, na proposta triangular do ensino de Arte: Fazer, Conhecer e Apreciar, presentes também nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) – Ensino Fundamental e Médio (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança).

Diante dessas considerações, a articulação entre as experiências vividas em atividades de formação, com a produção artística, o conhecimento teórico e a fruição de espetáculos foram os indutores/provocadores, os quais, inicialmente, estimularam o desejo e o interesse na pesquisa de doutorado.

O experimento Diálogo Imaginário, livre adaptação que fiz de Affonso Romano Sant´anna, a partir do texto/imagem, do ator, dos objetos, da cena e dos espectadores é um dos deflagadores da investigação em curso. A proposta surgiu durante o primeiro semestre (2012.1), no curso de doutorado do PPGAC-UFBA, na disciplina, Processos da Encenação, sob a orientação da profª Drª Sonia Rangel, a qual, por meio de textos/imagens diversos – da poesia à filosofia - estimulou os canais perceptivos de seus alunos para o processo criativo. O ponto de partida desse experimento foi trazer do projeto de pesquisa, em andamento, alguns aspectos que fossem o ponto de partida para a criação. Para tanto, um "brainstorming" foi feito com ideias-força predominantes na referido pesquisa: Espetáculo, Espectador, Cena contemporânea, Formação e Pluralidade.

Referencial teórico e metodologia

De caráter teórico-prático, estabeleço algumas afinidades com os estudos de Flavio Desgranges (2003) sobre a formação de espectadores e de Hans Robert Jauss em relação ao conceito do *horizonte de expectativas.* Jauss (1994) defende que uma obra artística não se apresenta nunca como algo novo para o público. Para tanto, cada pessoa acionará seu *horizonte de expectativas, sua* enciclopédia individual, suas referências familiares, sociais, culturais, dentre outras. Para o autor, cada leitor/ espectador:

> [...] cria, logo desde o início, expectativas a respeito do 'meio e do fim' da obra que, com o decorrer da leitura, podem ser conservadas ou alteradas, reorientadas ou ainda ironicamente desrespeitadas, segundo determinadas regras de jogo relativamente ao gênero ou ao tipo do texto. (id, 1994, p. 66-67)

Além disso, o estudo também enfatizará as relações históricas entre o espectador e o espetáculo. Sobre isso, Desgranges (2012) sinaliza que o modo de atuação do espectador tem sofrido alterações significativas ao longo da História do teatro. Evidência características de movimentos teatrais que têm operado transformações estéticas e que constituem traços marcantes para compreendermos o ato do espectador em nossos dias, o que Desgranges denomina de *Inversão da olhadela.* Para o autor, a relação do espectador com o espetáculo se confronta com a maneira de sentir e pensar o mundo, ou seja, uma maneira que é própria de cada época.

Destaco o encenador-pedagogo, alemão, Bertolt Brecht, importante também para o desenvolvimento do experimento *Diálogo imaginário*, principalmente, no que se refere ao período das peças didáticas *(lehrstücke*), mas, também o retorno ao teatro épico e o efeito de estranhamento (*Verfremdungseffekt*), proposto para os espectadores com o objetivo destes não entrarem emotivamente na fábula, mas questioná-la e até transformá-la.

Para muitos críticos e especialistas, o período das peças didáticas brechtiano é considerado como uma fase de transição ou de imaturidade, ou seja, tentam desqualificá-las como se fosse algo menor ou de pouca importância estética.

Segundo Ingrid Koudela (2010), o termo peça didática foi introduzido por Brecht, ele o difundiu, mas não se limitou a definir um conceito ou regras. Durante suas experimentações, através de suas observações e anotações, deixou pistas para que outros estudiosos pudessem refletir sobre o seu trabalho.

Assim, Walter Benjamin (1981 apud Koudela, 2010, p. 36), um desses estudiosos, defende que a peça didática, pela pobreza de aparatos utilizados, simplifica e aproxima a relação do público com os atores e vice-versa, cada espectador, portanto, é ao mesmo tempo observador e atuante.

Da mesma forma, Reiner Steinweg, contrapõe o pensamento de que as peças didáticas foram à expressão do período de transição marxista vulgar de Brecht e afirma que não foi à peça épica de espetáculo que conduz a um modelo de ensino e aprendizagem e aponta para um "teatro do futuro", mas sim a peça didática. Steinweg (1972 apud Koudela, 2010, p. 36) sinaliza que "a peça didática ensina quando se é atuante, não quando se é espectador (...) o atuante, ao realizar determinadas ações, ao assumir determinadas atitudes, repetir determinados gestos etc, seja influenciado socialmente".

Segundo Koudela, Brecht através de seus escritos sobre suas experiências nos deixou o texto Para uma teoria da peça didática, no qual afirma que "a peça didática ensina quanto nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados" (Brecht apud Koudela, 2010, p. 17).

No Brasil, as idéias brechtianas reverberaram na proposta de Augusto Boal referentes ao Espect-ator e as técnicas improvisacionais do *Teatro do Oprimido* (TO) com a participação de todos (espect-atores) como o *Teatro-Fórum*, o *Teatro-Imagem*, a *Dramaturgia simultânea* e o *Teatro invisível* com o objetivo de fazer com que os participantes discutam, reflitam e questionem acerca dos temas propostos, geralmente relacionados a questões políticas ou sociais enfrentadas por determinado grupo sem o intuito da formação de espectadores para a arte teatral, mas como possibilidade de transformação dos indivíduos. Sobre isso, Desgranges analisa o TO de Boal e aponta algumas críticas comumente feitas como a que tipo de público é direcionado ou sobre as questões levantadas:

> Uma questão precisa ser fundamental nesta forma teatral: a que público se dirige o evento? A prática do Teatro do Oprimido solicita (...) que a cena encontre ressonância na sala, ou seja, a questão levada ao palco deve ter uma repercussão efetiva nos participantes, e para isso precisa constituir-se em algo que diga respeito áquela comunidade, que surja dos próprios integrantes, um tema que engaje os espect-atores, que percebam que a sua vida está de fato em jogo (DESGRANGES, p. 73, 2006)

Ainda segundo Desgranges (2006, p, 74), outra crítica bastante freqüente ao TO, é que para não perder o caráter imediato e espontâneo da relação entre os participantes "acabam por engendrar cenas pouco elaboradas artisticamente, o que acarreta a perda do caráter poético das formulações teatrais, o empobrecimento da linguagem, e indica o enfraquecimento da potencialidade estética própria a esta arte".

Por fim, antes de abordar os caminhos metodológicos que darão suporte a este relato de experiência, trago este trecho de Fernando Pinheiro Villar e José da Costa que destaca a importância do pesquisador descobrir o caminho que o conduzirá nesse tipo de pesquisa:

> Esta organização prévia para alcançar o que irá se transformar algumas ou inúmeras vezes – ou mesmo ser abandonada – no percurso da pesquisa é o método, o caminho pelo qual se atinge o objetivo. O método pode ser visto como um modo de ação, uma ordenação de etapas de procedimento(s) para a averiguação de um pensamento, fenômeno, desempenho ou realidade. (VILLAR; COSTA, 2006, p.132).

Como proposta metodológica e para auxiliar na compreensão dos temas aqui tratados, foram realizado o experimento teórico-prático *Diálogo imaginário*. Esse experimentos foi realizado em 2012 e ao longo do processo confrontava, por meio da vivência, alguns desses conceitos motrizes para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, conforme passo a descrever a partir daqui.

Relato de experiência: Diálogo imaginário

O desejo de experimentar a possibilidade do espectador como criador do espetáculo, surgiu de maneira natural, após ter me aproximado nos últimos anos de leituras sobre recepção teatral.

Um processo relevante que também desencadeou outros indutores/provocadores para esta pesquisa, foi o experimento *Diálogo Imaginário*, livre adaptação que fiz de Affonso Romano Sant´anna, a partir do texto/imagem, do ator, dos objetos, da cena e dos espectadores.

Como já mencionado anteriormente, a proposta surgiu durante uma atividade da disciplina de Doutorado, Processos da encenação, sob a orientação da profª Drª Sonia Rangel, em 2012 e o ponto de partida foi a realização de um "*brainstorming*" com ideias-força predominantes na pesquisa em andamento: Espetáculo, Espectador, Cena contemporânea, Formação e Pluralidade.

Paralelamente as aulas, tinha acabado de ler o texto *Desconstruir Duchamp – arte na hora da revisão,* de Affonso Romano Sant´anna[4] e deparei-me com algumas reflexões provocativas desse autor acerca da arte contemporânea, arte conceitual, mercado artístico e a necessidade para ele de se criar uma pedagogia do olhar diante de determinadas obras de arte.

Com isso, não foi difícil articular com a arte teatral diante da atual pluralidade encontrada em muitos discursos cênicos que circulam na cidade de Salvador, capital da Bahia, e, a dificuldade ainda de alguns especialistas, leigos e até artistas em criticarem, comentarem ou classificarem tais espetáculos.

Nos nossos dias, com certa frequência, observamos muitos artistas de teatro se afirmarem como "contemporâneo", outros, questionarem ou criticarem certas encenações tidas como tais. Logo, ao ler Sant´anna (2003), percebi seu posicionamento sobre isso quando o autor cita o poeta modernista, Carlos Drummond de Andrade: "E como ficou chato ser moderno, agora serei eterno" para explicar que antes de ser contemporâneo do mundo exterior, é necessário ser contemporâneo do que há de único e pessoal dentro de cada um. Com isso, se sentirá contemporâneo de Sofócles e Pirandello, de Giotto, de Chagall, de Villon e

[4] - Nasceu em 1937, Belo Horizonte; Professor em diversas Universidades brasileiras - UFMG, PUC/RJ, URFJ, UFF, no exterior lecionou nas Universidades da California (UCLA), Koln (Alemanha), Aix-en-Provence (França); Desde os anos 60 teve participação ativa nos movimentos que transformaram a poesia brasileira, interagindo com os grupos de vanguarda; Poeta, ensaísta e cronista. http://affonsoromano.com.br/blog

de Drummond. Enfim, deixará de ser um chato que se quer “moderno” ou “contemporâneo”, para ser, se possível, eterno.

Deixo claro que não concordo com todas as reflexões feitas por Sant´anna (2003), mas, seu texto aguçou-me no sentido de buscar uma melhor compreensão para o que tratamos por “contemporâneo”.

Para ampliar a compreensão sobre esse assunto busquei alguns autores como Giorgio Agamben e François Frimat. Agamben afirma que (2009, p. 59) “a contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com seu próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias, mas precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e de um anacronismo” e, para Frimat (2009, p.8), “o contemporâneo não é simplesmente aquilo que me é presente, mas aquilo que se qualifica como valor para ser no momento atual um portador de devir, de alternativas possíveis para aquilo que me desola e aflige”.

Analisei a partir dessas duas reflexões o que seria “contemporâneo” para mim. Muitas imagens vieram na minha cabeça, porém, a que ficou mais forte foi um exemplo dado pelo prof. Cajaíba, orientador desta pesquisa, sobre um prato tido como da cozinha informal contemporânea, denominado *sorobô*. Tal refeição é feita com sobras ou restos de outras, pode até serem de dias anteriores, encontradas na geladeira, por exemplo, ou seja, se articularmos a ideia desse prato com o que as encenações contemporâneas propõem ou tentam propor, de maneira objetiva, seria o diálogo entre as estéticas de épocas anteriores com as estéticas atuais para produzir de maneira anacrônica, algo com um novo sabor, sem deixar de sentir o gosto dos ingredientes mais antigos utilizados.

Posto isso, inicio o relato do processo criativo do experimento *Diálogo imaginário* e demonstrarei através dessa prática, como o conceito de “contemporâneo” foi importante para a pesquisa em curso.

Quando li um dos capítulos do livro de Sant´anna (2003), intitulado *Diálogo Imaginário: Estória daqueles que estão condenados à esperança*, logo veio a vontade de modificá-lo, de mexer na sua estrutura e encená-lo. Trata-se de um capítulo curto no qual Sant´anna (2003) quase já escreve como uma obra dramática, já com vestígios de diálogos e personagens, com aproximações estilísticas ou características semelhantes ao Teatro do absurdo.

O texto original de Sant´anna (2003) aborda o diálogo entre pai e filho sobre principalmente a temática da arte e faz uma crítica aos termos “modernidade”, “pós-modernidade” e “contemporâneo”.

A partir desse texto-imagem fiz uma adaptação de um gênero para o outro, no caso, de uma crônica para uma cena dramática e deixei parte do título original *Diálogo Imaginário*. De acordo com Patrice Pavis (1999), nesse tipo de processo dramatúrgico todo tipo de manobra é possível, desde a mudança da estrutura, da fábula, entrada ou saída de personagens, até cortes ou inserção de outros textos e não há exigência de uma maior ou menor fidelidade com a obra original.

Com isso, trouxe para a adaptação todas as ideias-força do projeto de pesquisa. A cena traz os personagens do *Artista contemporâneo* e *Mestre moderno*, com intervenções do *Mercado artístico* e do *Coro/espectadores.*

Ao concluir a adaptação do texto/imagem**,** percebi que realmente poderia encená-lo e, com isso, utilizá-lo na atividade prática da disciplina já citada anteriormente. Foi então que pensei nos atores. Quais os atores fariam essa prática comigo? Quais os atores que gostaria de corporificar o texto/imagem? Assim, resolvi convidar três jovens alunos que tivessem disponibilidade e interesse pela

experiência, do Curso Técnico Profissionalizante – Formação de ator[5], no qual fui professora[6] O convite foi feito, aceitaram e logo os ensaios foram iniciados. Para começar, não fiz uma leitura do texto, preferi fazer depois que tivessem mais familiarizados com as temáticas, os personagens, enfim, com a contextualização histórica dos temas abordados.

Durante os ensaios, foram, feitos exercícios de voz, de corpo e muitos jogos de improvisação para integrá-los, sensibilizá-los, envolvê-los no processo de criação e também para definir quem faria os personagens: *Artista contemporâneo, Mestre moderno e Mercado artístico*.

Antes dessa definição, solicitei que trouxessem no ensaio seguinte, alguns objetos com o critério de ter alguma proximidade com os personagens que gostariam de experimentar. Foi então, que aconteceu uma surpresa. Cada um trouxe um objeto que de alguma forma já definia qual personagem cada um queria fazer: Edy trouxe algumas latas de coca-cola para fazer o *Artista contemporâneo*; Adson trouxe uma bengala para propor o *Mestre moderno* e, Raquel, trouxe uma máquina fotográfica como proposta para compor o *Mercado artístico*.

Houve alguns impedimentos como espaço para ensaiar. Um dia por falta de espaço, tivemos que ensaiar no meio da Praça do Campo Grande e foi um dos mais belos ensaios, ao entardecer e com a mudança da luz natural para a luz elétrica dos postes, além dos transeuntes de idades variadas que pararam para assistir sem nem ao menos saberem quem éramos ou o que se tratava. Foi a partir desse acontecimento que pensei sobre a possibilidade da cena ter uma estrutura que pudesse ser realizada em diversos espaços como palco italiano, arena, semi-arena, praças, foyers de teatro, salas, dentre outros. Com isso, atrair também público diverso.



Figura 1 - Foto: Cristiane Barreto - Aluno-ator: Edy (Mestre contemporâneo)

[5] - Educação profissional – PROEJA/Médio - Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes – Salvador – Bahia.
[6] - Além de coordenar atualmente o curso, leciono as disciplinas *Jogos improvisacionais, História do teatro mundial e História do teatro brasileiro.*



Figura 2 - Foto: Cristiane Barreto - Aluna/atriz: Raquel (Mercado artístico)



Figura 3 - Foto: Cristiane Barreto - Aluno-ator: Adson (Mestre Moderno)

Outros objetos apareceram como a mala de viagem, o celular, o guarda-chuva, o *micro-sistem, o notebook* e os cartões de visita para **o** *Mercado Artístico*, o banquinho para o *Mestre moderno* e o saco plástico preto de lixo para o *Artista contemporâneo.* Sugeridos pelos atores, por Rafael, outro aluno do referido curso, mais adiante, entrou no processo para ajudar na composição do figurino e da ambientação cênica. Obviamente, tudo ia sendo filtrado, mediado ou transformado pelo meu olhar de encenadora.

Edy, o aluno/ator que fez o *Artista contemporâneo* resolveu utilizar apenas as latas de coca-cola como se estivesse fazendo uma instalação com elas e com o próprio corpo durante a cena. Ele tem também experiência com dança, portanto, explorou sua expressividade corporal. Incorporei as latas, o saco plástico de lixo que, ao mesmo tempo remetia ao espaço urbano e aos catadores de latas tão frequentes atualmente. Foi então que surgiu a ideia de explorar posturas como estátuas, formas vivas para o personagem do *Mercado artístico*, feito por Raquel, durante suas aparições na cena. Uma personagem que tem a mala como referência de viagem, de trânsito, de movimento e de inquietude. Além disso, a mala também representaria uma espécie de baú, no qual eram retirados outros objetos como um *notebook*, catálogos de obras artísticas, máquina fotográfica, espelho, batom e um *microsistem pequeno*.

A personagem do *Mercado Artístico* também foi responsável pela operação de som da cena em dois momentos, no meio e no final. A mesma música foi acionada através do *microsistem* trazido, dentre outras coisas, na mala da referida personagem. No início, achamos que a música deveria ser instrumental, contemporânea, mas depois, por sugestão dos atores, escolhi *Eu quero tchu, eu quero, tcha*, da dupla sertaneja, João Lucas e Marcelo, bastante executada nas rádios na época com o objetivo de representar o lado descartável da indústria musical e causar ao mesmo tempo um questionamento acerca das discussões sobre o conceito de arte. Raquel, além da atuação, concebeu o design gráfico do material virtual e impresso para a divulgação. E, resolvi deixar o *Mestre moderno* com características corporais mais próximas do realismo para dar mais ênfase as suas reflexões.

Já nas últimas semanas ou última etapa dos ensaios, convidei outros alunos/atores para fazerem o personagem do *Coro/público* já previsto na adaptação do texto. Esse personagem foi composto por sete alunos, do mesmo curso, uma espécie de coro, o qual representaria de maneira ensaiada algumas reações propositais, intervenções na cena, como risadas, vaias, questionamentos, bater os pés no chão ou jogar bolinhas amassadas de jornal em sinal de protesto. Esse *Coro/público* sentaria na plateia como se fossem também espectadores e na medida em que a cena avançasse, através de suas intervenções, o público real inicialmente estranharia suas intervenções, porém, aos poucos, perceberia que fazia parte da cena.

Resultado e análise

De certa forma, foi criado um diálogo, talvez imaginário, entre os personagens do *Artista contemporâneo*, *Mercado artístico*, *Mestre moderno* e o personagem do *Coro/público.* Observo que ao misturar estilos e estéticas como traços do teatro do absurdo presentes no diálogo dos personagens; do realismo na interpretação do personagem do *Mestre Moderno;* e em algumas proposições do teatro brechtiano como a quebra da quarta parede e as intervenções do *Coro/público* terem, de certa forma, uma reação parecida, mesmo que ensaiada, com o que Brecht propôs com o efeito de estranhamento, por exemplo, inserir no discurso cênico a reflexão inicial deste tópico acerca do termo “contemporâneo”.

Este experimento teórico-prático foi apresentado no dia 13 de junho de 2012, no auditório, Kátia de Queirós Mattoso, na Biblioteca Pública do Estado da Bahia, situada na cidade de Salvador, no bairro dos Barris, no Passeio Público, situado próximo a Praça do Campo Grande e no foyer do Teatro Martim Gonçalves, da Escola de Teatro da UFBA.



Figura 4 – Foto: Vinicius Lírio - Apresentação na Biblioteca Central (Artista contemporâneo, Mercado Artístico e Mestre Moderno)



Figura 5 - Foto: Vinicius Lírio – Aluna-atriz: Raquel (Mercado Artístico)



Figura 6 - Foto: Vinicius Lírio - Alunos-atores: Edy e Adson (Artista contemporâneo e Mestre moderno)



Figura 7 - Foto: Vinicius Lírio - intervenções do Mercado Artístico e do Coro/público na plateia.

Considerações

Finalizo aqui o relato do percurso teórico-prático-criativo. Os desdobramentos desencadeados por meio desse experimento foram muitos, principalmente, os que me fizeram rever o objeto de estudo e a decisão de direcioná-lo para a formação do espectador criativo.

Além disso, o interesse, cada dia mais, em refletir de como a prática artística se desenvolve nos processos educacionais que tenho me envolvido; a importância que sempre dei à formação dos alunos/espectadores; o reconhecimento da professora/encenadora que sou e, como me identifico, talvez pela aprendizagem da própria prática pedagógica, com o trabalho em equipe, com isso, não posso deixar de me aproximar ao processo colaborativo, mas com a diferença que no processo criativo descrito, o texto/imagem já existia a *priori* e, posteriormente foi adaptado por mim, o que não se configura totalmente ao colaborativo como sinaliza Pavis (1999), que nesses processos, o texto não existe a *priori*, é construído a partir dos ensaios, com a presença de um dramaturgo responsável. Mas, a maneira como busquei o diálogo e a participação de todos na construção da poética da cena, a inserção dos objetos, a programação visual do folder de divulgação, a ambientação cênica, o figurino e a sonoplastia pode ser considerado uma criação colaborativa.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo**? E outros ensaios. Chapecó: ARGOS, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**, Civilização Brasileira, 1988

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro**: Provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A inversão da olhadela:** Alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: HUCITEC, 2012.

FRIMAT, François. **Qu`est-ce la danse contemporaine**? Politiques de l´hybride. Trad. Betti Grabler. Paris: PUF, 2010, p. 3-25

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ativa, 1994.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht:** Um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva,2010.

PAVIS, Parice. **Dicionário do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. **Sinais de teatro - escola**. UNB: Brasilia, 2006.

SANT`ANNA, Affonso Romano. **Desconstruir Duchamp:** Arte na hora da revisão. Rio de janeiro: Vieira e Lent, 2003.

VILLAR, Fernando Pinheiro; COSTA, José da. Operando nas fronteiras: Três apontamentos sobre perspectivas metodológicas. In: Carreira, *et al* (Orgs). **Metodologias de pesquisas em artes Cênicas.** Memória ABRACE IX. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 132.

Cristiane Santos Barreto

Professora do curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (Campus Jequié), professora bolsista CAPES do PARFOR (Plataforma Freire) no curso de Licenciatura em Artes (Teatro), Doutoranda na linha de pesquisa "Processos educacionais em Artes Cênicas", pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC- UFBA. Mestrado na linha de pesquisa, dissertação intitulada "A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional", pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - UFBA. Graduou-se em Licenciatura em Artes Cênicas (2006) e em Bacharelado em Interpretação Teatral (2001), pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

CV: http://lattes.cnpq.br/3979465154325416

Modalidade: Comunicação Oral, Apresentação de slides GT: Teatro

Eixo Temático: 11 - Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas

POSSIBILIDADES ESTÉTICAS E PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO ESPECTADOR

Eneila Almeida dos Santos (UEA, Am, Brasil)

RESUMO:

A proposta desse artigo é compartilhar experiências significativas no contexto da educação escolar básica e universitária. Uma parceria necessária aos diversos diálogos entre os saberes dessas comunidades, focados aqui nas leituras e fruições da obra teatral e no desafio de instrumentalizar o espectador aluno e professor, para que possam decodificar os signos e valores presentes nos espetáculos teatrais, assistidos no decorrer das atividades escolares. Autores como Brecht, Spolin, Barbosa, Koudela, Desgranges e Rosetto fundamentam as ações estéticas e pedagógicas desse fazer, sentir e pensar o teatro. Os procedimentos metodológicos constituíram-se em registros, informações, experiências, reflexões e análises acerca dos signos e valores presentes nas peças teatrais assistidas no decorrer das investigações. Agora, ciente de seu papel como espectador ou como denominou Boal, especta-ator, alunos e professor apresentam atitudes mais críticas, autorais, permitindo colocar-se no lugar do outro, propor outras soluções, gerar novos conflitos, dissecar proposição, entender o teatro enquanto essência artística dentro do contexto social, cultural e educativo.

Palavras-chave: Teatro; Educação; Formação; Espectador.

AESTHETIC AND EDUCATIONAL POSSIBILITIES IN THE FORMATION OF SPECTATOR

ABSTRACT:

The purpose of this article is to share meaningful experiences in the context of basic and university education. A necessary partnership to various dialogues between the knowledge of these communities, focusing here on the readings and fruitions of play

and challenge the viewer to manipulate student and teacher, can decode the signs and values present in theatrical performances, assisted during school activities. Authors as Brecht, Spolin, Barbosa, Koudela, Desgranges and Rosetto underlie aesthetic and pedagogical actions that do, feel and think the theater. The methodological procedures were set up in records, information, experiences, reflections and analysis about the signs and values present in plays assisted during the investigation. Now, aware of its role as a spectator or as called Boal, show full-actor, teacher and students are more critical, copyright, allowing to put yourself in another's place, to propose other solutions, generating new conflicts, dissect proposition, understand the theater while attitudes artistic essence within the social, cultural and educational context.

Key-words: Theatre; Education; Training, Spectator.

1 Introdução

Os cursos de Licenciatura em Teatro visam uma sólida formação de professores com competências metodológicas aos desafios do ensinar e aprender na contemporaneidade escolar. As novas práticas artísticas e pedagógicas estimulam os estudantes à atitudes críticas e investigativas acerca da arte, suas linguagens e significados.

Pensando nessa perspectiva e nos diversos ajustes necessários entre os saberes pedagógicos da docência do ensino superior e da educação básica, principalmente nas relações teorias e práticas, surgiu a ideia de um projeto de extensão na área da formação do espectador, que propusesse à comunidade amazonense, no caso específico, a escolar da rede pública de ensino, experiências artístico-pedagógicas, relacionamentos entre culturas, oportunidades e diálogos, de trocas e valorizações de saberes e fazeres teatrais. E, consequentemente, suprisse algumas necessidades detectadas durante as aulas das disciplinas de Didática Geral e Pedagogia Teatral, ofertadas no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas, relacionadas às propostas educacionais que dialogassem com os valores e os significados estéticos das diversas manifestações artísticas presentes na sociedade amazonense, especificamente no entorno da universidade.

Essa proposta torna-se fundametal para uma sondagem e entendimento das práticas de ensino de arte na educação básica, lembrando que em Manaus os alunos da rede pública e privada só tem acesso às aulas de arte a partir do 6º ano, apenas uma aula por semana em um bimestre reservado para cada linguagem artística, além do que, o curso de teatro da UEA, pioneiro nessa arte, formou a primeira turma de professores de teatro somente em dezembro de 2013. Aguçando a necessidade de estabelecer essas relações para acompanhar de perto a prática da docência em arte e em especial, as ações voltadas à linguagem teatral.

Nesse sentido, surgiu o projeto intitulado formação contextualizada do espectador: Olhares emergentes na cotidianidade escolar, direcionado à formação de professores de arte e de alunos das escolas públicas de Manaus, um investimento em experiências significativas do teatro na educação escolar, constituídas de aparatos teóricos, debates, vivências artísticas, reflexões e análises de obras teatrais, práticas que ocorrerão antes, durante e depois dos espetáculos assistidos, e que fundamentam as memórias compartilhadas nesse artigo.

2 Desenvolvimento

Referencial teórico

As concepções de alguns autores como Brecht, Spolin, Barbosa, Koudela, Desgranges, Rosetto, acerca da ação do espectador no fazer, sentir e pensar a obra de arte, são imprescindíveis aos estudos dos conceitos formação de público, formação de espectador, recepção, mediação, percepção, fruição, apreciação e leitura de uma obra de arte, norteadores nesse processo de investigação que, questiona inicialmente, como instrumentalizar o espectador aluno e professor para que possam decodificar os signos e valores presentes nos espetáculos teatrais assistidos no decorrer das atividades escolares?

As mudanças de paradigmas na contemporaneidade da arte nos contextos social, político, cultural e educacional provocou um deslocamento do foco de interesse da obra e do artista para os meios de circulação, de percepção e apropriação dessa arte (BARBOSA, 1995), exigindo novas posturas nas ações

artístico-pedagógicas desenvolvida nas escolas e a necessidade emergencial de formação do docente de arte.

Barbosa aponta como mudança significativa ocorrida no ensino da arte dos anos 80, o compromisso com o desenvolvimento da livre expressão pessoal dos estudantes para as práticas contemporâneas do ensino da arte-educação voltadas à livre interpretação da obra de arte.

> Por meio da arte é possivel desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2002, pg. 18).

Outro aspecto importante dessas mudanças, que reforça a arte educadora na mesma obra, é a interrelação entre o fazer , demasiadamente explorado nas práticas pedagógicas da arte até o momento (grifo meu), a leitura da obra e a contextualização que é histórica, social, antropológica e/ou estética da obra. “O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da arte” (BARBOSA, 2002, p.17).

Neste contexto da triangulação apresentada que as metodologias de formação do espectador se estruturam, os observadores são convidados à atitudes reflexivas e investigativas com a obra, não mais se contentando apenas em ser um receptor.

Koudela, a partir das suas experiências no projeto Escola em Cena, desenvolvido na rede pública estadual de São Paulo, fornece aspectos a serem considerados na mediação teatral, definindo, primeiramente, a formação de público como toda e qualquer iniciativa que almeja e viabiliza o acesso físico do espectador ao evento teatral. Ampliando, dessa forma, a quantidade de frequentadores nos espaços teatrais.

Outro aspecto é o acesso simbólico. A pesquisadora explica que este “opera no terreno da linguagem. Lidamos aqui com a relação que o espectador estabelece com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa” (KOUDELA, 2010, p.15). Além do acesso físico garantido, esse espectador elabora sentidos e significações a partir da obra apresentada.

No entanto, é necessário que o espectador compreenda a dimensão do seu papel no evento artístico e invista nesse conhecimento. Nesse sentido, Spolin classifica a plateia como o elemento mais reverenciado do teatro. É ela que dá os significados ao espetáculo apresentado,

> Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da platéia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar (2001, p. 11).

Contudo, com Desgranges que a discussão sobre a Pedagogia do espectador vem à tona aqui no Brasil. O autor nos convida ao debate sobre a formação do espectador em sua obra intitulada A Pedagogia do Espectador, uma leitura indispensável à compreensão da mediação do encontro entre o palco e plateia, alertando e instrumentando os formadores para a necessidade de um intenso e rico diálogo com a obra, nos instigando ao desejo por essa experiência estética no contexto educativo.

> Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participaçao criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juizo próprio dos sentidos (DESGRANGES, 2003, p. 27).

Metodologia

O projeto em sua primeira edição foi desenvolvido no período de fevereiro a julho de 2014 e teve seus alicerces na pesquisa qualitativa por priorizar, como aponta André (2003), os comportamentos gerados durante o processo da pesquisa. Valorizando as experiências pessoais e coletivas do grupo envolvido.

A pesquisa bibliográfica foi adotada no momento inicial das investigações e a pesquisa de campo nas etapas posteriores, retornando, conforme necessidade, os estudos condizentes com as demandas surgidas. Gerando, dessa forma, uma observação mais ativa e participante do processo pedagógico e artístico, apoiada nos princípios da pesquisa social empírica denominada de Pesquisa-ação.

Essa metodologia “pertence por excelência à categoria de formação, quer dizer, um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano” (BARBIER, 2002, p. 19). Assim, os procedimentos dessa investigação constituiram-se em registros, informações, experiências, reflexões e análises acerca da instrumentalização do espectador aluno e do professor para que possam decodificar os signos e valores presentes nas peças Teatrais assistidas no decorrer do projeto, assim divididos:

. Levantamento bibliográfico, escolha das escolas e sondagens de repertórios dos participantes.

. Organização de um método pedagógico para a formação de espectador.

. Planejamento das atividades referentes às escolhas de repertórios teatrais viáveis ao processo almejado, dentro e fora do ambiente escolar.

. Agendamento das visitas aos espaços artísticos e culturais.

. Observação e acompanhamento do processo pedagógico e artístico das experiências do espectador aluno e professor dentro e fora do âmbito escolar.

. Avaliação do projeto: pesquisadores, alunos bolsistas, professor de arte e alunos do ensino médio.

Memórias das primeiras experiências

Essas ações começam pelo apoio do gestor da escola e do professor de arte, juntamente com a coerência entre a proposta e o planejamento de trabalho do docente que deverá prevê, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, o conhecimento diversificado em arte como produção e fruição. Minimizando, dessa forma, as burocracias direcionadas às experiências estéticas desenvolvidas fora do ambiente escolar. Daí a necessidade de esclarecimentos das contribuições específicas de cada segmento do sistema de ensino, por exemplo, a universidade que a partir do seu Programa Institucional de Extensão – PROGEX disponibiliza 02 bolsas aos estudantes da graduação, material gráfico de divulgação. Uma verba que é utilizada para a compra dos lanches dos alunos nos dias das saídas, das camisetas personalizadas para a equipe formadora e a liberação da condução dos alunos aos locais estipulados, via solicitação de ônibus.

A unidade escolar que abraça o projeto, agregou-o à sua proposta pedagógica, permitindo a execução das atividades formativas durante as aulas de arte. E no futuro, a Secretaria Estadual de Cultura, que já foi contactada para ser colaboradora, cederá parte dos ingressos dos espetáculos teatrais, fomentados por verba pública, para esse fim.

Contudo, as experiências teatrais aqui almejadas necessitam do espectador aluno e este precisa do consentimento do seu responsável, a partir de um documento de esclarecimentos, enviado pela coordenadoria do projeto e gestão da unidade escolar. Com o aceite documentado, o roteiro de trabalho é iniciado, um questionário de sondagem de perfil artístico e cultural é distribuído na sala que irá participar do projeto, necessário para estreitar as relações com os sujeitos da pesquisa. Um levantamento das experiências ocorridas e dos hábitos individuais e coletivos em torno dos fazeres e saberes teatrais, necessários à concretização do planejamento estético e pedagógico dessa formação.

Roda de conversas antes do espetáculo

Perguntas problematizadoras são direcionadas aos alunos na aula anterior à saída, indagações que investem nas diversas lembranças da infância, do brincar, dos espaços do brincar, do lazer, do entretenimento, dos passeios já realizados, refletindo sobre o indíviduo na coletividade.

A intenção da primeira experiência é garantir o acesso - a apreciação não direcionada - dando espaço às curiosidades, à exploração do ambiente físico do teatro, porém com informações prévias sobre o itinerário da viagem: local a ser visitado, o nome da peça, do seu autor, a duração, orientações sobre o lanche, uso de banheiros, celulares, máquinas fotográficas e a disponibilidade do ator, pois tratava-se de um monólogo, para os diálogos posteriores ao espetáculo.

O primeiro espetáculo: O Homem, a Pedra e o Rio

A seleção do espetáculo é feita a partir dos dados colhidos no questionário de sondagem e das ofertas do circuito cultural da cidade. Nesse caso, um teatro convencional e uma produção artística com todos os elementos que compõem um espetáculo, haja vista o resultado de 80% dos estudantes que nunca tinham entrado em um teatro e nem assistido a uma peça teatral.

O preparo para a saída dos alunos segue os trâmites escolares normais, autorização, uso do uniforme, dispensa das disciplinas do dia. Uma opção bem aceita por parte dos alunos e de seus responsáveis, sucesso alcançado devido a falta de hábito de atividades extraescolares.

A viagem de ônibus! Uma experiência bem particular; pequenos grupos se formam para o deleite do curto tempo do percurso com descontrações necessárias às propostas de formação de plateia e estreitamento de relações entre os participantes do projeto. No espaço cultural Teatro Américo Alvares[1], os alunos foram recepcionados por uma funcionária e convidados a tomar seus lugares na plateia, enquanto a equipe técnica dava os últimos ajustes na luz e no som. Uma oportunidade ímpar para esses observadores atentos aos detalhes da preparação do espetáculo que iriam assistir.

Depois do terceiro sinal, cada espectador inicia um processo pessoal de formação, interrompido apenas pelo fechar das cortinas e o surgimento do ator para o diálogo com a plateia; atendendo as varias indagações e cursiosidades sobre a dramaturgia, os processos de criação das cenas e das interpetações, um indício à apreensão de significados próprios acerca da obra apresentada, um dos alvos do projeto.

O retorno à escola

Durante o percurso até a escola, os alunos comentavam sobre o que tinham assistido. Descreviam o cenário, os personagens, os destaques de algumas falas. O espaço teatral e o fazer teatral, enfim, davam asas ao imaginário, sacudindo às indagações e descobertas.

As ações posteriores ao espetáculo seguiram uma combinação entre o método discursivo e apresentativo, conceituados por Koudela (2010, p. 23) como investimento na mediação de informações e na troca oral de opiniões, focado no cognitivo e racional. Por outro lado, o apresentativo se utiliza de recursos como jogos, rodas de conversas, narrativas, desenhos que ajudam nas diversas leituras do espetáculo assistido, focado no lógico, emocional e sensorial.

[1] Antigo Teatro dos Artistas e dos Estudantes que sediava as Mostras de Teatro Estudantil e funcionava como um Centro de Estudos e Pesquisas de Artes Cênicas da secretaria de educação estadual. Depois de um período fechado, reabre em 2001 com outro nome e sem a parceria com a educação, um corte trágico para a história do teatro na educação amazonense, da qual a autora faz parte.

Os eixos formativos planejados para as leituras das obras assistidas foram questionários sobre as impressões do espetáculo, rodas de conversas para compartilhamentos de conceitos específicos dessa arte, reflexões sobre o espetáculo e roteiro de provocações (escritas, desenhadas e narradas). Fatores cuja finalidade se dá na organização dos conhecimentos que vão sendo adquiridos:

Elementos constituintes do teatro

Aparato técnico: bilheteria, programa da peça, avisos exitentes no local, recepção.

Edifício do teatro**:** arquitetura, o entorno, acomodação na plateia, camarim.

Espaço do palco: tipo de palco, coxias, cortinas, recursos tecnológicos.

Composição da cena: ator, personagem, figurino, adereço, cenário, sonoplastia, iluminação, gestual, direção, autor

Provocações

Descreva as vestimentas das personagens da peça; quais eram os seus estilos? Em que época se passava essa história? Algum objeto cênico foi utilizado pelos personagens no decorrer do espetáculo? Por que usavam esses adereços? Como era o cenário da peça? Materiais? Época? Dialogava com a trama apresentada? Existiam músicas na peça? Sons? Havia uma iluminação específica para a peça inteira ou era modificada dependendo da cena apresentada? O espetáculo tinha um diretor? Quem era o autor da peça? Esses elementos que compõem o espetáculo teatral apresentavam-se de forma articulada? Possuiam voz própria? Exitiu uma mensagem final no espetáculo?

Experiência sensível

Quais as suas impressões ao adentrar no espaço teatral? O que você sentiu quando iniciou o espetáculo? Durante? No final? Existiam expectativas em relação à história que seria apresentada? Mostre como iniciou a peça, a primeira cena? Descreva, físicamente e psicologicamente, uma das personagens do monólogo assistido. Havia necessidade de mais atores no palco? Quantos personagens existiam na peça? Como a peça se encerra? Existia um conflito na trama

apresentada? Ele foi solucionado? Vamos experimentar outras saídas para os problemas observados?

Fotografia 1 – Espetáculo: O Homem, a Pedra e o Rio



Ator e autor: Paulo Queiroz
Fonte: Foto dos arquivos do projeto de extensão

Segundo espetáculo: Tropeço

No segundo espetáculo preparamos os alunos para receberem um outro tipo de proposta cênica. Um teatro de formas animadas, em que a história era contada pelas mãos dos atores; sem palavras, apenas sonoridade do cotidiano em forma de onomatopéias, um desafio pela abrangência da temática trabalhada: velhice, vícios, morte e pela convivência na plateia com um público bem específico, os idosos, pois a peça foi apresentada na Fundação Dr. Thomas [2], o parque dos idosos da cidade.

O espaço reservado para a apresentação foi um auditório e, diferentemente da primeira experiência, os diálogos aconteceram antes do espetáculo. Os atores fizeram uma síntese das experiências do grupo e da proposta do espetáculo, respondendo, na sequência, às dúvidas dos alunos que apresentavam em seus discursos uma riqueza de dados, de conhecimentos próprios da linguagem teatral, pois, mais seguros, ousavam ir além do que esperavam ver no palco, assumindo uma relação mais autoral com o teatro.

O espaço foi aberto para o público frequentador do parque. Um desafio interessante aos alunos espectadores que precisavam de maior concentração para o

[2] O Parque do Idoso é um espaço municipal onde são desenvolvidas atividades laborativas, físicas, recreativas, culturais, artísticas e educativas com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população idosa.

entendimento daquele fazer teatral tão inusitado na forma e nas articulações de seus elementos.

Fotografia 2 – Peça: Tropeço da Cia.Tato Criação Cênica



Fonte: http://www.tatocriacaocenica.com.br/

O retorno à escola

Esse trajeto foi mais intenso pelas observações e leituras provocadas pelo espetáculo. Os alunos não formaram pequenos grupos, mantiveram-se atentos uns aos outros pelas imitações dos personagens, apropriando-se de gestos, sons e ruídos trabalhados, nunca visto por eles que, com certeza, reverberaria intensamente nas aulas de arte cedida para as formações.

Na escola

Os procedimentos metodológicos da primeira fase de formação foram adotados de forma não linear, acrescentando outros recursos investigativos focados nos atores e um protocolo individual que articularia todos os eixos da proposta pedagógica trabalhados até o momento.

Atores

Descreva o conjunto observado nos atores do espetáculo: voz, gestos, ritmo, atuação, relacionamento com os espaços e elementos de cena.

Protocolo individual

Escolha um elemento teatral e o desenhe com detalhes: figurino, cenário, adereço. Descreva, de forma escrita, as relevâncias e os pontos delicados dessa experiência artística e pedagógica, desde o preparo inicial ocorrido na aula de arte até o retorno na escola. Coloque-se no lugar do diretor e proponha oralmente mudanças nas cenas apresentadas: acréscimos, modificações e retiradas. Mostre fisicamente algo que lhe chamou a atenção antes, durante ou depois do espetáculo assistido. Crie em forma de registro escrito, plástico, musical, corporal e/ou gestual um final diferente para o espetáculo assistido.

Resultados e Análises

Cada encontro com os alunos e o professor de arte exigia um planejamento diferenciado, tal como indica Desgranges, definido a partir de indagações propositivas ao aprimoramento do processo: Como estabelecer pedagogicamente as relações entre obras e espectadores? Como estruturar essas experiências estéticas? Que recursos utilizar para que alunos e professores tenham mais autonomia em suas leituras e interpretações?

Durante o projeto, a equipe de formadores selecionou alguns depoimentos dos alunos que nos levam à alguns resultados ou à novas perspectivas para esse tipo de pensar, sentir e fazer teatral na educação.

O primeiro desafio foi propor superações ao medo de assumir a magia e encantamento das experiências do sair da escola.[3] Esse é um fator significativo ao espectador que aciona, bem antes da chegada ao espaço teatral, o imaginário ao encontro dos desafios que virão. As curiosidades e indagações construídas durante a distância percorrida nortearam as experiências de observação e fruição do espetáculo, por isso as reflexões não podiam “pular” essa etapa imprescindível ao processo de formação. Lentamente surgiam frases relacionadas a esse espaço como constituinte das ações: “Durante a viagem fui imaginando algumas situações que poderiam ser apresentadas no palco” .

“Esqueço o mundo lá fora e embarco na história proposta” , “deixo a magia me contagiar”. Depoimentos norteadores para o planejamento de ações que os

[3] uma válvula de escape para a quantidade de horas em que ficavam sentados enfileirados, com direito escasso às idas ao banheiro, aguardando o único momento possível para “quebrar paradigmas disciplinar”, a aula de ed. Física, pois a de Arte é quase toda voltada aos conteúdos de história da arte, requisito para os programas dos vestibulares das universidades locais.

levassem a perceber as interrelações das cenas teatrais apresentadas nos espetáculos com a vida social de cada participante, sem o ilusionismo que ofusca a autonomia, vez e voz desse outro que especta, que também é parceiro, parte orgânica da arte de representar.

“Eu não sabia que teatro era tudo isso; dá trabalho”. Uma leitura sensível e reveladora dos valores observados e construídos pelos alunos durante as experiências estéticas do projeto e que desnuda a realidade do ensino de teatro nas propostas da educação escolar vigente. Uma fragilidade a ser vencida pela universidade nos diálogos travados com as políticas públicas de educação e de cultura do Amazonas.

Os discursos gestual, oral, musical e escrito dos participantes, alunos e professor, seguiam escalas emancipatórias, assumindo o eu imerso no coletivo social e cultural, responsável pelas interpretações, compreensões e transformações das realidades apresentadas de forma poética, “agora eu já gosto de teatro!”. Conquista que leva aos discernimentos de gostos e valores: conheço, questiono, critico e modifico, complexa nos diversos lugares ocupados, na contemporaneidade, pelo espectador do evento teatral.

Dessa forma, espera-se que o espectador trabalhado e orientado durante as vivênvias do projeto, munido de um aparato técnico saiba conduzir o debate sobre os signos utilizados nas várias manifestações artísticas do entorno da escola. Posicionando-se criticamente no momento das escolhas dessas estéticas e do repertório de atividades proposto pelos professores para esses diálogo.

Considerações

A metodologia utilizada durante o processo de formação foi pensada e organizada para levar alunos e professor à atitudes de segurança em relação aos signos e significados da arte teatral. Intimos desses elementos, a leitura de uma obra de arte torna-se um desafio pessoal prazeroso e necessário à elaboração de um juízo de gosto.

No teatro descortinado como propunha Brecht em sua estética teatral, todos os envolvidos tornam-se co-responsáveis pela trama assistida, conhecedores dessa

arte de representar que impulsiona outros fazeres e olhares possíveis também dentro e fora do ambiente escolar.

Enfim, espera-se que, mais consciente de seu papel como espectador ou como denominou Boal, especta-ator, alunos e professor aprimorem cada vez mais esse fazer artístico, permitindo-se colocar no lugar do outro. Propondo e gerando soluções e novos conflitos; dissecando com conhecimento e criticidade as diversas propostas artísticas que assediam o ambiente escolar. Entendendo o teatro na sua essência artística e nos diálogos possíveis com o contexto social, cultural e pedagógico.

Referências

BARBOSA. A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte** – São Paulo: Cortez, 2002.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador** – São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **A Inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral** – São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo** – São Paulo: Hucitec, 2011.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **A Linguagem Teatral na Escola: Pesquisa, Docência e Prática Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007.

KOUDELA. Ingrid. Dormien. **A ida ao teatro**. In: TOZZI. D; COSTA, M. M. (org.). Teatro e dança: repertórios para a educação. Vol 2 – São Paulo: FDE, 2010.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: (Coleção Ágere) Perspectiva, 1984.

ROSSETO, Robson. **Pedagogia do teatro: Um estudo sobre a recepção**. Dissertação (Mestrado em Teatro) Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. [Trad. e rev. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

A autora é doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com estágio sanduíche em Portugal - Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, graduada em artes cênicas e Pedagogia. Hoje atua como Professora Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas - UEA: Departamento de Teatro e Professora Assistente e tutora nos cursos de graduação e pós graduação em Artes

- EAD - Centro Universitário Claretiano. Tem experiência em Artes com ênfase na Linguagem Teatral, atuando nos seguintes temas: Arte-educação, Teatro-educação, Formação Pessoal e Profissional Docente e Educação e Currículo .

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Teatro
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas

DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA À CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA DOCENTE: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DE ARTISTAS/DOCENTES NO ENSINO DE TEATRO UNIVERSITÁRIO

Valéria Gianechini de Araújo
(IARTE/UFU, MG, Brasil)

RESUMO*:*
O trabalho parte do entendimento contemporâneo de artista-docente, para elencar e discutir modos e possibilidade de atuação do artista que ensina no contexto dos cursos universitários de artes, mais especificamente, de teatro. Assim, vale-se de exemplos, percursos e experiências da atriz e professora Ana Maria Pacheco Carneiro, de Tácito Borralho e Adriana Schneider, mapeando modos de ser e trabalhar do artista em Cursos Universitários de Teatro no Brasil por meio das práticas em aula e nas transposições de experiências artísticas para as de ensino. A concepção de artista-docente é neste trabalho discutida, a princípio por um viés conceitual e terminológico para, a partir de então, ampliar e fazer dialogarem estudos variados acerca da relação entre arte e ensino. Não se pode ignorar também o quanto a minha experiência em teatro e aula pessoaliza e direciona a discussão. As experiências colhidas com diversos artistas/docentes conduzem a uma discussão apoiada em parte pelos escritos de Michel de Certeau no que toca às noções de tática e estratégia. Tais conceitos auxiliaram o entendimento da ação do artista na instituição de ensino e servem como ponto de apoio para a seleção e a discussão dos procedimentos e posturas dos artistas que ensinam estudados, tais como Tácito Borralho, Adriana Schneider Alcure, Amir Haddad, além da própria Ana Carneiro.
Palavras-chave: Docente; Formação; Artista-docente.

ABSTRACT:
The work goes from the contemporary concept of artist-teacher in order to define and discuss the working ways and possibilities for the artist who teaches in the context of the University courses of Art in Brasil, specifically Theatre courses. Thus, the work uses examples and experiences of the actress and teacher Ana Maria Pacheco Carneiro, as to define forms of being and working of the artist inside brasilian university art courses, through their practices in class and in the transposition of the artistic experiences to the teaching.The work discusses the notion of artist-teacher, at first in a conceptual and terminological approach, for then broaden it and propose dialogs between different points of view concerning the contemporary relations between arts and teaching. It can not be ignored, also, how my own experience in acting and teaching directs and particularizes the discussion.The experiences collected among some teaching artists led to a discussion supported in part by the writings of Michel de Certau, mainly his notions of tactics and strategy. These concepts supported the understanding, here expressed, of the artsist´s actions inside the learning institutions, and acts as a touchstone for the selection as for the discussion of the precedures and postures assumed by the teaching artists studied, such as Tácito Borralho, Adriana Schneider Alcure, besides Ana Carneiro.

Key words: Teacher; Teaching; Artist-teacher.

Este trabalho é um exercício reflexivo sobre o teatro, a forma de ensiná-lo e inventá-lo criativamente. Em sua totalidade, o conhecimento acerca da pedagogia teatral é praticamente inalcançável e, para dissertarmos sobre ela, é necessário circunscrever um campo e compreender que o ensino no campo teatral pode ser visto de diversas formas. Não se pretende encerrar uma ideia, nem formular uma afirmação acabada, mas buscar refletir sobre este campo de conhecimento tão vasto, entre experiências de sujeitos e aplicações múltiplas.

Convido-os a partilhar um punhado de inquietações de uma artista-docente-pesquisadora em construção sobre este campo de conhecimento que se apresenta quase sempre em fuga, não por uma atitude presunçosa do mesmo, mas pela condição de sua própria natureza de estar sempre em movimento e em constante evolução.

Pretende-se abordar a questão do ensino da arte da mesma forma que se entende o ofício artístico, pois estudar o teatro é fazê-lo ou, como melhor apresenta Carreira:

> A função fundamental da pesquisa é fabricar o Teatro. É desarticular e reconstruir nossa noção do que é Teatro. Pesquisamos para fazer o Teatro, não para conservá-lo, ainda que pesquisando-o, nós o preservamos. Mas mesmo quando se faz pesquisa histórica o que predomina é a fabricação de novas ideias e possibilidades para o Teatro como fala (CARREIRA, 2012, p.29).

Parafraseando André Carreira, penso que um caminho para fabricar novas ideias sobre o ensino de teatro é, primeiramente, compreender a prática pedagógica como ato criativo pois, ao observarmos as experiências dos grandes encenadores do século XX, percebemos a clara influência da pedagogia na construção de uma obra artística. Assim, pesquisar sobre o ensino e, neste caso, a atuação docente, certamente nos dará pistas sobre como caminha o teatro.

A pesquisa surge do desejo de investigar, olhar de perto a experiência do outro, do ponto de vista da subjetividade do sujeito. Em como ele aciona os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de sua trajetória artística, na construção e/ou reformulação de sua prática pedagógica. Trata-se de uma investigação dedicada a compreender as *estratégias* e *táticas*[1] desenvolvidas por artistas-docentes na transposição da experiência artística na invenção de uma poética docente, num entendimento da docência como ato de criação. Pretendia com este trabalho aprender com a experiência do outro que certamente é irrepetível e intransferível.

Três artistas/docentes situados em diferentes universidades públicas do país serviram como ponto de apoio para esta reflexão. Para além destas figuras centrais com quem dialogo, permito-me também ser atravessada por encontros com outros artistas-docentes, tecidos em meio a cursos, seminários e congressos dos quais participei ao longo do percurso de pesquisa e que também foram levados em conta na construção de minha escrita.

Na tentativa de compreender o que move o outro num contínuo formar-se, necessito indagar: do que é feito esse "outro"? Quais são os ingredientes indispensáveis para que o outro seja *este* e não *outro*? Como organizam/compreendem suas influências, escolhas, paixões, formações, deformações, opiniões? Que trajetos percorreram buscando vivenciar, acumular e (com)-partilhar experiências? A mim, não me parece interessante buscar respostas somente em meu próprio percurso. Necessito lançar-me num exercício de alteridade para que esta reflexão ganhe contornos mais profundos.

Não há com isso o intuito de buscar, indicar um modelo a seguir. Mas buscar no específico (vivências individuais) aquilo que é múltiplo (fazer coletivo) "dimensões que, acopladas, conformam experiências únicas, através de uma dinâmica que reconstrói o passado ao tecer a sua representação no presente, plasmando em um único enredo a trama das vivências coletivas" (DELGADO, 2003, p.13).

Ocupar-me de dados específicos é estar em consonância com as palavras da pesquisadora Célia Almeida:

> Ao centrar a atenção no individual, trabalhamos com sujeitos concretos, dado o caráter histórico e específico de sua individualidade. Como os indivíduos incorporam e concretizam seus conhecimentos e suas práticas de maneiras distintas, é preciso

[1] Expressões utilizadas por Michel de Certau em sua obra *A invenção do Cotidiano,* que serão explicadas mais adiante.

> reconhecer a heterogeneidade como produto de uma construção histórica (ALMEIDA, 2009, p.25).

Ao lançar mão do uso de entrevistas, compreendo-as como “verdadeiros” atos de criação. No instante em que recordavam suas experiências, os artistas/docentes entrevistados pareciam criar como fluxo de memória, criando-se e lembrando-se como mestres, lembrando-se e criando-se como mestres. A transformação da lembrança em discurso de uma ordem semelhante à transposição dos entendimentos práticos em constituição de um entendimento pedagógico. A criação de uma poética docente como fluxo de memória, transformação da lembrança em discurso. Ao discorrer sobre o *fazer* e o *pensar* “como parte de um todo que chamamos de ‘fazer artístico’”, dentro das dinâmicas de criação e pesquisa de grupos, André Carreira diz:

> Na filosofia como na arte podemos trabalhar com a ideia do fazer com o sentido de criar ou construir, o que também significa refletir. Certamente, para criar ou construir é preciso refletir, isto é, identificar, diferenciar, associar. Mas esse refletir já se constitui em ação criativa. Toda ação está imbricada como reação ao pensamento ou implica em um pensar que operacionaliza a ação (CARREIRA, 2012, p.6-7).

A escolha adotada por mim para a abordagem e utilização das entrevistas assemelha-se à postura adotada por Haroldo de Campos frente à tradução de obras literárias: como uma tarefa lacunar e que deve levar em conta os aspectos estruturais e estéticos da obra. Neste sentido, Haroldo de Campos propunha traduções criativas, transformando a “falta” em trampolim, buscando introduzir criações poéticas na tradução. Pensando o tradutor não como subserviente relegado a segundo plano em relação ao autor e à obra original, mas sim como alguém autorizado a recriar a obra conforme suas propriedades sonoras e imagéticas.

Com isso, assumo os riscos da realização de uma *trasncriação* que pode ser compreendida através das palavras de Campos: “então, para nós, tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta à recriação” (CAMPOS, 1992, p.35).

Experimento apresentar-lhes como *transcriadora* passagens das entrevistas utilizadas em meio recriações como parte desta escrita, ordenadas pelos meus

interesses, vontades de pesquisa e do “não dito”. Por este viés de pesquisadora/transcriadora, identifico-me com as palavras de André Carreira em seu texto a *Pesquisa como contrução do teatro*:

> A premissa que orienta este texto é que a criação e a investigação são atividades inseparáveis e complementares no fazer artístico, pois como afirma o pesquisador espanhol José Antonio Sanchez, “não existe pesquisa sem criação, e a criação sem pesquisa não é arte”(CARREIRA, 2012, p.16).

Seguindo inspirada pela pesquisadora Célia Almeida, que desenvolve uma extensa pesquisa sobre *as razões* e *paixões* do ofício de 27 professores-artistas entrevistados, construí entrevistas semi-orientadas contemplando quatro eixos: o percurso (formação), o surgimento do professor (como foram para a sala de aula), a interpenetração do trabalho do artista e do educador. Ao final, dediquei-me também a indagá-los sobre possibilidades pedagógicas nas manifestações populares, pois compreendi que não poderia menosprezar a coincidência encontrada entre os três artistas/docentes que possuem em comum a questão do popular em seus trajetos artísticos/pedagógicos, em maior ou menor grau. Uma coincidência que a princípio vai contra o exercício investigativo a que me propus, pois nunca houve de minha parte interesse por escolhas que envolvessem quaisquer afinidades. Pelo contrário, a escolha se deu a partir das diferenças (histórias, formações, universidades onde atuam, etc). Interessava-me justamente entrevistar artistas/docentes com características diferenciadas. No entanto, a questão do popular adquire alguma presença no trabalho não só pela coincidência, mas pelo interesse que me causa.

Além das entrevistas, foram realizadas pesquisas de campo que compreenderam visitas pontuais ao Rio de Janeiro, São Luis do Maranhão e na própria Uberlândia (cidade na qual me encontro) para a apreciação de aulas ministradas por estes artistas/docentes nas universidades: UFRJ, UFMA e UFU. Visitas estas que oportunizaram, também, o acompanhamento de atividades extra-curriculares realizadas fora do âmbito acadêmico, tais como direções cênicas, atuações em espetáculos teatrais e também encontros oportunizados por congressos e eventos científicos com a participação desses artistas/docentes.

Primeiramente, a pesquisa foi dedicada ao entendimento de posturas e funções, relacionadas ao entendimento de noções tais como artista/docente, artista-professor e

professor-artista, que discutem as possibilidades de interpenetração entre práticas e poéticas da arte e do ensino. Essas noções foram entendidas como ferramentas operacionais para a condução deste estudo, que se alteram de acordo com o contexto. As noções, na verdade, são sempre provisórias e necessitam ser re-atualizadas. O jogo de palavras que se instaura na dinâmica de compreensão do artista que leciona surge da observação do contexto no qual este se insere, pois se deve levar em conta o entrelaçamento e a contaminação entre pessoas, ambientes e o próprio fazer. Assim se explicam os múltiplos entendimentos, por exemplo, da expressão artista/docente. Apesar de inúmeras interseções entre os que atuam no ensino escolarizado e a universidade, a noção se apresenta adaptada conforme o contexto.

Num segundo momento, a pesquisa foi dedicada ao estudo de uma prática da docência artística, elegendo como recorte específico a trajetória artística de Ana Carneiro, no Grupo Tá Na Rua e desdobrando-se até sua atuação docente na Universidade Federal de Uberlândia. Buscou-se observar o modo como Ana Carneiro realiza a transposição de seus conhecimentos artísticos em prol de uma poética docente, a partir do entendimento de que seriam suas *estratégias* e *táticas* em sala de aula.

No terceiro capítulo, defino como elemento *estratégico* da discussão o espaço da universidade, o lugar de poder com condutas e normas pré-estabelecidas, espaço onde, por meio da resistência e invenção, surgem as táticas dos três artistas/docentes entrevistados, que defino como sendo: as perspectivas experimentais de ensino; a relação entre os saberes da prática, da artesania e da tradição popular no ambiente acadêmico; e o fazer artístico e a pesquisa como produção de conhecimento.

Apoiando-me em parte no que apresenta Ricardo Bausbaum sobre o *artista-etc*, pretendo ampliar a análise a outras experiências e trajetórias, compreendendo que esses artistas/docentes dos quais me proponho a falar a partir deste ponto são, antes de mais nada, *artistas*, que no contexto do ensino universitário desempenham a docência como exercício de suas vocações e formações – institucionais ou não – artísticas. *Atuam*, portanto, como artistas/docentes. Isso não exclui, claro está, a possibilidade de se transitar por outras atribuições (dentro e fora) da universidade como, por exemplo, a possibilidade de ser *artista-artista*, *artista-pesquisador*, e assim por diante. A proposição de Bausbaum, com seu *artista-etc*, é a de atualizar as relações entre arte e vida, e ampliar as possibilidades de atuação dos artistas no campo ampliado da cultura.

Pensando também na necessidade da presença dos artistas/docentes nesse campo ampliado da cultura, recordo-me dos dizeres de José Carlos Libâneo (2001), quando este aborda a necessidade de compreendermos a pedagogia como prática cultural "que envolve uma prática intencional de produção e intencionalização de significados" (2001, p. 8). Em seu texto *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*, o autor fala sobre a ampliação do conceito de educação como um importante fenômeno da atualidade. Ele revela duas características fundamentais do ato educativo: a primeira diz respeito ao ensino como atividade humana intencional, pois "há sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos" (2001, p. 9). E a segunda, o ato educativo como prática social onde "as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade" (LIBÂNEO, 2001, p.9)

Nesse sentido, pode ser possível entender a ação do artista que também é educador como uma produção que volta seu olhar e sua capacidade de criação a uma prática interventiva e construtora de realidade. Uma poética docente que integra saberes e capacidades e promove o contato do indivíduo com o presente, em tudo o que este apresenta de impositivo, imutável, mas também revelando as maleabilidades das relações entre o indivíduo e o mundo.

É possível notar um número considerável de artistas integrados ao ambiente acadêmico, seja como alternativa de carreira profissional, mas também na forma de contribuições eventuais. Apesar do inicial aspecto controverso, no qual imaginam que um artista, por sua suposta vocação transgressora, não seria capaz de atuar em uma instituição fortemente normatizada, ser muitas vezes um pensamento que não condiz com a realidade. Muitos artistas encontram na universidade um espaço propício ao trabalho, pela estabilidade financeira que esta oferece[2] e, também, pela liberdade de criação e desenvolvimento de pesquisa. Assim enxergam esse espaço como um importante lugar para o desenvolvimento da prática artística. O ônus dessa escolha, revelado pelos inúmeros afazeres burocráticos que estes artistas/docentes desempenham no cotidiano da instituição, são encarados com relativa tranquilidade.

[2] Refiro-me aqui, preferencialmente, à instituições de ensino público, embora se verifique a ocorrência de cursos e espaços para desenvolvimento de atividades artísticas em instituições particulares.

Antes de nos dedicarmos à investigação das práticas desses artistas/docentes dentro desse grande sistema, necessitamos compreender o caráter controlador que se faz presente na construção social e histórica das instituições universitárias. Inicio a discussão mencionando fala selecionada por Célia Almeida:

> As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões precisamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. É importante acentuar que este caráter controlador é inerente à institucionalização enquanto tal, anterior a quaisquer mecanismos de sanções especificamente estabelecidos para apoiar uma instituição ou independentes desses mecanismos (BERGER; LUCKMANN apud ALMEIDA, p. 39).

Em outras palavras, esse caráter controlador das instituições pode ser compreendido também por meio do que a apresenta Michel Focault sobre o seu conceito de *dispositivo*:

> Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, lei, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre esses elementos (FOCAULT, 1979, p. 244).

Segundo o conceito apresentado por Foucault (1979), o *dispositivo* se inscreve sempre em uma relação de poder e possui uma função estratégica. Danielle de Moraes (2011) em uma análise da presença do teatro na escola, discute características de estruturas institucionais inspirada em concepções trabalhadas não apenas por Foucault, mas também por Michel de Certeau: “as instituições são estratégias de dominação, no entanto, não acontecem a partir de uma prática passiva e dominante, ocorrida por um conformismo dócil às imposições do mercado e dos poderes sociais” (CERTAU apud MORAES, 2011, p. 49). Moraes faz uso oportuno das noções de *tática* e *estratégia* de Certau, que compreende que em espaços tais como as instituições de ensino é possível verificar outras formas de proceder que escapam às normas do lugar por meio de atuações hábeis e inventivas de resistência.

A universidade então pode ser entendida como um espaço *estratégico*, “um lugar praticado”, como apresenta Moraes (2011): “uma configuração e posição; ao mesmo tempo, esse lugar, espaço ocupado, carrega consigo as relações entre os indivíduos que ali convivem, fazendo dele um lugar praticado” (idem, p. 50).

As atuações realizadas por esses artistas/docentes em seus trabalhos nas universidades podem ser compreendidas, portanto, como *táticas,* ou como atitudes de resistência. A profusão e a potência dessas atuações podem ser medidas pela formulação de Foucault: “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele” (1979, p. 241).

Assim, passo a empreender uma análise em recorte acerca das experiências *táticas* de três artistas/docentes entrevistados por mim: Ana Maria Carneiro Pacheco, Tácito Freire Borralho e Adriana Schneider Alcure. De modo a deixar mais clara a leitura, fazem-se necessárias algumas considerações: Ana Carneiro[3] se dedicou à formação de licenciados e bacharéis no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia/UFU; Tácito Borralho está inserido no corpo docente da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, lecionando no curso de licenciatura em teatro; Adriana Schneider Alcure, por sua vez, dedica-se a formação de bacharéis em direção teatral na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Falar sobre o percurso destes artistas/docentes nas universidades é de algum modo a proposição de um exercício de imaginação ao leitor. Convido-os a olharem pela fechadura fragmentos e recortes dessas experiências diferentes entre si, heterogêneas e plurais. A seleção é feita a partir daquilo que me mobiliza, do que hoje considero importante abordar, num exercício de transcriação, onde recrio a partir do que percebo e do que desejo revelar. Proponho assim que o leitor também possa ser um transcriador, recriando aquilo que se lhe apresenta como lacuna, ou o que se possa recriar a partir da apreciação das entrevistas, transcritas na íntegra em minha dissertação.

Compartilho com certa angústia a necessidade de ter aberto mão de excelentes passagens de cada entrevistado. Mesmo compreendendo racionalmente que cada um apresenta um universo infinito de possibilidades e temas a serem explorados, conduzi a meu modo as discussões no que considerei pertinente, transcriei suas falas para construir o meu próprio discurso.

Este trabalho não fala especificamente sobre esses artistas/docentes. Fala sobre o desejo de antever, encontrar pistas sobre o conjunto de práticas que se reinventam e

[3] Após dedicar-se 10 anos de atividades no curso de Teatro , ao final de 2011 Ana Carneiro aposenta-se e atualmente dedica-se a atividades na pós graduação em artes –PPGARTES/UFU.

provocam novos significados no modo de se pensar a formação no campo pedagógico. Apresento a seguir algumas formulações (pistas) a este respeito:

- Que o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho envolve, em grande parte, aspectos intuitivos e sensíveis e não somente a expressão e domínio de procedimentos;
- A atividade docente consiste em grande parte no reconhecimento /crescimento frente aos antagonismos postos;
- A inventividade surge quase sempre no contato com as restrições (temporais, espaciais, institucionais);
- O ensino da arte deve comprometer-se essencialmente com as possibilidades de trocas e com-(partilhamentos): o aluno ensina enquanto aprende e o professor aprende enquanto em ensina.
- O entendimento de que a prática docente pode constituir-se sob os mesmos princípios da criação artística;
- A lembrança sob forma de discurso pode ser considerada de ordem semelhante à transposição dos entendimentos práticos na constituição de um entendimento pedagógico;
- A noção de artista/docente nos chama atenção para algo que está na gênese do fazer teatral e da prática docente: a efemeridade. Os entendimentos acerca desse campo de conhecimento são movediços, e se caracterizam por sua continua renovação;
- O ensino de arte, por ser naturalmente um espaço aberto a experimentos, pode e deve servir como aporte para pensarmos o ensino em geral.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. M. C. **Ser Artista, ser professor**: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

ANDRÉ, C. M. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. **Educação em Revista,** Marília, v. 01, n. 48, p. 125-141, dez. 2008.

ARRUDA, C. L. As artes no ensino superior: entre a razão e a paixão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 209-213, 2012.

BORN, P. T.; LOPONTE, L.G. Professoras artistas: reflexões sobre o fazer e a prática docente. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. **IX Anped**, 2012. p. 1-16.

CAMPOS, H. de. **Metalinguagem e outras metas**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CARREIRA, A. Pesquisa como construção do teatro. In: TELLES, N. (org). **Pesquisa em artes cênicas.** Rio de Janeiro: E-papers, 2012. 138f.

_____. Fazer Teatro é pensar o teatro. **Conceição/Conception,** Campinas, v. 1, n. 1. p. 2-13, 2012.

CELSO, F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de educación**, Espanha, n. 53, p. 225-235, 2010.

CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, S. M. Na diversidade cultural, uma ´docência artística´. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano V, n. 17, 2001.

COSTA, R, P. D. **Experiências de formação do professor artista:** cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

DEBORTOLI, K. R. Professor e artista ou professor-artista? **Revista do Centro de Artes da Udesc**, Florianópolis, v. 8, n. 8, ago. 2010 a jul. 2011. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/01CENICAS_Kamila_Rodrigues_Debortoli.pdf>>. Acesso em 05 de julho de 2012.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativas tempo, memória e identidades. **História Oral, Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, n. 6, p. 9-25, jun. 2003.

_____. **História oral**: memória, tempo, identidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERAL, J. Teatro Performativo e pedagogia (Entrevista). **Sala Preta**, São Paulo, v. 1, n. 09, p. 255-268, dez. 2009. Disponível em: <http://revistasalapreta.com.br/index.php/ salapreta/article/view/300/299>. Acesso em 10 de março de 2012.

_____. A escola: um obstáculo necessário. Tradução Irley Machado. **Revista Ouvirouver**, Uberlândia, v. 6, n. 1 p. 168-179, 2010. Tradução de: L´école du jeu: Former ou transmettre... les chemins de l´enseignemet théâtral.

FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina (Org.). Apresentação. In: **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FOCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LAUNAY, I. O dom do gesto. In: GREINER, Christine; AMORIM, Claudia (Org.). **Leituras do corpo.** 2 ed. São Paulo: Editora Anna Blume, 2010. p. 80-103.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar: Editora da UFPR**, Paraná, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOPONTE, L. G. Luciana Grupelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PICON-VALLIN, B. Teatro híbrido, estilhaçado e múltiplo: um enfoque pedagógico. **Sala Preta** online, v. 11, 2011. Disponível em: <http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/356/376>. Acesso em 15 de maio de 2012.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELOS, E. V. de. As poéticas pedagógicas do artista-professor. In: 16° ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS. 2007, Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/080.pdf> Acesso em 20 jun. 2013.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

Valéria Gianechini de Araújo
É graduada em Licenciatura (Artes Cênicas) pela UFU, especialista em Arteterapia pela UNIP e Mestre em Artes pelo Programa de Pós Graduação em Artes-UFU (2014). Atualmente dedica-se ao ensino superior de teatro como professora substituta na área de pedagogia teatral, no curso de Teatro/UFU. Como pesquisadora dedica-se a estudos voltados a figura do artista/docente na contemporaneidade e também a estudos e projetos voltados a interface entre teatro e medicina.
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4771018A9

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **COMUNICAÇÃO ORAL (SLIDE)** GT: **TEATRO**
Eixo Temático: **10. PESQUISA NA EDUCAÇÃO EM TEATRO: NARRATIVAS E METAMORFOSES CONTEMPORÂNEAS**

CONVERSA: LUGAR DE CONVÍVIO E ESPAÇO DE NARRATIVAS

Tatiana Schunck, UNESP, São Paulo, Brasil.

RESUMO*:*
O presente artigo para Comunicação é parte da pesquisa em Mestrado em Arte e Educação que pretende descobrir que narrativas podem ser criadas a partir da experiência de conversas entre desconhecidos nas ruas da cidade de São Paulo, acionadas por fragmentos literários; sobretudo em experiências de conversas nem planejadas, nem combinadas a priori. A particularidade dessa experiência é estar vinculada a modalidades de encontro entre autores e passantes bastante próximas àquilo que Bourriaud[1] descreve como sendo uma "estética relacional". Considerando a prática artística como um campo fértil para experimentações sociais, como horizonte teórico que toma a esfera das relações humanas como lugar de criação e expressão, cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o *estar junto.* Para tanto, construímos narrativas que contam as nossas experiências coletivas e contá-las é irmos ao encontro da própria experiência conferindo-lhe outros sentidos.
Palavras-chave: Experiência; Narrativa; Diálogo; Alteridade.

CONVERSATION: PLACE OF LIVING SPACE AND NARRATIVES

RESUMEN:
This article is part of the Communication for research Masters in Art Education and you want to find that narratives can be created from the experience of conversations between strangers on the streets of São Paulo, driven by literary fragments; especially in conversations or experiences planned, or combined a priori. The particularity of this experience is to be linked to forms of encounter between authors and bystanders quite close to what Bourriaud describes as a "relational aesthetics". Considering the artistic practice as a fertile ground for social experiments, theoretical horizon that takes the sphere of human relations as a place of creation and expression, whose substrate is given by intersubjectivity and is focused on being together. To do so, we construct narratives that tell our collective experiences and count them is to go against their own experience giving you other senses.
Keywords: Experience; narrative; dialogue; Otherness.

[1] BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional.* Martins Fontes, 2009.

Introdução

Breve Histórico da Pesquisa:

Iniciamos a presente pesquisa ainda na graduação sob o título: *Do cotidiano urbano à escrita literária*, na Universidade de São Paulo no ano de dois mil e treze, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo. Em busca de produzirmos algum conhecimento no campo das artes, perguntávamo-nos quais seriam as possibilidades de comunicação e construções estéticas oriundas da relação entre as ações de arte e educação nas ruas da cidade e a produção de uma escrita literária como registro narrativo das experiências de conversas no cotidiano urbano. Dando continuidade à pesquisa no Mestrado, sob o título *Ações de arte e educação na rua: questões e aprendizados no estar com o outro*, sob a orientação da Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov, desejamos aprofundar questões metodológicas que verticalizem aspectos artístico-educacionais relevantes da experiência inicial, em que se reflitam a prática artística como um campo fértil de experimentações sociais, em que se construam práticas que radicalizem a experiência da conversa como lugar de *estar com* e *estar junto,* para a conversa como experiência singular e para a construção de narrativas.

O que estávamos considerando como ações de arte e educação seriam ações que fundassem algum encontro entre pessoas, constituídas no campo artístico e inseridas numa dimensão relacional. Ações interativas que funcionassem como dispositivo relacional com alto grau de alteridade, que gerassem encontros casuais e coletivos, que estivessem atentas à observação e à captura de rastros significativos ao nosso redor e como oferta de escuta ao outro. O foco inicial era gerar encontros entre pessoas que não se conheciam movidos por fragmentos literários.

Estas ações foram realizadas por um grupo de pessoas: estudantes, graduados em Licenciatura em Artes Cênicas, atores, graduandos em História e graduados em Turismo; o grupo se formou a partir de um convite feito pela pesquisadora aberto à participação de qualquer pessoa. As ações aconteceram em diferentes locais, como pontos de ônibus, padarias, praças, calçadas, farmácias, terminais urbanos, praças de alimentação, metrôs, ônibus, comércios, entre outros. Normalmente, iniciávamos o trabalho “armados” de alguns trechos literários de autores reconhecidos e, principalmente, de trechos escritos pelos próprios participantes do grupo. As tarefas se baseavam em encontrar alguma “entrada” possível no local de trabalho escolhido, com as pessoas presentes nele e estabelecer um diálogo pautado pelo trecho literário selecionado. Este grupo foi chamado por nós de *grupo fechado* em relação aos passantes abordados a cada encontro, que foram chamados de *grupo aberto*. A relação entre os grupos se deu a partir de dinâmicas de encontros. O grupo fechado entrava no cotidiano do grupo aberto para abrir uma relação a partir do diálogo e tornava-se, a posteriori, autor desse acontecimento procurando traduzir experiências em palavras *que contam.*

Desenvolvimento

Do referencial teórico, metodologia, resultados e análise, considerações:

Para estabelecer o caminho que vai das *ações de arte e educação nas ruas à escrita literária,* na radicalização da experiência da conversa, propomos isolar, primeiramente, a reflexão acerca dos processos *artísticos educacionais* tais quais estes vem se dando fora dos espaços convencionais, e que compreendem como educacional o lugar do outro como tradutor do material que recebe, sente e dá (RANCIÈRE), oferecer ao outro a possibilidade de contar-se (BENJAMIN); da reflexão sobre uma linguagem constituída a partir da captura do real e da literatura, através da experiência da conversa; a partir da escritura de histórias, das quais a noção de estética relacional seria um dos principais expoentes. A noção de estética relacional que queremos abordar aqui considera a prática artística como um campo fértil para experimentações sociais, como horizonte teórico que toma a esfera das relações humanas como lugar de criação e expressão, cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar juntos, para elaboração coletiva do sentido. (BOURRIAUD, 2009).

Nossa metodologia exercita ações de arte e educação quando estabelece lugares de conversas (onde estas possivelmente não existiriam: locais de passagem na cidade) a partir de literatura e propõe escritura de narrativas das experiências. A "presentidade" que marca esse tipo de experiência aponta para o fato de que tudo se encontra em "estado de acontecer". Para tanto, as ações nos exigem um estado de presença consciente, cuja apreensão exige a valorização do instante, de códigos grupais e de linguagens variadas na realidade da cidade. Mais especificamente, as conversas propostas pelo grupo fechado aconteceram individualmente, na maior parte das vezes, e para maior esclarecimento dessa prática, criamos alguns codinomes para as pessoas e para as ações que participam da pesquisa. Ficamos assim então, para abrirmos o grupo fechado, pois a palavra "fechado" nos serviu apenas para identificarmos quem era o propositor inicial da conversa, criamos a possibilidade de sermos pessoas diferentes sob os codinomes: a *pessoa que conversa* e a *pessoa que observa*.

Cada uma dessas "pessoas" tinha a sua função, ora a função era "pessoa que conversa", conversar a partir de um trecho literário (para entregar esse trecho para a pessoa passante, para perguntar à pessoa passante, ou mesmo como território temático da conversa), ora a função era "pessoa que observa", observar e descrever o que viu seu parceiro realizar a partir da sugestão: *o que te parece esta situação*? Em qualquer dos casos, as *pessoas* deveriam carregar seus cadernos para essas criações. Como forma de alinhavar essa divisão, normalmente, a pessoa que conversou escrevia o que de fato tinha acontecido no encontro com a pessoa passante (como foi iniciada a conversa, de quais estratégias lançou mão para chegar nesse outro de forma disponível e respeitosa, como a conversa evoluiu, qual material ocupou o teor da conversa, como finalizou o encontro, quais dificuldades...). Em outros momentos, também resolvemos criar histórias a partir de descrições fiéis da pessoa passante, usufruindo da imaginação para completar lacunas e organizar uma estrutura narrativa que pudesse contar a experiência.

As pessoas que observaram escreviam o que "parecia" acontecer no encontro do parceiro (impressões, sensações, leituras sensíveis dos movimentos entre pessoa que conversa e pessoa passante, descrições...). Para a escritura dessas experiências em nossas narrativas, não poderíamos deixar de abrir também o grupo aberto, considerando então que a pessoa abordada à conversa, também teria seu codinome, *pessoa passante*

conversa. No início, consideramos somente a expressão *pessoa passante*, mais tarde, com o acontecer das experiências de conversas, percebemos que, a conversa é viva por si, que não há forma de comandá-la, nem de defini-la.

E como essas conversas possuem vida própria, percebemos que o propositor havia se tornado somente a pessoa que abre a conversa, pois quando o outro que foi abordado entra na conversa, este outro está vivo, tem coisas a dizer, faz perguntas e traduz à sua maneira aquilo que está acontecendo no diálogo. Essas considerações merecem atenção especial por terem se transformado em território de experiências de *estar com*, de *estar junto*, de aberturas de relações, de possibilidades de pensamentos e de construções narrativas. Dialogando com o professor e filósofo Jacques Rancière, percebemo-nos como *pessoas* (sejam as que conversam, as que observam ou as que passam) como pessoas que podem:

> [...] traduzir à sua maneira o que percebem, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o tornam semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum da igualdade das inteligências liga indivíduos, faz que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho próprio. O que nossas performances comprovam – quer se trate de ensinar ou de brincar, de falar, de escrever, de fazer arte ou de contemplá-la – não é nossa participação num poder encarnado na comunidade. É a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual a qualquer outro. Essa capacidade é exercida através de distâncias irredutíveis, é exercida por um jogo imprevisível de associações e dissociações. (RANCIÈRE, 2012, p. 20)

Depois ainda, em rodas de apreciações e troca de experiências, trocávamos esses registros entre conversadores e observadores. Sempre foi bastante rica a troca daquilo que de fato foi vivido por alguém com aquilo que foi imaginado por outrem a partir da mesma vivência. Consideramos que estas trocas se tornaram pistas para questionarmos a construção, a eficácia da nossa metodologia e para conferirmos se nossas experiências de conversas estavam provocando sentido para os sujeitos que as vivenciaram, verificando assim nossas estratégias como campo de formação artístico-educacional fora de espaços convencionais. Além dessa dinâmica de conversas e escrituras, os encontros permitiram o exercício da sociabilidade, a criação de zonas de proximidade através do diálogo, o exercício da presença de corpos disponíveis para o improviso com o real e para a captura do material sensível para a escrita literária e, principalmente, a criação de novas relações de convívio nas ruas.

E quando os corpos estão disponíveis na rua para uma conversa com alguém?

O estudo da linguagem, que Walter Benjamin[2] realizou tanto na perspectiva metafísica como na sociológica, evocava a seguinte questão: como se transmite o homem? No prefácio do livro *Walter Benjamin: Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*, Jeanne Marie Gagnebin nos diz:

[2] SEDLMAYER, Sabrina e GINZBURG, Jaime (org) in *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

> A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado. Ora, diz Benjamim[3], o conselho não consiste em intervir do exterior na vida de outrem, como interpretamos muitas vezes, mas em "fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada". Esta bela definição destaca a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua, que está aberta a novas propostas e ao fazer junto. (BENJAMIN, 1994, p. 11)

Nessa direção, nós perseguimos o desvelar de um primeiro encontro entre pessoas, desejamos abrir uma história juntos. Buscar com sensibilidade chegar à essência desse primeiro encontro; atingir algum elemento não material que o caracteriza e identificar sua função significante, onde a realidade e a evasão da vida real são seus traços determinantes. O foco não é chegar à realidade em si, mas chegar a alguma possibilidade do real, no instante em que nos deparamos com esse outro para conversar, sem a proteção de um personagem, ou proposta cênica. Simplesmente, colocamo-nos disponíveis diante desse outro, alimentados de literatura, no seu-nosso instante de realidade urbana. E a partir desse panorama, gostaríamos de identificar quais narrativas foram criadas a partir dessas conversas (quais experiências foram transformadas em palavras?). Quais foram os mecanismos acionados na *pessoa que conversa* que elegeram essa *pessoa passante* à conversa e não outra que simplesmente passava? Identificar materiais que foram a tônica dos encontros/conversas, sobre o quê conversamos? E sobre o que/como escrevemos para contar a conversa? (vocabulário, carta, história curta, poema...). Identificar o que aconteceu com as pessoas que conversam nas ruas, o que essas conversas geraram em nós? Essas conversas foram produtoras de sentidos para os participantes?

Seguem alguns escritos e reflexões construídas pelos participantes do grupo fechado (aqueles que interromperam o tempo dos passantes com a conversa) para uma aproximação das questões acima:

> A experiência vivenciada na rua, no espaço externo, público, gera em nós sensações que, no dia-a-dia, deixamos escapar. Dedicar parte do nosso tempo para nos concentrarmos nesses espaços, e desenvolvermos os exercícios propostos, já é um elemento diferente dentro de nossas semanas corriqueiras, rotineiras, quiçá... Lineares.
> A produção literária resultante desses momentos nos cabe como um ensejo para externar o que se viu, se sentiu e vivenciou. A escrita não é banal. Para que ela exista, algo ocorreu anteriormente em nós e no espaço que ocupamos. Precisamos notar verdadeiramente o local em que estamos inseridos, e nossa percepção a respeito do espaço-cidade tende a ficar cada vez mais apurada. Pensamos a cidade e quem nela habita. (KELLY SANTOS, graduanda no Curso de Graduação e Licenciatura em História)

> Além dessa possibilidade de externar as impressões que nos alcançaram ao decorrer de um exercício, é interessante notar o que nossa escrita pode gerar em

[3] BENJAMIN, Walter. *Walter Benjamin: Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense: 1994.

> um momento posterior. Quero dizer, o que produzimos é lido por outro integrante, e este recebe a escrita de forma autêntica e a resignifica, dando a ela um novo olhar. Essa troca é para nós deveras proveitosa e prazerosa. (IVAN XAVIER, estudante)

Esse cruzamento citado, no que diz respeito a liberar aquilo que foi escrito por um participante para ser continuado por outro participante do grupo também possibilitou que vivêssemos uma atividade coletiva que valorizou a escrita criada pelo "estar junto" e pelo reconhecer o "dar material" como possibilidade de reinvenção da experiência humana. A possibilidade da escrita é vista nessa pesquisa como uma chance de escaparmos da imobilidade das emoções enraizadas na solidão do eu e de produzirmos histórias que nasceram do estar atento ao que se passou, ao que aconteceu, ao que nos passa. Esse exercício exige arrancar-nos dos limites daquilo que somos, e dos hábitos que anestesiam a potência daquilo que não podemos nomear. Poder "dar nomes" ao que experienciamos tão logo a experiência aconteceu, clareou caminhos para nos atermos à observação daquilo que nos cerca e nos atravessa. "A primeira de todas as qualidades é a atenção". (BENJAMIN, 1987).

Segue um exemplo de carta produzida pelos participantes do grupo fechado, a partir de experiências de conversas acionadas pela literatura *Fluxo Floema* de Hilda Hilst (2003):

Rio de Janeiro, 02 de maio de 2013

Mãe, que saudade!

Aqui é tudo lindo, maravilhoso. Já fui à praia de Copacabana, andei de bondinho, subi no Cristo. Rezei por nós e agradeci as coisas boas que tem acontecido. Tenho que te agradecer também pelo apoio, por tudo. Como estão as coisas em São Paulo? E o carrinho? Vendendo bastante? Eu ainda acho que você devia vender água de coco no parque, aí perto do metrô, todo mundo apressado... Nem param pra descansar um pouco... Você podia vir morar aqui comigo, ia vender muito coco na praia, quem sabe montar um quiosque... Quando você vem para cá? Estou morando perto do centro. Mas, e você? Como está? O pai? O Felipe? Tá estudando? Eu ando tranquila, mãe. Você tinha toda a razão quando me disse: "você podia ser desconfiada mas isso não implicaria em ser má". Não vou deixar pessoa nenhuma, tristeza nenhuma me transformar numa mulher má. Vou me esforçar pra me manter firme no amor. A mudança tem me ajudado. Muita saudade de vocês. Bom, o sol está se pondo aqui. Acho que posso finalmente ser feliz. Só tenho sentido falta das padarias e do teatro. E de vocês, é claro! Isso eu resolvo quando for visita-los.

Um abraço apertado,

Mariana

Carta escrita pela participante Jackeline Stefanski (atriz e pesquisadora), seguindo a proposta de trabalhar com a tríade; *quem, onde e o quê*, que são pilares de Jogos Teatrais sugeridos pela pesquisadora americana Viola Spolin (2001) e transformados em estratégias de ação para as experiências de conversas. Trabalhamos com a escolha: quem, onde e o quê (depois de termos conversado com alguém nas ruas) para a construção das cartas. A escrita organizada para a escrita da carta foi essa:

Quem: Mariana (pessoa passante).
Onde: Rio de Janeiro (lugar para onde ia).
O que: Morar (o que ia fazer lá).

Objetos selecionados durante a conversa pelo integrante para fazer parte da carta: carrinho de água de coco.
Trecho selecionado pelo integrante para fazer parte da carta: “você poderia ser desconfiada, mas isso não implicaria em ser má”.

Segue também um exemplo de escrita livre após a experiência da conversa. Trata-se de uma escrita de dez minutos sem tirar a caneta do papel para a reflexão daquilo que foi vivenciado, pois acreditamos na espontaneidade do gesto da escrita sem preocupar-se com sua qualidade ou endereçamento, realizada tão logo a experiencia da conversa se deu:

Data 07.05.2013

Metrô, tempo e caos. Pensei e parei, não era para parar. Onde é que toda essa gente vai? Curva da escada rolante, certeza no olhar, eles vão como manada de boi, de bicho, de bicho gente. Metal. Luz, frio. Hoje não tem ninguém aqui. Ninguém de olhar aberto querendo me explicar. Pra onde que é? Parece óbvio e eu parada no meio do caminho. Um homem passa correndo, ele deve saber, corro atrás dele, vai que encontro a resposta. Mas ele some em meio à multidão. Silêncio interno dentro de mim. Todos passam, um deles literalmente passa o olhar por mim, diz sem dizer, comunica sem me tocar. Eu fico parada e o ar continua entrando e saindo de mim, sigo esse bando de gente que vai sem se cansar de um lado para o outro e então me perco sem saber o que seguir. O que é? Um homem faz passos de dança no metrô, ele não sabe que dança quando se mexe assim como quem nada quer, dá um passo lento, demora em tocar a ponta do pé no chão, ele dá outro passo, depois um cruzado e se deixa apoiar na barra do metrô num movimento que parece ensaiado, mas não foi. Eu conheço esse homem, mas ele não sabe e eu também não sei. Há muitas coisas que não sabemos e antes que eu possa revelar a ele aquilo que aquela pequena dança secreta me revelou ele sai. Ele some da imensidão do mundo. Senta ao meu lado, ela busca, ela sabe o que busca. Será que eu também busco algo? O que quero encontrar? Ela não sabe que me conhece eu conto a ela e ela sorri. Me olha nos olhos, acho que é a primeira vez do dia que alguém me olha nos olhos. Um sorriso meio velho, ela me revela seus segredos, me conta a sua vida. Eu disse a ela que a gente se conhecia e ela tomou ao pé da letra e no fundo sabia mais de mim do que eu podia imaginar.

Escrita Livre de Elisa Finguerman Touchon, atriz.

No diálogo que tivemos após algumas das experiências de conversas, a impressão que ficamos é que cada pessoa, cada informação espacial (uma janela, um anúncio publicitário, uma frase do maquinista, etc.), detona digressões que se transformam em histórias longas e detalhadas daquele estímulo. Ao longo de uma tarde cheia desses estímulos, ficamos mental e fisicamente cansados de elaborar histórias complexas e originais para cada instante. Em geral, as histórias ficam soltas, sem desfecho, pairando no ar, no mundo das ideias. Nossa tarefa é a de encontrar fios que estamos sempre capturando para costurar uma colcha de retalhos de realidades inventadas.

As histórias que seguem, foram construídas pelos participantes do grupo fechado após conversas dentro dos vagões de metrô e foram continuadas por outros participantes para serem usadas numa outra dinâmica de trabalho:

História escrita por Elisa Finguerman Touchon:

Um dia como todos os outros dias eu esqueci. Avançava como sempre ocupada em não pensar, saí da escada rolante e esqueci. Simples assim. Fiquei parada naquele corredor horas ou talvez até dias, fiquei lá parada sem me mexer tentando lembrar o que era que eu sabia. Tentei lembrar de onde vinha, ou o que ia fazer, mas tudo insistia em desaparecer da minha mente. Via

as pessoas passando por mim. Depois ninguém e em seguida mais uma vez uma manada de gente que subia as escadas rolantes por todos os lados e faziam sempre uma curva pronunciada à direita e pouco depois sumiam no infinito de um corredor estreito e todo metálico. Vez ou outra alguém parecia se arriscar no sentido oposto e passava apressado, mas o que mais me chamava a atenção era o fato de todos saberem o que em mim era apenas dúvida. Em determinado momento um homem passou por mim correndo e num impulso comecei a segui-lo, se não descobrisse nesta aventura nada sobre mim que ao menos pudesse descobrir sobre ou outros. Ele se enfiou em um túnel que parecia não ter fim, continuavam passando por nós centenas de pessoas no sentido oposto e todas falavam coisas que eu não compreendia. Falavam sem parar. Depois de correr e desviar de tanta gente me dei conta de que havia perdido de vista aquele homem. O corredor estava vazio. Apenas ouvia o som de saltos-altos que se aproximavam, depois de certo tempo duas mulheres cheias de sacolas passaram por mim, uma dizia para a outra "Você é passarela, alta... Magrinha... Já eu sou fotográfica porque sou mais redondinha..." Interrompi a conversa delas sem nem mesmo me dar conta: "Desculpem, pra onde é...? O que querida? - Ah, não sei... Não pensei nisso... Elas me olharam e saíram rindo baixinho. Fiquei pensando, e eu? Sou passarela ou fotográfica? Fechei os olhos por alguns instantes e quando voltei a abri-los estava sentada num banco ao lado de uma mulher que procurava algo em uma sacola, ela parecia saber o que procurava, então perguntei: "A gente se conhece?" Ela nem sequer parou para pensar ou responder o que eu lhe havia perguntado e começou a me contar sobre a sua vida em todos os detalhes. Escutei educada. Depois de certo tempo ela olhou fundo nos meus olhos e disse: "É aqui que você desce". Eu obedeci sem questionar, finalmente alguém me dizia o que fazer. Ao sair para a rua o vento bateu no meu rosto, a luz de golpe me acordou para a vida. Olhei em volta de mim e finalmente lembrei o caminho para casa.

Continuação da história acima:

Eu estava no metrô esses dias e fiquei observando as pessoas cruzarem a estação, de um lado para o outro, tão decididas, tão certas do que devem fazer, de onde estão indo, de onde devem ir. Uma multidão. Eu, ao contrário, não sei o que fazer, ando sempre indecisa, confusa. Quase sem perceber, comecei a seguir um homem pelo corredor, mas o perdi de vista no meio de toda aquela gente. Fechei os olhos por um tempo e quando me dei conta, estava perto de duas mulheres que conversavam. Ouvi bem só uma frase: ela é de passarela, eu sou comercial, sou mais cheinha. Fiquei pensando se eu sou passarela, ou comercial. Tão difícil. Ando assim, incerta, perdida, parece que tem alguma coisa faltando, algo que não se encaixa, eu não me encaixo, me distraio, facilmente... Outro dia, estava dirigindo de casa para o trabalho e não vi o farol fechar, avancei na faixa de pedestre e uma mulher com um menino – acho que era filho dela -, começou a gritar comigo: sua louca! Presta atenção! Assassina! Falou muitos palavrões, tanta raiva. Eu me desculpei, mas não sei se ela ouviu. Fiquei envergonhada. E, quando percebi estavam todos buzinando, eu pensei que era por causa do incidente e levei alguns segundos pra perceber que era porque o farol já tinha ficado verde e eu não acelerava o carro, pra sair. Quando acelerei o carro, me atrapalhei e ele morreu. Fiquei tão nervosa, consegui, finalmente, seguir em frente. Encostei logo depois numa vaga e chorei. Quando me recompus, não me lembrava pra onde estava indo... Você acredita? Eu chorei assim, do nada, quase por nada. Ando muito sensível, isso é até perigoso, tenho que tomar mais cuidado. E você? Como está? Obrigada por vir. Quer um pouco de chá?

História continuada por Jackeline Stefanski, contada dentro de uma loja de cosméticos, introduziram a atendente da loja na conversa. Opinaram sobre que tipo de modelos elas seriam, as participantes do grupo fechado e a atendente.

Tentamos escrever histórias e tentamos continuar histórias já iniciadas. Histórias que nasceram da prática de estar nas ruas vivenciando nossas propostas de encontros com o outro. Essa prática revelou a escrita literária, em parte como consequência das interferências vividas coletivamente e, em parte como próprio dispositivo para estas ações. Não é sempre que temos o costume de registrar e elaborar nossas experiências através da escrita. A escrita dentro da pesquisa sempre esteve contaminada por literatura e direcionada à construção de histórias, material fértil para criação de *pessoas personagens* e *acontecimentos* que poderiam ser nossos, que conhecemos, que nos contaram ou que desconhecemos. Qualquer registro, por mais simples e objetivo que possa ser, está carregado de singularidades, de uma percepção do mundo, absolutamente diferente de qualquer outra. Propor cruzamentos entre estes registros foi uma possibilidade de criar algum elo entre pessoas, revelando um exercício de socialização, já que nos foi possível vivenciá-los na esfera do desconhecido, do risco e das relações humanas na cidade.

Apresentamos até agora algumas das ações que fizemos e alguns dos exemplos de escrita literária gerada nesses encontros. Além dos exemplos acima, também realizamos ações dentro de mini Shoppings, onde cada participante procurou um "emprego" enquanto estabeleceu diálogo com os vendedores dos stands de loja e construiu histórias a partir de expressões ouvidas enquanto caminhavam na calçada de uma grande avenida. Em duplas, eles construíram diálogos numa montagem entre expressões ouvidas e registradas e juntaram com as dos outros participantes. Num outro momento, realizamos o *roteiro de ações*, uma prática realizada nas ruas a partir de um comando de ações escritas num papel. Esse papel era aberto por um dos participantes e continha um número de tarefas a serem cumpridas individualmente e numa ordem clara, enquanto os outros participantes acompanhavam e anotavam os acontecimentos vividos na dinâmica do parceiro. Dentre as tarefas sugeridas, haviam ações como: ande vinte passos para trás, esbarre em alguém e peça desculpas, olhe para o céu por um minuto, caminhe ao lado de alguém por dez passos, encontre uma pessoa *x* e pergunte onde fica algum endereço, recolha os lixos do chão e os coloque num saco de lixo, leia um trecho escrito por você num ponto de ônibus e entregue a alguém...

Este processo tem nos revelado questões bastante significativas no que diz respeito a como estar e como se construir no mundo. Além de nos revelar, entre proximidades e distâncias, a dificuldade de gerar esses encontros entre pessoas. Vivemos momentos fortuitos, de encontros verdadeiros e vivemos momentos frustrantes, de recusa e imobilidade. Não fomos sempre bem recebidos ou aceitos, mas em grande parte, nossas conversas revelaram a necessidade de escuta por parte dos passantes. Algumas pessoas nos contaram segredos, nos confessaram tristezas e arrependimentos e ficamos um tanto perplexos com a abertura que encontramos nessas relações. Bastava uma pergunta e disponibilidade de escuta para se desencadearem reações inesperadas: algumas pessoas falaram muito e nos contaram coisas íntimas e a maioria pareceu disponível para um contato mais próximo, para uma recepção menos alienada.

Nossa preocupação com as nossas ações no cotidiano dos outros foi latente, na medida em que se tornou um estado de atenção que garantiu-nos um trabalho sensível e delicado. Mas, não podiam se transformar em ansiedade, já que as propostas foram interferências sutis no espaço e no percurso das pessoas, que puderam escolher por estabelecer, ou não uma relação conosco. A comunicação se deu pela troca sincera e honesta que estabelecemos com o outro; se o que recebemos foi silêncio, recusa,

refletimos a partir desta resposta, sem impormos diálogos ou outras formas incisivas de comunicação.

Qual a atitude para a conversa?

A possibilidade de uma atitude arte-educativa na esfera das relações humanas e seu contexto social atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais, políticos. No sentido que essa atitude estreita os espaços das relações, pois provoca um exercício de sociabilidade e produz encontros que permitem outro tipo de consumo e troca. Karl Marx criou o termo *interstício* para designar comunidades de troca que escapavam ao quadro da economia capitalista, pois sugeriria outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema. O interstício é um espaço de relações humanas, e é nessa natureza de relações que as ações que experimentamos buscaram criar espaços livres, com ritmos contrários aos impostos e com durações diferentes no tempo espaço para favorecer outro tipo de zona de troca: a troca humana. Nossas interferências criaram espaços que permitiram momentos de coletividade espontânea, regidos por princípios humanos de encontro e escuta, a partir de dispositivos literários.

Percebemo-nos em diferentes contextos simbólicos, grupal, virtual, escolar, familiar e transitamos com tanta facilidade entre eles, a ponto de tornar-se difícil determinar qual o impacto de cada um desses contextos em nossas vidas. Para Imanol Aguirre (2009), “construir uma identidade é a capacidade que temos em tramar esses contextos e valores imaginários em apenas uma biografia revelando a sua história pessoal que é completamente envolvida com as histórias do entorno”. A prática desse projeto se revelou como um exercício dessa identidade. Nosso trabalho sempre nos exigia escolhas. A partir da entrada na rua: onde nos encontraríamos, qual o local de atuação... A partir da sugestão e dispositivo de ação que pedia a escolha de um passante a ser observado e/ou abordado: por que escolho essa pessoa e não outra em meio a tanta gente? Por que fazemos determinadas escolhas? O quanto o nosso imaginário e contextos simbólico, familiar, emocional, afetivo, estético, ético, influenciaram nossas escolhas, nossas dinâmicas vividas e nossas escritas produzidas? O quanto padecer nestas influências para cada escolha fez com que nos conectássemos com um campo simbólico adormecido? Um campo simbólico que, de alguma forma, nos relembra lugares antigos de nossa criatividade, imaginação, fantasia... E nos colocam mais corajosos em nossos dizeres. Que vontade de ver a palavra pensada escrita! Fácil?

> As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (LARROSA, 2002, n. 19, p. 1)

Citamos as palavras do professor Larrosa (2002) por acreditarmos que encontramos pistas sobre estas perguntas quando nos debruçamos naquilo que dizemos, pensamos e escrevemos: nas palavras. Mais ainda, no exercício de fidelidade àquilo que

queremos dizer, pensar e escrever. Atitude que nos aproxima de uma responsabilidade para com nossos sentimentos. E escrever sentimentos, nos fornece a chance de verificarmos se estamos nos aproximando daquilo que queríamos, de fato, dizer.

> [...] O mundo não fala. Nós o fazemos. O mundo, depois de nos programarmos com uma linguagem, pode fazer-nos sustentar convicções, mas não pode propor uma linguagem para falarmos. Somente outros seres humanos são capazes de fazê-lo. (RORTY, 2007, p. 30)

Consideramos que estamos lidando com o intercâmbio social, com a interação do passante dentro de uma experiência de receptividade, de abertura do sujeito, de construção de sentido: o diálogo munido de literatura e todos os lampejos carregados de potencialidades que escapam numa conversa. Colocar a atenção em tudo aquilo que estaria caminhando junto com as palavras ditas: os pensamentos que estão por trás do que é dito, as falas que não são ditas quando falas são ditas, as ideias complexas, os gestos carregados de sentidos, os respiros e sensações não formuladas na conversa, mas que estão vivos na "presentidade" do encontro, nos sugere ainda perguntas: seria o processo de comunicação o instrumento concreto (diálogo) para interligar pessoas e grupos? O que nos sobra de um diálogo?

Nós carregamos tantas *coisas*, que o simbólico está adormecido, foi roubado pela indústria cultural. Parece-nos que o fato da pessoa se contar, sem censurar previamente o que conta, sem temer e se perguntar pelas consequências de se contar, produz um efeito simbólico que está fora da vida, mas que se dá no encontro com o outro na vida cotidiana. A partir da oferta da escuta, quando as pessoas são ouvidas, elas falam. Percebermos que isso, por si só, é abertura para nos contarmos uns aos outros, e que o fato de nos contarmos pode nos revelar alguma beleza em nossa existência, também nos parece significativo. Principalmente quando pudemos observar que a situação *conversa*, algo tão comum e ordinário, é território para descobertas de novas percepções, sentimentos e possibilidades de tradução em relação à própria vida. Será preciso então "ir lá", sem qualquer tipo de proteção, para abrir uma relação com o outro. Revelando assim, alguns aspectos subjetivos da relação do estar com, do estar junto, e o que essa situação implica para os sujeitos envolvidos nela.

Desta forma, dentro da perspectiva de uma estética relacional, pretendemos ainda verificar se a experiência da conversa pode sugerir aos participantes dos encontros (os sujeitos propositores) a atribuição de algum sentido simbólico aos seus sentimentos, se é possível algum despertar de consciência em relação à própria vida que contenha uma qualidade estética, no sentido de permitir ao sujeito fazer e falar sobre aquilo que vive, com sentido e significado. Estamos verificando a relação do autor com o passante narrador de sua história estreitada, à medida que ambos oferecem narrativas densas de referências a experiências de vida e modos de ser que interessam ao universo do educador, do criador literário e do pesquisador voltado para o exame das possiblidades de se transformar experiências em palavras.

Referências Bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. *Imaginando um futuro para a educação artística*. In: *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.* Irene Tourinho, Raimundo Martins (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p.157-186.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 2010.
_____*Questões de Literatura e de Estética*. SP: Hucitec, 2010.
_____*Bakhtin: dialogismo e polifonia*. Organização BRAIT, Beth. SP: Contexto, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Ver. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berenstein. *Corpocidade: debates, ações e articulações.* Salvador: EDUFBA, 2010.

CABALLERO, Ileana Dieguez. *Cenários Liminares: Teatralidades, performances e política.* Uberlandia: UDUFU, 2011.

CANDIDO, Antônio. *O Direito à Literatura*. IN CARVALHO, J.S. (org.) *Educação, cidadania e direitos humanos,* Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. 1ª ed. – 1ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2010.
_____ *O lúdico e a construção de sentido* – São Paulo: Revista Sala Preta v.1 n.1, 2001.

RANCIÈRE, Jaques. *O mestre ignorante.* Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____ *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Bendedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em Arte – um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

Tatiana Schunck
Mestranda na área de Arte e Educação pela UNESP, com projeto vinculado à linha de Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural. É atriz-dramaturga, desenvolve a intervenção *Preciso de uma frase: Performance de uma pessoa escrita* nas ruas da cidade; é escritora na Revista Pais e Filhos. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4485702Y0

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Teatro
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

OFICINA DE TEATRO: UMA EXPERIÊNCIA NA ETI PROFESSORA ANTONIETA CALS

Elvis Jordan Santos Farias (IFCE, Ceará, Brasil)
Larissa de Paula Cândido (IFCE, Ceará, Brasil)

RESUMO:
Este artigo relata os desafios enfrentados na disciplina *Oficina de teatro* ministrada na Escola de Tempo integral Antonieta Cals, instituição da rede pública de ensino de Fortaleza a partir das aulas realizadas no primeiro semestre de 2014. Através de jogos teatrais e práticas corporais embasados por Spolin, Boal e Wallon partimos para um processo de criação de cenas. Analisamos a importância que o teatro tem na formação e no desenvolvimento da criança, considerando-a como um ser que pensa, sente e faz. Seja no aspecto pedagógico ou no aspecto artístico, assistido ou encenado, o teatro auxilia o educando no seu crescimento cultural e na sua formação como indivíduo.

Palavras-chave: Oprimido; oficina; teatro.

TALLER DE TEATRO: UNA EXPERIENCIA EN ETI MAESTRA ANTONIETA CALS

RESUMEN:
Este artículo informa sobre los desafíos que enfrentamos en la disciplina *Taller de Teatro*, impartido en la Escuela de Tiempo Completo Antonieta Cals, institución de escuelas públicas de Fortaleza de clases realizadas en el primer semestre de 2014. Através de juegos teatrales y las prácticas corporales a tierra por Spolin, Boal y Wallon dejaron para un proceso de creación de escenas. Analizada la importancia que el teatro tiene en la formación y desarrollo del niño, considerándolo como un ser que piensa, siente y hace. Sé el aspecto pedagógico o aspecto artístico, asistida o por etapas, el teatro ayuda al alumno en su crecimiento cultural y su formación como individuo.

Palabras clave: Abrumado; taller; teatro.

Introdução

A Escola Antonieta Cals foi fundada no dia 04 de Novembro de 1974. A mesma localiza-se na Rua Monsenhor Salazar, 1480 no bairro São João do Tauape, em Fortaleza. Inicialmente a escola atendia nos três turnos, com as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, EJA.

A instituição recebe alunos do seu entorno e bairros próximos em situação de violência, enfrentou ao longo dos anos problemas relacionados à aprendizagem do aluno, causados por fatores diversos: carência de professores, indisciplina entre outros. Entretanto, conseguiu se destacar no IDEB de 2011 com notas 5,2 no 5º ano e 4,1 no 9º ano, resultados que mostram a superação dos estudantes em meio a situações tão adversas.

Atualmente a escola passou a chamar-se Escola de Tempo Integral - ETI Professora Antonieta Cals, pertencente ao Distrito de Educação II, da Secretaria Municipal da Educação – SME, atendendo ao Ensino Fundamental II em tempo integral.

Esta nova concepção de educação tem como foco ampliar referências para o estudante vislumbrar oportunidades para tomada de decisões conscientes e consequentes. Para tanto uma educação que proporciona ao mesmo, autonomia, competência e solidariedade no desenvolvimento de suas potencialidades, onde o educador dedica tempo, presença, experiência e exemplo.

Os princípios educativos da escola de tempo integral são: Protagonismo Juvenil, 4 pilares da educação, educação interdimensional e pedagogia da presença. Neste modelo pedagógico contempla ainda formação cidadã e projeto de vida, com base na TGE - Tecnologia de Gestão Educacional, definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas.

O modelo de Escola de Tempo Integral traz inúmeras vantagens. Possibilita a orientação de tarefas e estudos, melhora o rendimento do aluno, proporcionando um melhor aproveitamento do tempo ocioso, afastando o risco social. A própria convivência e intercâmbio de saberes desenvolve hábitos de higiene e supre carências de lazer, cultura e acesso às tecnologias.

O ensino de Arte em seu processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo integrar os educandos e valorizar o potencial criativo que cada um traz consigo como bagagem pessoal, ou que irá se descortinar, ao longo do processo.

A realidade observada mostra alguns educandos em situação de violência, trazendo indisciplina e a própria violência para o contexto escolar. Vislumbro através da arte-educação a superação dos estudantes em meio a situações tão adversas. Através da pedagogia da presença, do afeto e das vivências artísticas refletimos sobre a realidade que nos circunda, que nos é dada, e aquela que desejamos construir juntos.

Desenvolvimento

Quando se pensa sobre teatro e a educação geramos uma discussão multifacetada. O teatro muito mais do que ser ensinado aos educandos precisa se tornar uma experiência estética e sensível, que possibilite ao educando reconhecer-se enquanto indivíduo, ser social e transformador de sua realidade.

Ao nos debruçarmos sobre o ensino de teatro dentro da educação formal das escolas públicas de Fortaleza percebemos a marginalização desse fazer teatral. O teatro está intimamente ligado à liberdade de expressão do ser, reconhecimento e fruição de seus sentimentos. A Escola, por diversas vezes tolhe o aluno de sua liberdade e sensibilidade. Nessa lacuna entre teatro e educação torna-se uma empreitada desafiadora desenvolver uma experiência estética através da linguagem teatral dentro dessa realidade e contexto.

A Prefeitura de Fortaleza inicia no ano de 2014 a implantação de escolas de tempo integral em sua rede de ensino. Dentro da proposta da Escola de Tempo Integral existe uma disciplina diferenciada denominada Eletiva.

A disciplina eletiva consiste em aulas com temáticas de interesse coletivo dos alunos. Diferente do Português, da Matemática e demais disciplinas corriqueiras do currículo escolar, as eletivas objetivam proporcionar ao educando uma nova faceta pra sua formação integral.

Sua organização é semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema da eletiva é de livre escolha, desde que se trate de um assunto relevante aos educandos e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos do currículo tradicional.

A escola ofereceu aos alunos um conjunto de opções de disciplinas eletivas: Robótica, Educação Ambiental, Saúde e Boas maneiras e Oficina de Teatro. No caso específico dessa pesquisa nos deteremos ao processo da eletiva “Oficina de Teatro” na Escola de Tempo Integral Professora Antonieta Cals, instituição municipal da rede pública de Fortaleza.

> Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais. (Diretrizes do Programa Ensino Integral, p.28)

As aulas de teatro aconteceram uma vez por semana, por duas horas, durante um período de cinco meses, de Março à Agosto de 2014, tendo um recesso no mês de Junho.

Os alunos da oficina de teatro eram procedentes das séries do sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental da Escola de Tempo Integral Antonieta Cals. Dentre eles uma minoria já havia tido experiência com a interpretação teatral enquanto uma maioria nunca tinha vivenciado esse tipo de prática.

Através de disciplinas eletivas os educandos podem participar na construção do seu próprio currículo; proporciona a ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas teatrais que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar apenas com as aulas de artes;

Como proposta metodológica estabelecemos um vocabulário específico à linguagem teatral nos relacionando enquanto alunos/atores e professores/diretores. Enfatizamos aos alunos que ao tratar da temática teatro:

> Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-autor, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana. (REVERBEL, 1989).

O início das atividades de implantação da oficina de teatro foi bastante complexo. Houve resistência e desinteresse de alguns alunos. Outros desenvolviam suas habilidades artísticas timidamente superando as próprias expectativas. Foi necessário analisar o

contexto onde estavam inseridos os alunos. Essa atitude foi de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de teatro.

No que diz respeito ao teatro produzido dentro do contexto escolar, Reverbel encerra que:

> A teatralidade na escola tem feiura própria, específica. Sua riqueza está exatamente em descobrir-lhe as formas, acentuar seu aparecimento e desaparecimento, tornando os códigos e convenções teatrais conscientes para os alunos. (SOARES, 2010,p.158)

Utilizamos como referências bibliográficas base para o desenrolar da “Oficina de teatro” a técnica conhecida como Teatro do oprimido, desenvolvida por Algusto Boal. Relações entre opressores e oprimidos são discutidas e refletidas nas encenações teatrais, vislumbrando uma reflexão crítica sobre as temáticas levantadas e provocar discussões acerca das soluções para as mesmas.

Teatro fórum é um recorte do teatro do Oprimido, consistindo na técnica onde uma problematização é gerada a partir de uma temática relevante à realidade social do atuante e dos espect-atores (espectadores que tornam- se ativos, interferindo na encenação teatral).A narrativa da cena traz um personagem é vítima de opressão, nesse caso chamado de oprimido. O oprimido após toda encenação é substituído por alguma pessoa do público, que intervém diretamente sobre o desfecho do espetáculo. A proposta é despertar o censo crítico com relação ao tema abordado e refletir sobre maneiras possíveis de alterar a realidade em que se vive.

Boal sugere um teatro que direcione o olhar para as classes marginalizadas, sugerindo uma interferência de cada espect-ator enquanto agente transformador de seu meio. As pessoas que tem a oportunidade de conhecer o Teatro do Oprimido, método teatral criado por Algusto Boal, se reconhecem dentro dos papéis da sociedade, identificando quem são os opressores e quem são os oprimidos, como também o que podem fazer com relação à isso.

Na obra *Teatro do oprimido e outras poéticas* fica claro que refletir, perceber, discutir e agir são verbos que guiam o trabalho do autor citado, encontrando ferramentas que proporcionem a descoberta de soluções para as problemáticas cotidianas, ultrapassando o pensamento vulgar de que teatro não passa de mera vivência artística acessória ou ferramenta de distração.

A quebra de preconceitos, padrões pré-estabelecidos e a desalienação são elementos compositivos da pesquisa que proponho, pautadas nos referenciais teóricos inclusos no Teatro do Oprimido, enfatizando principalmente a expressão artística focada no lugar onde é representada ,ou seja, nas proximidades de uma favela, e para quem é representada, para a própria população envolvida.

Na obra *Jogos para atores e não atores*, Boal trata da ativação dos diversos sentidos através de jogos de encenação, recomendando os exercícios práticos para quem faz teatro ou até mesmo para quem simplesmente aprecia. Através desses jogos pretendíamos estimular de forma lúdica criações coletivas que reverberem diversos significados e discussões

As ações de teatro que realmente acontecem começam a aprimorar a visão dentro daquele contexto, com o outro, consigo mesmo. O respeito, a sensibilidade gerados pela expressividade e pelo lúdico é uma tentativa de distanciar os educandos da violência, passando a perceber-se, a tornar-se conscientes, sentindo o pertencimento ao lugar aonde se está e a responsabilidade de ser aquilo que se quer ser.

Cooperação, afeto e coletividade reunidos em situações cotidianas, despertando para uma mudança significativa na maneira de perceber a realidade em que se vive e a tomada de posicionamento necessária para cada educando.

A obra de Soares serve como embasamento teórico para a pesquisa que me proponho no que concerne ao contexto do ensino de teatro em uma escola pública, enfatizando os escritos da autora com relação aos desafios enfrentados dentro dessa rede de ensino.

A autonomia e a autoconfiança foram fios condutores para nossas vivências. Dentro dos processos corporais e vocais estimulávamos a liberdade de criação e de expressão de cada aluno/ator. Os que quisessem propor ou apresentar encontravam na sala de aula terreno fértil para fruir suas ideias. Tudo que era proposto era validado como parte significativa e relevante dentro do nosso percurso. Cada aula de teatro era como um encontro, onde cada um podia ser o que quisesse, principalmente ser o que se é, de fato. O que gerou estranhamento entre os alunos, visto que dentro das paredes da Escola:

> Ninguém deixa que alguém simplesmente seja quem é. E você aprendeu todas essas ideias tão profundamente que parecem que são suas. Simplesmente relaxe. Esqueça todos os condicionamentos, jogue-os fora como as folhas secas que caem das árvores. (OSHO, 2013, p.121)

Segundo Wallon, é por meio das emoções que o educando exterioriza seus desejos e suas vontades. Manifestações essas, que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino:

> O desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos, assim, devem ser trabalhados de formas variadas. Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro.

As emoções têm papel determinante no desenvolvimento do indivíduo e devem ser melhor compreendidas e estimuladas em sala de aula, ao invés de tolhermos e deixarmos como sgundo plano, como fazem há tempos dentro do contexto escolar que prioriza a inteligência e o “desempenho” do educando.

No contexto da prática teatral refletimos sobre o reconhecimento de si, do outro e da realidade aonde se está inserido; descoberta das subjetividades e potencial criativo, desenvolvimento da confiança, autonomia, censo crítico e desalienação.

O Aquecimento e o Alongamento foram preparados viabilizando a preparação corporal e vocal e o fluxo energético necessário para entrar em cena.

Dentro do conteúdo programático da disciplina eletiva *Oficina de Teatro* tínhamos como principais propostas: Diferenciar o estado corporal de neutralidade e estado cênico;

Desenvolver a percepção corporal e o uso consciente do gesto; Explorar o objeto enquanto adereço cênico; Vivenciar jogos de improviso teatral.

O Roteiro de Encontros de Experimentações: Apresentações sobre experiências com teatro, nomes e idades através de jogos de integração; Jogos de Improviso a partir de fatos cotidiano do ambiente escolar e do bairro; Exploração da gestualidade das relações entre opressores e oprimidos inspiradas em situações vivenciadas pelo alunos/atores; O corpo como objeto, a materialização do cenário humano; Imagens e recortes- Fotografias vivas; Cenas inspiradas em matérias de Jornal; Apreciação cênica de esquete (espetáculo de curta duração) e debate sobre impressões sobre as cenas mais marcantes e soluções cênicas criadas pelos alunos/atores; Exibição de imagens e vídeos acerca dos aspectos visuais da cena teatral; Descobrindo os elementos do teatro; Resignificando objetos, adereços cênicos e improvisação; Levantamento de

cenas para apresentação; Levantamento de cenas para apresentação; “Limpeza” de cenas e debate sobre o percurso percorrido na Oficina de Teatro; Apresentação de cenas de improviso com objetos.

Dentro do conteúdo programático da disciplina a utilização de imagens de revistas e jornais serviu de inspiração para diversas cenas:

> O trabalho com imagem é uma maneira de fragmentar as dificuldades, de operar mais lentamente, eliminando a palavra ou limitando-a a raras intervenções. Como diz Bernard Grosjean sobre as imagens: “A dificuldade e a força do teatro-imagem residem em sua nudez, em sua quintessência. A palavra, ausente, não desempenha mais seu papel de descompressão, de explicação, de refúgio”. (RYNGAERT, 2009, p.99)

Os professores instrutores demonstravam tecnicamente os jogos e cenas para viabilizar o entendimento do que estava sendo proposto. Percebemos que a aula sendo conduzida por uma dupla de professores/diretores tornou mais eficaz o processo de repasse dos conhecimentos acerca da linguagem teatral.

Fizemos um momento de exibição de fotos e vídeos das aulas de teatro. O reconhecimento de si mesmo e do outro ao observar o repertório dos jogos e experimentações vivenciados durante os quatro meses da eletiva, gerou uma atmosfera de euforia entre os alunos/atores.

Fotografia 1 – Jogos de improviso



Fotografia 2 – Jogos de improviso



Fonte: Acervo do professor

Fotografia 3 – Alongamento



Fonte: Acervo do professor

Fotografia 4 – Aquecimento



Fotografia 5 – Criação de cenas



Fonte: Acervo do professor

Fotografia 6 – Jogos de improviso



Através de discussões e exercícios práticos percebemos que a linguagem teatral é ideal para desenvolver a oralidade, os gestos, a linguagem musical e, principalmente, a corporal, transfigurando para a cena a realidade de onde os alunos/atores estão inseridos, gerando a reflexão sobre o modo como podemos interferir no que está posto.

As fotografias das encenações foram expostas para a turma, afim de que eles pudessem analisar o próprio processo de criação. Um verdadeiro exercício de auto avaliação para incrementar as apresentações.

Os registros das oficinas foram feitos no fomato de *diário de bordo*. Acreditamos no *diário de bordo* como um recurso pedagógico eficaz e espontâneo. A narrativa de experiências possibilita ao sujeito o desenvolvimento de reflexões acerca das inquietações, dúvidas e alegrias que foram divididos através dos percursos traçados nas aulas.

O diário de bordo da oficina de teatro consistia em um caderno coletivo onde eram registradas impressões das aulas de teatro. Através dessa ferramenta contamos através de recortes, fotografias, desenhos, rabiscos, textos e frases como aconteceu o trabalho desenvolvido na disciplina eletiva. A cada aula, um dos educandos ficava responsável por levar o nosso precioso caderno de registros para casa e ficar à vontade e deixar sua marca em nosso processo criativo.

Segundo Madalena Freire (1996), quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos. Nesse sentido do domínio daquilo que estamos a desenvolver, o amadurecimento das aulas se dava à medida que íamos lendo e partilhando os registros das aulas.

A sensação de que as coisas estavam ganhando forma gerava certa euforia entre nós professores/diretores e alunos/atores. Percebemos que reconhecer-se em cada folha daquele nosso tesouro particular era fabuloso, era se sentir pertencente aquele universo mágico do teatro. Cada um deixava um pouco de si naquelas folhas em branco e pouco a pouco tornou-se um ritual lermos ou apresentarmos ao fim das nossas aulas.

Conclusão

A escola é um espaço de conhecimento e aprendizagem, assim, as artes- música, literatura, pintura, escultura, teatro- passam a ser fundamentais para o desenvolvimento perceptivo da criança e do adolescente.

Apesar das dificuldades enfrentadas nas aulas, a eletiva de teatro foi engrandecedora, proporcionando maior contato entre alunos e professores, possibilitando a troca de aprendizado, além da possibilidade de desenvolvermos atividades diferentes das habituais, que compõem as nossas aulas das disciplinas da base comum do currículo. A interação entre professores de disciplinas diferentes também foi muito positiva, pois permite que o conhecimento e experiência de um complemente o outro, permitindo a interdisciplinaridade.

Dentre os pontos positivos da eletiva de teatro podemos citar a interação de alunos de diversas turmas, assim como a oportunidade que tivemos de mostrar um conhecimento novo aos alunos. Através dos exercícios e jogos trabalhados em sala de aula passamos a conhecer as diversas realidades dos nossos alunos, proporcionando através da montagem de pequenas cenas a reflexão sobre o contexto social em que estão inseridos.

Como pontos negativos do processo de ensino de teatro da eletiva tivemos alunos que não queriam participar da eletiva matriculados na mesma, alunos que se evadiram da disciplina no meio do processo e a falta de espaço adequado para desenvolver algumas atividades.

Conseguimos alcançar a aceitação dos alunos a esse novo olhar, porém alguns não quiseram participar, mesmo com todos os estímulos apresentados, e, de certa forma, atrapalharam o andamento da disciplina. Acredito que seria interessante a continuidade da disciplina.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** 6. ed**.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas**. (1976). Lisboa: Civilização Brasileira.
BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Artes, volume 6. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2014.
PIAGET, Jean. O raciocínio na criança. Rio de Janeiro: Real, 1967.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola.** Minas Gerais: Scipione, 1989.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999

SPOLIN, Viola. **Improvisation for Theater**. Chicago: Northwestern University Press, 1999, p. 3.

Commedia dell'arte. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-07-21].

SOARES, Carmela Corrêa. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero - O ensino de teatro na escola pública.** 228p. Rio de Janeiro: 2003. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes, UNIRIO.

Secretaria da educação. Governo do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**

Currículo dos autores

Elvis Farias Jordan: Graduado em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia – IFCE (2011); Pós Graduado em Arte Edução e Cultura Popular pela Faculdade Darcy Ribeiro (2014); Cursando Licenciatura em Teatro pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia – IFCE (2014); Professor temporário de Artes da rede pública municipal de Fortaleza.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8963559782040637

Larissa de Paula Cândido: Graduada em Artes Cênicas pelo Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia – IFCE (2011), Graduada em Comunicação Social pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2010); Cursando Licenciatura em Teatro pelo

Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia – IFCE (2014); Professora de teatro da rede particular de Fortaleza.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8683034254486801

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Teatro
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas

O TEATRO COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA FORMAÇÃO DO JOVEM DE ESCOLA PÚBLICA

Nathalia Chiabai de Freitas (UFES, Espírito Santo, Brasil)

RESUMO*:*
O presente artigo descreve a pesquisa experimental que está sendo realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Barroso, localizada no bairro Goiabeiras, em Vitória-ES, e propõe uma interferência na rotina da escola através da inserção da prática teatral. O projeto ganha força devido à movimentação que o PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) provocou na escola. O PROEMI chega para redefinir o currículo da escola pública, tendo como uma de suas propostas, incluir as artes cênicas como área de conhecimento. A pesquisa descreve esse momento de transição que a escola está passando, visa o processo e as conseqüências provocadas pela inserção das artes cênicas no espaço, além de experimentar metodologias que facilitam a abordagem de jovens de diferentes realidades. É através de oficinas oferecidas no contra turno que o trabalho acontece, tendo por objetivo oferecer aos alunos uma aula dinâmica e lúdica, capaz de desenvolver suas habilidades, deixando claro para o aluno que suas habilidades existem e precisam ser trabalhadas. Os resultados alcançados até agora indicam que a proposta é valida e está conseguindo provocar mudanças significativas em toda a escola, mas ainda há muito que fazer, sendo necessária cautela para trabalhar nesse momento onde tudo é novo em um lugar que já vem fazendo a mesma coisa a muitos anos.
Palavras chave: Escola pública; Teatro; PROEMI; Cultura brasileira

THE THEATER AS A TRANSFORMING AGENT IN THE FORMATION OF YOUNG PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT:
This paper describes experimental research that is being conducted at the State Elementary School and Middle Almirante Barroso, located in Goiabeiras neighborhood in Vitória-ES, and proposes an interference with school routine by insertion the theatrical practice. The project gains power due to the movement PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) caused in school. The PROEMI comes to redefine the public school's curriculum, having as one of its proposals, including the scenic arts as an area of knowledge. The research describes this moment of transition that the school is passing, aims process and consequences caused by the insertion of scenic arts in the space, in addition to experiment methodologies that facilitate the approach of young people from different realities. It is through workshops offered in contra turn the work happens, with the goal to offer students a dynamic and ludic class, able to develop their skills, making it clear to students that their abilities exist and need to be worked. The results obtained at now indicate that the proposal is valid and is getting cause significant changes throughout the school, but there are so much to do yet, caution is

needed to work in that moment where everything is new in a place that has been doing the same thing many years ago.
Key words: Public school; Theater; PROEMI; Brazilian culture

1 Introdução

Este artigo visa relatar uma pesquisa experimental que introduz o teatro na escola pública como área de conhecimento, desmistificando a ideia de teatro como ferramenta na construção do conhecimento, e busca investigar as mudanças provocadas nos alunos quando a prática teatral é inserida no contexto escolar de uma escola pública. A oficina, que será o principal instrumento dessa pesquisa, foi pensada para atender alunos de escolas públicas, visando todas as suas particularidades. Há escolas particulares que já reconhecem o teatro como área de conhecimento e, também, reconhecem sua importância na formação do aluno. O desafio deste trabalho foi pensar de que maneira o teatro seria inserido em um ambiente onde os alunos, por muitas vezes, tiveram uma formação que fez esse aluno chegar ao ensino médio com déficits na aprendizagem. A dificuldade foi pensar em uma oficina que conseguisse ser atraente o suficiente para conseguir fazer com que o aluno freqüentasse o contra turno mesmo que ele tenha acordado muito cedo para ir trabalhar, a tarde tenha freqüentado o ensino regular e ele esteja cansado e com fome, pois não tem condições nem tempo para se alimentar adequadamente. O Objetivo do trabalho se tornou, então, fazer com que a aula fosse o mais lúdica possível, descobrindo e desenvolvendo habilidades e competências dos alunos, atribuindo sentido as atividades, sem cobrar resultados imediatos.

A oficina esta sendo realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Barroso, localizada no bairro Goiabeiras em Vitória-ES. A experimentação acontece através de oficinas de teatro ofertadas no contra turno e busca oferecer ao aluno uma aula diferenciada, desenvolvendo seu potencial artístico-criativo, incentivando a leitura, a interpretação de textos, a produção de textos, a consciência corporal e vocal, a independência, a argumentação e o pensamento crítico, o trabalho em equipe, o respeito pelo outro e a cidadania, além de promover a valorização da cultura brasileira e todas as suas particularidades.

O ano de 2014 está sendo um ano de grandes mudanças na educação pública brasileira. Através de projetos como o PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) a educação pública brasileira da passos largos ao desenvolvimento, tornando o ambiente escolar muito mais atrativo aos jovens e, foi através do PROEMI que o projeto de oficina ganhou espaço na escola.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) é uma iniciativa do governo federal que busca implantar nas escolas estaduais de todo o Brasil o ensino médio em tempo integral, oferecendo oficinas de diversas áreas de conhecimento no contra turno, podendo o aluno escolher, entre muitas atividades, aquilo que deseja fazer. São oferecidas aulas de teatro, dança, música, cinema, audiovisual, robótica, redação, reforço de matemática, línguas e muitas outras atividades. O PROEMI chega com o intuito de reformular a base curricular do ensino médio, gerando um novo momento na escola pública e, sem dúvida, representa um salto significativo na qualidade do ensino público, garantindo ao jovem um modelo curricular mais completo e inovador. Desde a chegada do PROEMI a rotina da EEEFM Almirante Barroso não é mais a mesma.

Um dos principais objetivos desse projeto é provocar um movimento reverso

na escola, mostrando aos jovens grandes nomes da cultura brasileira, que produziram obras incríveis e merecem ser lembrados, ou, no mínimo, conhecidos, para que eles, os jovens, consigam realmente julgar a cultura brasileira em qualquer linguagem que for. Tentando fugir da massificação da cultura norte-americana, que é posta goela abaixo todos os dias, através das mídias, os jovens são colocados frente a frente a obras de diferentes manifestações artísticas e são convidados a fazer uma analise.

A analise proposta na “oficina 1”, que é oferecida na terça a noite, faz uma viagem ao passado para conhecer a trajetória de um dos maiores compositores da musica popular brasileira, o saudoso sambista Agenor de oliveira, mais conhecido como “Cartola”. Fundador da estação primeira de Mangueira, Cartola é responsável pelas mais belas canções de samba que se tem noticia, entretanto, viveu na pobreza e no anonimato por quase toda a sua vida, conseguindo apenas gravar seu primeiro disco com apenas 65 anos. A história e a obra de Cartola fizeram com que os alunos comprassem a ideia e fizessem um espetáculo musical, que mantivesse viva a memória e a obra desse gênio da música popular brasileira. Esse trabalho descreve essa jornada e busca relatar a jornada dessa oficina de teatro, focando nas metodologias e nas transformações ocorridas no decorrer do processo. A proposta de oficina não fica restrita apenas as artes cênicas, propõe que o trabalho aconteça articulado com outras linguagens artísticas, fazendo com que o processo seja mais proveitoso, atrativo e enriquecedor para a formação do aluno.

2 Referencial teórico

A metodologia e a estruturação do projeto de oficina contam com as contribuições de teóricos como Viola Spolin, Augusto Boal e Olga Reverbel.

Não se pode pensar em iniciação teatral sem consultar a obra de Viola Spolin. “Improvisação para o Teatro” é a principal referencia quando pensamos em realizar uma iniciação teatral no ambiente escolar. De uma maneira singela, porém, objetiva, Viola apresenta, através de suas técnicas, o mundo das artes cênicas para seus alunos. Um aspecto interessante no trabalho de Viola é que ela vê o teatro como agente transformador do individuo, não trabalhando com a idéia de talento nato, mas sim com a idéia de que todos têm condições para descobrir e desenvolver suas habilidades com a arte dramática. Em alguns momentos da oficina pôde-se perceber que os alunos sentiam muita vergonha quando eram retirados de suas zonas de conforto e eram levados a vivenciar situações que exploravam a criatividade. Os alunos executavam as atividades preocupados com a avaliação da professora, não se permitindo tentar, ou até mesmo criar, com medo de errar. Em seu livro, Viola, aponta a idéia de APROVAÇÃO e DESAPROVAÇÃO, que é quando o aluno não consegue se desprender de suas amarras, devido aos seus medos, e, as abordagens adotadas pelo professor é o principal meio que fará com que esse aluno consiga se expressar livremente. Percebendo que a capacidade de experienciar do aluno fica tolhida e, o processo passa a não fazer sentido, surge a necessidade de se pensar uma nova abordagem para que o processo fosse mais proveitoso.

Viola sugere que o trabalho não seja direcionado apenas para produzir um produto final, mas sim, que todo o processo seja valoroso para o aluno.

> Devemos reconsiderar o que significa “talento”. É muito possível que o que é chamado de comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada (SPOLIN, 1979, p.3).

Os Jogos teatrais que desenvolveu contribuem com a familiarização do aluno com o teatro, também, sendo importante para fazer com que os alunos percebam o outro, o espaço, o próprio corpo e comecem a entender o valor de se trabalhar em equipe. Através de orientações e comandos que os jogos dramáticos acontecem. O Professor orienta os alunos a pensarem: onde, quem e o quê, e, os alunos iniciam os jogos, colocando no jogo tudo o que ele trás como referencia. Esses jogos foram essenciais na nova abordagem adotada na oficina.

Augusto Boal, com o livro "200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro" vem com uma proposta de um teatro inovador, desenvolvendo uma série de técnicas de teatro do Oprimido. O objetivo do trabalho não é aprofundar as pesquisas sobre a obra de Boal, mas sim incluir as contribuições que o Teatro do Oprimido tem a oferecer para uma geração que se sente mais livre para dizer o que pensa e, assim, conseguindo dizer algo através do teatro, como propõe Boal. Os jogos apresentados no livro "200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro" vem para agregar valor ao processo de aprendizagem do aluno, o tornando um individuo mais crítico e reflexivo.

> O teatro, para ser "popular", tem de ser "revolucionário", não importando onde se realiza o ato teatral. E o teatro chega ao seu maior grau revolucionário quando o povo deixa de ser apenas o inspirador e o consumidor para passar a ser o produtor. Quando se comunica através do teatro (BOAL, 1997, p.27).

Olga Reverbel no livro "Oficina de Teatro" contribui de maneira completa no processo de montagem de um plano de curso de uma oficina de teatro. Destacando e descrevendo passo a passo todas as etapas que o professor deve oferecer em suas aulas de Teatro. De maneira didática, prática e precisa, consegue guiar o trabalho do professor até chegar a um resultado satisfatório, mas enfatiza que, para o professor criar uma oficina de teatro é preciso que goste do que faz. Segundo Olga (1993, p. 11) "Para criar uma Oficina de Teatro é preciso que se tenha um grande prazer em ensinar os alunos, desde os primeiros passos da formação de um ator até o momento de se apresentar no palco."

Olga orienta o professor a trabalhar desde os primeiros contatos até a apresentação de uma montagem, descrevendo cada etapa e salientando a relevância de cada uma dessas etapas no processo de aprendizagem do aluno.

3 Metodologia

A oficina aconteceu em nove etapas: Primeiros contatos com o teatro, corpo, voz, jogos dramáticos, improvisação, visita a espetáculo teatral, dramaturgia, interpretação e montagem de espetáculo, sendo importante a participação do aluno em todas as etapas. Após cada etapa os alunos se sentam em um circulo para discutir o que foi ensinado e sempre colocando em questão se aquele conteúdo faz algum sentido para ele.

Figura 1 – Alunos em roda de conversa



Nos primeiros contatos com o teatro os alunos foram convidados a sentar em roda, depois de um leve exercício de respiração para relaxar, esquecer o mundo de fora da sala e retomar sua postura. Após o relaxamento os alunos foram levados a responder algumas questões, como: Qual é o seu nome? Qual é a sua idade? Você já fez teatro? Tem o habito de assistir espetáculos teatrais? O que trouxe você a essa oficina? Qual é o seu objetivo ao frequentar essa oficina? A maior parte respondeu que buscava perder a timidez, para ter uma melhor desenvoltura para falar em público. Já alguns procuraram por curiosidade, buscando saber o que era ensinado na oficina, e outros afirmaram que gostariam de seguir carreira com a arte dramática. Após as falas de todos, o planejamento da oficina é apresentado e, todas as etapas são devidamente explicadas. Tiradas as dúvidas os alunos foram questionados se o planejamento esta dentro das expectativas deles e se eles teriam alguma sugestão. Boa parte dos alunos afirmou que o planejamento estava além de suas expectativas e estavam ansiosos para começar. Dados os esclarecimentos, os alunos receberam algumas orientações sobre como a oficina iria acontecer, e foram comunicados que o foco da oficina, além de cumprir todas as etapas, é trabalhar com cultura brasileira em todas as suas linguagens. Foi discutido com os alunos a importância da continuidade do trabalho, deixando claro para eles que, o trabalho era em grupo e, que, se um faltasse iria prejudicar o processo de aprendizagem do grupo inteiro.

Na segunda etapa os alunos começaram a fazer exercícios para explorar a expressão corporal, realizando uma série de atividades que exploraram suas habilidades físicas, como: olhar, gestos, movimento, equilíbrio, flexibilidade e a expressão facial. Os alunos foram orientados a irem para as aulas com roupas confortáveis e sentiram a diferença quando estavam com roupas que dificultavam seus movimentos.

Figura 2 - Alunos em exercício de relaxamento



A terceira etapa foi direcionada ao ensino da técnica vocal e, os alunos fizeram uma série de exercícios para iniciar o processo de consciência vocal. Foram orientados a reeducar a postura e a respiração para conseguirem sustentar a voz, impostada durante todo um espetáculo, sem a perder. Os exercícios ajudavam os alunos a soltarem suas vozes e, consequentemente, conseguiam se livrar um pouco da timidez.

Figura 3 - Alunos em exercício de expressão corporal



Na quarta etapa começaram os jogos dramáticos, e foi nesse momento que os alunos começaram a ser retirados de suas zonas de conforto, começaram a interagir com os colegas, tendo à oportunidade de experienciar as atividades que foram propostas. Os jogos tinham regras preestabelecidas e buscava explorar a criatividade do aluno para lidar com as situações em que eram colocados. Durante essa etapa os alunos jogaram muita mímica, explorando a expressão facial, corporal e a intenção.

Após os jogos dramáticos os alunos já estavam prontos para começar a quinta etapa, que era a improvisação. Nos jogos de improvisação os alunos sentiam sede de atuar, ficaram muito animados com as possibilidades que os jogos traziam e se jogaram de cabeça nas propostas de improvisação. Os alunos recebiam as instruções de como era a cena e eles deveriam definir o personagem, onde ele estava, o que estava acontecendo e fazer com que aquela cena fluísse com muita criatividade. Com o passar do tempo era dado apenas o tema e eles criavam as cenas. Nesse momento o grupo já havia se entrosado e o ato de improvisar era algo extremamente prazeroso, tanto que pediam para jogar o tempo inteiro. Mas o resultado já havia sido alcançado e o processo precisava continuar.

Figura 4 – Alunos fazendo improvisação.



Após o período de jogos e improvisação os alunos chegaram à etapa da dramaturgia, sim, pulamos uma etapa, mas ela aparecerá mais a frente. A etapa seguinte faria com que os alunos passassem a conhecer a estrutura de um texto teatral, além de conhecer alguns clássicos do teatro brasileiro. O autor escolhido foi Nelson Rodrigues, com o texto “Vestido de Noiva”. Os alunos ficaram eufóricos com a obra de Nelson e logo fizeram uma leitura dramática para os colegas. Após a leitura do texto os alunos foram questionados se gostariam de fazer a peça de Nelson Rodrigues ou se queriam fazer seu próprio texto, e a resposta foi unânime, todos queriam fazer o texto. Após a decisão começaram as pesquisas sobre qual tema poderiam apresentar, e teve um aluno que sugeriu a ideia de contar a história de um artista, até que foi feita a proposta de contar a vida do sambista Cartola,

nenhum deles o conhecia, então foi preciso realizar uma pesquisa. Através de um documentário da vida de Cartola os alunos tiveram a certeza de que aquele artista seria homenageado. Decidiram fazer um musical em homenagem ao Cartola. Os alunos pesquisaram tudo sobre a vida do sambista, conheceram todas as musicas que havia composto, fizeram um roteiro e depois fizeram o texto, todos unidos, um ajudando o outro. Durante o processo de escrita do texto alguns alunos saíram da oficina, não se sentiam a vontade para ler em publico e, muito menos, para escrever e deixar que os outros vejam.

Figura 5 - Alunos produzindo roteiro



O texto ficou pronto e chegara a hora da oitava etapa, a interpretação. Com o texto em mãos os alunos definiram seus personagens e começaram os ensaios. Cada aluno era orientado a pensar na vida anterior do seu personagem, como ele é quando não esta em cena, se tem família, se é idoso, se tem alguma deficiência e qual era a sua personalidade. Isso era fácil para os alunos, pois haviam pesquisado anteriormente a vida de cada um desses personagens para conseguir montar o texto. Durante o período de iniciação a interpretação foi muito cobrada a intenção dos alunos-atores, o que o personagem estava sentindo, o que gostaria de dizer, mas não conseguia dizer com palavras mas o corpo precisava dizer. O tempo todo era cobrado do aluno que, antes dele tentar interpretar qualquer personagem, em qualquer cena, ele precisava entender o que estava acontecendo na cena, o que o personagem dele representava naquele momento, porque ele estava sentindo aqueles sentimentos e porque estava dizendo aquelas palavras. Mas toda a cobrança era feita acompanhada de instruções. Além das cenas com falas havia as musicas e as danças que deveriam se encaixar perfeitamente com as cenas faladas, e isso foi muito complexo para os alunos, mas alguns alunos contavam com uma experiência anterior com a música, uns com instrumentos e outros com o canto. A preocupação, então, passou a ser a interpretação quando se estava cantando e dançando, e mais orientações foram dadas.

Após o processo de interpretação os alunos começaram a montar o cenário, e mais uma pesquisa foi feita, agora, para saber o que montar e como montar. O cenário teria que passar a idéia de que os personagens estavam em um local humilde, como em uma favela. Não havia muito material disponível na escola, então, foi decidido que a matéria prima do cenário do espetáculo seria o papelão. Os alunos fizeram um mutirão para ir até um supermercado, que fica próximo a escola, para pedir algumas caixas de papelão no deposito. Conseguiram muitas caixas e ficaram uma semana montando todo o cenário. Os alunos foram para a escola até no sábado, ficavam o dia inteiro cortando papelão e colando com cola quente, outros pintavam e os outros limpavam a sujeira que ficava. Todos trabalharam em equipe. A montagem do cenário aconteceu paralelamente aos ensaios, os alunos revezavam para conseguir ensaiar e terminar o cenário a tempo, pois iriam participar de uma competição que aconteceria em duas semanas. O grupo foi convidado de ultima hora e não havia se programado, foi perguntado se eles tinham o interesse de participar e representar o nome da escola, eles aceitaram a proposta e assumiram a responsabilidade, mas precisavam correr contra o tempo. Durante o processo os alunos de teatro dos outros turnos se comprometeram em ajudar o grupo que iria apresentar. Os alunos das oficinas de outros turnos representaram a figura do produtor e do contra-regra e foram juntos com o grupo no dia da apresentação, para ajudar no que fosse preciso. O dia da apresentação foi um tanto tumultuado, alguns alunos chegaram atrasados e atrapalharam os outros a chegarem mais cedo no local e fazer o reconhecimento do palco.

Figura 6 – Alunos confeccionando cenário



Chegada a hora do grupo “Alvorada” (Nome escolhidos pelos alunos, em homenagem a uma música de Cartola) entrar em cena, os alunos foram tomados pelo nervosismo, erraram algumas cenas e falaram muito baixo, mas não deixaram de fazer nada que foi proposto, cantaram todas as músicas, repetiram algumas, colocaram cena que não existia, mas foram até o final. Como haviam sido ensinados a nunca desistir, seguiram em frente e tiveram a perseverança de concluir o

espetáculo, mesmo sabendo que já estavam desclassificados, devido ao tempo, que era cronometrado. Terminado o espetáculo, os alunos trocaram suas roupas, deixaram no canto e foram até a platéia assistir ao ultimo espetáculo do festival. Estavam todos muito quietos e com aspecto sério, como quem não queria conversa, assistiram e voltaram para o camarim, para juntar tudo e voltar para a escola. É chocante pensar que quando a porta do camarim foi aberta, estavam todos juntos, abraçados em um canto, chorando e achando que a professora, que voz fala, estava decepcionada com eles. Pelo contrário, estava muito orgulhosa, da garra que tiveram para concluir a apresentação, mesmo sabendo que estavam errando em algumas coisas, e o respeito que mostraram ao trabalho produzido pelas outras escolas.

A etapa da oficina, que era destinada à visitação de um teatro para assistir um espetáculo teatral, não conseguiu acontecer no tempo certo que deveria acontecer, que era antes de começar a montagem do espetáculo, mas durante a mostra de teatro que participaram, eles conseguiram assistir a muitos espetáculos e isso interferiu de maneira positiva no comportamento deles.

Figura 7 - Alunos ensaiando o espetáculo



4 Resultados e análises

Foi no dia da apresentação que se pode perceber que tudo o que os alunos aprenderam não se resumia apenas ao que seria apresentado no palco, era nítida a mudança de postura de alunos que, não conseguiam se concentrar, se controlar e riam de tudo o tempo todo. A maior parte dos alunos que procuram a oficina de teatro são alunos vistos como indisciplinados, e hoje se tornaram jovens capazes de respeitar as pessoas. O teatro fez com que esses alunos se tornassem pessoas mais sensíveis, capazes de ajudar o próximo e se colocar no lugar do outro. A surpresa da oficina foi a grande procura de alunos com necessidades especiais, eles procuravam por vontade própria e queriam participar de forma ativa, e puderam contar com a ajuda dos colegas para acompanhar o ritmo da turma.

No dia da apresentação o que se via na coxia eram alunos confiantes, acreditando no trabalho que conseguiram fazer em tão pouco tempo, mas que tinham tanta qualidade como qualquer outro que ali se apresentaria. Algo que chama a atenção é a maneira como esses alunos se portaram quando estavam assistindo aos espetáculos de outras escolas, estavam todos sentados e concentrados, independente da qualidade do espetáculo, eles batiam palmas quando terminava e assistiam até o final, mesmo vendo que os alunos das outras escolas faziam o contrário. Eles continuaram em seus lugares e respeitaram quem estava em cena, mostrando que as aulas de teatro estavam ultrapassando as paredes da sala de aula (FERREIRA, 2006). O aluno Gustavo, 15, afirma: “O teatro é importante para a minha formação educacional, disciplinar, moral e ética. Graças ao teatro eu sei me comunicar melhor e tenho menos pavor de falar em público.”

Devido ao grande envolvimento dos alunos com as linguagens artísticas oferecidas na escola, a apresentação dos alunos na IV Mostra de Teatro da SEDU e a mudança de postura dos alunos, a diretora da escola sentiu a necessidade de solicitar a secretaria de educação do estado a construção de um teatro para a escola. Ana Beatriz, Diretora da escola, observando o envolvimento de seus alunos com o teatro, concluiu: “O aluno, ao se envolver com o teatro, volta a se envolver com a escola.”

Os resultados alcançados, até agora, indicam que, a escola, como um todo, está percebendo a movimentação gerada com a chegada do teatro. Depois de quase um ano desenvolvendo o projeto com os alunos, as mudanças no comportamento começam a aparecer. No meio do processo os professores da rede estadual entraram em greve, mas o PROEMI não entrou, e os alunos continuaram a frequentar as aulas, mesmo estando livres para fazer o que quiser, e, após a apresentação do grupo na mostra de teatro, a quantidade de alunos duplicou. Os alunos passaram a se interessar mais pelas atividades oferecidas na escola.

Durante o processo pode-se perceber que alguns profissionais não respeitam o teatro como área de conhecimento, aliás, não dão nenhuma credibilidade ao ensino das artes em geral, compreendem-na apenas como mera brincadeira, desconhecendo as mudanças significativas que ela provoca na formação desse jovem. Não seria uma atitude sensata tentar convencer essas pessoas do contrário, pois pensam dessa maneira a muito tempo, provavelmente não tiveram esse privilegio quando eram jovens, portanto, não conhecem os benefícios que a atividade provoca na formação do sujeito. O mais importante nesse processo é mostrar para esse aluno o que esse novo momento da educação oferece a ele, mostrar a importância da arte na sua formação e fazer com que esse jovem comece a semear essa idéia, pois, será através do jovem que a arte ganhará seu merecido espaço na escola.

5 Considerações finais

Se pensarmos na questão de que a maioria dos alunos são os que mais davam problemas para a direção da escola e hoje são alunos que passaram a se envolver com a rotina escolar e começaram a sentir prazer em estar na escola, isso mostra que o teatro pode transformar o sujeito. A grande dificuldade desse trabalho não foi a indisciplina, mas sim conseguir atender a todos os alunos, de maneira igual, fazer com que todos se sentissem especiais, sem dar espaço ao individualismo, cortando pela raiz qualquer tipo de manifestação egoísta. Toda essa mudança conquistada na EEEFM Almirante Barroso não significa que o resultado será sempre unânime, não que o problema do abandono escolar se resolva com a

simples oferta de ensino do teatro, o problema é muito maior do que isso. Mas quando o aluno é atraído pela atividade, qualquer atividade que seja interessante para esse aluno, o sucesso é praticamente garantido, e, essa atividade pode sim transformar a vida desse jovem.

A mudança de comportamento dos alunos e as conquistas alcançadas nesse projeto mostra que nada nesse trabalho foi em vão. Os alunos, após conseguirem falar em público, conseguirem argumentar, defender suas ideias, sem medo, e, ao se depararem em situações que jamais conseguiriam alcançar, percebem a importância que os ensinamentos adquiridos através das aulas de teatro têm em suas vidas. Todos esses resultados mostram que esse trabalho precisa continuar, pois na aula de teatro os alunos têm a liberdade necessária para que a sua criatividade apareça e a arte aconteça.

Figura 8 - Alunos ensaiando espetáculo



6 Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1997. 123p

FERREIRA, Taís. **A escola no Teatro e o Teatro na Escola**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 128p

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 27ª edição. Petrópolis, Vozes, 1999. 160p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987. 187p.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. 9 ed. Campinas: Papires. 2001. 224p

REVERBEL, Olga. **Oficina de Teatro**.1 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1993. 127p

SPOLIN, Viola**. Improvisação para o teatro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1979. 354p.

WEILL, Pierre / TOMPAKOW, Roland. **O Corpo Fala**. 52ª edição. Petrópolis, Vozes, 2001. 288p.

Nathalia Chiabai de Freitas
Graduanda no curso de Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, Atriz, Professora de Artes Cênicas da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo e Bolsista de Iniciação a Docência pelo PIBID – Artes Visuais da UFES.
http://lattes.cnpq.br/6634117239736723

Modalidade: Comunicação oral, a ser apresentada no formato slides. GT: Teatro
Eixo Temático: 11. Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS QUE GERAM CONHECIMENTO

Pryscilla Santos de Carvalho (UFMA, Maranhão, Brasil)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a experiência estética como propulsora de conhecimentos, tendo como objeto de análise o trabalho de atores em processos criativos colaborativos, dando ênfase nas narrativas construídas a partir de uma abordagem autobiográfica. Estudo sobre o que fica para o aluno/ator após o termino do processo do trabalho criativo, seja na produção de espetáculos como em processos educativos, com o objetivo de investigar como essas dimensões de aprendizagem ressignificam o(s) conhecimento(s), seja na vida cotidiana, escolar ou no âmbito profissional. Considerações acerca do processo de aquisição de conhecimentos em teatro e sua pedagogia na perspectiva de uma professora/atriz, em processo de desenvolvimento profissional, tendo como base metodológica a pesquisa narrativa. **Palavras-chave:** Experiência estética; Teatro Colaborativo; Conhecimento em teatro; Pedagogia do ator.

ABSTRACT

This research investigates the aesthetic experience as a knowledge promoter, with the actors work on collaborate creative processes as analysis object, with emphasis on narratives built from an autobiographical approach. A study about what remains for the student/actor after finished the creative work process, whether on the production of plays or on educational processes, aiming to investigate how these learning dimensions restructure the knowledge(s), whether on daily life, school or the professional scope. Considerations on the acquiring knowledge process on theatre and its pedagogy on the prespective of a teacher/actress, en professional development process, with the narrative research as methodological base.
Keywords: Aesthetic Experience; Collaborative Theatre; Theatre Knowledge; Actor Pedagogy.

1 Introdução

Voltar ao ambiente das vivências que guardamos na lembrança é algo muito instigante, mas em alguns casos também melancólico, principalmente quando se retorna para falar de si. Nesse instante as lembranças de amores, amigos, lugares, paisagens e sabores invadem-nos e deixam-nos quase transbordantes de alegria com um sorriso de

canto de boca, aquele que fazemos quando nos recordamos de algo ou alguém, aparece para mostrar-nos que tudo fez sentido. Essa volta ao passado torna-se ainda mais saudosa quando nos reportamos a momentos importantes e decisivos da nossa formação.

Imbuída de pensamentos sobre mim mesma e de minhas experiências, busco no presente texto narrar uma história que me leve a refletir sobre os caminhos que trilhei no teatro até aqui. Buscando tecer algumas considerações nesse mergulho à outras memórias, ainda que de soslaio, destaco o estudo da pesquisa narrativa, mais precisamente a autobiografia, como metodologia, onde o autor é convidado a repensar a sua função de produtor de conhecimento. Tal perspectiva possibilita uma investigação acerca da minha própria prática artística e docente, permitindo-me reconta-las para outras pessoas.

O termo autobiografia, que adoto como metodologia de pesquisa neste trabalho, é bastante utilizado por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, tais como: ciências sociais, educação física, pedagogia, entre outras. Para elucidar essa prática metodológica utilizo teóricos que colocam a subjetividade do autor como fonte de produção de conhecimento decisiva para a sua formação, entre eles destacam-se: Connelly e Clandinin (2011); Abrahão (2004), Souza (2006), Dominicé, Josso e Ferraroti (1988).

2 Metodologia

A autobiografia caracteriza-se pela escrita da própria vida, neste caso no sentido estético/pedagógico, “por que o sujeito desloca-se numa análise do papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros” (SOUZA, 2006, p. 25). Portanto, o contato com o conceito da autobiografia mostrou-me que eu poderia falar sobre mim. Assim, adoto o procedimento autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação/formação para contar e trocar experiências educativas sobre a pedagogia do teatro e a formação do artista.

O ponto de partida desta narrativa é minha experiência estética como estudante e atriz, e por encontrar-se em espaços de transmutações ela articula diálogos com outra história tão significativa e propulsora de conhecimento quanto, a utilizo como linha para costurar essa colcha retalhada de histórias e experiências. Neste sentido, por vezes, o texto deixará de lado o carácter singular – eu – passando a adotar uma forma pluralista – nós – isso por que tais experiências foram desenvolvidas colaborativamente a partir do convívio com outros sujeitos.

Ao longo de uma década de trajetória artística, desde que iniciei até agora, da educação básica à formação profissional, passando por grupos de teatro e pela Universidade, o teatro tem sido como uma lupa, uma lente de aumento para conhecer a vida através das minhas experiências, o que me leva a acreditar que eu não poderia fazer outra coisa senão questionar e refletir sobre aquilo que sou, sobre as minhas memórias, experiências e como elas me afetaram/afetam ao longo de todo esse tempo, haja vista que o meu processo de educação estética perpassa por estas experiências de aprendizagem. No entanto o objetivo deste trabalho não é a busca por sanar as perguntas, mas sim colocar num estado de investigação e reflexão as minhas trajetórias pedagógicas.

A escolha por pesquisar a experiência estética como propulsora de conhecimento partindo das minhas vivências significa saber, como estas experiências

podem ser ressignificadas sejam na vida cotidiana ou profissional. Nesse sentido, a pesquisa torna-se relevante porque se insere num ramo da literatura que se encontra em construção, uma vez que poucas são as publicações focadas nos saberes adquiridos pelo ator em seu ofício, embora esteja ocorrendo ultimamente uma tônica em torno do assunto, no âmbito da pedagogia do teatro, como pode ser encontrado nas obras de Pereira (2013), Santana (2013; 2010), Telles (2008) e Martins (2006). Assim, no que se refere ao ensino do teatro, a presente pesquisa contribui para investigações neste campo, reafirmando a experiência estética como poética e prática pedagógica contemporânea.

Neste sentido, busco compreender a importância da experiência estética que se realiza através de processos criativos para o ator enquanto sujeito, tendo como foco central o substrato da minha história de vida acadêmica e artística, convidando no curso da narrativa uma participante para colaborar comigo nesta viagem a um tempo *outro*, assim a minha história se cruza com esta história na iminência de elucidar tais reflexões.

Considerando a maneira como foram concebidos os problemas e os objetivos da pesquisa em questão, tornou-se necessário adotar estratégicas metodológicas apropriadas, ou seja, de natureza qualitativa e exploratória, tomando como base empírica um processo participante e de cunho narrativo (*CLANDININ e CONNELLY, 2001).* Pretendendo evidenciar as contribuições práticas e teóricas face ao problema e delineamento da pesquisa, o procedimento metodológico se constituirá no estudo do processo colaborativo vivenciado pela atriz do espetáculo *Avesso, Averso: Há versos*, considerando a história de vida artística da colaboradora Evenice Neta participante desse mesmo processo, formado por discentes da Universidade Federal do Ceará - UFC.

Os dados coletados subsidiam a fundamentação e dissertação das ideias e registros discorridos durante a pesquisa, incorporando a própria vivência de professora-artista. Esses dados de campo serão investigados tendo como base o estudo teórico acerca do tema *processo colaborativo*, de maneira a possibilitar uma narrativa sobre aqueles fenômenos educativos e estéticos que funcionam como elemento(s) propulsores de conhecimentos que se tornam constantes para o artista e para indivíduo, ou seja, que passa a integrar um processo de busca durante toda a vida.

3 Desenvolvimento

O encontro com a Universidade ou a identidade coletiva

A questão da identidade vem sendo largamente discutida nos meios da teoria social e nos possibilita compreender melhor a discussão acerca dos indivíduos. Na contemporaneidade a questão da identidade é tratada como processo de construção dos sujeitos, os quais se definem a partir de como se reconhecem em coletividade. Com isso a Universidade pode oferecer meios para que os sujeitos se integralizem e construam suas identidades, sejam elas profissionais e/ou culturais, a partir do ambiente de coletividade que tal espaço lhes proporciona.

Parti em busca de uma identidade profissional quando me percebi sem rumo e desintegrada de um coletivo artístico que pudesse me gerar conhecimentos frutíferos. Em 2009 adentrei na Universidade Federal do Maranhão-UFMA em busca de profissionalização, algo que já era meu intuito desde que comecei com o teatro na escola. Lá conheci novas pessoas e consequentemente, novos pensamentos. Com estas novas experiências, novas companhias, me dei conta de que todo o meu trajeto na arte se

consubstancia no teatro colaborativo, e que este moldou em mim uma identidade a partir da coletividade. A universidade fez desencadear a consciência dessa identidade coletiva.

O processo colaborativo se caracteriza essencialmente como uma experiência de grupo. A colaboração e o empenho mútuo de todos os partícipes envolve um esforço compartilhado e integrado para as soluções conjuntas da cena, o que podemos compreender que a obra é de autoria de todos, e que cada um contribui para o todo a partir de suas funções específicas. Assim afirma Figueiredo (2006, p. 03):

> [...] a experiência do trabalho colaborativo faz ampliar o olhar do artista, passando esse a dialogar diretamente com as outras áreas, além de fazer com que o artista faça propostas aos outros criadores também. Essa postura dialógica possibilita ao criador compreender a atividade teatral de maneira orgânica, pensada e construída a variadas mãos e vozes. Criar, recriar, modificar-se perante o outro, olhar por um novo ângulo; acreditamos que a colaboração e a interdisciplinaridade vêm contribuir nesse ponto com o teatro e, consequentemente, com o sujeito que ali se transforma.

O meu encontro com a Universidade se deu de maneira natural, creio, por que aconteceu no momento em que deveria acontecer. Talvez se tivesse adentrado no momento em que eu queria, antes de quando se deu, não teria vivido experiências que me levaram refletir o que eu queria exatamente. Encontrei na Universidade espaço propício para gerar um pensamento e dar continuidade a pesquisa que vinha construindo desde a escola com o Meireles Grupo de Teatro Estudantil[1], que era o trabalho de ator atrelado às pesquisas corpóreas.

Quando ainda estava no grupo Meireles Grupo de Teatro Estudantil, tive o prazer de trabalhar com o professor Luís Pazzini[2], numa parceria com o grupo Cena Aberta[3] em um trabalho chamado Diálogos das Memórias, no final de 2007, e que fora apresentado no Museu Histórico e Artístico do Maranhão. Na Universidade pude enfim ser aluna do professor Pazzini, algo que já queria desde o ensino médio, pois ele fora muito bem apresentado a mim, pelo professor Luís Antonio Freire.

O primeiro contado de uma turma é costumeiramente muito parecido, todos ainda se conhecendo, alguns tímidos, outros mais falantes. Felizmente uma das primeiras disciplinas neste período foi Improvisação, justamente com o professor Pazzini. Éramos uma turma mista, havia aqueles que nunca tinham tido experiências com o teatro, outros tiveram somente contato passageiro no ensino básico, e poucos eram egressos do CACEM[4]. Essa era a realidade dos alunos que ingressavam no curso naquele ano.

Com o tempo fui me adaptando ao novo espaço e vivenciando as experiências de sala de aula, os conteúdos eram em sua maioria novidades pra mim, principalmente as disciplinas pedagógicas, algo que não estava acostumada. De repente tinha passado de estudante para professoranda, estava agora num lugar totalmente desconhecido. Creio que essa observação corrobora com a ideia de Paulo Freire (2011, p. 25) a respeito de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das

[1] O Meireles Grupo de Teatro Estudantil, formado pelo professor Luís Antonio Freire no Centro de Ensino Médio Mário MARTINS Meireles foi onde comecei toda a minha história com o teatro.

[2] Luís Roberto de Sousa, conhecido como Luís Pazzini é encenador e professor do curso Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Maranhão.

[3] O grupo Cena Aberta é um projeto de extensão coordenado pelo professor Pazzini.

[4] O Centro de Artes Cênicas do Maranhão – CACEM é uma escola de formação de atores em nível técnico, mantida pelo governo do estado.

diferenças que os conotam, não se reduzem á condição de objeto um do outro". Estava/estou nas interfaces dos dois.

As experiências foram vastas, no entanto não caberiam neste curto espaço de exposição, mas é preciso que se busque mecanismos a fim de coloca-las em diálogo. Neste caso faço uso de um recurso da unidade de tempo, avanço um pouco na ordem dos fatos, deste modo do primeiro período dou dois saltos temporais em busca de narrar experiências ímpares, que não isoladamente tem uma a ver com a outra, entrelaçadamente. A primeira trata de uma experiência estética vivenciada como aluna/atriz no terceiro período, e a outra já como atriz/professora em projetos de extensão.

Ô coisinha tão bonitinha do pai[5] – Evenice Neta: em cena a primeira colaboradora

Como dito logo no início do texto, conto com as presenças de uma colaboradora para fundamentar a minha narrativa de pesquisa. Mesmo que as histórias da participante não sejam iguais as minhas, em sentido de tempo e espaço, há de certa maneira semelhanças que as entrecruzam. Assim como na vida existem histórias que são protagonizadas por sujeitos diferentes, estas passagens formam um mosaico, que mesmo com cores diversas seu objetivo final é formar um desenho feito a retalhos, e assim me utilizo das narrativas de Evenice Neta, pois juntas bricolamos experiências de aprendizagem.

No entanto, pode haver um problema de compreensão em função de saber a quem pertence a voz, se é minha, enquanto pesquisadora, ou de Evenice Neta, enquanto participante, esta problemática pode ocasionar também dúvidas acerca da autoria do texto em tela, diante disso vejamos um exemplo que Clandinin e Connelly (2011, p. 112 - 113) expõem:

> [...] críticos da pesquisa narrativa frequentemente [...] questionam que a voz do participante é ouvida, roubada e publicada como sendo do pesquisador ou que a voz do pesquisador se sobreponha à dos participantes, de forma que quando estes últimos parecem estar falando algo, na verdade é a voz do pesquisador que predomina nesse discurso.

É preciso que se esclareça que o objetivo da pesquisa narrativa em relação aos seus participantes não é roubar-lhes a voz, muito menos usurpar seu lugar. Há sim, princípios de um processo colaborativo que se faz por meio de interligações de narrativas de experiências. Portanto objetiva-se contar uma história escrita conjuntamente, ainda que os sujeitos envolvidos não tenham tido as mesmas vivências, ou seja, tais narrativas contribuem de maneira significativa para reflexões, pois desta forma podemos dialogar acerca daquilo que fizemos/fazemos, interligando-nos uns aos outros.

O interesse dos pesquisadores narrativos está em pesquisar aquilo que provêm das suas próprias histórias, por isso eles são fortemente autobiográficos (CLANDININ e CONNELLY, 2011). Então como eu posso falar do que me aconteceu, sem dizer também dos sujeitos que fizeram parte dessa mesma história? Ou ainda, como não citar outras histórias semelhantes que podem dialogar e potencializar as minhas? É com estes questionamentos que trago as experiências de Evenice Neta, partícipe do processo

[5] Trecho da música de Jorge Aragão – *Coisinha do pai* – esta música estourou no ano do nascimento de Evenice Neta e seu pai canta para ela desde então. É assim que Evenice Neta começa seu Memorial, material de pesquisa solicitado pela pesquisadora, o qual pode ser observado em anexos.

colaborativo *Avesso, Averso: Há versos*, processo construído em sala de aula da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Nascida numa terça-feira de carnaval de 1985, Neta, como gosta de ser chamada, iniciou os estudos com o teatro na Universidade Federal do Ceará em 2013, atualmente está cursando o quarto período. É aluna bolsista do PIBID[6]e membro do *Pacto Coletivo de Teatro* – coletivo formado com o intuído de investigar a cena bem como as poéticas e práticas pedagógicas contemporâneas. É preciso dizer que Neta ainda está tendo seus primeiros contatos com o teatro e suas práticas pedagógicas, mas quem melhor do que ela para narrar sua própria trajetória? Para tanto vale a pena destacar o seguinte depoimento:

> Em 2001 concluí o Ensino Médio. Naquela época eu já queria fazer Teatro, porém não existia curso superior de Teatro em Fortaleza. Resolvi então estudar Jornalismo e História. Em ambos os cursos participei e desenvolvi atividades relacionadas ao teatro, tanto no movimento estudantil quanto nas atividades acadêmicas. Entretanto, minha *tarefa* era principalmente escrever o texto e o roteiro das apresentações, praticamente não atuava. Ao concluir o curso de História, estando prestes a me inscrever para tentar o mestrado, decidi fazer o ENEM para tentar entrar no curso de Licenciatura em Teatro da UFC. Essa escolha se deu por vários fatores, mas os principais foram a percepção de que até então eu ainda não tinha de fato estudado o que eu queria profundamente e a informação de que o curso de teatro na UFC era de licenciatura, pois ao longo do curso de História, também licenciatura, busquei e dialoguei e me interessei pela arte-educação. Assim, posso afirmar que meu contanto com o Teatro, enquanto conhecimento específico, só se deu mesmo na Universidade[7].

Há um dito popular – o quintal da minha casa é o mundo – e foi assim que em minhas andanças conheci Neta. Ao me mudar para Fortaleza - CE nos conhecemos através do teatro. Hoje, formamos o *Pacto Coletivo de Teatro*. Quando nos tornamos amigas, ela estava em processo de construção do espetáculo *Avesso, Averso: Há versos*, fruto da disciplina de *Improvisação*, e eu estava em processo desta pesquisa, nisto a convidei para ser participante em minha pesquisa, pois analisar processos colaborativos – com vistas na aprendizagem do ator – em sala de aula constituía-se em um dos objetivos da pesquisa, e assim estamos nós, colaborando uma com a outra.

Como disse anteriormente, não intento em contar a história de Neta, mas a transponho para a minha de maneira que estas se interliguem gerando espaços fronteiriços de experiências. Busco então uma mesclagem de narrativas que ao se cruzarem impulsionam novos saberes estéticos e inquietações. As narrativas de Neta entram para dialogar e potencializar a discussão acerca do fazer artístico-pedagógico em sala de aula, como veremos na seção seguinte.

Um Bonde Chamado Desejo ou quando a sala de aula vira sala de ensaio

Estava no terceiro período da UFMA, quando iniciamos a disciplina Interpretação I com o professor Pazzini. Diferentemente da disciplina de Improvisação – na qual se destacam os trabalhos de Viola Spolin sobre o Jogo Teatral – que proporciona ao aluno/ator possibilidades para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e

[6] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
[7] Informação retirada do Memorial escrito por Evenice Neta, solicitado para esta pesquisa.

conhecimento das especificidades cognitivas relacionadas à prática da improvisação, de acordo com esta afirmativa vejamos o que Neta nos expõe em relação à sua experiência na disciplina de improvisação em sala de aula na UFC:

> O *Avesso* foi minha primeira experiência artística e, enquanto tal foi de onde surgiu quase tudo que sei sobre processo de criação cênica. Nesse sentido, o processo me apontou caminhos para o ensino de teatro a partir do jogo teatral enquanto metodologia, o que, sem dúvida, foi uma valiosa experiência para mim, docente em formação que sou[8].

A disciplina de Interpretação I da UFMA tem por objetivo fornecer conteúdos das primeiras teorias sobre a arte do ator, ou seja, ressaltando a obra de Stanislaviski. Naquele momento já havia tido na turma uma seleção natural de quem realmente permaneceria no curso. A turma 2009 iniciou com quarenta alunos matriculados e nesta época erámos trinta e seis, havia tido quatro desistência, um número bom de alunos permanentes, mas um quantitativo exacerbado para uma turma de interpretação com o intuito de montar um experimento com bases na teoria de Stanislavski. Mesmo com um quantitativo de alunos superior ao que cabia na sala de aula, fomos em frente com a disciplina. O professor Pazzini já havia escolhido o texto a ser trabalhado, era *Um bonde chamado desejo*, de Tennessee Williams, dramaturgo norte-americano cuja obra referenciou as tendências cinematográficas no teatro.

Ainda estava me habituando aos espaços e discussões da Universidade acerca da docência em teatro, os assuntos e temas eram diversos, mas havia um único assunto que me deixava em estado de surpresa para com algumas ideias e discursos de alguns poucos alunos, colegas de turma. Certa vez, já na disciplina de Interpretação I, ouvi de uma colega de turma numa discussão entre o fazer artístico e docência a seguinte afirmação – *Não quero aprender técnicas de interpretação, ao me formar serei professora e não atriz.* Fui para casa com aquele discurso equivocado na cabeça.

Embora estivéssemos num curso de teatro, havia aqueles alunos que se negavam a *subir ao palco* e discursos como de minha colega não eram raros. Houve casos em que ouvi as mesmas palavras de professores. Tal discurso passou a me incomodar grandemente, pois me lembrava do que o professor Luís Antonio, ainda no ensino básico dizia – Como ser professor de teatro e não fazer teatro? Percebe-se aqui dois pensamentos díspares em relação aos caminhos da docência em teatro, e isso para mim soava como duas portas entreabertas. Mas a questão era, em qual delas entrar?

Em meio a essas indagações o processo de *Um bonde chamado desejo*, transcorria normalmente, e mesmo que a dramaturgia já estivesse fechada, pronta, o trabalho foi se caracterizando como um processo colaborativo onde todos os seus partícipes buscam "a horizontalidade nas relações entre os criadores do espetáculo teatral" (ABREU, 2004, p. 01), colocando de lado qualquer tipo de hierarquia. Concernente a isto Evenice Neta também dialoga de maneira significativa para essa questão, perceba:

> Ressalto ainda, a questão do ator/atriz enquanto participante ativo do processo (*Avesso)* e não mero realizador das vontades do diretor. Senti durante todo o processo que estava gerando conhecimento em mim e nos outros. Que qualquer

[8] Informação retirada da entrevista cedida para a pesquisa pela participante.

> um poderia propor e compor e que na maioria das vezes só aconteceria algo se os estudantes propusessem, intervissem, jogassem, criassem[9].

Os ensaios e discussões teóricas eram feitos de maneiras alternadas a fim de que pudéssemos experimentar o que tinha sido lido na aula anterior. Porém, em um dia de ensaio a discussão de corredor dos alunos que não eram a favor da montagem do trabalho artístico tomou proporções de uma discussão generalizada. De um lado os que queriam fazer por que compreendiam a importância da prática, do outro lado, o que achavam desnecessário tal experiência.

Com a turma ideologicamente dividida, o professor Pazzini nos apresentou o conceito de artista-docente que "parte da percepção não dissociativa entre atividade artística e pedagógica no âmbito teatral e sim, que ambas são subsidiadas pelos mesmos princípios" (TELLES, 2008, p. 38). A apresentação do conceito contribui para a aproximação de pensamentos divergentes e também, é claro, para tentar alinhar os dois polos, a criação artística e o ato da docência. O processo de *Um bonde chamado desejo* foi de extrema importância para definir de uma vez por todas o tipo de identidade profissional eu teria.

Com tudo mais uma vez pude observar o valor da prática artística para o processo de formação do professor de teatro, com o processo *Um bonde chamado desejo*, entrei em contato com o conceito de artista-docente, que se não fosse a discussão gerada pelos alunos em sala de aula não teríamos a experiência prática de debater sobre o assunto. Portanto nota-se aqui que a experiência estética não se dá no campo da informação, como nos adverte Larrossa Bondía (2002, p. 22), a seguir:

> A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber da experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre coisas, quando se está informado.

Obviamente apenas esta discussão em volta da importância do fazer artístico-pedagógico não foi suficiente para mudar a visão dos alunos que não concebiam o ato artístico em sala de aula como proposta pedagógica, mas colaborou para que nos tornássemos sujeitos da experiência. Partindo do exposto, e ainda dentro do processo de *Um bonde chamado desejo*, e todas as reflexões acerca do próprio processo, dos conteúdos, me deparei com a questão, que acredito ser bastante pertinente. Como eu, quando professora de ensino básico, que discussões concernentes à docência em teatro não são necessárias, visto que são alunos do ensino básico, como eu poderia mudar a visão de um aluno que não concebe o teatro por si só como pedagógico?

Contudo o processo de *Um bonde chamado desejo* trouxe experiências não só para o trabalho de atriz, mas também e tão importante quanto para as reflexões sobre as propostas pedagógicas e de como elas afetam os estudantes.

Terminamos o processo de *Um bonde chamado desejo* ao final daquele terceiro período, e nos apresentamos na sala de aula onde sempre ensaiávamos e discutíamos as teorias, o texto e própria encenação. De acordo ao que foi dito acima Figueiredo (2010, p. 02) afirma que "entendemos, portanto, que a formação docente em Teatro deve acontecer de forma a aliar tanto a criação artística quanto a pedagógica, introduzindo o aluno em questões artístico-pedagógicas desde o início de seu curso".

[9] Informação retirada da entrevista cedida para a pesquisa pela participante.

Contudo, deu-se o deslocamento do sujeito e suas percepções e atitudes habituais, contribuindo assim como espaço para uma experiência carregada de significados, sejam eles implícitos ou explícitos.

Na disciplina Extensão I a primeira prova dos nove

Iniciamos o quinto período do curso de teatro e já estavam às vistas novas experiências, desta vez estava na realidade fronteiriça daquilo que Paulo Freire chama de "dodiscência" - docência-discência (2011), ou seja, um espaço ao mesmo tempo de aprender/ensinar. A disciplina foi ministrada pela professora Estrelinha[10], que de início nos aconselhou a fazer os subprojetos em equipe de no máximo três componentes, e também a pensa-los de maneira prospectivas, a fim de que trabalhássemos com aquilo que estávamos familiarizados, ou com o nosso objeto de pesquisa da monografia, caso tivéssemos um.

Para tanto a elaboração do subprojeto se deu a partir das afinidades dos componentes da equipe composta por mim, Jurandir Eduardo[11], e Tereza Raquel Sousa[12], com os respectivos estudos cênicos de cada um, o figurino, o corpo e a improvisação por meio do objeto, e o ideal de se fazer uma oficina estabelecendo uma relação entre estes elementos visando o estudo prático-teórico para um possível experimento cênico. O público escolhido para desenvolvermos tal oficina foram os alunos do Centro de Artes Cênicas do Maranhão - CACEM, seguindo o pressuposto de que estes advêm de uma vivência teatral. O nome do subprojeto em análise é *Nelson Rodrigues: no corpo, no figurino e no objeto*.

Oficina *Nelson Rodrigues: no corpo, no figurino e no objeto*. Participantes: Onna Kalinina, Cássia Cabral, Fran Colins e Samuel Moreira. 2011. Arquivo pessoal.



A oficina foi pensada e dividida em duas etapas, a primeira foi o trabalho corporal dos atores conjuntivamente com os exercícios de improvisação a partir dos objetos, afim de que os atores pudessem desenvolver um corpo significado a partir dos estímulos que cada objeto lhes trouxesse, a segunda etapa ficou para os estudos de figurino e montagem do experimento cênico. É de suma importância relatar que tínhamos um mote norteador para a oficina que era o texto teatral *A serpente*, de Nelson Rodrigues,

[10]Ana Teresa Desterro Rabêlo – Estrelinha – é professora do curso de Licenciatura em Teatro da UFMA.
[11] Jurandir Eduardo na ocasião era estudante do curso e amigo de turma e de muitos trabalhos, um cúmplice em todos os momentos da Universidade. Hoje é formado pela UFMA e cursa pós-graduação na UDESC.
[12] Tereza Raquel é estudante do curso e também colega de turma e assim como Jurandir cúmplice em todos os momentos da Universidade.

escolhemos o texto como meio de trabalho por que todos nós já havíamos experienciado propostas semelhantes, com isso nos traria mais segurança na hora de ministrar os encontros com os participantes.

A primeira etapa ficou sob os meus cuidados e de Tereza Raquel, por que observamos que tais estudos estavam mais próximos no que diz respeito ao componente físico do ator. Nesta etapa trabalhamos com exercícios corporais e pedimos aos participantes que levassem objetos que lhes gerassem alguma identificação com o texto, com isso nos encaminhamos para o rascunho das cenas do experimento, que só seria verdadeiramente *escrita* na segunda etapa, após os estudos de figurino.

A segunda etapa ficou inicialmente sob os cuidados de Jurandir Eduardo, pois ele era quem tinha estudos mais aprofundados em figurino, depois nós três juntamente com os participantes, finalizamos o experimento cênico. Apresentamos o experimento *A serpente* no CACEM para os demais alunos e professores da escola.

A prática extensionista coloca o discente em estado de propositor, e isso significa dizer que o discente passa por uma mudança até então radical, e adversamente estranha, por que neste momento ele precisa ser coautor de uma proposta artístico-pedagógica.

Neste contexto, considerando que experiência gera conhecimentos e impulsiona reflexões acerca daquilo que se faz, acredito ser importante tecer algumas das ponderações feitas por nós quando estávamos ministrando a oficina, e tais observações foram subsidiadas a partir da prática e também de conversas com outros colegas de turma que, assim como nós, tinham seus subprojetos, parte de uma angustia vivida coletivamente por toda a turma. Por que a extensão sendo o primeiro contato dos discentes com a prática docente, são eles os responsáveis por encontrar e estabelecer um público para seus subprojetos? Como reunir um grupo de pessoas dispostas a participarem de um projeto que se quer lhes oferece um certificado de participação?

Essas indagações não são meras discussões de discentes procurando meios para executar uma carga horária obrigatória, mas sim uma realidade dificultadora para a realização de maneira sólida e consubstanciada dos subprojetos de extensão. Uma vez que “o desenvolvimento da extensão proporciona aos alunos um maior envolvimento com sua própria trajetória de trabalho, cujos temas e pesquisas acadêmicas, via de regra, se entrecruzavam no curso da vivência curricular” (SANTANA, 2013, p. 102), então, há de se ter uma melhoria para que os discentes possam desenvolver seus subprojetos de maneira qualitativa.

Esses questionamentos vieram à tona quando fomos à busca do local e dos participantes para os nossos subprojetos, podem até parecerem supérfluos, mas não são. Houve casos em que colegas de turma quase não conseguiam levar adiante suas oficinas por conta da grande evasão dos participantes, outros as vésperas dos subprojetos estarem iniciando, havia aqueles que ainda não tinham conseguido local para a realização e, consequentemente, participante.

Sabemos que qualquer e todo aprendizado se dá por meios teóricos, sejam eles acadêmicos ou não, sendo constituído, desenvolvido e amadurecido na prática, pois não existe teoria sem prática e muito menos prática sem teoria.

> Assim, fica evidente que o primeiro fruto da interação entre a extensão universitária e a sociedade é um aprendizado que será acrescido aos conhecimentos já adquiridos através do ensino dentro da instituição acadêmica. (RIBEIRO, 2010, p. 15)

Notadamente a oficina supracitada impulsionou, não coincidentemente, pesquisas monográficas de cada um de nós, a saber; *Nem homem, nem mulher, gente: a desconstrução do gênero no espetáculo "Gente computada igual a você" do grupo Dzi Croquettes,* de autoria de Jurandir Eduardo, defendida em 2013.

Assim como também contribuiu para a pesquisa de Tereza Raquel que defendida neste semestre (2014.1) com o título de *Um olhar distanciado sobre o objeto na cena teatral*. E também a pesquisa de monografia; *Experiências que geram conhecimento: reflexões de uma professora-artista em processo formativo*, de minha autoria defendida também este semestre (2014.1). É perceptível que a prática extensionista democratiza os conhecimentos gerados, deste modo é interessante destacar cada uma delas como uma experiência estética adquirida a partir dos próprios saberes de todos os *dodiscentes*.

4 Considerações finais

A história de cada um de nós é feita com o tempo, com nossas experiências e com nossas memórias. A percepção e a construção dos saberes no estudo da prática necessita observar o que é feito, escutar o que é dito e pensar a escrita a partir dos modos de uma compreensão baseada sobre a experiência do sujeito em presença íntima com a coisa a ser compreendida.

Observei como esta postura epistemológica pode ser conveniente a pesquisadores que garantem sua unidade investigando sua própria prática artística. A pesquisa autobiográfica se caracteriza por uma escrita do *eu* que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si. Neste caso a história pessoal se torna um trampolim para uma compreensão maior daquilo que foi vivenciado.

Então como mapear as memórias e os afetos que perfumam minhas histórias? Como organizar essas experiências e tirar delas possibilidades para uma educação estética? Estas e outras indagações surgiram pelos caminhos a partir de cada experiência e foram os motes norteadores desta pesquisa que buscou investigar as reflexões advindas do meu próprio processo de formação artística e acadêmica. Como eu poderia *deixar de lado* essa história que eu conheço tão bem? Como não *tirar* proveito refletindo cada aprendizagem?

O método autobiográfico proporcionou-me reconhecer a importância da prática artística dentro de sala de aula, reconhecendo-a como espaço propício para a ampliação das experiências, como lugar de encontro para a criação e transformação de práticas pedagógicas, fazendo-me refletir sobre a experiência nos aproxima da *vida viva*. Larrosa Bondía (2002) diz que o ser que experimenta é alguém que ousa, corre riscos e embrenha-se pelos caminhos do desconhecido buscando possibilidades de (re)conhecer-se. A experiência assusta, não permite o olhar distanciado e muito menos que se fique em lugares protegidos, ela arrebata e cobra a entrega. Ele me possibilita pensar nas experiências que nos tiram do lugar e nos obriga viver processos de reinvenção. Para tanto a experiência estética oferece ao sujeito a oportunidade de se deslocar em várias direções, em busca de novos sentidos. Experimentar significa ser tocado e afetado pelo acontecimento e reconhecer esses momentos, pode-se deter e saborear esses instantes. Revendo a minha experiência formativa, percebo que aprender a partir de minhas próprias experiências significou relacionar-me com o conhecimento e principalmente apropriar-me dele, possibilitando novas ressignificações para cada aprendizado.

Neste sentido com a pesquisa aprendi em que medida a experiência estética pode acontecer na educação perpassando pelo território do cognitivo e do sensível, tornando-se uma prática vivida pelos sujeitos em formação, seja ela básica, técnica ou superior, aliada a seus conhecimentos teóricos e práticos. Nisto também observo que na poética contemporânea que é o teatro colaborativo, este possui um enorme arcabouço gerador de conhecimentos para aqueles que participam de processos com esta metodologia. Garantir a horizontalidade das funções entre os partícipes de um processo significa, portanto um aprendizado subsidiado pela prática, propulsionando um *saber da experiência.*

É esse *saber da experiência* que proporciona refletir acerca daquilo que se tem em mãos, sendo por esse *saber* que se torna possível indagar sobre o próprio fazer artístico-docente. Aprendi com a pesquisa, portanto, que é esse *saber* que permite uma maneira de atuar enquanto protagonista da história, pensando, entretanto, de uma forma colaborativa, e vendo nisso a possibilidade de contribuir e assim aprender com as contribuições dos outros participantes do processo, seja ele artístico ou pedagógico.

Refletir o meu trajeto no teatro, possibilitou ainda, indagar sobre aquilo que eu, enquanto atriz estou construindo para a minha própria arte, e ao mesmo tempo permitiu-me indagar sobre os percursos que quero construir rumo à docência, que virá a seguir, conforme desejo. Para todas essas questões não encontrei respostas, mas sim possíveis caminhos que me levem a construir saberes significativos subsidiados pela experiência estética.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. In: Cadernos da ELT, número 2, junho, 2004.

CLANDININ, D. Jean e CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. Da sala de aula à sala de ensaio: uma proposta para a formação do professor de teatro. In: VI Congresso de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010.

_____. Teatro de grupo: a colaboração e a interdisciplinaridade nos coletivos. In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2006.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. . In: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em 20/07/2013.

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. Dramaturgia em jogo – uma proposta de ensino e aprendizagem do teatro. Doutorado em Artes Cênicas – Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2006.

PEREIRA, Abimaelson Santos. Transgressões Estéticas e Pedagogia do Teatro: o Maranhão no século XXI. São Luís: EDUFMA, 2013.

RIBEIRO, Élen Cristina Costa. Projeto de extensão Quinta de Arte: uma abordagem sobre sua atividade extensionista na Universidade Federal do Maranhão. In: Os desafios da arte. Teresa Desterro Rabelo e Elén Cristina Costa Ribeiro. (Org.), São Luís: Edufma, 2010.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Experiência e Conhecimento em Teatro. São Luís: EDUFMA, 2013.

_____. A experiência estética como fundamento para a preparação docente: um estudo de caso. In: VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010.

TELLES, Narciso. Ensino do teatro: espaços e práticas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

Modalidade: Iniciação à Docência. GT:Teatro

Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas

TEATRO COLABORATIVO NA ESCOLA PÚBLICA

Silvia Muniz Werneck (Unirio. RJ. Brasil)

RESUMO:
O teatro é importante para a educação porque ele trabalha com atitudes instintivas e impulsivas, com a criatividade e o relacionamento com o mundo exterior, e isso é a raiz de toda a atividade educacional. O que vemos atualmente ainda é o teatro na escola condicionado para uma única finalidade, as apresentações. Dessa maneira, esquecemos e atropelamos um dos pontos fundamentais nesse fazer, que é o processo. O produto final não pode ser mais importante do que o que se vivência na sala de aula. É preciso inserir os alunos/atores em um processo de criação. No processo do Teatro Colaborativo, o aluno será esse artista capaz de mostrar o que de fato o atinge, o provoca e o torna parte importante desta sociedade. O trabalho se tornará mais rico, pois será a realidade deles discutida no palco, construindo assim uma colcha de retalhos que irá se tecer em um processo de criação.
Palavra - Chave: Teatro Colaborativo; Educação; Experiência; Jogo.

THEATRE IN COLLABORATIVE PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT :

The theater is important for education because it works with instinctive and impulsive actions, with the creativity and the relationship with the outside world, and this is the root of all educational activity. What we see today is still in the school theater conditioning for a single purpose, presentations. Thus, we forget and we ran down one of the fundamental points that do, that is the process. The final product can't be more important than what you experience in the classroom. You must enter students / actors in a process of creation. In the Collaborative Process Theatre, students will be able to show this artist what actually hits the causes and makes it an important part of this society. The work will become richer because their reality will be discussed on the stage, thus constructing a quilt that will weave in a process of creation.

Word - Key: Collaborative Theatre; Education; Experience; Game.

Introdução

A principal característica do processo do Teatro Colaborativo é a da construção do texto do espetáculo ao longo da montagem. Sendo esse mesmo texto fruto de uma criação coletiva, uma dramaturgia de grupo.

Todos os integrantes: atores, figurinistas, cenógrafos, sonoplastas e diretores, deixam de ter seu “papel” fixo na montagem de um espetáculo e passam a co-autores do texto, na condição de criadores.

Ele vem de encontro com o fazer convencional de teatro ao que nós, professores de teatro do município do Rio de Janeiro, estamos acostumados a trabalhar em sala de aula.

PEDAGOGIA TEATRAL	
TEATRO CONVENCIONAL	TEATRO COLABORATIVO
Preocupação com o produto final	Preocupação com o processo
Elitista e burguesa	Acessível e democrático
Drama/ação/imitação	Processo de Criação
O poder do professor	Trabalho sem hierarquias
Temas distante da realidade dos alunos	Temas ligados a realidade dos alunos
Experiência transmitida	Experiência partilhada
Idéias preconcebidas	Criação

A disciplina de Teatro na escola possui sempre a cobrança por parte dos outros colegas de profissão, direção e até dos alunos, por montagem de espetáculos. No teatro colaborativo esse não será o objetivo principal. O processo é muito mais rico e valorizado porque representará aquele grupo, através de investigações feitas por aquele coletivo. As resoluções não pertencem unicamente ao Professor. Não existe uma hierarquia. A individualidade e a experiência do aluno passam a ser respeitada, criando autonomia necessária para seu crescimento enquanto aluno e cidadão.

Precisamos de um Teatro com qualidade nas escolas públicas. E o que temos? Uma pedagogia estagnada. Nesse novo tempo em que nos encontramos não nos cabe como professores, ensinar nossos alunos a se limitarem a serem simples reprodutores de códigos e convenções teatrais e a construção de montagens de espetáculos, o famoso “teatrinho” que as crianças fazem para mostrar aos pais e colegas em comemorações cívicas. Esse não é o objetivo principal de nossas aulas.

Para fugirmos dessa paralisia, de aulas convencionais e acomodadas a métodos passados que não atendem mais o aluno do nosso tempo, e nos colocarmos de volta ao nosso real lugar na escola, que são aulas de teatro que revelam e transformam alunos e professores, mantendo-nos em alerta e com visão critica, precisamos revisar o passado, entender o presente, para planejar o futuro.

Como levar o teatro contemporâneo para dentro da sala de aula de uma escola pública, fugindo do modelo de se fazer teatro convencional?

Na Educação Ocidental, nunca tivemos o ensino das Artes como algo de fundamental importância. O que nos faz pensar que educação e Arte são

coisas completamente distintas. Antagônicas. E de que não existe nenhuma relação entre as duas. Sempre colocada como uma atividade supérflua, um acessório cultural, a educação nas artes se afastava de um contato popular.

Este aspecto, alias, está implícito no Decreto de 1816, com o qual D. João VI criou o ensino artístico no Brasil, ao determinar a fundação no Rio de Janeiro de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios para que nela se:

> Promova e difunda a instrução e conhecimento indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, mormente neste continente, cuja extensão não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao aproveitamento do terreno, precisa de grandes *socorros da estética* para aproveitar os produtos cujo valor e preciosidades podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos. (BARBOSA, 2012, p.20).

O Texto acima caracteriza a Arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma.

As atividades de teatro parecem ser apenas reconhecidas quando fazem parte das festividades escolares vinculadas à celebração de datas e ao encerramento de período letivo.

A falta de interesse e valorização do Teatro na escola vai de encontro ao uso da pedagogia tradicional, ainda bastante difundida e utilizada aqui no Brasil. Ela atravessou séculos, foi utilizada por jesuítas e é uma construção filosófica forte e coerente.

> "A pedagogia tradicional não oferece espaços para a arte (...). Até quando controlado por normas, a arte dirige-se à sensibilidade e, logo, é cúmplice com o corpo, suspeita, perigosa. Quando a escola aceitou, por fim, conceder um espaço para o corpo, não foi em benefício da Arte, mas de uma Educação Física normatizada: ginástica, com tendências militares e higienistas; no máximo, esporte, que é também uma escola de disciplina." (CHARLOT, 2013, p.26)

Nas aulas de arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando o predomínio era da teoria estética mimética. Ou seja, ligada às copias e com modelos para os alunos imitarem.

No fim do século XIX e no início do século XX, desenvolveram-se e organizaram-se correntes de Pedagogia "Nova", "Ativa", "Moderna". Todas fundamentadas em uma visão da criança, deixando-a se exprimir, criando espaço para sua voz, espaço e opiniões.

O papel do teatro na educação escolar passou a ser destacado só a partir da difusão das idéias de uma educação "pedocêntrica" inspirada no

pensamento filosófico e educacional de Jean-Jacques Rousseau. A pedagogia original de Rousseau enfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do jogo como fonte de aprendizado. Suas idéias encontraram um terreno fértil no movimento Educação Ativa, liderado originalmente pelo professor norte-americano John Dewey (1859-1952).

A partir do início do século XX, a repercussão do movimento por uma educação ativa foi intensa em muitos países e, no Brasil, ele passou a ser conhecido como Escola Nova. Sabe-se que um dos principais divulgadores e defensores do escolanovismo no país foi o educador baiano Anísio Teixeira – que entrara em contato com as idéias de John Dewey na Universidade de Columbia entre os anos de 1927 e 1929.

Os seguidores do filósofo americano John Dewey procuram aprofundar suas ideias, partindo de assuntos de interesse e pertinentes ao aluno, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num “apreder fazendo”.

É aos poucos que a Pedagogia Nova ganha terreno e vem tentando enfraquecer a legitimidade da Pedagogia Tradicional. Essa mudança vem ocorrendo pelo processo de globalização que o mundo vive hoje. A idéia do progresso. Pensar no futuro e no progresso é pensar em nossas crianças. Hoje, em um mundo permeado por inovações técnicas, países como o Brasil saindo da pobreza em uma crescente economia internacional, passa-se a exigir uma formação multilateral, adultos que saibam lidar com sua inteligência emocional, sinalizando a valorização do teatro e das artes na escolarização dos sujeitos

Percebe-se hoje o teatro como um importante meio de expressão e comunicação que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos. Hoje, o teatro é reconhecido como forma de conhecimento útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

Mas, mesmo com avanços e exigências do mundo moderno, a Pedagogia tradicional continua dominante por ser uma pedagogia da ordem, do poder do professor, do adulto, das autoridades instituídas. Pois numa rede pública o que vemos é uma hierarquia autoritária, a carência de espaços adequados para se trabalhar qualquer modalidade de artes, as classes abarrotadas de alunos, instalações precárias e a má remuneração do professor.

Além de um professor dividido em sua prática pedagógica: De um lado ele possui práticas tradicionais para sobreviver na escola dada às condições, mas com um discurso construtivista.

> “Em nosso sistema educacional, a maior ênfase incide sobre a aprendizagem da informação dos fatos. Em grande escala, a aprovação ou reprovação num exame ou curso, a passagem de ano ou mesmo a permanência na escola dependem do domínio ou da memorização de certos fragmentos de informação os quais já são conhecidos do professor. (...) O mais perturbador é que a capacidade para repetir fragmentos de informação pode ter muito pouca relação com o membro

> cooperante e bem-ajustado à sociedade que pensávamos estar produzindo. (...) Sabemos muito bem que a aprendizagem e a memorização dos fatos, a menos que sejam exercidas por um espírito livre e flexível, não beneficiarão o indivíduo nem a sociedade" (LOWENFELD, 1977, apud FERRAZ; FUSARI, 2010, p.35)

A escola resiste, mas ela precisa e está começando a entender que educação e arte são duas formas de construir o ser humano.

Não se pode abrir as portas da escola para o ensino do Teatro apenas focado na sua história, porque, mesmo tendo a sua importância, não é fazer arte. É preciso trabalhar a ideologia da espontaneidade e criatividade. Com o corpo e a sensibilidade.

Desenvolvimento

Hoje, a atividade teatral reúne uma quantidade expressiva de finalidades, cuja combinação aponta para o desenvolvimento global do individuo. Entre outros aspectos, compreende-se a atividade teatral na escola como um exercício de convivência democrática. Faz-se necessário ampliar as perspectivas para além do fazer artístico, criando caminhos para se trabalhar a fruição da imaginação, de idéias, conhecimentos e sentimentos, reflexão sobre a própria história, sobre seu papel no mundo e na sociedade em que está inserido e produção de trabalhos individuais e coletivos.

No decorrer do século XIX, múltiplas correntes pretendem definir o que deve ser o verdadeiro teatro: Romantismo, Naturalismo, Simbolismo etc. Contudo, elas ainda participam da idéia aristotélica de que teatro é, antes de tudo, um texto escrito por um autor.

A ruptura fundamental que muda a própria definição do teatro ocorre quando se considera que o teatro é, antes de tudo, encenação e não texto. A importância do texto no teatro caiu para segundo plano e a tríade "ator, texto e publico" se configura de outro modo nos finais do século XIX.

> "A luta contra a dominação do texto escrito, isto é, da literatura, no teatro da Europa ocidental, é teorizada no começo do século XX por Edward Gordon Craig, que imagina o teatro do futuro, e por Vsevolod Meyerhold que o realiza, ou melhor, baliza-o. De acordo com eles, o encenador moderno, que, para Craig, será o "artista de teatro" e, para Meyerhold, "o autor do espetáculo", não é apenas aquele que dirige, organiza, reúne, orquestra os elementos, os objetos e os atores, como o ensaiador de outrora, mas, em primeiro lugar, aquele que passa o escrito pelo fio da espada do olhar e depreende da peça a ser representada uma visão ao mesmo tempo precisa e sugestiva" (PICON-VALLIN, 2013, p.107)

Temos Antoine na França e Stanislavski na Rússia que introduzem objetos reais no cenário, novas técnicas de iluminação e efeitos sonoros. Craig no inicio do século XX e Artaud nos anos 1930 sonham com um teatro definido pelo gesto e pelo movimento. Segundo Craig o artista do futuro iria compor sua obra de arte com o movimento, o cenário e a voz. Já Meyerhold, em 1914, faz do ator o centro de sua pesquisa:

> “Se retirarmos do teatro a palavra, o figurino, a ribalta, as coxias e o edifício teatral, enquanto restarem o ator e seus movimentos cheios de maestria, o teatro continua a ser teatro” (PICON-VALLIN, 2013, p.33)

E esse é um dos aspectos que definem o teatro pós – dramático ou o teatro contemporâneo: a perda do texto. Como colocado por Lehmann, o texto se reduz, no teatro pós – dramático, à condução de um elemento não privilegiado, ou seja, de um elemento que será utilizado no processo criativo, como um material entre outros.

> “Lehmann chama de teatro pós- dramático, referindo-se, entre outras coisas, à autonomia radical da linguagem cênica contemporânea, que usa o texto apenas como material de composição.” (FERNANDES, 2010, p.110)

Uma característica do teatro contemporâneo é que os textos não são criados separadamente do restante, e sim, *no palco.* Tudo se desenvolve no palco ao longo dos processos. Ryngaert, em seu livro “Ler o teatro contemporâneo”, aborda o status do texto na representação:

> “Trata-se exatamente do *status* do texto no espetáculo. A tradição lhe concedia um lugar exorbitante, o primordial, às vezes em detrimento dos outros meios de expressão cênica. O pensamento moderno (...) refunde o texto em um conjunto significante no qual o processo sensível da encenação ocupa amplamente o espaço.” (RYNGAERT, 1998, p.63)

O processo colaborativo provém da chamada criação coletiva, que ganhou destaque na década de 70, onde todos os integrantes traziam propostas cênicas, escreviam e improvisavam. Todos pensavam coletivamente a construção do espetáculo. Mas a informalidade do processo criou problemas. Não havia prazos e o trabalho parecia girar em torno do experimentar por experimentar.

Nos anos 80, a criação coletiva perde suas forças. Quando não conseguiam criar seu próprio texto, apoderavam-se da dramaturgia de autores clássicos ou contemporâneos para seu processo de criação, cortando e adaptando cenas. Surgiram bons resultados, mas o processo de criação coletiva continuava ali, sem uma solução aos problemas que sua inexistência de método apresentava.

O que conhecemos como Teatro Colaborativo tomou forma nos anos 90. Como exemplos, temos o teatro da vertigem de São Paulo, tendo à sua frente o diretor Antônio Araújo e a Escola Livre de teatro de Santo André com criadores como Thiche Vianna, Cacá Carvalho, Antonio Araújo, Luis Fernando Ramos, Luís Alberto de Abreu, Francisco Medeiros e outros...

Segundo o Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos, processo colaborativo é:

> “Processo contemporâneo de criação teatral, “com raízes na criação coletiva”, teve também clara influência da chamada “década dos encenadores” no Brasil (década de 1980) (...) Todos os criadores envolvidos colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo, de tal forma que se tornam imprecisos os limites e o alcance da atuação de cada um deles, estando a relação criativa baseada em múltiplas interferências.” (GUINSBURG; FARIA; LIMA; 2009, p. 279)

O teatro colaborativo tendo suas raízes na árvore do teatro pós – dramático, possui uma pedagogia rica para se trabalhar em sala de aula, pois a marca fundamental dessa proposta é a concepção do teatro como pesquisa coletiva, falando da realidade do nosso tempo, o que nos aflige no momento, sendo assim, um teatro político. Tendo como, entre outras funções, democratizar a arte.

E qual seria o critério que afere ao teatro a categoria de politizado, apolítico, despolitizado ou engajado?

Segundo Lehmann, a característica de um encenador pós – dramático é a escolha de espaços públicos para a realização dos espetáculos, e o mesmo observamos sobre as encenações do teatro da vertigem onde fizeram de igrejas e antigos presídios, cenários de suas peças, potencializando a sua temática.

> “Uma grande parte do teatro do século XX pretende ser instrumento de critica social (Brecht, The Living Theater, The Bread and Puppet Theater, Boal etc.) Aliás, às vezes ele vai à usina ou sai à rua. Entretanto, esse teatro político adota certas feições da contemporaneidade. Assim, o teatro “épico” de Brecht desiste da ilusão “dramática” e apresenta-se claramente como sendo teatro: o espectador vê a estrutura técnica, os atores que se maquiam. Para produzir nele um efeito de distanciamento critico, o teatro épico desiste da narrativa linear, do encadeamento cronológico das cenas, da identificação com as personagens, da catarse aristotélica das emoções, de tudo quanto leva o espectador a ser preso na hipnose dramática. O teatro não é mais o duplo do mundo, é um dispositivo que o desvenda.” (CHARLOT, 2013, p.41)

Enquanto o teatro dramático, ainda muito difundido nas escolas, tem como modelo de criação uma ilusão, representação de um “cosmos fictício” e o desenvolvimento de fábulas, o teatro pós – dramático se insere na dinâmica da transgressão e abre perspectiva para além do drama. Indo de encontro com o momento do nosso aluno: de crescimento, de descobertas do inicio da adolescência.

Precisamos levar o teatro colaborativo, já reconhecido no teatro profissional, para dentro da escola, levando processos de aprendizagem sintonizados com o caráter pós – dramático.

A realidade do novo teatro começa com o desaparecimento do triangulo drama/ação/imitação. E a montagem do espetáculo, com o texto sendo o elemento mais importante, não é mais o objetivo principal. É preciso inserir os alunos/atores em um processo criação. E o teatro colaborativo nos abre esse caminho:

> Tal dinâmica se fôssemos defini-la sucintamente, constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos.(ARAÚJO, 2002, p.127)

O conceito criado por Brecht em 1920 da peça didática é a raiz do teatro colaborativo. Na peça didática quem aprende é quem joga e participa. Brecht torna-se assim um grande estimulador do teatro pós-dramático.

> "Nas demonstrações públicas com a peça didática, Brecht não está preocupado com o espetáculo teatral, com a comunicação entre palco e platéia. "A peça didática ensina quando nela atuamos. Em principio não há necessidade de platéia, embora ela possa ser utilizada." (Brecht in, KOUDELA, 1991, p.40)

Segundo nos traz Lehmann nas suas definições do pós – dramático é através da vivência da cena que o artista terá autonomia para criar e poderá se desprender dos grilhões que o texto dramático possuiu. Na linguagem cênica contemporânea, o texto passa para uma função secundária, tornando-se apenas material de composição. Vejamos:

> No teatro pós-dramático, o que se observa é "mais presença que representação, mais experiência partilhada do que experiência transmitida, mais processo do que resultado, mas manifestação do que significação, mais impulsão de energia do que informação". (PUPO, 2010, p.224)

A idéia é trabalhar a autonomia e criatividade desse aluno liberando todo o seu potencial. A vida dele fornece um material rico como recurso, que pode e deve ser investigado. É a experiência do aluno que vai levá-lo a um crescimento, modificando assim o meio e o meio o modificando. Tanto recursos internos, emocionais, como recursos externos que surgirá da interação entre os alunos, do espaço e das circunstancias que irão surgir. Através de texto, imagens, músicas, jogos ele se colocará e se tornará protagonista de sua própria história.

Em seu livro "Teatro do oprimido e outras poéticas políticas" Boal nos diz que o dever do artista não é o de mostrar como são as coisas verdadeiras e sim o de mostrar como verdadeiramente são as coisas.

Nosso aluno será esse artista capaz de mostrar o que de fato o atinge, o provoca e o torna parte importante desta sociedade. Boal ainda faz dois questionamentos: "Como fazê-lo?" "E para quem fazê-lo?" E deixa a cargo de Brecht a explicação:

> Nós, filhos de uma época cientifica, temos que assumir uma posição critica diante do mundo. Diante de um rio, nossa atitude crítica consiste no seu aproveitamento; diante de uma árvore frutífera, em enxertá-la; diante do movimento, nossa atitude crítica consiste em construir veículos e aviões; diante da sociedade, em fazer a revolução. Nossas representações da vida social devem estar destinadas aos técnicos fluviais, aos cuidadores das arvores, aos construtores de veículos e aos revolucionários. Nós os convidamos para que venham aos nossos teatros e lhes pedimos que não se esqueçam de suas ocupações (alegres ocupações), para que nos seja possível entregar o mundo e nossa visão do mundo às suas mentes e aos seus corações, para que eles modifiquem o mundo ao seu critério. (BOAL, 2012, p.170)

No processo de Teatro Colaborativo, nosso aluno terá de se confrontar a todo o momento, objetivamente ou subjetivamente com essas questões: “Como eu me movimento? Quais são meus códigos? O que é cultura? Nos ombros de quem estamos apoiados?”, para que se construa algo com identidade, algo que faça parte da realidade em que vivem. Pois o aluno precisa e deve se conhecer, saber suas raízes, se valorizar e possuir auto-estima.

Afinal, ele não apenas criará o texto a ser encenado, mas participará de todas as etapas de criação de um espetáculo. Será um teatro de dramaturgia coletiva, de encenação coletiva, de criação de cenário, luz e figurinos realizada conjuntamente por todos os integrantes do grupo. Vejamos:

> A história não é preestabelecida pelos atores no inicio; é, ao contrário, descoberta pelo grupo através dos ensaios. No colaborativo, o foco de criação não está em idéias preconcebidas ou em uma dramaturgia escrita já existente, mas na criação, por parte do grupo de atores, de um espetáculo a partir de suas próprias experiências. O processo colaborativo é relativo a criar um espetáculo através de improvisação, desconsiderando a tradição de supremacia do texto e a de narrativa linear de causa e efeito. (DUNDJEROVICÉ, 2007, p.155)

No processo colaborativo a autoria é compartilhada por todos. Apesar disso, a figura do professor continua a ser fundamental e importante em todo o processo. Ele assumirá várias funções, como a de encenador e dramaturgo. E seu trabalho terá ainda importância maior, porque o material com o qual irá trabalhar é muito mais rico e desafiador do que um texto ou situações que não fazem parte do contexto social dos envolvidos. É ele quem tem condições de perceber falhas e lacunas, e redimi-las. No processo colaborativo, o professor é um dos principais responsáveis pela seleção do material. Ele deve participar das resoluções artísticas, mas sem sufocar as criações dos participantes.

> Num processo de criação partilhada não há muito espaço para “minha cena”, “meu texto”, “minha idéia”. Tudo é jogado numa arena comum e examinado, confrontado e debatido até o estabelecimento de um “acordo” entre os criadores. É claro que

> esse acordo não significa reduzir a criação ao senso comum, nem transformar o vigor da criação artística num acordo de cavalheiros. É um acordo tenso, precário, sujeito, muitas vezes, a constantes reavaliações durante o percurso. Confrontação (de idéias e material criativo) e acordo são pedras angulares no processo colaborativo. (ABREU, 2004, p. 3)

Fazer teatro colaborativo é um risco. Ainda mais em uma escola pública, onde sabemos de seus limites e precariedades. Mas ao mesmo tempo é nessa atmosfera de riscos, limites e precariedades que vemos brotar algo novo, criativo e que chega a dialogar com o próximo. Bogart em seu livro, “A preparação do Diretor”, aborda a questão da criação no limite e na corda bamba e da necessidade da violência no ato criativo.

> Articular-se diante das limitações: é aí que a violência se instala. Esse ato de violência necessária, que de inicio parece limitar a liberdade e diminuir as opções, por sua vez traz muitas alternativas e exige do ator uma noção de liberdade mais profunda. (BOGART, 2011, P.53)

A idéia de um teatro colaborativo levado para a sala de aula de uma escola pública é essa: aceitar o risco e trabalhar sempre sobre limite, sobre pressão. Pressão de acertar, pressão do tempo que está se esgotando, pressão do seu enquadramento diante do espaço que irá acontecer a apresentação, pressão da falta de um espaço para a apresentação... É trabalhar. É aventurar-se.

Dar autoridade aos alunos, tornando-os maduros é estar interessado naquilo em que eles estão interessados e em quem eles são como pessoas e recusar-se a ser condescendente ou infantilizá-los. Eles deverão desenvolver a disposição de correr riscos, a autoconfiança, a capacidade de lidar com mudanças, a responsabilidade social.

A maneira como será resolvido qualquer conflito, que, sem dúvida virá a existir, vai depender do grau de amadurecimento do grupo e da confiança entre os envolvidos no processo. Já professor pode e deve participar das resoluções artísticas, mas sem sufocar as iniciativas e criações dos participantes.

Nessa perspectiva, é possível pensar no ensino critico do teatro, que deve estar centrado na cultura popular e desenvolver estratégias curriculares baseadas na formação da subjetividade do estudante a fim de recuperar a sua história, formando cidadãos críticos e aptos para tomar decisões diante de problemas diários.

A prática pedagógica do ensino do teatro deve oferecer uma visão critica. Ele deve ter sua própria opinião e a partir de novas informações, formular sua própria idéia. Quem tem a oportunidade de fazer teatro aprimora sua visão do meio e de como lidar com o próximo.

Precisamos pensar no campo das possibilidades, afinal, estamos fazendo teatro na sala de aula, em uma rede de ensino público. Por isso acredito no teatro colaborativo: Trabalharemos com esse arsenal que permeia

a vida desse aluno, quebrando com essa falta de identidade, de liberdade de expressão e dependência cultural.

O teatro na escola é acima de tudo um instrumento de aprendizagem. Como se pode perceber dentro deste estudo, esse tipo de técnica difere do teatro dramático, ao qual estamos acostumados, pois não tem, obrigatoriamente, objetivo de promover espetáculo, nem tão pouco formar artistas. O trabalho cênico deve consistir em fazer com que o aluno saiba resolver conflitos relacionados ao ambiente escolar e, por conseqüência, ao social. Dessa maneira, temos no teatro colaborativo uma pedagogia teatral mais rica:

> Enquanto o teatro dramático tem como modelo a criação de uma ilusão, a representação de um “cosmos fictício”, o teatro pós-dramático se insere numa dinâmica de transgressão dos gêneros e abre perspectivas para além do drama. Ao invés de se traduzir em ação, ele se situa, sobretudo na esfera da situação. (GUINSBURG; FERNANDES, 2010.p 223)

A idéia tradicional sobre a inteligência está mudando e rápido. Em nosso sistema educacional, a maior ênfase ainda incide sobre a aprendizagem da informação dos fatos. A aprovação ou reprovação em qualquer exame depende do domínio ou da memorização de fragmentos de matérias. Mas essa capacidade para repetir fragmentos de informação que tanto valorizamos pode ter muito pouca relação com um ser humano bem sucedido dos novos tempos.

E é ai que o teatro se torna uma valiosa ferramenta de trabalho. O teatro em sala de aula reforça o currículo e melhora a capacidade dos jovens para a criatividade. Um aluno que tem o poder de criar amplia seu repertório expressivo, e não só representa. Ele terá a possibilidade de participar em outros “papeis” como autor, diretor, encenador...

O processo colaborativo tem se revelado altamente eficiente na busca de um espetáculo que represente as vozes, idéias e desejos de todos que o constroem. O aluno estará no centro da idéias e terá seu próprio parecer. Sem hierarquias desnecessárias, preservando a individualidade artística dos participantes, aprofundando a experiência de cada um.

Nós, professores precisamos estar atentos às novas mudanças que vem surgindo. Nos novos conceitos que estão do lado de fora dos muros das escolas. Afinal o teatro na escola não pode ficar apenas na mimese, na imitação e na representação de algo que tende a não se tornar orgânico. O que acontece no teatro profissional precisa ser levado em consideração pelo professor de teatro também. É fundamental estar aberto para essas novas mudanças que vem acontecendo e apresentá-las em sala de aula

> Aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro. (PUPO, 2010, p.226)

Devemos levar para a sala de aula um trabalho que de fato traga investigações produzidas pelo grupo e não apenas resoluções já prontas e concluídas pelo professor. É fundamental que o professor possa atuar como provocador de debates e idéias. Assim, o trabalho se tornará mais rico, pois será a realidade deles discutida no palco, criando uma colcha de retalhos.

Sabemos que o professor de teatro na escola acumula várias funções como a de figurinista, sonoplasta, cenógrafo, maquiador... Tornando-se assim um Diretor. Mas sua função no teatro contemporâneo é transmutada. Nesse novo teatro de vanguarda ele assume a função de encenador.

Mas essa função de encenador não se separa da função de pedagogo. O pedagogo que terá a incumbência de conduzir a função técnica e o encenador que elabora junto com o grupo é uma só pessoa. Não existe separação, a osmose é total entre os processos de treinamento e os processos de criação. A encenação é fundamentada na relação pedagógica.

> "(...) Sua operação visa a transformar o papel do encenador como defendido por Stanislavski – não mais um ilustrador, mas um criador que, longe de reproduzir a realidade no palco, busca exprimir sua própria atitude em relação a essa realidade." (PICON-VALLIN, 2013, p.25)

Teremos então um professor e toda uma turma de produtores de novas idéias e o mais importante, donos de idéias originais. Sendo o principal e se interessar o único material de trabalho, o aluno. Pois no teatro contemporâneo nada tem mais importância do que o ator. É sobre ele que precisamos nos debruçar e é dele que vem toda a nossa fonte criadora. Para mim, professora de uma rede pública, isso se torna bastante oportuno, dado a situação precária que nos é oferecida em se tratando de material e estrutura para dar aula.

No processo criativo não cabe ao professor/diretor interferir no momento de criação dos alunos e lhes entregar o fruto sem que antes eles saibam como planta-ló. Nossa função é criar possibilidades e circunstâncias para que os alunos se desenvolvam.

O professor/Diretor, deve evitar a ansiedade e deixar que o aluno lhe traga o material para que ele possa trabalhar. Dar tempo e espaço para a livre criação. Planejar de antemão a aula/ensaio que vai ser dada é importante. Mas não se pode querer prever tudo. Ter a percepção de deixar o imprevisível chegar e tomar conta faz parte de um processo criativo mais rico.

> "Se o seu trabalho é controlado demais, ele não tem vida. Se for caótico demais, ninguém consegue percebê-lo nem ouvi-lo." (BOGART, 2011, p.133)

O teatro tem a função de "divertir instruindo". Isso é uma verdade que ninguém ousaria contestar, pois seria negar-lhe a própria essência. No entanto, esse é um problema que surgirá a todos os professores de teatro.

> "O ensino de teatro na sala de aula é heurístico, isto é, tem base na descoberta casual e pessoal. O aluno faz, lentamente, a descoberta de si próprio e do mundo que o rodeia; a função do professor é a de proporcionar meios para

> que tal processo se desenvolva efetivamente.” (REVERBEL, 1979 p. 23).

O teatro na escola está condicionado para uma única finalidade, as apresentações. Essa não é a sua única função. Em que os alunos apresentam uma peça previamente ensaiada para os pais e professores. Dessa maneira, esquecemos e atropelamos um dos pontos mais importantes nesse fazer, que é o processo. O produto final não pode ser mais importante do que o que se vivencia na sala de aula, durante todo o ano letivo.

Referências

- ARAÚJO, Antonio. **A gênese da Vertigem: O processo de criação de ‘O Paraíso Perdido’:** O processo colaborativo no teatro da vertigem. São Paulo: USP, 2002.
- BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator, um dicionário de antropologia teatral**. Tradução de Patricia Furtado de Mendonça – São Paulo: Realizações Editora, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte – Educação no Brasil** – 7°Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.
- BOGART, Anne. **A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro**; Tradução de Anna Viana; Revisão de tradução Fernando Santos. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CHARLOT, Bernard. (org). **Educação e Artes Cênicas, Interfaces Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: Provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006
- DEWEY, John. **Vida e educação** – 9ºEd. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975
- DUNDJEROVIC, Sasha A. **The Theatricality of Robert Lepage**: Lepage’s style: transformative mise-en-scène”. Tradução de Felipe Mitsuo Matsuo. Montreal: McGill-Queen’s University Press, 2007.
- FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

- FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Arte na Educação Escolar** – 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE. Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.
- GUINSBURG, J e Fernandes, Sílvia. (org.). **O Pós – Dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GUINSBURG, J. FARIA João Roberto e LIMA, Mariângela Alves de (Coord.). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. 2. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do Teatro**. São Paulo: Papirus, 2003.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós- modernidade.** São Paulo: Editora perspectiva, 2001.
- _____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós – dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- LÓPEZ, Emílio Mira y. **Psicologia geral** – 6º Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.
- MACHADO, Maria Clara. **"Teatro infantil brasileiro: teatro brasileiro".** São Paulo: Edusp, 1998.
- MARTINS, Marcos Bulhões. **"Encenação em Jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro"**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- PAVIS. Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas**. Tradução de Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2013
- PICON-VALLIN, Béatrice. **A arte do Teatro: entre tradição e vanguarda: Meyerhold e a cena contemporânea.** Organização: Fátima Saadi; Tradução: Cláudia Fares, Denise Vaudois e Fátima Saadi. 2º Ed. Rio de Janeiro: 7 letras : Teatro do Pequeno Gesto, 2013.
- _____. **Teatro Híbrido, estilhaços e múltiplo – Um enfoque pedagógico**. Tradução de Verônica Veloso. Revista Sala Preta, 2009.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **O pós - dramático e a pedagogia teatral *in* "Sinais de teatro-escola"**. Humanidades, Edição especial Teatro Pós - dramático. Editora UNB, n.52, p.109-115, Nov, 2006.
- PRADO, Décio de Almeida. **O Teatro Brasileiro Moderno** – 3ºEd. São Paulo: Perspectiva, 2009.

- RYNGAERT, Jean – Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Silvia Muniz Werneck

Pesquisadora, atriz e professora. Licenciada em Teatro e técnica pelo Curso de Formação de Ator, ambos pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e mestranda em Artes Cênicas no programa de pós – graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
Link do Currículo lattes/CNPq: http://lattes.cnpq.br/3838564738066913

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Teatro**

Eixo Temático: 11. Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

MODELO DE ARTIGO COMPLETO PARA SUBMISSÃO DE TRABALHO NA MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL

O TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR: NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA

Jorge Milton Ewerton Santos

(*UFMA*,Maranhão, Brasil.)

RESUMO:

O artigo pretende mostrar os significados sociais e culturais que os estudantes conferem às práticas teatrais inseridas no cotidiano escolar, buscando estabelecer um diálogo interdisciplinar com autores advindos da teoria social e cultural, considerando particularmente as contribuições da pedagogia do teatro. Dessa forma, o texto propõe a investigar as experiências realizadas no espaço da escola e fora dela, abordando os processos pedagógicos, artísticos e estéticos proporcionados pela prática junto a um grupo de teatro, considerando também sua vivência na sala de aula, na disciplina Arte. A partir de testemunhos coletados junto aos participantes de um grupo de teatro e da observação participante do investigador e de seus parceiros na lida pedagógica escolar, proponho-me a inventariar as contribuições do teatro para a formação pessoal desses estudantes do ensino fundamental, compreendendo a prática ali desenvolvida enquanto forma de socialização, como recurso didático de aprendizagem, como maneira de despertar a criatividade artística, concluindo, dessa maneira, que o conhecimento em teatro é fundamental para a construção da cidadania.

Palavras-chave: Teatro-educação, jogos, narrativas, encenação.

THE THEATER AT SCHOOL: SELF-ETHNOGRAPHIC NARRATIVES ABOUT THE TEACHING AND LEARNING PROCESS AT UNIVERSITY COLLEGE / UFMA

ABSTRACT:

The article intends to show the social and cultural meanings that students of COLUN/UFMA students demonstrate the theatrical practices in school routine, seeking to establish an interdisciplinary dialogue arising from authors of social, theory and cultural, considering the contributions of theater pedagogy, particularly. Therefore, the text proposes to investigate the experiences in school and beyond, addressing the educational, artistic and aesthetic processes, provided by the practice with a theater group, also considering their experience in the classroom, in the discipline of arts. From the testimonies collected with the participants of a theater group and observation of the researcher and its partners in school teaching effort, I propose to find the contributions of theater for personal training these elementary school students, comprising the practice there developed as a form of socialization for didactic learning, as a way to awaken the artistic creativity, concluding, in this way that knowledge in theater is critical to the construction of citizenship.

Key-words: Theater education, games, narratives, staging.

1 Introdução

O presente artigo é fruto de uma parte da dissertação de mestrado, onde apoiei-me nas minhas próprias experiências enquanto docente, nas sistematizações advindas do contato com algumas teorias relacionadas a esta área, e ainda, nas complexidades situadas no campo empírico, na tentativa de ser auxiliado na difícil tarefa de compreender e interpretar os fenômenos a serem analisados em um estudo dessa natureza.

Na proposta de se articular novos procedimentos metodológicos no espaço da sala de aula, indicando novos desafios em direção a outras possibilidades criativas no trato com os conhecimentos sistematizados no currículo da escola, especificamente na didática do teatro, buscando romper com os limites enquadrados da sala de aula que tradicionalmente, padroniza, conforma e acomoda os alunos em processos estáticos e pouco prazerosos, restritos à valorização dos aspectos sumamente cognitivos que não favorecem o diálogo entre docentes e discentes e onde o aspecto lúdico não encontra lugar.

A etnografia, associada à educação, busca valorizar as pequenas coisas, os pequenos mundos, envolta na dimensão cotidiana. Terrena, situada na vida dos alunos, essa experiência implica em um olhar interessado de natureza etnográfica.

Com esse olhar etnográfico, projetei-me de maneira narrativa nos relatos dos alunos, que são portadores de outros olhares dimensionados nas suas observações e nas

suas relações sociais, através do fazer teatral, que constituem saberes culturalmente estabelecidos e historicamente sedimentados.

O processo vivenciado no campo de pesquisa que conheço tão bem, por se tratar do mesmo terreno que piso na atuação profissiional, me possibilitou tomar consciência de mudanças de perspectivas epistemológicas em vários sentidos, entendo que as particularidades de vivência e as subjetividades do conhecimento no sujeito passam a ter uma importância decisiva no contexto educacional.

Nesse sentido, posso dizer que, passei a visualizar a importância da experiência criativa por meio do teatro, valendo-me das significativas experimentações desempenhadas pelos meus alunos, em especial, naqueles mais inibidos, quando esta experiência proporcionou o despertar de algumas habilidades ainda não exploradas no campo educacional, ajudando nos processos de desenvolvimento individual e coletivo, tecendo novas relações pessoais. Mas como potencializar esses conhecimentos que extrapolavam os limites estabelecidos e que se tornaram um discurso contínuo nos testemunhos dos alunos e de outros participantes indiretos desse processo?

A partir dessa constatação de que o ensino do teatro passou a inserir-se no currículo da escola de maneira mais contundente, surgiram algumas questões, como: O que tem a mais o fazer que envolve, entusiasma e anima o espaço da sala de aula? O teatro pode se apresentar como um canal de articulação de processos dinâmicos, criativos, inventivos? Que realidades podem ser criadas, inventadas, tendo como meio a relação entre jogo e aprendizagem? Qual a pertinência de se buscar um processo mais humanizado com a prática dos jogos teatrais? Considero esses questionamentos provocadores para se pensar de maneira crítica, o conhecimento sistematizado e os saberes em teatro desenvolvidos na comunidade escolar.

Com essas questões, assumo a real necessidade de refletir sobre a prática que venho desenvolvendo na educação básic, desde as minhas primeiras experimentações com o teatro aliado à educação, colocando em destaque a experiência relatada na pesquisa, no sentido de potencializar caminhos trilhados, que se desdobraram em conhecimentos e que considero importantes para o aprendizado humano.

Ao pensar na forma narrativa e autobiográfica que assumiu o processo de trabalho nesta pesquisa, certifico-me que há uma multiplicidade de maneiras de viver e que a existência equivale a “fazer-se presente e ser reconhecido numa instância pública e simbólica que tem como pressuposto a interação entre a imagem, narrativa e ação” (ARENDT, 2005, p.36). Com base nesse fio argumentativo, cointornei meu propósito investigativo através das práticas educativas e artísticas de um grupo de teatro formado por meus alunos do Colégio Universitário, e que teve como dispositivos de análise a memória, as fotografias, os textos escritos por mim ou pelos membros do grupo.

Assim, problematizar essas questões, tornou-se o mote que me motivou a desenvolver esta pesquisa, tendo como objetivo compreender as representações dos alunos que participaram diretamente do fazer teatral na escola citada, e que assim, passara a adquirir novos saberes com o estudo do teatro, iniciados pelos jogos teatrais e encenações de espetáculo.

Ao abordar nesta pesquisa o que pensam os alunos protagonistas das práticas teatrais na escola, quando referendam o teatro como conhecimento, venho ainda, enfocar os ganhos advindos destas experiências, tanto no aspecto individual quanto social, assim como, as emoções partilhadas com a pertinência de outras possibilidades criativas no esp.aço da sala de aula, na tentativa de diminuir as incompreensões do teatro em vigor na escola.

A discussão de toda essa trajetória, em que adiciono o teatro à vida escolar dos alunos e que adoto como uma das possibilidades pedagógicas o jogo teatral, sabendo que são muitas as formas de trabalho a serem adotadas no ensino do teatro, enveredo por esse caminho, na tentativa primeira de utilizá-lo na busca do “auto expressar” dos indivíduos, através do acúmulo das suas experimentações.

Tomando como objeto de pesquisa não a minha experiência enquanto arte/educador, mas sim, parte do fruto de minha experiência pedagógica junto a um grupo de colaboradores, focando em determinado ponto do processo educativo e criativo, compreendo a pesquisa como algo que acentua “uma série de tensões, contradições e hesitações” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.38) e explorando assim, uma narrativa voltada para o meu próprio aprendizado, ao tempo em que se oferece ao debate e às novas investigações.

Em síntese, investigando a minha experiência pedagógica, o meu percurso acadêmico e as representações dos alunos (ou colaboradores) à luz das teorias que consubstanciam esta pesquisa, reporto-me a seguir, a uma perspectiva educativa que se insere na vida social, na via do teatro, a qual, quem sabe, poderá se constituir em uma contribuição para estudos que, porventura, tenham o mesmo propósito e sentido.

2 Chocando os ovos da experiência

Numa visão culturalista, as experiências de vida constituem o sujeito em seus múltiplos papéis sociais, desaguando na formação escolar e acadêmica, como no perfil profissional pois, conforme acentua Paulo Freire (1996), as pessoas formam-se a si mesmas. Esse pensamento assemelha-se à metáfora utilizada pelo filosofo alemão Walter Benjamim quanto ao chocar os ovos da experiência, ou seja, alimentar o que virá a

ser através do cultivo ao gosto do bom viver. Assim é que retomo minha trajetória, como maneira de compreender o feixe de indagações que povoam a presente pesquisa.

Minha história de vida se alicerça nas primeiras idas ao teatro, levado pela minha mãe, muito a contragosto, pois tinha que me fazer presente em espaços culturais para acompanhá-la em recitais de músicas, com doses de poesias, em que eu participava como mestre de cerimônias, anunciando os "números" a ser apresentados, as apresentações de orquestras, as aulas de ballet do professor Reinaldo Faray[1], pois minha mãe tinha um contrato no conhecido Clube das Mães[2]. E assim, fui entrando em contato com as várias linguagens artísticas da minha cidade natal, e que só muito tempo depois comecei a visualizar estas cenas do passado como algo que conduziram minha consciência estética ao que sou agora.

A rua que eu morava também era muito festiva. Lembro das danças folclóricas que por ali chegavam em tempos de São João, São Marçal e São Pedro. Na adolescência, iniciei meus primeiros contatos com a direção, quando me envolvia na distribuição dos personagens do Casamento da Quadrilha que seria apresentada no Arraial da nossa rua – os noivos, o padre, o pai…

Estes momentos foram grandiosos na construção do meu imaginário sobre as coisas que iam tecendo também todo um pensar coletivo daquela vizinhança. Lembro das rezas que aconteciam no meu lugarejo, seja para festejar Santo Antônio ou outras festividades religiosas regadas pelos músicos da velha guarda de minha localidade. E assim fui constituindo meu tempo de criança, entre a convivência aventureira da rua e as primeiras encenações vivenciadas nos tempos de escola.

Nos tempos de ensino fundamental, presenciei espaços estáticos, muito formalizados, em que a disciplina, a ordem e a lembrança que seríamos o "futuro do Brasil" eram uma constante nos discursos dos nossos mestres. Não tive contato nesse período com a arte, em se tratando do fazer, do conhecer e do contextualizar, pois quando experimentava alguma atividade lúdica não encontrava correlação com algo que me pudesse ligar ao dia-a-dia fora da escola.

No período de quinta a oitava série, o teatro e outras linguagens artísticas não constavam no currículo da escola em que estudei, mas tive o privilégio de ter contato com

[1]Fez teatro, cinema, dança e televisão. Inaugurou o teatro moderno no Maranhão.
[2]Instituição que surgiu a partir de 1989, ligada às instituições públicas e privadas, organizações não-governamentais e ainda, às paróquias da Igreja Católica.

essas linguagens nas minhas andanças extra sala, e isso me educou para a “questão do gosto” (ARENDT, 2005), principalmente a sensibilidade estética, colaborando na formação da minha personalidade.

No decorrer dos anos escolares, logo que mudei para uma escola pública da periferia da cidade de São Luís do Maranhão, iniciei de fato, os momentos mais significativos com a experiência do teatro. No primeiro ano, na nova escola, refleti sobre os três anos de estudos que se seguiriam e que definiriam o rumo da vida. Via-me cada vez mais distante daquela infância de momentos aprazíveis, pois começavam as cobranças para que logo num futuro pudesse transformar-me em um ser útil para a sociedade em contributo aos meios de produção.

Nesse contexto, o teatro passou a fazer parte do meu processo de construção identitária, quando, no primeiro ano do Ensino Técnico de Administração no Colégio Gonçalves Dias (que substituía o conhecido Ensino Médio), fui surpreendido por certo cartaz que anunciava para o mês seguinte a oferta de oficinas que aconteceriam em um pavilhão da escola e ministradas por arte-educadores e artistas no turno oposto ao curricular, para quem se interessasse pela prática do teatro, das artes plásticas, da dança etc. Atividades desenvolvidas pelo projeto Prodiarte[3], promovido pela Secretaria de Educação do Estado e que, de certa forma, quebrou a rotina dos primeiros dias daquela comunidade e ao mesmo tempo contagiou a vida daqueles alunos que aceitaram, prontamente, a proposta de estudar e voltar à escola para experimentar novos conhecimentos através da arte teatral.

Na sequência das aulas fui encontrando os caminhos que desejaria seguir naqueles primeiros contatos carregados de afetividade, pois através do teatro eu ia descobrindo os potenciais que estavam adormecidos. Mergulhei em um processo que os limites de cada participante eram respeitados e esse novo universo proporcionado despertou a confiança na qual necessitava para o que sou hoje. Resignifiquei o espaço escolar na minha vida, passando a ser um lugar de descobertas e autoconhecimento, o que possibilitou repensar o que futuramente gostaria de ser e também pesquisar.

A atuação decisiva deu-se em 1981, nas primeiras experiências de montagens de espetáculo, logo após um período de experimentação com os jogos teatrais, que serviram de base para a fundação do meu grupo de origem, denominado Caricareta. Este

[3] O Prodiarte constituiu-se num projeto desenvolvido em todas as escolas públicas brasileiras. Segundo Santana (2013) está foi uma iniciativa pioneira no Maranhão em termos de arte/educação.

momento representou uma base sólida para a prática que, posteriormente, desenvolveria como professor de teatro, na qual passei, juntamente com os meus companheiros, a saltar os muros da nossa escola para aventurar algumas apresentações em creches, salões paroquiais de igrejas e outros ambientes de pouco acesso à prática da recepção teatral.

Essas experiências nortearam a minha escolha profissional que se deu em 1991, quando ingressei no curso de Graduação em Educação Artística da UFMA, tendo já em mente que optaria pela habilitação em Artes Cênicas. Entre os anos de 1991 a 1995, mergulhei nas leituras que vieram solidificar toda a prática vivenciada desde os tempos de escola, ao tempo em que também vivenciava a prática do teatro e da arte/educação.

Foram sete dias de trocas de experiências com a comunidade do Pindaré, tendo, na sua culminância, uma apresentação teatral coordenada por mim, dentre diversas atividades desenvolvidas por outros graduandos. Uma experiência que juntou o fazer teatral com o uso da improvisação, tendo como temática a música “Carcará” de João do Vale. Então pude estabelecer um olhar do teatro na educação, tendo o orgulho de observar naqueles aprendizes a satisfação, o entusiasmo e o prazer vivenciado naquele processo. Hoje avalio que ao mesmo tempo em que tomava essas decisões pessoais, verificava que “a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento” (BABHA, 1998, p. 20 e 21).

Constatei naquela experiência em campo, a relação que existe entre o teatro e o seu processo pedagógico, pois na busca das interações compartilhadas entre o “eu” e os outros, constatei as ricas possibilidades de reflexão sobre o fazer desvinculado de bons resultados e estabelecendo o jogo como mediador do ato de construção teatral.

A formação como professor de teatro consolidou-se, inicialmente, em uma escola da rede particular de ensino (Escola Rosa Castro). Era o último ano de funcionamento daquela escola, pois tinha aberto falência, mas foi um período importante para consolidar uma significativa trajetória enquanto aprendiz na tarefa de iniciar minha docência em sala de aula. Era uma escola só para meninas e voltada para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nas aulas de Educação Artística, por exemplo, experimentei algumas tímidas iniciativas com o teatro, apesar do aspecto tradicional da escola que não admitia barulhos nas salas de aula.

Todas aquelas redes de novas relações vividas no ambiente da escola, ao mesmo tempo que me abria novas possibilidades com o ensino do teatro se tornavam complexas, com uma cultura de escola que era presente nas minhas lembranças. A ordem, o silêncio e o regime imposto para nos manter obedientes, ainda perduravam naquela mesma escola, pois ali era valorizado apenas o trabalho mental, o raciocínio lógico, mas a dúvida, as diversas formas de solucionar problemas na resolução dos jogos teatrais, passaram a ser importantes elementos para aqueles que se aventuravam no fazer teatral.

Dessa forma, toda essa experiência vivenciada e aqui exposta de maneira sucinta da minha história de vida, serviu como alicerce para a minha formação como professor de teatro e ressignificar estas práticas, possibilita entrelaçar com o objetivo principal desta pesquisa.

Diante de todo o conhecimento adquirido nas muitas experimentações e tendo o teatro como provocador de novas reflexões dentro do espaço da escola, descobri que precisava flexibilizar-me para a abertura de novas metodologias, novos contatos entre alunos e professores, buscando espaço onde não mais vigorasse a relação unilateral, a prática autoritária e tradicional da escola.

3 Experiências que demarcam um campo teórico

No decorrer das atividades cênicas no espaço da sala de aula, fui percebendo um grande envolvimento por parte de todos, que se abriam às novas experiências e possibilidades com o teatro, possibilitando-me ampliar o foco de discussão quanto ao fazer teatral e, propor, a mim mesmo, novas possibilidades de estudos que valorizassem aspectos os qualitativos daqueles estudantes.

Mesmo não dispondo de um espaço que pudesse nos motivar ou nos sentir confortavelmente estabelecidos, a prática favorecida com o teatro na sala de aula motivava a todos, instaurando um clima favorável de liberdade pessoal e integração para as atividades seguintes. A sala em que nos reuníamos, tinha a estrutura física de uma sala de aula convencional, mas o ambiente proporcionado nas interações e no direcionamento encaminhado nas três noites de oficinas,–proporcionou algo mágico,

fazendo crescer em nós o prazer e a alegria que imperava nas experiências compartilhadas.

Em relação ao clima, que deve se manter durante o aprendizado através da experiência teatral, Spolin (1987, p.3) observa que: “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa. E se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso”.

É salutar falar daquilo que nos toca ou que realmente tem significado nas nossas vidas, pois é o que concretiza em nós as marcas de uma trajetória. A prática, muitas vezes, relegadas no currículo da escola é aquilo que antecipa em nós todo um suporte teórico que vai se consolidar num futuro próximo, proporcionado pela aprendizagem dos fazeres e no contato oportuno com os autores. Toda aquela aprendizagem sistematizada não-verbal, favorece em nós a construção de dados, despertando múltiplas possibilidades de diálogo com o conhecimento teórico. Essa argumentação é defendida por Santana (2013) ao relacionar o conhecimento e a experiência, meios necessários à formação do professor de Teatro.

Por essa razão, acredito que o teatro carregue em si uma carga de conteúdos próprios que se esconde nos jogos desenvolvidos em processo contínuo e que necessita da presença do outro, do contato entre seus participantes, para que se concretize a construção significativa de conhecimentos.

Nessa perspectiva de uma inspiração etnográfica, passei a compreender a relação teatro e escola. Há uma maneira diferenciada por parte do aluno em apreender os conteúdos e de relacionar-se com o outro no ambiente da sala de aula, pois a cada um é proporcionado novas significações quanto ao objeto em estudo.

Tal como deveria ocorrer também em outras disciplinas, a experiência do fazer teatro na escola buscou possibilitar aos seus aprendizes uma relação harmoniosa com a produção do saber, tendo como suporte a experimentação lúdica em direção a uma formação social e cultural que valorizasse a subjetividade e o imaginário dos educandos.

Dessa forma, interrogo: o que os alunos buscam ao se aventurarem com o teatro no espaço escolar? Através de inquietações como esta, é que pretendo fundamentar as experimentações práticas do teatro como meu objeto de estudo, reportando-me à memória e ao contexto.

Japiassu (1991) enfoca o fazer teatral na escola como *conhecimento-processo* e não como um *dado* que se adquire de cima para baixo, ou seja, numa relação de verticalidade, mas sim, um conhecimento que está em constante mudança, não estático, visando apenas bons resultados. O fazer teatral na escola em sintonia com a expressão artística da educação escolar contemporânea ocidental traz, portanto, a discussão do sentido do ensino das artes para as novas gerações.

Para isso, os métodos tradicionais de tratar os conteúdos, as formas arcaicas visando o aglomerado de informações, a educação unilateral que não permite a horizontalidade nas relações entre alunos e professor, fragmentam o mundo em pedaços, exaurindo-se dos desafios da complexidade e se distanciando dos rumos da cena contemporânea que apresenta uma pluralidade de pensamentos divergentes, um pensar mais aberto, tendo como suporte os recursos tecnológicos e como protagonista: a presença humana.

Nessa dimensão multicultural, o professor de teatro busca, na sala de aula, ressignificar uma ação pensada e testada em conjunto, que proporcione ampliar os horizontes dos estudantes, longe de deixá-los à mercê apenas da contemplação pueril. Assim, dialoga com outros saberes não inclusos no currículo geral dos conteúdos escolares, como, por exemplo, as produções culturais locais vividas pelos alunos, trazendo, posteriormente, para a sala de aula, questões como: o que falta saber sobre estes assuntos?

Nessa perspectiva, tomei ciência de que o teatro se apresenta como uma forma de conhecimento na escola, articulando-se a processos investigativos e proporcionando novas interpretações em relação ao objeto em estudo. Conforme Desgranges (2003, p.72): “o processo de construção precisa carregar uma tensão e um interesse investigativo que sustentem essa prática, possibilitando uma rica experiência artística e efetiva apreensão da linguagem.”

Neste sentido, considero também importante que se vislumbre o espaço da sala de aula na contemporaneidade, como um ambiente em que se permita a operacionalização de novas práticas pedagógicas interdisciplinares, pois sendo um lugar de encontros diários, com horários formalizados, é importante que possa proporcionar relações mais harmoniosas, no qual o ser é valorizado o campo afetivo, criando um envolvimento humano mais forte.

Vislumbro através desse pensamento, que a minha intenção de problematizar as construções coletivas teatrais na escola, inserido como objeto de conhecimento, podem sugerir novos horizontes nas complexas relações entre docentes e discentes e diminuir as incompreensões quanto às experimentações do teatro na sala de aula.

4 Novos protagonistas em sala de aula

Promover novas práticas, despertar sensibilidades e abrir-se a novos relacionamentos. Estas são algumas das reflexões que hoje me permito, tendo a prática do ensino do teatro como a proposição de experiências significativas de questões ainda distantes em muitos espaços escolares como o fator afetivo.

Era uma turma nova na escola vinda de bairros opostos da mesma cidade, como o bairro da Vila Embratel, Vila Isabel, Madre Deus, Maiobão, Sá Viana. A cada encontro proporcionado na nova experiência com a vivência do teatro na escola, um novo despertar para uma prática teatral fundamentada na criatividade e em uma relação mais horizontal entre professor e alunos, com momentos de improvisações coletivas apoiadas em reflexões críticas e na troca permanente entre os aprendizes.

Com a inserção do teatro na escola, os alunos adquiriram autonomia quanto a expor suas opiniões sobre novos textos teatrais a serem encenados, pois aventuraram-se nos trabalhos de pesquisa e leituras para adaptação e montagens cênicas.

A experiência vivida com essas crianças abriu caminhos também para uma nova prática docente, ou seja, aquele que aprende realmente com seus novos pares – discentes – e insere o ensino do teatro no tempo presente, acreditando nos estudantes como sujeitos construtores do conhecimento.

Neste sentido, entendo o fazer teatral como aquele que estabelece a interação entre os seus participantes, e destes com toda a comunidade escolar que, mediada pelas práticas encenadas, aguçam outros olhares para novas percepções estéticas e imprimem novos significados quanto ao ensino do teatro na escola.

5 Teatro na escola: narrativas em cena

O ensino do teatro no COLUN pauta-se na experimentação, base operacional para que se chegue às encenações, sendo que, em todas as fases das construções coletivas, o jogo é um componente que oferece elementos para que os sujeitos da aprendizagem teatral sintam-se apoiados e naveguem no mesmo barco, se apropriando dos recursos necessários para se permitirem estar seguros em cena.

Na intenção de analisar o que pensam os integrantes do grupo de teatro do COLUN, quanto à vivência com o fazer teatral na escola, venho trazer para o início da reflexão deste tópico, um depoimento da aluna Vitória Regina sobre sua participação ativa no processo de sensibilização ao teatro, com a prática dos jogos teatrais, quando expõe:

> Com os jogos a gente vai se adaptando aos poucos, vai se acostumando com esse tipo de interação, *tipo*, porque se você pular diretamente para o texto, vai ser aquele choque, aquele impacto: tu não vais tá preparado *praquilo*, tu não vai ter tido aquela preparação que foram os jogos, de você trabalhar em grupo, de você ter confiança no outro, de você aprender a fazer coisas de improviso... Acho que os jogos trabalham bastante isso, ajuda bastante.

De acordo com o exposto, é importante perceber na reflexão da aluna, que há um discernimento reflexivo quanto ao ato do *brincar* na sala de aula. Segundo uma das alunas, quando interrogada sobre como se sente em meio aos seus colegas de turma, no projeto de teatro desenvolvido na escola, esta afirma:

> Na sala de aula, a gente tem que ficar simplesmente sentado, prestando atenção, vidrado naquilo que está acontecendo, no que a professora está falando. Aqui na sala de teatro é diferente, totalmente diferente. A gente fica em pé, a gente ver novas formas de aprender o que às vezes pode ser o mesmo conteúdo. A gente sente um pouco mais de liberdade em fazer nossas ações. Apesar de ter também regras, assim como tem na sala de aula convencional, mas é totalmente diferente, a gente sente muito mais liberdade de fazer as coisas.

Observo, a partir do comentário da aluna, que as experiências vivenciadas na escola no contato com o fazer teatral, tendo como base, a prática dos jogos improvisacionais, buscam o expressar coletivo, dotando os alunos de liberdade de ação, na quebra das convenções habituais, em detrimento da liberdade do fazer, do ser total no espaço da sala de aula, em busca de um comportamento criativo e aberto a tantas outras possibilidades imaginativas no campo dos conhecimentos.

A aluna Larissa, que considera a aprendizagem espontânea no trabalho de grupo algo que vem evidenciar as mudanças significativas que o teatro promove nos sujeitos que dela participam, se refere ao caráter improvisacional do teatro da seguinte

forma:

> O que eu mais gosto é como as coisas acontecem. Tipo, no começo a gente está tentando ir, seguir certamente aquele texto. mas quando a gente começa a improvisar, vai aparecendo novas coisas que vão contribuindo ainda mais, vão deixando os textos mais engraçados, mais dramáticos, vão contribuindo mais e vai aflorando mais a criatividade do aluno, fazendo com que seja muito melhor o resultado do que como se a gente tivesse lendo, lendo e decorando.

Do ponto de vista da aluna, este é um momento de substancial importância, pois a todos é dado o direito à livre-expressão. Também nos processos de construção de cenas e espetáculos, quando é proporcionado o ato de interferir, de opinar, de liberdade para opinar quanto às suas impressões e imagens corporais no ato da criação. Assim, a aluna ainda finaliza sua narrativa quanto a essa temática, com outra contribuição no que se refere à criatividade:

> Então com esses conhecimentos a gente vai começando a ter mais criatividade, a pensar de outra forma, o que um simples objeto ou um simples ato poderia significar, ele pode ser várias outras coisas. E o teatro, ele faz com que essa criatividade desperte mais, aflore mais em um aluno, do que se ele não tivesse feito.

A aluna alimenta a ideia do teatro como uma atividade que incentiva o pensamento inventivo e ajuda a formar o capital cultural dos seus alunos em preparação para a vida social. Vale lembrar que o fazer teatral na escola, não tem como função formar artistas e nem descobrir talentos, pois essa não é uma condição privilegiada na vivência da estética da encenação.

Na concepção da aluna Beatriz, sobre a prática vivenciada e quanto aos conhecimentos adquiridos, revela:

> Eu poderia passar o dia todo falando tudo que eu aprendi no teatro, mas pra mim ele se resume mais na forma de pensar: quebra de preconceitos, aceitar cada um como é, conhecer a nós mesmos em primeiro lugar, então o teatro despertou na minha consciência coisas que eu não sabia que existiam. O teatro me motivou a não só buscar conhecimentos curriculares, mas conhecimentos meus, para me conhecer.

Observo com esse depoimento que, na visão da aluna, são conhecimentos que tratam aspectos consoantes à própria vida. Não é em jogo no processo inicial, avaliar aspectos relacionados à atuação individual nos jogos improvisacionais.

Quanto aos anos de experimentos com o teatro na escola e sobre os conhecimentos orientados, a narrativa a seguir destaca:

> Eu posso listar muitas coisas. Que o teatro vai ajudando sempre, sem dúvida alguma. Então eu considero muito importante isso para o nosso relacionamento, a nossa forma de ver, deixa eu ver... a nossa percepção, tudo que o teatro vai nos

> ajudando, vai refletindo na nossa forma de pensar. Quando eu saio da sala de aula, eu sempre aprendo alguma coisa, isso se reflete na minha casa, se reflete na minha rua, na própria sala de aula, vai refletindo bastante.

Reconheço com essa reflexão, como os processos coletivos expostos nas narrativas, são denunciadores de conteúdos não estáticos, mas sim, conectados à vida social dos estudantes de modo a fazer valer a permanência do fazer teatro na escola.

Larissa chama a atenção para alguns conceitos que a experiência coletiva vai proporcionando na relação do teatro com a vida e assim acrescenta:

> Ah, a gente aprende diversas coisas, aprende a ser um pouco paciente, que tudo tem o seu tempo, na nossa casa, tudo tem o seu tempo. Então, de acordo com o teatro a gente vai aprendendo isso, que tudo tem sua determinada hora de acontecer, assim como... eu digo que o espetáculo é como se fosse um filho, a gente vai aprendendo aqui, aprendendo ali, um pouquinho daqui, um pouquinho dali, vai refletindo lá na frente, vai refletir uma coisa melhor, vai ficar cada vez melhor, a união, ter mais união de grupo, eu considero muito importante essas coisas.

Reconheço nas histórias narradas outras possibilidades de intercambiar experiências que alimentam o meu fazer como docente em teatro e reestruturar assim, novas composições no espaço da sala de aula, mediadoras de atividades integradoras em auxílio de aprendizados que não caiam no didatismo, mas que proporcione o desenvolvimento do pensar criativo entre os alunos.

6 Considerações finais

A pesquisa da dissertação aponta sobre a importância das experiências teatrais que teve como aperitivo esses momentos que misturaram labor e prazer em fazer teatro e que alteraram consubstancialmene os rumos do espaço escolar, certo de que estava contribuindo para despertar o gosto em apreciar as encenações por parte dos aprendizes, professores e outros inseridos na comunidade escolar.

Nessa perspectiva, este estudo vem ao encontro de histórias singulares, que compondo quadro de múltiplas dimensões, no que diz respeito às lembranças, conflitos, dificuldades, superações, que elucidam processos interligados de visões particulares, sobre os recursos didáticos que foram utilizados com o estudo do teatro na escola.

Acredito que todo esse percurso analisado e apoiado nas narrativas-eixo deste trabalho, respondeu às minhas inquietações enquanto professor de teatro, comprometido

em desfazer mitos sobre os modos de se pensar a arte na escola. Dessa maneira, sinto-me gratificado pelas respostas que tenho recebido da comunidade escolar, quanto ao fazer teatral na escola, em que esta, se constitui numa experiência que deu um novo sabor às minhas representações pessoais e profissionais, apesar de inseido em um espaço aparentemente não tão árido, mas possível de ser explorado.

Referências

ARENDT, Hannah. A crise da cultura. In.: **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva: 1997. – p.73.
BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

DESGRANGES, Flãvio. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitative: teorias e abordagens.** Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e conhecimento em teatro.** São Luís: EDUFMA, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

JORGE MILTON EWERTON SANTOS

Possuo graduação em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão (1995) e mestrado em Cultura e Sociedade pela mesma instituição. Atualmente sou professor do Colégio Universitário. Tenho experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Cênicas. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728644E9

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação** GT: **Teatro**
Eixo Temático: **Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.**

Cristiane Barreto (PPGAC-UFBA, Bahia, Brasil)

DIÁLOGO IMAGINÁRIO: SOROBÔ CONTEMPORÂNEO

RESUMO:
O texto apresenta o relato do experimento teórico-prático, *Diálogo imaginário*, realizado em 2012, na cidade de Salvador, com alunos do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, do curso técnico de Arte Dramática, PROEJA/Ensino Médio, como o deflagrador da pesquisa de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na Universidade Federal da Bahia.
Palavras-chave: Formação, Espectador, Espetáculo, Cena contemporânea.

IMAGINARY DIALOGUE: SOROBÔ CONTEMPORANY

ABSTRACT:
The text reports the theoretical and practical experiment, Imaginary Dialogue, held in 2012 in the city of Salvador, with students of the technical course of Dramatic Art, PROEJA / High School, as the starting point for doctoral research the Postgraduate Program in Scenic Arts**,** at the Federal University of Bahia**.**
Key words: Formation, Spectator, Spectacle, Contemporary scene.

Introdução

Minha formação na Universidade Federal da Bahia teve um percurso bem singular. Antes de cursar Artes Cênicas, ingressei em 1992, no curso de Jornalismo da FACOM – UFBA, mas logo o abandonei. Queria experimentar, estudar o teatro e suas possibilidades. Ingressei em 1993 na Escola de Teatro – UFBA e obtive, então, as graduações de Bacharelado em Interpretação Teatral em 2001 e Licenciatura em Artes Cênicas no ano de 2006. Tive a oportunidade, durante essas duas graduações, de experimentar a área de direção e também o ensino de Teatro dentro e fora da Universidade. Em 2010, ingressei no curso regular de Mestrado em Artes Cênicas no PPGAC – UFBA, e, concluí em 2011 com a dissertação intitulada "A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional". O estudo demonstra, por meio de processo vivenciado com alunos do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries), que a adaptação de texto narrativo/romance para texto dramático, além de possibilitar o incentivo do ensino de dramaturgia no Ensino Fundamental, pode estimular a formação do aluno-leitor.

Atualmente, reconheço a importância dessas experiências para a prática pedagógica que desenvolvo nos processos educacionais. Compreendo que o

professor de Teatro no ensino formal ou no ensino informal, na Educação Básica ou no Ensino Superior necessita ter amplo conhecimento tanto no que diz respeito à pedagogia do teatro, como explica Maria Lucia Pupo (2006, p. 109): "Quando falamos em pedagogia teatral estamos nos referindo às finalidades, às condições, aos métodos e aos procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro".

De 1998 até o momento, tanto no ensino formal[1], como no ensino não formal[2], nas práticas educacionais com as quais estive envolvida, sempre busquei inserir atividades de apreciação[3], ou seja, levar os alunos ao teatro e orientá-los, antes e depois, através da contextualização histórica e da realização de análises críticas por meio da mediação. Observei, então, que atividades como essas trazem benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento estético e crítico dos alunos, além de perceber também a possibilidade de estímulo à formação de espectadores, à contextualização histórica da arte teatral, à ampliação do conhecimento acerca dos dramaturgos, dos gêneros, dos estilos e da produção da escrita por meio das análises críticas dos espetáculos.

No campo da pedagogia do teatro tive a oportunidade de conhecer os estudos de Flavio Desgranges, que afirmam a importância da experiência da apreciação de espetáculos na formação dos alunos. O autor (2003, p. 29) ressalta que "Formar espectadores não se restringe a apoiar a frequentação, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística". Além disso, à medida que os alunos assistem a espetáculos de diferentes estilos desenvolvem a partir da análise a contextualização, a escrita, o senso crítico e estético, como destaca ainda Desgranges ao defender a pedagogia do espectador:

> A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento (DESGRANGES, 2003, p. 30).

---

[1] - Colégio Joan Miró – Ensino Fundamental e Médio (2002 a 2008), Colégio Mendel – Ensino Fundamental (2006 a 2009), Colégio Vitória Régia – Ensino Fundamental (2007 a 2008); Colégio Apoio – Ensino Fundamental e Médio (2007), Escola Sulamericana – Ensino Fundamental, CEPP - Centro Estadual em Artes e Design – Educação profissional (2009 a 2011), e Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes – Educação profissional – Curso Técnico Profissionalizante – Arte Dramática – 2011 a 2013), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Licenciatura em teatro (2013).

[2] - OPA – Oficina de Preparação de Ator – extinto curso de extensão da Escola de Teatro – UFBA (1998 e 1999), Hora da Criança (1999), Projeto Viver com arte – FUNCEB (2005 e 2006), Oficina de construção da personagem – texto/base *História de Uma Lágrima Furtiva de Cordel* inspirado em *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (Sitorne, 2009; Castro Alves – BA, 2009 e Teatro XVIII, 2010).

[3] - O termo foi difundido por Ana Mae Barbosa, no Brasil, na proposta triangular do ensino de Arte: Fazer, Conhecer e Apreciar, presentes também nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) – Ensino Fundamental e Médio (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança).

Diante dessas considerações, a articulação entre as experiências vividas em atividades de formação, com a produção artística, o conhecimento teórico e a fruição de espetáculos foram os indutores/provocadores, os quais, inicialmente, estimularam o desejo e o interesse na pesquisa de doutorado.

O experimento Diálogo Imaginário, livre adaptação que fiz de Affonso Romano Sant´anna, a partir do texto/imagem, do ator, dos objetos, da cena e dos espectadores é um dos deflagadores da investigação em curso. A proposta surgiu durante o primeiro semestre (2012.1), no curso de doutorado do PPGAC-UFBA, na disciplina, Processos da Encenação, sob a orientação da profª Drª Sonia Rangel, a qual, por meio de textos/imagens diversos – da poesia à filosofia - estimulou os canais perceptivos de seus alunos para o processo criativo. O ponto de partida desse experimento foi trazer do projeto de pesquisa, em andamento, alguns aspectos que fossem o ponto de partida para a criação. Para tanto, um "brainstorming" foi feito com ideias-força predominantes na referido pesquisa: Espetáculo, Espectador, Cena contemporânea, Formação e Pluralidade.

Referencial teórico e metodologia

De caráter teórico-prático, estabeleço algumas afinidades com os estudos de Flavio Desgranges (2003) sobre a formação de espectadores e de Hans Robert Jauss em relação ao conceito do *horizonte de expectativas.* Jauss (1994) defende que uma obra artística não se apresenta nunca como algo novo para o público. Para tanto, cada pessoa acionará seu *horizonte de expectativas, sua* enciclopédia individual, suas referências familiares, sociais, culturais, dentre outras. Para o autor, cada leitor/ espectador:

> [...] cria, logo desde o início, expectativas a respeito do 'meio e do fim' da obra que, com o decorrer da leitura, podem ser conservadas ou alteradas, reorientadas ou ainda ironicamente desrespeitadas, segundo determinadas regras de jogo relativamente ao gênero ou ao tipo do texto. (id, 1994, p. 66-67)

Além disso, o estudo também enfatizará as relações históricas entre o espectador e o espetáculo. Sobre isso, Desgranges (2012) sinaliza que o modo de atuação do espectador tem sofrido alterações significativas ao longo da História do teatro. Evidência características de movimentos teatrais que têm operado transformações estéticas e que constituem traços marcantes para compreendermos o ato do espectador em nossos dias, o que Desgranges denomina de *Inversão da olhadela.* Para o autor, a relação do espectador com o espetáculo se confronta com a maneira de sentir e pensar o mundo, ou seja, uma maneira que é própria de cada época.

Destaco o encenador-pedagogo, alemão, Bertolt Brecht, importante também para o desenvolvimento do experimento *Diálogo imaginário*, principalmente, no que se refere ao período das peças didáticas *(lehrstücke*), mas, também o retorno ao teatro épico e o efeito de estranhamento (*Verfremdungseffekt*), proposto para os espectadores com o objetivo destes não entrarem emotivamente na fábula, mas questioná-la e até transformá-la.

Para muitos críticos e especialistas, o período das peças didáticas brechtiano é considerado como uma fase de transição ou de imaturidade, ou seja, tentam desqualificá-las como se fosse algo menor ou de pouca importância estética.

Segundo Ingrid Koudela (2010), o termo peça didática foi introduzido por Brecht, ele o difundiu, mas não se limitou a definir um conceito ou regras. Durante suas experimentações, através de suas observações e anotações, deixou pistas para que outros estudiosos pudessem refletir sobre o seu trabalho.

Assim, Walter Benjamin (1981 apud Koudela, 2010, p. 36), um desses estudiosos, defende que a peça didática, pela pobreza de aparatos utilizados, simplifica e aproxima a relação do público com os atores e vice-versa, cada espectador, portanto, é ao mesmo tempo observador e atuante.

Da mesma forma, Reiner Steinweg, contrapõe o pensamento de que as peças didáticas foram à expressão do período de transição marxista vulgar de Brecht e afirma que não foi à peça épica de espetáculo que conduz a um modelo de ensino e aprendizagem e aponta para um "teatro do futuro", mas sim a peça didática. Steinweg (1972 apud Koudela, 2010, p. 36) sinaliza que "a peça didática ensina quando se é atuante, não quando se é espectador (...) o atuante, ao realizar determinadas ações, ao assumir determinadas atitudes, repetir determinados gestos etc, seja influenciado socialmente".

Segundo Koudela, Brecht através de seus escritos sobre suas experiências nos deixou o texto Para uma teoria da peça didática, no qual afirma que "a peça didática ensina quanto nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados" (Brecht apud Koudela, 2010, p. 17).

No Brasil, as idéias brechtianas reverberaram na proposta de Augusto Boal referentes ao Espect-ator e as técnicas improvisacionais do *Teatro do Oprimido* (TO) com a participação de todos (espect-atores) como o *Teatro-Fórum*, o *Teatro-Imagem*, a *Dramaturgia simultânea* e o *Teatro invisível* com o objetivo de fazer com que os participantes discutam, reflitam e questionem acerca dos temas propostos, geralmente relacionados a questões políticas ou sociais enfrentadas por determinado grupo sem o intuito da formação de espectadores para a arte teatral, mas como possibilidade de transformação dos indivíduos. Sobre isso, Desgranges analisa o TO de Boal e aponta algumas críticas comumente feitas como a que tipo de público é direcionado ou sobre as questões levantadas:

> Uma questão precisa ser fundamental nesta forma teatral: a que público se dirige o evento? A prática do Teatro do Oprimido solicita (...) que a cena encontre ressonância na sala, ou seja, a questão levada ao palco deve ter uma repercussão efetiva nos participantes, e para isso precisa constituir-se em algo que diga respeito áquela comunidade, que surja dos próprios integrantes, um tema que engaje os espect-atores, que percebam que a sua vida está de fato em jogo (DESGRANGES, p. 73, 2006)

Ainda segundo Desgranges (2006, p, 74), outra crítica bastante freqüente ao TO, é que para não perder o caráter imediato e espontâneo da relação entre os participantes "acabam por engendrar cenas pouco elaboradas artisticamente, o que acarreta a perda do caráter poético das formulações teatrais, o empobrecimento da linguagem, e indica o enfraquecimento da potencialidade estética própria a esta arte".

Por fim, antes de abordar os caminhos metodológicos que darão suporte a este relato de experiência, trago este trecho de Fernando Pinheiro Villar e José da Costa que destaca a importância do pesquisador descobrir o caminho que o conduzirá nesse tipo de pesquisa:

> Esta organização prévia para alcançar o que irá se transformar algumas ou inúmeras vezes – ou mesmo ser abandonada – no percurso da pesquisa é o método, o caminho pelo qual se atinge o objetivo. O método pode ser visto como um modo de ação, uma ordenação de etapas de procedimento(s) para a averiguação de um pensamento, fenômeno, desempenho ou realidade. (VILLAR; COSTA, 2006, p.132).

Como proposta metodológica e para auxiliar na compreensão dos temas aqui tratados, foram realizado o experimento teórico-prático *Diálogo imaginário*. Esse experimentos foi realizado em 2012 e ao longo do processo confrontava, por meio da vivência, alguns desses conceitos motrizes para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, conforme passo a descrever a partir daqui.

Relato de experiência: Diálogo imaginário

O desejo de experimentar a possibilidade do espectador como criador do espetáculo, surgiu de maneira natural, após ter me aproximado nos últimos anos de leituras sobre recepção teatral.

Um processo relevante que também desencadeou outros indutores/provocadores para esta pesquisa, foi o experimento *Diálogo Imaginário*, livre adaptação que fiz de Affonso Romano Sant´anna, a partir do texto/imagem, do ator, dos objetos, da cena e dos espectadores.

Como já mencionado anteriormente, a proposta surgiu durante uma atividade da disciplina de Doutorado, Processos da encenação, sob a orientação da profª Drª Sonia Rangel, em 2012 e o ponto de partida foi a realização de um "*brainstorming*" com ideias-força predominantes na pesquisa em andamento: Espetáculo, Espectador, Cena contemporânea, Formação e Pluralidade.

Paralelamente as aulas, tinha acabado de ler o texto *Desconstruir Duchamp – arte na hora da revisão,* de Affonso Romano Sant´anna[4] e deparei-me com algumas reflexões provocativas desse autor acerca da arte contemporânea, arte conceitual, mercado artístico e a necessidade para ele de se criar uma pedagogia do olhar diante de determinadas obras de arte.

Com isso, não foi difícil articular com a arte teatral diante da atual pluralidade encontrada em muitos discursos cênicos que circulam na cidade de Salvador, capital da Bahia, e, a dificuldade ainda de alguns especialistas, leigos e até artistas em criticarem, comentarem ou classificarem tais espetáculos.

Nos nossos dias, com certa frequência, observamos muitos artistas de teatro se afirmarem como "contemporâneo", outros, questionarem ou criticarem certas encenações tidas como tais. Logo, ao ler Sant´anna (2003), percebi seu posicionamento sobre isso quando o autor cita o poeta modernista, Carlos Drummond de Andrade: "E como ficou chato ser moderno, agora serei eterno" para explicar que antes de ser contemporâneo do mundo exterior, é necessário ser contemporâneo do que há de único e pessoal dentro de cada um. Com isso, se sentirá contemporâneo de Sofócles e Pirandello, de Giotto, de Chagall, de Villon e

[4] - Nasceu em 1937, Belo Horizonte; Professor em diversas Universidades brasileiras - UFMG, PUC/RJ, URFJ, UFF, no exterior lecionou nas Universidades da California (UCLA), Koln (Alemanha), Aix-en-Provence (França); Desde os anos 60 teve participação ativa nos movimentos que transformaram a poesia brasileira, interagindo com os grupos de vanguarda; Poeta, ensaísta e cronista. http://affonsoromano.com.br/blog

de Drummond. Enfim, deixará de ser um chato que se quer “moderno” ou “contemporâneo”, para ser, se possível, eterno.

Deixo claro que não concordo com todas as reflexões feitas por Sant´anna (2003), mas, seu texto aguçou-me no sentido de buscar uma melhor compreensão para o que tratamos por “contemporâneo”.

Para ampliar a compreensão sobre esse assunto busquei alguns autores como Giorgio Agamben e François Frimat. Agamben afirma que (2009, p. 59) “a contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com seu próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias, mas precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e de um anacronismo” e, para Frimat (2009, p.8), “o contemporâneo não é simplesmente aquilo que me é presente, mas aquilo que se qualifica como valor para ser no momento atual um portador de devir, de alternativas possíveis para aquilo que me desola e aflige”.

Analisei a partir dessas duas reflexões o que seria “contemporâneo” para mim. Muitas imagens vieram na minha cabeça, porém, a que ficou mais forte foi um exemplo dado pelo prof. Cajaíba, orientador desta pesquisa, sobre um prato tido como da cozinha informal contemporânea, denominado *sorobô*. Tal refeição é feita com sobras ou restos de outras, pode até serem de dias anteriores, encontradas na geladeira, por exemplo, ou seja, se articularmos a ideia desse prato com o que as encenações contemporâneas propõem ou tentam propor, de maneira objetiva, seria o diálogo entre as estéticas de épocas anteriores com as estéticas atuais para produzir de maneira anacrônica, algo com um novo sabor, sem deixar de sentir o gosto dos ingredientes mais antigos utilizados.

Posto isso, inicio o relato do processo criativo do experimento *Diálogo imaginário* e demonstrarei através dessa prática, como o conceito de “contemporâneo” foi importante para a pesquisa em curso.

Quando li um dos capítulos do livro de Sant´anna (2003), intitulado *Diálogo Imaginário: Estória daqueles que estão condenados à esperança*, logo veio a vontade de modificá-lo, de mexer na sua estrutura e encená-lo. Trata-se de um capítulo curto no qual Sant´anna (2003) quase já escreve como uma obra dramática, já com vestígios de diálogos e personagens, com aproximações estilísticas ou características semelhantes ao Teatro do absurdo.

O texto original de Sant´anna (2003) aborda o diálogo entre pai e filho sobre principalmente a temática da arte e faz uma crítica aos termos “modernidade”, “pós-modernidade” e “contemporâneo”.

A partir desse texto-imagem fiz uma adaptação de um gênero para o outro, no caso, de uma crônica para uma cena dramática e deixei parte do título original *Diálogo Imaginário*. De acordo com Patrice Pavis (1999), nesse tipo de processo dramatúrgico todo tipo de manobra é possível, desde a mudança da estrutura, da fábula, entrada ou saída de personagens, até cortes ou inserção de outros textos e não há exigência de uma maior ou menor fidelidade com a obra original.

Com isso, trouxe para a adaptação todas as ideias-força do projeto de pesquisa. A cena traz os personagens do *Artista contemporâneo* e *Mestre moderno*, com intervenções do *Mercado artístico* e do *Coro/espectadores.*

Ao concluir a adaptação do texto/imagem**,** percebi que realmente poderia encená-lo e, com isso, utilizá-lo na atividade prática da disciplina já citada anteriormente. Foi então que pensei nos atores. Quais os atores fariam essa prática comigo? Quais os atores que gostaria de corporificar o texto/imagem? Assim, resolvi convidar três jovens alunos que tivessem disponibilidade e interesse pela

experiência, do Curso Técnico Profissionalizante – Formação de ator[5], no qual fui professora[6] O convite foi feito, aceitaram e logo os ensaios foram iniciados. Para começar, não fiz uma leitura do texto, preferi fazer depois que tivessem mais familiarizados com as temáticas, os personagens, enfim, com a contextualização histórica dos temas abordados.

Durante os ensaios, foram, feitos exercícios de voz, de corpo e muitos jogos de improvisação para integrá-los, sensibilizá-los, envolvê-los no processo de criação e também para definir quem faria os personagens: *Artista contemporâneo, Mestre moderno e Mercado artístico*.

Antes dessa definição, solicitei que trouxessem no ensaio seguinte, alguns objetos com o critério de ter alguma proximidade com os personagens que gostariam de experimentar. Foi então, que aconteceu uma surpresa. Cada um trouxe um objeto que de alguma forma já definia qual personagem cada um queria fazer: Edy trouxe algumas latas de coca-cola para fazer o *Artista contemporâneo*; Adson trouxe uma bengala para propor o *Mestre moderno* e, Raquel, trouxe uma máquina fotográfica como proposta para compor o *Mercado artístico*.

Houve alguns impedimentos como espaço para ensaiar. Um dia por falta de espaço, tivemos que ensaiar no meio da Praça do Campo Grande e foi um dos mais belos ensaios, ao entardecer e com a mudança da luz natural para a luz elétrica dos postes, além dos transeuntes de idades variadas que pararam para assistir sem nem ao menos saberem quem éramos ou o que se tratava. Foi a partir desse acontecimento que pensei sobre a possibilidade da cena ter uma estrutura que pudesse ser realizada em diversos espaços como palco italiano, arena, semi-arena, praças, foyers de teatro, salas, dentre outros. Com isso, atrair também público diverso.



Figura 1 - Foto: Cristiane Barreto - Aluno-ator: Edy (Mestre contemporâneo)

[5] - Educação profissional – PROEJA/Médio - Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes – Salvador – Bahia.
[6] - Além de coordenar atualmente o curso, leciono as disciplinas *Jogos improvisacionais, História do teatro mundial e História do teatro brasileiro.*



Figura 2 - Foto: Cristiane Barreto - Aluna/atriz: Raquel (Mercado artístico)



Figura 3 - Foto: Cristiane Barreto - Aluno-ator: Adson (Mestre Moderno)

Outros objetos apareceram como a mala de viagem, o celular, o guarda-chuva, o *micro-sistem, o notebook* e os cartões de visita para **o** *Mercado Artístico*, o banquinho para o *Mestre moderno* e o saco plástico preto de lixo para o *Artista contemporâneo.* Sugeridos pelos atores, por Rafael, outro aluno do referido curso, mais adiante, entrou no processo para ajudar na composição do figurino e da ambientação cênica. Obviamente, tudo ia sendo filtrado, mediado ou transformado pelo meu olhar de encenadora.

Edy, o aluno/ator que fez o *Artista contemporâneo* resolveu utilizar apenas as latas de coca-cola como se estivesse fazendo uma instalação com elas e com o próprio corpo durante a cena. Ele tem também experiência com dança, portanto, explorou sua expressividade corporal. Incorporei as latas, o saco plástico de lixo que, ao mesmo tempo remetia ao espaço urbano e aos catadores de latas tão frequentes atualmente. Foi então que surgiu a ideia de explorar posturas como estátuas, formas vivas para o personagem do *Mercado artístico*, feito por Raquel, durante suas aparições na cena. Uma personagem que tem a mala como referência de viagem, de trânsito, de movimento e de inquietude. Além disso, a mala também representaria uma espécie de baú, no qual eram retirados outros objetos como um *notebook*, catálogos de obras artísticas, máquina fotográfica, espelho, batom e um *microsistem pequeno*.

A personagem do *Mercado Artístico* também foi responsável pela operação de som da cena em dois momentos, no meio e no final. A mesma música foi acionada através do *microsistem* trazido, dentre outras coisas, na mala da referida personagem. No início, achamos que a música deveria ser instrumental, contemporânea, mas depois, por sugestão dos atores, escolhi *Eu quero tchu, eu quero, tcha*, da dupla sertaneja, João Lucas e Marcelo, bastante executada nas rádios na época com o objetivo de representar o lado descartável da indústria musical e causar ao mesmo tempo um questionamento acerca das discussões sobre o conceito de arte. Raquel, além da atuação, concebeu o design gráfico do material virtual e impresso para a divulgação. E, resolvi deixar o *Mestre moderno* com características corporais mais próximas do realismo para dar mais ênfase as suas reflexões.

Já nas últimas semanas ou última etapa dos ensaios, convidei outros alunos/atores para fazerem o personagem do *Coro/público* já previsto na adaptação do texto. Esse personagem foi composto por sete alunos, do mesmo curso, uma espécie de coro, o qual representaria de maneira ensaiada algumas reações propositais, intervenções na cena, como risadas, vaias, questionamentos, bater os pés no chão ou jogar bolinhas amassadas de jornal em sinal de protesto. Esse *Coro/público* sentaria na plateia como se fossem também espectadores e na medida em que a cena avançasse, através de suas intervenções, o público real inicialmente estranharia suas intervenções, porém, aos poucos, perceberia que fazia parte da cena.

Resultado e análise

De certa forma, foi criado um diálogo, talvez imaginário, entre os personagens do *Artista contemporâneo*, *Mercado artístico*, *Mestre moderno* e o personagem do *Coro/público.* Observo que ao misturar estilos e estéticas como traços do teatro do absurdo presentes no diálogo dos personagens; do realismo na interpretação do personagem do *Mestre Moderno;* e em algumas proposições do teatro brechtiano como a quebra da quarta parede e as intervenções do *Coro/público* terem, de certa forma, uma reação parecida, mesmo que ensaiada, com o que Brecht propôs com o efeito de estranhamento, por exemplo, inserir no discurso cênico a reflexão inicial deste tópico acerca do termo “contemporâneo”.

Este experimento teórico-prático foi apresentado no dia 13 de junho de 2012, no auditório, Kátia de Queirós Mattoso, na Biblioteca Pública do Estado da Bahia, situada na cidade de Salvador, no bairro dos Barris, no Passeio Público, situado próximo a Praça do Campo Grande e no foyer do Teatro Martim Gonçalves, da Escola de Teatro da UFBA.



Figura 4 – Foto: Vinicius Lírio - Apresentação na Biblioteca Central (Artista contemporâneo, Mercado Artístico e Mestre Moderno)



Figura 5 - Foto: Vinicius Lírio – Aluna-atriz: Raquel (Mercado Artístico)



Figura 6 - Foto: Vinicius Lírio - Alunos-atores: Edy e Adson (Artista contemporâneo e Mestre moderno)



Figura 7 - Foto: Vinicius Lírio - intervenções do Mercado Artístico e do Coro/público na plateia.

Considerações

Finalizo aqui o relato do percurso teórico-prático-criativo. Os desdobramentos desencadeados por meio desse experimento foram muitos, principalmente, os que me fizeram rever o objeto de estudo e a decisão de direcioná-lo para a formação do espectador criativo.

Além disso, o interesse, cada dia mais, em refletir de como a prática artística se desenvolve nos processos educacionais que tenho me envolvido; a importância que sempre dei à formação dos alunos/espectadores; o reconhecimento da professora/encenadora que sou e, como me identifico, talvez pela aprendizagem da própria prática pedagógica, com o trabalho em equipe, com isso, não posso deixar de me aproximar ao processo colaborativo, mas com a diferença que no processo criativo descrito, o texto/imagem já existia a *priori* e, posteriormente foi adaptado por mim, o que não se configura totalmente ao colaborativo como sinaliza Pavis (1999), que nesses processos, o texto não existe a *priori*, é construído a partir dos ensaios, com a presença de um dramaturgo responsável. Mas, a maneira como busquei o diálogo e a participação de todos na construção da poética da cena, a inserção dos objetos, a programação visual do folder de divulgação, a ambientação cênica, o figurino e a sonoplastia pode ser considerado uma criação colaborativa.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo**? E outros ensaios. Chapecó: ARGOS, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**, Civilização Brasileira, 1988

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro**: Provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A inversão da olhadela:** Alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: HUCITEC, 2012.

FRIMAT, François. **Qu`est-ce la danse contemporaine**? Politiques de l´hybride. Trad. Betti Grabler. Paris: PUF, 2010, p. 3-25

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ativa, 1994.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht:** Um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva,2010.

PAVIS, Parice. **Dicionário do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. **Sinais de teatro - escola**. UNB: Brasilia, 2006.

SANT`ANNA, Affonso Romano. **Desconstruir Duchamp:** Arte na hora da revisão. Rio de janeiro: Vieira e Lent, 2003.

VILLAR, Fernando Pinheiro; COSTA, José da. Operando nas fronteiras: Três apontamentos sobre perspectivas metodológicas. In: Carreira, *et al* (Orgs). **Metodologias de pesquisas em artes Cênicas.** Memória ABRACE IX. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 132.

Cristiane Santos Barreto

Professora do curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (Campus Jequié), professora bolsista CAPES do PARFOR (Plataforma Freire) no curso de Licenciatura em Artes (Teatro), Doutoranda na linha de pesquisa "Processos educacionais em Artes Cênicas", pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC- UFBA. Mestrado na linha de pesquisa, dissertação intitulada "A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional", pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - UFBA. Graduou-se em Licenciatura em Artes Cênicas (2006) e em Bacharelado em Interpretação Teatral (2001), pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

CV: http://lattes.cnpq.br/3979465154325416

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Comunicação Oral GT: Teatro
Eixo Temático: Poéticas e práticas teatrais na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade

O TEATRO NA ESCOLA: PRÁTICA PLURAL E INTERDISCIPLINAR – UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Benedito José Pereira (UMa, Madeira, Portugal)

RESUMO

Esse artigo, intitulado *O teatro na escola: prática plural e interdisciplinar - uma inovação pedagógica*, tenta colocar em discussão essa expressão cultural milenar como uma linguagem inovadora a ser utilizada na área educacional, objetivando arejar o processo ensino-aprendizagem, dando-lhe um frescor, propiciado pela interação, pelo movimento, pela liberdade, pelo incentivo à criatividade e ao desenvolvimento da imaginação, de acordo com o pensamento de pensadores e pesquisadores importantes da área, tais como: Freire, Fino, Vygotsky, Montessori, Piaget, entre outros. O jogo, a brincadeira, a intenção e a interação, bases da prática teatral, poderão facilitar o processo de desenvolvimento dos educandos, cansados das salas de aula sisudas; da lousa e do pincel; das exposições e do autoritarismo dos mestres tradicionais, que não se abrem para as novas informações e tecnologias, ou que sempre se posicionam como senhor e detentor de toda a sabedoria na área da educação, tolhendo a liberdade de expressão, a autonomia da ação e inibindo o gosto dos educandos pela formação do conhecimento.
Palavras Chave: Teatro; Inovação Pedagógica; Educação; Aprendizagem

ABSTRACT

This article, entitled *The theater in school: plural and interdisciplinary practice - a pedagogical innovation,* try to put this discussion in ancient cultural expression as an innovation language being used to in education, aiming to aerate the teaching and learning process, giving it a freshness afford, by encouraging creativity and the development of imagination, according to the thought and important thinkers area, such as: Freire, Fino, Vygotsky, Montessori, Piaget, among others. The game, the play, the intention and the interaction bases of theatrical practice, could facilitate the development process of students, bored serious classrooms; the blackboard and brush; exposure and authoritarism of traditional teachers, that is not open to new information and technologies, or always position themselves as lord and all the wisdom in education holder, hampering freedom of expression, independence of action and inhibiting the wish of learners for the formation of knowledge.
Keywords: Theater; Pedagogical Innovation; Education; Learning

Introdução

As revistas e noticiários do nosso país revelam, diariamente, a preocupação da nação com os baixos índices alcançados pelo sistema educacional implantado em nosso país. Pereira (2009) citando o antropólogo Roberto DaMatta, afirma que os republicanos não tiveram uma preocupação com a educação de massas. Ele afirma ainda que o Brasil possui um bom sistema educacional direcionado ao universitário, que apesar de ser altamente eficiente é, infelizmente, direcionado a uma elite hegemônica. Ainda que o sistema de cotas, implantado pelo governo Lula – criticado por muitos – tente corrigir esse erro, fruto de, segundo ele, uma "... tradição americana, fundada nos mesmos ideais iluministas constituídos na França e que ajudaram a erguer os Estados Unidos".

Por muito tempo o Estado investiu em infraestrutura, por acreditar que o problema da educação brasileira estava centrado na falta dela, entretanto, muitos especialistas da área desconstruíram esse entendimento. Trevisan (2011) afirma que para Rosa Maria Torres Del Castillo - especialista equatoriana -, por exemplo, um "ensino de qualidade tem a ver com a relação pedagógica e não com a infraestrutura".

Em entrevista concedida a revista Nova Escola, edição 245 de setembro/2011, ela chama atenção para a necessidade de mudanças, com foco prioritário na valorização do docente e na aprendizagem dos educandos. Ela afirma ainda que "os resultados alcançados em educação são insatisfatórios e que deveriam provocar a cólera da sociedade".

Chamando atenção para a necessidade de educar, formar e não apenas informar, a especialista acentua a importância da participação da sociedade nesse processo, pois não é só a escola que deve ser responsabilizada pela Educação. Ela propõe uma troca entre os diversos países da América Latina.

Talvez essa troca, proposta por ela, deva acontecer o mais rápido possível e de uma forma sistematizada, pois esse diálogo cultural e pedagógico com outros países, quem sabe pode trazer um sopro novo, dando frescor ao nosso sistema de ensino, que vem investindo em equipamentos, mas não investe nas pessoas, sobretudo no educando e no educador, que carecem de novas metodologias na área de ensino/aprendizagem, de tempo e espaços novos que possibilitem uma ação pedagógica eficiente e eficaz, para espantar de uma vez a degradação do ensino básico em nosso país.

Realmente não deixa de ser estranho que países como Chile e Argentina consigam educar as massas com tanta competência e o Brasil não.

As revistas e noticiários do nosso país revelam, diariamente, a preocupação da nação com os baixos índices alcançados pelo sistema educacional implantado em nosso país. Pereira (2009), mais uma, vez citando o antropólogo Roberto DaMatta, afirma que os republicanos não tiveram uma preocupação com a educação de massas. Ele afirma ainda que o Brasil possui um bom sistema educacional direcionado aos universitários.

Nesse sentido, lendo o editorial do Jornal do Commercio de dezembro/2011, intitulado *O despertar dos estudantes*, pudemos constatar que um movimento liderado por educandos chilenos e colombianos tinham conseguido a adesão de educandos de outros países sul-americanos, inclusive do Brasil, movidos, talvez, pela cólera citada pela especialista equatoriana, realizando a *Marcha Latino-Americana por Uma Educação Pública Gratuita e de Qualidade*, reunindo, em praça pública, mais de cem mil educandos.

Isso, de acordo com o editorial, irá repercutir no perfil de sociedades ainda distantes de um modelo de educação, que seja capaz de contribuir para o crescimento material de todos, ampliação da visão de mundo que entenda a acumulação de avanços científicos, apenas como uma parte da busca maior pela felicidade de todos.

Esse crescimento e essa ampliação deverão passar, certamente, pela abolição definitiva de um ensino tradicional, denominado por Freire (2011) como “bancário” e a instituição de um ensino novo que respeite as diversas fases dos educandos, de acordo com o pensamento piagetiano, sem, no entanto, deixar de entender que há exceções à regra e que a individualidade e o movimento deles precisam ser respeitados, como preconiza o método adotado pela pesquisadora Maria Montessori.

Para tanto, o estímulo, a observação, a provocação, a construção individual e posteriormente a coletiva; a análise e a desconstrução devem ser incentivadas em sala de aula.

O teatro na escola pode ser a opção certa, criando “uma verdadeira janela de oportunidade para a aprendizagem”, que Vygotsky (2007) conceitua como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde a linguagem e o contexto cultural são bases para o exercício pedagógico, possibilitando ricas trocas entre educandos e educadores, que se posicionam como sujeitos e objetos da ação formadora, centrada na liberdade, na autonomia e no respeito que ambos nutrem, um pelo outro, cônscios de que o conhecimento gerado pelo saber se dá, na medida em que você aprende e ensina numa via de mão dupla valorizando a aprendizagem.

Teatro: uma linguagem inovadora a serviço da educação

Educação para Ximenes (2001, p.320) é ação ou efeito de educar. Ensino, instrução. Desenvolvimento das capacidades humanas, visando à integração social. Cortesia e civilidade. Ferreira (2000, p.251) ratifica afirmando: “Ato ou efeito de educar [-se]. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Civilidade, polidez”.

Ferreira entende que *Teatro* é a arte de representar e teatral é aquilo que visa produzir efeito sobre o espectador, enquanto teatralizar é dar feição teatral tornar dramático.

Já Ximenes afirma que *Ferramentas* são utensílios essenciais à prática de uma arte ou ofício e que *Inovar* significa introduzir novidade; renovar. Introduzir novos processos, conceitos, métodos, etc., em alguma área de atividade. Assim inovador, seria ao mesmo tempo, adjetivo e substantivo, pois segundo ele, seria ação ou efeito de inovar. Coisa nova.

Portanto, à luz dos teóricos citados, investigamos a possibilidade de adotar o teatro na educação como uma linguagem inovadora, ainda que se trate de uma linguagem muito antiga que já foi, inclusive, utilizada pelos jesuítas na catequização dos nossos índios, do nosso povo.

Aristóteles já definia a tragédia como um espelho das virtudes humanas e a comédia como a arte de criticar os defeitos da humanidade, pela sua espetacularização e mimese superlativa. Os estudiosos da nossa gramática, já citados, afirmam que mimetismo é tomar cor e configuração do outro.

Dessa forma, assumir o arquétipo dos objetos e seres que compõem o mundo, para imitá-los e refletir sobre eles, pode ser uma ação pedagógica sedutora e inovadora, ainda que milenar, pois nos objetivos do ensino de arte, direcionado aos estudantes do ensino fundamental, o estado afirma que:

> O objetivo maior da educação será, pois, vitalizar a prática pedagógica, instaurando na escola a renovação permanente (sic) através de uma permanente procura de novos valores, novas experiências e novas linguagens. Esse objetivo pode ser detalhado numa variedade de objetivos parciais, que, mais ou menos abrangentes, devem remeter ao objetivo-eixo. Sabendo-se que a listagem desses objetivos nunca

> será exaustiva, cabe destacar alguns: - desencadear no educando procedimentos que lhe dêem condições de situar-se no contexto vivo da comunidade cultural que faz parte e o levem a participar do processo histórico que se faz com eles; - ativar e manter em processo a ação perceptivo-inventivo-operatória do educando, descondicionando-a de hábitos, bloqueios e limitações que dificultem o acesso à arte, que, enquanto bem cultural, deve estar ao alcance de qualquer um (BRASIL, 1976, p.11).

Aprendizagem e desenvolvimento: a base do processo pedagógico

Refletindo sobre opiniões como a *Opinião* publicada no Jornal do Commercio de dezembro/2011, ficamos pensando sobre a afirmação do gestor e professor José Ferreira de Castro, quando chama a atenção do leitor para a questão do ensino infantil como base de todo o processo educacional de qualquer país. Em determinado momento do seu artigo ele ratifica: "[...] escola não é depósito de crianças, adolescentes e jovens. Se ela existe tem que ter objetivos bem definidos [...] se não houver além de projeto, decisão, esforço, dedicação e compromisso [...] desde a fase infantil, tudo o mais ficará comprometido".

Se o ensino infantil é à base do processo pedagógico, o letramento deveria ser a fase mais importante da alfabetização. Aqui estamos utilizando a palavra alfabetização no sentido mais amplo possível. Alfabetizar a criança não apenas para as letras, mas também para as artes, para a ciência, para a vida, para o mundo enfim.

Uma das metas sugeridas para o Plano Nacional de Educação (PNE) é que os educandos até os oito anos estejam alfabetizados, isto é "letrados", saibam ler e escrever pequenas frases e estórias.

A revista Nova Escola, edição 246, de outubro/2011 revela que os dados da última Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad) comprovam que apenas 32,5% das crianças de cinco a seis anos estão alfabetizadas e que 74,5% das crianças com sete anos conseguiram isso.

Nessa mesma matéria, segundo Camilo (2011), a professora Eudes da Silva prova que a inovação, um bom projeto e o compromisso ético-pedagógico podem fazer a diferença na prática pedagógica. Isso ela comprova na sala de uma escola de São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo, onde ela ministra aulas para vinte e seis crianças da 1ª. série. Destas 77% já produzem e leem textos completos.

Ainda de acordo com Camilo (2011) para conseguir isso, ela trabalhou uma sequência de atividades com música nos três primeiros meses, estimulando a reflexão sobre o sistema de escrita, após observar, avaliar e comprovar, no início das aulas, que apenas oito crianças das vinte e seis estavam alfabetizadas. Em outra sondagem realizada em abril, constatou que vinte delas já haviam superado a fase silábico-alfabética. Começou então a produção individual de textos.

Ele afirma que a próxima fase prevê acentuação e ortografia para aprimorar a escrita dessas crianças e que a professora feliz afirma: "nessa idade as crianças tem sede de aprender. Dou a eles a oportunidade de escrever. Um ganho para toda a vida".

Seria esse um dos caminhos que poderia possibilitar uma ação pedagógica plural de ensinar para a vida, como defendeu Paulo Freire (1921 – 1997) no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, respeitando a unicidade que norteia o pensamento Montessoriano quando defende a individuação como um dos vetores da aprendizagem?

Para definir a relação entre desenvolvimento e aprendizagem o psicólogo bielo-russo, doutor em psicóloga da arte, Vygotsky (1896 –1924) desenvolveu a sua teoria denominada ZDP, tendo como matriz epistemológica o materialismo histórico e dialético.

Neste sentido, podemos deduzir que ele considerava que o ser humano não apenas é determinado pela história, mas que é ele também quem determina ela.

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997) também defendeu essa ideia, considerando o ensino/aprendizagem como um processo social e formador de uma consciência política que pode desaguar numa ação transformadora, afirmando:

> Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque o seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o fazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que, necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática (FREIRE, 2006, p.141).

Sendo o processo pedagógico uma ação que estimule a socialização, respeitando a unicidade de cada ser e valorizando as suas potencialidades, os educandos e educadores passam a ser ao mesmo tempo sujeito e objeto desse processo.

O teatro em sala de aula pode facilitar essa práxis, em virtude da sua capacidade de ser plural, de reunir várias áreas do conhecimento humano na sua ação e envolver pessoas das mais diversas classes sociais e faixas etárias, dada a ludicidade dos seus processos, num ciclo interminável do fazer-refletir-fazer.

Percebe-se que Isso facilita à observação e o experimento na construção do conhecimento, quando se capta – com facilidade – as potencialidades e limitações de cada um dos participantes, no que se refere aos seus processos mentais, corporais e na sua pluralidade.

A partir daí o diálogo se estabelece, espontaneamente, ainda que as ações sejam planejadas, estruturadas e com base científica. Um experimento ou um jogo teatral proposto por Ingrid Koudela (1948), por exemplo, pode se transformar em uma ação pedagógica de letramento, de alfabetização aritmética ou de compreensão do mundo, dependendo dos métodos utilizados pelo mediador.

As imersões suscitadas, a partir disso, podem também ser utilizadas para provocar o diálogo e a reflexão. Estas imersões devem ancorar e dar suporte ao mergulho dos participantes nas questões conteúdistas ou nas questões de ordem existenciais, culturais e históricas no processo de aprendizagem.

O diálogo nessa ação educacional se estabelece rico em aprendizagem e com menos ensino, fortalecendo essa prática pedagógica que entendemos como libertária, à luz do pensamento de Freire (2004).

Esse diálogo está sempre presente, ainda que não haja verbalização, permeia toda a ação pedagógica, nas entrelinhas do processo que se vive em sala de aula, desencadeado pelo teatro, seja através dos jogos dramáticos; dos jogos teatrais; da teorização; da prática; da fruição e da análise. Através de uma experiência estética vivenciada.

Pereira (2009, p.68) confirma em sua pesquisa que o ensino informal de teatro praticado em Pernambuco, por mais de quatro décadas, desenvolveu nos participantes competências e habilidades para que eles pudessem interferir no seu meio. Isso teria provocado neles uma busca constante de solução para suas dúvidas, transformação de situações adversas e socialização das suas perplexidades, "[...] sobre as quais se debruçava [m] para construir a sua poética".

Ele afirma, ainda, que o conteúdo programático era definido em conjunto, num processo de troca muito enriquecedor entre educador e educando, como preconiza Freire (2004). A realidade é a fonte de todo o processo e eles se debruçaram sobre ela para mantê-la ou transformá-la, a partir das necessidades do grupo, das suas crenças, dos

seus valores, da sua cultura, enfim. A dialética é a mola propulsora de toda essa ação educacional e pedagógica.

Quando, no grupo, uma situação concreta era problematizada, assustava às vezes, entretanto, despertava nele o interesse e a curiosidade. Esse interesse e essa curiosidade davam norte ao seu movimento, ao seu caminhar, mesmo que caminhar fosse realizado em um território firme ou pantanoso, fértil ou árido, despertando um sentimento de pertença e empregando sentido à construção do conhecimento, que se pretendia construir.

Assim como Freire (2011) os mediadores dessa prática entendem que o educando é cocriador do seu universo, na medida em que se emancipa, alfabetizando-se e formando uma consciência sobre a realidade que os cerca, posicionando-se como sujeito e construtor da sua cultura, do seu tempo e do seu espaço.

Freire (2011) afirma que não há "docência sem discência e que aprender precedeu ensinar", uma vez que o ato de ensinar, dentro dessa perspectiva, se diluía na experiência fundante de aprender, quando se desenvolve a *curiosidade epistemológica*, através de um educador problematizador que negue as práticas bancárias.

"Quem sabe faz a hora [...]" já dizia o compositor Geraldo Vandré.

Entendemos que fazer a hora, hoje, na situação em que se encontra a nossa educação, é tentar novos caminhos que apontem para novas práticas e novos métodos pedagógicos, vislumbrando novos horizontes e cenários animadores, onde o educando se posicione como um criador do seu universo, sendo respeitado enquanto indivíduo e provocado em todos os sentidos, para que as suas potencialidades aflorem e se transformem em instrumentos que o auxiliem na construção do seu saber.

Inovação pedagógica: novos caminhos e trilhas para a educação

Para tentar novos caminhos, o teatro pode ser utilizado pra abrir janelas e criar a zona de desenvolvimento que Vygotsky denominou de proximal, uma vez que a sua linguagem – em todas as suas nuances – e o contexto cultural são aproveitados, seja nos exercícios mais básicos ou nos mais complexos.

Brincando, dramatizando ou utilizando em sala de aula os jogos propostos pela americana Viola Spolim (1906 – 1994) o professor é apenas um mediador das relações que se estabelecem entre educandos e objetos; educandos e educandos; educandos e ação; educandos e reflexão; educandos e educador, como entende Fino (2011).

O biólogo Jean Piaget (1896 – 1980), pesquisador que se dedicou ao estudo da psicologia do desenvolvimento, acreditava que o desenvolvimento cognitivo se dá paralelo ao desenvolvimento biológico e que o comportamento é controlado por esquemas mentais. Diante disso deduz-se que os educandos só podem responder a estímulos que a sua faixa etária permita.

Entretanto, Maria Montessori (1870 – 1952) entende que o ser humano é único e pode se desenvolver também, a partir do que já existe dentro dele. O tripé: liberdade, movimento e individuação norteiam a feitura do seu método, numa visão construtivista que transforma a sala de aula, formal e sisuda, numa sala alegre, informal e movimentada.

Já Piaget (1982) entendia que os processos de assimilação e acomodação deveriam ser vivenciados pelos seres humanos, para que estes pudessem se adaptar aos ambientes. Esse seu pensamento é comparado ao de Vygotsky (2007), pois ele sempre defendeu a interação social como fonte primária de cognição e de comportamento e uma sala de aula formal e sisuda não poderia propiciar esse tipo de interação.

Deduz-se, portanto, que numa sala de aula onde a interação social é consistente se estabelece, com mais eficácia, a denominada *zona de desenvolvimento proximal*. Nela surge a interação, a mediação e o equilíbrio proposto por Piaget (1982), o que mantém as estruturas cognitivas dos educandos azeitadas, facilitando a aprendizagem através do jogo, da brincadeira e da troca. Uma verdadeira inovação. Uma inovação pedagógica

Nessa zona de desenvolvimento os educandos constroem os conceitos e pensamentos sobre os objetos e sobre a ação, o que facilita o desenvolvimento da cognição e do comportamento criativo que, de acordo com as experiências de Paulo Coelho, à luz do pensamento de Calvin Taylor, se manifesta em cinco níveis distintos:

> Nível produtivo – onde é aumentada a técnica de execução e as preocupações criativas situam-se na forma e no conteúdo. Nível expressivo – relativo à descoberta de novas formas de expressar sentimentos, emoções e potenciais internos de comunicação com o meio ambiente. Nível inventivo – descoberta de novas realidades, exigindo maleabilidade perceptiva e estabelecendo novas relações entre diversos meios, tanto na ciência como na arte. Nível inovativo – envolvendo modificações dos princípios básicos, tanto internos como externos. Nível emergente – fusão de todos os níveis acima, pressupondo a criação de novos princípios e novas propostas de ação, completamente diversas das atuais (COELHO, 1978, p.2).

Para Freire (2004), ensinar bem não seria apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Portanto, além de desenvolver as habilidades de ler e escrever corretamente, seria preciso desenvolver o senso crítico, a criatividade – comportamento criativo – e a lógica, organizando e desenvolvendo esquemas mentais e corporais para que as competências inerentes a um ser social observador, analítico e crítico, pudessem fluir naturalmente e o educando pudesse participar do ciclo gnosiológico, ensinando e aprendendo o conhecimento. Não apenas o já existente, mas também aquele que ainda está por vir, num processo contínuo e dialético.

> É isso que esse ensino [de teatro] busca: uma prática pedagógica que reflita a realidade, o cotidiano dos seus participantes, agrupando-os e humanizando-os sob a luz da razão e da verdade, para assim fortalecê-los enquanto cidadãos (PEREIRA, 2009, p.101).

Talvez seja por isso que o teatro inquieta e provoca, afirma Pereira. Talvez ele tenha o poder de construir pontes, abrir janelas e até portas, despertando a curiosidade; aprimorando a observação; incentivando a pesquisa, o estudo e a análise, construindo e desconstruindo, o gosto estético, o senso ético, as crenças, os valores e a visão de mundo. Sendo assim pode se constituir em uma linguagem poderosa a ser utilizada no processo educacional, dentro de uma psicologia de aprendizagem historicamente fundamentada. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, um retorno ao passado. Tratamos aqui de outro conceito:

> O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente. Descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que "é somente em movimento que um corpo mostra o que é" (VYGOTSKY, 2007, p.68).

As partituras vocais, corporais e os esquemas mentais, dessa forma, são desenvolvidos naturalmente, pois a cada passo dado nessa trilha que o teatro aponta há

um desafio a ser vencido, o que dificulta e, por paradoxal que possa parecer, facilita as vivências artísticas e/ou pedagógicas, auxiliando o processo – paralelo – de construção de uma identidade cultural e o sentimento de construção da mesma, percebendo a importância que o educado passa a ter em sala de aula enquanto sujeito.

Ele deixa de ser um apêndice que não faz falta, quando não está presente e desenvolve o sentimento de pertencimento legítimo às práticas coletivas e colaborativas adotadas na busca do conhecimento.

Assim, o educando passa a se identificar com o processo e a se interessar por ele, pois se sente responsável pela presente realidade e passa a ser um elemento vital para a consecução dos objetivos pedagógicos de uma educação que pretende ser libertadora.

Nesse prisma ele não é visto como uma tábua rasa ou um depósito que vai receber informação. Ele passa a ser sujeito e objeto da ação pedagógica. Era essa ação que Freire (2006) entendia ser uma prática ideal para uma educação nova, anulando a relação oprimido e opressor. Esse modo de entender e praticar educação e os seus processos de ensino e aprendizagem harmoniza-se com o pensamento Montessoriano.

Maria Montessori (1870 – 1952) médica italiana interessada na prática educacional inspirou-se no pensamento e no método de Edouard Séguin (1812 – 1880), educador e psicopedagogo francês. Este acreditava que poderia facilitar a aprendizagem das crianças portadoras de deficiência, desenvolvendo a sua imaginação.

O educador, de acordo com ele, não deveria modelar o educando, mas observá-lo e provocá-lo, apoiando – quando necessário – no desenvolvimento das suas habilidades motoras, e sensoriais e na construção do seu conhecimento.

Agindo assim ampararia e não forçaria. Discutiria e não imporia. Exercitaria o diálogo e o jogo bilateral. Seria ele então o precursor da educação pelo sentido e pelo movimento? O precursor da educação libertária?

Estudando Montessori percebe-se com facilidade que ela inspirou-se no pensamento Seguiniano para definir o seu método, bebendo na fonte do construtivismo e desaguando nos ideais da Escola Nova.

Quando ela propõe a educação dos sentidos, nos reportamos à investigação de Pereira que afirma ser o *"abc" da prática teatral*.

Quando ela nos fala dos jogos, das brincadeiras, das atividades constantes, com liberdade e respeito à individualidade, vamos encontrar essa mesma preocupação nos estudos de Pereira, quando analisa a prática do ensino informal do teatro em Pernambuco, pois propõe a fisicalização do que está dentro do educando, facilitando a exposição do sentimento individual à fruição coletiva, sem a necessidade da verbalização, do monólogo, da exposição oral.

Percebe-se nessa prática que o teatro incentiva o indivíduo a se mostrar inteiro, naturalmente, levando-o a acessar outras áreas de conhecimento para dar suporte à criação artística. Isso provoca um diálogo natural com outras disciplinas, construindo janelas, portas e pontes para alicerçar o saber.

A individuação que Montessori propõe ser respeitada apresenta-se *in totum*. Mas isso não inibe a socialização do conhecimento adquirido. Esta se concretiza via espetacularização da ação e do movimento realizado na tênue linha que separa realidade e sonho, idealização e concretude, onde o sentimento exposto ratifica as crenças, valores, limites e potencialidades, num discurso estético pleno de signos significantes e significados, sugerindo um debate tácito e sem oralidade, mediado pelos sentidos.

As críticas ou os elogios que são externalizados, posteriormente, só fazem o indivíduo crescer, contribuindo para que ele se desenvolva ainda mais e integralmente. É

isso que Freire (2006) define como educação para a vida e que entendemos ser uma prática, plural e interdisciplinar, uma vez que estabelece diálogo entre diversas áreas de conhecimento e envolve indivíduos com diversas crenças e valores culturais heterogêneos.

Pereira (2009) relata em seus estudos que os jogos teatrais na sala de aula desmontam as salas tradicionais, dando-lhes novas feições, não apenas no que se refere ao espaço físico, mas também às questões hierárquicas, desconstruindo a relação de poder estabelecida pela escola tradicional, subvertendo a ordem estabelecida, afastando a tensão e a inibição, incentivando o potencial criativo do educando, ampliando e melhorando o tempo e o espaço ocupados pelos educandos e educadores, que se sentem à vontade para, livremente, agir sobre os objetos, numa interação singular entre os sujeitos, desenvolvendo as ações e as reflexões, de acordo com o entendimento de mundo que o grupo possui e/ou constrói.

O mais importante desse processo, constata-se, é que isso se realiza com os atores envolvidos nele participando cada um no seu ritmo; cada um no seu tempo; cada um dentro das suas possibilidades; criando as condições ideais para a implantação de uma educação libertadora, construída com muita autonomia, como defendida Freire (2004), influenciado, percebe-se claramente, por Karl Marx (1818 – 1883), filósofo alemão, defensor do materialismo histórico e dialético.

Conclusão

A identidade de um povo se firma pela cultura, pelo seu grau de educação. A cultura teatral – desde os gregos – vem contribuindo de maneira inegável para a formação da identidade cultural dos mais diversos povos ocidentais e consequentemente para a sua educação, além de ter, em diversos ciclos de vida desses mesmos povos, se firmado com um instrumento de luta em busca da afirmação; da liberdade; da autonomia e da inovação; negando a opressão; os paradigmas positivistas; subvertendo a ordem imposta pelo ensino tradicional e se insurgindo contra a estagnação do ensino-aprendizagem que, muitas vezes, desenvolve uma práxis medonha, afogando os educandos num mar de ensinamento com pouca aprendizagem.

Infelizmente, ainda hoje, o nosso sistema educacional teima em cristalizar a relação mestre-aprendiz, desconsiderando aquilo que já afirmava Freire (2011): “Quem aprende ensina e quem ensina aprende”.

Contudo, nós somos um povo multicultural e que resiste em eterna busca do conhecimento e de um sentimento de pertença, que consolide a nossa identidade cultural e nos forneça um grau de formação que atenda as necessidades do mercado, mas antes de tudo atenda a nós mesmos, enquanto seres históricos, pensantes e críticos.

Felizmente, o processo pedagógico, educacional e de comunicação vivenciado pelos participantes dessa prática aqui denominada *Teatro em sala de aula: prática plural e interdisciplinar* se dá de uma maneira diferente das práticas tradicionais do ensino formal em sala de aula, negando os cânones do ensino fabril.

Esta prática parece fornecer a todos os partícipes elementos sensoriais capazes de ler os mais diversos códigos, signos e símbolos utilizados, de uma maneira dinâmica, seletiva, livre e, às vezes, transgressora, num processo semiótico muito rico e depurado de aprendizagem, que além de alfabetizar os sentidos e estimular a aprendizagem, instrumentaliza o homem para se posicionar diante da realidade, de uma forma crítica e proativa, considerando-se elemento importante e necessário para transformar as situações adversas.

Isso amplia o campo sensorial humano e facilita o processo de absorção das mais diversas aprendizagens, de uma forma plural e interdisciplinar, facilitando a relação dos seus atores na construção do conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem, propiciando a formação de habilidades e competências, transformando o educando em sujeito e objeto da ação pedagógica, uma vez que o teatro possui uma linguagem universal, rica e poderosa que enriquece a prática educacional que tenha como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes da sua função social, política e cultural enquanto ser histórico e transformador.

Ensinar teatro em sala de aula, de forma interdisciplinar e plural, procurando mediar o empoderamento do conhecimento e da cultura pelos educandos, propiciando o diálogo entre as diversas disciplinas envolvidas no processo pedagógico, se afirma a meu ver, como uma inovação pedagógica, pela negação às práticas tradicionais e por fazer uso da arte como uma área de conhecimento que dialoga com outras áreas, cientificamente, fortalecendo as bases do nosso ensino e de uma aprendizagem mais dinâmica, prazerosa e menos conteúdista, fazendo com que educandos e educadores desenhem um novo cenário e celebrem um novo tempo para a nossa educação, que, combalida, padece dos males que nos foram legados pelos nossos antepassados.

Dessa forma, quem sabe, os educandos que utilizam a rede pública do estado de Pernambuco e do Brasil passem a se interessar e a se motivar, conectando-se ao processo ensino-aprendizagem adotado, de forma mais prazerosa e participativa, atingindo um nível ideal de conhecimento dentro do tempo previsto, passando a utilizar esse conhecimento no seu dia a dia, diante das situações que surgirem.

Referências

BELLO, Luiz de Paiva. **A teoria básica de Jean Piaget**. Disponível em http//www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm. Acesso em 08 mar. 2012.

BRASIL, Ministério da educação e cultura/Serviço nacional de teatro. **Teatro na Educação:** subsídios para seu estudo de Janeiro: Apex – Gráfica e Editora Ltda, 1976.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional,1996.

CAMILO, Camila. **Em seis meses, 100% dos alunos alfabetizados**. Revista Nova Escola – Ed.246, São Paulo, ano 27, n.246, p.60, out.2011.

COELHO, Paulo. **O teatro na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-educação?** Campinas: Papirus, 1985.

FERRARI, Márcio. **Educar para crescer**. Disponível em http://educarparacrescer.abril.com.br/copyright, Abril S.A.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio, século XXI escolar.** 4. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FINO, C. N. **Investigação e inovação (em educação).** In Fino, C. N. & Sousa J. M. (2011). Pesquisar para mudar (a educação). Funchal: Universidade da Madeira – CIE – Uma, 2011.

_____. ***O futuro da escola do passado*.** In SOUSA, J. M. e FINO, C. N. (org). Escola sob suspeita. Porto: ASA, 2007.

_____. **Um novo paradigma (para e escola):** precisa-se. Funchal: FORUMa - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 2001.

FRANCISCO, M. A. S. **Saberes pedagógicos e prática docente.** In: Org. Aida Maria Monteiro Silva [et al.]. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.11º ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: UFPE, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

MARQUES, Mário Osorio. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino de arte:** *a língua do mundo:* poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MAZZETTI, Maria. **Teatrinho na sala de aula**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

MONTESSORI, M. A. **A criança.** Trad.Luiz Horácio da Matta. São Paulo: Círculo do Livro SA, S. d.

MORGADO. Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica.** São Paulo: Summus, 2002.

PACIEVITCH, Thais. **Maria Montessori.** Disponível em http://www.infoescola.com/copyright, navegando e aprendendo, 2006-2012. Acesso em 10 mar. 2012.

PEREIRA, Didha. **A Educação informal para o teatro:** Ecos da ação de entidades da sociedade civil de Pernambuco. Olinda: Babecco, 2009.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **A noção do tempo na criança.** Trad. Rubens Fiuza. Rio de Janeiro: Ed. Record, S. d.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola.** Minas Gerais: Scipione, 1989.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa:** a dimensão pessoal na formação de professores. Porto: Edições ASA, 2000.

_____. **Educação:** textos de intervenção. Porto: Editora O Liberal, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 1985.

_____. **Jogo teatral na sala de aula.** São Paulo. Perspectiva, 2007.

TREVISAN, R. **Ensino de qualidade tem a ver com relação pedagógica, e não com infraestrutura.** Revista Nova Escola. Ed. 245, São Paulo, ano 27, n.245 p.44-48, set. 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2000.

_____. **Mind in Society** – *the developtment of Higher Psychological Processes.*Cambridge MA: Harvard Universty Press, 1978.

XIMENIS, Sérgio. **Dicionário de Língua Portuguesa.** 3. ed. ver. ampl. São Paulo: Ediouro, 2001.

BENEDITO JOSÉ PEREIRA
Anistiado político; produtor e pesquisador cultural; professor do ensino médio da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco; especialista em ensino de arte pela UFPE e em economia da cultura pela UFRS; ator, dramaturgo e encenador com obras publicadas; mestrando em ciência da educação, desenvolvendo pesquisa na área de inovação pedagógica, na Universidade da Madeira em Portugal.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Teatro**
Eixo Temático: **Poéticas e práticas teatrais na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.**

PROCESSOS TEATRAIS CONTEMPORÂNEOS NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR GENERAL EDGARD FACÓ: METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS

Debora Frota Chagas (UFC, Ceará, Brasil)

RESUMO*:*
Esta pesquisa proporcionou refletir sobre os caminhos de um processo artístico composto a partir de poéticas do acaso e do caos, material autobiográfico e percepção de jogo cênico como propulsor criativo, realizado com alunos de ensino médio do Colégio da Polícia Militar General Edgard Facó. Por meio de experimentos e descobertas a investigação convergiu em uma ação performática intitulada “O que é isso?”, composta por quatro cenas independentes, caóticas e aleatórias. Nesse sentido, esta realização além de considerar o acaso e o caos na criação de uma obra artística, rompeu de forma transgressora com o conceito de teatro projetado na escola pelos agentes escolares militares, possibilitando reflexões sobre teatro contemporâneo e metodologias performativas que estimulam a participação dos alunos em uma nova experiência estética em arte e apresentam para a comunidade escolar uma nova forma de perceber o que pode ser uma produção teatral e como ela pode ser produzida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação (militar); Teatro contemporâneo; Acaso; Caos.

PROCESSES THEATRICAL CONTEMPORARY IN COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR GENERAL EDGARD FACÓ: METHODOLOGIES AND TRENDS

ABSTRACT

This research provided to reflect on the ways of an artistic process composed from poetics of accident and chaos, autobiographical material and perception of scenic play as creative propellant, conducted with high school students at the Colégio da Polícia Militar General Edgard Facó. Through experimentation and discovery research has converged on a performative action entitled “O que é isso?”, consists of four independent scenes, chaotic and random. In this sense, this realization also considering accident and chaos in the creation of an artistic work, broke a transgressive way with the theater concept designed by the military school agents, enabling reflections on contemporary theater and performing methodologies that encourage the participation of students in a new aesthetic experience in art and present to the school community a new way of perceiving what may be a theatrical production and how it can be produced.

KEYWORDS: Education (military); Contemporary theater; Accident; Chaos.

INTRODUÇÃO

Sobre o começo

Saio de casa, o sol ilumina e aquece, viro a esquina, chove.

Olho os carros na rua com cuidado, atravesso a rua e uma manga verde cai do céu em minha cabeça.

Pedalo na ciclovia da Av. Bezerra de Menezes, em Fortaleza-Ce, enquanto ainda há árvore e o pneu fura.

Saio de casa em meu fusca e ele pega fogo. Duas vezes.

Entro no ônibus, sento. O bonito rapaz ao lado pede licença para passar e em pé a minha frente anuncia um assalto.

Passo na rua e um gato me segue até a porta de minha casa.

Caminho ao lado da Catedral Metropolitana de Fortaleza, todos os pombos alçam voo, menos um, que fica imóvel me olhando.

No último dia para a entrega de um trabalho importante, a impressora não funciona.

Esses causos verídicos e outros tantos podem ser considerados como situações ao acaso, que no senso comum é caracterizado como acontecimento sem finalidade, sem explicação precedente, algo que não está relacionado a qualquer determinação, uma situação aleatória. Ou seja, trata-se da impossibilidade de conhecer todas as variáveis que definem algo que se deseja saber ou fazer.

Mas porque e para que estudar o acaso, o acidente?

A inquietude que me levou ao caminho desta investigação não surgiu acidentalmente, se me permite o trocadilho. É provável que seja uma derivada de outros estudos, de outra graduação que me marcou intensamente: Bacharelado em Ciências Atuariais, cujo aluno formado é “um profissional especializado em identificar, avaliar e gerenciar riscos que afetam as pessoas, as propriedades e as atividades econômicas. Uma das suas principais funções é determinar a possibilidade de certos eventos ocorrerem e propor ações para minimizar o custo dos riscos neles envolvidos”[1].

Tratar de tal assunto na perspectiva da atuária, partindo de situações numéricas, pode ser consistente e argumentativo, mas a partir da perspectiva da arte, investigar o acaso, não com o fim de determiná-lo para minimizar os riscos, mas como proposição criadora potencializando o processo artístico se faz instigante. Haveria acaso na, da e em arte? Ou ainda, haveria arte do acaso? Como seria um processo artístico cujo jogo[2] cênico fosse constituído por acidentes? Seria possível uma fundamentação para sua elaboração, pronunciando o como fazer, por meio do acidente, experiências que possam ser levadas à cena?

Considerando a resposta como afirmativa para tais questões, estimei sobre compor um processo cênico sem determinar previamente as variáveis. A propósito, a complexidade dessas questões estimulou cada vez mais o desafio de constituir uma

1 Disponível em: <http://www.ufc.br/ensino/guia-de-profissoes/582-ciencias-atuariais>.

2 Nesta pesquisa o termo jogo será utilizado como possibilidade de diálogo, constituído como prática pedagógica a partir do Jogo Dramático, na concepção do francês Jean-Pierre Ryngaert.

pesquisa artística, no qual um conjunto de ações parcialmente experienciadas possa-se convergir em um processo/produto[3] artístico onde o acaso é elemento integrante, fazendo parte tanto do decurso inicial na criação, quanto na apresentação da cena.

Sobre o meio

- Atenção pelotão. Sentido!

- Cobrir.

- Sentido.

- Apresentar arma.

- Firme.

- Marcar passo.

- Descansar.

- Tem alguém cansado? - Não senhor, aqui não tem cansaço, temos energia, é o primeiro ano o melhor da companhia.

- Barriga pra dentro, peito pra fora, dedos unidos, mão espalmada.

- Solicitamos a aluna coronel para dar início a solenidade.

- 1 2 3 4 CPM é um barato, 4 3 2 1 mais não é pra qualquer um.

- Fora de forma, marche!

Esses comandos e frases fazem parte do cotidiano dos alunos do Colégio da Polícia Militar General Edgard Facó (CPMGEF)[4], instituição de educação básica integrante da estrutura da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social, conveniada à Secretaria de Educação do Estado e parceira na realização desta experimentação teórico-prática, no período de Setembro de 2013 a maio de 2014, que convergiu para uma ação performática intitulada de “O que é isso?”, composta por quatro fragmentos independentes, aleatórios e caóticos.

O CPMGEF é particularmente diferenciado da maioria das escolas públicas estaduais, a iniciar pelo ingresso seletivo dos alunos e pelo rigor na manutenção de um modelo de ordem pública objetivado pela Polícia Militar.

Faz-se importante destacar que esta realização, mesmo não tendo em sua reflexão inicial a pretensão de ir em confronto às metodologias pedagógicas da escola, rompe de forma transgressora com o conceito de arte projetado pelos agentes escolares-militares. Até então, uma produção em arte se estrutura na reprodução de modelos, em sua maioria voltados para a linguagem de Artes Visuais, e sem nenhum direcionamento para criação e reflexão. Além disso, as linguagens do teatro e da dança são vistos como “movimentos proporcionadores de desordem no espaço escolar, deslocando os alunos para um espaço de instabilidade e inquietude”[5]. A música, por outro lado, é demasiadamente incentivada através das ações da Banda Escolar, embora fique à disposição somente das solenidades militares realizadas na escola, tendo inclusive em seu repertório principal hinos, toques de corneta e canções militares.

---

3 Para esta pesquisa considero que “não é necessário que o processo estético dê origem ao produto artístico, à obra de arte. O processo pode ficar inconcluso, e nisso não há mal.” (BOAL, 2009, p. 162)

4 Sigla comumente utilizada no ambiente escolar em referência ao colégio.

5 Comentário de um monitor ao assistir um encontro do grupo deste experimento.

De um certo modo, realizar esta pesquisa em uma instituição de educação militar fortalece o desejo e a decisão de trabalhar não apenas poéticas do acaso, mas ainda o caos, com a finalidade de possibilitar aos alunos uma outra experiência estética em arte, diferenciada dos moldes estabelecidos pela escola.

Sobre o fim

O processo realizado em quatro etapas de criação, a fim de constituir um arcabouço de rendimentos, intercede na construção de uma pesquisa de linguagens artísticas. Algumas inspirações, como estratégias possíveis a serem trabalhadas, foram analisadas no decorrer inicial do estudo: imagens, autobiografia, formas não-lineares, tipografia e diagramação não-convencional, rotina de computador, caos, destruição e deformação, transgressão aos códigos, possível e impossível, experimentação sensorial, determinação inconsciente como substituição da noção de acaso, maneiras particulares de conduzir uma sucessão de pequenos acasos, dentre outros.

Três trilhas que em meu percurso estão bem definidas até o momento, embora não produzidas concomitantemente, são utilizadas nesse processo: ser educadora, ser artista e ser pesquisadora. Na vertente da educação, são ponderadas zonas antropológicas e sociológicas, buscando uma área marcante para questões pessoais dos alunos e do ambiente escolar, propondo um processo que trate do indivíduo participativo e autônomo, com suas experiências postas em evidência, contribuindo para a reflexão coletiva. Um jogo cênico onde no decorrer do processo, o conjunto de corpos tenha compartilhado as particularidades “alheias”, para que ao final, não se tenha nenhuma espécie de posse sobre cada uma delas.

Como artista, a atuação confronta a interpretação diante da representação. A busca de um ficcional, não-ficção. Uma pesquisa que possa entrelaçar várias áreas, na qual o atravessamento das linguagens artísticas produz uma diversidade de possibilidades.

A partir da investigação autobiográfica dos alunos, um produto cênico com diversos caminhos e resultados possíveis é constituído, onde os depoimentos de caráter testemunhal sobre as questões mobilizadoras se aliam à dramaturgia cênica. Territórios que permeiam o campo da realidade, da ficção e da não-ficção, abrangendo o estudo de conexão entre caos e ordem, real e irreal, determinado e aleatório. Não se trata de um processo de simples mergulho ao desabafo, onde a cena é utilizada para apenas expor os dilemas pessoais submetidos às incertezas do acaso. É preciso desabafar, para que os temas se esvaiam, mas é necessário ainda registrar no tempo do corpo e do espaço, assim o retorno ao experimento do acaso torna-se possível, principalmente quando a razão emocional ou afetiva não se faz mais prioritária. Desta forma, interpretar não é primordial, pois o ficcional se torna obsoleto diante das “verdades” levadas à cena, verdades que não possuem proprietários, pois há uma apropriação de todos, por todos.

Efetivar o processo de criação cênica em uma escola de educação militar, a partir do acaso e do caos, possibilita desenvolver uma sequência de experimentos e descobertas nas diversas áreas artísticas que transcende a simples produção artística escolar. Torna viável um desenvolvimento inventivo que se faz, para mim, indispensável neste momento: uma criação artística crítica e reflexiva sem prescrição. Torna viável uma pesquisa teórico-prática que contribui para o fortalecimento de uma experimentação que não nega o já existente e estabelecido, a ordem e a determinação, mas se valem delas com a segurança de quem busca uma reestruturação na forma de conceber um processo

artístico e de perceber o mundo. É um momento de deslocamento, de desordenação que confronta a percepção em face do esclarecimento e do distanciamento, no limite do reconhecimento do indivíduo.

Já enquanto pesquisadora desta investigação, a escolha de práticas como forma de melhor orientar o processo de criação, é feita com o aporte teórico em três pilares:

1. O acaso: revisto em conceitos estatísticos e artísticos não apenas enquanto meio, mas como fim para a criação, podendo aparecer, ou não, um acidente provocado. A proposição artística abre mão do controle dos resultados, em maior ou menor grau, trabalhando sistematicamente com ações irrefletidas e mecanismos aleatórios, isto é, promovendo diversos sorteios.

2. A autobiografia: tratando a memória como matéria involuntária que atravessa o corpo, não se constituindo a partir de lembranças de uma experiência especificamente única e própria, mas sim como uma projeção de uma imagem particular de si, estando ainda de acordo com as percepções dos outros. Todos carregam memórias do passado e geralmente estas são distorções seletivas da verdade. Todos possuem uma história de vida para contar, embora esta seja mais próxima da ficção do que da realidade.

3. A performance: como processo de estimulo a outras percepções para a criação dos alunos, sustentando assim o discurso de Fabião (2009) que considera que performers "são, antes de tudo, complicadores culturais. Educadores da percepção ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo - o que não para de nascer e não cessa de morrer simultânea e integradamente". A partir da avaliação da autora em que a performance trata de forma alternativa com o estabelecido, experimentando estados psicofísicos alterados, proporcionando situações de "dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial...", trabalhar a performance em um ambiente educacional militar torna possível a diluição das fronteiras e dos conceitos estanques da arte, expandindo um fluxo de ideias e práticas discursivas, a fim de impedir a constituição de uma obra com procedimentos exclusivamente fechados.

PROCEDIMENTOS E EXPERIMENTOS

Outro começo

Iniciar considerando o processo mais importante que sua constituição enquanto produto, ou ainda, visto até como próprio produto e pesquisar experimentações de acasos. Objetivos traçados, finalidades e contribuição no campo da arte e da educação, a partir dos conceitos e conteúdos acerca do acaso, são as estratégias de ação seguintes.

O primeiro passo - encontrar sujeitos dispostos e um espaço disponível para as experimentações: Alunos do Colégio da Polícia Militar General Edgard Facó. Estipulo 30 vagas, e assim iniciamos o processo: Trinta e uma pessoas em uma pequena sala "empilhando carteiras"[6].

Claustrofóbicos na sala de aula reservada para a experimentação, inicialmente, tímidos encontros são produzidos. O momento é para as apresentações. Perceber o que

6 Referência ao texto "Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio" da Profa. Dra. Márcia Strazzacappa.

o grupo tem como conhecimento sobre o Teatro, quais as pretensões de cada um e assim imprimir o perfil do grupo.

Durante oito meses o coletivo esteve junto por aproximadamente dez horas semanais. Compartilhamos as histórias de cada um. As dúvidas, as certezas, as angústias, os medos, as vontades, os desejos, os segredos... as bolachas, as vassouras, as toalhas, as águas, os bibicos, as chinelas, as fardas... Conhecendo os corpos e os espaços, da escola e dos outros. Experimentando ao ponto de não ser mais uma turma de teatro e sim um grupo. O grupo de Teatro do CPMGEF. O primeiro e único. Tudo, agora, em primeira pessoa do plural.

Produzimos não apenas imagens, mas emoções e percepções, muitas eternizadas em escritas informais de que me orgulho em transcrever algumas:

VITÓRIA, DOCE NOSSA SENHORA - Quando entrei no teatro, achei que iríamos montar uma peça normal, com personagens, textos e tudo coreografado, mas depois de um tempo percebi que teatro não era somente isso, e que no teatro tudo podemos utilizar a nosso favor, desde improvisos e jogos, até texto. Com o tempo todos nós alunos fomos nos soltando cada vez mais. Hoje eu me sinto diferente, eu me relaciono com as pessoas a minha volta, de forma diferente. O teatro me fez perder um pouco dessa rigidez que é imposta pelo colégio, é o lugar que eu me sinto mais livre no colégio, mas não é aquele livre de fazer o que quiser, mas sim de estar onde eu quero, com pessoas que eu gosto. Cada pessoa significa algo ali dentro, a Debora como orientadora, todos os alunos com sua forma de ser contribuíram para o projeto. O teatro acabou se tornando não somente uma nota de uma faculdade, mas sim uma família, nós queremos fazer isso juntos, não estamos lá obrigados. Independente do espaço onde estamos, seja na sala de aula que usamos nos primeiros encontros, seja no ICA, seja na sala de dança em que estamos atualmente, seja onde for, conseguimos juntos nos adaptar e desenvolver nosso trabalho. Esses três meses nos mudou de uma forma inexplicável. Em setembro do ano passado eramos uma pessoa, mas hoje saímos uma outra totalmente diferente. O espetáculo que apresentamos foi algo que eu nunca imaginaria que faria, mas que depois de pronto eu entendi o significado de tudo aquilo, que ao meu ver significava que uma única palavra pode ter vários significados e algumas coisas nem mesmo precisamos entender, apenas sentir.

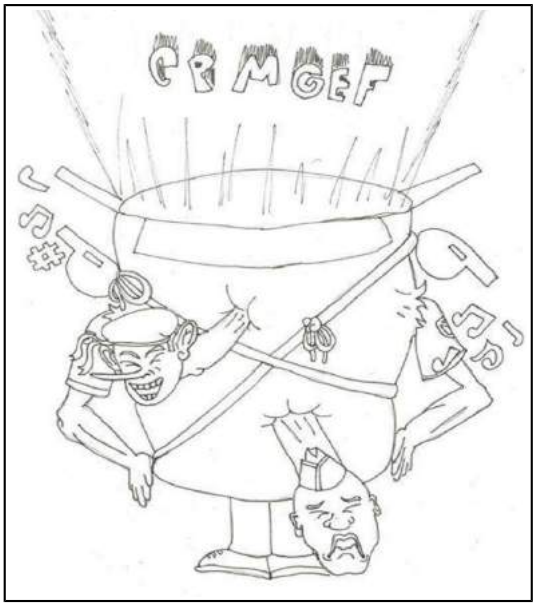
RAQUEL, FORTE COMANDANTE - […] Aí o negócio esquentou porque eu tinha ficado de recuperação em muitas matérias e tinha que estudar e no teatro tinha tanta coisa legal acontecendo e na semana depois das provas nós iriamos nos apresentar. As pessoas me perguntavam por que eu não saia do teatro se tava tão cansada, eu dizia que era uma responsabilidade minha, pois tinha me comprometido, então eu acho que isso do teatro eu posso levar pra minha vida: RESPONSABILIDADE.

CÉSAR, O DESFOCO - Esse trabalho realmente mudou minha visão em relação a o que é teatro. Mexeu muito comigo e com meus colegas. Sempre imaginei que teatro era uma coisa muito “dispersa”, só que vi durante as aulas que necessita de foco. Ele me fez criar uma certa responsabilidade que antes eu não tinha. Hoje tenho uma visão muito diferente a que eu tinha antes. Vejo como todos nós precisamos de coletividade, creio que minha relação com as pessoas mudou bastante […] Nos laboratórios em sala eu sentia que não era tão importante, mas quando vi os ensaios no ICA comecei a perceber que não era só um trabalhinho ou uma brincadeirinha, era uma coisa séria. […] Todo convidado que nos ajudava sempre conseguia colocar gasolina no

nosso ânimo. […] Entrei no teatro com o intuito de apenas me divertir, mas com o tempo vi que tinha uma seriedade, acabei gostando dessa seriedade, mesmo eu sendo muito disperso. […] O trabalho para mim foi uma forma diferente de mostrar ao mundo a nossa visão, ele foi feito a partir dos laboratórios, foi criação nossa, o fato das pessoas gostarem traz uma certa gratificação.

VICTOR, MUNDO PRESENTE - Quando eu entrei no teatro eu não sabia o que fazer. Pensei que a oficina ia me ajudar a me soltar, a emagrecer, que a gente ia montar uma peça e apresentar no colégio. Pensei que eu ia pegar um personagem, decorar o texto e me apresentar. Nada disso aconteceu. No primeiro laboratório com as tintas me senti humilhado, mas não com a exposição das tintas coloridas em cima de mim, mas com o banho de água tirando as cores. Era como se estivessem tirando o meu direito de querer ser colorido. Eu queria ficar colorido. Nunca pensei que água pudesse machucar tanto. Já no laboratório da religião eu nunca tinha ouvido uma música de maracatu e não sabia o que eram as carpideiras. Achei linda a música que cantamos. Fiquei com ela na cabeça vários dias e falei pra minha mãe como era que acontecia nos enterros antigamente. Minha mãe também não conhecia e ficou interessada em saber o que mais eu aprendia no teatro, porque ela pensava que era só brincadeira. Aí todo dia quando eu chegava em casa ela me perguntava o que eu tinha aprendido e eu explicava pra ela. Foi uma experiência maravilhosa. Não apenas para mim, mas para minha família. O teatro aproximou a gente.

IMAGEM 1 – TEATRO no CPMGEF (Desenho criado por um aluno no decorrer das atividades)



Arquivo de pesquisa

Atualmente, com apenas um encontro de 5 horas por semana, somos um corpo com 21 fragmentos de Raquel, Amanda, Ingridy, Raíssa, Ernesto, Vitórias, Larissas, Victor, Ruama, Kethelly, Isaías, Tayanne, Marília, César, Isabella, Letícia, Camila, Ester, Felipe, Patrick e Debora.

O segundo momento parte do planejamento metodológico e execução dos laboratórios, propondo trabalhar ao máximo com a ferramenta do sorteio, desde a escolha de temas (assuntos para criar a trilha possível), as possibilidades cênicas (acontecimentos a serem trabalhados). Nesse momento, em paralelo, é feito o

levantamento de memórias e conhecimentos ancestrais dos sujeitos participantes, alunos-atores, e a manutenção desses relatos contem as experiências vividas de forma objetiva, contendo práticas e exercícios descobertos e, subjetiva, onde surgem sensações, sentimentos e imagens despertos pelo experimento.

A estrutura dos laboratórios segue a forma utilizada ao longo da história da arte para ateliês artísticos, com aspectos e significados variados, criando a ideia de ser moldado pela produção coletiva, embora haja uma coordenação de produção, assegurando a qualidade e o acabamento da obra.

No cenário contemporâneo os ateliês são espaços de partilha e para este trabalho convido seis artistas da cidade para contribuir com o processo nas diversas linguagens artísticas: Nádia Fabrici[7] na área da dança (Contemporânea e Moderna), Roberta Bernardo[8] no teatro (Voz e Improvisação), Alexandre Damasceno[9] para música (Canto), mantendo ainda relação com dois artistas de Artes Visuais, Sara Nina[10] e Isaías Vasconcelos[11].

Os ateliês dividem-se em duas etapas. A princípio, constitui-se como um espaço para produtos de agenciamento onde os artistas, nos seus mais diversos discursos, contribuem para um processo de formação e de criação diversificada do grupo. A primeira etapa é composta como um laboratório de descobertas, com o objetivo de experimentar o contato dos corpos e suas memórias, redescobrindo o motor que gera o movimento, questionando no corpo, o próprio movimento. A investigação é pautada no atravessamento do teatro por outras linguagens artísticas, partindo do deslocamento da imagem conceitual de uma obra teatral para uma forma em hibridização, encontrando em novas imagens uma ideia rudimentar de produção em arte, uma criação performática crua, bruta, que pode ou não ser reencontrada no contexto final da pesquisa.

Os laboratórios são verdadeiras experiências coletivas apoiadas na manipulação dos sentidos, tendo como estimulo de criação os materiais pessoais dos estudantes, teoria da performance e *objetos relacionais*[12] de Lygia Clark, transformando os adolescentes em objetos de suas próprias sensações de uma forma libertária, como apresenta Lygia:

> "Se a pessoa, depois de fizer essa série de coisas que eu dou, se ela consegue viver de uma maneira mais livre, usar o corpo de uma maneira mais sensual, se expressar melhor, amar melhor, comer melhor, isso no fundo me interessa muito mais como resultado do que a própria coisa em si que eu proponho a vocês" (Cf. O Mundo de Lygia Clark,1973, filme dirigido por Eduardo Clark, PLUG Produções).

Aqui, quatro temáticas levantadas pelos alunos-atores são vivenciadas - Militarismo, Amor, Sexo e Religião – e levadas como situações emergenciais. Questionários de pesquisa não são utilizados, permitindo uma abordagem mais íntima de estar, fazer parte e viver a situação escolhida. O corpo e os sentidos são espaços de registro mais eficazes embora, em alguns casos, é necessário o registro áudio visual e a produção de escritas.

---

7 Atriz e bailarina, graduada em Teatro-Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará.
8 Atriz formada pelo Curso de Arte Dramática – CAD da UFC e Técnica em Dança pelo ACC/SENAC/SECULT.
9 Graduado em Música-Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará.
10 Artista plástica, graduada pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará.
11 Graduando em Teatro-Licenciatura pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará.
12 Os objetos relacionais, na maioria das vezes, eram confeccionados pela própria Lygia Clark a partir de materiais como água, areia, conchas e sacos plásticos, e eram aplicados no corpo dos participantes.

Já nesse momento, a primeira ideia de jogo é compartilhada, seguindo a proposição de Peter Slade (1978), que considera uma distinção entre jogo realista (onde a situação é preestabelecida pelo orientador) e jogo imaginativo (fruto da imaginação e criatividade do indivíduo sem contar com qualquer interferência externa). Na sua opinião,

> O jogo (e certamente nos estágios mais precoces) é tão fluído, contendo a qualquer momento experiências da vida cotidiana exterior e da vida imaginativa interior, que se torna discutível se um deveria ser encarado como uma atividade distinta do outro. É importante, naturalmente que a diferença seja compreendida, mas a distinção pertence mais ao intelecto do que ao jogo propriamente dito. A criança sadia se desenvolve para a realidade à medida que vai ganhando experiência de vida (SLADE, 1978, p. 19).

A segunda etapa dos ateliês é um momento de composição, tratando-se de uma ferramenta para modelar as ações provindas dos jogos e das histórias de memória pesquisadas. Nesta fase, a pista dos quatro temas é seguida e experimenta-se na prática tudo que se assimila nos discursos, proporcionando novas descobertas entre campo e o laboratório.

Nessa perspectiva, mesmo estruturando os laboratórios, os experimentos tomam um formato sem a determinação obrigatória de uma criação cênica, partindo de uma noção de ação na escola onde, segundo Coelho (2006)

> A ação é um processo com início claro e armado mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar – já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. (...) Na ação, o agente gera um processo, não um objeto. O objeto pode até resultar de todo o processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo, e nisso está toda a diferença. (COELHO, 2006, p. 12)

A terceira fase consisti na decupagem[13] do material produzido nos laboratórios como um conjunto ordenado de planos, afim de apresentar o resultado cênico no Festival Aplauso, ação cênica que apresenta peças dirigidas pelos formandos da primeira turma do Curso de Teatro-Licenciatura do Instituto de Cultura e Arte (ICA) da Universidade Federal do Ceará.

Com a apresentação pública do trabalho nos moldes convencionais de um espetáculo teatral, inserimos na pesquisa uma ferramenta de edição de cena, para alinhavar o resultado cênico, agrupando todo o material produzido. Uma seleção de situações é compilada e dá origem ao programa[14] final, uma estrutura que pode ser dividida com o público. No entanto, enquanto arte em movimento, está pronta para ser reestruturada a qualquer instante que se faça necessário.

O programa, que segundo Fabião (2009) é "um tipo ação metodicamente calculada, conceitualmente polida, que em geral exige extrema tenacidade para ser levada à cabo, e que se aproxima do improvisacional exclusivamente na medida em que não será previamente ensaiada", é estabelecido com o título *"O que é isso?"* - um bordão interno usado pelos alunos no decorrer dos laboratórios a partir das novas experiências

13Este termo é utilizado a partir do entendimento básico do termo "decupagem clássica", utilizado como metodologia cinematográfica, constituindo-se como uma ação de remodelagem para retirar da montagem original os excessos, unindo as cenas em sequências, fazendo uma sincronização de imagens.

14Termo utilizado a partir da conceituação da *performer* Eleonora Fabião para ações performativas.

vivenciadas e que encaixa perfeitamente na proposição e nos questionamentos constantes dos alunos sobre o que, de fato, é um processo em arte.

A partir dessa composição, o espetáculo é estabelecido, não possuindo sequência fixa de cenas a serem apresentados, onde o acaso e as brincadeiras de criança como jogo de construção cênica são utilizados como regra e não uma exceção. A estrutura cênica, lida com o caos e a fragmentação, tanto em relação a sequência das cenas, quanto em relação ao próprio texto dramatúrgico, já que a ação performativa está em constante movimento, de tal forma que cada a apresentação, praticamente, um novo jogo cênico é apresentado.

O texto cênico[15] construído a partir da convergência de uma multiplicidade de ações, imagens, situações autobiográficas, sensações e referências relacionadas à vivência dos alunos nos laboratórios, tendo como mote a ideia de jogo, é reelaborado em vários momentos ao longo do processo/produto em busca de soluções mais elaboradas, tratando-se de uma obra inacabada e aberta[16].

A dramaturgia linear de começo, meio e fim determinado é mantida para a apresentação no Festival Aplauso, mas no segundo momento, onde o trabalho é retomado a fim de desestruturar-se, isso é rompido, conferindo ao trabalho um caráter de *performance,* possibilitando inclusive ser interrompida a qualquer momento, caso se faça necessário. Nesse aspecto, as "novas" cenas, antes ordenadas e consolidadas, passam a ser consideradas como um fragmento do todo, vista tanto em forma de liquidez como fazendo parte de um inteiro.

Para essa nova estrutura performática, o acaso é levado para o cerne da questão, sendo utilizado desde o início, com a ação do sorteio para escolher a sequência de apresentação dos quatro fragmentos, possibilitando que a cada apresentação uma possível nova série se estabeleça.

Concluindo o procedimento de experimentação cênica, a quarta etapa resulta no trabalho de pesquisa e prática direcionado a reelaboração exaustiva das partituras cênicas criadas. Na verdade, trata-se de uma ação de desordenação da estrutura do espetáculo apresentado no Festival Aplauso em 2013, onde a estratégia de fragmentação possibilita um jogo de cenas performáticas independentes e aleatórias. Nesse novo formato percebo a capacidade dos alunos em construir e desconstruir, formular e reformular ideias e valores, sendo valorosa para a cognição humana, assim como Ana Mae Barbosa (2008) esclarece:

> Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecimento e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano (BARBOSA, 2008, p. 100).

Para este último momento, ouso afirmar que o espetáculo apresentado em 2013, não satisfaz inteiramente a obra em 2014. Bifurcações são produzidas a cada novo jogar. Tomados por uma estranheza de uma obra não finalizada, os alunos vivenciam o quarto momento conduzidos por transformações intensas e hipervelozes, desafiando os

15 Refere-se a partitura de ações em cada fragmento.

16 A Obra aberta segundo Umberto Eco estimula no intérprete uma cadeia de entendimentos e interpretações espontâneas, porém conscientes, permitindo-lhe, por meio de inúmeras possibilidades, uma maneira própria de entendimentos sem estar condicionado por padrões ou normas preestabelecidos tradicionalmente a conduzi-lo na organização do objeto passível de fruição.

modelos normativos de uma constituição cênica, levados para o deslocamento, a fragmentação, a descontinuidade, o desvio e o fluxo entre fim e reinicio.

Repaginado em fragmentos, *"O que é isso?"* apresenta uma relação de tempo-duração, tempo-velocidade, espaço-temporal que esgota-se em si, trazendo a ideia de um tempo de liquidez, pois segundo Bauman (2001) na contemporaneidade nada permanece, tudo escorre e se esvai rapidamente. A ação é constituída como jogo cênico, tendo a possibilidade de, inclusive, não terem fragmentos apresentados, encerrando-se sem "finalizar".

Em sumo, a partir dessa visão de mundo líquido, onde é reconhecida a relativização e "tudo passa a funcionar como um jogo", a obra mostra-se como uma ação criativa em movimento, que segundo Calvão "faz parte constitutiva da narrativa contemporânea" (CALVÃO, 2008, p. 62).

CONSIDERAÇÕES

Antes de tudo, o título - O que é isso?

Qual a implicação de uma pergunta logo no começo? Sobre o que estão falando? Isso é arte? As perguntas geram espanto e curiosidade e o título vem carregado de simbologias. A sugestão não é aleatória e nesse caso, o acaso não se faz presente.

Os títulos em geral dizem muito do trabalho, como um dispositivo condicionando a uma atitude do espectador. Quando interrogamos queremos que a resposta venha da plateia, mesmo que em forma de outra pergunta: Mas o que é isso mesmo?

O que é isso? chega como um reflexo contrário a uma proposta educativa que responde, uma educação que pressupõe esclarecer dúvidas, acabar com a ignorância, dar respostas. Parte de uma construção de saberes que põe em questão os próprios procedimentos, um pensar pedagógico discutindo as transformações intensas sem a pretensão de criar novos modelos normativos.

A proposta é não dar soluções e sim o inverso. Refere-se não apenas ao questionamento do que é arte na contemporaneidade, mas o que pode ser e como pode ser. Cria tantas questões que até mesmo o "será que isso é educação?!" surge como provocação.

É uma proposição que questiona o que são as "pecinhas" apresentadas nas "festinhas" do calendário escolar. Interroga inclusive, o que é o professor que não "sabe-fazer" e mesmo assim faz "não-sabendo".

De forma diferenciada o grupo questiona desde a mais simples situação como "O que é esse negócio de laboratório?" à "Isso é teatro?". E da mesma forma interrogativa a resposta surge com "O que é que você acha?". Chegamos a questionar o que é ser artista, o que é ser público, o que é ser arte e o que é ser gente. Discutimos até o que é questionar. E muitas vezes finalizamos com o "Será?".

A interrogativa do título parece não necessitar de resposta definida, pois está imbricada em tantos "o que é?" que para dissecá-la talvez encontremos uma nova interrogativa, a "para quê?" .

Outras reflexões, ações e relações

Durante muito tempo a tradição dos processos de ensino e aprendizagem deveriam seguir uma concepção com bases sólidas e ordenadas, como em uma fórmula matemática de Fibonacci (1189-1250). Essa concepção de "aprendizagem" como um modo sequencial de saberes que cresce de forma ordenada, em uma lógica crescente, do simples ao complexo, é denominada de forma arborescente.

Para Deleuze (1925-1995) e Guatarri (1930-1992), o conhecimento não é algo pronto que deva ser direcionado ou encaminhado a alguém. Em sua argumentação os autores utilizam o termo "rizoma" enquanto metáfora para os pensamentos moventes, construídos em rede, sem uma unidade ou sequencialidade, mas sim multiplicidade e complexidade, afirmando que "não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, existem somente linhas" (1995, p.17). Para eles, constroem-se saberes ao se vivenciar situações cotidianas, que nos permitem, em dado momento, tomarmos consciência desses saberes. Ideias não são dadas, mas criadas, e estão sempre em movimento, para serem novamente criadas e recriadas.

Considerar saberes de forma determinística como única verdade, cria situações sem movimento e instabilidade. Aprender e ensinar arte deve vir a ser um processo vivo que se desenvolve no encontro com teorias, produções artísticas e vivências culturais, criando um espaço para conversa, troca de ideias e experiências. É estabelecer com o cotidiano uma relação próxima ao sentido de experiência de John Dewey em sua obra *A arte como experiência* (2010). Na acepção de Dewey, uma verdadeira experiência ocorre na interação ativa do indivíduo com os acontecimentos de seu mundo. Ao invés da negação aos desejos e ao caos, resulta de um processo que agrega valores e significados passados com os acontecimentos presentes, movido pela interação entre o fazer e o receber, dialogando entre ação, consequência e percepção.

A verdadeira "experiência", é dotada de qualidade estética, que de acordo com Dewey, está sob o mesmo padrão de uma obra de arte. Tal "experiência" se opõe a simples reprodução, ao mecanicismo, à repetição arbitraria, à inexistência de objetivo, e é integrada pela atuação coletiva da prática.

Moraes (2007) aborda uma aprendizagem realizada pelo reconhecimento da atuação simultânea, coletiva e dialética entre conhecimento acumulado e ação, portanto entre reflexão e prática. Enquanto realizamos, refletimos, aprendemos, pois revemos ideias estabelecidas, preconcebidas. Mas para isso é necessário prestar atenção nas ações reflexivas decorrentes da prática, manter o olhar "ativo", atento e curioso, imprimindo as relações do entorno e a qualidade estética de uma "verdadeira experiência" coletiva.

Prioritariamente vivenciada no processual, esta investigação trata a arte como experiência, estreitando ao máximo possível a relação teoria e prática, com a interlocução de que é necessário investir numa ação cultural que valoriza o processo e não apenas o produto, ou mais, entender o próprio processo como produto, assumindo uma distinção entre o fazer, isto é, o processo estético, e o que é feito, o produto artístico.

Nesse aspecto, o pensamento inicial deste trabalho como pesquisa em teatro, propondo várias experimentações a um grupo de estudantes da educação básica, a fim de investigar questões envoltas ao processo criativo partindo de movimentos ao acaso, do pensamento contemporâneo de arte, e principalmente no tocante a aspectos de criação e

de reflexão como prática performática, dilui-se no decorrer do processo e a função de apenas propositora toma outro corpo, passando a compartilhar com os alunos as diretrizes de criação, valorizando suas iniciativas e sua autonomia. Assim, a pesquisa além de artística, passa a ser pedagógica, com um trabalho reflexivo, atento à prática e ao contexto escolar, buscando compreender os motivos dos problemas, valorizando os resultados, tentando desmistificar a preocupação do "entender", onde ao final o conjuntos de ações performativas produzidas coletivamente, possa proporcionar um lugar de reflexão na comunidade escolar e antes de tudo, formar sujeitos críticos, autônomos e protagonistas em suas possibilidades de escolha.

Este percurso convoca a um exercício voltado muitas vezes, mais para a capacidade de inventar e reinventar o mundo do que de reconhecê-lo. Como diz Kastrup (2010), é uma experiência percebida como um saber-fazer, um fazer que resulta do saber, com base na construção do conhecimento como fruto das multi determinações sociais que configuram o campo perceptivo. É um movimento concentrado na experiência, na observação de pistas e de signos do processo em curso, uma forma de experiência que alcança a dimensão estética. Deste modo, a pesquisa traz para o ambiente escolar referenciais de uma pesquisa-ação como uma investigação participativa que busca uma produção coletiva de subjetividade, de forma a singularizar as experiências dos alunos e não a generalizá-las.

Tendo como base metodológica inicial os jogos dramáticos, os adolescentes que, segundo relatos, irão contar aos seus netos tudo que vivenciaram, sobre as "ações libertadoras"[17], participam ativamente de uma verdadeira ação de revolução na escola, que como diz Benjamin recorrendo a Brecht, para a ação ser revolucionária é necessário que esta não seja capaz apenas de abastecer o "aparelho de produção", mas de o modificar, na medida do possível.

Esses sujeitos "libertos" no processo, muitas vezes aglutinando-se, outras justapondo-se, situam-se enquanto aluno propositor artístico e aluno estudante da escola, ambos cidadãos do mundo, que vivenciam essa prática criativa intensamente. Definitivamente, marcada em suas vidas e condicionada a valores e procedimentos histórico-sociais, provocando mais paixões coletivas a partir da compreensão de arte, este processo, é um ato social coletivo, considerado segundo Vigotski (1999), que o coletivo não está apenas na existência de uma multiplicidade, mas "onde há apenas um homem e suas emoções pessoais". "Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social" (VIGOTSKI, 1999, p.315).

Para o aluno-artista, assim, como a própria definição sugere, o trabalho proporciona uma discussão sobre os conceitos enraizados da arte e o enfrentamento a um processo criativo que passa por infinitas possibilidades, onde a cada apresentação um novo resultado é impresso, não consolidando nunca como uma obra fechada, possibilitando que seja reformulada a cada nova investigação.

Mesmo sem o intuito de formá-los artistas, percebe-se nos discursos e ações que há uma semente a germinar, confluindo para a definição que artista "é catalisar atos de transgressão e transcendência, no outro, em si próprio, no mundo. Ser artista é um ofício, diário, cotidiano, de interação e releitura da sociedade, em busca de possibilidades,

17Explicação da sensação de um aluno ao trabalhar pela primeira vez com argila.

de libertações, de transformações e aqui inclui-se também a própria mudança contínua da noção imposta do que é arte, do que é ser artista"[18].

Para além da constituição da obra e das apresentações na escola, apresentar o espetáculo em espaços culturais na cidade, possibilita ao aluno a experiência de outros olhares, outras discussões e reflexões acerca do trabalho. Apresenta ainda uma percepção mais apurada nas relações de acaso e caos estabelecidas nos experimentos, proporcionando aos alunos um dispara de saídas e estratégias nas solução dos possíveis "erros" inesperados.

Com isso, as poéticas do acaso investidas como estratégia não apenas de composição de cena, mas como um despertar ativo para a cena, proporciona ao aluno-artista um arcabouço de dispositivos que se constrói e se dilui tão rapidamente no fluxo do entre que desencadeia um processo que não cessa, deslocando-o de um lugar estático.

Em relação aos alunos-estudantes o processo funciona como uma ação educativa de incentivo ao desenvolvimento de questões cognitivas, aproximando-os de experiências estéticas e políticas relacionadas a ampliação de uma percepção geral do meio social. Segundo Luckesi (1986) que acredita no dever de diagnosticar e incluir o educando nos mais variados meios, no curso de uma aprendizagem satisfatória, integrando todas as suas experiências de vida, torna-se necessário, portanto, considerar que a produção criadora do aluno como arte espontânea é reflexo de sentimento, curiosidade, liberdade e criatividade tão peculiar de cada um, identificando que podem ser "raros os momentos que conseguimos dissociar a vida da arte – ou arte da própria vida. Ou talvez que não seja nem raro. Na verdade, que é quase impossível. Pois, a arte tem a sua essência tão puramente sensível e humana que é difícil dizer o momento em que não respiramos ou bebemos arte no nosso dia-a-dia"[19].

Uma terceira relação, aluno militar artista, é percebida em meio às proposições de rompimento dessas criações contemporâneas no âmbito escolar. Criticar potencialmente de modo artístico algumas regras da escola, consideradas por muitos como arbitrárias, e proporcionar debates ousados acerca dessa transgressão poética, traz para os sujeitos uma potente autonomia, propriedade e liberdade nos discursos. Os alunos saem da passividade e se tornam ativos contraventores da constituição ordenada.

Esta situação é facilmente percebida nas apresentações do fragmento Corpo-indisciplinado para as turmas de 9º ano, na disciplina Formação Humana. A partir de uma crítica ao discurso disciplinador, os alunos discutem com propriedade questões na ordem do poder e da estética, associando suas experiências vividas, as elaborações criativas da cena.

A desconstrução dos modelos tradicionais de prática teatral e de ensino aprendizagem em arte, torna possível assim, a construção contemporânea de outras metodologias e práticas na escola, vinculando a prática teatral produzida dentro da escola com a de fora. A escola pode, a partir daí, participar do cenário teatral contemporâneo da cidade, uma vez que ela mesma está inserida em igual momento histórico.

Portanto, a respeito do caráter formativo desse processo participativo de composição coletiva em teatro na escola, não apenas no fator artístico, mas estético,

18 Reflexão do artista Altemar de Monteiro, quando questionado sobre o que é ser artista. Altemar é graduado em Teatro pela UFC e ator, diretor, produtor e arte-educador coordenador do Grupo Nóis de Teatro, em Fortaleza-CE.
19 Reflexão da artista Jéssica Teixeira, quando questionado sobre o que é ser artista. Jéssica graduação em Teatro pela UFC e é atriz, em Fortaleza-CE.

poético, político e pedagógico, percebe-se que os resultados foram alcançados, principalmente no tocante do protagonismo dos alunos e no pensar a produção teatral contemporânea, desvencilhando-se do engessamento do teatro clássico.

Por fim, cabe agora a mim reprocessar e continuar a produção na escola e na cidade, buscando mais incentivos e acreditando que "operando o pensamento de uma maneira diferenciada, de maneira inquieta, na pulsão da transformação"[20], e no ato de provocar também serei provocada, exercendo sempre o movimento. E aos alunos-atores-militares cabe lidarem com as novas perspectivas e as possibilidades das cenas contemporâneas, mostrando que um trabalho que rompe com o abismo entre academia, cidade e escola, potencializa uma educação esteticamente de qualidade e proporciona uma renovação nos processos de ensino da arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. Teatro pós-dramático na escola (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BERGSON, Henri. Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. SP: Martins Fontes, 1999.

BERSTEIN, Ana. A performance solo e o sujeito autobiográfico. In: Sala Preta. Revista de Artes Cênicas. PPG Artes Cênicas da ECA/USP. n. 1, 2001, pp. 91-103.

ENTLER. R. Poéticas do acaso: acidentes e encontros na criação artística. Tese de doutorado, ECA-USP, 2000.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: FLORENTINO; TELLES (Orgs.). Cartografia do ensino do teatro. Uberlândia: EDUFU, 2009, pp. 61-72.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático. Tradução de Pedro Süssekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

OSTROWER, Fayga. (e 2a edição de 1995) Acasos e Criação Artística, Rio de Janeiro: Campus, 1990.

RUELLE, David. Acaso e Caos. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

RYNGAERT, J. Jogar, representar. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Debora Frota Chagas

Graduada em Teatro – Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará da disciplina Arte-Educação, lotada no Colégio da Polícia Militar General Edgard Facó em Fortaleza-Ce. Atriz e pesquisadora da Dupla Cia do Corpo. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1464173880257718.

20 Reflexão do artista Flávio Gonçalves, quando questionado sobre o que é ser artista. Flávio é graduado em Teatro pela UFC e ator do Grupo Oficarte e arte-educador da SEDUC-CE, em Fortaleza-CE.

Modalidade: **COMUNICAÇÃO ORAL** GT: **TEATRO**
Eixo Temático: **12. Poéticas e práticas teatrais na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade**

UMA ÀRVORE DE MULTIPLAS HISTÓRIAS: EXPERIÊNCIAS LÚDICAS COM AS CRIANÇAS MARAVILHOSAS DE UM TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ma.Grazielle Eloísa Balduino
Universidade Federal de Uberlândia
Minas Gerais - Brasil

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia - FACED/PPGED
Minas Gerais - Brasil

RESUMO*:*
Esta pesquisa foi produzida com as crianças de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, durante o ano de 2013. Essa instituição localiza-se numa região periférica da cidade considerada como uma área com índice considerável de violência e tráfico de drogas. O presente artigo analisa duas atividades dentre várias ações que foram desenvolvidas com as crianças, sendo estas um passeio à Universidade Federal de Uberlândia - UFU para assistir a uma peça de teatro e na segunda, analisamos uma atividade com massinha de modelar, desdobramento da primeira. Muitas experiências aconteceram nesse passeio à UFU. A presente pesquisa desenvolveu-se de acordo com uma orientação qualitativa e privilegiou o diálogo e uma convivência intensa com as crianças como meio de aprender sobre elas com elas mesmas, prestando atenção nas suas conversas e nos seus sentimentos, desejos, pensamentos e posicionamentos. Pudemos verificar, assim, que atividades lúdicas caracterizadas por jogos, brincadeiras e atividades artíticas individuais e coletivas, fundadas na parceria e amizade são dinâmicas importantes que nos permitiram aproximar das crianças e compreender as dinâmicas escolares que as podem confirmá-las como sujeitos capazes de aprender, de imaginar e de criar e nós adultos como sujeitos capazes de aprender com elas.
Palavras-chave: Culturas Infantis; Lúdico; Ensino-aprendizagem; Teatro.

A TREE OF MULTIPLE STORIES: LEISURE EXPERIENCES WITH CHILDREN OF A WONDERFUL THIRD YEAR BASIC EDUCATION

SUMMARY:
This research was produced with the children of a class of third year of elementary school to a public school of the city of Uberlândia, Minas Gerais, during the year 2013. This institution is located in a peripheral region of the city considered as an area with index considerable violence and drug trafficking. This article analyzes two activities among several actions that

were developed with children, these being a stroll to the Federal University of Uberlândia - UFU to watch a play and second, we analyze an activity play dough, split the first. Many experiences have happened on this tour to UFU. This research was developed according to a qualitative orientation and focused dialogue and intense relationship with the children as a means of learning about them with themselves, paying attention to their conversation and their feelings, desires, thoughts and attitudes. Could, thus, that play activities characterized by games, jokes and artíticas individual and collective activities, based on partnership and friendship are important dynamics that allowed us to approach the school children and understand the dynamics that can confirm them as subjects able to learn , to imagine and to create and us adults as subjects able to learn from them.
Keywords: *Culture Kids; playful; Teaching and learning; Theatre.*

A presente pesquisa foi produzida com as crianças de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, turma denominada por nós como Crianças Maravilhosas, de uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, durante o ano de 2013. Essa instituição localiza-se numa região periférica da cidade considerada como uma área com índice considerável de violência e tráfico de drogas. Na presente investigação buscamos conhecer e compreender ações das crianças, suas brincadeiras, seus sentimentos, suas necessidades e possibilidades no espaço-tempo da escola questionando a posição da instituição de que a turma em questão era “fraca” e que “as crianças não conseguiam aprender”; a prolongada e intensa convivência com essa turma nos informou sobre as culturas infantis, os modos de ser, de agir e de se relacionar das crianças entre si, com os adultos e com o conhecimento, apresentou-nos significados e sentidos infantis particulares, muitas vezes desconhecidos, desclassificados e desvalorizados por professores e adultos que trabalhavam na escola.

No presente artigo analisamos duas atividades, dentre várias ações que foram desenvolvidas com as crianças, sendo a pprimeira um passeio à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para assistir a uma peça de teatro, e a segunda foi uma atividade com massinha de modelar, desenvolvida como desdobramento da anterior.

O passeio à UFU consistiu em assistir a peça de teatro intitulada "A árvore de todas as Histórias"[1] na sala de apresentações do curso de Teatro da UFU. Essa foi a primeira vez que saímos com a Turma Crianças Maravilhosas para fora do espaço da escola. Apresentamos a seguir a Nota de Campo referente a esse dia de atividade:

[1] A árvore de todas as histórias é um trabalho produzido e encenado pela atriz e professora do curso de Teatro da UFU Mariene Hundertmarck Perobelli e pela atriz e estudante do mesmo curso Maria Claudia Lopes.

NOTA DE CAMPO 26 – Teatro na UFU, dia de muitas histórias e alegrias

16 DE ABRIL DE 2013 - terça-feira

Hoje, terça-feira, foi dia de passeio! Cheguei à escola às 12h45min e fui até a sala dos professores encontrar com a professora regente e dizer que o ônibus que levaria as crianças para a UFU já havia chegado. Foi então que recebi uma notícia muito triste da professora: - "Grazi, não tenho boas notícias! Hoje de manhã uma criança derrubou uma carteira no meu pé. Tive que ir até a UAI (Unidade de Atendimento Integrado de Saúde) e estou de atestado, não poderei ir à UFU com vocês."

OBS: Neste momento, passou um filme em minha cabeça do quanto havia sido difícil conseguir com que as crianças fossem neste encontro. Primeiro foi a luta para conseguir financiamento para pagar o ônibus, depois a resistência da supervisora pedagógica da escola em poder achar alguém, funcionário da escola, que pudesse acompanhar as crianças na UFU; a professora regente havia aceitado fazer esse acompanhamento com muito custo, mas agora tinha um problema de saúde. Os ventos sopravam desfavoravelmente às crianças... Imediatamente, fui procurar a supervisora para relatar o fato e pedir que me ajudasse. Ela ficou surpresa com o acidente da professora e disse que ia tentar me ajudar. Ficou andando de um lado para outro, organizando outras coisas, falando com muitas outras pessoas, e eu atrás dela, para que ela me percebesse e não se esquecesse de resolver o nosso problema: arrumar alguém que substituísse a professora Bela no acompanhamento das crianças durante o passeio. Depois de muitas idas e vindas e o tempo passando, uma professora eventual se prontificou para ir conosco. Quando estava indo para sala de aula das crianças, uma mãe veio me dizer que o seu filho havia perdido a autorização, mas que ela autorizava o filho a ir ao passeio. Então pedi a ela que escrevesse uma autorização, de próprio punho, e assinasse naquele momento e ela assim o fez. Quando cheguei à sala de aula havia outro problema, uma menina havia falsificado a assinatura da mãe no bilhete de autorização, a própria irmã me contou. Tentei ligar para a mãe da menina - a qual, segunda a própria criança me contou, estava no hospital acompanhando um tio acidentado - mas ela não atendeu; então, a criança ficou muito emocionada por não poder ir, mas nada pude fazer, consolei-a, disse que numa outra vez poderia dar certo. Tirei uma foto com todas as crianças na sala, antes de sair, pedi que cada uma desejasse ao colega do lado um ótimo passeio. Fizemos uma fila e fomos caminhando até o ônibus. A chegada à UFU, por volta das 13hs e 50min, foi muito vibrante, as crianças desceram do ônibus correndo e já foram logo abraçando as pessoas do Grupo de Estudo e Pesquisas Educação e Cultura Popular (GEPECPOP) que as esperavam. As crianças são muito intensas! Esperamos pelo início da peça do lado de fora da sala de apresentações no Bloco do curso de Teatro; as meninas do subgrupo Infâncias do GEPECPOP estavam quase todas lá para nos ajudar com as criancças. Meninos e Meninas começaram a ficar agitados e apreensivos com a demora do início da apresentação. Então começaram a contar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12... Paravam e recomeçavam até que as portar se abriram e elas entraram numa sala

bem grande, com colchonetes no chão e algumas cadeiras. A peça previa interação com crianças da plateia; durante todo o tempo de apresentação as crianças interagiam com as atrizes, perguntavam, reproduziam sons, movimentos, faziam comentários sobre o que era falado pelas duas atrizes. Elas estavam vestidas com um figurino colorido e usavam não só a contação de histórias, mas também instrumentos musicais, tais como violão, chocalho e apitos, para compor a peça. As crianças surpreenderam a todos com sua participação, risadas e comentários inesperados. Elas agiram de forma calma e participativa. Com o término da peça, as atrizes convidaram as crianças para comerem frutas que compunham a história. Foi um momento muito bacana porque elas ficaram surpresas com esse convite e comeram as frutas vorazmente, as crianças que não comeram ali, guardaram frutas para levar consigo. Três meninas da turma pediram para apresentar uma peça de teatro improvisada ali, naquele momento. Elas então fizeram uma roda e começaram a cantar uma música que eu havia cantado com elas na quinta-feira passada:- "Ô abre a roda tindolelê, ô abre a roda tindolalá, ô abre a roda tindolelê, tindolelê, tindolalá, ô vai pulando, tindolelê, ô vai pulando tindolalá, ô vai pulando tindolelê, tindolelê, tindolalá". Foi lindo! Neste momento é que percebo que nossas atividades com as crianças são importantes para elas e para a pesquisa. Depois, seguimos para um espaço próximo a sala de teatro, que é o Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA), o qual possui uma área de lazer. Trouxemos os lanches e refrigerantes e todos comeram e brincaram nos equipamentos externos do Museu. As 16h00min, reunimos as crianças e as conduzimos até o ônibus para voltarem para a escola. Entrei no ônibus para me despedir e várias delas se levantaram e vieram me dar um abraço e dizer tchau. Meu coração se encheu de alegria, e então eu disse: "Quem gostou do passeio dá um grito bem forte!" Deram um grito bem forte! Hoje foi um dia que me encheu de alegria, de vitalidade, de fôlego! Valeu a pena!

A seguir apresentamos as fotografias 1 e 2 das crianças assistindo e participando do teatro e depois a encenação criativa de três meninas da turma Crianças Maravilhosas:

FOTOGRAFIA 1 - Crianças assistindo e participando do teatro “A árvore de todas as histórias". 16/04/2013



Fonte: Acervo da pesquisa.

FOTOGRAFIA 2- Crianças apresentando uma ciranda após assistirem a peça de teatro. 16/04/2013.



Fonte: Acervo da pesquisa.

A atitude das três meninas pedindo para se apresentarem extrapolou qualquer expectativa de participação e inventidade das crianças nesse dia. A potência para atuar e criar deixou de ser latente e se fez presente. Nesse instante, assim como em outros na presente pesquisa, as crianças produziram silêncios de não saber dizer o que acontecia dentro de nós! Não sabíamos o que dizer! O inesperado, essa quebra das rotinas da linguagem nos estimulavam e desafiavam a tentar conhecer as crianças para a'lém daquilo que se dizia delas como aquelas que não sabima ler e escrever.

Handkle (1991, p.195) citado por Larrosa (2010, p.51) apresenta em palavras, o que sentimos nesse momento da apresentação das crianças: "O vazio dentro de mim, e diante de minha sinceridade: ou seja, finalmente estou vazio, e tudo está aberto diante de mim, com suas cores e formas, em sua multiplicidade e sua unidade, em seu tempo, que agora se converteu também no meu". Sentimo-nos estimulados a compreender os tempos infantis e os jeitos de ser das crianças, com a certeza de que elas sabiam e podiam criar muitas atividades, conhecimentos, relações, percebíamos que quando a escola as intitulava como uma turma fraca deixava de lado atributos infantis muito importantes.

Nesse ponto do trabalho estávamos para completar três meses de convivência com as Crianças Maravilhosas e, logo depois da participação delas na peça de teatro, em 22 de abril de 2013, a supervisora da escola comentou conosco sobre elas, o que, certa maneira nos surpreendeu, pois disse coisas positivas sobre a aprendizagem das crianças. A Nota de Campo 28, apresentada abaixo, nos ajuda conhecer a comunicação da supervisora e a dinâmica da escola:

NOTA DE CAMPO 28 – Uma notícia boa! Segundo a supervisora as crianças melhoraram

22 DE ABRIL DE 2013- segunda-feira

Hoje, segunda-feira, cheguei à escola às 12h50min e fui até a sala dos professores. Cumprimentei a professora Bela e perguntei se esta semana seria possível realizar alguma ação com crianças. Ela disse que a escola estava na semana de prova e que não seria conveniente fazer nenhuma atividade, disse a ela que tudo bem, e perguntei se poderíamos fazer na próxima semana? A professora Bela concordou e ficamos combinadas que na segunda-feira próxima seria um dia de ação. Logo em seguida, já fomos para o pátio encontrar as crianças. No caminho entre o pátio e a sala de aula, perguntei às crianças sobre como havia sido o final de semana, se elas tinham brincado muito, se tinham passeado etc e daí por diante. Algumas disseram ter brincado muito e passeado; uma criança disse não ter brincado porque estava olhando outra criança que era seu primo; outra criança disse que o final de semana não tinha sido bom, porque os pais dela haviam brigado muito; então perguntei a ela se havia brincado só um pouquinho, ela disse que sim, que brincou com o cachorrinho dela; outra criança que se aproximou de mim tinha um machucado no canto do olho direito, perguntei se havia caído e ele disse que não, que não tinha acontecido nada e que tinha brincado muito no fim de semana; outra criança disse que havia passeado no shopping e que comprou uma calça *jeans,* exatamente aquela que ela estava usando.

OBS: As crianças são muito carinhosas, o tempo todo, desde quando cheguei, durante as aulas, e até na hora de ir embora são muito solícitas, me abraçam, me beijam, fazem carinho no rosto, mexem no meu cabelo, mexem nos meus brincos, colar e em tudo que me pertence. Elas são muito curiosas, querem sempre saber o que é e para que serve. A professora não tem gostado das crianças ficarem levantando das carteiras e vindo até onde está a caixa de material escolar, as revistinhas e falar alguma coisa comigo. Hoje mesmo, Bela disse que não era para trazer mais essa caixa de material. Mas vou fingir que não escutei, vou continuar trazendo. Vou fazer tal como as crianças fazem: "burlar o sistema". A Myrtes teve uma ideia ótima, ao invés de levar a caixa com o material dentro, vou coloca-los em uma bolsinha. Comprarei mais lápis, borrachas, apontadores e canetinhas, material que não estava na caixa, mas as crianças me pediram e comprarei para acrescentar. A professora não quer que eu leve a caixa, então levarei uma bolsinha e daí vamos ver no que dá. Os problemas de desinteresse das crianças pelas aulas não são causados pela caixa.

A supervisora da escola entrou na sala e disse que não havia tomado leitura de uma estudante (na sexta-feira passada a supervisora havia tomado leitura de todas as crianças da Turma e só tinha restado esta estudante), por isso retirou a menina da sala e pediu que ela fosse até a biblioteca e logo em seguida ela me chamou e disse assim: - "Grazi, você percebeu que as crianças dessa sala melhoraram?". Perguntei: - "Melhoraram com relação a quê?". Ela disse: "Com relação a leitura e escrita". Então eu disse: - "Não, não percebi nada de melhora nesse sentido, mas percebi que as crianças estavam menos agressivas, mais amorosas, estavam começando a se interessar mais pelos assuntos da escola e para ouvir as pessoas e tinham me aceitando como parte do grupo". Ela então disse que as crianças haviam melhorado com relação a

> leitura, a escrita e na auto estima e que essa melhora pode estar ligada ao trabalho que estávamos desenvolvendo com as crianças. - "Que bom!" Respondi. E ela foi embora. A professora regente trabalhou com as crianças com o material dourado que ela trouxe emprestado da biblioteca da escola. As crianças se sentaram em pequenos grupos de três e quatro crianças e tentaram representar as operações com o material dourado.
> **OBS:** Durante o recreio coloquei música para as crianças no refeitório e no pátio. As crianças se juntam, dançam, tentavam cantar as músicas e novamente me cobraram o funk! Como levar funk para as crianças? Qual funk? As crianças durante o recreio diziam: "Oba! Música"; "Vou ficar aqui que vai ter música"; "Coloca aquela música: - “ô abri a roda tindolelê...". Fiquei surpresa de a professora usar o material dourado com as crianças, foi uma maneira de ela tentar sair da rotina e buscar outras formas de trabalho com os estudantes.
> Depois do recreio, fui embora. Já não estava mais ficando até às 17hs, agora ficava até o final do recreio.

Foram os comportamentos de Bela, a Professora Regente, com as crianças que nos fizeram reduzir a quantidade de horas de permanência na sala de aula e a começar a pensar em realizar ações com as crianças que pudessem prescindir da presença dela.

As palavras da supervisora sobre a melhora do aprendizado das crianças foi válido porque a partir desse dia, a notícia se espalhou entre os professores e estes passaram a nos ver com bons olhos, como se tal melhora fosse motivada pela nossa presença com a Turma, a perguntar sobre o nosso trabalho com as crianças. Sentíamos que as crianças estavam tentando cada vez mais participar e se envolver conosco, mas ainda precisávamos conhecê-las melhor. Desde os primeiros momentos na escola fomos entendendo que a melhor maneira de conhecer as crianças era estar com elas, falar sinceramente com elas e expressar com o corpo nossos sentimentos e pensamentos.

O dia 29 de abril de 2013, uma segunda-feira, foi o último dia de atividades de pesquisa no formato Teimosias da Imaginação, encontros nossos com a Turma na presença da Professora. Depois desse dia, começamos a realizar atividades com as crianças sem a presença da professora Bela. Nessa última atividade, a professora foi bem participativa e brincou de massinha de modelar junto com as crianças. Foi surpreendente seu empenho em querer ajudar as crianças, mas a gritaria e a utilização por ela de palavras duras e ásperas para disciplinar as crianças persistiram.

A decisão de desenvolver atividades lúdicas e artísticas com as crianças, de tal maneira que a professora Bela não precisasse participasse conosco, já havia sido tomada. Chegamos a um ponto na pesquisa que sabíamos que para entender as culturas infantis era preciso compreender, cada vez mais e melhor, as relações das crianças entre elas e delas com a escola; enfim, pretendíamos entender culturas infantis que eram mobilizadas ou construídas no âmbito da escola, entretanto, tal propósito requeria a ausência da professora nos momentos de atividades. Inicialmente, seguimos um caminho na pesquisa que interligava diretamente a professora e as crianças. Antes de conhecer as crianças e a professora, havíamos pensado que faríamos nosso trabalho apenas com as crianças, mas no percurso da presente pesquisa, acreditamos que, talvez, poderíamos ajudar a Professora a se aproximar mais das crianças. Não deu certo essa tentativa! Quando a Professora bela estava presente o nosso tempo era gasto principalmente com a disciplinarização das crianças.

Não conseguimos trabalhar com as crianças e com a Professora num mesmo espaço para conhecer as culturas infantis na escola. Não estávamos conseguindo conhecer as crianças e desenvolver ações lúdicas na presença da professora. Queríamos poder contar com a professora Bela, mas queríamos primeiramente estar com as crianças de um jeito que não envolvesse o controle delas por um adulto. Rubem Alves (1987) comenta que deixar para trás o passado e começar de novo constitui a essência do ato criativo:

> A vida possui uma lógica em si mesma. Quando chega a certas crises nas quais a experiência passada não lhe ajuda a seguir adiante e, ao contrário, torna o processo impossível, ela deixa o passado para trás e começa de novo. Esta é, segundo entendo, a essência do ato criativo, assim resumida claramente por Harold Rugg: "*A chave da natureza do ato criativo consiste em abandonar pressuposições há muito mantidas e recomeçar a partir de uma nova orientação" (Imagination, p.289).* É isso que consiste a imaginação (ALVES, 1987, p. 79, grifos do autor).

A forma como a professora Bela compreendeu nosso trabalho, a maneira escolarizada dela de tratar as crianças influenciou diretamente em nossas decisões posteriores na pesquisa.

A partir do dia 29 de abrial de 2014 passamos a desenvolver atividades com as crianças com uma participação parcial da professora Bela. A Nota de Campo do dia 29 de abril de 2013 apresenta o início de tais experiências:

NOTA DE CAMPO 31 – Último dia de Teimosias da Imaginação
29 DE ABRIL DE 2013 - segunda-feira

[...] Eu e a Alessany (membro do GEPECPOP) chegamos à sala de aula da Turma Crianças Maravilhosas às 13hs e esperamos mais alguns minutos até o restante das crianças chegarem. Depois a professora regente fez a chamada, levantei a mão e fiquei a esperar que as crianças me deixassem dizer alguma coisa. Esperei uns 2 minutos, a professora Bela interveio mandando as crianças calarem a boca e ainda disse: - "Vocês não têm respeito? A Grazi tem educação, levanta a mão quando quer falar. Vocês tinham que fazer igual ela!".

OBS*:* A professa regente aproveitava-se de minhas ações com as crianças para lhes dizer coisas de um modo que eu desaprovava. Assim que pude dizer alguma coisa falei: - "Boa tarde!" As crianças responderam com outro boa tarde e então eu disse que hoje era dia de fazer uma atividade no quiosque. Neste momento as crianças ficaram eufóricas, sorriram e disseram: - "Êba! Êba!". Novamente levantei a mão para pedir a palavra, demoraram uns 30 segundos dessa vez para que eu pudesse dizer que antes de sairmos tínhamos que fazer um acordo. Perguntei a elas o que acontecia quando o acordo era quebrado. Elas responderam que voltaríamos para sala. Propus que no nosso acordo não poderia haver violência com os colegas, não poderiam gritar e empurrar, deveriam escutar o outro. Perguntei a elas o que mais poderíamos colocar nesse acordo e as crianças imediatamente começaram a dizer que não podia bater no outro, tinham que escutar o colega, não correr nos corredores, não gritar, escutar a tia e não empurrar. Pedi que levantasse a mão quem estava de acordo com o que tínhamos combinado e todas as crianças, sem exceção, levantaram as mãos. Acordo feito, pedi que escolhessem um colega da sala para darem a mão e fomos saindo em duplas, sem fila, quando estávamos saindo uma menina me perguntou: -"Tia aqui é a fila das meninas?" Disse-lhe que não tinha fila, nem de meninas, nem de meninos, que poderíamos andar como quiséssemos em dupla.

OBS: Essa maneira das crianças em duas filas, separadas por gênero, me intrigava. São ações sem um sentido maior e que se repetem todos os dias. Sair com as crianças em duplas representou quebrar esse valor da cultura escolar e também representou uma forma de aproximar as crianças do contato com o outro, com gestos de afeto, como dar as mãos, ao invés de usar as mãos para bater, usar para andar juntos. Foi com essa intenção que usei essa estratégia e para muitos deu certo. Para outros não. Houve quem agredisse o colega com as mãos, apertando, medindo forças, mas não foi a maioria.

Fomos caminhando até o quiosque; no percurso entre a sala de aula e o quiosque houve conflitos, especificamente com três estudantes. Correram pelos corredores da escola, ficaram apertando as mãos dos colegas que faziam pares, empurraram, conversavam alto. Fiz vista grossa porque percebi que eram apenas três crianças que não estavam a cumprir com o acordo. Pensei que aquele comportamento fosse passageiro, que quando chegássemos no quiosque e começássemos as ações tudo seria diferente. Chegamos no quiosque e pedi que ficassem no meio para

podermos dançar e coloquei a música Ana Maria[2]. No começo, as crianças ainda estavam tímidas, querendo se soltar, mas na segunda vez que coloquei e também dancei com elas, elas se soltaram, cantaram e dançaram. Depois coloquei a música Abre a Roda Tindolelê[3],começamos a dançar, e já comecei a perceber que os três estudantes que fizeram uma certa bagunça na saída da sala de aula estavam novamente puxando as mãos dos colegas, saindo da roda, e quando chegou na parte da música que pede para fazer um trenzinho essas três crianças começaram a empurrar fortemente os colegas e a correr. Quando vi que estavam se aproximando do notebook e da caixa de som, pedi que todos parassem tudo e desliguei o som. Fiquei apavorada neste momento, porque esse computador é muito importante neste trabalho, eu ainda estava pagando por ele. Comecei a perguntar o que estava acontecendo com uma voz mais forte, sem gritar, perguntei o que estava errado, disse que não gostava de apontar o dedo, mas que dessa vez faria isso, então chamei a primeira das três criança, e disse para que sentisse o meu abraço, que o carinho era muito mais gostoso que o empurrão, a violência; fiz isso com as outras duas também e perguntei o que eu poderia fazer para melhorar a atividade e se eu estava fazendo algo que não estavam gostando. Uma das três crianças me disse que eu não estava fazendo nada de errado, elas é que não sabiam fazer roda! Então perguntei se poderíamos tentar de novo, todos concordaram e então coloquei a música Abre a roda Tindolelê novamente e dançamos com a participação de todos. Dessa vez duas das três crianças se envolveram na dança, apenas uma continuou apertando a mão de um colega. Terminamos a música e pedi às crianças que se sentassem em circulo para conversarmos sobre os passeios feitos na UFU e no Parque do Sabiá que é um parque onde há uma reserva florestal, zoológico, parquinhos e outros atrativos de lazer para a população. Novamente tive que levantar a mão para pedir atenção. Pedi então que elas contassem sobre suas experiências nos dois passeios, o que haviam gostado ou não, o que faltou nesse passeio, o que elas esperavam encontrar e que não encontraram, etc. Elas foram pontuais em suas falas, não disseram muito sobre o que perguntei, falaram de momentos aleatórios e se dispersaram muito, diziam uma coisa e já começavam a conversar com os colegas do lado sobre outras coisas. Um assunto que rendeu muito foi sobre o leão do zoológico do Parque do Sabiá, elas falaram muito das suas expectativas de ver a leoa, de como esses animais se alimentavam e porque ele era o rei da selva. Foi um dos assuntos mais comentados nessa roda e também falaram sobre o parquinho do Museu DICA da UFU

[2] Ana Maria ficou de catapora por 24hs vixi... Ana Maria ficou de catapora por 24hs vixi... Ana Maria ficou de catapora por 24hs vixi (cd Palavra Cantada). Escolhemos esta música por ter um ritmo e uma coreografia que envolve e impulsiona a dança.

[3]Ôi abre a roda tindolelê,Ôi abre a roda tindolalá,Ôi abre a roda tindolelê,Tindolelê tindolalá,Ôi bate palmas tindolelê,Ôi bate palmas tindolalá,Ôi bate palmas tindolelê,Tindolelê tindolalá,E dá um giro,tindolelê,Torna a girar tindolalá,E dá um giro tindolelê,Tindolelê tindolalá,Dá um pulinho tindolelê Outro pulinho tindolalá,Dá um pulinho tindolelê,Tindolelê tindolalá,E segue a roda tindolelê,E volta a roda tindolalá,E segue a roda tindolelê,Tindolelê tindolalá,E fecha a roda tindolelê,E abre a roda tindolalá,E fecha a roda,Tindolelê tindolalá. (Escolhemos esta música por ser uma cantiga de roda e por estarmos tentando construir a ideia de fazer a roda com as crianças).

onde encontraram brinquedos interessantes, por exemplo, a antena e os balanços. Então convidei-os para ver as fotos dos dois passeios, fui passando os slides no notebook e as foram crianças vendo as imagens e fazendo pequenos comentários do tipo: - "Nossa olha o Tuiuiú!"; "Olha as Araras!"; "O Macaco, a antena, os balanços!"; "Eu adorei os balanços!"; "Eu adoro bicho, adoro Araras!". Quando terminamos de ver as fotos, peguei uma caixa com as massinhas de modelar e fui para o meio do quiosque. Todos vieram ao meu redor e então sugeri que fizessem duplas e que escolhessem uma pessoa de cada dupla para pegar as massinhas.
OBS: Tive essa ideia de formação das duplas e pedir um representante de cada dupla, para que pudesse pegar a massinha pelos dois. Dividir responsabilidades, confiar no outro, repartir as funções, dividir as tarefas é o que seria feito ali.
Elas não compreenderam, expliquei novamente umas quatro vezes e muitos ainda não haviam compreendido, até que professora Bela foi perguntando um por um quem era sua dupla e mandando se sentar. Então fui entregando duas caixas de massinha para cada criança e pedi que entregasse uma caixa para o outro colega da dupla e que não abrissem a caixa ainda. Assim que terminei de entregar as caixinhas, pedi que abrissem e todos disseram num coral de vozes: - "Êba! É massinha! Que legal!". Uma carinha de felicidade surgiu no rosto das crianças. Então disse que a atividade era a partir dos passeios e outras histórias vividas para que elas produzissem algo com a massinha. Coloquei uma música para que eles trabalhassem tranquilos e uma certa tranquilidade se instalou ali, as crianças com grande entusiasmo, conversavam, falavam baixo, sem gritar e escutavam a música. Foi um momento muito gostoso e diferente de todos aqueles que eu já havia experimentado com elas. Apenas uma das três crianças que estavam correndo pelo corredor da escola no inicio da atividade e depois estava apertando o braço de outros crianças, um menino, continuou a atrapalhar os colegas, mas fui conversando com ela, fazendo molde com as massinhas e ela foi se acalmando. A professora regente desta vez interveio pouco nas ações, sentou-se com uma crianças e construiu com ela um objeto. Todas as crianças fizeram produções que representavam objetos do Museu DICA, paisagens e bichos do Parque do Sabiá. Apenas uma criança fez um alienígena. As crianças, o tempo todo da atividade , ficavam me perguntando se elas poderiam levar para casa a massinha, se a massinha era delas e eu repetia várias vezes seguidas: - "As massinhas são de todos nós, é coletiva, para usar aqui na escola!". Depois de algum tempo, pedi que colocassem cada uma das produções em cima de uma folha de papel A4 que lhes entreguei e que colocassem no meio do quiosque. Cada um falou sobre a produção que havia feito e perguntei o que poderíamos melhorar na próxima ação, elas responderam que poderia trazer outras brincadeiras, trazer novamente o quebra-cabeça, trazer outras canções para dançar, jogar futebol. Dessa vez elas não disseram nada sobre melhorar o comportamento. Então para brindar a finalização da atividade, fui entregando dois pirulitos para cada criança e pedindo que entregassem um pirulito para a outra criança.
OBS: Tive uma sensação diferente dessa vez. Senti que houve um envolvimento maior, que as crianças participaram mais, queriam mais,

> que a atividade de criação desenvolvida foi envolvente, que teve significado para elas! Fiquei muito feliz e brindar com pirulitos foi uma forma de curtir essa felicidade com as crianças. Quando havia terminado de entregar os pirulitos, uma criança chegou perto e perguntou por que ela não havia ganhado pirulito, então peguei um pirulito dentro da sacolinha e coloquei na mãozinha dela e disse: "Pronto!". Ela então disse: "Para você tia Grazi!". Peguei o pirulito e dei um abraço forte nela. Que alegria! As crianças voltaram para sala. A Alessany fez o registro de todos os momentos, fiz algumas fotos, mas a maioria dos registros de filmagem e fotografia foi feito pela Alessany que tem contribuído muito nas ações com as crianças. Uma observação que a Alessany fez foi porque eu não intervi quando as crianças começaram a gritar com os colegas. Fiquei de pensar sobre isso, porque essa questão de quando e como intervir ainda é um mistério para mim!

Essa atividade com massinhas foi muito bem aceita pelas crianças. As criações das crianças foram belas, interessantes e ricas e me encheram esperança e vontade de continuar, mas de um jeito diferente.

Muitas crianças não quiseram apresentar oralmente seus trabalhos e respeitei a vontade delas. A apresentação de Alex com seu alienígena e da Rôse com o seu casalzinho de ararinhas numa noite estrelada foram impressionantes, o primeiro por sair da temática proposta; o segundo pela poeticidade da criação. Com relação às outras produções, me impressionei com a riqueza de detalhes do cavalo, das cobras, das araras e da girafa da Isadora. Abaixo, apresentamos duas imagens das produções com massinha de modelar das Crianças Maravilhosas:

IMAGEM 1 - O alienígena “feroz e malvado” do Alex. 29/04/2013.



Arquivo da pesquisa.

A antena parabólica do Museu DICA foi recriada em muitas produções das crianças. Até a cor azul e os detalhes em branco foram lembrados por elas:

IMAGEM 2- Antena parabólica azul do Museu DICA da Luísa e a arvore de todas as histórias. 29/04/2013



Arquivo da pesquisa.

As crianças disseram poucas coisas sobre suas obras. Não conseguiram ir além da descrição sucinta do que haviam feito O silêncio também pode dizer. Larrosa (2010) dimensiona as falas, as linguagens de maneira ampla que extrapola esse jeito direto e sucinto de interpretarmos as ideias das crianças:

> Se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (LARROSA, 2010, p. 52).

As diversas figuras construídas pelas crianças com massinha de modelar fazem pensar sobre a forma de pensar a si mesmo e o mundo de cada um, de cada criança. Durante a apresentação das figuras, perguntei a uma criança sobre sua criação e ela começou a contar sua história que está apresentada no quadro 1 abaixo. Podemos identificar um ponto em comum em quase todos as construções de massinhas das crianças, a presença da árvore, que poderia ser sugerida pela peça de teatro assistida ou as árvores da escola ou outras arvores de suas vidas.

Palavra, palavraria, palavra grande, palavra sentido, sentimento, palavra-forma, transcrevemos as falas das crianças no momento da apresentação.

QUADRO 1- Relatos das crianças da turma Crianças Maravilhosas sobre suas produções com massinha de modelar. 29/04/2013

NOME	RESPOSTAS DAS CRIANÇAS
1- Luiza	"Essa aqui é a minha mãe, ao lado tem uma balança, a antena da UFU, essa aqui é cobra, a árvore o sol".
2- Larissa	"Eu fiz umas rosas, o sol, uma nuvem, uma árvore e um coqueiro".
3- Maria Letícia	Não quis falar.

4- Isadora	"Eu fiz um cavalinho, depois eu fiz duas ararinhas, fiz uma girafa, uma cobra branca e uma cobrinha vermelha. Eu só desenhei".
5- Isabela	"Eu desenhei o sol, uma ponte com a água, umas florzinhas e o pé de coqueiro".
6- Eduardo	"Eu desenhei o sol, o carro para me levar para o meu pai".
7- Maria	"Eu fiz uma casa, dois corações, uma árvore e as flores, só. Não fiz história".
8- Lilian	"Eu fiz aquela antena da UFU, o sol, um pé de coco e uma cesta vazia".
9- Jéssica	Não quis falar.
10- Luana	Não quis falar.
11- Alex	"Eu fiz um alienígena que morava num outro planeta. Aí ele vinha aqui para terra e não tinha ninguém para matar ele. Ele era muito mau".
12- Francisco	Não quis falar.
13- Fábio	Não quis falar.
14- Luiz	"Eu não fiz nada".
15- Marcos	"Eu fiz uma cobra enorme que engole gente".
16- Rosana	"Eu fizemos dois coqueiros com uma rede de deitar no meio, uma cesta com frutas e só".
17- Elen	"A gente fez o sol, a nuvem, um balanço, as árvores, a cesta, a maçã, a banana e as flores e só. A professora me ajudou".
19- Rôse	"Eu fiz um céu estrelado com dois casaizinhos de ararinhas. Eles estavam namorando e olhando para o céu".

Fonte: Acervo da pesquisa

Na apresentação, todos já estavam bem cansados, pois até a apresentação se passaram 2 horas. Novamente não conseguimos fazer as atividades com as crianças em até 1 hora e meia, para não cansá-las. A entrega dos pirulitos como uma forma de brindarmos pelo trabalho realizado e a preocupação de uma delas quanto ao fato de a pesquisadora não ter recebido o seu pirulito demonstrou que elas estavam me considerando parte do grupo; isso foi mais um sinal de que elas me viam como um "adulto atípico" ou uma criança grande ou um adulto-criança, tal como considera Corsaro (2011, p. 129) que aponta que um adulto atípico é aquele que é aceito pelas crianças, reconhecido como um adulto diferente dos outros.

A partir das duas atividades apresentadas anteriormente, a participação na peça de teatro e a construção com as massinhas, pudemos verificar que atividades lúdicas, caracterizadas por jogos e brincadeiras individuais e coletivas, fundadas na parceria e amizade são dinâmicas importantes que nos permitiram aproximar das

crianças e confirmá-las como sujeitos capazes de aprender, de imaginar e de criar e nós adultos como sujeitos capazes de aprender com elas; as construções coletivas de ideias que as crianças demonstraram entre elas e com os adultos durante o teatro e o trabalho com as massinhas de modelar demonstraram o quanto as atividades lúdicas nos espaços da escola estavam conseguindo nos aproximar, cada vez mais, das crianças.

A participação das crianças durante o teatro, suas intervenções nas cenas, no palco, na história, fazendo perguntas e respondendo as indagações das atrizes, era como se a peça teatral ganhasse um novo significado. Em seguida, na apresentação da danca de três meninas com a música "Abre a roda tindolêlê", uma outra surpresa, essa era a música que sempre usávamos com as crianças para tentar contruir as rodas na escola. Quando essas três crianças começaram a apresentar essa cantiga de roda e todas as outras crianças que estavam na platéia começaram a cantar espontâneamente reconhecemos um sinal importante de que estávamos nos aproximando, o que atestava a acapacidade delas para aprender e criar e o nosso acerto em trilhar caminhos lúdicos e artísticos na convivência com elas.

Na produção com a massinha de modelar as crianças resgataram imagens do passeio à UFU para participarem da peça de teatro e do passeio ao Parque do Sabia. O brilho nos olhos, os sorrisos, os abraços falavam a cada momento depois do passeio, o quanto foi importante e potencializador de pensamentos e sentimentos essa saída da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **A gestação do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.

BERTHERAT, Therese. **O corpo tem suas razões.** Edição 21. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Edição 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Modalidade: Oral (slides) GT: Teatro
Eixo Temático: Poéticas e práticas teatrais na escola: hibridização, mestiçagem e pluralidade.

DO METATEATRO AO PROCEDIMENTO OU METATEATRO COMO PROCEDIMENTO

José Flávio Gonçalves da Fonseca – UFC/Ceará/Brasil

RESUMO
O seguinte trabalho buscou refletir a cerca do caminho construído a partir da investigação realizada com alunos da escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará: uma démarche artística e pedagógica traçada no processo de montagem do texto teatral “Herzer”, de Márcia Oliveira, adaptação do livro “A queda para o alto” de Sandra Mara Herzer. Para tanto, foi trazido para a cena dispositivos do teatro contemporâneo no intuito de se estabelecer procedimentos pedagógicos. Nesse sentido, a metateatralidade se mostrou um potente mecanismo de revelação da teatralidade, estabelecido enquanto procedimento, oportunizando com isso o estabelecimento de novos modos de percepção nos estudantes, tanto no que diz respeito ao teatro, como também a sua própria realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Teatro contemporâneo; Metateatralidade.

METATHEATRE TO THE PROCEDURE OR PROCEDURE AS METATHEATRE

ABSTRACT
The following study sought to reflect about the path constructed from research conducted with students of the secondary school Liceu do Conjunto Ceará: an artistic and pedagogical demarche traced the assembly process of the theatrical text " Herzer" of Marcia Oliveira , adaptation of book "A queda para o alto" of Sandra Mara Herzer . Therefore, it was brought to the devices of contemporary theater scene in order to establish pedagogical procedures. In this sense, metatheatricality proved a potent mechanism for development of theatricality, established as a procedure, giving opportunities with it the establishment of new modes of perception in students, both with regard to the theater, as well as its own reality.

KEYWORDS: Education; Contemporary theater; Meta theatricality

INTRODUÇÃO

> A arte não está em situação de traduzir a plenitude da realidade, isto é, os fenômenos e sua sucessão no tempo. A arte decompõe a realidade reproduzindo-a ou em formas espaciais ou em formas temporais, e por isso se limita aos fenômenos ou à sua alternância. [...] A esquematização (particularmente a estilização) encontra seu fundamento na impossibilidade de abraçar a realidade em sua plenitude**.** (Vsevolod Meyerhold)

A fala acima tem no seu cerne certa crítica ao realismo no teatro ao ponto que este instaura deveras tentativas de traduzir a realidade. A arte, a partir do ponto de vista apresentado não dá conta e nem deve se interessar em dar conta dessa tarefa, que por sua vez deve estar ligada não a esta tradução, mas talvez de se colocar na busca do entendimento das lacunas do real, e nesse ponto de vista a estilização, como é apontada acima, ganha potência à medida que se apropria de sua própria fragilidade (a de nunca alcançar esta plenitude do real). Assim, nesta impossibilidade nos deparamos com a possibilidade. O que parece limitar ganha na verdade força, esta força pautada na falha (interessante) da arte de alcançar o real.

Qual seria, portanto, a força desta falha? Como a impossibilidade da arte de traduzir o real pode se tornar potente a ponto de se instaurar quanto procedimento? A partir deste questionamento fui aos pouco investigando como isso se processa indo de encontro a algo que se tornou forte para mim e que tomei como pressuposto de cruzamento de todo este trabalho: a utilização da metalinguagem enquanto procedimento estético e pedagógico.

Este procedimento se deflagrou mais fortemente no trabalho em uma oficina que tinha como pesquisa a utilização das peças didáticas de Bertolt Brecht como provocador pedagógico. Naquela ocasião estive conduzindo um processo que culminou na montagem da peça “Aquele que diz sim/Aquele que diz. Intitulada “Jogo: Processo de Investigação Coletivo”, a oficina possuía duas linhas de trabalho/investigação: uma baseada no estudo dos componentes do Jogo Dramático e Teatral e outra na utilização das Peças Didáticas de Bertolt Brecht como ferramenta pedagógica para o ensino de Teatro.

Na oficina as Peças Didáticas eram entendidas como Jogo Teatral onde o modelo de ação estabelecido por Brecht, não era trabalho sob o ponto de vista da mera reprodução, mas acima de tudo, servia como estimulador para a reflexão. Assim, o texto era trabalho em um esquema de análise que oportunizava, portanto, constantes reescritas tanto no âmbito das ações dramáticas como no âmbito dos elementos da cena. Esse processo buscou com isso promover nos alunos, através da experiência pessoal, o conhecimento de si mesmo e do Teatro, bem como promover nestes, uma educação Política e Estética. A oficina se propunha realizar um estudo prático

e teórico da estrutura das peças didáticas de Bertolt Brecht e estabelecer relações entre estas e o jogo.

Comecei a investigar como se processa a inversão de papeis entre a encenação e o texto, ou seja, como a partir do discurso do coletivo ir aos poucos reprocessando o discurso do autor, efetuando reescrituras, tal como propõe Brecht:

> O texto da peça didática então é alvo de análise e reescrita pelos artistas, que com isso adquirem autoria sobre diversas instâncias da cena teatral e podem se apropriar e questionar o discurso do autor, e não simplesmente submeterem-se a ele. (CONCILIO, 2011, p. 2)

Nessa investigação, os estudantes-atores e eu acabamos supervalorizando um componente desse processo que seria o uso da metalinguagem.

Trabalhando esta peça didática de Brecht, experimentamos a possibilidade de nos distanciarmos do formalismo do drama, a partir da ideia de uma estética épica.

> É condição necessária para se produzir o efeito de distanciamento que, em tudo o que o ator mostre ao público, seja nítido o gesto de mostrar. A noção de uma quarta parede que separa ficticiamente o palco do público e da qual provém a ilusão de o palco existir, na realidade, sem o público, tem de ser naturalmente rejeitada, o que, em princípio, permite aos atores voltarem-se diretamente para o público. (BRECHT, 2005 p. 104)

Para mim a metalinguagem, aqui no caso o metateatro, configura-se num procedimento que busca a deflagração da Teatralidade. Essa necessidade de valorização da Teatralidade não é recente, tendo sido o empenho de diversas figuras do Teatro, como, por exemplo, Alfred Jarry, quem em finais do século XIX, traz no seu trabalho o uso de recursos como máscaras, figurinos bizarros, voz não-natural, movimentação estilizada, cenografia imaginária indicada por placas entre outros na tentativa de quebrar a ilusão cênica.

Jarry vai buscar na cena popular, no espetáculo de feira, nos circos, vaudevilles o modo de representação que se distancia da mera reprodução praticada no drama absoluto[1], buscando com isso recuperar a teatralidade que se via ofuscada pelo ideal textocêntrico arraigado de padrões rígidos que ditavam os modos da cena naquele período. O tom de

[1] Para Peter Szondi o drama absoluto deveria se empenhar para que a pureza dramática fosse mantida, desligando-o de tudo que fosse externo, um todo orgânico, não teatro, de uma causalidade tal que parece uma obra viva, um todo coerente que age de forma autônoma, e não uma construção teatral. (SZONDI, 2001.).

representação, próximo do espetáculo popular, fez com que a encenação da obra de Jarry, fortemente em Ubu Rei, criasse dispositivos que rompessem com da lógica causalista do drama absoluto. A colocação em cena de máscaras, atores sendo parte do cenário (simulando ser uma porta, por exemplo), cavalos de papelão e etc., possibilitou um verdadeiro fervilhar da teatralidade. Como exemplo disso, ainda podemos apontar o uso de placas que indicam os lugares em meio ao espaço vazio, tal qual Brecht, muitos anos depois repetiria.

A intenção de Jarry seria, portanto, nas palavras de Roubine o: "desejo de provocação, de negação e de destruição do teatro" e completa, "quando não existe mais nada no palco que tenha vestígio da figuração, da verossimilhança, da coerência... ainda assim existe algo para ser visto: a teatralidade" (ROUBINE, 1998, p.37). Um alarde da teatralidade, diria o autor.

Meyerhold também se torna uma figura importantíssima nesse contexto, instaurando inclusive um forte discurso ideológico e político ao ponto que se propõe mostrar ao espectador, a todo o momento, os mecanismos teatrais pelos quais o espetáculo se firma. Meyerhold "contribuiu para que o palco se tornasse uma área de atuação construída e equipada de tal modo que todos os recursos de uma teatralidade pura possam se desencadear ali". (ROUBINE, 1998, p.51). Ele estabeleceu, por assim dizer, um postulado de um "teatro teatral" que estabelece a deflagração dos suportes do evento cênico, ao contrário da tradição naturalista que visava o seu apagamento e/ou a sua ocultação.

No campo ideológico, Meyerhold, provoca, portanto, a quebra da ilusão a partir da revelação desses mecanismos e aquilo que é mostrado, torna-se referência para compreensão da condição de arte quanto seu próprio caráter artificial, o que gera um deslocamento do ponto de vista do espectador, que não se vê entorpecido pelo fenômeno da ilusão do drama.

> Para Meyerhold o teatro é, em primeiro lugar, movimento no espaço, embora o texto nunca seja negligenciado. O que Meyerhold desvela em seu trabalho e em sua reflexão é um teatro teatral, no qual afirma a importância da linguagem do corpo e se abole qualquer ditadura literária (PICON-VALLIN, 2006, p.10)

Essa investigação da teatralidade, quando realizado por Bertolt Brecht, e sob este ponto de vista vale levar em consideração as contribuições que o próprio Meyerhold dá à Brecht, se demonstra acima de tudo político, servindo com materialização na cena dos seus ideais poéticos e sociais. Brecht empenhou-se fortemente na investigação dramatúrgica, contribuído a partir da instauração de teatro épico. Para ele a explicitação da Teatralidade a partir da exposição dos mecanismos constituintes da encenação efetuava no espectador um efeito de estranhamento, que ,por conseguinte, o retirava da condição passiva de meros observadores, instaurando a força política do teatro de Brecht, que parte da premissa de estranhar o que não for estanho.

Segundo Féral (2003) a Teatralidade se estabelece no deslocamento da realidade, ou mais ainda na criação uma "realidade outra"

com regras próprias e específicas, contudo com ligação ainda com realidade primeira. Enquanto a ilusão procura se aproximar da realidade por meio da imitação, da mimese e da verossimilhança, a Teatralidade instaura um outro da realidade (um espaço outro).

> La condición de la teatralidad sería entonces la identificación (cuando ella fue deseada por el otro) o la creación (cuando el sujeto la proyecta sobre las cosas) de un espacio otro del cotidiano, un espacio que ha sido creado por la mirada del espectador, pero fuera del cual él permanece. Esta división en el espacio que crea un afuera y un adentro de la teatralidad es el espacio del otro. Es el fundador de la alteridad de la teatralidad. (FÉRAL, 2003, p. 95)

Féral (2003), contudo, não condena totalmente a mimese, na verdade ela vai estabelecer uma ideia de uma mimese não imitativa, ao ponto que nos apresenta o conceito de mimese-ativa[2] que segundo ela consiste em apresentar elementos passíveis de identificação pelo espectador, mas que ao mesmo tempo se distanciem do cotidiano, trazendo com isso uma produção do real em contraponto a sua mera imitação.

Neste caminho a explicitação da teatralidade torna a realidade a própria realidade teatral. O teatro se mostra teatro, antes de qualquer outra coisa. A Teatralidade é, portanto, o teatro mostrando-se quanto Teatro e por isso, torna-se metalinguagem. Neste sentido, a teatralidade caminha em simbiose com a metalinguagem. É a metateatralidade revelando a teatralidade que por sua vez é própria metateatralidade.

O metateatro, portanto, no trabalho como encenador aqui discutido passou a se dar enquanto um procedimento de explicitação da Teatralidade que, por conseguinte, evidencia o processo, expondo-o, mostrando-o e assim de acordo com Féral (2003) possibilitando a percepção de três aspectos a se levar em consideração, para aquilo que ela chama de "exercício da teatralização":

1. A interface entre o real e o não-real, o real e a ficção, e consequentemente por em cheque o que de fato se estabelece enquanto real e ficcional, ou seja, perceber o quanto a realidade é repleta de situações ficcionais;
2. Distinção entre espaço cotidiano e espaço potencial, compreendido na cena;
3. Reconhecimento do sujeito da atuação, das transformações que sofrem os objetos e os acontecimentos, bem como do jogo.

Féral (2003) complementa:

[2] Para Josette Féral. mimese-passiva, corresponde à imitação (representação) do real enquanto a mimese-ativa, estabelece a criação de uma realidade cênica. Deste modo, a mimese-ativa estaria vincualada à máscara, por exemplo. (FÉRAL, 2003).

> [...] la teatralidad trata de desmontar la mímesis, en la medida en que ella desmonta el proceso, mostrando el juego de transformación, la diferencia, las divisiones que instala [...] De esta manera la teatralidad revela, muestra, demuele la ilusión escénica, la mímesis. (FÉRAL, 2003, p. 87)

Eis aí, portanto, a potência deste procedimento, ao ser trazido para o trabalho junto aos estudantes da Escola Liceu do Conjunto Ceará que possibilita o reconhecimento dos dispositivos da teatralidade, o que sugere um estranhamento do conhecido, dando ao trabalho uma potência pedagógica.

Por metateatro, entende-se, segundo Abel (1968) como algo que vai além da ideia de "uma peça dentro da peça". Para o autor, um ponto crucial que irá estabelecer uma "meta-peça" enquanto tal é a autoconsciência e a intencionalidade de expor os postulados que a compõem. Desse modo, qualquer peça pode ser potencialmente uma "meta-peça" uma vez que todos os elementos envolvidos na sua estruturação estão munidos de autoconsciência e desta intencionalidade, inclusive o espectador, elemento essencial neste processo.

Na história do Teatro diversos autores se debruçaram no uso da metateatralidade, entre eles Shakespeare, Calderón de La Barca, Pirandello, Genet, Brecht e Beckett, contudo, diretamente relacionado com o texto e seu legado textocêntrico.

Um exemplo a ser citado seria "La vida es sueño" de Calderón de la Barca, quando o personagem Segismundo pergunta se aquilo que ele está vivendo realmente está acontecendo ou se não passa de um sonho ou um produto da fantasia. Em Shakespeare na peça "Sonho de uma noite de verão" a realidade dialoga com a fantasia. Já em "Hamlet" ocorre o típico exemplo metateatral, um texto teatral sendo encenado dentro de outro texto teatral. Há também outro exemplo bem interessante em Shakespeare quando em "Henrique IV" um personagem representa outro personagem.

Os exemplos são vastos, sempre tendo como referencial a utilização do mecanismo metateatral dentro do texto, lembremo-nos de "Catástrofe" de Beckett, onde um diretor é colocado em cena, e a peça se desenrola a partir do evento teatral. Inclusive o próprio Abel (1968) que cunha o termo, ao falar de metateatro se detém a uma análise do texto e do enredo, não se detendo aos demais elementos da cena.

A cena contemporânea vem instaurar um novo modo de pensamento sobre o texto, deslocando este do centro do poder, estabelecendo uma nova relação que antes postulava os demais elementos da cena como dependentes do texto e agora traz uma nova relação de interdependência entre os elementos. Na cena contemporânea os elementos são postos fora do centro, possibilitando a dissolução de polos, desfazendo hierarquia em que os elementos estão dispostos. É o que Lehman (2007) comenta a respeito da crítica de Artaud ao teatro burguês tradicional, no que tange o ator teatral e seu personagem, que se dão como uma mera repetição daquilo que foi escrito pelo

autor e este, por conseguinte, o autor também se estabelece enquanto repetidor a medida que está comprometido com uma representação do mundo. Assim, temos aqui um teatro da lógica da reduplicação, por isso a vindicação que aponta o pesquisador de teatro contemporâneo Hans-Thiens Lehman (2007): “(...) que o palco seja origem e ponto de partida, e não o lugar de uma cópia” (LEHMAN, 2007, p. 50)

Assim, na cena contemporânea a metateatralidade cumplicia não somente com o texto, mas também com os demais elementos da cena. A partir desse novo pensamento, até mesmo os dramaturgos, passam a estabelecer uma relação diferenciada na sua obra, onde agora o texto está aberto a inter-relações com os demais elementos da cena. Dessa forma, o metateatro não somente ligado ao texto, mas também aos demais elementos da cena, foi aos poucos se firmando enquanto procedimento da minha encenação, cuja sua efetuação põe em destaque a teatralidade da obra. Um exemplo disso, que será comentado de maneira mais ampla posteriormente, é o uso do reforço de determinados códigos, como a ação que é narrada ao mesmo tempo em que é executada.

Mas, a que propósito serve este procedimento? O que ele traz que causa tanto fascínio? Estas foram algumas das perguntas feitas no momento em que se começou a identificação desse procedimento se fixando no trabalho.

A ideia de procedimento em Arte é bastante complexa uma vez que não se contenta na explicação de ser um simples estabelecimento de etapas de para a produção de uma obra. O procedimento em Arte vai além, ele tenciona ao mesmo tempo a tradição, as técnicas e a estética da linguagem que está inserido. O procedimento é capaz ainda de criar renovações culturais, provocar novos modos do pensamento artístico, realimentando o conhecimento em arte. O procedimento está, portanto, no campo da epistemologia e nesse aspecto, pensando-se no teatro na escola, estabelece uma nova relação de pensamento artístico que se distancia da antiga ideia de mero adereço, entendendo a arte agora enquanto campo de conhecimento, o que em termos operativos, possibilita alcances pedagógicos potentes.

Assim o procedimento que foi se forjando visa em primeira instancia, através do metateatro, revelar a Teatralidade que por sua vez numa segunda instancia provoca três efeitos que em nenhuma hipótese são fechados e sim, pelo contrário, se complementam. São eles: um efeito estético-poético, um efeito político e um efeito pedagógico. Esses efeitos não se restringem somente aos espectadores ou somente aos atores, mas a ambos.

A Teatralidade causa um efeito estético-poético quando os elementos visuais, sonoros e textuais se inter-relacionam a ponto de quebrar a antiga supremacia do discurso verbal, aquele que permeia os processos do drama absoluto e que instaura um textocentrismo na cena. A metateatralidade, mostrando a Teatralidade inverte as intenções estéticas do passado que tinha na produção e na apresentação a partir da mimese imitativa seu território comum. Instaurando um processo de contínua renovação poética (a partir do

ponto de vista da *poiesis*, do fazer) o teatro, nesse aspecto, ao se encontrar numa constante negação de si mesmo, ao mesmo tempo instaura uma constante busca por uma auto definição, operando num mecanismo de auto superação que se renova a cada novo passo no seu tempo/espaço cênico. Este efeito estético, portanto, permite à obra a autocrítica dos seus próprios modos de configurações poéticas.

Desta maneira, a Teatralidade explicitada no procedimento metateatral causa um efeito político quando o Teatro volta-se para si mesmo e para sua própria realidade partilhando com o espectador o evento teatral quebrando com a ideia de representação, de contar uma história. O fenômeno teatral passa a se instaurar quanto jogo, entre atores, espectadores e elementos da Teatralidade. O teatro passa de representação para apresentação.

Assim, é solicitada uma tomada de atitude diferenciada, em que a passividade entre o artista e o espectador dá espaço a um jogo de relações que permitem a constante reflexão destes a respeito de suas próprias condições.

O efeito pedagógico da Teatralidade obtido no procedimento metateatral se dá a partir do momento em que o procedimento metateatral ao ser inserido na encenação gera um jogo, jogo este que não se restringe ao palco, mas que ganha a plateia, que joga ao olhar e ao interagir com os elemento do próprio jogo teatral. É o jogo teatral gerado dentro do que por si só já era jogo, ou seja, o acontecimento metateatral. A plateia é convidada a ser integrante da obra, à medida que os elementos da teatralidade se mostrarem convidativos para o jogo. Outro aspecto desse efeito pedagógico, poderia ser apontado naquilo que Lehman (2007) chama de uma “despedida de algo que é ‘envelhecido’ com o recurso a formas que apontam para um futuro”. O autor fala a respeito de uma investigação de um “novo teatro”, por conseguinte, num processo de cruzamento, vejo também o surgimento de uma nova pedagogia da cena, também numa condição de busca da autocompreensão da sua “condição-arte”, um “teatro teatral”. Diria Lehman (2007):

> [...] o teatro, cuja essência (“teatral”) não é garantida de antemão, desenvolve-se e modifica-se historicamente e deve ser concebido de maneira nova em uma situação posterior ao drama [...] (LEHMAN, 2007, p. 36)

Contudo, me instigava uma maneira de potencializar este efeito, ou mais precisamente, me instigava estabelecer um procedimento que o fenômeno teatral extrapolasse as barreiras do palco, indo além do discurso verbal, logocêntrico, o qual deixa de lado os aspectos ligados à sinestesia da cena, ou seja, um discurso, visual, sonoro, sensorial. O processo estabeleceu um jogo entre atores e plateia, não numa perspectiva, como, por exemplo, do Teatro do Oprimido, em que o espectador literalmente vai ao palco, mas mesmo um processo de dialogo silencioso (ou imaginário) estabelecido pela deflagração dos elementos teatrais, do espetáculo mostrado de forma explicita, com os elementos expostos: Teatralidade explicita provinda de certa

metalinguagem que desloca o espectador do território da ilusão que o formato tradicional do drama sugere. Aproximação daquilo que sugere Brecht em seu Teatro Épico e seu efeito de estranhamento: mais do que desenvolver ações, o teatro deve apresentar situações. E o efeito de estranhamento parte, dentre outros aspectos, da interrupção da ação, o que nos remete ao próprio princípio de montagem em que um elemento introduzido interrompe o contexto em que está inserido: deslocamento do olhar (passivo) do espectador. Abaixo, podemos verificar como o processo se deu a partir da perspectiva da montagem de *Herzer*, com os estudantes-atores da escola Liceu do Conjunto Ceará.

INVESTIGANDO A PARTIR DE HERZER

O processo de investigação aqui discutido se deu numa montagem cênica a partir de um texto intitulado Herzer, uma livre adaptação de Márcia Oliveira do livro "A queda para o alto" de Sandra Mara Herzer. Trata-se do primeiro texto escrito por Márcia Oliveira, quando esta esteve ministrando no ano de 1998, oficinas de Teatro na Unidade Educacional Coração Imaculado de Maria (UNECIM). Escola situada no município de Russas-Ce, pertencente a congregação do Coração Imaculado de Maria, gerido pelas Irmãs Cordimarianas[3]. O texto foi escrito para ser montado com os alunos da UNECIM, como culminância das oficinas de teatro e foi encenado no mesmo ano de 1998 no auditório da escola.

"A queda para o alto", livro de onde surge a adaptação, foi organizado por Eduardo Suplicy e contém poesias e relatos da vida de Sandra Mara Herzer ou simplesmente, Anderson Herzer, contada de maneira biográfica. Nascida no interior do Paraná no dia 10 de junho de 1962. O pai foi assassinado quando ela ainda era ainda muito pequena. A mãe era prostituta e também morreu cedo. Foi adotada por um casal de tios com quem passou a tratá-los por pai e mãe. Logo no início da adolescência começou a beber. Aos 13 anos teve um namorado chamado Bigode que morreu tragicamente em um acidente de moto. Após problemas familiares e por conta do seu envolvimento com bebida foi enviada para a FEBEM, onde passou transitando de uma unidade para outra dos 14 aos 17 anos, tendo fugido algumas vezes. Ainda na FEBEM passou a se denominar Anderson Bigode Herzer, adotando o nome, Bigode de seu ex-namorado, passando a adquirir uma personalidade masculina. O respeito como homem que adquiriu perante as outras internas desagradou algumas vezes a direção da FEBEM devido sua liderança e masculinidade. A narração do período nestas instituições mostra espancamentos constantes, perseguições psicológicas, torturas. Em meio a

[3] A UNECIM é mantida pela Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria, que foi fundada em 1916, pelo missionário belga Pe. Júlio Maria de Lombaerde. Como entidade religiosa, a escola se assume enquanto promotora de uma "educação evangélico-libertadora".

esse inferno, Anderson Herzer, escrevia poesias e peças teatrais que eram encenadas pelas internas.

Eduardo Suplicy, deputado na ocasião, descobrindo seu talento, tentou ajuda-la dando-lhe emprego em seu escritório, contudo, em 9 de agosto de 1982, Herzer se jogou do viaduto 23 de Maio em São Paulo vindo a falecer. Seu livro foi publicado pouco depois com sua história pessoal e um conjunto de poemas.

A escolha de Herzer para ser montada foi feita propositalmente, por uma questão formal, como por exemplo, o modo como as falas foram escritas, a partir da segunda cena, quase como uma sucessão de perguntas e respostas rápidas. Outro aspecto é a permanência de texto literário na peça, com a inserção de alguns dos poemas de Herzer, durante as falas, além de uma estrutura de cenas curtas organizadas por quadros. Portanto, o texto foge do padrão clássico de obra dramática. Inclusive uma outra característica do texto, a presença de uma cena em *looping*, onde a primeira cena se repete no final, algo próximo aquilo que Brecht escreveu em “Aquele que diz sim/Aquele que diz não”, isso dá ao texto um caráter atemporal ou mesmo cíclico, descontruindo, mesmo que parcialmente a noção de início, meio e fim. Dessa maneira a potência observada em Herzer ia além de sua temática e permeava a estrutura do próprio texto, o que incitou uma maneira totalmente diferenciada de lidar com este elemento, o que pode ser verificado na próxima démarche deste trabalho: o texto sendo entendido quanto um *ready-made.*

Prosseguindo com o processo investigativo em um trabalho realizado nos primeiros encontros, fomos estabelecendo a maneira como iria se processar a utilização o uso da metalinguagem na montagem de Herzer. Isso se deu a partir dos questionamentos e das reflexões levantadas pelos próprios estudantes-atores. Em uma das sessões de trabalho que trazia um processo de intensa dinâmica corporal, que tinha como objetivo a liberação do corpo dos corpos dos estudantes-atores afim de alcançarem mais desenvoltura de cena, uma ideia foi lançada: os estudantes-atores compararam o processo a um ritual e logo trouxeram para o discurso o rito Dionisíaco.

A partir deste insight, a concepção do espetáculo foi se configurando inclusive comungando com a marca da Teatralidade instituída inicialmente. Os estudantes-atores logo trouxeram de seu arcabouço de conhecimento os aspectos do rito Dionisíaco que poderiam estar presentes na realização e que tivessem ligação direta com a marca estabelecida. O texto nada tem haver com este rito, em aspectos temáticos, mas os estudantes-atores trouxeram aspectos e argumentações que fizeram com que o texto “Herzer” dialogasse com o mito, no que tange a encenação e com isso trazer a partir “de uma peça encenada sob o ponto de vista de um ritual dionisíaco (teatral)” um processo metateatral.

Vejamos: a Teatralidade já era presente no Teatro Clássico, basta perceber o uso dos elementos como máscaras, calçados que davam ao ator um modo de caminhar totalmente fora do cotidiano, o texto escrito em versos e cantado, a utilização do coro e etc. Mas, não contente com as relações que já

haviam estabelecido, os estudantes-atores foram além e trouxeram mais duas contribuições interessantes: Uma diz respeito à ligação da estrutura de Herzer com a estrutura das tragédias gregas. Para eles Herzer é uma tragédia ao contrário, uma vez que as obras clássicas no geral apresentavam a seguinte lógica – Um herói trágico que possui uma vida exemplar e digna de admiração que em um determinado momento de seu trajeto de vida comete uma falha trágica, uma *hybris*, uma desmedida (*démesure*) que lhe envolve na cegueira da razão (*até*), desgraça. Em Herzer a heroína surge no final, ela não nasce em berço nobre, nem divino, tem uma vida nada exemplar e tornando reconhecida apenas após a sua morte. Outra contribuição diz respeito a figura do bode – animal sacrificado nos ritos a Dionísio, presente em diversas outros rituais e em diversas culturas, quase sempre no ponto de vista de um bode expiatório. Por exemplo, na cultura judaica, se diz que é um dos dois bodes levados, juntamente com um touro, ao altar de sacrifício; neste lugar, um dos bodes era sorteado para ser queimado em holocausto nesse altar com o touro. O outro tornava-se o bode expiatório, uma vez que o sacerdote punha suas mãos sobre a cabeça do animal e confessava os pecados do povo de Israel. Posteriormente, o bode era deixado ao relento na natureza selvagem, levando consigo os pecados de toda a gente, para ser reclamado pelo anjo caído Azazel. Assim, para os estudantes-atores Herzer é este bode expiatório que morre vítima da dureza da sociedade na qual esteve inserida toda sua vida. O bode, portanto, tornou-se um signo forte na realização sendo explorado de diferentes maneiras. Esta proposta de inserção do rito dionisíaco no conceito do espetáculo potencializou a investigação da deflagração da teatralidade.

ELEMENTOS CÊNICOS: DESDOBRAMENTOS MATERIAIS E IMATERIAIS

O signo do bode incitou a utilização de máscaras. De maneira material a máscara foi explorada em diversas passagens, sob o ponto de vista de explicitar a relação direta do signo com a encenação, bem como fazer menção ao teatro ritual grego que trazia a máscara em seus espetáculos, no intuito de personificar seus deuses. Nesse sentido, no caso específico de Herzer a máscara do ritual grego é ressignificada ultrapassando o rito, tornando-se objeto estético, possibilitando, portanto, o deflagrar de aspectos da teatralidade, como apontado anteriormente em Jarry. A máscara então vinha compor junto com marcas da encenação, como, por exemplo, o uso do berro do animal (fazendo menção ao “canto do bode”, termo que em grego designa tragédia). Junto a isso, também estava o figurino que explora certa hibridização homem animal, sendo composto por uma calça cujo tecido remete ao pelo animal, fazendo referência aos sátiros, seres que segundo o mito cercavam o deus Dionísio. Ainda nesse jogo de retorno ao rito dionisíaco, as atrizes estão vestidas com um figurino que remete ao vestido das Nêmades, as ninfas que também acompanhava o deus em seus rituais.

O desdobramento imaterial dos elementos da cena, e em específico da máscara está na relação ‘queda da máscara: revelação de outras máscaras’. O rito dionisíaco (que será ainda discutido na ultima démarche), portanto, sugere a embriaguez que por sua vez faz derrubar a máscara.

Contudo, vale salientar que a máscara para este trabalho foi encarada desvinculado do ritual, assim, numa perspectiva de ressignificação indo de uma função religiosa (dada pelo ritual) para uma função poética (dispositivo de criação). Este deslocamento do ritual (religioso) para o poético também implica outro deslocamento, de certo idealismo, onde a máscara cai para revelar a verdade inefável, para um materialismo cênico, onde a máscara cai para revelar outras máscaras.

A questão primordial da teatralidade nesse trabalho, portanto, está na medida em que a máscara é derrubada, outras máscaras surgem, ou seja, os elementos cênicos à medida que reforçam a teatralidade possibilita a percepção desta própria teatralidade. A queda da máscara no intuito de revelar outras máscaras, diz, portanto, respeito a deflagração do processo que por conseguinte, se mostra metateatral.

A penúltima cena, por exemplo, mostra o momento em que Herzer se joga de um viaduto. Na rubrica da autora, está a orientação de que alguns transeuntes estão andando pela rua quando num segundo momento formam um aglomerado em que a atriz sobe, simulando um viaduto e em seguida pula. A cena no seu primeiro momento supõe a construção de um ambiente urbano, que desse conta de uma riqueza de detalhes, quase que ocasionando por um momento uma tentativa de se estabelecer uma ilusão de ambiente de rua, contudo, optamos em retirar toda a proximidade da criação desta ilusão, decidindo inclusive pelo contrário, deflagrar os aspectos de artificialidade ali contidos. A cena foi, portanto, reconstruída a partir de ações que ao mesmo tempo que eram efetuadas a ações, estas eram narradas pelos estudantes-atores. Dessa maneira se um deles tivesse quanto marca, andar em 8 tempos, repetindo isso por duas vezes, depois diminuir o ritmo até chegar a câmera lenta e ir com isso se aproximando dos demais para formar um aglomerado de corpos, ele diria: *"agora eu ando em 2 tempos de 8, começo a diminuir minha velocidade até ficar em câmera lenta, depois eu me aproximo de fulano, me apoio e espero que todos cheguem e finalizem suas posturas."*[4]. Essa passagem vocal do processo feita por cada um é realizada em voz alta e compõe junto com a movimentação a marca da cena.

Dessa maneira, nesta cena a explicitação do procedimento é feita a partir do reforço dado pela repetição. Temos, portanto, aqui a ideia de um código explicando o próprio código (metalinguagem), contudo a partir de outro suporte: a rubrica que vira ação dos corpos que por sua vez vira narrativa da própria ação. O procedimento que fala do próprio procedimento, o que no cinema, na pintura e na literatura é chamado de *Mise en abyme*, termo usado para designar as narrativas que contêm a própria narrativa dentro de si. Na pintura, um exemplo seriam os quadros que possuem dentro de si uma cópia menor do próprio quadro. No cinema, por exemplo, isso se dá quando as personagens acordam de um sonho quando ainda estão sonhando. É um processo de autorrepresentação, que gera uma dimensão reflexiva a respeito da própria consciência estética, ou seja, que questiona a própria condição de arte.

[4] Fala feita por um dos alunos na cena acima comentada.

É como na metateatralidade: o teatro mostrando-se a partir dele próprio, gerando esta dimensão reflexiva e de questionamento – um *mise en abyme teatral.*

A outra cena em que se trabalha a deflagração do processo é a última, que é a mesma cena que inicia, onde se tem o *looping* de cena. Optamos por não executarmos da mesma maneira a cena, ou pelo menos parte dela. Ela se desenvolve igual ao começo do espetáculo até determinado momento, a partir do qual os estudantes-atores passam a desempenhar um papel que é distante das suas personagens. Eles iniciam um processo de análise, de fora, da própria cena.

Isso se deu quando os estudantes-atores, incomodados com determinadas falas, propuseram algumas mudanças, uma reescrita da cena em alguns momentos. Este processo se deu em algumas sessões, onde os ensaios se tornavam verdadeiros momentos de análise e mudança da cena. Considerei, portanto, que este momento potente e percebi que ele poderia ser inserido na cena: o procedimento de analise da cena colocado na própria cena.

Assim, como um *mis en abyme* na literatura que traz uma narrativa para dentro da própria narrativa, trazemos um processo para dentro de outro processo, analogamente, como se numa casa uma janela fosse aberta e a imagem nela projetada fosse o próprio interior da casa. Assim seus moradores podem observar a si próprios, a fim de refletirem sobre sua própria prática.

O efeito de *mis en abyme,* portanto, passou a ser explorado na encenação de Herzer para reforçar a busca da teatralidade, mas como o texto, originalmente não apresenta esta estrutura, que foi incorporada posteriormente a partir do processo de encenação, foi necessário um trabalho bem específico com o texto que ocasionou num processo de manipulação que permeou aspectos de sua materialidade, ou seja, do texto enquanto objeto que deixa de ser simples palavras a serem reproduzidas e passam a ser corpo-palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEL, Lionel. Metateatro. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1968

BRECHT, Bertolt. Estudos sobre teatro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CONCILIO, Vicente. A encenação da peça didática como construção de conhecimento: o caso de Baden Baden. In: O espectador criativo: Colisão e diálogo. 14º Simpósio Internacional Brecht Society. Porto Alegre, 2013

FÉRAL, Josette*. Acerca de la teatralidad.* Buenos Aires: Editorial Nueva Generación, 2003.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidades contemporâneas. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

LEHMANN, Hans-Thies. O teatro pós-dramático. São Paulo: Perspectiva, 2007

MEYERHOLD, Vzévolod. O teatro teatral, Lisboa, Arcádia, 1980

OLIVEIRA, Márcia. Qorpo-Santo: o anjo do absurdo e outros textos para teatro. Fortaleza: Iris, 2011.

José Flávio Gonçalves da Fonseca

Graduado em Teatro – Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestrando em Artes pelo PPGARTES ICA/UFC. Professor efetivo na secretaria de Educação do Ceará, atuando na disciplina de Artes no Colégio da Polícia Militar em Fortaleza-Ce. Ator, pesquisador e arte-educador da OFICARTE Teatro e Cia. Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4266183J6

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: **Comunicação Oral** GT: **Teatro**
Eixo Temático: **Políticas Públicas em Teatro: repercussões na escola e metamorfoses.**

O FAZER TEATRAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: ESTUDO DE CASO.

Adriana dos Reis Martins (UFT, TO, Brasil)
Lucélia Barbosa de Sousa (UFT, TO, Brasil
Karylleila Andrade (UFT, TO, Brasil)

RESUMO*:*
Este trabalho é resultado das atividades do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Teatro/PARFOR. O objetivo é investigar como acontecem as aulas de Artes, com foco específico nas de Teatro das séries iniciais da Escola Estadual Joaquim Theotônio Segurado, localizada no município de Sítio Novo do Tocantins. É um estudo da prática pedagógica de quatro professoras polivalentes nas disciplinas do currículo obrigatório, como também, polivalentes na área do ensino das linguagens artísticas. Como parte da fundamentação teórica, apresentamos uma abordagem da obrigatoriedade do ensino das Artes no Brasil, priorizando o ensino das Artes no estado do Tocantins. Utilizamos como arcabouço teórico-metodológico os documentos oficiais, LDBEN (1996) e PCN de Arte do Ensino Fundamental (1997), e os autores Japiassu (2001) e Barbosa (2010, 2011). É um estudo de caso, de cunho interpretativista de abordagem qualitativa. Como plano de intervenção é apresentado uma oficina de Teatro como proposta de Formação Continuada de Professores. Compreendemos que se faz necessário estender os conhecimentos adquiridos na universidade para o cotidiano de práticas pedagógicas, no sentido de fomentar a outros professores, não habilitados para o ensino do Teatro, propostas de atividades pedagógicas, as quais possibilitem aos alunos dos anos iniciais acesso à linguagem artística para o seu desenvolvimento cultural e social.
Palavras-chave: Teatro. Formação Continuada. Escola. Séries iniciais.

DO THEATRE IN CONTINUING EDUCATION TEACHER OF EARLY YEARS: A CASE STUDY.

ABSTRACT:
This work is a result of the observation of the activities from the Mandatory Traineeship from the Theater/PARFOR course. The aim is investigate how the Art classes happen, with a specific focus on the theater classes of the first grades of the Joaquim Theotônio Segurado State School, located in the Sítio Novo do Tocantins city. This is a study of the pedagogical practice of four polyvalent teachers on the classes of the obligatory curriculum, and they are as well polyvalent in the field of artistic languages teaching. As part of the theoretical foundation, we present an approach of the obligatoriness of the Art teaching in Brazil, giving priority to the Art teaching on Tocantins State. We used as theoretical and methodological framework the official documents, LDBEN (1996) and PCN of Fundamental Art Teaching (1997), and the authors Japiassu (2001) and Barbosa (2010, 2011). It is a case study, with an interpretive nature and qualitative approach. As plan of action, it is presented a Theatre Workshop as a proposal for the continued training for teachers. We understand that it is

necessary to extend the knowledge acquired at the University to the daily pedagogical practices, as to foment pedagogical activities proposals to other teachers which are not enabled to theater teaching, so it can give access to the artistic language to the initial grades students, to promote its cultural and social development.
Key words: Theatre. Continuing Education. School. Initial series.

Introdução

A proposta desse trabalho parte da experiência dos estágios supervisionados obrigatórios I, II e III das aulas de Arte/Teatro, respectivamente, de observação, regência e aplicação do projeto de intervenção. Tal projeto caracteriza-se como uma investigação centrada na prática do ensino de Teatro do professor dos anos iniciais. A regência de aulas para o Ensino Médio ficou para o estágio IV.

Este estudo contempla uma reflexão a respeito da prática do professor de Teatro no contexto educacional de sala de aula. Pretendemos refletir sobre o tempo e o espaço que o Teatro ocupa na rotina diária do aluno, tendo em vista a sobrecarga de professores com várias disciplinas, bem como, uma carga horária extensa de trabalho.

Em princípio, o fazer teatral nas escolas parece acontecer superficialmente, ou quando não, e está reduzido à montagem de espetáculos para as apresentações de datas comemorativas, tais como: dia das mães, dias dos pais, dia das crianças, entre outras. O objetivo, quase sempre, é atender às solicitações da direção, ou ainda, às ações contidas no Projeto Político Pedagógico.

Há que se considerar que a prática como pesquisa abre perspectivas para o envolvimento de todos os atores escolares na construção da linguagem teatral. Entendemos ser possível contribuir na formação continuada de professores, que pouco tiveram, ou não tiveram, a oportunidade de acesso à linguagem cênica como prática de ensino e desenvolvimento artístico cultural, durante a graduação.

A motivação para a realização desse trabalho parte do pressuposto de que o professor, o não licenciado na área de Teatro e/ou outras linguagens, encontra dificuldades em ministrar aulas com real domínio, dificultando desenvolver nas crianças o Teatro como expressão e comunicação, produção coletiva e produto cultural e apreciação estética, como propõe os PCN (1997).

Para realizar este estudo, apresentamos as seguintes questões norteadoras: Como as aulas, particularmente às de Teatro, acontecem na Escola Estadual Joaquim Theotônio Segurado, município de Sítio Novo do Tocantins? Qual o perfil do professor que hoje leciona a disciplina de Artes nas séries iniciais? Como está acontecendo o ensino de Artes na escola, cuja obrigatoriedade é regida por lei?

Natureza da pesquisa

Esse trabalho partiu da pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Joaquim Theotônio Segurado, município de Sítio Novo do Tocantins, e contou com a participação das professoras, formadas em Pedagogia, que trabalham do 2º ao 5º ano (não há turma de 1º ano). É uma escola pública, localizada na zona rural, e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades de 2º ao 9ª ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola conta com 210 alunos, atendendo ainda 100 alunos do Programa Mais Educação e dos Pioneiros Mirins. São quatro turmas dos anos iniciais, com um total aproximado de 90 alunos. Conforme o Projeto Político Pedagógico PPP (2012/2013) da unidade escolar, a

grande maioria dos alunos é proveniente de famílias de classe baixa renda. A forma de sustento baseia-se na agricultura familiar de subsistência e nos Programas Sociais. A família é composta em média por 07 pessoas, cerca de 90% dos pais não são alfabetizados, e o trabalho diário exige a participação de todos os membros da família.

Esta pesquisa é de cunho qualitativa e interpretativa. É do tipo estudo de caso com foco na pesquisa-ação. Segundo o autor Ludwig (2009, p.58), "o estudo de caso diz respeito a uma investigação de fenômenos específicos e bem delimitados, sem a preocupação de comparar ou generalizar". Para esse autor, pesquisa-ação "é conceituada como a atividade cooperativa entre os representantes de uma determinada situação e os pesquisadores convidados, com vistas a solucionar um problema coletivo" (2009, p.60).

Participantes

O público alvo desse trabalho foi as professoras regentes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Elas fazem parte do quadro efetivo da SEDUC[1], oriundas da cidade de Imperatriz, estado do Maranhão. São professoras pedagogas para os anos iniciais.

Natureza dos dados

As técnicas de pesquisa utilizadas para essa abordagem foram: análise documental, questionário e oficina prática. A análise documental partiu do pressuposto de que os escritos constituem fontes de informação importantes e servem como base de fundamentação para os diferentes estudos tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), Referencial Curricular do Estado do Tocantins (2008) e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada (2012-2013).

Utilizamos o questionário como "técnica de pesquisa que é um instrumento de coleta de dados e um recurso de investigação muito importante a ser preenchido por determinados informantes" (LUDWIG, 2009, p.66). O questionário utilizado com as professoras continha seis questões abertas, voltadas à prática do ensino de Teatro em sala de aula. Classificamos o questionário utilizado na pesquisa como uma mesclagem de questionário estruturado e não-estruturado, este por sua vez permite respostas longas. (LUDWIG, 2009, p.66)

A oficina prática com professores das séries iniciais foi uma proposta de intervenção. Surgiu da trajetória de estágio como forma de aplicar e estender os conhecimentos adquiridos na universidade. A proposta é de Formação Continuada, especificamente, na linguagem teatral. O público-alvo foi as professoras da unidade, polivalentes no âmbito das disciplinas obrigatórias. Em várias escolas públicas do país, o professor das séries iniciais, normalmente o pedagogo, é o profissional polivalente que atua em todas as disciplinas exigidas pelo currículo escolar atual: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Ensino Religioso e Arte. A disciplina de Arte, por sua vez, compreende o desenvolvimento das quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Obrigatoriedade do Ensino das Artes

A Educação brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. É o documento que define e regulariza o sistema educacional, baseado nos princípios da Constituição Brasileira. Por meio dessa lei, o ensino de Artes é introduzido no currículo escolar da educação básica como disciplina obrigatória, expresso no art. 26:

> Art. 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
> Parágrafo segundo: O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996)

A partir da LDBEN, a Arte se consolida como área de conhecimento e estudo na educação escolar. É firmado o seu reconhecimento curricular, atrelado ao desenvolvimento cultural de crianças e jovens, como prevê o parágrafo segundo do Art. 26 da lei. Anterior a isso, o que existia no currículo escolar era o ensino da Educação Artística de forma obrigatória, considerada como atividade educativa, não como disciplina.
Japiassu afirma que

> Ao reunir, sob a nomenclatura de educação artística, diferentes formas de expressão estética, o governo ditatorial reduziu a carga horária das matérias da área de artes (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aulas semanais (carga horária de educação artística). Os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma "integrada". (JAPIASSU, 2001, p, 63)

Com o advento da nova LDBEN, consolida e amplia o dever público para com a educação básica, o que reforça a necessidade de se propiciar a todos uma formação básica comum. Nesse contexto, pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. A partir das Leis de Diretrizes e Bases, inicia-se o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN são o resultado de grandes discussões em âmbito nacional, com a participação de esferas municipais e estaduais, sindicatos e entidades ligadas ao magistério. No texto de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (de 1 a 4 séries), o documento assegura que:

> respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de

> uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p. 13)

No documento que se refere ao ensino de Artes, destacam-se quatro linguagens: Teatro, dança, música e artes visuais, face à necessidade de uma educação estética nas diferentes linguagens artísticas. Lembramos, de um modo geral, o ensino de Arte em suas várias linguagens está presente no currículo das escolas brasileiras há algumas décadas. Como componente obrigatório, essa disciplina passa a compor o currículo compartilhado com as demais disciplinas, cujo objetivo é assegurar o envolvimento individual e coletivo, consolidado nos PCN. Segundo Ferraz e Fusari,

> tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 57).

Dessa forma, encontramos no Teatro uma forma de expressão artística que faz parte das linguagens da Arte. O Teatro é uma das mais antigas manifestações culturais do homem, que surge no espaço escolar após várias discussões e reflexões de estudiosos, os quais perceberam a importância da inserção no currículo da educação básica para o desenvolvimento da aprendizagem. “É por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação”. (BRASIL, 1997, p. 52).

O ensino do Teatro está presente obrigatoriamente no currículo escolar desde a entrada em vigor da lei 5.692 de 1971, quando se estabelece o ensino da educação artística. “A inclusão do Teatro como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais deu-se com o processo de escolarização em massa” (JAPIASSU, 2001, p.62).

A proposta para o ensino de Teatro, apresentada nos PCN, segue a seguinte estrutura: o Teatro como expressão e comunicação; o Teatro como produção coletiva; e o Teatro como produto cultural e apreciação estética. Segundo os estudiosos, Peregrino e Santana (2001, p. 105), “de uma maneira geral os conteúdos propostos para as séries iniciais são bem formulados e adequados. Alguns deles são bastante objetivos”. Mas alerta para as lacunas deixadas no documento:

> - Para as séries iniciais, as considerações introdutórias da parte sobre Teatro têm um caráter bastante vago, sendo utilizados para justificar a importância de sua implementação no currículo, argumentos que poderiam ser aplicados a qualquer outra área do conhecimento (2001, p. 99).
> - No texto, encontramos referência ao jogo simbólico, jogo espontâneo, jogo de regras ou jogo dramático, sem maiores explicitações. Como sabemos que esses termos derivam de vertentes teóricas e metodológicas bem distintas, torna-se

> necessário delimitar com precisão os fundamentos de cada um deles (2001, p. 100).
> - Nos PCN-Arte I, é escassa a bibliografia relativa ao ensino de Teatro: consta apenas uma dissertação de mestrado que, vale salientar, é de acesso bem difícil (2001, p. 101).
> - A proposta para as séries iniciais não apresenta objetivos gerais, apenas conteúdos (2001, 106).
> - Há ainda conteúdos vinculados aos temas transversais, tratando de questões relativas ao meio ambiente e à pluralidade cultural, que não dizem respeito propriamente à linguagem do Teatro, e que poderiam estar ligados a qualquer área do conhecimento (2001, p. 108).

Embora os autores apresentem seus posicionamentos, evidenciando a precariedade do ensino do Teatro nas séries iniciais, eles não apontam com clareza aspectos que poderiam nortear o trabalho de professores, os quais não têm habilidades para desenvolvimento significativo dos conteúdos, objetivos e habilidades dos alunos. Os PCN são propostas que apresentam possibilidades norteadoras para o ensino do Teatro, como linguagem que compõe o universo da Arte. É um documento que permite condições para os estados elaborarem seus próprios referenciais curriculares.

Cenário das Artes no Tocantins

O Referencial Curricular é o documento oficial, adotado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins SEDUC, cujo objetivo é melhorar a educação pública e nortear a prática do professor em sala de aula. Foi elaborado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com a Legislação Estadual. No que se refere ao ensino das Artes, é um documento composto de objetivos, competências, habilidades e conteúdos.

Ao analisar o Referencial Curricular das escolas estaduais do Tocantins para o ensino das Artes, podemos compreender melhor as opções teórico-metodológicos da referida proposta. Abordagem Triangular aparece como eixo norteador para o ensino da Arte na rede. A preocupação em torno do conhecer e do apreciar arte resultou no Brasil na Proposta Triangular, tendo como referência trabalhos desenvolvidos por ingleses e americanos. A preocupação dessa proposta é com um currículo que privilegie o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte. Dessa forma, as atividades de arte nas escolas passariam a ter um significado para os educandos, deixando de ser uma atividade incompreendida ou mero passatempo. (TOCANTINS, 2008, p. 40).

Os objetivos que contemplam o ensino do Teatro são: a) compreender o Teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica; b) conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea; c) acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local, as formas de representação dramática veiculadas pelas mídias e as manifestações das críticas sobre essa produção; d) estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral da escola.

O documento assinala que a porta de entrada da linguagem teatral é o jogo e afirma que

> "quando penetramos nessa linguagem, esse tempo e espaço nos obrigam e convidam à ação. Trabalhamos a imaginação em ação agindo como construtores de vidas fictícias num jogo de abstração. Nele, com poética e paixão, representamos conduzidos pelo fio da história. Nesse jogo mágico da linguagem teatral podemos ser "feiticeiros, capitães-do-mar, fadas, elefantes". (TOCANTINS, 2008, p. 45)

Cabe ressaltar que o Teatro não se reduz apenas ao jogo, ele usa de suas diferentes linguagens como: jogos, espetáculos dramáticos, reuniões, apresentações de arte dramática, tanto do palavra quanto do signo. Seus códigos são construídos a partir do gesto e da voz, responsáveis pela performance do espetáculo, como também pela linguagem, gesto-movimento. Alguns de seus elementos são: ator, encenação, voz, gesto, cenário, palco, figurino, iluminação, plateia, sonoplastia, música, espaço cênico.

O Referencial (2008, p. 40) defende a necessidade de se trabalhar pedagogicamente os conteúdos da área de arte com base em três eixos norteadores para a intervenção educativa do professor: fazer Artístico, contextualização e leitura da imagem. É importante salientar que a aplicação da Proposta Triangular, conforme o Referencial, não consiste nessa ordem respectivamente em sequência exata. Vale lembrar aqui que pode-se "transitar" livremente dentro dessa triangulação, desenvolvendo no aluno a criticidade e a habilidade para fruição artística e estética. (TOCANTINS, 2008, p. 40)".

Barbosa *apud* Tocantins (1998, p. 40) define a Proposta Triangular como uma proposta para se conhecer a linguagem das artes. "Para ela, essa proposta contempla todas as modalidades artísticas, entre elas, o Teatro e a dança".

Com o advento do trabalho educativo com a linguagem cênica e com a gama de autores que tratam sobre o ensino do Teatro hoje, acreditamos em uma reforma emergencial no documento norteador do Estado do Tocantins. É necessário discutir uma proposta que aponte novas abordagens teórico-metodológicas e práticas, autores que defendem o ensino significativo do Teatro e diferentes caminhos didático-pedagógicos, os quais se apresentem como via para a apropriação do fazer teatral e da apreciação estética dos enunciados nos processos educativos, no âmbito na escolarização estadual.

Neste documento, o ensino das Artes contempla uma aula semanal de 60 minutos, 04 aulas mensais e 40 aulas anuais, distribuídas entre as quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e Teatro. Em princípio, deveriam ser assim distribuídas: 10 aulas anuais para cada linguagem específica. Esse é o tempo para que os objetivos, competências, habilidades e conteúdos possam ser trabalhados em sala de aula.

Esse é o cenário da escola pública do Estado do Tocantins que destina uma carga mínima para a disciplina de Arte. As 40 aulas anuais são insuficientes para o desenvolvimento de todas as habilidades, se consideramos o que está estabelecido pela LDBEN e nos PCN.

O Ensino da Arte e o Ensino do Teatro na Escola

A Escola Estadual Joaquim Theotônio Segurado, localizada em Sumaúma, município de Sítio Novo do Tocantins, é uma unidade de ensino que compõe o quadro das escolas do Estado do Tocantins. Apresenta um Projeto Político Pedagógico estruturado para dois anos consecutivos, 2012/2013, com ações pedagógicas a serem desenvolvidas por todo o período, a saber: projeto de leitura e escrita, gincanas culturais para absorção de conhecimentos históricos, feira de ciências, festas juninas, festas alusivas ao dia dos pais, mães, crianças, professor, reunião de pais e plantões pedagógicos.

Constatamos, nesse emaranhado de ações, que há apenas uma oficina destinada à formação de professores para o ensino do Teatro. Tal oficina surgiu de uma proposta de intervenção de estágio obrigatório. Isso quer dizer que o PPP não apresenta ações voltadas ao desenvolvimento artístico cultural dos alunos como área de conhecimento.

De maneira geral, as ações contidas no PPP são "pensadas exclusivamente como um meio para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais, ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da 'criatividade'". (JAPIASSU, 2001, p. 29)

Identificamos no PPP da escola de que não há ações voltadas ao desenvolvimento de habilidades artístico-culturais que envolvam o trabalho com o Teatro. No entanto, algumas dessas ações apontam para os ditos 'teatrinhos' no momento da execução, sobretudo, na comemoração de datas festivas.

Como proposta de formação continuada, o documento contempla uma ação que diz o seguinte:

> "disponibilizar recursos para custear despesas para professores e/ou servidores com diárias de passagem e auxílio financeiro em Formação Continuada fora da escola, cursos, capacitações e outras atividades a serviço da escola". (PPP, 2013).

Outro importante documento obrigatório que norteia o trabalho dos professores é o Referencial Curricular do Estado do Tocantins (2008). Esse documento apresenta as competências e habilidades para cada disciplina/área do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os conteúdos mínimos de Arte para as séries iniciais compreendem três eixos: apreciação (análise de obra), contextualização (história da arte) e o fazer artístico (2008, p. 40-41). Nele apresenta-se as competências, habilidades e conteúdos mínimos para o caminho percorrido até o 5º ano.

Sabemos que o Teatro é uma conquista da humanidade, no sentido de ser "uma manifestação produzida a partir de muitas formas de jogo, de imitação, rituais sagrados, formas narrativas e tantos outros elementos espetaculares existentes nas mais variadas culturas". (ARAÚJO, 2005, p. 32). Com a iniciação do Teatro na escola, abrem-se caminhos para que os alunos se expressem, inventem sua própria história e sejam capazes de se apresentarem aos outros, sem a necessidade de uma plateia especial

A partir das experiências dos estágios supervisionados obrigatórios, percebemos que se abrem novas expectativas para que o ensino do Teatro, como área de conhecimento, se consolide de fato na prática pedagógica do professor. Pensando nessa ausência de conteúdos e professores habilitados para o ensino das Artes, o Ministério da Educação lançou a proposta de um Plano de Formação de Professores para a Educação Básica, o PARFOR.

Contribuições do Parfor na Formação de Professores de Teatro para as Escolas do Tocantins

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR[1], vinculado à CAPES[2], na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009: oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal.

O objetivo do PARFOR é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. O acesso dos docentes à formação, requerida na LDBEN, é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de:

- Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;
- Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras;
- Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica.

O relatório de 2013 da CAPES consta que se encontra em andamento 4 (quatro) turmas de curso de Teatro, como 1ª Licenciatura. Esse curso, em especial, tem pouca oferta nas IES, sobretudo, quando nos referimos à licenciatura. Ainda assim, o curso de Teatro começa a ocupar um espaço dentro da oferta de cursos do Plano Nacional. Esclarecemos que o curso Teatro possibilita a formação de um profissional com especificidade para essa linguagem, excluindo a figura do profissional polivalente, ou seja, aquele que atende a todas as linguagens.

[1]PARFOR O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso em: 27 de agosto de 2014.

[2] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível no sítio: capes.gov.br.

Oficina de Teatro: Uma Proposta de Formação Continuada para o Fazer Teatral

O Ministério da Educação lançou, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. A Lei nº 11.502, de julho de 2007, atribui à CAPES a responsabilidade pela formação de professores da educação básica. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes, o PARFOR é um dos programas que contempla essa Política de Formação de Professores.
Segundo Nóvoa (1992), o desafio atual é:

> valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas(NOVOA, 1992, p.27).

A formação inicial e continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Parece haver um consenso de que o desenvolvimento profissional ocorre durante a vida do professor, na sua interação com a sua prática, com o coletivo escolar e com os contextos organizacionais no qual estão inseridos. A formação inicial de professores é a formação primeira que habilita profissionalmente, que diz respeito à aquisição do título que lhe permitirá integrar-se a uma profissão. Já a formação continuada, é aquela relacionada às atividades formativas, desenvolvidas pelo profissional que possui titulação, que lhe foi conferida na formação inicial, esteja este ou não no exercício da profissão. São exemplos de formação continuada: a participação em eventos, tais como: congressos, colóquios, seminários; em cursos promovidos pelas secretarias.

Aqui vamos nos dedicar à discussão a respeito da formação do professor que atua com a disciplina de Arte, especificadamente aquele que trabalha com conteúdos referentes ao ensino do Teatro. Segundo Barbosa: “É preciso pensar na formação do sujeito/professor formador” (BARBOSA, 2011, p. 153). Afirma, ainda, que a formação se intensifica à medida que o professor se defronta com as reais situações de ensino aprendizagem.

É importante pensar a formação continuada de professores como condição fundamental para um aprimoramento do exercício de suas funções. No entanto, quando nos referimos ao ensino da Arte, apesar da conquista de sua inserção como disciplina obrigatória no currículo escolar, ela “não garante sua qualidade, uma vez que os professores, em sua maioria, não tiveram acesso a essa área de conhecimento durante toda a sua formação escolar, tampouco durante a sua formação de magistério. (BARBOSA, 2010, p. 249)”

As atuais escolas brasileiras apresentam um número reduzido de profissionais formados, especificamente, nas linguagens artísticas. Há escolas em que não há a presença do professor para tais linguagens. Isso constitui-se em um desafio para o estado e municípios quanto ao atendimento da legislação em vigor, como assegura a LDBEN (1996) no art. 26: § 2º.
Barbosa (2010) destaca que

> [...] só um trabalho de Formação Continuada, no ensino da Arte, confere condições para que o professorado da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possa exercer, de fato, as funções que lhe são atribuídas pelo art. 13 da nova LBD, quais sejam as que versam sobre a incumbência no sentido de virem a garantir a qualidade da educação escolar [...] garantir a aprendizagem de todos os alunos nas diferentes áreas do conhecimento. (BARBOSA, 2010, p.249).

A qualidade da educação escolar define-se como objeto de lei. Portanto, colocar um profissional sem preparo e sem condições de oferecer aos alunos os conteúdos mínimos de Arte exigidos é andar na direção contrária. É preciso pensar na qualificação dos professores que já atuam em sala de aula, por meio de formações continuadas. O intuito é que possam ser preparados e embasados em princípios teórico-práticos e metodológicos a fim de proporcionar formação adequada aos alunos, direito esse estabelecido em lei.
Segundo Barbosa (2010),

> Formação Continuada de professores compreende um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor que esteja em pleno exercício profissional, realizada através de um conjunto de ações dentro e fora da escola, que possibilite a reflexão crítica sobre a prática educativa escolar. (BARBOSA, 2010, p. 162)

Araújo (2005, p.29) aponta que tais formações precisam reunir condições para o desenvolvimento de habilidades e competências.

O que deve-se evitar é confundir formação continuada como simples treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação. Ela deve ser compreendida como geradora de mudanças e alteração da forma de visão de mundo, considerando sua prática pedagógica em constante mudança.

Quanto à atuação do professor pedagogo, que, a priori, teve no seu currículo acadêmico uma formação deficiente para o campo das artes, a formação continuada, centrada no ensino do Teatro, constitui-se como possibilidade de aquisição de teorias, práticas e metodologias para o fazer teatral no contexto escolar.

A ideia de trabalhar uma Oficina de Teatro como proposta de formação continuada de professores surgiu da experiência prática no Estágio Supervisionado obrigatório III. Esse estágio apresentou, como proposta pedagógica, a elaboração de um plano de intervenção aplicado a professores das séries iniciais, sendo eles, em sua maior parte, pedagogos licenciados.

O objetivo geral da oficina constitui-se em possibilitar aos professores de Artes das séries iniciais da Escola Estadual Joaquim Theotônio Segurado atividades teóricas e práticas para o ensino do Teatro, observando três ações básicas: ler, fazer, contextualizar para a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos. Delimitamos como objetivos específicos: a) propor aos professores de Artes uma vivência de saberes teóricos e práticos em Arte/Teatro; b) Realizar uma oficina

prática com professores para trabalhar a linguagem artística envolvendo atividades teatrais.

O público alvo do plano de intervenção sinaliza para a importância da formação continuada em Teatro, da disseminação dos saberes, métodos e experiências como forma de produção de conhecimento. Por meio de oficinas, é possível sistematizar conhecimentos e consolidar aprendizagens. Os saberes adquiridos na universidade devem se estender não somente para a sala de aula com os alunos, mas devem ser compartilhados com outros profissionais.

A formação continuada deve ser vista como algo imprescindível na vida dos professores, por meio de cursos, oficinas, seminários e projetos, com a intenção de fomentar, aperfeiçoar e reinventar a sua prática pedagógica. Deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico.

Resultados e Discussão

Apresentamos aqui os resultados da pesquisa que realizamos com as professoras com base nas respostas dos questionários aplicados. Foram investigadas quatro professoras graduadas em Pedagogia, formadas pela Universidade Federal do Maranhão UFMA, Universidade Estadual do Maranhão UEMA e Universidade do Estado de Santa Catarina (Ead).

As professoras pesquisadas apresentam em sua formação um currículo bem diversificado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a professora 1, o ensino das Artes, durante a formação acadêmica de quatro anos, é apresentado em apenas uma disciplina com a nomenclatura de Arte-Educação, com carga horária de 60h. As professoras 2 e 3 têm no seu currículo uma disciplina de 60h, nomeada de Fundamentos e Métodos do Ensino de Artes. E a professora 4 não apresenta nenhuma disciplina que contemple o ensino das Artes.

Elas afirmaram que, durante a carreira acadêmica, estudaram o mínimo de teoria da Arte, o que sobressaía eram as Artes Visuais. A seguir, as respostas referentes às perguntas dos questionários:

a) Quais os conteúdos que você estudou na disciplina de Arte-Educação no seu curso de graduação?

- Professora 1 - "*Lembro-me do estudo da história da arte até a sua implantação nas escolas, alguns artistas culturais, pintores, porém se resumia na sua biografia. Era superficial e sempre culminava em seminários e resumos"*;
- Professora 2 - "*Estudei fundamentação teórica da arte e a importância da arte no desenvolvimento cognitivo das crianças"*;
- Professora 3 - *"Estudei alguns métodos gerais para o ensino da arte, conteúdos muito superficiais, sem foco nas linguagens específicas";*
- Professora 4 - *"Durante a minha formação não tive nenhuma disciplina voltada para o ensino da arte";*

Apesar da existência de um documento que norteia o ensino das Artes nas escolas do estado, percebemos que esse ensino está fragmentado pela inexistência de espaço, tempo e profissionais formados, impossibilitando aos alunos de desenvolverem as linguagens artísticas e culturais propostas para o ensino. Em paralelo com a trajetória acadêmica das professoras, isto é acentuado dado a falta de conteúdos mínimos de especificidade na área das artes durante a graduação.

São professoras que ministram a disciplina de Artes nas séries iniciais com experiência profissional entre cinco e dezesseis anos. Contemplam em suas aulas semanais de Artes-Teatro: dramatizações de histórias, danças, músicas, narrativas, prevalecendo ainda às artes visuais.

b) Todas as linguagens artísticas (Teatro, dança, música, artes visuais) são priorizadas em sua sala de aula? De que forma?

- Professora 1 – "*Priorizo sim as quatro linguagens, de forma muito simbólica e a passos lentos... adoro baixar músicas (vídeos) com letras para os alunos contarem (playback) e eles adoram, histórias (narrativas) para eles montarem uma singela dramatização, gosto de dançar com eles."*
- Professora 2 – "*Sempre priorizo a arte visual e a música."*
- Professora 3 – *"Gosto de dramatizar histórias, mas meu foco são as artes visuais."*
- Professora 4 – *"Tento trabalhar as quatro linguagens, dramatizo histórias e uso dvd's com danças e músicas."*

A realidade atual da escola é que o Teatro acontece apenas para representar as datas comemorativas, um "teatrinho" como ferramenta para outras áreas de conhecimento. As professoras pesquisadas enfatizam seu papel de professoras polivalentes nas séries iniciais, em meio à sobrecarga de disciplinas obrigatórias na rotina diária, a falta de habilidade para o ensino do Teatro e, sobretudo, a polivalência no ensino das Artes. Reafirmam que o que "sobra" ao professor para o desenvolvimento da linguagem teatral é um tempo muito escasso, exigindo uma permanente pesquisa.

c) Qual a sua opinião sobre a atuação do professor polivalente nas linguagens da Arte (Teatro, Dança, Música, Artes Visuais)?

- Professora 1 – "*Acho um máximo... nas séries iniciais isso é essencial para a qualidade e estímulo aos educandos. Sabemos que a escola é tradicional e burocrática e as ações do professor polivalente pode ser configurada com maus olhos."*
- Professora 2 – "*O professor pedagogo nem sempre tem habilidades para trabalhar todas as linguagens artísticas. Deveria ser um profissional da área*."
- Professora 3 – *"Ser polivalente é uma sobrecarga, temos que estudar e pesquisar bastante, ficando a desejar em algumas disciplinas, no caso a Arte*."
- Professora 4 – *"Deixa muito a desejar, pois a vida de professor é sobrecarregada de conteúdos e burocracias*."

As professoras são conscientes da importância do desenvolvimento das Artes como área de conhecimento, porém não se sentem habilitadas para ministrá-las, principalmente o ensino do Teatro. Acreditam que o ensino-aprendizagem seria melhor e alcançaria os objetivos propostos na legislação se houvesse um profissional habilitado para ministrar as aulas de Arte nas séries iniciais.

d) *Você se sente habilitada (apta, preparada) para ministrar a disciplina de Artes em todas as suas linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais)?*

- Professora 1 - *"Não me sinto habilitada de forma alguma, pois o profissional habilitado é aquele com conhecimento afinco... a disciplina*

não tem importância na escola e está desprezada em detrimento às outras, apenas uma aula semanal".

- Professora 2 e 3 - *"Não. O que aprendi nos bancos da faculdade foram insuficientes para ministrar uma aula de Arte com qualidade"*
- Professora 4 - "*Não. Acredito que se o professor do fundamental menor fosse habilitado para trabalhar as disciplinas específicas seria bem melhor o ensino aprendizagem".*

Elas apontam a ideia de formação continuada para professores como forma para ampliar o conhecimento sobre o Teatro e sua posterior aplicação em sala de aula. Por isso, a importância de uma formação continuada, mas também de um professor específico a fim de que o Teatro se efetive como área de conhecimento.

e) *O que é necessário para o professor pedagogo ministrar uma boa aula de Teatro?*

Professora 1 - *"O professor precisa ser consciente das lacunas deixadas no ensino das Artes e buscar fontes na internet. O Teatro pode ser iniciado de forma simples".*

Professora 2 - *"É necessário uma formação continuada e conhecimento mais amplo da arte cênica"*

Professora 3 *e 4 - "Acredito que é possível investir nas formações continuadas para aprimorar os conhecimentos já existentes e trazer novos conhecimentos acerca do ensino do Teatro".*

Percebemos respostas superficiais, considerando o contexto em que essas professoras se apresentam para o ensino das Artes. As aulas de Arte na escola acontecem superficialmente e são reduzidas a pinturas, recortes e colagens. O Teatro, por sua vez, é reduzido a pequenas apresentações e danças para atender às solicitações de ações contidas no Projeto Político Pedagógico. Não há a prática do Teatro na escola como área de conhecimento, mesmo sendo apontado pelo Referencial Curricular do Estado do Tocantins, o qual estabelece as competências e habilidades para o ensino das Artes.

Considerações Finais

Considerando a efetivação dessa pesquisa, percebemos que é possível se pensar em formações continuadas em Teatro, principalmente, através de oficinas que contemplem professores regentes, bem como, os polivalentes. Consideramos que eles, em sua maioria, têm uma sobrecarga de disciplinas curriculares e uma carga horária extensa, além de suas formações e atualizações deficientes no que se refere ao ensino do Teatro. O quadro no estado do Tocantins, que ora se apresenta, é apenas uma aula semanal de Arte de 60 minutos, tempo também que de ser dedicado às demais linguagens.

O tempo e o espaço dedicados ao ensino do Teatro nas séries iniciais são insuficientes para desenvolver todas as competências propostas nos PCN e no documento de Referência do Estado, os quais norteiam a prática escolar e pedagógica das professoras. Apesar da obrigatoriedade no currículo escolar, as aulas de Teatro, quando acontecem, são superficiais, faltam métodos para a prática desse ensino.

Com efetivas formações continuadas para o ensino do Teatro, os professores regentes de sala, poderão ter subsídios teóricos, práticos e metodológicos para a aplicabilidade desse ensino obrigatório, Os professores, de um modo geral, carecem de práticas metodológicas para conduzir o aluno rumo a uma

aproximação do desenvolvimento artístico e cultural. Dessa forma, seja possível garantir aulas de qualidade, atrativas e de construção do aprendizado.

As oficinas podem ser apresentadas em um formato interdisciplinar, dentro das próprias linguagens artísticas, com foco na linguagem teatral. Vale ressaltar que o desenvolvimento desse trabalho criou expectativas para outras oficinas práticas, como forma de contribuir com as reais necessidades identificadas no ensino do Teatro dessa realidade.

A universidade nos provoca para aplicabilidade dos saberes adquiridos durante a formação acadêmica. E compartilhar saberes com outros professores, através de formações continuadas de professores, é uma forma dinâmica de construir significados. Daí a importância da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. **A cena ensina: Uma proposta pedagógica para a formação de professores de Teatro**. Tese de Doutoramento. Natal, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Introdução / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001. 126 p.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível no site www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/LDBENEN.pdf. Acesso em 06/08/2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

FERRAZ, Maria Helena C. de T, Maria F. de Rezende e Fusari. **Metodologia do ensino de arte:** fundamentos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educação.** Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2014.

PEREGRINO, Yara Rosas; SANTANA. Arão Paranaguá de. **É este o ensino de arte que queremos?** In. PENNA, Maura (coord). É este o ensino de arte que queremos? **Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** João Pessoa: Ed. Universitária/CCHLA, 2001.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2009.

SITIO NOVO. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria da EJTS, 2012/2013.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Indrid Dormi em Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2. Ed. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

Adriana dos Reis Martins
Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Goiás (1996). É especialista em Musicoterapia na educação especial, e Mestra em Música pela Universidade Federal de Goiás. Professora Assistente do curso de teatro da Universidade Federal do Tocantins, atuando como professora de estágio supervisionado, tendo como pesquisa a formação de professores para educação básica. É bolsista Capes atuando como Coordenadora do Curso de Licenciatura de Artes-Teatro/PARFOR. http://lattes.cnpq.br/4795382232840623

Lucélia Barbosa de Sousa
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Tocantins (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Pós Graduada em Gestão, Orientação e supervisão Escolar. Licencianda do curso de Arte/Teatro pela UFT do Campus de Palmas. : http://lattes.cnpq.br/3351334781988335

Karylleila Andrade
Graduação em Letras pela Universidade do Tocantins (1993), mestrado (2000) e doutorado (2006) em Linguística pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora adjunta do curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase no ensino do Léxico e em Onomástica/Toponímia. http://lattes.cnpq.br/8224727509470953

Modalidade: **Comunicação Oral / Apresentação de Slides** GT: **Teatro**
Eixo Temático: **Práticas de Leitura em Teatro na Escola**

ENTRELAÇANDO TEATRO E LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DOM JOSÉ GASPAR – ARAXÁ MG

Gleuter Alves Guimarães UFU/MG/Brasil

RESUMO:
O presente artigo busca apresentar a pesquisa que está sendo realizado na Escola Estadual Dom José Gaspar em Araxá MG. Esse trabalho considera o espaço da escola de Ensino Médio sendo repensado diante um mundo que demanda cada vez mais decisões velozes de um aluno que está caminhando em sua formação como indivíduo pensante e que necessita ter espaço para expressar e se preparar para tantas mudanças na vida. O foco desse trabalho de pesquisa e experimentação voltado para a arte teatral é dar oportunidade para a experiência na construção de pessoas através da criação e interpretação de personagens, levando o aluno a uma visão interpretativa da leitura de textos literários de forma prazerosa e participativa na vida em comunidade, assim refletindo sobre a sua formação como cidadão consciente e atuante. O autor está iniciando o curso de Mestrado ProfArtes em Teatro na UFU sob orientação da Profª Drª Irley Machado.
Palavras-Chave: Teatro na Escola; Literatura; Ensino médio; Araxá MG.

INTERFACING THEATER AND LITERATURE: AN EXPERIENCE IN THE PUBLIC SCHOOL "DOM JOSÉ GASPAR" - ARAXÁ MG

ABSTRACT:

This article seeks to present a research that has been realized in the school Dom José Gaspar which is located in Araxá – MG/Brazil. This work considers the moment of high school (Ensino Medio) as something that has to be thought over before a world that demands more and more fast decisions of a student that is getting though his educational process as a being that thinks and someone who needs to have time to express himself and to be prepared for all lifes changes. The through the experience in the construction of a character it is possible to help on building up a sense of citizenship and it also helps the student find pleasure in his reading of literature texts and books. It also possible that the student will learn from these literature characters to be a better citizen getting involved in his community life. The author of this article is initiating his master course in Theater (ProfArtes) at University of Uberlandia (UFU) and his professor adviser is Dr. Irley Machado.

Key words: Theater in the school; literature; High school; Araxá.

INTRODUÇÃO

Ensino Médio: Espaço para cultura

A escola é um espaço onde a cultura pode e deve ser trabalhada de forma a dar ao aluno um desenvolvimento saudável e a despertar suas capacidades para a expressão e divulgação das ideias através da arte.

O teatro proporciona ao aluno em qualquer fase de sua vida estudantil o desenvolvimento de suas potencialidades, tanto no sentido físico como no sentido psicoafetivo e social. Dentro da escola de Ensino Médio o jovem se solta ao apresentar-se em um palco diante de seus colegas e se sente valorizado por poder se expressar. As atividades teatrais dão ao aluno, desenvolvimento de capacidades físicas, vocais, rítmicas e de percepção espacial.

A escola tem em mãos um elemento de agregação de valores, de desenvolvimento intelectual e cultural do aluno. Os espaços escolares podem se transformar em espaços únicos ou diferenciados da propagação da cultura nas cidades, bairros ou entre familiares e comunidade atendida pela escola.

Analisando essas perspectivas o projeto busca entrelaçar a literatura e os seus personagens, que por muitas vezes se transformam em experiências de leitura enfadonha e obrigatória para cumprir requisitos curriculares e de questões para o vestibular em momentos de interpretação dinâmica e atraente. O teatro trabalhando para que a nossa diversidade literária seja prazerosa para o aluno que ao vivenciar o texto e seus personagens compreenda a relação tempo e espaço das obras e seus personagens. A partir disso, o próprio jovem se identifique e contextualize as histórias e momento em que vive e atua.

As manifestações culturais e teatrais aconteceram e acontecem ao longo da história dando aos alunos grandes oportunidades de conhecer, participar e se desenvolver através da escola e seus educadores, ao mesmo tempo em que elevam o nome da escola através de suas atividades artísticas e culturais na cidade.

A pesquisa visa trazer à tona experiências ricas vividas na escola, por educadores e educandos que fazem a história da arte teatral na cidade. Com essa pesquisa despertar o interesse das escolas, gestores e alunos a empreenderem projetos culturais a partir das escolas da cidade, ocupando espaços nas comunidades próximas e na cultura da cidade.

Teatro e Literatura: laços de leitura e interpretação

Pensando o contexto atual do aluno do ensino médio que vive em mundo cada dia mais veloz e com informações rápidas e muitas vezes desconexas, um mundo tecnológico que privilegia a leitura instantânea e de textos curtos, a literatura brasileira deixa de ser atraente ao jovem que não se vê parado e lendo um livro em que os personagens e as histórias parecem distantes e fora de seu mundo. A escola trata a literatura, quase sempre, como uma obrigação para cumprir a carga horária e “preparação” para o vestibular. Exames que tratam a literatura como uma parte de conhecimento automatizado e decorado com perguntas superficiais sobre o texto e seus

personagens. O aluno passa a ver as histórias da literatura como uma matéria massacrante e que o faz desinteressar pela pesquisa dos autores e dos livros.

O propósito de integrar o teatro e a literatura na escola é a aproximar a arte teatral com os textos literários, sejam poéticos ou de histórias ficcionais que retratam um contexto de vida dentro dos regionalismos brasileiros e de seus autores. A leitura de textos com aprofundamento no contexto da história de seus personagens e com a interpretação direcionada para a cena teatral e personagens que podem criar vida através do aluno de sua visão e atuação, trazendo uma ressignificação ao jovem que lê e busca o entendimento da dramaturgia do texto, seus cenários e conhecimento da personalidade de cada personagem.

A partir dessa experiência, pesquisar a importância do teatro na vida do estudante de ensino médio através de vivência práticas na criação e desenvolvimento dos personagens, da sua participação na comunidade escolar e na cultura da cidade, como um indivíduo que lê, experimenta e pode analisar as atividades artísticas que acontecem em sua cidade e ainda pode transmitir a sua experiência e vivência teatral participando da cultura local caso seja de seu interesse.

DESENVOLVIMENTO

Os Laços Teóricos

Desenvolver atividades teatrais na escola, investigando os processos de experimentação lúdica e formativa do indivíduo relacionando com a teoria educacional é um objetivo de nossa pesquisa com alunos do ensino médio, para isso é importante observar o embaamento teórico da arte na escola.

No início do século XX, a sistematização do teatro para o desenvolvimento da criança é proposta através dos jogos teatrais como relata (JAPIASSU, 2012):

> A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação.
> (JAPIASSU,2012, p. 26).

A escola é lugar de interação e, como vemos, os jogos teatrais propõem uma comunicação entre os participantes, e como a criança tem uma capacidade muito grande de improvisar, criar personagens e interpretar histórias. Ela interage com colegas sem preconceito e com espontaneidade e assim vai desenvolvendo o seu potencial criativo e social. O teatro, através dos jogos teatrais adentra os muros da escola na perspectiva de uma nova pedagogia que se baseia nos princípios da psicologia desenvolvida na Europa com o pensamento do psicólogo russo L. S. Vigotsky (1896-1934) dialogando com os jogos teatrais da autora e diretora teatral norte americana Viola Spolin (1906-1994) e as técnicas psicofísicas de Stanislavski, como nos mostra Teixeira e Camargo (2012):

> Sendo o teatro (drama) uma forma de imitação operacionalizada pelo “se” imaginário (tanto dos atores como da “plateia”), é sistema de conhecimento, é

> operação imaginativa e vivenciada do mundo. É um método de aprendizado, relação e modificação do mundo. Constatamos assim a relação teatro/educação, teatro/representação, presentes desde as formas mais primitivas de drama na formação do homem. (TEIXEIRA & CAMARGO, 2012).

De acordo com a constatação das relações do teatro com o mundo, com o ser humano em desenvolvimento, a escola operacionaliza os jogos de imitação, buscando dar ao aluno uma maior oportunidade de aprender e de se expressar, utilizando-se do lúdico para que ela sinta prazer em buscar o conhecimento e de fazer-se participativa na relação com o mundo em que está inserida.

Assim, os jogos teatrais passam a fazer parte da vida escolar, oportunizando ao educando o desenvolvimento de seu potencial criativo e ao mesmo tempo difundindo o teatro como arte para se fazer e ser vista. A escola tem uma pedagogia que potencializa o sujeito criativo e ao mesmo tempo busca cumprir seu papel de difusor da cultura na sociedade em que se insere, ocupando espaços no cenário artístico de uma cidade.

O teatro na escola brasileira

Através da expansão da proposta dos jogos teatrais na educação na Europa e Estados Unidos, o teatro tem no Brasil um desenvolvimento com amparo legal através da LDB de 1961 (lei 4.024/61) que de acordo com JAPIASSU(2012, p. 63) introduzia a arte no currículo de forma não obrigatória, e que tinha em algumas escolas a disciplina Arte dramática, principalmente ministrada por educandários vocacionais e de aplicação e escolas pluriculturais. Esse tipo de disciplina era específica para a arte teatral (como havia outras para música, dança e artes plásticas) e as escolas eram autônomas em oferecer a disciplina e buscar professores para ensiná-la (geralmente entre artistas).

Em 1971 entra em vigor a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 5.692/71 que torna obrigatório o ensino da matéria Educação Artística nas escolas de 5ª a 8ª séries (Ensino fundamental hoje) e 1º ao 3º ano do atual ensino médio, regulamentada com duas horas/aula semanais e abordando de maneira integral as linguagens cênicas (teatro e dança), plástica e musical em uma só disciplina. Ainda de acordo com (JAPIASSU, 2012), “a publicação da lei 5692/71 surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (educação artística) para a qual não havia profissionais licenciados.” Além de uma nova carga horária a ser encaixada no currículo, a matéria não possuía professores formados para ministrá-la e tampouco um professor que dominasse as quatro linguagens. Acontece então a improvisação com o deslocamento de professores de outras áreas sem conhecimento das artes para lecionar a matéria. Os cursos de formação universitária em educação artística só começaram três anos após a lei e para professores terem um conhecimento polivalente nas artes. Aconteceu, então, que a matéria foi direcionada para uma repetição de processos visuais e ainda com a implantação das formas matemáticas geométricas e ainda de desenhos livres sem orientação e conhecimento dos professores que não eram da área. Isso se propagou por longos anos, e na verdade, se pesquisarmos, veremos que ainda acontece em muitas cidades e escolas pela falta de professores habilitados e sem nenhum interesse pela arte

e cultura, meros repetidores de formas e ainda sem visão das escolas, colocando a arte apenas como preparadores de cartazes de festinhas em datas comemorativas.

Entra em cena o PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) regulamentam os currículos escolares para a consolidação da nova LDB 9394/96 que colocou o ensino da Arte como disciplina obrigatória em toda a educação básica para promoção do desenvolvimento cultural do aluno. A caracterização do ensino da arte é assim colocada no PCN:

> Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.
> A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN-ARTE,p.19)

Os objetivos da regulamentação e da implantação do PCN são, no papel, bem claros e bem redigidos, pensando em uma formação artística e cultural de maneira a levar o aluno a pensar, entender e participar das atividades artísticas. Assim como na lei anterior à disciplina Arte abrange os quatro eixos temáticos (música, dança, teatro e visuais), e sabemos que a formação do professor não habilita um profissional tão dinâmico e com conhecimento amplo nas artes. As Secretarias estaduais de educação formatam seus currículos na possibilidade de ter os vários professores nas quatro áreas, mas limitam a contratação de mais de um professor para arte, o que mais uma vez coloca a disciplina como uma complementação de carga horária de outros professores que não são habilitados na área.

Na prática, o que vemos desde a implantação dos PCN que a Arte vem sendo colocada em apenas uma das séries, tanto no Fundamental, como no médio, e ainda, as escolas se utilizam do subterfúgio da interdisciplinaridade para incluir a arte em outras matérias, como Literatura, História e Educação física por já terem a carga horária e professores efetivos. Para uma verdadeira mudança no ensino da arte e cumprimento dos objetivos traçados pelo PCN e a efetiva entrada do nosso aluno no meio cultural em que vive, respeitando os caráteres regionais de um país continental com uma amplitude diversificada da arte e da cultura é que entendemos a necessidade de aprofundamento dos profissionais educadores em arte para buscar meios para um desenvolvimento mais dinâmico e inteligente da arte na educação como podemos ver na afirmação da arte-educadora Ana Mae Barbosa, 2003:

> Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. (BARBOSA,2003. p.14).

Outro ponto é a necessidade investimento das políticas públicas na capacitação do profissional e no investimento nos aparelhos escolares próprios para o desenvolvimento da arte, a proposição da contemplação no currículo por si só não garante uma boa formação do aluno no conhecimento da arte como nos diz Barbosa (2003), com a afirmação que concordo plenamente:

> Os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a arte no currículo e se preocuparem em como a arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir arte. Sem a experiência do prazer da arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de arte-educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2003, p.14).

Pensando nisso, podemos entender que houve um grande avanço com a regulamentação dos PCN para o desenvolvimento da Arte na escola, mas que muita coisa ainda necessita caminhar para que o aluno seja consciente da importância da participação na cultura e na arte onde ele vive. As escolas precisam abrir sua visão para entender a arte como importante na construção de uma educação melhor e na formação do indivíduo, entender que os professores cada vez mais precisam se capacitar e entrar no processo de desenvolvimento artístico e cultural de uma cidade ou região, lutando para abrir espaços para que a arte e o teatro cumpram seu papel de ser feito por pessoas e visto por pessoas, e que faça parte da construção de uma sociedade mais justa e culturalmente ativa.

A escola: ambiente de laços e entrelaço.

Minha pesquisa é ambientada na Escola Estadual Dom José Gaspar em Araxá – MG. É uma escola de Ensino Médio com contando em torno de 1100 alunos funcionando nos três períodos (manhã, tarde e noite). No período da manhã funcionam os 2ºs e 3ºs anos. Meu projeto foi realizado com as turmas de 3º ano da manhã com a colaboração dos professores de Literatura.

A escola possui estrutura física ampla com 16 salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática e química, uma sala multiuso ampla e equipada com sistema audiovisual, pátio e ginásio de esportes. O quadro de recursos humanos da escola é composto por aproximadamente 80 dentre professores, funcionários administrativos e de serviços gerais. A gestão é realizada com uma diretora, três vice-diretores (um em cada turno) e três orientadoras pedagógicas. É uma escola bem equipada no tocante a materiais pedagógicos e de novas tecnologias, mas em termos de arte e teatro não há uma estrutura que possa ser utilizada: não existe um espaço específico para teatro, nem um palco ou auditório, as apresentações são realizadas adaptadas no pátio coberto ou na sala de vídeo (multiuso) e até mesmo no ginásio. Por isso se torna importante desenvolver trabalhos que transformem o espaço escolar com intervenções de cunho artístico e teatral.

A escola através de sua gestão apoia as iniciativas teatrais e tem incentivado a implantação de um projeto mais contínuo na área. Alguns pontos dificultam este trabalho

quando se trata de ensino médio, o currículo apertado das disciplinas que não abdica de carga horária para projetos, a ênfase no vestibular e alguns docentes que ainda permanecem dificultando o uso da interdisciplinaridade. Apesar de no papel, os parâmetros curriculares e as reformas de conteúdos do ensino médio existirem, podemos ver que na prática a arte perdeu espaço ao longo dos anos, até 3 anos atrás eram 2 aulas semanais no 1º ano, hoje temos 1 aula semanal apenas para abranger os quatro eixos

temáticos (dança, visuais, teatro e música). Não existe no currículo de Minas Gerais aulas específicas de teatro e poucos são os professores formados em arte, quando existem são da área de artes visuais ou música (caso da escola em questão).

A pesquisa trata de desenvolvimento do teatro através de projeto, decidi fazê-la tendo em mente uma possibilidade de envolver a literatura e o teatro entrelaçando o conteúdo e uma forma atraente e dinâmica de estudo da literatura sem os rigores das avaliações e diretrizes de vestibulares. Em conversa com os professores de literatura percebi que há possibilidade de trazer uma cultura diferente dos modelos midiáticos atuais e com textos mais relevantes para o conhecimento de nossa literatura e arte.

O trabalho vem sendo desenvolvido na escola em parceria com projeto de Literatura que acontece em horário do contra turno. A professora de Língua Portuguesa Mônica Lopes trabalha textos literários em oficina de leitura e letramento com alunos do 3º ano e em seguida faço a oficina de teatro com os mesmos alunos interessados no estudo e interpretação de uma forma prática e com jogos teatrais e jogos de interpretação e improvisação baseados nos temas da literatura.

Como se trata de desenvolvimento de projeto, há uma inscrição prévia dos interessados através de divulgação nas turmas e, como acontece nesse tipo de trabalho além de interesse é necessário que o aluno possua disponibilidade para voltar em outro turno na escola. Ampliando a participação e com vistas ao projeto de pesquisa de meu mestrado estou propondo um novo horário que funciona no dia de reunião semanal de professores em que os alunos saem mais cedo. Assim no mesmo turno da manhã há uma maior fluência de alunos que podem participar das oficinas e de ensaios para apresentações e interferências que ocorram na escola.

A princípio o trabalho vem sendo realizado com turmas de 3º ano por já estar entrelaçado ao projeto de literatura que já estava em andamento e eu ainda não havia ingressado no mestrado. Para 2015 pretendo ampliar para turmas de 1º e 2º ano em busca de uma pesquisa mais abrangente tanto em números de alunos como também em parceria com professores da disciplina Arte do 1º ano e de disciplinas do projeto Reinventando o Ensino Médio de Comunicação, Tecnologia e Turismo do 2º ano.

Os trabalhos vêm sendo desenvolvidos com oficinas de leitura de diversos autores com suas histórias e seus personagens. Monteiro Lobato, Dias Gomes, Dalton Trevisan, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Alcântara Machado, Nélson Rodrigues e Ariano Suassuna foram os autores trabalhados até agora com contos, poemas, peças e textos diversificados que objetivam ao aluno ter um amplo conhecimento da diversidade de

autores e das formas de textos que permeiam a literatura brasileira. Os regionalismos têm sido enfatizados para que haja esse intercâmbio com a diversidade cultural existente em um país continental e com tantos sotaques e características que entrelaçam os textos e os personagens desse imenso cenário chamado Brasil.

As oficinas buscam despertar no aluno a pesquisa de músicas que identificam com o contexto regional das obras, a imaginação da construção de cenários e figurinos para personagens de épocas e lugares diferentes, os sotaques e as características físicas que podem ser trabalhadas na construção dos personagens. A leitura dramática, as improvisações, os exercícios de interpretação e construção corporal e vocal visam essa dinâmica na leitura de um texto literário com alegria e satisfação em criar e imaginar as cenas saídas das páginas literárias. Personagens que ganham vida, trilha sonora, fala e andar que os identifica. Para o aluno adolescente do ensino médio esse movimento é de suma importância para que entendam melhor a ideia de um autor de outras épocas distantes da atual em que vivem.

Outro ponto a salientar no trabalho de oficinas é o entrelaçamento entre os indivíduos, cada com sua timidez ou espontaneidade, seus medos do toque, do olhar e do falar diante dos colegas, algo que se desenvolve somente adquirindo confiança e cumplicidade nas relações propostas em atividades lúdicas e interativas dos exercícios em grupo e ainda criadoras das improvisações em que precisam expor ideias e criar cenas e personagens.

Aprofundar os conhecimentos teóricos obtidos na academia e relacioná-los com a prática educativa e o contexto escolar e da sociedade em que atuamos.

O aprofundamento na pesquisa e no entrelaçamento do campo da teoria com o campo da prática me fez buscar um curso de mestrado para dar continuidade ao que vem sendo uma experiência de estudos e de vida nos últimos anos. Sou professor efetivo de educação física na rede estadual de Minas Gerais há vários anos, mas em vários momentos assumi as aulas de arte no ensino médio e sempre desenvolvi projetos de teatro dentro da escola. Desde então via a necessidade ampliar os horizontes para entender o que arte tem a contribuir na educação e como ela está presente na história.

Ao mesmo tempo atuando nas séries iniciais do ensino fundamental fazia da escola o meu palco, onde contava histórias e encenava personagens aos pequenos alunos; mesmo nas aulas de educação física busquei entrelaçar a prática corporal e expressiva através de jogos e atividades teatrais. A licenciatura em Teatro veio há 4 anos através da EaD e pude me encantar com o mundo da pesquisa em teatro associando a teoria e prática. O Trabalho de Conclusão de curso já foi uma pesquisa associando projetos dentro da escola e a inquietação de ver que a cidade já teve no passado grandes trabalhos desenvolvidos dentro das escolas e que se tornaram referências culturais para a população e o por quê de terem se perdido e esquecidos no tempo e da escola não ser mais fomentadora de cultura na cidade de Araxá MG. Colei grau no início de 2014 na Universidade Federal de Goiás e me vi incentivado e enredado nas tramas da continuidade da pesquisa em arte. Procurando caminhos para a continuidade dos estudos surge o ProfArtes – Mestrado Profissional em Artes e ainda com a área de Teatro em uma Universidade próxima de minha cidade, a conceituada UFU. A preparação para o

processo seletivo já trouxe um mergulho nos estudos da arte como experiência nos escritos de John Dewey e na pedagogia teatral de Flávio Degranges. Os horizontes e os laços da pesquisa e a prática se apresentam e a aprovação para o curso de Mestrado passa de desafio a realidade. Em um pequeno espaço de tempo já saio de uma Licenciatura em Teatro, que era um sonho, para um Mestrado que passa a ser um grande desafio nesses laços de educação, arte e vida.

O curso está apenas se iniciando, mas muita coisa já se apresenta para a amplitude de possibilidades de pesquisa dentro da escola e da prática teatral transformadora para os alunos e a comunidade escolar. As disciplinas iniciais já incomodam nosso olhar para busca de novos desafios, as leituras de pensadores tradicionalmente conhecidos entrelaçando com os atuais pesquisadores em Arte nos desafiam a pensar e repensar o trabalho e o projeto de pesquisa. A “Metodologia de pesquisa” é uma disciplina que já abre um leque de possibilidades de construção e de novos vieses de trabalho de pesquisa além do tradicional texto escrito e já formatado. A pesquisa apresentada artisticamente, teatral, a utilização das TIC para divulgação de experiências e assim por diante vai nos desafiando o pensamento e a prática. ”Poéticas e processos da criação em arte” vem trazendo o desafio filosófico, o pensamento para a construção de nossa visão criadora e de como levar essa ideia para a escola. O corpo e a mente trabalhando de forma criativa na formação de nosso aluno, a escola dando espaço para a expressão e a criação em uma experiência diferente da formalidade e do conteúdo curricular formal. Permitir ao aluno, e por que não ao educador, criar e expressar novas possibilidades no processo educacional. Passa pelo conhecimento de si e do outro desencadeando em uma relação mais humana na escola.

Essa comunicação já é uma novidade em meu processo acadêmico, estou apenas no início e juntamente com minha orientadora um direcionamento na pesquisa será alcançado, com mudanças e adaptações para o desenvolvimento da prática de pesquisador. O que posso dizer é que tem sido uma experiência enriquecedora e um grande desafio.

Resultado dos laços entre Literautra e Teatro

A pesquisa atual está em andamento e com atividades iniciais, portanto ainda sem resultados que possam ser expressos como um referencial. Outras propostas e sugestões estão acontecendo no decorrer do curso de mestrado, juntamente com orientadora e com os professores que trabalhando nas disciplinas de momento.

O que posso descrever sobre experiências com alunos do ensino médio até hoje, motivadoras inclusive da minha proposta de pesquisa, são trabalhos realizados no ano passado voltados para esse projeto de integração teatro e literatura eq ue foram alvo de experiência para o estágio na Licenciatura em Artes Cênicas da UFG.

Realizei oficinas de improvisação e interpretação com os alunos do 3º ano da escola em 2013 e juntamente com professores de Língua portuguesa trabalhei com textos modernistas da nossa literatura. Na oportunidade com os alunos que se fixaram na oficina criei um encontro entre a persoangem histórica da cidade de Araxá “Dona Beja” com o escritor Monteiro Lobato. Em um sarau Beja recebe Lobato que traz seus persoangens dos contos “Urupês” que contam histórias em cenas dos textos: Jeca-Tatu, a velha da colcha de retalhos e outros foram craindo o ambiente e ensaiaram essas cenas na escola.

Esta experiência foi muito interessante no sentido de criação e envolvimento na construção dos persoangens, seus figurinos, suas falas e movimentações que foram sendo criadas em conjunto com danças e participação dos alunos na transformação da cena. Os alunos deram depoimentos muito positivos na relação que tiveram com o texto e no entendiemnto do mesmo.

Outro trabalho ensaiado e realizado foi a leitura dramática da peça “O pagador de Promessas” de Dias Gomes apresentada em uma mostra cultural da escola para visitantes alunos do ensino fundamental de várias escolas da cidade. Havia certo receio dos alunos por ser uma apresentação de leitura sem a caracterização ou cenário, mas foi muito interessante a participação da plateia que esteve atenta aos dizeres dos personagens e das falas interpretadas. Os alunos que fizeram a cena relataram o cresciemnto de alguns alunos na leitura interpretativa durante os ensaiso até as apresentações finais. Foi também uma oportunidade de conhecimento de uma cultura diferente, palavras desconhecidas em um contexto e época muito diferentes do vivido por eles na atualidade. Embora houvesse percepção de que muita coisa ainda continua igual nos dois contextos.

Entendo que um trabalho mais elaborado, com mais tempo e maior pesquisa só pode colher grandes frutos no processo educacional e cultural de nossos jovens.

ENTRELAÇAMENTO FINAL

A escola tem o espaço apropriado para difundir a arte em suas várias possibilidades de manifestações. É na escola que o jovem se sociabiliza e tem momentos para divulgar suas ideias e expressar seus sentimentos e habilidades. O espaço escolar no ensino médio precisa se reconstruir, buscar alternativas para que seja atraente e local de experiências em todas as áreas do desenvolvimento. A arte precisa ocupar essa lacuna que se vê na estrutura de nossas escolas, não se limitar à grade curricular de poucas horas/aula para um superficial conhecimento desfocado da prática de experimentação e de uma análise crítica da rotina cultural sem produção e criação de ideias e momentos para expressá-las.

A minha proposta de pesquisa trabalha no campo da inter-relação que pode ocorrer entre disciplinas e conhecimentos variados. Especificamente nos saberes literários, a arte consegue adentrar o mundo das histórias e de seus personagens tornando a experiência de leitura e construção desses personagens em uma atividade prazerosa e criativa que pode capacitar o aluno a entrar no universo dos autores e de seus contextos para criação do enredo, fazendo-o pensar de forma crítica e analítica o mundo dos livros e da poesia.

A arte teatral dando ao aluno oportunidade de buscar um entendimento do ser humano e seus contextos, de seu eu e da percepção do outro que está em volta e em observação ampliada distinguir o espaço da escola na participação cultural da cidade. Um aluno que possa relacionar a observação de cenários existentes na cidade e relacioná-los com épocas e contextos distantes no espaço e no tempo, relatados nos textos literários. Observação que pode ser feita em personagens que ocupam os espaços públicos das cidades e que podem servir de motivação para a construção de seus personagens no palco da escola.

Acredito que a escola possa ser transformadora e participativa na construção de um cenário artístico na cidade, com propostas para a experimentação do aluno em seus muros e a partir da abertura de seus portões para as ruas, praças e teatros. O teatro e a literatura tem a capacidade de fazer pessoas pararem para observar e ouvir em meio a tanta correria de um mundo agitado e individualista. Transformar a movimentação de pessoas em reflexão ou simplesmente em pausa para participar como espectador de uma cena. Essa transformação só ocorre se há disposição de todos ou da maioria de professores, gestores, alunos para participar de mudanças na estrutura do processo ensino aprendizagem. Entrelaçamento de ideias, de conteúdos e de espaços dentro da escola para que a arte seja experiência rica na formação do nosso aluno jovem, e que muitos laços ainda terá pela frente para construir sua própria experiência de vida.

Minha consideração final nessa rede de laços que são a arte, a escola, os alunos e professores é que a experiência e a busca pela pesquisa de novas alternativas dentro da escola precisam acontece e serem incentivadas. Quem deve produzir isso? Não é ninguém que venha de fora dos muros escolares, somos nós educadores que estamos vivenciando o momento com os alunos, no nosso espaço escolar que ainda é tão amplo e sem ocupação em matéria de arte. Precisamos deixar de ser professores repetidores da produção midiática e começar a dar oportunidade de novas experimentações a esse nosso aluno que tem potencial criador e pode estar ávido para ter novas experiências, seja artística ou mesmo de escrever anova literatura e dramaturgia. Cabe ao educador dentro da escola se interessar em mudar esse panorama, mas para isso é necessário sair do comodismo das formas já testadas e aprovadas em outros contextos e épocas.

A pesquisa e o estudo de novos autores, novos paradigmas e novas reflexões precisam estar presentes na vida do educador do século XXI. A velocidade das informações e as possibilidades de estudo por meio das tecnologias também precisam fazer parte da vida do professor, perceber pesquisar o que há de novo dentro de sua área é fundamental para o processo de mudança e de entrelaçamento de ideias e experiências.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Ana Mae. ***Inquietações e mudanças no ensino da arte***. São Paulo. Cortez. 2ª edição. 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília, SEF/MEC.1997.

DESGRANGES, Flávio. ***Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*.** São Paulo. Editora Hucitec: Edições Mandacaru. 3ª edição. 2011.

DEWEY, John. ***Arte como experiência***. São Paulo. Martins Fontes. 2010

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. ***Metodologia do ensino de teatro***. Campinas, SP. Papirus. 9ª edição, 1ª reimpressão. 2012.

MINAS GERAIS. CBC – Proposta Curricular / Arte. Belo Horizonte. SEE/MG. 2006.

TEIXEIRA, Ana Paula. & **CAMARGO**, Robson Corrêa. ***Spolin e Stanislavski: Intersecções no ensino e na prática do teatro*.** Fenix – Revista de história e Estudos Culturais. Vol.7 ano VII nº 1. 2010. Disponível em http://www.revistafenix.pro.br

Gleuter Alves Guimarães
Mestrando em Teatro – PROFARTES (Mestrado Profissional em Artes) – U F de Uberlândia
Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2013)
Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa MG (1988)
Professor efetivo da rede estadual de Minas Gerais – EE Dom José Gaspar – Araxá MG.
http://lattes.cnpq.br/3310048796028490

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade:**TEATRO** GT:**Iniciação científica**

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS POR MEIO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Edy Simone Del Grossi[1]
Sonia Maria da Costa Mendes[2]
(UNOPAR, Pr, Brasil)

RESUMO*:*
Contadas de maneiras simples, como foram concebidas e passadas de geração em geração, as histórias infantis provocam transformações no mundo da criança. Não revelar como as modificações acontecem, mas dizer que elas precisam existir é uma necessidade natural que vem repassando desde o início da humanidade. A história infantil e as diferentes formas de linguagens surgiram com a mesma necessidade que o ser humano tinha para expressar uma informação, uma ideia ou um conceito em sua época. Pois, antes mesmo da invenção da escrita, não havia a história formalizada, e sim, contadores de histórias. Com base nos pressupostos elencados a pesquisa objetiva apresentar a arte de contar histórias por meio de um relato de experiência, por considerá-la uma arte milenar; muito complexa; que exige competências linguísticas; sensibilidade aprimorada; destreza cênica e principalmente a ação de afetar o outro. Na metodologia adotada busca a apresentação de um relato de experiência sobre a formação de professores em contação de história infantis. Nessa pesquisa serão discutidas as atuais competências desses contadores, sua qualificação como artista da palavra, de forma a demonstrar a importância de levar o ouvinte a ser um leitor, dentro e fora da sala de aula. No momento em que a arte é entendida como atividade humana ligada a uma manifestação estética, a narração oral também ganha consistência artística. Assim como, quando seus elementos estão em jogo, como manipulá-los e fazê-los de forma harmônica, controlada e plástica é fazer arte. E se a obra atingir seu público, ela será reconhecida.

Palavra-chave: Contação de histórias; Formação de professores; Arte-educação.

---

[1]Mestranda em Metodologias de Ensino das Linguagens e suas Tecnologias – Unopar; Especialista em Neuropedagogia e Metodologia de Ensino Superior – Saber Br; Especialista em Educação Especial – UNOPAR; Especialista em Psicopedagogia – UNIFIL; Graduação em Pedagogia – UNOESTE; Licenciatura em Educação artística- UEL; Professora regente de oficina de Biblioteca – PML- Londrina– Professora de Pós-graduação nas áreas de educação e de formação de professores.
Contato: simone.delgrossi@gmail.com
[2]Doutora em Comunicação e Semiótica – PUC/SP. Mestre em Educação – UNESP/SP. Docente do Programa de Mestrado em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – UNOPAR/Londrina – PR. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação – UEM. Contato: soniacostamendes@gmail.com

THE ART OF STORYTELLING THROUGH ARTISTIC LANGUAGE: AN ACCOUNT OF EXPERIENCE IN TEACHER TRAINING

Abstract

Told in simple way, as they were designed and passed from generation to generation, the children's stories provoke changes in the world of the child. Not reveal how changes happen, but say they need there is a natural need that comes from passing the beginning of mankind. A children's story and the different forms of languages emerged with the same needs that humans had to express information, an idea or a concept in his time. For even before the invention of writing, there was no formalized history, and yes, storyteller. Based on the assumptions listed research aims to present the art of storytelling through an experience report, considering it an ancient art; very complex; requiring language skills; enhanced sensitivity; scenic dexterity and mainly affect the action of the other. In methodology seeks to present an experience report on teacher training in children's storytelling history. This research will discuss the current capabilities of these counters, their qualification as an artist of the word, to demonstrate the importance of taking the listener to be a reader, inside and outside the classroom. The moment that art is understood as a human activity linked to an aesthetic manifestation, oral narration also gains artistic consistency. Like, when its elements are in play, how to manipulate them and make them harmonious, controlled and plastic form is making art. And if the work to reach your audience, it will be recognized.

Key-words: Storytelling; Teacher training; Art educatio

Introdução

Durante séculos a memória viva dos povos foi perpetuada pela ação de contar e ouvir histórias. As histórias e os movimentos artísticos explorados na existência de um povo eram levados para as gerações seguintes através de fatos narrados e transmitidos através da linguagem oral, constituindo-se num verdadeiro legado da cultura popular, do folclore, das tradições das lendas, das artes e nos contos diversos.

A voz do contador de histórias ressoava na alma dos que viveram os contos ouvidos, nos quais moravam os personagens da imaginação e outros seres fantásticos contidos em suas memórias. A voz e as palavras do contador, em algum momento, em algum lugar despertavam no ouvinte um mundo novo, cheio de fantasias e emoções que ninguém poderia escutar ou descobrir, articulando-se em emoções e enredos que seriam possíveis somente na sua imaginação.

O caminho da formação de um leitor passa, certamente, pelos momentos de ouvir histórias, de vivenciá-las e criar a imagem mental dessas em sua imaginação. Pois são momentos em que a oralidade, assumiu toda a sua importância, mesmo nas sociedades contemporâneas, de forte cunho escrito e de escassas oportunidades de narração. Entretanto, com o avanço tecnológico a prática da narrativa foi sendo relegada e desaparecendo das escolas, os momentos e espaços para a fantasia passados pela oralidade e pelos livros estão sendo ameaçados de extinção. Restando em algumas escolas a hora do conto e poucas bibliotecas.

De acordo com o MEC, 55% dos alunos do Ensino Fundamental apresentaram com relação à Língua Portuguesa, desempenho crítico e muito crítico[3]. Esses dados provam que o mau desempenho está na aquisição da leitura e escrita das

[3] SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 2008

series iniciais, deixando e acarretando prejuízos futuros em toda sua formação educacional.

A partir desses fatos, teóricos, escritores e artistas vêm desenvolvendo estudos com a necessidade de divulgar e explorar a narração escolar. Para Silva (2007, p.183) esta necessidade tem a função de ampliar conteúdos programáticos, integrar a arte como forma de representação do cotidiano, de refazer a história, de apontar para a multiplicidade de "personas" que um único ser comporta. Sendo então sua função primordial, ajudar a mapear o mundo e o próprio ser humano.

Pautando-se nas justificavam elencadas, a pesquisa em questão apresenta um relato de experiência de forma a evidenciar a importância da contação de histórias no espaço escolar e fora dele. O relato tem como recorte a formação de professores e de profissionais que atuam nas bibliotecas escolares, especialmente nas Horas do Conto, onde ocorre o diálogo da leitura literária e outras linguagens, especificamente a arte de contar a história.

Contar histórias e fazer arte

Coelho (1991) nos diz que desde os primórdios o ser humano, faz crescer o pensamento mítico, e busca através do imaginário, do misticismo, dos poderes com o qual o homem não obtinha explicações, entender sua própria condição. Entretanto, a prática de contação de histórias, como forma de conhecimento, desencadeia o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade, da manipulação crítica e criativa da linguagem oral, tornando possível em todas as fases de desenvolvimento do ser humano, como nos leva a refletir:

> O poder de resistência da palavra prova de maneira irrefutável que a comunicação entre os homens é essencial à sua própria natureza. O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros, certa experiência que poderia ter significado para todos. (COELHO, 1991:13)

Falar ou escrever sobre a importância de se contar histórias é falar de arte, é expressar a linguagem oral num tema educacional e artístico. É levar para fora da escola o verdadeiro significado da palavra do outro, valorizado nas literaturas infantis e juvenis. Destacando assim, que o contador de histórias é um receptáculo de palavras de outros, que são, em alguma medida, as suas próprias palavras, desejos, sonhos e frustrações.

Celso Sisto (2012, p.148) em sua obra Textos e Pretextos analisa a arte de contar histórias que existe desde que há indícios do ser humano na terra, e em que momento da história universal isso virou Arte. Entretanto, arte e história se confundem se entrelaçam num momento em que ambas fazem parte do mesmo fim – a identidade de um povo. Quando essas histórias visam mais do que veicular informações e pré-figurar o mundo, e preocupa-se em afetar o outro, isso pode ser considerado um caminho da arte. É para afetar o outro que o narrador começa a tomar consciência de suas habilidades, de seus recursos e manipulá-los em função da reação que deseja atingir, fazendo de um modo que obtenha um melhor resultado possível.

Portanto, observa-se aqui o conceito de arte, palavra de origem latina (*ars)* que significa técnica ou habilidade, como atividade humana ligada a uma

manifestação de ordem estética, e feita por um artista (SISTO, 2012). O Contador de histórias é um artista, que possui competências conceituais e técnicas específicas para que sua arte seja expressa e vivida pelo público ouvinte. Segundo o autor:

> O trabalho de formação de um contador de histórias deve ser, antes de tudo, um trabalho lúdico, que envolva o indivíduo de corpo e alma, da cabeça, aos pés. Mais do que necessidades teóricas, no primeiro momento, é preciso ajudar as pessoas a abrirem os olhos e o coração. (SISTO, 2012: 11)

Baseado nisso, levemos em consideração a beleza da narração de histórias que está na arte de saber contá-las, de saber criar enredos que façam suspense e que cativam o público, sem precisar necessariamente de apoio visual ou mesmo tecnológico. A construção de textos orais e a diversidade de modalidades textuais são estudadas pelo contador, antes mesmo de despertar o interesse pela ideia central da história. A maneira específica de narrar uma história, pode ser feita de inúmeras formas, portanto despertar interesse e a atenção do público são os principais segredos para atingir um alto nível de emoção.

A emoção é o ponto chave nesse processo artístico, é a força que cada narrador tem para contar uma história do seu jeito. A qualidade de expressão oral, a beleza dos movimentos corporais e a entonação de voz, fazem com que o narrador se torne único, especial e pessoal, formando assim, seu estilo e sua identidade como narrador.

> O estilo de narrar ou contar uma história, determina a identidade do artista e a forma como ele se mostra perante o observador de sua obra. A forma que a obra ganha, a configuração que adquire, confere-lhe um estilo. E confere também um estilo a seu criador. No caso da narração oral, há uma sobreposição de estilos: o que é dado pelo texto e o que é dado pelo narrador. Esse estilo só ganhará *o status* de artes se ele estiver atendo aos fundamentos estéticos que sustentam sua obra (no caso, a narração oral). Sabe-se que o estilo de cada narrador ganha consistência quando a relação entre o texto e o narrador se confunde, obedecendo a mesma ideia original da obra. Perceber quais elementos está em jogo, como manipulá-lo se fazê-los de forma harmônica e plástica – isso já é fazer arte. E se a obra atingir os sentidos do público para quem ela se dirige, ela será reconhecida. (SISTO, 2012: 150)

A força de um narrador oral possivelmente reside na capacidade de ordenar o mundo através das histórias. Sua voz, seu gesto, sua expressão intensificam o momento vivido e transformam o pensamento do ouvinte em imagens dos fatos apresentados. Os contadores prendem a atenção de seu público, levando-o ao mundo conhecido e desconhecido, imaginário e muitas vezes sobrenatural. A essência dessa arte é o poder transformar a realidade, é criar meios de atingir o coração.

A atuação, a *performance* do contador tem que ser de grande intensidade, com uma essência de verdade onde se reflete a imagem humana inclusive com suas imperfeições e sentimentos. Seu jeito de ver e de viver no mundo, sua linguagem e suas expressões. O narrador é um ser inalcançável e único, dentro de suas histórias, é por meio dele que a nossa imaginação cria asas e o impossível pode acontecer.

A narrativa e seus contadores fizeram parte da vida de milhões de pessoas pelo mundo afora, porém, para alguns estudiosos do século XX, a posição do contador de histórias se viu ameaçada:

> Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quanto se anuncia o desejo de ouvir histórias, como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja, a de trocar experiências. (BENJAMIM, 1996: 57)

Atualmente, mesmo com a concorrência poderosa dos meios de comunicação de massa, percebemos que houve um crescimento considerável e contínuo da prática de narrar e ouvir histórias; as sessões de “horas do conto” nunca foram tão presentes em espaços culturais e educativos; os cursos que trabalham com esse tema aparecem até no ensino superior e na extensão universitária. As escolas particulares e públicas vêem propiciando projetos e horários específicos para essa prática, mobilizando um grande número de leitores e de ouvintes.

O governo federal contribuiu muito com esse avanço, principalmente na distribuição de livros de literatura infantil e juvenil para todas as escolas públicas brasileiras, como também, com programas e projetos que viabilizam livros e leituras estimulantes para professores e alunos, despertando em toda a classe escolar o interesse para a leitura e para a criatividade artística.

De acordo com Silva (2009, p. 35) os grupos de contadores de histórias atuam como elementos motivadores e preparatórios à leitura de livros, e nisso diferem dos contadores de anedotas e das novelas de TV, pois o contador de histórias sabe que seu papel é levar o ouvinte a tornar-se um leitor. Mario Quintana, o inesquecível poeta gaúcho, dizia em um de seus textos poéticos que ler é o único modo de se estar sozinho e acompanhado ao mesmo tempo.

Os contadores são pessoas que são apaixonadas pela leitura, sonham acordadas e vivem no “mundo das nuvens”. Precisam de incentivos para viver grandes paixões, novas aventuras e um sonho a cada dia, aprendendo assim novas histórias e novos rumos para sua caminhada através delas.

A história da escrita e a contação de história

Desde as mais remotas épocas da humanidade, o ser humano necessita do aprendizado contínuo, buscando sempre novas formas de aprender e de reconhecer o conhecimento como fonte inspiradora para um avanço no mundo atual.

Nos padrões atuais de ensino, a tecnologia tem ocupado espaço importante na aprendizagem, levando em consideração a necessidade do aprendizado contínuo de novas linguagens. Sendo que a mídia se apresenta de múltiplas formas, com imagens, sons, textos e armazenamentos de informações, formando assim a hipermídia.

Mais nem sempre foi assim, cerca de 20.000 anos atrás as pinturas rupestres já mostravam formas de transmitir informações. As pinturas, no início eram feitas no interior das cavernas, e não na entrada, onde os homens viviam, pois elas tinham um significado mágico. Mais tarde começaram a aparecer desenhos que comunicavam alguma coisa, era uma tentativa de escrita, embora fossem simples, era a

escrita pictográfica ou ainda ideográfica, com sinais para palavras ou conceitos individuais.

Os autores Ruth Rocha e Otávio Roth (2005) relataram que a primeira linguagem humana pode ter sido desenvolvida a partir da necessidade de comunicação entre caçadores e coletores de frutas e sementes, que necessitavam de trocar suas mercadorias e fazer um comercio entre suas necessidades primordiais. E assim surgiram as primeiras civilizações que centralizavam a economia e necessitavam de desenvolver um sistema de escrita. Além de registrar mitos, lendas e poesia que eram importantes para a cultura de um povo. (ROTH, 2005)

Com o tempo a escrita foi mudando, as pessoas precisavam escrever coisas que permitiam mostrar as ações e representavam os fatos ocorridos naquele tempo. Sendo assim, a sequência de desenhos em tábuas de argila, já permitia contar uma pequena história ou mandar uma mensagem simples. Os símbolos se simplificaram e cada conjunto de marcas calcadas na argila, com um estilete de ponta triangular, a cunha; significava uma palavra, que para os egípcios era os hieróglifos.

Mais tarde os egípcios inventaram o papiro, que permitiu uma escrita mais rápida e a partir daí a escrita foi sempre evoluindo. Eles chegaram a inventar uma escrita fonética, onde cada som tinha um símbolo ou uma letra. A escrita fonética permitiu que se produzissem todos os sons de todas as línguas com poucos sinais. Os fenícios adaptaram o alfabeto fonético e criaram o alfabeto de 24 letras, dando origem a outros alfabetos: o hebraico, o árabe, o grego, o cicílico (russo), o devanágari (hindu), o romano, etc.(ROTH, 2005)

Com a invenção da imprensa, surgiram os primeiros textos que deram origem aos livros, uma invenção do século XIX. Como as crianças eram, sobretudo, “adultos em miniatura” e eram tratados com tal, elas partilhavam de todos os afazeres e lazeres desse cotidiano comum.

Os contos que ouviam ao serão, nos locais de trabalho ou à lareira, eram relatos de “coisas acontecidas” ou “contos mentirosos, onde tudo era possível, sobretudo o impossível, e tudo era permitido de acordo com uma lógica interna e uma moral muito própria da época. Contados por mulheres, foram, na época do Romantismo, recolhidos por homens que acreditavam serem os contos o espelho da alma do povo. Adolfo Coelho, Teófilo Braga, Consiglieri Pedroso e Leite de Vasconcelos, foram autores que se destacaram.

Para Brenman (2012, p.21) os homens comuns ouviam narrativas. No decorrer da história, também os soberanos tinham à sua disposição seus narradores, como por exemplo, Alexandre Magno, que tinha uma “equipe” de *confabulatores nocturni*, que eram homens especializados em contar histórias á noite.

As histórias infantis são aquelas que mais fortemente nos marcaram, nos fizeram acreditar em viagens no tempo, em seres extraterrestres, em monstros e são capazes de nos transportar não só ao tempo como também aos espaços da nossa infância, que ainda hoje embalamos em nós.

As narrativas e seus contadores e contadoras fizeram parte da vida de milhões de pessoas pelo mundo afora: porém, para alguns estudiosos do século XX, a posição do contador de histórias se viu ameaçada:

> Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. È cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir histórias, como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, amais garantida entre as coisas

> seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências. (BENJAMIN, 1996: 57)

A arte de contar histórias, no mundo atual, significa uma oportunidade de exercitarmos o pensar, o falar, o calar e o imaginar; tão importante para o mergulho profundo em nossas almas.

A função do professor contador de histórias

Nos últimos relatos de professores contadores de histórias da rede municipal de Londrina, apresentados por Rovilson José da Silva (2001) enquanto pesquisador e contador de histórias destacam-se a importância e a necessidade desse momento com os alunos, tornando-o primordial no currículo escolar. O quadro de professores escolhidos para exercer essa função é decorrente da facilidade e pela simpatia às leituras de modo geral, entretanto a escolha é feita pela direção da escola.

Segundo Silva (2001, p.209) são três os aspectos que mais se destacam dentre os critérios utilizados pelas instituições de ensino para selecionar os professores contadores de histórias: ser leitor; ser criativo e ser dinâmico[4].

Baseado nos estudos de Silva (2001) ficou evidente que os professores contadores de histórias não têm formação específica em Artes, Biblioteconomia ou em licenciatura em Letras, porém estão em constantes atualizações com cursos de formação continuada. Possuem uma vez ao mês assessoria pedagógica oferecida pela Secretaria de Educação e participam de congressos e viagens culturais para aperfeiçoamento profissional.

A proposta da Prefeitura Municipal de Londrina - PML é que o professor da hora do conto seja uma espécie de multiplicador da leitura, não só para os alunos como também para os professores, pois é lamentável que professores não tenham hábito de leitura literária. Professores que não lêem, muito provavelmente não incentivam seus alunos a ler.

A seleção dos textos para a aula do conto, ainda predomina a idéia pedagógica, didática e com projetos interdisciplinares. A obra literária bem realizada tem a característica de ser polissêmica, de contribuir de forma ampla para a formação do ser humano, mais isso não significa direcioná-la para situações em que o caráter pedagógico predomina sobre o estético, pois o aspecto formativo da obra literária se constrói na medida em que há a construção do leitor, como esclarece Cândido:

> A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ele age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972:04)

Metodologia de Pesquisa

[44]Rede Municipal de Londrina – SME – Secretaria Municipal de Educação

Na presente pesquisa procura-se elencar as diversas maneiras e estilos de contação de histórias existentes em narradores – professores por meio da revisão da literatura e relato de experiências da autora, enquanto professora da Educação Básica – Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A revisão da literatura faz recorte sobre a importância da contação de historias na formação do aluno, com base na construção de uma percepção crítica e artística. Apresenta também a evolução da arte de contar histórias perpetuadas no decorrer dos tempos, deixando assim um legado universal para aqueles que cultuam e agregam as histórias em suas vidas.

O relato de experiência apresenta a dinâmica da contação de histórias em uma escola do Ensino Fundamental I desenvolvido pela autora da pesquisa. Os espaços que ocorrem a contação de historias são salas de aula das turmas de 4º e 5º anos da Educação Básica. As experiências em "Hora do Conto" são realizadas em sala de aula pelo professor regente de Biblioteca que possui um perfil especial na realização dessa atividade (professores)[5].

A experiência aqui citada foi feita ao longo dos anos de carreira como professora de ensino fundamental I e dos últimos oito anos na vivência com as palavras e com as crianças. Foram escolhidas algumas estratégias e ideias que deram bons resultados e que devem ser compartilhados com professores da hora do conto.

A pesquisa apresenta as principais estratégias para disseminar o processo de contação de histórias, que consistem nas seguintes etapas: a) primeiramente a escolha do título ou historias a ser contada, b) a preparação do narrador e dos personagens a serem inseridos no conto; c) exploração do texto literário envolvendo sentimentos e a imaginação; d) formas para transmitir confiança e motivar a atenção do público; e) mostrar a criança que o que ouviu está impresso no livro; f) estimular todas as formas de expressão artística no processo de contação de histórias.

No segundo momento do relato, descrevem-se as intenções estéticas que podem ser encontradas no domínio de seus recursos internos – entonação de voz, respiração, expressão corporal – e externos – um instrumento musical, um desenho, um objeto, uma gravura ou um livro. Livro este, sempre presente nas contações de histórias, na hora do conto feito pela autora e pelos demais contadores do projeto.

Não importa se essas intenções estéticas são conscientes ou inconscientes, intuitivas ou fundamentadas teoricamente; o importante é que atendam às necessidades da história e do ouvinte. E nesse momento, observa-se a assimilação e apropriação da história ouvida e a compreensão que o contador de histórias será capaz de mediar na hora do conto, com seus alunos.

Resultados e análise

O relato de experiência aqui descrito faz parte da atividade de Hora do Conto que venho desenvolvendo a mais de sete anos na escola municipal Mercedes Martins Madureira em Londrina- Pr. Onde atuo como professor regente de oficina de biblioteca nas séries de 4º e 5º anos da Educação básica, envolvendo alunos da faixa etária de 8 a 10 anos de idade.

[5]O professor regente de oficina de biblioteca – função de organizar e emprestar livros; contar histórias como meio de fomentar a leitura na escola; zelar e reparar o acervo da biblioteca escolar.

As aulas do conto são ministradas semanalmente, sendo uma vez por semana com contação de histórias e outra para empréstimos de livros, com a duração de 50 minutos cada.

A escolha do professor contador de histórias é constituída pelo perfil pessoal do profissional que atua nessa área, sendo de preferência formado em Artes ou Pedagogia. A dinâmica da aula do conto é feita pelo próprio professor a partir de um planejamento anual, elaborado pela coordenadora do Projeto "Palavras Andantes"[6] junto à Secretaria Municipal de Educação do Município de Londrina-Pr.

Acreditando que a formação do ser humano depende de sua identidade cultural e social, sendo esta formada pela sua história, de sua família e de toda sua comunidade. Silva (2001, p. 209) Suscitar o imaginário e a curiosidade nas crianças é o papel primordial do contador de histórias.

Baseado nisso, o trabalho foi iniciado depois de muito pesquisar sobre as histórias infanto-juvenis e o desenvolvimento cognitivo do aluno a ser provocado. Porém um bom planejamento anual e semanal são bases para um bom desempenho nas atividades para as aulas do conto.

Acredito que a busca do propósito para a criação da *performance* parta da relação entre palavra e narrador, sendo assim cada professor ou contador tem seu "jeitinho" de contar histórias e utiliza o elo entre a compreensão e a interpretação para ser capaz de mediar diferentes pontos de vista.

A composição de todo esse processo de compreensão, interpretação e formação de uma linguagem nova para contar histórias, leva a pensar que o contador jamais poderá ser um mero reprodutor, mais será sempre um ser criador, responsável por fazer a "fusão de horizontes" entre o autor ou tradição, narrador e ouvinte.

Sendo assim, algumas estratégias específicas são necessárias para contar uma história com riqueza de significados que a faz permanecer viva entre o contador e os ouvintes:

A escolha do título ou historias a ser contada: A primeira das sugestões consiste em fazer o correto, em reproduzir fielmente a palavra, respeitando o texto e o autor. Porém, toda história tem que ter vínculo com o contador, fazer parte de sua identidade e dar lugar a um criador a seu serviço, em busca de uma identidade poética. A escolha é tão sua, quanto da turma em que você vai contar a história, porque fala do mundo em que vivemos, das histórias que ouvimos e das emoções vividas nessa imaginação. Fazendo crer que o professor nesse momento se torne um artista, um "fazedor" da arte de contar histórias.

A preparação do narrador e dos personagens a serem inseridos no conto: Nesse momento o professor contador de histórias passa a preocupar-se com elementos constituintes da ação, da construção de personagens e dos cenários; exercita o controle da emoção e a sua necessária dosagem; entregam-se a platéia mais numerosa que a familiar, e entra para sala de aula com um imenso valor estético: levar a arte da contação na hora do conto.

O contador de história aprende a preparar-se para o ato de contar, através de livros e textos existentes na biblioteca escolar e torna-se de certa forma um artista contemporâneo. Novos dados podem ser incorporados: as histórias que se contam

[6]Palavras Andantes – Projeto de contadores de histórias elaborado pelo Profº Drº Rovilson José da Silva, onde todos os professores atuantes na biblioteca escolar do Município de Londrina participam a 10 anos de atividades de formação continuada para exercício dessa atividade, como participação em Congresso e em viagens culturais.

oralmente podem ir além de textos da tradição oral e incidir em textos literários totalmente memorizados dos livros, inclusive textos de autores consagrados.

A maior diferença entre contadores e escritores é levar a escrita literária para o fazer literário, tornando esta, uma boa história, destacando o estilo de cada narrador em apresentações adaptáveis ao seu modo de representação corporal e linguística. Sendo aqui, necessários estudos da literatura, de linguística, de construção literária e habilidades orais e gestuais do contador

Explorar o texto literário envolvendo sentimentos e a imaginação: Para se contar uma história há alguns pontos a serem observados: emoção, imaginação, organização do texto, adequação, corpo e voz, pausas e silêncios, olhar, espontaneidade e naturalidade, ritmo, clima, memória, credibilidade. Sem esses elementos essenciais qualquer contação fica comprometida.

Confirma assim, Sisto (2012, p.60-61) O contador de histórias é um veículo da língua viva, conhecedor da língua e da literatura, portanto, a peça fundamental na contação de uma história é o olhar de quem conta. O olhar funciona como um cordão umbilical, que mantém o vínculo do contador com o público. O olhar no olho das pessoas é trazê-las para dentro da história. Fingir que olha é afastá-las para o desinteresse e para o não envolvimento.

Transmitir confiança e motivar a atenção do público: Acredita-se que a busca da atenção e do interesse do ouvinte é primeiro interiorizada pelo contador, esse só consegue transmitir confiança se ele leu e interpretou a história antes de contá-la.

A confiança é essencial, pois é nela que o ouvinte faz a relação entre a história ouvida com a sua verdadeira história. Essa ponte intrínseca que leva a acreditar ou não nas informações recebidas naquele momento.

Em princípio isso pode parecer evidente, mais o grande segredo está na apropriação, é impregnar-se das histórias de forma que todos os sentidos possam ser aguçados e todo corpo possa naturalmente comunicá-las pelos gestos faciais e corporais, estando a serviço das verdades ancestrais transformadas em contos.

Mostrar a criança que o que ouviu está impresso no livro: em todas as aulas do conto devem ser apresentados os livros onde foram retiradas as histórias, muitas vezes são lidos e mostrados aos alunos, outras somente lidas, outras simplesmente contadas de maneira simples e objetivas, às vezes lidos pela professora e dramatizadas pelos alunos, imagens e gravuras das cenas também fazem parte das histórias mudas e na maioria das vezes contadas com narrações originais, porém alteradas conforme a vivencia do contador com aquela história.

Estimular todas as formas de expressão artística a partir da contação de histórias: Essa busca inesgotável de formas de expressão artísticas deve ser transformada em cada história de maneiras diferentes. Os recursos ilustrativos que venham a contribuir com a história e impulsionar a imaginação do ouvinte são explorados de diversos modos de representação: texto, desenhos, pinturas, colagens, expressões corporais e orais (teatro) ou dramatizações.

Esses recursos podem ser cênicos, musicais, plásticos, circenses, multimídia, enfim, a *perfomance* narrativa é livre para abrigar qualquer linguagem, desde que seja tecnicamente eficiente, justificada e que não prejudique o poder da matéria prima: a palavra.

Sisto (2012, p.152) ressalta que o fato é que, quanto mais o contador de histórias se qualifica como um artista da palavra, mais ele pode atingir o outro, mesmo na sala de aula!

Muitas vezes, o encantamento da narração vem da simplicidade, das sutilezas que dão espaços aos mistérios das entrelinhas, das fontes de interesse do narrador e ouvinte tem em comum. Afinal, o que vale mesmo é a capacidade que a obra tem de atração, de motivação e de reflexão, por provocar em seu público um enorme bem estar, um desejo de ouvir mais!

Considerações finais

A arte de contar histórias pode congregar elementos de diversas linguagens artísticas, mas é preciso manter no domínio da narração para não virar outra coisa, principalmente teatro.

Os contadores encantam com palavras, promovem a leitura e o resgate lúdico da fantasia. Em vez de virar fumaça no tempo, o contador de histórias se multiplicou. Hoje, aparecem muitos grupos e oficinas, que estão permanecendo aceso o fogo para aquecer as salas de leituras, o espaço na praça, no teatro, na televisão, nos rádios, em feiras de livros e centros culturais. A atividade que parecia ser destinada a professores e bibliotecários conquistou outros adeptos: atores, mímicos, músicos, estudiosos da literatura, poetas, escritores, avós, donas de casa, recreadores e até curiosos.

Um pensamento da contadora catarinense Gika Girardello: “contar histórias é uma necessidade básica do ser humano de compartilhar experiências” (informação verbal, portanto um conto se torna vivo quando o narrador expõe ao ouvinte o que há de representativo naquelas palavras em relação as suas particularidades.

Ler o mundo por meio da contação de histórias implica despertar interesses: pelo imaginário real, pelo lúdico, pelo novo e pelo velho, criando em sua mente valores que fizeram parte de nossas vidas no decorrer dos séculos. A humanidade não teria essa evolução, se não houvesse histórias, se na cultura dos povos não houvesse quem a transmitissem e cabe aqui finalmente mostrar que o papel fundamental do Contador de histórias é essencialmente preservá-las através da oralidade.

Referências

BENJAMIM, Walter. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov.**In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo. Brasiliense, 1996, p.57.

BRENMAN, Ilan. Através da vidraça da escola. Formando novos leitores. 2ª Ed. Belo Horizonte: Eletria, 2012.p. 23.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da literatura infantil- juvenil.** São Paulo. Ática.1991, p.13.

FONSECA, Adriana B.S. **Era uma vez...**: o contar histórias como prática educativa na formação docente. Uberaba. UNIUBE, 2003. Dissertação de mestrado.

LEMOS, Cláudia de (1982). **Sobre Aquisição de Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original**. Trabalho apresentado na Mesa-Redonda Psicolingüística: Riquezas e Dilemas na Teoria e na Prática, 34ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

RAMOS, Ana Claudia. **Contação de histórias:** um caminho para formação de leitores. Londrina: UEL, 2011. Dissertação de mestrado.

ROTH, Otávio & ROCHA, Ruth. **O livro da escrita:** o homem e a comunicação. Ed. Melhoramentos. 6ª ed. 2005.

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 2008.

SILVA, Marcelo M. **Mitos, contos e lendas**: A contação de histórias como intervenção psicopedagógica institucional. 2007. A psicopedagogia Institucional e sua atuação no mercado de trabalho. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008. p. 187-197.

SILVA, Rovilson J. A **leitura literária nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental do município de Londrina.** Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em letras na área de Concentração: Literatura e Ensino. Londrina: UEL, 2001. P.170 -179.

SILVA, Vera M. T**. Literatura Infantil Brasileira**: Um guia para professores e promotores de leitura. 2ª Ed. Ver. Goiânia: Cânone Editorial. 2009, p. 35-36.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3ª ed. Belo horizonte: Aletria, 2012.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Iniciação Científica GT: Teatro
Eixo Temático: Múltiplas culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporâneas.

O TEATRO NA FOTOGRAFIA DE DAVID LACHAPPELLE; LEITURA DA IMAGEM

Jordana Seixas da Silva Alexandre (Unirio. RJ. Brasil)

RESUMO*:*
Vivemos em uma sociedade composta por múltiplas imagens que povoam o estético cotidiano; o processo da leitura de imagem é uma aventura ao mundo imagético presente no mundo e nas artes, uma proposição de relação do leitor, acompanhado de suas percepções e subjetividades, com as imagens que falam, entretanto não como um receptor de visualidades mortas que se anunciam mas não dialogam, não se relacionam com a bagagem cognitiva do espectador. O estudo se propõe a realizar a leitura da imagem cênica na fotografia de David LaChappelle, considerando o fotógrafo um diretor teatral que compõe cenas em imagens, percebendo a relação que se estabelece nas suas composições e reconhecendo o que estas imagens refletem e querem dizer sobre o indivíduo na modernidade. A partir dessa experiência estética de leitura de imagem, a pesquisa busca se aprofundar em uma metodologia artística-educativa que contemple a interculturalidade, na busca por estimular o olhar crítico dos alunos diante das imagens que o cercam, do mundo globalizado e da cultura de consumo que se apresenta através dessas imagens, auxiliando-os desta forma, na exerção da sua cidadania.
Palavras-chave: Teatro-Imagem; Leitura de Imagem; David LaChapelle.

READING IMAGE SCENIC THE PHOTOGRAPHY OF DAVID LACHAPELLE

ABSTRACT:
We live in a society composed of multiple images that populate the everyday aesthetic; the reading process image is an adventure to the imagery present in the world in the arts world and a proposition regarding the reader, accompanied by their perceptions and subjectivities, with images that speak, though not as a receiver dead visualities that advertise but they do not talk, do not correlate with cognitive baggage the viewer. The study aims to perform the reading of the image, scenic photography of David LaChappelle considering the photographer a theatrical director who composes scenes in images, realizing the relationship established in their compositions and recognizing that these images reflect and want to say about the individual in modernity. From this aesthetic experience of reading an image, the research seeks to delve into an artistic-educational methodology that addresses interculturalism, seeking to stimulate the critical gaze of the students before the images that surround it, the globalized world and the culture of consumption which is presented through these images, thus helping them in exsertion their citizenship.
Key words: Theatre-image; Reading image; David LaChapelle.

Introdução

Vivemos em mundo de imagens que povoam o estético cotidiano por toda parte, a presença da imagem tem se apresentado como uma potente ferramenta de comunicação que se impõe na sociedade. A mídia e a publicidade apropriaram-se da imagem como ferramenta prioritária para alcançar o cliente e o espectador, desta forma, uma cultura das visualidades tem se apoderado da identidade dos sujeitos de forma crescente, compondo a arquitetura dos países e o design do dia a dia, com a imagem que vendemos de nós e a imagens dos outros passeando entre outdoors e muros pichados.

Imagem espontânea, imagem manipulada, imagem comercial, imagem cinematográfica, imagem produzida, encontrada, capturada, somos rodeados por inúmeras imagens que estão abertas ao olhar sensível do leitor, que podem ser lidas pelo auxílio de técnicas e ferramentas oferecidas pela semiótica plástica, mas não podemos ignorar a singularidade que existe no ato da leitura, a percepção, a memória, o conhecimento, a composição do universo cognitivo do leitor.

Analisar as imagens fotográficas de Davi LaChapelle é sentar nas poltronas do teatro e assistir ao um espetáculo teatral, um espetáculo que dispensa o uso das palavras, do diálogo e do movimento corporal, trata somente da cena capturada, do momento sublime, o gesto expressivo dos atores que no auge do gozo dramático são imobilizados em suas ações expressivas; cenário, figurino e atores congelam em cena, para compor o espetáculo-imagem, a espera de serem traduzidos como expressão e reflexo do homem e do consumo da sua imagem na sociedade moderna.

Imagem 1: The House at the End of the World



Fotografia de David LaChapelle
Fonte: http://www.davidlachapelle.com/series/the-house-at-the-end-of-the-world/

> Uma fotografia, escreve o romancista e crítico de arte inglês John Berger, “ao mesmo tempo registra o que foi visto, sempre e por sua própria natureza refere-se aquilo que não é visto. Ao contrário da fotografia, o mundo não tem uma moldura: o olho divaga e pode aprender aquilo que está além das margens. Conhecemos os limites de um documento fotográfico, sabemos que ele mostra apenas aquilo que o fotografo quis enquadrar e aquilo que determinada luz e sombra lhe permitem relevar, e no entanto o espelhar factual que Plínio considerava uma virtude ultrapassa essas restrições e hesitações. Ao contrário: a fidelidade que a fotografia reivindica permitiu (e ainda permite) que ela seja manipulada sem protestos, uma manipulação que as técnicas eletrônicas agora tornaram ainda mais imperceptível. (MANGUEL, ALBERTO, 2001, p.92)

Manguel aponta a progressiva manipulação autoral como parte integrante do seu processo, uma direta interferência daquilo que o fotógrafo desejou enquadrar, cortar ou dar ênfase, desde a seleção de personagens nas cenas de guerra de um documentário, as montagens artificiais das modelos perfeitas refém do milagroso photoshop, as cenas excluídas ou evidenciadas. O foco é determinado não pela lente da câmera, mas pelo olhar conceitual e subjetivo do autor.

Desenvolvimento e metodologia (leitura de imagem)

As fotografias de David LaChapelle raramente retratam a espontaneidade do cotidiano, não se trata de recortes da sociedade capturados pelo seu olhar, existe um trabalho de composição da imagem, cenários são construídos e personagens são caracterizados por figurinos, maquiagem, expressões faciais e corporais que buscam uma encenação através de poses que substituem possíveis densos diálogos. Esses textos poderiam ser teatralizados e expressos em uma extensa literatura dramatúrgica, mas são substituídos pela imagem cênica congelada na fotografia. Ao contrário do fotografo americano Edward Weston, que se recusava a cortar as fotos originais, acreditando que a fotografia deveria ser o retrato fiel da realidade, sem alterações e interferências, autêntica e idêntica se opondo a composição montada e manipulada pós moderna de David LaChapelle.

A fotografia é a escrita visual, e nada que contém nela é vazio de intenção, tudo existe para servir a ideia do autor, nem o quadro velho jogado no chão encostado na parede, nem a boneca na mão da mulher, nem o pedaço de telhado despedaçado no chão, nada, nenhum adereço em cena é desprovido de discurso,

ou objetiva alcançar a beleza padronizada e a contemplação do espectador, cada mínimo detalhe compõe a narrativa da imagem e quer dizer alguma coisa. Segundo Alberto Manguel, toda imagem tem uma historia pra contar, são narrativas embrionárias, traduzindo-se em palavras, e estas são historias que permanecem a espera de um narrador. Na fotografia de David LaChapelle o fotografo trata-se na verdade de um grande diretor teatral, que idealiza um texto e o constrói através da imagem. Todas as linguagens artísticas segundo o autor Alberto Manguel, suprimem informações, seja da obra ou do autor, entretanto, todas estão abertas a subjetividade e a ficção imaginária do público.

> A fotografia, porém, embora admitindo a subjetividade da câmera, repousa na convicção de que aquilo que nós espectadores, vemos existiu de fato, que aquilo que ocorreu em determinado e exato momento e que, como realidade, foi aprendido pelo olho do observador. Qualquer fotografo, conscientemente censurado ou inconsciente manipulado, manifestamente artificial (como na obra de Man Ray) ou esmeradamente fraudulento (como nos falsos instantâneos de Cindy Sherman), e mesmo que se apresente como "fixo, rígido, incapaz de qualquer intervenção", depende integralmente desse embuste necessário... Toda fotografia (ampliada, cortada, tirada de determinado ângulo, iluminada de certa forma) cita a realidade deturpada. (MANGUEL, ALBERTO, 2001, p.92 e 93)

A serviço dessa narrativa da imagem, juntamente com a composição do cenário e direção cênica dos modelos-atores, o artista utiliza-se da manipulação digital para interferir visualmente na estética da cena, com o intuito de dar ênfase ao seu teatro-imagem, através do exagero e da fantasia surreal, da saturação e contraste exacerbado das cores, e da grande intensidade de luz provocada. O artista busca compor uma expressão da sua subjetividade, do seu olhar crítico sobre o mundo pop, sobre a cultura de massa e a cultura do consumo, compondo uma imagem sobre outras imagens, apropriando-se da vida como suporte para exprimir cenicamente suas ideias sobre ela.

Na fotografia acima, da série The House at the End of the world, a peça-imagem situa um ambiente cenográfico de caos e destruição, como o próprio nome já diz, o onde, é definido por uma casa que se encontra no fim de mundo, como se um terremoto ou tsunami tivesse passado e deixado rastros da sua decadência. Pela perspectiva da imagem nota-se que a destruição passou por ali e continua ao longo

do caminho nas paisagens que não se vê, a fotografia exibe a casa destruída pelo fim do mundo que chegou, mas insinua milhares de outras paisagens e casas que também se extingue com mesmo fim do mundo.

No primeiro plano, no canto esquerdo da peça-imagem posa uma mulher com um bebê no colo, e no segundo plano, a direita e no centro da fotografia, concentrando a maior parte da imagem, situa o cenário com as casas destruídas. Existe entre esses dois planos um contraste inusitado, assim como em quase todas as fotografias de David LaChapelle, pois os dois planos não dialogam na mesma estética visual, a mulher parece estar em um contexto totalmente avesso ao contexto da paisagem, desta forma, embora exista uma assimetria desproporcional de enquadramento que evidencie o cenário, ambos se protagonizam pelas diferenças de intenções, chocando, contrastando e dando assim ênfase a cada plano por igual, da mesma forma como as cores complementares que estão opostas no círculo cromático, quando são unidas na mesma composição, provoca um choque pelas diferenças de matizes, acentuando o contraste e assim colocando em evidencia ambas as cores.

Embora impregnada de influências da arte pop, utilizando da publicidade, da moda e da mídia para fazer uma crítica a sociedade de consumo e ao mundo superficial da aparência, esse contraste existente entre os planos executado na fotografia, resulta em um explícito afastamento da realidade e a situa como uma peça-imagem-surrealista, encenando uma desconexão com a lógica pela falta de sentido e coerência que exprime, teatralizando uma imagem irracional fruto do subconsciente do autor. É o fim do mundo expresso pela árvore caída nos estilhaços da casa, mas em oposição a esse fim derradeiro, o céu brilha de um azul límpido e degrade, o sol cintila os destroços despedaçados no chão e a mulher de meia calca rendada branca, combina seu batom vermelho com a calcinha, o sapato e o edredom, é o espetáculo do fim dos tempos.

> Estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, á mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens- pintadas, esculpidas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas. Quer descubramos nessas imagens circundantes lembranças desbotadas de uma beleza que, em outros tempos, foi nossa (como sugeriu Platão), quer elas exijam de nós

> uma interpretação nova e original, por meio de todas as possibilidades que nossa linguagem tenha a oferecer (como Salomão intuiu), somos essencialmente criaturas de imagens, de figuras. (MANGUEL, ALBERTO, 2001, p.21)

A personagem carrega um bebê no colo, como uma propaganda, da mulher na sociedade moderna que precisa se virar para trabalhar, cuidar da casa e dos afazeres domésticos, cuidar dos filhos e marido e ainda corresponder as expectativas impostas pelos cânones da mídia e da sociedade, através dos bens, do consumo, e do status que se vende com o consumo, a promessa eterna de felicidade. Ela está vestida por um tecido que parece um edredom, como se estivesse acabado de sair da cama, porém mesmo o edredom, da forma como foi posicionado e projetado, com seu vermelho exuberante, da um ar de soberania e elegância a mulher, como se estivesse com um luxuoso vestido de grife, pronta para entrar na passarela, é o sangue disfarçado de vermelho-moda-luxo, um choro contido que pulsa na cor da dor.

Na sua cabeça encontra um travesseiro, dialogando com o edredom, como se ela realmente estivesse acabado de sair da cama, ou ainda permanecesse nela. Embora o travesseiro permaneça na cabeça da mulher, pela forma como foi disposto o seu cabelo, como se ela estivesse em uma vitrine com o vento batendo no seu rosto e estática na posição de bela, não concilia com a imagem real de uma mulher dormindo, com os cabelos desalinhados na cama. Está mulher não dorme... ela é fruto da sociedade pós moderna, onde a renovação e a beleza devem ser constante, conforme descreve o filosofo francês Gilles Lipovetsky, a pós modernidade é a sociedade do hiperconsumo, a civilização que vive a felicidade paradoxal em um lugar onde o objeto a ser consumido é a construção da própria imagem para estar a altura dos status de padrões estéticos ditados pela sociedade e pela mídia . A real sociedade é maquiada e encena a sociedade feliz e perfeita, mas existe uma real sociedade que vive no submundo, nas entranhas da modernidade, sofrendo as consequências do hiperconsumo e da constante insatisfação.

> A noiva será tão bonita quanto esta fotografia em grande plano mostra? A imensa maioria das pessoas diz-se feliz, e todavia a tristeza e o stress, as depressões e a ansiedade formam um rio que ganha caudal de forma preocupante. (...) O PIB duplicou desde 1975, mas o número de desempregados quadruplicou. As nossas sociedades são cada vez mais ricas: no entanto, um número cada

> vez maior de pessoas vive em condições precárias e tem de economizar em todos os pontos do seu orçamento, com o dinheiro a tornar-se uma preocupação cada vez mais obsessiva. Temos acesso a cuidados de saúde cada vez melhores, mas isso não impede que muitos de nós se tornem hipocondríacos crónicos. Os corpos são livres, e a impotência sexual é um problema comum. As solicitações hedonistas são omnipresentes: a inquietação, a decepção, a insegurança social e pessoal aumentam. Estes são alguns dos aspectos que fazem da sociedade de hiperconsumo a civilização da felicidade paradoxal. (LIPOVETSKY, GILLES, 1944, p.12)

A narrativa das imagens da fotografia de LaChapelle contém signos visuais que narram o mundo pós-moderno, globalizado, expressando em imagens cênicas, os personagens como objetos de consumo, como consumidores e produtos consumados. Gilles Lipovetsky descreve em seu livro a era do vazio, a sociedade pós-moderna como um deserto, o lugar da indiferença provocada pelo excesso, pela saturação, pela informação e pelo isolamento, provocando no indivíduo uma consequente desestabilização e anemia emocional . Na imagem-peça, a distância e desconexão surrealista que existe, contrasta personagem e cenário, correspondendo a imagem do deserto da indiferença de Lipovetsky, um lugar que segundo o autor, a oposição entre sentido e ausência de sentido já não é dilacerante e perdeu o seu radicalismo diante da frivolidade e da futilidade da moda, dos lazeres e da publicidade. É o fim do mundo, a casa desabou e o tempo parou, mas a mulher inabalável continua bela e inatingível, nada lhe chega, nada lhe alcança, é indiferente, sua beleza fria e estática representa a era do vazio, o vazio dos sentimentos em oposição ao desejo do consumo que transborda, sacia, e mantêm a bela e poderosa mulher no pedestal da sociedade. De acordo com o autor, o deserto não seria mais a revolta, o grito ou o desafio da comunicação, e sim a indiferença pelos sentidos, uma ausência inelutável, uma estética fria da exterioridade e da distância, mas não de distanciamento.

> <<Quem fala de felicidade tem muitas vezes os olhos tristes>>, escrevia Aragon. Deveremos, então, dar razão ao poeta e, actualmente, ás leituras paranóicas, do consumo que prevêem o abismo por detrás do espetáculo radioso da abundância e da comunicação? (LIPOVETSKY, GILLES, 1944, p.12)

A imagem titulada; What was Paradise is now Hell, também compõe a série The House at the End of the world de David LaChapelle no mesmo site eletrônico. Nessa fotografia as modelos posam em cima de uma maca como doentes que foram atingidas pela catástrofe, prontas para serem conduzidas a um pronto socorro, na tentativa de sobreviverem ao fim do mundo que a tudo dissipou. A fumaça sobre o avião corrompido ainda paira no ar, como vestígio da recente presença do fim que chegou, mas as mulheres inabaláveis não sangram, não expressam feições horrendas de dor e pavor, as mulheres inabaláveis são incapazes até mesmo de morrer, elas não dormem e não morrem, elas posam na maca a beleza dos seus potentes cílios e da prata cintilada sobre suas pestanas. A mulher a direita, segura no cotovelo da mulher a esquerda, suas mãos também não repousam, suas mãos tencionam e performam o gesto ideal.

No cintilante purpurinado da meia calça branca, das sandálias de ponta fina, das tiaras prateadas e do vestido reluzente, existe um brilho superficial e mentiroso, assim como é possível indagar a mesma veracidade das casas-cenários de fundo, que não se assemelham a moradias reais para habitar pessoas reais, são semelhantes a cenários montados apenas na parte frontal, como espécies de cavaletes, feitos para dramatizar novelas, longas-metragens e histórias fictícias.

É o efêmero e a banalidade da moda nas roupas que vestem , nas casas que abrigam, na beleza desmedida e questionável, cenários feitos não para serem confundidos ou retratarem o real com fidelidade e perfeição, mas confeccionados para serem vistos de fato como como cenários, e personagens como atores, que encenam, são manipulados e comandados, sendo possível equiparar assim ao similar conceito de distanciamento ou estranhamento Brechtiniano, criado pelo dramaturgo Bertolt Brecht, técnica que desnuda os atores em cena, separando-os e distinguindo-os de seus personagens, tornando perceptível e consciente para o público no ato de encenação quem é um e quem é o outro, que ambos se tratam de pessoas distintas, assim, provoca a desilusão no espectador, e no caso da imagem, a desmistificação ao leitor de que a representação teatral, ou a imagem, é uma ilusão.

No cenário, o contraste permanece entre a destruição provocada pelo avião que desabou e o cenário de fundo bucólico e esperançoso, um verde ensolarado e suspeito que escapou da tragédia que chegou mas não o alcançou, como uma oposição entre a simbologia rotineira da imagem, e o que de fato a imagem o é, ou

haveria de ser. Ilustro essa afirmação de oposição entre a simbologia da imagem e a sua expressão de conteúdo com o filme pássaros de Alfred Hitchcock, que retrata uma cidade pacata a beira de um rio chamada bodega Bay, em que Tippi Hedren com sua singela beleza carrega na gaiola dois inofensivos e líricos pássaros, tradicionalmente rotulado como a pureza, a liberdade e a natureza, porém, na película, a suposta simbologia não anuncia a posterior trama de suspense e horror que vai ser desencadeada pelos temíveis e diabólicos pássaros, acentuando no discurso da leitura uma longa distância entre aquilo que a imagem convencionalmente induz, pelo que somos habituados a ler, e aquilo que imagem quer dizer, com interferência do autor e do contexto que ele a usa.

> A imagem de uma obra de arte existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela: entre aquela que podemos nomear e aquela que os contemporâneos do pintor podiam nomear; entre aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos; entre o vocabulário comum, adquirido, de um mundo social, e um vocabulário mais profundo, de símbolos ancestrais e secretos. Quando tentamos ler uma pintura, ela pode nos parecer perdida em um abismo de incompreensão ou, se preferirmos, em um vasto abismo que é uma terra de ninguém, feito de interpretações múltiplas. O critico pode resgatar uma obra de arte até o ponto da reencarnacão; o artista pode repudiar uma obra de arte até o ponto da destruição.
> Leituras críticas acompanham imagens desde o início dos tempos, mas nunca efetivamente copiam, substituem ou assimilam as imagens. “Não explicamos as imagens, comentou com sagacidade o historiador da arte Michael Baxandall, “explicamos comentários a respeito de imagens. Se o mundo revelado em uma obra de arte permanece sempre for a do âmbito dessa obra, a obra de arte permanece sempre for a do âmbito da sua apreciação crítica. “A forma”, escreve Balzac, “em suas representações, é aquilo que ela é em nós: apenas um artifício para comunicar ideias, sensações, uma vasta poesia. (MANGUEL, ALBERTO, 2001, p.29)

Recorrendo ao conceito da semiótica plástica, que define dois planos na imagem, o plano de expressão já citado anteriormente, e o plano de conteúdo, é possível perceber que nem sempre o plano de expressão, que diz respeito a características externas da imagem, tais como a luz, volume, profundidade, cor, equilíbrio, espaço e forma, esta dialogando de maneira obvia dentro da simbologia dos signos das imagens com o plano de conteúdo, aonde se expressa o tema do objeto retratado, a narrativa do ponto de vista do sujeito retratado e a interpretação e interlocução do autor, como é possível perceber nas duas imagens acima. Podemos

constatar a mesma imagem, o pássaro, sendo usado para trazer atmosferas totalmente avessas, Aldemir Martins pintou pássaros, utilizando cores vivas e complementares, a partir da experiência de observação das paisagens brasileiras e da vivência íntima com o meio natural, já Hitchcock explorou a oposição da simbologia que carrega a imagem do pássaro, explorando a crueldade e a morte provocada não pelo grotesco e assustador, mas pelo sublime, pelo mesmo lírico e poético animal que voa e enfeita as paisagens de Aldemir Martins. Ambos autores comunicam a ficção através da mesma imagem para expressar a poética que atribuíram a elas, seja pela fantasia, ou pela experiência real de vida, mas todas capazes de suscitar leituras múltiplas, que por serem vivas, estão abertas a um possível diferente entendimento daquele que se idealizou provocar enquanto ainda era um projeto mental de uma imagem.

> Leituras críticas acompanham imagens desde o início dos tempos, mas nunca efetivamente copiam, substituem ou assimilam as imagens. “Não explicamos as imagens, comentou com sagacidade o historiador da arte Michael Baxandall, “explicamos comentários a respeito de imagens. Se o mundo revelado em uma obra de arte permanece sempre fora do âmbito dessa obra, a obra de arte permanece sempre fora do âmbito da sua apreciação crítica. “A forma”, escreve Balzac, “em suas representações, é aquilo que ela é em nós: apenas um artifício para comunicar ideias, sensações, uma vasta poesia. (MANGUEL, ALBERTO, 2001, p.29)

Todas as fotos que compõe a série The House at the End of the world, correspondem a cenas que teatralizam a permanência do supérfluo no fim do mundo, o capitalismo mantendo homens mortos-vivos, refém do consumo da imagem, maquiados de soberanos e regidos pela efemeridade e superficialidade do mundo das aparências. Desta forma, imbuída de conhecimentos sobre David LaChapelle, o surrealismo e arte pop que estão impregnados na sua arte, interpelo suas imagens traduzindo através da percepção e de um discurso sobre o consumo, suas fotografias como espetáculos-imagens, que estão a espera de serem lidas e traduzidas a luz da sociedade moderna e de suas seduções e alienações.

Análises (resultados esperados)

> A natureza dupla da imagem estética: a imagem como cifra de história e a imagem como interrupção. Trata-se, por um lado, de transformar as produções finalizadas, inteligentes, da imageria em imagens opacas, estúpidas, que interrompem o fluxo midiático. Por outro lado, de despertar os objetos úteis adormecidos ou as imagens indiferentes da circulação midiática para suscitar o poder dos vestígios de história comum que eles comportam. (RANCIÉRE, JACQUES, 2012, P.35)

A leitura propõe uma relação entre aquilo que foi produzido, textual ou visual, composto por uma carga de emoções e intenções do autor, com o universo sensorial, emotivo e perceptivo daquele que lê. Desta forma, a leitura seria a relação do olhar do aluno-leitor com o texto visual, não um olhar desmistificador e crítico que antecede a relação de leitura, mas um olhar flexível, aberto, ainda que recorra a repetidas ferramentas e técnicas de leitura da semiótica, encontrando sempre resultados e leituras múltiplas sobre lugares, paisagens e seres singulares, sejam ele leitores, ou produtores de imagem.

Diante da prática de leitura perceptiva das imagens, as pesquisas mergulham a prática docente em um campo de transformações, que possibilitam o diálogo constante com o mundo globalizado que tem se apresentado em imagens, bombardeando o cotidiano dos alunos no caminho da casa para escola, da escola para casa, nos panfletos, outdoors, no ônibus que os conduzem estampados por propagandas. Embora exista esse acúmulo de imagens, eles passam por elas e elas por eles sem que haja uma relação, existe apenas a imposição dessas imagens, eles absorvem exatamente a verdade que a mídia e a publicidade, deseja que acredite sobre elas.

A experiência de pensar sobre as imagens e ler essas imagens, coloca o aluno-leitor na posição de estranhar e indagar essas verdades impostas, de se colocar como leitor de uma sociedade camuflada em signos visuais. A criação de um processo educativo que permita um olhar investigativo dos alunos, os situa como pensadores autónomos, que entende e interpreta o sentido da sociedade através do mundo imagético.

Referencial teórico;

- LIPOVETSKY, Gilles. ***A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo.*** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. ***Imagens que falam: leitura de arte na escola***.Maria Helena Wagner Rossi. – Porto Alegre: Mediação, 2009. (4. ed. Rev. e atual.) 144p.– (coleção Educação e Arte; v.2)
- MANGUEL, Alberto. ***Lendo imagens: uma história de amor e ódio.***Alberto Manguel; tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. – São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- ***Parâmetros curriculares nacionais: arte***.Secretaria de Educação Fundamental. –2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. ***A imagem no ensino de arte****.* São Paulo: Editora perspectiva, 1994.
- GOMBRICH, E. H. (Ernest Hans), 1909-2001. ***A história da Arte***. E. H. Gombrich; tradução Álvaro Cabral. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- RANCIÉRE, Jacques, 1940- ***O destino das imagens*****.** Jacques Ranciére; tradução Mônica Costa Netto; organização Tadeu Capistrano. – Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. ***Análise do texto visual: a construção da imagem***. Antonio Vicente Pietroforte.– 2. Ed., 1ª reimpressão; São Paulo : Contexto, 2013.
- FONTANILLE, Jacques. ***Significação e visualidade - Exercícios práticos****.* Porto Alegre: Editora Sulina.
- OLIVEIRA, Ana Claúdia de (org.). ***Semiótica Plástica*****.** São Paulo: Hacker, 2004, p. 115-158.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente**. *Semiótica Visual os percursos do olhar*.** São Paulo, Contexto
- FERNANDES, Sílvia. ***Teatralidades Contemporâneas*****.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
- GUINSBURG, J e Fernandes, Sílvia. (org.). ***O Pós – Dramático***. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- LEHMANN, Hans-Thies. ***Teatro pós – dramático*****.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- TELFORD, Charles W, SAWREY, James M. ***Psicologia: Uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento***, 5.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1968.

- BRECHT, Bertolt. ***Estudos sobre teatro***. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. ***Brecht na pós- modernidade.*** São Paulo: Editora perspectiva, 2001.
- LACHAPELLE, David. ***The house at the end of the world***: bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documentos. Disponível em: < Fonte: http://www.davidlachapelle.com/series/the-house-at-the-end-of-the-world/ >. Acesso em: 29 jul. 2014.

14 a 18 de Novembro de 2014
ConFAEB
Ponta Grossa - PR
II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES
XXIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL
DEPARTAMENTO DE ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (FAEB)
Tema: Arte/Educação Contemporânea:
metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender.

Modalidade: Artigo GT: Teatro
Eixo Temático: Iniciação Científica

TEATRO FOLIA

Antonio Gomes Pereira Neto (UFRN, Rio Grande do Norte, Brasil)

RESUMO*:*
Este presente Artigo de Iniciação Científica é o projeto de mestrado desenvolvido através do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), a partir da pesquisa do Teatro Dramático Folclórico, contextualizado no aprendizado e na prática educacional do aluno do ensino básico. Esta atividade possibilita o estudo do teatro de raízes populares, a formação estética e artística dos alunos e a interrelação dos participantes do projeto. Um teatro pedagógico que busca promover a expressividade do aluno interface ao processo de ensino-aprendizagem com caráter transformador. Através de atividades lúdicos, jogo dramático, improvisação teatral e aulas de história do teatro, possibilita uma reflexão sobre os valores artísticos na sociedade atual e a importância do teatro na educação. Neste processo de construção os alunos descobrem sua maneira de criar e representar, exercitando o seu músculos da imaginação. Trabalhar seu raciocínio para o dia-a-dia da escola, manter uma relação de aprendizado e uma conexão entre arte e educação, cultura e criação espontânea.
Palavras-chave: Teatro/Educação; Raízes populares; Pedagogia teatral

THEATER REVELRY

RESUMEN:
This this Article Scientific Initiation is the master project developed through the Professional Master of Arts (PROF-ARTS), from the research of Folk Drama Theatre, contextualized learning and educational practice in the student's basic education. This activity allows the study of the roots of popular theater, aesthetic and artistic development of students and the interrelationship of the project participants. An educational theater that seeks to promote the expressiveness of the student interface to the process of teaching and learning with transforming character. Through playful activities, dramatic play, theatrical improvisation and theater history classes, provides a reflection on the artistic values in society today and the importance of theater in education. This construction process students find their way to create and represent your exercising muscles of the imagination. Working his reasoning for the day-to-day school, maintain a learning relationship and a connection between art and education, culture and spontaneous creation.
Key words: Theatre/Education; Popular and folk roots; Theatre Pedagogy

1 Introdução

A criatividade do povo brasileiro se expressa magistralmente na arte e nas formas míticas e em suas crenças. Através do Teatro Dramático de Raízes Populares – cria-se um folclore com as características do povo e da região, espetáculos ricos em signos, emblemas, magia e encantamento. Roteiros que utilizam as ledas, mitos, lugares e as festas, o canto ou hábitos possuem estórias que nos permitem entender a origem ou o formato dos acontecimentos, personagens cosmogônicos qual pluralizam as ações das cenas, um teatro vivo, enérgico, fantástico e antiilusionista.

Nessas estórias é criada uma dramaturgia folclórica, um exemplo de arte incomum e congruente. As ações destes personagens populares possibilitam múltiplas vertentes à construção dramatúrgica, unindo o imaginário popular ao folclore. Sendo assim, esta diversidade resulta em um teatro com possibilidade e vertentes de criação. Uma mistura de emblemas e elementos artísticos que resulta em uma arte irreverente, desconstruída e cosmopolita, um Teatro Folia. Deste modo, a matriz é a observação do cotidiano das pessoas, para recriar os personagens e enredos, desenvolvendo uma estética arbitrária e continuada da dramaturgia. Abrindo novos caminhos para o imaginário fantástico, com possibilitas e vertentes para uma nova dramaturgia negra, mulata, mameluca, tropical, com sua densidade e tensão, formas e elementos da arte genuína.

Toda tradição do povo brasileiro está protegida nas raízes da sua cultura, valorizando os elementos nacionais e mostrando toda opressão, conflitos agrários, escravidão e a exploração de trabalho. Homens e mulheres que através da arte dialogam neste turbilhão de ideias e compatibilidade, representam personagens libidinosos, figuras avultas, brincantes e artistas populares. Sem dúvida uma expressividade nata e verdadeira, uma narrativa do mundo e dos fatos que os rodeiam, soma-se a um inesgotável manancial de sonhos e desejos, elementos salutares e comuns na expressão dramática. Uma forma teatral com grandes valores culturais e estéticos que provoca o encantamento do imaginário dos espectadores, de um modo geral, cumpre inicialmente observar o caráter anárquico, por vezes arbitrário, descontinuo, por outro lado permite avaliar uma estrutura totalmente desmontada, como que improvisada, surgida na hora, as situações decorrem da própria cena, como numa espécie de cena-puxa-cena (PIMENTEL, 2003).

Nesta troca de informação foi encontrada a base para o desdobramento das atividades, o jogo da improvisação. Utilizam-se as loas, toadas, dança e situação dramáticas dos brincantes, para resolver as situações da sala de aula. A forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância (CHACRA, 1991). Assim, compreendendo as emoções, o processo de criação se torna prazeroso e possível, avançar em sua liberdade de expressão e de representação, provocar a momentaneidade e a troca de conhecimento. A montagem de peças teatrais com base no processo de aprendizagem leva a observar a dinamicidade, criatividade e conflitos resultantes da ação destes elementos do teatro e a sala de aula. Em outras vertentes podendo ser chamado de teatro multifacetado, dispõem de vários outros elementos de sua arte plural, como no teatro e circo, teatro de animação e o teatro de rua, sugerido aos alunos como momentos lúdicos e de conhecer novos formatos. Estas experiências transforma-se em textos para encenação, roteiros para cinema e performance, um processo de improvisação e um dialogo com sua criatividade, como algo inesperado ou inacabado, que vai surgindo

no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chamar a ação acabada. (CHACRA, 1991).

O teatro transforma e provoca a reflexão de problemas e situações, estimulam ações e atitudes no homem, seu principal instrumento de estudo, direcionando e mostrando respostas e caminhos para sua expressividade. Uma liberdade atravancada pela batalha da resistência e da opressão, uma arte que faz respirar qualquer comunidade desfavorecida e excluída das políticas culturais. O teatro acontece como uma possibilidade de libertação e força que levanta o homem a se colocar no lugar do outro e a força da criação espontânea do povo à beleza rude e maravilhosa de um teatro antiilusionista, primitivo e anárquico. A trama possui o encantatório do improviso, do feito na hora, daí as transformações por que passa, em processo dinâmico, adaptando-se a cada nova realidade, e a irresistível atração e o interesse permanentes (PIMENTEL, 2004).

Através deste processo de criação personagens na forma dos brincantes, menestréis, saltimbancos e cantadores foram dando possibilidade para criação de um cronograma de atividade. Junto a este sincretismo entre o teatro folclórico e a cultura das festas, cortejos e a crença, surgiram histórias e causos, nos exercícios dos jogos de improvisação. Com falas, cenas cômicas, situações típicas da *Commedia dell'arte*, cada qual com seu papel fixo, mas deve improvisar falas de acordo com a situação dada (Pimentel, 2003).

Dotado de uma simplicidade admirável, uma percepção do natural e uma transgressão espontânea, mesmo com todo processo de escravidão, censura e do distanciamento da mudança, a fé e a vida sempre falou alto. O povo brasileiro fincou seus hábitos na desesperançosa cavalgada da ilusão e na arrebatadora força da utopia. Para este narrador popular, atrevido e anárquico com tantas propriedades que chega a transformar-se através de rituais religiosos, resulta na representação do significado do teatro em suas raízes. O olhar crítico e o imaginário múltiplo criam uma forma possível e consistente de ver os fatos e traduz com elementos concretos em arte. Uma ruptura para a cultura de massa, a liberdade da prisão psicológica, ao crime a ausência de educação, informação e valores humanos. O teatro está como um instrumento dialético e facilitador do processo estético da arte, com sua irreverência e continuidade, trás o enriquecimento à expressão e sabedoria da humanidade.

2 Desenvolvimento

O imaginário popular e o folclore possuem elementos ricos para construção da dramaturgia brasileira. Este imaginário popular que se abre a partir da resistência desses populares, camponeses, operários, artesões, ameríndios, homens e mulheres que redescobriram seus mitos e valores. São mamelucos, cafuzos, caboclos, mulatos, quais reinventam nos terreiros, matas, vilas, rua e feiras as personagens deste enredo. Trazem uma arte/identidade nata e vislumbraste, são cantadores de violas, cordelistas, contadores de estórias, pessoas comuns que trazem na sua imaginação toda beleza e criatividade em sua arte. Através de seus costumes, fé e religião, possibilitam novas vertentes à dramaturgias, traduzir a forma empírica e a da alma desta gente. O folclore é a redoma que protege essas verdades poéticas, uma forma de arte enérgica e impetuosa.

Os encontros destas duas formas possibilitam adentramos em um universo criativo, um Teatro Folia, da improvisação que transforma e realimenta o homem comum, primitivo, com sua sátira, farsa, lirismo e drama. Esta construção se dá a partir do encontro entre as cenas clássicas e o improviso das possibilidades do pós-

dramático e da performance. Esta força poética se torna uma expressão continuada, vibrante, atual e livre, com seus riscos, contradições, miséria e opressão surge o “aprender a aprender”, dos acontecimentos e revoluções. Uma expressividade brasileira de manifestação artísticas, significante e antiilusionista, raízes poéticas que valorizam e caracterizam esta estética. Possuem em seu enredo personagens como os bois, caboclos, bonecos, realimentando seus saberes e fazeres, amadurecendo a relação dos personagens neste enredo de criações.

Este é o homem da resistência e lutar, o artista que cristaliza cada vez mais esta forma de teatro, sendo pouco provável que deixe de existir. Uma arte que se renova e adapta em espaço e tempo, uma forma de dar voz a esta gente simples e irreverente, que tem em suas raízes folclóricas, sua expressão, um povo astuto e esperto que faz destas características um instrumento para sobrevivência.

> *O teatro pela sua dinâmica tem o poder de influenciar, por isso é forte. Só que quando se trata de teatro na educação precisamos orientá-lo pedagogicamente de tal forma que sua prática se torne uma atividade construtiva e solidária, criativa e conscientizadora.*[1] (CARLOS CARTAXO, 2001, p.64)

Em seu ciclo de atividades os participantes desenvolvem atividades de arte cênicas, integrando aos jogos e a música, através dos instrumentos, aproximando de suas manifestações populares. Tendo no folclore e nos brincantes populares elementos essenciais para provocar nos alunos o realismo fantástico nas criações.

Tendo no teatro o papel importante para a socialização e convivência escolar, a comunidade é importante neste dialogo, os mestres de cultura popular, os cantadores e os brincantes, realimenta esta compreensão entre arte e aprendizagem. Esta dialética acontece ao aluno tocar um instrumento ou entoar uma canção, uma ferramenta social e transformadora.

Esta reflexividade surge ao observar o universo amostral que permeia o processo de formação, através dos seus relacionamentos no dia-a-dia e sua participação nas atividades escolares. Abrindo caminhos para um imaginário amplo e infindo de criatividade e criação. Encontrando nos elementos folclóricos, na fé, nos fazeres de cada povo, de cada comunidade, um universo imaginário para sua formação e crescimento.

Referencial Teórico

A pesquisa do projeto Teatro Folia está direcionada as raízes populares e folclóricas, vertente pesquisa pelo dramaturgo Altima Pimentel. Através dela, formar o aluno artisticamente integrado ao processo de ensino-aprendizagem e criação artística. Utilizando elementos da cultura popular e realimentando as técnicas teatrais na aquisição à cultura e a formação cidadão de cada aluno. As vertentes de criação dos brincantes têm um mote que é a improvisação, Esta técnica auxilia a construções dos jogos dramáticos e nas dinâmicas utilizadas durante as aulas de teatro, possibilitando um caminho rico de aprendizagem e transformação. A trama possui o encantatório do improviso, do feito na hora, daí as transformações por que passa, em processo dinâmico, adaptando-se a cada nova realidade. (PIMENTEL, 2004).

Imagem 1 – Brincantes de pés do chão



Fotografia de Tony Rodrigues
Santa Rita – PB

O teatro está neste processo pedagógico como um instrumento dialético e facilitador na educação, com sua irreverência e continuidade, um enriquecimento à expressão e sabedoria do homem. Essa atividade tem regras que estimulam a disciplina, a lealdade, alto-estima e afetividade, elementos essências à busca de conhecimento e felicidade, consequentemente um bom desempenho nos momentos seguintes da criação cênica. O aluno utiliza desta linguagem da expressão e comunicação no meio escolar e em outros ambientes extraescolares, questões cotidianas que são abordadas e resolvidas utilizando o jogo, qual está contribuindo para a construção da sociedade, com espírito coletivo e facilitador das relações interpessoais.

Os exercícios auxiliam na aquisição da arte teatral e aproxima a criança e o adolescente das atividades artísticas. Torna seus momentos alegres e criativos, contribui para sua alto estima, possibilita aos alunos se envolverem em uma tríade importante neste processo o fazer, apreciar e o construir. Orientando para que se identifique como grupos e se relacionem buscando a amizade e a confiança, uma base para a construção da personalidade e o crescimento do aluno com aspectos de solidariedade, respeito, compreensão, democracia, liderança e liberdade, conceitos importantes para o seu convívio em sociedade. O teatro pela sua dinâmica tem o poder de influenciar, por isso é forte. Só que quando se trata de teatro na educação precisamos orientá-lo pedagogicamente de tal forma que sua prática se torne uma atividade construtiva e solidária, criativa e conscientizadora (CARTAXO, 2001).

O Teatro Popular do Nordeste para Lourdes Ramalho coloca em cena experiências, conflitos e sonhos do povo da região. Defende o conceito de um teatro popular, apoiando-se, sobretudo, no trabalho de recriação das narrativas do imaginário popular, traduzindo a intenção de levar a população local a reconhecer a si mesma e à sua cultura, desta forma recriar as possibilidades de criação, juntamente com o desenvolvimento intelectual, interpretação e a visão crítica de cada aluno. Através desta narrativa revisita personagens, fábulas e procedimentos estéticos da literatura popular em verso e de contos de fadas, além de provérbios e danças dramáticas, realizando uma mistura de versos e ritmos, tudo envolto num clima de magia, brincadeira e festa, próprio da cultura popular e, igualmente, do teatro infantil. Instituem este mundo de fantasia, recriado a partir do teatro popular de

rua, do circo, das histórias de folheto de cordel, a que não falta, porém, a crítica social incisiva característica da produção.

Com a proposta de reinventar no palco o universo nordestino, Ramalho valoriza sua herança cultural, estando presente na sua dramaturgia a discussão sobre a seca, o êxodo rural e os abusos de poder político local. Temas transformados em ações pedagógicas e educativas para observação e reflexão sobre os dias atuais. O teatro possibilita uma visão livre e significativa dos fatos, exercitar essas ações pedagogicamente através das aulas como uma proposta estética voltada para o desvendamento e ressignificar das raízes étnico-culturais do universo popular nordestino, especialmente as que remontam à cultura ibérica.

As variadas formas de produzir o teatro influência a transformação estética das artes, as descobertas das novas formas de criação são realimentadas através de um processo continuo e transgressor. O teatro Hermiliano tem esta forma de universalidade, com base na sua trivialidade e do cotidiano em seus personagens. Busca elevar o teatro nordestino trazendo a tona sua problemática social. O homem brasileiro posto no palco com toda a sua luta, o sofrimento, a derrota, a insistência, a vitória; um teatro de intensidade emocional e crítica, um teatro vivo, aberto, sem a ilusão da quarta parede, permitindo ao público a compreensão maior de sua própria história (BORBA FILHO, 1987). Pesquisar a história das marionetes, desde sua criação até o teatro de bonecos no Brasil é fortalece as informações e o crescimento intelectual do aluno, através da interpretação das peças de teatro, abrir para uma visão críticas dos fatos, uma interação entre arte e educação quais os resultados são sempre estimulantes.

Metodologia

Nas aulas práticas foram utilizado os recurso do Teatro Dramático Folclórico que facilitou a participativo aluno nas atividades, os exercícios auxiliam na aquisição da arte teatral e aproxima a criança e o adolescente das atividades artísticas. Tornando seus momentos alegres e criativos, contribui para sua alto estima, possibilita aos alunos se envolverem em uma tríade importante neste processo o fazer, apreciar e o construir. Orientado para que se identifique como grupos e se relacionem buscando a amizade e a confiança, adquirir uma base na construção da sua personalidade e o seu crescimento, com aspectos de solidariedade, respeito, compreensão, democracia, liderança e liberdade, conceitos importantes para o seu convívio em sociedade.

Os momentos dos jogos dramáticos com características simbólicas e de livre expressão, sem direção, texto ou plateia, representando a realidade fantástica do pensamento, do aqui agora. Um exercício ao músculo da imaginação, uma busca pela intuição, pela criação das ações e jogos de improvisação. Trabalha-se aspectos emocionais e ações físicas do aluno, um exercício de representação que traz uma carga de signos, adquiridos desde sua fase afetiva. Sendo direcionado como atividade programática, respeita os limites do aluno e a compreensão do seu senso artístico e social, seu caráter. Um exercício que estimula o gosto pela livre criação e reflexão, tornando-se um jovem mais participativo e formador de opinião. Nesta atividade o aluno sugere temas e assuntos, jogos de palavras e pantomimas, priorizando sua expressão e respeitando seus sentimentos, suas emoções e ideias.

Como atividade livre, o espaço das aulas tem características de explorar a imaginação e a criatividade do aluno, fazer uma reflexão política e social, discutindo conceitos de cidadania e censura. Trabalha a cumplicidade do jovem, suas habilidades e seu relacionamento com o outro, a percepção da utilização da palavra

no jogo e dos símbolos corporais para as ações. Promover uma visão abrangente dos acontecimentos, uma análise entre o imaginário fantástico e o *se* mágico, a ação teatral pré-estabelecida, cristalizada e estruturada para representação, para o diálogo com o público, uma expressiva transgressora.

Essa atividade tem regras que estimulam a disciplina, a lealdade, alto-estima e afetividade, elementos essências à busca de conhecimento e felicidade, consequentemente um bom desempenho nos momentos seguintes da criação cênica. O aluno utiliza desta linguagem da expressão e comunicação no meio escolar e em outros ambientes extraescolares, questões cotidianas que são abordadas e resolvidas utilizando o jogo, qual está contribuindo para a construção da sociedade, com espírito coletivo e facilitador das relações interpessoais.

O estudo sobre a história do teatro é a estrutura teórica pela qual o aluno possui, conhecer a história para poder fazer o novo. Ferramentas como a leitura de peças, poesias e romance, que facilitaram a aquisição de técnicas da dicção e construção de personagens, desenvolvendo a escrita e leitura, a interpretação de cenas e poemas, contribuem na convicção de suas ideias, buscando a compreensão do autor e do texto. Como exercícios as peças são analisadas em cenas, subcenas, rupturas, situação significante, perguntas sobre as ações das personagens e criação da fábula. Uma maneira de formar a opinião do participante a respeito do estudo e compartilhada com a turma, estimulando a criatividade, importante no processo de montagem da encenação e no estudo das palavras nas ações e partitura corporal.

Imagem 2 – Os títeres de porrete



XX Festival de Teatro do Estudante, UFPB/NTU
Fotografia de Tony Rodrigues
Teatro Lima Penante

Com as informações adquiridas os alunos buscam resolver pequenas cenas com o jogo da improvisação retirado dos folguedos da região, redescobrir caminhos de construção da personagem e seu estilo de criação, suas mensagens direcionadas ao espectador. Os alunos realizaram uma pesquisa de campo sobre as manifestações populares presentes na comunidade, conversaram com mestres e cantadores sobre sua forma de expressão, suas danças, toadas, os personagens que compõe a encenação, ao tocar instrumentos musicais e utilizar a técnica dos brincantes, desenvolve a improvisação para utilizar no enredo criado. Uma forma teatral com grandes valores culturais e estéticos, que provoca o encantamento do imaginário, de um modo geral, cumpre inicialmente observar o caráter anárquico, por

vezes arbitrário, descontinuo, por outro lado permite avaliar uma estrutura totalmente desmontada, como que improvisada, surgida na hora, as situações decorrem da própria cena, como numa espécie de cena-puxa-cena (PIMENTEL, 2003).

Nesta troca de informação foi encontrada a base da construção para as apresentações, o jogo do improviso, utilizado pelos brincantes serviu como caminho para encontrar as respostas que as cenas necessitavam para se cristalizar, trabalhando sempre neste processo com fins pedagógicos para o jovem compreendendo suas emoções, seu crescimento pessoal, fazendo da expressão a mais livre possível. Acreditar em suas ideias é um fato decisivo para sua comunicação com as artes, adquirindo as técnicas teatrais promove o novo, o flexível, dentro de um universo de mudanças, mostram os aspectos que são da improvisação, da momentaneidade. A fim de tornar-se apreciável, estimulante e que desenvolva os caminhos da imaginação, os cinco sentidos e a intuição. Busca produzir uma forma característica para ação acabada, preocupando-se com a estética teatral e os limites do imaginário do aluno. Através das personagens do folguedo expressão suas ideias, dinamicidade e criatividade, passa a compreende o desenvolvimento da construção das cenas e o significando de utilizando da música e outras vertentes como o teatro e circo, o teatro de bonecos e a dança como suporte para as cenas. A forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou inacabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chamar a ação acabada (CHACRA, 1991).

Resultados

Os alunos realizaram uma pesquisa de campo sobre as manifestações populares e o folclore presentes na comunidade, conversaram com os mestres e os cantadores sobre sua forma de expressão, suas danças, toadas e os personagens que compõe a encenação, tocaram instrumentos musicais e utilizaram da técnica do improviso, desenvolvida pelos brincantes. Buscaram resolver pequenas cenas com o jogo da improvisação retirado dos folguedos, descobrindo caminhos de criação, personagens e enredos para serem resolvidos e cristalizados. Através de temas e assuntos do seu cotidiano. Uma forma teatral com grandes valores culturais e estéticos, que provoca o encantamento do imaginário, observa Altimar Pimentel.

Nesta jornada os participantes têm a possibilidades de vivenciar o fazer teatral. Através de personagens com características dos brincantes, menestréis, saltimbancos e cantadores foram dando forma as montagens, dando formas as cenas através da observação do cotidiano das pessoas da comunidade. Observando o folclórico, festas populares e a religiosidade.

Algumas montagens foram realizadas como pesquisa e experimentação do formato de aulas e estudo com fins pedagógicos. Textos do dramaturgo Altimar Pimentel, no *Auto da cobiça*, texto do Teatro Popular Nordestino da escritora Lourdes Ramalho, nas *As aventuras de João grilo* e *Viagem no pau de arara.* Além de texto adaptados de autores variados, encenados com as características da cultura popular e das manifestações da região, montagem de *Os brincantes de pés no chão*, com a criação do texto e das cenas feita pelos próprios alunos, “com falas, improvisação, cenas cômicas, situações típicas da *Commedia dell’arte*, cada qual com seu papel fixo, mas deve improvisar falas de acordo com a situação dada, caracterizado pelo desenvolvimento de entrechos dramáticos em prosa e versos,

entremeados de contos e loas.” (Pimentel, 2003). Utilizado os elementos estéticos encontrados nos folguedos populares como o cavalo marinho, os mestres curandeiro e mestres rabequeiro, um processo de pesquisa para a construção das encenações. Recriar enredos como em *Os Brincantes de pés no chão* em que o Mateus sai para capital atrás de um curandeiro, o caboclo de Arubá, para trazer uma reza que ressuscitará o Boi ele que matou, para dar sua língua a Catirina que está com desejo. O Capitão Marinho, dono da fazenda, descobre o feito e jura matá-lo se não encontrar o tal curandeiro. Nesta procura, encontra outros personagens como o Mestre Ambrosio, São Domingos, Baltazar e os Caboclos de Lança que o encaminham ao caboclo de Arubá que vive nas estradas do canavial. Nestes encontros são interpretados textos críticos e políticos, com interferências nas canções e na poesia, com características dos ritmos regionais como o baião, ciranda, samba, maracatu tocado pelos personagens.

Imagem 3 – A bruxinha que era boa
XVIII Festival de Teatro do Estudante, UFPB/NTU



Fotografia de Paulo Philippe
Teatro Lima Penante

Imagem 4 – Auto da Cobiça
XIX Festival de Teatro do Estudante, UFPB/NTU



Fotografia de Tony Rodrigues
Teatro Lima Penante

Análise

Durante o processo de oficinas e a montagem das encenações foi observado como é forte a expressão popular de cada povo, de cada pessoa. Os jovens estudantes que buscam refletir através do teatro a sua história de vida, sua cultura, suas raízes populares, construindo a identidade do povo brasileiro, uma expressão nata e autoral. Um teatro do povo, que abri caminhos para possibilidade de recriar-se na estrada da continuidade e transformação das artes. Com novas perspectivas de interpretação, se atrelado aos valores educacionais, contribuindo para que o jovem sinta-se capaz de fazer seu destino, de mudar sua história, passar há ter metas e pensar adiante, assumindo responsabilidades políticas e individuais, integradas ao seu desenvolvimento cultural e social.

Os alunos tem a possibilidade de vivenciar o fazer teatral com apresentações de peças na sua escola, dinamizando o ambiente escolar e a participação da família no ambiente escolar. Proporcionando uma reflexão sobre arte, fatos da atualidade e educação, uma valiosa troca de informações entre plateia e aluno-ator, a apreciação as artes, sua liberdade de pensamento, o alto conhecimento e o domínio de técnicas teatrais, vivenciada em ações artístico-eduacionais.

Com a progressão deste processo entre os jogos, exercícios, pesquisa, montagem e apresentação, as turmas compreenderam a importância do teatro para sua escola e comunidade, percebendo o dinamismo desta arte tão antiga quanto o homem, vivenciada na sua própria realidade, onde o palco é o palco e não uma extensão da vida, com suas magias, momentos e encantos. Um espaço transcende, por onde o aluno transfigura para realizar o fenômeno da imitação, a prefiguração da representação dramática. Este teatro na educação não visa produtos artísticos acabados, mas direcionar esta energia para o enriquecimento individual do aluno, explorando a pesquisa da estética teatral e o desenvolvimento intelectual do mesmo, um Teatro Folia com ferramentas eficazes para a aquisição de conhecimento, novas diretrizes e vertentes pedagógicas congêneres com a educação.

Considerações

Os jogos de improvisação são ferramentas indispensáveis para o rendimento e o dinamismo nas atividades, utilizado pelos brincantes em sua apresentação, esta técnica serve como caminho para encontrar as respostas que as cenas necessitavam para ser cristalizada. Trabalhando sempre o processo de construção com fins pedagógicos para o jovem compreender suas emoções, seu crescimento pessoal, fazer da expressão a mais livre possível. Apurando a ideia de comunicação teatral, promover o novo, o flexível, dentro de um universo de mudanças, mostrar os aspectos que são da improvisação. A fim de tornar-se apreciável, estimulante e que desenvolva os caminhos da criação, os cinco sentidos e a intuição. Provocar a reflexão através dos jogos teatrais, qual contribui para sua formação escola e cidadão, preocupando-se com a estética teatral e os limites do seu corpo.

Através das personagens do folguedo os alunos foram expressando seus pontos de vista, sua dinamicidade e criatividade, desenvolvendo as cenas utilizando a música e outras vertentes como o teatro e circo e o teatro de bonecos, surgindo assim textos para encenação. No entanto, observar de que forma estas manifestação e aptidões podem ajudar o aluno no aprendizado escolar e em suas relações interpessoais.

---

[1] CARTAXO, Carlos. *Ensino das artes cênicas nas escolas fundamental e média.* João Pessoa: Gráfica JB, 2001.

Referências Bibliográficas

ASLAN, Odette. **O ator no século XX.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

ADLER, Stela. **Técnica de representação teatral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BERARDINELLI, Cleonice. **Antologia do teatro de Gil Vicente.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira,1984.

BERTHOLD, Margol. **História Mundial do Teatro.** Lisboa: Edição 70 (Coleção Signos), 2001.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BORBA FILHO, Hermilo. **Apresentação do Bumda-meu-boi.** Recife: Guararapes, 1982.

BORBA FILHO, Hermilo. **Fisionomia e Espírito do Mamulengo.** Rio de Janeiro: Minc/Inacen, 1987.

BROOK, Peter. **A Porta Aberta: Reflexão sobre a Interpretação Teatral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CARTAXO, Carlos. **Teatro Determinado.** Sal da Terra Editora: João Pessoa, 2009.

CARTAXO, Carlos. **Ensino das Artes Cênicas na Escola Fundamental e Média.** João Pessoa: Gráfica JB, 2001.

CHENG, S. C. **O Tao da Voz.** Rio de Janeiro: Rocco,1999.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

D'AMORIN, Elvira. **Do lundu ao samba, pelos caminhos do coco.** João Pessoa: Idéia/Arpoador, 2003.

ESSLIN, Martin. **Teatro do Absurdo.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FIALHO, Terezinha. **Teatro na Educação: Um Desafio.** João Pessoa: Editora Universitária, 1998.

GUINSBURG, J., COELHO NETTO, Teixeira., CARDOSO, Reni Chaves. **Semiologia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

IBSEN, Henrik. **Jonh Gabriel Borkman.** São Paulo: Editora 34, 1996.

LOBO, Lenora. **Teatro do movimento.** Brasília: L.G.E. Editora, 2003.

MADÁCH, Imre. **A tragédia do Homem.** Rio de Janeiro: Salamandra Núcleo Editorial da UERJ. 1980.

MAGALHÃES, Augusto. **História do Teatro na Paraíba.** João Pessoa: Idéia, 2005.

NOVELLY, Maria C. **Jogos teatrais para grupo e sala de aula.** São Paulo: Papirus Editora, 1994.

PALHANO, Romualdo Rodrigues. **Entre terra e Mar – Sociogênese e Caminhos do Teatro na Paraíba 1822 – 1905.** João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2009.

PALHANO, Romualdo Rodrigues. **A saga de Altimar Pimentel e o Teatro Experimental de Cabedelo.** João Pessoa: Sal da Terra Editora, 2009.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. **Teatro de Raízes Populares.** João Pessoa: Editorado Autor, 2003.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. **O Mundo Mágico de João Redondo.** Rio de Janeiro: Minc/Inacen, 1987.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. **Boi de Reis.** João Pessoa: Gráfica Mundial e Editora, 2004.

PIMENTEL, Altimar de Alencar. **Lapinha.** João Pessoa: Gráfica Mundial e Editora, 2005.

RAMALHO, Lourdes. **Teatro Infantil: Coletânea de Texto Infanto-Juvenil.** Campina Grande: RG Gráfica e Editora, 2004.

RAMALHO, Lourdes. **Teatro de Lourdes Ramalho: 2 texto para ler e/ou montar.** Campina Grande: Editora Bagagem LTDA. 2005.

RAMALHO, Lourdes. **Teatro Infantil***.* Campina Grande: RG Editora e Gráfica. 2004.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A arte do Ator.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1987.

STANISLAVISK, Constatin. **Construção da personagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

KUSNET, Eugênio. **Ator e método.** Rio de Janeiro: Serviço nacional de teatro, 1975.

3 Currículo do autor

Mestrando na UFRN, Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES); Arte/Educador pela da Secretária de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, cursa na UFRN a Especialização em Educação Ambiental para Escolas Sustentável. Tem formação em Artes - Habilitação em Arte Cênica pela UFPB, 2010. Curso de Formação do Ator, FUNESC - PB, 2005. Produtor Cultural e Diretor Artístico com trabalhos na área do teatro, música e cinema. Desenvolve a pesquisa no Teatro Dramático Folclórico do Nordeste, interface ao processo de interação artístico-educacional. Com projetos na área da Educação e Cultura com a pesquisa de promover a expressividade autoral da arte.

Modalidade: Iniciação Científica GT: Teatro
Eixo Temático: Pesquisa na Educação em Teatro: narrativas e metamorfoses contemporâneas.

ÉTICA E TEATRO-EDUCAÇÃO: CORRELAÇÕES

Maria Joseane de Santana Santos (UFBA, Bahia, Brasil)
Célida Salume Mendonça (UFBA, Bahia, Brasil)

RESUMO*:*
O Teatro desde seus primórdios preocupa-se com a formação critica e social dos seus participantes. Autores como Stanislavysk, Boal, Copeau, dentre outros abordaram a importância da formação ética dos atores para a constituição de um processo teatral original e dinâmico. Edgar Morin, Álvaro Vaz e David Hume constituem a principal cadeia de autores ligados a Ética nas descrições a seguir. Através de um estudo teórico de autores que abordam a Ética e/ou que desenvolvem atividades de destaque dentro do teatro, principalmente o baiano, formulo questões e respostas dando possibilidades de modificação social por via do ensino do teatro, na utilização de jogos e dinâmicas de improviso pautados em vertentes éticas especificas.
Palavras-chave: Teatro; Ética; Jogos.

L'ÉTHIQUE ET THÉÂTRALE-ÉDUCATION: LES CORRÉLATIONS

RÉSUMÉ*:*
Le théâtre depuis le début se préoccupe avec la formation de la pensée critique et sociale de ses participants. Des auteurs comme Stanislavysk, Boal, Copeau, entre autres abordèrent l'importance de la formation éthique pour les acteurs pour former d'un théâtre processus unique et dynamique. Edgar Morin, Álvaro Vaz et David Hume constituent le principal groupe d'auteurs qui soutiennent cette recherche. À travers une étude théorique des auteurs qui traitent de l'éthique et/ou développent des activités pertinentes dans le théâtre, en particulier le théâtre qui est faite dans la Bahia, je formule des questions et donnant qui permettent de changement social par l'enseignement du théâtre, avec l'utilisation des jeux et jeux d'improvisation théâtrale guidés par les aspects éthiques.

Mots-clés: Théâtre; Éthique; Jeux.

Nestes escritos, que se seguem, abordarei alguns princípios norteadores de uma pesquisa feita em torno dos conceitos que ampliam o ensino do teatro, a partir do estudo das vertentes éticas propostas por diferentes autores, este trabalho procura

associar ética e teatro-educação, refletindo as minhas buscas como artista e educadora em formação. A discussão sob este prisma tem relevância, sob o meu ponto de vista, devido às condições sociais e políticas que nos encontramos atualmente, e que reverberam no comportamento das crianças e jovens, com quem desenvolvo meu trabalho como artista e educadora.

Os constantes estudos a cerca do comportamento dos alunos e dos professores, dos gestores políticos, da moral empregada pela população brasileira, me fizeram observar com mais atenção os aspectos éticos dentro da prática teatral. Para tanto, foi necessário iniciar um estudo sobre os conceitos e as vertentes da Ética e associa-las a prática que venho desenvolvendo com o Teatro. Compreendo que não se pode desvincular o Teatro, ou qualquer outra vertente da vida humana, da ética. Para o mestre Paulo Freire:

> Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar." (1996, p. 17-19)

Em seu livro "O que é Ética?", Álvaro Valls define a Ética como o bem comum e ainda afirma que a mesma pode ser

> [...] entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. [...] e pode ser a própria realização de um tipo de comportamento. (2003, p.7).

Se buscarmos no dicionário Aurélio, ele nos dirá que a ética é a " Ciência da moral [...]". E, a maior parte das definições se apoia na etimologia da palavra Ética, advinda do Grego (ethos), que seria o demasiado bem comum, o que é melhor a todos. No artigo "Ética na Educação", Patrícia Aparecida Tadêus descreve que ética, pela própria etimologia, diz respeito a uma realidade humana que é construída histórica e socialmente a partir das relações coletivas dos seres humanos nas sociedades onde nascem e vivem. A Ética teria surgido com Sócrates, quando o

filósofo investiga e explica as normas morais que o leva a agir não só por tradição, educação ou hábito, mas principalmente por convicção e inteligência.

Edgar Morin no livro Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro nos apresenta a ética da compreensão. A mesma é simples e contextualiza a análise das ações humanas que são necessárias para a compreensão do trabalho em coletivo. Nesta perspectiva, o autor aponta aspectos que contemplam os meus desejos de pesquisa:

> A ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda de grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade:[...]. (MORIN, 1921, p. 86).

A ética da compreensão, talvez, seja a mais árdua das condutas, a mais difícil de ser manejada na vida em que levamos, onde o tempo corre sem perdão, as necessidades financeiras estão sempre em primeiro lugar, onde trocamos o contato interpessoal presencial pela realidade virtual, e o desinteresse dos governantes se vê nas faltas das comunidades.

No meu entender, a ética da compreensão, preconizada por Edgar Morin deve ser o "motor da educação". A professora Maria do Rosário Gambôa Lopes de Carvalho em seu livro Educação, Ética e Democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey, esclarece que

> O motor da educação é "o interesse, isto é, a implicação da criança na relação social, na descoberta da sua personalidade como parte integrante (inter-esse) da sociedade" (Resweber, 1988:152). Apud (ROSÁRIO. 2004, p. 75).

Este pensamento ressalta o "inter-esse", algo que nos liga uns aos outros, no caminho da humanização, que sempre se dá em movimentos recíprocos de aprender. Portanto a ética da compreensão estaria se configurando sempre, a partir de um interesse pessoal , gerando o inter-esse. Observo que em qualquer lugar que discutamos os alicerces de um trabalho coletivo, chegaremos ao denominador comum de que tudo parte do respeito com a opinião alheia, ou seja, compreender que, mesmo partindo de opiniões ou pontos diferentes, podemos alcançar um

objetivo comum. Este é o propósito principal de sociabilidade que percebo nas práticas de teatro-educação.

Durante o meu percurso como estudante de teatro e artista, surgiu a necessidade de desvendar e exercitar a ética da compreensão. Quais seriam os aspectos que se tornam relevantes no exercício desta ética? Como a mesma pode influenciar o ensino de teatro? Quais seriam outros aspectos, ou vertentes da ética, presentes no teatro? Crendo ser uma busca fundamental para um trabalho desenvolvido com teatro, utilizarei como base o conhecimento da ética, um conhecimento que caminha para a valorização das relações individuais e coletivas em sala de aula, podendo ter repercussões no cotidiano. E ainda na perspectiva de Edgar Morin, que o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. Novamente cito este autor, levando em conta a ética planetária, uma ética que busca a universalização de conceitos básicos de respeito ao próximo e a Natureza, que vinculo a criação a teatral:

> Devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. A única verdadeira mundialização que estaria a serviço do gênero humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 1921, p. 89).

Relacionando estas éticas propostas por Morin, chegamos a um denominador comum da pesquisa e da escrita deste artigo, em que busco desenvolver o meu olhar de compreensão, de solidariedade intelectual e moral, incentivando, na mesma direção, o olhar dos participantes, dentro das aulas de teatro. Este pode ser considerado um metadiscurso, porque naturalmente as aulas de teatro, principalmente através de Jogos e Improvisações, englobam ações igualitárias e morais, que favorecem a expressividade e espontaneidade e a criação conjunta, esta solidariedade que é moral e intelectual. Além desses parâmetros, foi de valia entender que os problemas éticos são separados em dois campos, como especifica Álvaro Valls;

> [...]: num, os problemas gerais e fundamentais (como liberdade, consciência, bem, valor, lei e outros); e no segundo, os problemas específicos, de aplicação concreta, como os problemas de ética profissional, de ética política, de ética sexual, de ética matrimonial,

> de bioética, etc. É um procedimento didático ou acadêmico, pois na vida real eles não vêm assim separados. (2013, p.8).

Nessa perspectiva trato a Ética como Tema da experiência que relato neste artigo, a partir desses dois campos citados: a ética intrínseca do fazer teatral, como foi citado e os “problemas gerais” que foram escolhidos como a base do trabalho prático em sala, especificamente Liberdade e Alteridade. Além destes, há questões com as quais lidamos despretensiosamente e que estão subentendidas nos temas escolhidos, dentre eles: respeito, igualdade social, racial e de gênero, etc. É importante ressaltar que outros temas surgiram durante o processo, que foram acolhidos e também desenvolvidos, como o respeito às características físicas de cada um e a constituição e procedência sociocultural de cada participante, dentre outros.

A Linguagem Teatral: falada, corporal, simbólica e estética está abonada de maneiras que possibilitam o envolvimento físico e espontâneo dos alunos. A partir daí, torna-se necessário, através das trocas recíprocas entre eles, notar os aspectos sociais e culturais presentes nas falas, nos gestos, nos manejos com os jogos e com as improvisações, bem como incentivar a apreensão de seus aprendizados, de forma ampla, enquanto atores-criadores, durante o processo criativo.

Estes escritam visam pensar a ética no teatro, de maneira a utiliza-la na constituição das aulas, numa possibilidade de tempo e espaço, estabelecendo os problemas gerais e fundamentais encontrados nas criações improvisacionais, levando em consideração aspectos pré-textuais. Sendo estes aspectos referentes aos pontos de partida para investigação cênica, podendo ser ele uma imagem, uma música, um objeto, dentre outras coisas.

Minhas reflexões estão apoiadas na experiência da Oficina de teatro que nomeei de Debaixo do mesmo Teto, eixo prático do trabalho final para conclusão do curso. A integração dos estudos da Ética e do Teatro, em experiências desenvolvidas na Oficina Debaixo do Mesmo Teto, tende à inserção do tema como pré-texto, como já havia sido dito anteriormente, acarretando em discussões diárias para o bem comum do grupo, possibilitando a formação contínua de um individuo crítico e preocupado com o meio do qual faz parte. Indivíduo este que possa estar atento ao espaço alheio, que esteja disposto a ouvir o outro, a participar ativamente das discussões

dos processos, sempre em busca da melhor solução para o grupo. A articulação dos estudos sobre ética e teatro-educação visa facilitar a compreensão de temas pertinentes à vivência humana e vivência artística e educacional, a partir da adaptação e criação de jogos ligados às proposições éticas emergentes e estudadas no processo .

Muitos Diretores, Encenadores e estudiosos da área Teatral evidenciaram a importância da chamada Ética Teatral, dentre eles Jacques Coupeau e Stanislavski. Este chega a destacar, em duas de suas obras, capítulos específicos para pautar a importância da Ética no Teatro, desde a participação ativa dos atores à desenvoltura do grupo como um todo. Em sua obra Ator Compositor ele coloca que,

> o aspecto ético aqui, torna-se objeto de reflexão à medida que assume um papel fundamental no processo de trabalho do ator, enquanto construtor das percepções adequadas a cada processo artístico. (2011, p. 16)

Stanislavski, como um importante criador e executor de teatro, coloca a ética como princípio para criação. Ele constrói um sistema de materiais necessários para a codificação do processo a ser vivido, e a ética aparece como um dos eixos, ou melhor dizendo, como um dos materiais,

> Os materiais, existentes enquanto tais, presentes nas práticas teatrais tratadas nesta parte do trabalho, como vimos são: o corpo, considerado como canal de expressão, ou seja, enquanto conector entre processo interior e manifestação exterior; o ritmo, visto como elemento fundamental para a construção da identidade da expressão, o aspecto ético, gerador de uma atitude que constrói a percepção necessária para o desenvolvimento de cada processo criativo. (STANISLAVSKI, 2011, p. 19).

A necessidade de organicidade e organização dos processos pede que haja regras pré-estabelecidas para os participantes do mesmo, surgindo assim o que podemos chamar de Códigos de Ética, neste caso A Ética Teatral. O teatro pode ser encarado como um Jogo, com regras as serem estabelecidas para que tudo aconteça, com riscos de grandes erros e com esperança de grandes acertos. Neste pensamento,

onde o Jogo aparece como chave da criação teatral, respaldou a construção da prática deste trabalho.

A minha necessidade, portanto, surgiu em descobrir como a Ética se desvendava na simplicidade das ações, e como nós professores de teatro muitas vezes desperdiçamos as chances de educar jogando.

Naturalmente quando jogamos, estamos lidando com ações cotidianas que alteram nosso ver coletivo, mas como aproveitá-las para despertar mais consciência, a ética da compreensão e a ética planetária de nossos alunos?

Johan Huizinga em sua obra Homo Ludens, aponta interessantes aspectos do Jogo; dentre eles o fato de que o Jogo é o início de tudo, principiando a civilização:

> O jogo é o fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. (2005, p. 03)

Os Jogos dentro do Teatro tem função primordial, desde o alongar, aquecer, criar e aperfeiçoar dinâmicas corporais, textuais e de grupo; até proporcionar o encontro das dificuldades, da aceitação do outro, da observação do grupo como um todo. No jogo, um precisa do outro para continuar jogando. Segundo Viola Spolin, no jogo todos são livres para jogar, para agirem como quiserem, ao mesmo tempo em que precisam respeitar as regras do jogo para que o mesmo continue acontecendo; sobre isso Spolin continua argumentando que:

> [...] está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. Desde que obedeça às regras do jogo, ele pode balançar, ficar de ponta-cabeça, ou até voar. De fato, toda maneira nova ou extraordinária de jogar é aceita e aplaudida por seus companheiros de jogo. (SPOLIN, 2010, p. 4)

O pensamento de Viola Spolin sobre os aspectos integradores dos jogos é compartilhado por diversos autores; Brandes e Philips (1977), afirmam, por exemplo, que os jogos criam interesse quando postos em prática com finalidade e com eficiência, podendo se tornar a moldura na qual se desenvolvem todas as outras atividades.

O aspecto lúdico do jogo faz envolver crianças, jovens e adultos, o que dinamiza e facilita os processos em que o mesmo é inserido. O autor Feijó afirma que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”(1992, p. 02). Para Luckesi, a ludicidade “é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis” (2000, p. 97).

Desta maneira, o Jogo torna-se uma importante ferramenta lúdica para observação dos conceitos éticos, além de formar e capacitar os participantes para uma atuação dinâmica no palco. Os participantes precisam estar atentos ao outro, ao espaço e a maneira da qual jogam. O espaço de sala ou o palco tornam-se espaços de jogo, e são modificados conforme a necessidade dos jogadores ou das regras do jogo. Para tanto, os participantes precisam perceber o próprio ‘eu’. Devemos instigar, provocar e sensibilizar cada um deles.

Sensibilizar os participantes é a melhor maneira de fazê-los perceber as regras, eles mesmos e o outro. Existem diversas maneiras de sensibilizar um participante, desde dinâmicas que ativem os sentidos, observações durante as atividades, trabalhos individuais, dentre outras formas. Maria Eugênia Milet e Paulo Dourado trazem no livro, Manual de Criatividades, o principal objetivo de sensibilizar os integrantes e o grupo como um todo. Para os autores, a 2ª Fase do processo criativo corresponde ao que chamam de Sensibilização que

Tem como objetivo desenvolver a percepção sensorial do aluno e fazê-lo vivenciar diversas formas de contato com o seu corpo, o corpo do outro e o ambiente. Nesta fase, a afetividade presente nas relações entre os elementos do grupo ganha ênfase especial. A realização de exercícios e confiança e responsabilidade leva a um clima propício para a manifestação de valores individuais e particulares. Isso significa que esta fase estimula a diversidade, a heterogeneidade das respostas dadas pelos alunos no desenvolvimento das atividades. (1998, p. 17).

Quando estamos sensibilizados conseguimos agir de maneira mais cautelosa com o outro, criando uma relação de empatia, nos colocando a disposição do jogo, do drama, da farsa, principalmente quando ela detém-se a criar um ambiente cômico, o qual busquei na prática da Oficina Debaixo do Mesmo Teto. A sensibilização vem de encontro aos conceitos descritos por Edgar Morin na Ética Planetária, numa

constante busca para que ocorra por parte de cada participante uma auto-observação, e uma observação minuciosa do outro, reconhecendo e utilizando de maneira positiva as potências e as deficiências de cada participante para fortalecimento do grupo e das criações.

Entretanto com que tipos de Jogos eu posso sensibilizar, criar e manter um vínculo com a minha experiência prática? Como não abandonar a artista Joseane? Como não transformar uma pesquisa em que envolva ética num tema educativo desanimador? Nesta busca incessante por quais jogos utilizar, quê metodologia empregar na oficina desenvolvida? Surgem os Jogos Cômicos. Com os Jogos Cômicos encontro Fernando Lira, Bérgson e me re-encontro no circo, como palhaça, que fui e sou... Assim, do riso encontro a ferramenta de modificação cultural.

Este artigo, portanto, tem como base de escrita as minhas memórias emotivas - corporais, leituras, observações de experiências nas escolas que passei durante os estágios docentes, conversas com professores do nível superior das disciplinas de Filosofia, Teatro, Educação e afins, além das orientações e estudos realizados durante a bolsa Pibid (Programa Institucional de bolsas de Iniciação a Docência) e o Pibic (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica). Baseia-se na elaboração de jogos improvisacionais, a partir de conceitos éticos para construção das aulas de Teatro desenvolvidas no último estágio docente, na Oficina Debaixo do Mesmo Teto.

O autor que mais influenciou no percurso de pesquisa foi Fernando Lira Ximenes, Professor Doutor atuante no Curso de Licenciatura do Instituto Federal do Ceará (IFCE), que coordena o grupo de pesquisa CRISE, do qual se ocupa de experimentar e criar Jogos Cômicos, numa formação contínua de atores Cômicos.

Na perspectiva deste autor “os elementos de comicidade não têm sempre os seus efeitos satisfatoriamente realizados” (LIRA, 2013). Portanto, vale ressaltar que a Oficina Debaixo do Mesmo Teto proporcionou aos participantes uma experimentação de corpos, vozes e espaço, de maneira que não havia certo ou errado, que nem sempre o riso seria suscitado, mas a graça apareceria.

Fernando Lira se embasa nas teorias empregadas e descritas por Bergson, autor do qual não me aprofundarei, pois o mesmo apresenta teorias das quais Lira consegue facilmente transcrevê-las para um uso prático.

A emoção, o Afeto e a alimentação foram palavras descritas por Lira em seus dois livros, e utilizadas durante o processo da minha oficina, entretanto ele coloca que um bom ator cômico precisa separar a emoção do riso, pois quando sentimos dó de algo não conseguimos imitá-lo, recriá-lo; para o autor, assim como para Bergson, o Riso não deixa de ser uma forma de julgamento.

Julgar é uma ação humana decorrente e comum, o pré-julgamento é uma forma de reter a ação do outro, de criar pré-conceitos antes de qualquer análise, e a partir da prática dos jogos e das criações cênicas é proposto questionar as visões pré e pós a observação cênica de determinada situação considerada 'anormal' e engraçada pela sociedade.

Para criarmos um efeito cômico sobre uma pessoa ou sobre determinada situação precisamos fazer de cada movimento, de cada ação algo planejado, mecanizado, desta maneira conseguimos observar e imitar o movimento criado, ampliando o que para nós parece ser mais incomum.

Mesmo contendo limitações, o que nos chama a atenção para as reflexões de Bergson é a maneira como ele conseguiu formalizar diversas explicações clássicas para o risível num único modelo, resumido na sua célebre frase: "O cômico é o mecânico colado no vivo", isto é, o risível se realiza quando a vida parece desviar-se no sentido de certa mecânica. [...]. (LIRA, 2013, p.15).

Com a recepção e manutenção total desse movimento mecanizado podemos criar partituras corporais e colá-las em personagens, aliás, em personalidades, para assim, termos personagens que poderão ser usadas em diversas situações cênicas, desde improvisos a textos estruturados dramaturgicamente – textos teatrais -. Lira traz ainda a diferença entre Personagens, Situações e Textos cômicos o que facilita a compreensão e a criação de estratégias para provocar o riso.

Para Bergson (1978), assim como para Lira (2013) o Homem é um único ser humano capaz de rir e fazer rir, pois mesmo quando rimos de animais, eles estão de alguma forma imitando ações humanas, e a mesma coisa acontece com os objetos animados ou inanimados, rimos deles porque já foram modificados de alguma maneira pelo homem.

O riso acontece de maneira espontânea, não o percebemos até que ele aconteça, é uma transição rápida de humor, de um suspiro inesperado eis que surge o riso. Lira traz que

> Dificilmente percebemos nosso estado antes do riso. Quando percebemos a transição, ela já ocorreu. E quando menos consciente é a percepção desta transição, maior é a sua intensidade e eficácia. Neste sentido, um dos mecanismos de produção da comicidade é justamente o desvio da rigidez do pensamento. Está na percepção de que algo mudou. Nesse instante imediato, o estranhamento se estabelece, pela surpresa, o individuo se dá conta do sono de uma realidade: parecia que ele estava em vigília, mas o risível o acorda e ele se percebe dormindo. (2013, p. 17).

Na prática do artista-educador– os termos se confundem na imensidão de possibilidades de jogos para preparação de atores cômicos. Essas possibilidades giram em torno das observações que Lira apresenta com muita clareza, na preparação de ações que provoquem reações capazes de gerar o riso, numa possibilidade de que os atores-pesquisadores consigam compreender que não vivemos o presente, pois ele se torna passado com facilidade, e que o objetivo das nossas ações em palco para suscitar o riso gira em torno de estar sempre à frente do expectador. Mesmo que o expectador crie expectativas, crie projeções do que poderia acontecer, precisamos está prontos a surpreendê-los.

O processo de construção das células cênicas – tenham como célula pequenas cenas criadas durante improvisos e exercícios em sala – é sempre muito divertido, apesar do cansaço gerado pelas repetições e reconstruções. Acredito que brincando e jogando, os participantes (atores – pesquisadores) direcionam seus pensamentos para o espaço que os cercam, aprendendo e assimilando mais intensamente suas possibilidades de expressão e transformação pessoal.

Durante todo o processo de pesquisa e na aplicação dos jogos na oficina, busquei construções metodológicas também baseadas no Drama como método de ensino desenvolvido pela Professora Doutora Beatriz Cabral:

> Algumas características básicas são associadas ao drama como atividade de ensino: contexto e circunstância de ficção, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com os interesses específicos de participantes; processo em desenvolvimento através de episódios, um pré-texto que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um professor-

> personagem, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos. [...] (CABRAL, 2006, p. 12).

Da proposta de Beatriz Cabral utilizei o pré-texto, professor-personagem e processo que facilitou o desenvolvimento do processo criativo. Os jogos e técnicas desenvolvidos pela autora dinamizaram as aulas, me permitindo o uso da ludicidade durante todo o processo. Os Jogos de Viola Spolin foram utilizados do início ao fim do trabalho, sempre de maneira introdutória aos demais. Os Jogos Cômicos de Fernando Lira formam a base de construção da oficina, sendo eles os percussores para criação de personagens e de improvisos para situações e textos cômicos.

O cotidiano dos atores-pesquisadores foi valorizado, de maneira que as vidas de estudante, o uso de ônibus, mães e parentes próximos, todos apareceram nas histórias narradas e nas cenas apresentadas, assim como também células construídas a partir de movimentos cotidianos das ações humanas, principalmente as vividas em coletivo, como: ir à faculdade, comer num restaurante, ir à uma festa, entre outras.

Vivenciar ações cotidianas facilitou a compreensão dos atores - pesquisadores, ampliando os horizontes dos mesmos para a compreensão do mecânico colado no vivo. Para Jean Piaget a observação do meio social é de extrema importância para constituir a formação do homem, o mesmo coloca que

> O meio social é determinante na formação dos quadros de referência que, desde a infância, permitem à criança conferir significado aos objetos e situações do universo e definir o seu papel no jogo de relações com todos os elementos do contexto. (1900, p. 55).

Pensando desta maneira, a construção já existente do cotidiano de cada ator-pesquisador serviu como motivação para criação e modificação dos jogos. Com a utilização das metodologias citadas foi possível integrar um conjunto de jogos que não serviram como cartilha ou prato feito, mas que ampliam a nossa visão a cerca do funcionamento de cada um deles, na qual as nomeio de: Formação de atores - funcionalidade técnica teatral; Funcionalidade ética - percepção das minhas ações prol ao coletivo do qual convivo.

A perspectiva teórica aponta que existem muitos aspectos positivos na construção das aulas a partir das dicussões éticas, mas a prática pode nos mostrar os limites e

as reais possibilidades de escolha dos jogos para preparação de uma mostra cômica. Desta forma, não posso concluir estes escritos apontando aspectos conclusivos, todavia evidencio questionamentos que podem servir de aporte para novas pesquisas, descobertas e discussões: Quais conceitos éticos podem ser encontrados nos Jogos Cômicos e Teatrais? Estes conceitos éticos podem mudar de alguma maneira as aulas de Teatro?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BERGSON, Henri. **O Riso: ensaio sobre a significação do cômico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BETIOLI, Antonio Bento. **Ética para minha neta: sete viagens com Natanna**/ Antonio Bento Betioli. – São Paulo: Paulinas, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 11ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

CARRANO, Paulo. **Violência nas Escolas. In: UFF DEBATE BRASIL**, Teatro da UFF, 19 de maio de 2009. 1-7.

CORRÊA, Rubens. **Cálice, Cavalo, Fogo e Menino.** Aula inaugural da Casa das Artes de Laranjeiras – RJ. 12 de março de 1984. 1-4.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. **Manual de Criatividades**. 4ª ed. Salvador: EGBA, 1998.

DUARTE, João F. **Porque arte educação?** São Paulo, Papirus, 1983.

ESPINHEIRA, Gey. **Sociabilidade e Violência: criminalidade do cotidiano de vida dos moradores do subúrbio Ferroviário de Salvador**. Salvador: Ministério Público do estado da Bahia. Universidade Federal da Bahia, 2004.

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

GAMBÔA, Rosário. **Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em Jonh Dewey**. Porto (Pt): ASA editores, S. A., 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo como Elemento na Cultura** (1981). São Paulo: Perspectiva, 2008.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino no Teatro**. Papirus, 6ª Ed. 2001

LUIZ, José Brandão da Luz. **Jean Piaget e o Sujeito do Conhecimento**. Lisboa (Pt): Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade, 1994.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**/Edgar Morin: tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Brasilia, DF: UNESCO, 2011.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1978.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

RODRIGUES, Eduardo Pedro; VIANA, Helena Brandão. **Afetividade na relação professor-aluno**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. Disponível em http://www.efdeportes.com/efd153/afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm. Acessado em 13 de maio de 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria Ione da; SOEIRO, Maria Isaura Plácido. **Educação física escolar: pesquisas e reflexões**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2014. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/edicoes-uern-ebooks/arquivos/1205educacao_fisica.pdf . Acessado em 25 de maio de 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

_____. **Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLÁVSKY, Constantin. **A Preparação do Ator** – Tradução Pontes de Paula Lima (a partir da edição americana). Rio de Janeiro: Ed.Civilização Brasileira, 1984.

VALLS, Alvaro L. M. **O que é Ética** - Coleção Primeiros Passos. Brasiliense.

XIMENES, Lira Fernando. **O Ator Risível: Procedimentos para as Cenas Cômicas.** – Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2010.

_____. **Jogos para cenas cômicas**. – Fortaleza: Grupo Crise, 2013.

Maria Joseane de Santana Santos

Maria Joseane de Santana Santos é Licencianda em Artes Cênicas (UFBA). Ministra o Curso de Extensão Debaixo do Mesmo Teto (PROEXT – UFBA), onde desenvolve pesquisas relacionadas aos jogos cômicos. Atua como pesquisadora no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC – UFBA) CELULA – Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos.

http://lattes.cnpq.br/3266912819749863

Célida Salume Mendoça

Celida Salume Mendonça é doutora em Artes Cênicas (PPGAC – UFBA) e mestre em Literatura (PPGL - UFSC). Professora do Curso de Licenciatura em Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Tem experiência na área de Artes, com ênfase no Ensino de Teatro. Coordena o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC – UFBA) CELULA – Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos.

http://lattes.cnpq.br/2100812081751886

Modalidade: **Iniciação à Docência** GT: Teatro
Eixo Temático: Iniciação à Docência (17)

TEATRO NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE MOVIMENTOS CLOWNESCOS EM OFICINAS DE CRIAÇÃO E EXPRESSÃO CORPORAL

Poliana Veloso da Cruz (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG,BR)
Gabriel Fernando Silva Mendes(Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, BR)
Isadora Santos Bernardes (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, BR)
Raissa Rodrigues de Oliveira (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, BR)
Ludwig Pereira Jardim (Escola Estadual América/PIBID-UFTM)

RESUMO*:*
O presente trabalho é um relato de experiência da inserção de oficinas de criação e expressão corporal, com base no teatro clownesco, entre alunos de ensino fundamental de uma escola da rede púbica estadual do município de Uberaba/MG. As oficinas fazem parte de um projeto interdisciplinar vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), elaboradas e desenvolvidas por licenciandos de vários cursos, sob supervisão de um professor da área de História. A temática central das oficinas foi o corpo, suas possibilidades de expressão e sua centralidade nos movimentos de subjetivação. As atividades envolveram dinâmicas de desmecanização de movimentos, atividades que relacionaram cinema e arte clownesca, experimentação criativa de clown e produção coletiva de performance. No presente relato, enfatizamos as reflexões geradas nessas vivências, dialogando com alguns teóricos que discutem o teatro, e tecemos considerações sobre a positividade da inserção dos movimentos clownescos no desenvolvimento do tema corpo e nas suas conexões com o tema transversal Saúde e Pluralidade Cultural.
Palavras-chave: Teatro; Clown; Subjetivação

THEATRE IN SCHOOL: THE EXPERIENCE OF MOVEMENTS OF CLOWN IN WORKSHOPS OF CREATION AND BODY EXPRESSION

ABSTRACT
The present work is a report of the insertion experience of creation workshops and body expression; those are based on clown theater, among primary school students of a public school in the city of Uberaba/MG. The workshops belongs of an interdisciplinary project bound to the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), designed and developed by students from several courses, with supervision by a professor of History. The central theme of the workshops was the body, its possibilities of expression and its centrality in movements of subjectivation. The activities have involved movements that were not alienated, Cinema activities e the art of the clown, creative experimentation of clown and collective production of performance. In this present report, we emphasize the reflections that have been generated in these experiences, dialogue with some theorists who argue the theater, and wee compose insert positivity considerations about the positivity of the insertion of the the movements of the clown. In the development of theme body ant its connections with the cross-cutting issue Health and Cultural Plurality.
Keywords: *Theatre; Clown; Subjectivation*

1 Introdução

O corpo em foco. A possibilidade de liberar movimentos criativos através das potencialidades da expressão corporal motivou nossa proposta de trabalhar a partir de ideias e experiências sobre o teatro na escola. O desafio era desenvolver atividades relacionadas com os temas transversais Saúde e Pluralidade Cultural, sem abandonar o desejo de abordá-los a partir de uma experiência de criação. Foi nesse sentido que a questão do corpo e de suas potencialidades foi coloca como ponto de partida.

Com essa motivação, iniciamos a formação de um grupo de estudantes de ensino fundamental a partir de convite performático feito por licenciandos de diferentes cursos. Os primeiros trabalhos com o grupo incluíram dinâmicas de desmecanização do corpo, seguindo para a sugestão de uma modalidade teatral que despertou o interesse de todos os envolvidos: o Clown. A possibilidade de ser um outro, de transformar-se em algo inusitado, de aceitar o ridículo como experiência constitutiva foi o norteador das propostas e, acreditamos, o fator motivador do grupo.

Juntamente com esses movimentos clownescos, várias questões levantadas pelos próprios alunos, algumas significantes de problemas vividos no cotidiano, foram trabalhadas como temas disparadores para as atividades.

O presente texto apresenta um relato de experiência das ações desenvolvidas até o momento. O projeto está no final do seu primeiro ano, que culminará na montagem e apresentação de performance feita pelos próprios alunos. Até agora, a impressão dos licenciandos é a de uma significativa contribuição da experiência tanto do ponto de vista das suas próprias formações, quanto do envolvimento dos alunos com as vivências. Essa positividade reforça os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, ao qual o projeto está vinculado.

Na sequência, apresentamos o material teórico que deu sustentação às propostas e a descrição das atividades, acompanhada de considerações reflexivas sobre seus impactos.

2 Referencial Teórico

> Se *ele* vive ainda ou vive do novo ou está bem morto – quem de nós dois sabe isso melhor? Pergunto-o a ti.
> Uma coisa eu sei, porém – aprendi-a, certa vez, de ti mesmo, óh Zaratustra: quem quer matar do modo mais cabal, esse *ri*.
> ‘Não com a ira, se mata, mas com o riso’ – assim falaste tu um dia.
> (Nietzsche, 2005, p. 367)

Inicialmente, queremos falar sobre a importância da arte-educação e porque ela foi colocada em foco em um trabalho de iniciação à docência. Depois falaremos do teatro, dando destaque ao Clown.

O interesse em trabalhar com a relação entre arte e educação não foi despertado pela crença comum e atual de que a arte seria uma espécie de saída redentora para a educação. Não a tomamos aqui nesse sentido e nem achamos que a educação precisa de um anexo em que se apoiar. A arte é tomada como experiência onde ainda há muitos espaços não preenchidos, diferente de alguns discursos pedagógicos que já falam tudo sobre o que deve ser o sujeito, como deve se apresentar, como deve fazer seus projetos adequados à sociedade. A arte parece guardar ainda a negação de respostas diretas. Nesse sentido, ela tem a ver com a

experiência que cada um de nós pode fazer de construir ou reconstruir seu modo de ser, a própria história de vida. Mexer com o que somos e ter a chance de sermos, a cada momento, diferentes, é algo que nos desprende dos modelos e, poder proporcionar experiências que permitam essas mudanças para o outro, é muito motivador para quem está iniciando uma carreira como professor.

BARBOSA (2005, p.292), destaca:

> Através da arte, o sujeito, tanto nas relações com o inconsciente como nas relações com o outro, põe em jogo a ficção e a narrativa de si mesmo. Nisto reside o prazer da Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores (ou mediadores) e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.

A oportunidade de trabalhar com a arte na educação, como expressão pessoal, é, segundo a autora, um importante instrumento para o desenvolvimento individual. Além disso, a linguagem artística dá conta de manifestar muitas coisas que podem ser ocultas em outras linguagens: “como uma linguagem aguçadora dos sentidos, a arte opera com significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica” (BARBOSA, 2005, P.292).

A arte exige de quem a experimenta que se coloque no mundo concreto, que abandone o “ensimesmo” e compartilhe seus desejos. Isso corresponde à vivência estética, uma forma de perceber-se no mundo com os outros. As vivências que são oportunizadas na escola quando se trabalha com a dimensão sensível, quase sempre pela medição artística, não só possibilitam esse colocar-se para fora, quanto revelam o potencial criativo que todos compartilham, especialmente quanto colocam seu corpo como potência de expressão. Segundo Duarte Jr (1981, p.27), a experiência básica que temos do mundo é emocional, é sentida antes de ser compreendida. É nesse momento, anterior ao exercício de compreensão, que o corpo tudo pode e que a arte encontra seu lugar. Por isso, a educação que se foca tanto na transformação das experiências em símbolos tem dificuldade de incorporar uma arte que não seja explicativa. O teatro, e especialmente o clown, amplia esse espaço dos afetos na educação.

A possibilidade de lidar com as nuances do cotidiano, das questões que permeiam a existência a partir de uma postura excêntrica, de uma potência de rir de contextos e das próprias condições é um escape comum nos exercícios dramáticos. O teatro põe a vida em foco, ao mesmo tempo em que abre caminhos para os contornos dos condicionamentos e das padronizações.

O movimento de exposição do ridículo humano, de suas fragilidades, de suas agitações e ilusões compõe o lugar de formação do clown. Temos testemunho disso em Charlie Chaplin que, nas palavras de Manoel de Barros, “monumentou” o desherói: “gosto muito das coisas desimportantes, como os insetos. Não só das coisas, mas também dos homens desimportantes, que eu chamo de ‘desheróis’” (MANOEL DE BARROS in CASTELO, 2005, s/p).

Os desheróis inquietam, fogem das normatizações, escapam do controle. Deleuze coloca duas estratégias de reversão da norma: a ironia e o humor. A primeira, ainda atrelada aos princípios e, a segunda, uma “arte das consequências e das descidas” que permite o contorno da lei: “a repetição pertence ao humor e à ironia, sendo por natureza transgressão, exceção, e manifestando sempre uma singularidade contra os particulares submetidos à lei” (DELEUZE, 1988, p. 27).

A arte do clown tem sido recomposta durante os tempos e os campos de atuação. Charles Chaplin, por exemplo, revigorou no cinema o que era o palhaço, criticando “temas” do seu tempo e fora dele. Chaplin conseguiu fazer com que as pessoas dessem risada e criticassem ao mesmo tempo. Também foi por meio da imagem emblemática de Chaplin, do seu clown inesquecível, que mostramos, como primeiro contato visual aos alunos de nosso projeto, os movimentos do clown, movimentos esses que já haviam sido trabalhados em dinâmica de movimentação do corpo. A experiência com Chaplin foi decisiva para que os alunos adentrassem a lógia do clown e se motivassem a participar dos movimentos criativos que se seguiram.

A palavra Clown tem origem inglesa e, segundo Dorneles, signigica *colonus*, fazendeiro, rústico: “o clown foi originalmente um campesino [...] Em sua aplicação geral, o clown é um performer cômico que se comporta de maneira estúpida e excêntrica” (TOWSEN, 1776 *apud* DORNELES, 2003, p.16).

O humor permite a expressão de uma subjetividade não controlada, o que coloca o teatro clownesco como motivador de diferentes movimentos de subjetivação. Dorneles (2003, p.36), nesse sentido, considera que “as situações humorísticas revelam, do autor da obra, sua visão arguta sobre o ser humano, só que, como a obra é conduzida ao seu absurdo, ele pode rir dessa perplexidade” (DORNELES, 2003, p.36).

Não há, portanto, nada de superficial e vazio na performance clawnesca. Ela é provocativa, desestabilizadora. É nesse sentido que foi tomada, no presente trabalho, como experiência de educação, mas uma educação não compromissada com ideais formativos. O objetivo era permitir aos alunos envolvidos nas oficinas o máximo de liberdade criativa originada na desconstrução das certezas de si, dos movimentos mecanizados do corpo, da incapacidade de rir e expor seus ridículos.

Todo trabalho começou, por sinal, com a focalização da questão do corpo. O objetivo inicial era mesmo experimentar o corpo para além de suas disposições cotidianas. O esforço era tentar evitar qualquer constrição do corpo no exercício racional, fugindo assim da prática de privilégio da razão e do acúmulo de informações que caracteriza muitas dinâmicas escolares. Deixar o corpo ser corpo, antes de qualquer tematização.

> É apenas simplesmente, crer no corpo. Restituir o discurso ao corpo, e, para tanto, atingir o corpo antes dos discursos, antes das palavras, antes de serem nomeadas as coisas: o prenome, e mesmo antes do prenome. (DELEUZE, 1990, p. 208).

Não faz sentido para o clown o modelo de um corpo que apenas serve à cognição. O corpo é seu modo de estar no mundo, a materialização de suas potencializades de expressão.

> ...a docilidade de um corpo representaria necessariamente a renúncia do inventar-se. Seu corpo era justamente a materialidade da expressão dos invisíveis que povoavam os olhos de sua alma.
> [...] O corpo é para o palhaço fundamental na ampliação das possibilidades de expressão, no acesso ao mundo e no pôr-se em risco. A arte e, especificamente o teatro e o *clown*, com sua rebeldia poética e literal se configura como possibilidade importante no sentido de se ampliar as possibilidades de expressão e subjetivação: (MARIN *et al*, 2011, p.282;283)

Kasper (2009) se pergunta: “o que pode um corpo?”. É no trabalho de criação dos clowns que vai buscar alguns sinais: como o corpo trabalhado com o clown tem o poder de afetar e ser afetado? Como desestrutura modos de pensar, agir, mover-se? Como motivam movimentos de subjetivação? Como forma de entender o corpo, Kasper cita em seu texto *Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo?*, o pensamento de Luiz Orlandi que divide o corpo em três linhas: na primeira o corpo é apenas um estrito objeto da ciência, na segunda o corpo é instrumento da alma e na terceira “o corpo como questão que se impõe às variações de todo e qualquer modo de pensar” (KASPER, 2009, p.200). Entre outros pensadores, Kátia diz que é Nietzsche, no final do séc. XIX, que vai reabrir novas linhas de indagação dessa perspectiva de entender o corpo, e assim ela cita um trecho em que Nietzsche manda um “recado” aos “desprezadores do corpo”. Cita o *Corpo sem Órgãos*:

> ...é o intensivo que vibra nas imantações passageiras de umas linhas pelas outras por ocasião de encontros; passageiras imantações, repito, mas o suficiente para que se possa determinar qual é a singularidade do CsO^2 que está me pegando aqui agora. Por isso é que eu posso até certo ponto interferir na criação de corpos sem órgãos para mim. (ORLANDI, 2004 *apud* KASPER, 2009, p.201).

O corpo sem órgão, conceito deleuziano, é a movência dos desejos não constritos. O corpo não serve à produção, mas aos afetos, não estando encerrado em uma finalidade qualquer.

A pergunta se repete também em Ramacciotti (2012, p.116): “o que pode o corpo e o corpo sem órgãos?”, reverberando novamente uma questão de Espinosa. Detalha: “o conceito espinosano de corpo não se define, portanto, pela forma ou pela função [...] A proposição dinâmica concebe o corpo como um poder de afetar e de ser afetado” (*id*., p.117).

A composição de um clown depende dos afetos experimentados pelo corpo: “o corpo do palhaço vibra na ação e na relação. Ele não é uma transcendência. Assim como a figura do palhaço, seu corpo acontece. É ele que funda os espaços de relação com o outro” (SILVEIRA, 2012, P.37).

O trabalho do clown dentro de alguns segmentos de arte, como o teatro e circo, possibilita sensações muito peculiares em qualquer um dos dois ambientes. A definição de clown ou palhaço no Brasil está ligada mais ao tipo de segmento em que este se localiza: o palhaço é indicado mais para o exercício da função de entretenimento no circo, já o clown é considerado o palhaço dentro do teatro, com formação técnica proveniente de influências do Clown europeu.

Utilizamo-nos, aqui, de algumas coniserações feitas por Gomes (2011), no artigo *A atuação de clowns no teatro*, como a distinção entre os termos palhaço e clown, que ele toma de Burnier, além da caracterização das formas clown branco e clown augusto. Apresentamos, na sequeência, esses referenciais.

A montagem do clown não é feita como a construção de um personagem em uma performance teatral, mas exige o nascimento do clown, a expressão do próprio movimento de constituição e de subjetivação: “Ele [o clown] não é uma personagem, ele é o próprio ator expondo seu ridículo, mostrando sua ingenuidade. Por esse motivo, usamos o conceito de clown e não de palhaço”. (BURNIER *apud* GOMES, 2011, p. 21). O palhaço, nessa distinção, seria montado sobre um tipo diante da necessidade de representação, enquanto o clown manifestaria o processo de subjetivação do ator. O corpo do palhaço serve à representação, enquanto o corpo clownesco é uma criação não desvinculada dos afetos do ator. Essa distinção, no entanto, não é consensual. Alguns autores trabalham com os termos como sinônimo,

preferindo situar uma diferença mais do ponto de vista da manifestação, de um lado, representativa, de outro, expressiva. É nesse sentido que situamos o clown em um conceito abrangente, descrito por Kasper: “ao pensarmos em clowns, em palhaços, referimo-nos não apenas a uma tradição ligada ao circo, ao teatro, mas também às ruas, às feiras, aos bobos da corte, aos bufões, aos clowns sagrados de povos indígenas” (2009, p.202).

Gomes (2011) destaca que, segundo Burnier, fundador do grupo LUME de teatro da cidade de Campinas e que tem especialização na preparação de Clowns no cenário nacional, este ser (clown) não é caracterizado como uma personagem e sim como uma parte ridicularizada do próprio ator que apresenta sua ingenuidade e senso critico em sua composição. O palhaço, por sua vez, faz uso de extravagância e "gracinhas" para prender a atenção do espectador que compõe seu público.

Silveira (2012), no texto *A escrita soberana de um palhaço*, apresenta os vários fragmentos que compõem a subjetivação do clown: o corpo; o nada e a inutilizade; a delicadeza; o desejo; o jogo; a bobagem; o encontro; o acaso; a loucura; o amor; a fragilidade; entre outros movimentos. Ao descrevê-los, reforça a contrução do clown como constante possibilidade de subjetivação:

> O palhaço como constante possibilidade de subjetivação e permanente acontecimento é presente, constante. Ele surge da experiência interior daquele que o dá vida, suas marcas profundas, suas experiências de fracasso, suas ingenuidades e devaneios. Mas é uma origem confusa, efusiva. [...] O acontecimento é que orienta esta composição e decomposição mosntruosa e momentânea. (SILVEIRA, 2012, p.36).

Kátia Kásper (2009) coloca em destaque o trabalho de um grupo coordenado por Burnier, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Universidade Estadual de Campinas – Lume -, que produziu metodologias próprias para a criação do palhaço, desvinculadas de técnicas interpretativas. Ao fazê-lo, reforça a importância da criação do clown pessoal e não de personagens-palhaços.

> O trabalho de *clown* é bastante difícil e elaborado, podendo ser construído de várias maneiras. Na perspectiva do trabalho do Lume — assim como para Lecoq e outros —, o *clown* não é um personagem, no sentido de um papel a ser interpretado por um ator. Ele está relacionado à exploração, à ampliação de aspectos ingênuos, ridículos, paradoxais, etc., ligados ao mundo de cada ator. Podemos ir além, dizendo que se trata também da produção de si, de reinventar-se. De processos de subjetivação nos quais se aprende, experimentam-se variações de si. E também a abertura de mundos outros. Aprende-se a experimentar possibilidades novas, a fugir dos automatismos, dos padrões (KÁSPER, 2009, p.203)

Relatando sua experiência de observadora dos trabalhos do LUME, Kasper (2009, p.205) descreve a recusa de qualquer tentativa de interpretar e explicar o que estava acontecendo: “renunciar à interpretação foi, para muito, um desafio quase intranspornível no Encontro. Mas uma exigência constante e necessária para a construção do clown. Enquanto queriam entender, não conseguiam avançar no trabalho”.

É importante reforçar que o clown não foi feito para ser compreendido, ou pelo menos não da maneira convencional. “O clown tem lógicas próprias, maneiras próprias de agir, sentir, pensar, modos de existência ligados ao ator que o cria” (KASPER, 2009, p.205)

O clown exige, portanto, um processo de iniciação pessoal, busca trazer para o cotidiano das pessoas que se dispõem a participar de um momento de desconstrução de si, movimentos de interação com seu corpo e o corpo do outro, como foi proposto por nós em nossas oficinas na escola.

Criar novas possibilidades, trabalhar o corpo de outra maneira que não a convencional, tudo isso é parte de um movimento clownesco, visível na descrição que Kasper faz da *Dança das vibrações*. Desejando experimentar algo inicial motivado por essa ideia, propusemos aos alunos uma dança despropositada, em que o objetivo era fazer com que esses alunos se mexessem e conhecessem as partes do seu corpo, sem expectativas de ter um modo correto de dançar e sem se preocupar com o ridículo a que estavam se expondo.

Outra questão importante com relação à criação clownesca é a fuga das identidades, em direção a uma constante experiência de reinventar-se. Ao tratar sobre essa questão, Kásper cita uma reflexão foucaultiana, segundo o qual, no lugar de se reinvidicar uma identidade, há que se focar a resistência que passa pela reinvenção de si, de forma que as relações que devemos manter conosco "não são relações de identidade; devem ser, antes, relações de diferenciação, de criação, de inovação" (FOUCAULT *apud* KASPER, 2006 , p.1).

O que é criado, no movimento clownesco continua em trânsito, em metamorfose. As máscaras, nesse sentido, não apontam para uma identidade, mas para processos de subjetivação. Não são moldadas no comportamento de um palhaço que luta para ser diferente, mas na vontade de materializar a diferença em construção. O rosto desenhado, o corpo estranho, a excentricidade não é revelam um ego em autoafirmação, mas a partilha de uma reinvenção em processo.

> Uma máscara cria-se. Máscaras-palhaços são apenas semelhantes no fatum de que cada um se torna, se espressa e se afirma enquanto diferença. Máscara-palhaço em produção, variação e composição marcante de sua própria diferença. Nada de originalidade, de querer "ser diferente" ou de "fazer o novo". Não. Questão de criação, experimentação, paixão e produção de sentidos de um corpo-em máscara. Em poética. Em jogo. Por querer-artista e por prazer. (OLENDZKI, 2009, p.30).

Cada Clown tem uma maneira de pensar e de agir com relação ao que é proposto ao público. Ele decide como vai ser seu figurino, sua maquiagem, sua técnica deve ser própria já que o clown é único, ele não deve imitar ninguém. O dinamismo dessa proposta é algo que passamos aos nossos alunos, deixando bem claro que todos nós temos uma potência clownesca que pode ser direcionada a movimentos criativos. Explicamos aos nossos alunos também que o Clown não é só uma forma de entretenimento, mas uma maneira de tratar de coisas sérias, expostas em um ridículo radical, dadas na sua originalidade e expressas de forma autêntica. De uma maneira mais descontraída, expõe-se curelmente as mazelas do mundo, as fraquezas humanas, os disparates da sociedade. O clown além de ser arte, é também uma maneira bem humorada de fazer criticas.

As principais classificações de Clowns, apresentadas por Gomes (2011), são: Branco e Augusto. O primeiro é o tipo dominante que tem a malicia de ludibriar e comandar suas ações pela esperteza. Veste trajes herdados do Arlequim da *Comedia dell'arte* e usa chapéu cônico e rosto com pó branco. Já o clown Augusto, que geralmente faz parte dos números junto com o palhaço Branco, é a personificação do ingênuo de boa fé ou bobo que está sempre à mercê das peças que seu parceiro vai pregar. Geralmente o clown Augusto se sobressai às

malandragens do branco fazendo com que o bem (ingênuo, bobo) vença o mal (esperto, e malandro). O clown precisa ter uma parceria para a composição da proposta a ser apresentada em sua performance, como se o Clown Branco fosse o condutor da ação e intenção da cena e, o Augusto, o que vai finalizá-las com um ato heróico ou cômico que irá prender a atenção do espectador. Caso o clown estiver se apresentando sozinho, ele terá de fazer de algum objeto ou até mesmo da platéia seu "Augusto" para que haja um jogo de cena, necessário à execução bem sucedida do espetáculo. Lembrando que a palavra clown (no singular) é reconhecida somente como uma das faces desse estado do ator (Branco) e, por isso, para que haja valorização de ambas as partes (Augusto e Branco), a palavras tem que ser empregada no plural “Clowns".

Estas funções Branco/Augusto no Brasil se apresentam difundidas nos tempos atuais, pois, com os caminhos percorridos pelo circo, várias influências foram acrescentadas a composição deste lado cômico do ator (clown), que também foi alterado para melhor compreensão do publico e para a sobrevivência do circo, que se sustentou do dinheiro dos pagantes em suas apresentações. Isso contribuiu de forma bastante acentuada para o melhoramento das apresentações circenses que iam se moldando à medida que o número de espetáculos aumentava, porque com a prática, o improviso usado a partir da identificação com o público fez com que os papéis de dominante e dominado se tornassem homogêneos dentro do ator.

No século XIX na Europa, o clown era privado por lei e pelo uso da força de usar instrumentos musicais, o que pode ajudar a justificar a aproximação do clown das artes cênicas, pois a maioria destes palhaços europeus eram músicos de alta qualidade e sua vivência com a música seria muito mais acentuada se não houvesse esta proibição. Gomes (2011) apresenta o estudo de Raymond Willians sobre as transformações de classes, para analisar a questão do clown europeu em relação ao brasileiro. O primeiro tem como referência, para a execução do seu trabalho, grandes nomes dentro da sociedade européia como o padre, o juiz e o rei e que funcionavam muito bem dentro desta sociedade, enquanto, no Brasil, a absorção dos valores agregados ao palhaço Augusto (tolo, ingênuo, brincante) foram mais aceitos pelos espectadores. Isso pode ser justificado, segundo Gomes, pela condição em que o público assistia a esses espetáculos: no caso da Europa, geralmente os palhaços eram vistos em grandes teatros cercados de luxo e de pessoas com alto poder, enquanto no Brasil o clown era apresentado ao povo pelos circos itinerantes que passavam em vários lugares onde encontravam pessoas que certamente se identificavam com a condição do Augusto.

2 Procedimentos

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola estadual de Uberaba/MG. Os envolvidos incluíam: cinco licenciandos dos cursos de Letras, História e Geografia, um professor supervisor da escola e alunos do nono ano, com idade entre 13 (treze) e 15 (quinze) anos.

Inicialmente, foi feito uma performance-convite, em que os licenciandos apresentaram o projeto, mas já em uma linguagem teatral. Depois desse primeiro momento, as(os) alunas(os) foram convidadas(os) para uma reunião inicial em que se manifestaram quanto ao interesse e disponibilidade para participar.

Na sequência, iniciaram-se as oficinas, tendo como foco a discussão do corpo, sem perder de vista a possibilidade de trazer o cotidiano dos alunos para as experimentações de teatro.

Nessa fase inicial, foi trabalhada também a discussão teórica sobre o teatro, as várias manifestações teatrais ao redor do mundo e, especialmente, sobre o clown. Essa discussão foi complementada com a projeção de um filme de Chaplin, que fomentou um interessante debate entre os alunos.

As dinâmicas trabalhadas envolviam o aprofundamento das expressões corporais cotidianas como andar, parar, observar o ambiente de forma peculiar. Nesse sentido, vale destacar que as oficinas incluiam: atividades de expressão corporal, incluindo dinâmicas adaptadas do teatro proposto por Boal e da própria ténica de formação do clown, como os movimentos de desmecanização do corpo; uma atividade de reflexão aplicada quinzenalmente.

A tentativa, na sequência, foi fazer com que as(os) alunas(os) percebecem que os movimentos do corpo, suas expressões, poderiam ser tomados como linguagem para veicular qualquer assunto. Eles elegeram alguns temas de seus cotidianos, inclusive algumas questões problemáticas, para, a partir dos afetos que eles suscitavam, iniciar uma experimentação clownesca.

Complementarmente, as(os) alunas(os) estão produzindo várias atividades (textos, pinturas corporais, fragmentos de cenas) que serão introduzidas na montagem de uma peça teatral. Além de fazerem dessa peça uma oportunidade de expressarem o que puderam criar a partir de seus corpos, o momento de sua apresentação ao público incluirá uma exposição do que apropriaram, aprenderam e experimentaram.

2 Resultados e discussão

O funcionamento das atividades do Projeto Interdisciplinar do PIBID, que foram desenvolvidas na Escola Estadual América tem tido grande significado, tanto para os alunos quanto para os licenciandos. A oportunidade de perceber e participar de um envolvimento criativo das(os) alunas(os) permite reconstruir imagens negativas que se tem do ambiente escolar, tanto devidas aos discursos correntes, quanto a contatos não motivadores feitos anteriormente.

Importante destacar a participação dos alunos ao longo de todo processo e o fato de que, mesmo com um período de recesso na escola, foi possível continuar o trabalho pelo envolvimento do grupo.

A impressão do supervisor do projeto na escola e dos licenciandos é que, a cada oficina realizada, os alunos desprendem-se cada vez mais de preconceitos, de timidez e de condicionamentos do corpo, aprendendo como trabalhar com novas possibilidades de movê-lo e utilizar o espaço em seu privilégio. Durante as oficinas que em que se trabalhou a expressão corporal, foi possível perceber o avanço com relação também à postura corporal dos alunos. A questão postural foi sempre colocada em atenção, dada sua importância para os movimentos expressivos e também para a saúde. Nesse sentido, as oficinas também tiveram como oportunidade a preparação dos corpos com exercícios de alongamento e pré-aquecimento, atividades a que os alunos aderiram sem grandes dificuldades.

Os trabalhos com propostas voltadas para a área corporal foram recebidos de uma maneira bastante satisfatória pelos alunos que fizeram questão de se envolverem em todas as atividades com muita atenção, o que foi de grande

significação para nós, licenciandos, que temíamos esse contato das primeiras oficinas, às voltas com a necessidade de prender a atenção de nossos alunos, de uma forma que trabalhássemos a interdisciplinaridade, mas que, ao mesmo tempo, não perdêssemos o foco no corpo como tema e como lugar de experimentação.

Os alunos criaram o cenário para a apresentação da peça final de nosso projeto com fragmentos de escritas e desenhados feitos por eles mesmos ao final de cada oficina que visava à reflexão sobre as dinâmicas, reforçando a base do modelo de trabalho proposto no projeto: postura colaborativa dos licenciandos e ação criativa dos próprios alunos. Com isso, acreditamos ter conseguido um grupo de experimentação colaborativa, cujas experiências estão, na medida do possível, descentralizadas.

Vale aqui menção ao resultado da apresentação do filme *Tempos Modernos,* de Charles Chaplin, que significou um momento muito intenso de construção de ideias. Essa atividade teve como intuito chamar a atenção dos alunos para a movimentação corporal da personagem principal do filme que apresenta, de uma forma bastante lúdica, a riqueza de expressão do cinema mudo da época. Para além desse aspecto, os alunos destacaram as formas de condicionamento do corpo que identificaram nas imagens.

As atividades do projeto terão continuidade envolvendo outras(os) alunas(os) e outras escolas. Dessa experiência, podemos considerar os resutados bastante positivos, sendo que a melhor prova disso é o desejo de todos os envolvidos de verem os desdobramentos das ações e de darem contiuidade a vivências como essa como atividades formativas.

Referências

CRAGNOLINI, M. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1195-1203, Set./Dez. 2005.

DELEUZE, G. **A imagem-tempo: cinema 2***.* São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DORNELES, J.L. **Clown, o avesso de si:** uma análise do clownesco na pós-modernidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, 2003. Dissertação de Mestrado.

DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas, SP: Papirus, 1981.

GOMES, M.B. A atuação de clowns no teatro. **Revista Ouvir**ou**ver** Uberlândia, v. 7, n. 1 p. 20-32 jan.jun. 2011.

KÁSPER, K. Entre educação, filosofia e arte clownesca. **Anais do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação**: Foucault 80 anos, ocorrido na UERJ, entre 9 e 11 de outubro de 2006.

KASPER, K. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 199-213, set./dez. 2009.

BARBOSA, A.MAE. Depoimento. **Educação e realidade**, v. 30, n.2, pp.299 – 301, jul/dez 2005.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratrusta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

OLENDZKI, L. **Palhaçar: máscaras em uma patética-poética por rir.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Dissertação de Mestrado.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. Deleuze: "como criar um corpo sem órgãos"? **Psicanálise & Barroco em revista** v.10, n.2 : 112-126, dez.2012.

Autores:

Poliana Veloso da Cruz
Graduanda do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, atriz e bolsista PIBID/UFTM/CAPES

Gabriel Fernando Silva Mendes
Graduando do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, músico e bolsista PIBID/UFTM/CAPES

Isadora Santos Bernardes
Graduanda do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Graduada em Direito e bolsista PIBID/UFTM/CAPES

Raissa Rodrigues de Oliveira
Graduanda do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e bolsista PIBID/UFTM/CAPES

Ludwig Pereira Jardim
Graduado em Licenciatura em História. Professor da Escola Estadual América de Uberaba/MG. Supervisor bolsista do PIBID/UFTM/CAPES

Modalidade: Comunicação oral, a ser apresentada no formato slides. GT: Teatro
Eixo temático: Iniciação a Docência

PEDAGOGIA DO TEATRO E INTERVENÇÃO URBANA NA ESCOLA

Abimaelson Santos Pereira (UFC, Ceará, Brasil)
Leuise Lopes Furtado (UFC, Ceará, Brasil)
Lidya Silva Ferreira (UFC, Ceará, Brasil)
Roberta Bernardo da Silva (UFC, Ceará, Brasil)

RESUMO

A pesquisa em tela visa refletir sobre as experiências estéticas e suas relevâncias educativas realizadas no Colégio Jenny Gomes, a partir da prática de intervenções urbanas no ambiente escolar, realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID. Com um grande desafio de não negar as ações existentes na escola, mas de agregar outros modos de se fazer e pensar o teatro na cultura da escola e debater amplamente sobre sua prática na educação, num viés não instrumentalista, buscou-se realizas ações quatro intervenções artísticas que envolvessem teatro, dança, circo e música, no intuito de compartilhar na escola processos de iniciação estética, pensando num processo qualitativo de formação de espectadores. Para tanto, após um processo de diagnóstico sobre as relações entre as produções artísticas na escola e seu papel crítico frente aos seus conteúdos específicos, priorizou-se um debate transversal sobre como se realiza conhecimento em teatro, levando em considerações não somente as especificidades desta área do saber, mas também seu inter-relacionamento com a cultura de modo geral, considerando o cotiando os estudantes e suas referências estéticas. Nesse sentido, identificamos a escola enquanto uma estrutura organizacional muito próximo de uma cidade e que guardadas as devidas proporções geográficas, as relações de macro e micropolítica estão estabelecidas e são tão complexas quanto complementares, assim, compreendo a escola enquanto cidade fizemos uma imersão de arte no ambiente escola, habitando os seus espaços múltiplos em busca de um processo formativo de plateia e iniciação estética.

Palavras-chave: Iniciação estética; Pedagogia do Teatro; Intervenção Urbana.

ABSTRACT:

This research aims to reflect on the aesthetic experiences and their educational relevance held at the Jenny Gomes School, as of the practice of urban interventions in the school environment, performed by scholarship students from the Initiation to Teaching Institutional Program, called PIBID. In order to add other ways of doing and thinking about the theater

in the school environment and widely discuss about its practice in education, without denying the existing educational activities held at the school, the scholarship students attempted to perform four artistic interventions by a non-instrumentalist way, involving theater, dance, circus and music so as to share aesthetic initiation processes in the school environment, aiming the qualitative process of audience formation. Therefore, after a diagnosis process on the relationship between the artistic productions held in the school environment and their critical role facing their specific content, the scholarship students prioritized a transversal debate on how knowledge is held in the theater, taking into consideration the specific knowledge of this educational area as well as its relationship with culture in general, taking the daily lives of students and their aesthetic references as a reference. In this sense, we identified the school as an organizational structure very close to a city and, saved the appropriate geographical scale, both the macro and micropolitics relations are established and are as complex as complementary. Thus, by understanding the school as a city, we filled in the multiple spaces in the school environment with all sorts of art, aiming an audience and aesthetic initiation training process.
KEY WORDS: Aesthetic Initiation. Theater Pedagogy. Urban Intervention.

Intervenção Urbana e Prática Pedagógica

Chegamos! Éramos bolsistas novos, cheios de vontade, respirando ansiedade e pulsando o desejo de partilhar conhecimentos. O primeiro encontro com a escola que passaríamos pelo menos um ano parecia nunca chegar e quando finalmente aconteceu, tudo parecia maravilhoso, logo percebemos que para a escola também havia um lugar de desconhecido, pois nunca havia recebido um projeto como o PIBID antes.

O primeiro mês foi de diagnósticos, leituras, debates e planejamento, tanto nosso em relação à escola quanto da escola em relação a nossa presença, fazíamos reuniões periodicamente para compreender como se procede a gestão escolar daquele espaço e aos poucos, fomos percebendo, descobrindo formas de trabalhar, de intervir – de gerar ações estéticas.

Assim, considerando que a escola é um campo rico de possibilidades, de atravessamentos, analisando o lugar em que nos encontramos – discentes – ansiosos por compartilhar nossos projetos, iniciamos as atividades com um momento de análise de conjuntura da comunidade escolar, no intuito de uma inserção qualitativa naquele espaço, compreendendo que “em nossos dias, um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico das artes está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa”. (DESGRANGES, 2011, p. 21)

Neste sentido, observamos que antes da chegada do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, com a linguagem Teatro, a escola já dispunha de alguns projetos que acontecem no contra turno como, por exemplo, o programa do governo federal *Mais Educação,* que realiza atividades que envolvem o letramento, a física, a matemática e música. Além disso, verificou-se que há uma parceria da escola com a Base Aérea de Fortaleza, esta realiza atividades de esportes, lazer e reforço escolar, sendo ofertadas apenas para o gênero masculino e ainda que a escola dispõe de um professor efetivo com formação específica em artes, no caso música. A partir das impressões iniciais e motivados pelos objetivos do PIBID, o grupo de bolsistas, com a participação da

supervisora do programa na escola professora Ivânia Marques e orientados pelo coordenador do PIBID Teatro na UFC, professor Abimaelson Santos, organizou uma proposição inicial de atividades a serem desenvolvidas ao longo dos meses de maio e junho de 2014, após o período de diagnostico realizado. Como as atividades do PIBID acontecem apenas pela manhã e logo os participantes da oficina são os estudantes do turno da tarde, procuramos uma estratégia de envolver os estudantes do turno matutino nas ações ali desenvolvidas, assim começamos a trabalhar com intervenções urbanas durante os intervalos da escola, no intuito de gerar um processo de iniciação estética que pretendia alcançar uma quantidade significativa de estudantes, professores e servidores da comunidade escolar[1].

Então, pensando deste lugar de iniciação estética, considerando o fato de fazemos parte de um curso de Licenciatura e a partir das correlações com outros espaços de formação estética, utilizamos como ponto de partida para nossas intervenções urbanas na escola, a obra *Intervenções Urbanas com mídias locativas*, do Grupo de Teatro Magiluth. Após leitura e debate de muitas intervenções urbanas realizadas pelo grupo e bem sucedidas na cidade de Recife – PE.

Deste modo, nos deparáramos com o desafio de transformar os contextos urbanos, propostos pelo livro, na realidade da escola, compreendendo esta enquanto cidade, pensando em suas complexidades urbanas, uma vez que a escola possui uma estrutura organizacional tão complexa quanto uma grande cidade, neste caso, tendo a compreensão da escola enquanto uma enquanto urbanidade educativa.

Então, a partir do diagnóstico realizado no Colégio Jenny Gomes durante o primeiro mês de atividade, buscou-se na ideia de *Pedagogia da Intervenção Urbana* como ponto de partida para contribuir com o ambiente escolar e proporcionar/compartilhar olhares estéticos e políticos através do teatro e suas possibilidades contemporâneas.

Em roda de debates, bolsistas, supervisora e coordenador, discutiam sobre como artisticamente, é possível tentar construir outros percursos artísticos e educacionais na escola. Para tal foi elencado um calendário com dias marcados para as atividades e realização das intervenções. A primeira intervenção foi a chegada do PIBID na escola, por meio de um *cortejo cênico*, a segunda foi a intervenção *rede real*, a terceira foi *vejo flores em você* e a quarta intervenção se chamou *PIBID Nic*. Adiante, falaremos de forma aprofundada sobre cada uma delas.

Talvez tenhamos encontrado um percurso para caminhar, sermos criativos e reinventar as práticas educacionais e a nós mesmos e planejar tornou-se sempre uma grande motivação, pois não nos afetar com aquele ambiente era quase impossível,

[1] Com relação à estrutura física, a escola dispõe, além das salas de aula, salas de direção e coordenação e das salas dos projetos como o *Mais Educação*. Tem quadra esportiva coberta, cozinha, refeitório, cantina, biblioteca, sala de vídeo, auditório, dois pátios cobertos (um deles é identificado como espaço cultural), um pátio não coberto, “gibiteca” (um amplo espaço, com pátio e três salas de aula, que em breve funcionará como um projeto de preparação para o ENEM). O que podemos perceber que não existe, como de comum na maioria das escolas estaduais do Ceará, um espaço adequado para estudos e experimentos em artes. De início a equipe ocupou uma sala normal com cadeiras, mesas e quadro branco, mas logo a escola nos ofereceu a *sala do folclore*, que era ocupada como depósito. Retiraram tudo da sala, equiparam com ventiladores e hoje temos planos de torna-la um teatro de bolso. Pode-se perceber que a Gestão está bastante envolvida para que o teatro seja o movimento nesta instituição. Além de muitos alunos perguntando quando as atividades iram começar. Todo esse deslocamento gerou em nós bolsista uma energia bastante construtiva. Percebeu-se que para um grupo de estudantes, a chegada do PIBID - Teatro na escola era aguardada com euforia. Trata-se de discentes que já desenvolvem atividades teatrais na escola, a partir das disciplinas de sala de aula ou motivados por datas comemorativas e incentivados por alguns professores.

considerando que “intervir é interagir, causar reações diretas ou indiretas, em síntese, é tornar uma obra interrelacional com o seu meio, por mais complexo que seja, considerando-se o seu contexto histórico, sociopolítico e cultural.” (BARJA, 2008, p. 214).

Nessa perspectiva, percebemos a escola como um espaço a ser potencializado e utilizamos a intervenção como fonte de participação de sujeitos que até então não se configuravam enquanto sujeitos daquela estrutura. Mas, a questão foi como as intervenções urbanas podem se transformar para o universo escolar.

Compreendemos a intervenção urbana neste processo como uma ação estética que não se desvincula de um pensamento político, ou seja, ao passo que se propõe no fazer artístico um trabalho de iniciação estética, articula-se um pensar político que envolve a escola enquanto um corpo da cidade e que contém em si reproduções pré-estabelecidas de normas e procedimentos morais que vão de encontro com o próprio fazer artístico. Portanto, o que se busca, ainda neste contexto escolar, é compreender a intervenção urbana enquanto atividade estética transversal e transgressora, porém, qualitativa e de ação cultural, ou seja, uma atitude política com a arte na escola.

> A ação intervencionista, neste sentido, é a ação do espaço que tem por meta resistir às práticas condicionadoras da sensibilidade do cidadão, bem como aos dispositivos de direcionamento das respostas politicamente corretas em relação ao padrão desejado. Do espaço e não no espaço, pois é ação constituída desse espaço, é, se quisermos, uma modalidade de cultura popular. Mas para ser arte do espaço e constituir-se em uma ação cultural popular, os modos de apropriação dos lugares institucionalizados são do tipo marginal. Um aspecto interessante que surge a partir de tal ação é ser ela uma vantagem que o subjugado retira de sua situação de opressão. (ANDRÉ, 2011, p. 78)

Deste modo, na busca, não pelo novo, mas pelo outro, por uma invenção de nós mesmos e de nossas práticas artísticas e educativas no ambiente escolar, começávamos, portanto, a compreender de modo prático que na educação de modo geral, logo se inclui a educação estética, aponta para um lugar de curiosidade, reflexão e crítica sobre a prática, assim nos surge uma questão: como a partir da repercussão de uma ação pode-se desenvolver diversas outras ou mudar totalmente o rumo das escolhas? E tal questionamento, potencializa a própria pratica formativa do professor.

> O teatro contemporâneo na escola encontra na subjetividade da cultura o substrato para o seu desenvolvimento, pois se configura enquanto uma forma de produção de saberes de cunho especulativo e sensorial, cujo interesse encontra-se na reflexão crítica e sistemática sobre os comportamentos humanos, uma vez que a cultura é um fenômeno mutável que acompanha as transformações da sociedade. Deste modo, para a compreensão dos novos aspectos estéticos, políticos e éticos evidenciados pelo teatro contemporâneo, são necessárias novas metodologias de absorção do conhecimento e leitura crítica do desenvolvimento cultural. (PEREIRA, 2013, p.141)

Assim, a percepção de subjetividades múltiplas e de se construir diversos desvios para a construção de outros modos de abordar a educação, traz impulsão para pensar, elaborar um percurso significativo de a docência artística, visando uma iniciação estética.

O pensamento supracitado nos move a estudar, a experimentar, a arriscar procedimentos artísticos como um processo de desbravamento deste campo de saber, que é o ensino do teatro e suas implicações qualitativas na formação dos sujeitos,

considerando a interferência do processo artístico na vida e com a vida se reconfigura politicamente a partir da compreensão dos códigos estéticos. Então, quando levantamos a questão da pedagogia das intervenções, queremos percorrer sobre a intenção destas ações, nunca tentando instrumentalizar a arte, no caso aqui o teatro, mas de debater sua ação política dentro da sua ação estética. Segue abaixo, de modo mais sistematizado, uma explanação sobre as intervenções realizadas na escola.

1ª Intervenção: Cortejo Cênico

Aconteceu nos intervalos dos dias 8 e 13 de maio de 2014, pelo turno da manhã e da tarde. Consistiu, como o nome já indica, em um percurso que contemplou os espaços de mais convivência pelos estudantes. O objetivo era apresentar a chegada do PIBID na escola, informando às atividades que seriam realizadas, mostrar possibilidades artísticas e dizer para a escola que somos um aliado em torno do mesmo caso: mais qualidade nas práticas da educação básica. Esta ação, que deveria acontecer no máximo em trinta minutos, previamente acordado com a direção e a Coordenação Pedagógica, se tornou em um evento de mais de uma hora, pois a adesão da comunidade escolar foi bastante intensa, permitindo que o evento se estendesse.



Intervenção Urbana Cortejo Cênico. PIBID Teatro no Colégio Jenny Gomes. Foto de Abimaelson Santos.

Além do cortejo propriamente dito, houve apresentação de dança, da banca de música da escola, atividades lúdicas com jogos teatrais e um espaço aberto, transversal para fala de professores da escola, estudantes e bolsistas. A escola, por volta de uma hora e vinte minutos, tornou-se um grande teatro a céu aberta, um encontro de possibilidades educativas e estéticas. Por fim, de acordo com o planejamento da atividade, os bolsistas passariam nas salas de aula, caracterizados, para entregar um fanzine que continha as informações sobre o PIBID Teatro e sobre as atividades que iriam acontecer na escola, no entanto, enquanto as atividades aconteciam os estudantes da

escola procuram os bolsistas para tirar duvidas sobre as atividades que seriam desenvolvidas e receberam de imediato os exemplares dos fanzines.

2ª Intervenção: A Rede Real

1. Situação

A equipe do PIBID – Teatro do Colégio Jenny Gomes ao realizar um diagnóstico da estrutura e das relações com estudantes do Colégio, defrontou-se com uma predominância de estudantes que fazem intenso uso de aparelhos de celular, esse sendo utilizado tanto para ouvir música como de acesso as redes sociais. Os alunos passam mais tempo no mundo virtual, do que estabelecendo relações com o ambiente escolar e com os demais estudantes. E em debate sobre redes sociais midiáticas, sobre a internet, dentre outras chegamos à proposição de uma intervenção titulada *rede real*.

2. Ação

Montar uma instalação com quatro redes de dormir feitas de algodão, armadas no corredor do colégio. Três redes armadas em frente a bancos feitos de cimento – área de convivência dos estudantes, em busca de proporcionar encontros em tempo real e ao vivo entre os estudantes nos intervalos das aulas – e uma rede que servirá de telão, onde será projetada, com auxilio da internet, uma conta de uma rede social em situação de bate papo. São quatro espaços separados por colunas e estarão decorados com símbolos das redes sociais como curtir, compartilhar, comentar, dentre outros. Terá ainda fita gomada disponível, caneta pendurada nos punhos das redes e papeis coloridos para quem quiser dizer algo escrito e colar na rede que ocorreu a exposição do diálogo virtual. A abertura da intervenção ocorrerá na hora no intervalo das aulas. Uma das redes é branca e não estará armada e sim aberta, pendurada na parede. Nesta será projetado uma conversa/bate-papo online em uma rede social realizada por dois bolsistas, os demais bolsistas ocuparão de diversas formas, as redes. Alguns sentados, outros sentados deitados, encostados, dentre outros. A instalação permanecerá por duas semanas para gerar outras possibilidades de relação.

3. Avaliação

No dia da instalação os resultados foram positivos, os alunos participaram ativamente do que foi proposto. As redes supriram as expectativas e foram ocupadas enquanto espaço de convivência. Ao final do turno da manhã verificou-se que no mural já havia vários papéis escritos pelos alunos. No entanto, para nossa primeira surpresa, passados alguns dias a instalação foi retirada por ordens do diretor da escola. Alguns professores haviam dito ao diretor que não seria prudente deixar que os alunos tivessem acesso às redes, pois poderiam agir de maneira inadequada. Citando uma das falas de professores para melhor situar os motivos: “*Os meninos podem fazer outros meninos, ao invés de estarem na sala de aula, os alunos estão dormindo nas redes! Não podemos criar um ambiente propício a que os alunos matem aula!”*. A postura que o diretor tomou foi compreensível, mas inaceitável, pois foi sem diálogo com a coordenação, supervisão ou bolsistas do Programa.

Talvez tenhamos sido avançados, mas, toda a coordenação da escola estava ciente da programação do PIBID, pois anteriormente ocorreu uma reunião com o diretor e com o coordenador pedagógico, onde foi apresentado todo o planejamento do Programa para aquele semestre, assim percebeu-se que chegar à direção da escola seria bem mais difícil do que parecia, era necessário ganhar espaço, chegar com calma para conseguir uma participação realmente ativa dentro da escola. E a percepção foi a de recuar e procurar percursos para tecer relações saudáveis com os professores e funcionários. Não estamos neste espaço para competir ou para propor situações irresponsáveis, como pareceu aos olhos de alguns professores, estamos para somar e trocar experiências que possam enriquecer a qualidade de pensamento crítico dos estudantes. Por outro lado, reconhecemos que as reclamações partiram de uma minoria de professores, que se sentiram invadidos com a ação estética estabelecida na escola, os estudantes reclamaram positivamente da retirada da intervenção, pois naquele espaço, nos intervalos, tinha-se tornado para eles outro espaço de convivência e ao mesmo tempo se sentiam pertencentes à intervenção realizada.

3ª Intervenção: Vejo Flores em Você

1. Situação

Os alunos demonstram uma individualidade muito grande. Passam correndo, esbarrando uns nos outros, estabelecem curtos diálogos entre si, não se cumprimentam, estão isolados com seus fones de ouvido.

2. Ação

Durante o intervalo, observar as relações dos estudantes e, ao perceber em um estudante um gesto de gentileza, entregar uma flor para ele. Pensamos, a princípio, que cada pibidiano poderia estar com cinco flores. Uma semana antes de a intervenção acontecer houve uma mudança radical na ação. Devido aos comentários de alguns professores para a retirada da intervenção *Rede Real,* decidiu-se que *Vejo flores em você* seria uma ação direcionada aos professores. Alterando o planejamento e reconfigurando a ação e situação.

3. Situação

Existia um distanciamento entre corpo docente e equipe PIBID. Logo quando a intervenção anterior foi retirada sem qualquer tipo de diálogo, percebeu-se que algo deveria ser feito para aproximar essas duas frentes, sabia-se que não adiantava ir de encontro às decisões da direção da escola, mas, a equipe PIBID precisava ser conhecida tanto nas suas ações, como nas intenções artísticas proporcionadas, ou seja, busca-se que os professores tinham que saber que corpo estranho era aquele que frequentava os corredores e intervia dentro da escola de forma tão ousada.

4. Ação – Nova Ação

Pouco antes de tocar o sinal do intervalo, todos os bolsistas se posicionam na porta da sala dos professores, espécie de refúgio de todos durante os intervalos de suas aulas. Ao passar pela porta, o docente era surpreendido com vários mini buquês de rosas

vermelhas, um corredor de abraços e rosas os recebia naquele intervalo e ao recolher um buquê, o docente era surpreendido pela frase "*Vejo flores em você!*".

5. Avaliação

Entre a entrega das flores e a entrada na sala, os professores agradeciam surpresos em nenhum momento questionavam o que era aquilo, percebeu-se que, aos poucos, eles também trocavam buquês. Os professores e funcionários, que por muitas vezes não nos olhavam e pouco entreolhavam, passaram a nos reconhecer e a nos cumprimentar nos corredores e até mostrar interesse e afeto pelo que estava sendo planejado e proposto, ao ponto de perguntas como: "quais são os projetos futuros de você?" A equipe, feliz e assustada também seguia com questões como estas. E respondiam que estavam avaliando e planejando, para continuar a desenvolver intervenções estéticas de cunho político e educativo na escola.

4ª Intervenção: PIBID-NIC

1. Situação

Na primeira oficina do PIBID teatro no colégio Jenny Gomes, o público foi de 15 alunas, durante o intervalo, foi informado que elas não poderiam fazer o lanche no refeitório com os outros alunos, por serem alunas do contra turno. Visto que a oficina dura de 08h30min as 09h30min, com trinta minutos de intervalo e retornando de 10h00min as 11h00min, as alunas não têm condição de ficar sem um lanche e reforçado. Considerando que a verba da instituição destinada ao lanche é de trinta centavos por aluno, que uma grande parte dos alunos prefere comprar o lanche na cantina à pegar a fila do refeitório e que o PIBID não oferece nenhum tipo de verba para a escola, os bolsistas procuraram a direção, mas não receberam resposta satisfatória e as alunas continuaram sem lanche durante todo o semestre.

1. Ação

Organizado juntamente com os alunos, cada bolsista e aluno ficou responsável de levar algum tipo de alimento para que assim a intervenção pudesse ser realizada. O PIBID-NIC ocorreu em um ambiente de intenso fluxo dos estudantes e funcionários da escola, um corredor que dá acesso a vários espaços do colégio. Foram postas algumas toalhas coloridas de piquenique no chão, onde as comidas foram organizadas sobre ele. Dado o momento do intervalo todos que quisessem poderiam se alimentar das comidas expostas, o intuito seria fazer com que o lanche fosse compartilhado por todos, sem qualquer tipo de restrição ou exclusão dentro da escola, assim como as atividades educativas, um espaço de compartilhar.

2. Avaliação

Foi lançada às alunas, durante a última oficina, a ideia de fazer um piquenique, os bolsistas optaram por não dizer as causas políticas, elas mesmo tiraram a conclusão de que o piquenique seria uma confraternização, já que aconteceria no último encontro do semestre. Assim a proposta foi lançada, uma das estudantes gritou do fundo: "- Olha,

PIBID-NIC!” e caiu em gargalhadas, o nome foi adotado para a última intervenção. O saldo dessa ação foi bem positivo, de repente, tinham muito mais que os braços do PIBID, os alunos de toda a escola logo compartilharam seus lanches, com certo receio, adentravam as toalhas e, aos poucos, já não se sabia quem era aluno da oficina ou não, logo tinha um litro de refrigerante do outro lado do pátio, cachorros quentes espalhados por toda a escola e as lixeiras empanturradas de embalagens descartáveis.



Intervenção Urbana PIBID-NIC. PIBID Teatro no Colégio Jenny Gomes. Foto de Abimaelson Santos.

Os professores saíram da sala dos professores e ficaram bem assustados, perguntas como “*o que é um piquenique? Pode comer? Vocês que fizeram tudo isso?* Surpreenderam-nos e proporcionaram uma saudável relação entre alunos e professores durante aqueles rápidos 20 minutos. Se os bolsistas conseguiram chegar ao real objetivo, não se sabe, o certo é que vinte alunos da escola e mais seis bolsistas lanchando no meio do pátio, causou dúvida e surpresa no ambiente escolar, para aqueles que se perguntaram o que era aquilo, dissemos que era partilha e, de fato, era!

A intervenção urbana e a ideia de escola enquanto cidade tem exatamente este modo de pensar, torna-se um compartilhamento de desejos inseridos numa atividade estética, gerando novos modos de pensar e se relacionar com o espaço cotidiano e suas potencialidades, ou seja, busca efetivamente um conhecimento inventivo, que experimentado no âmbito da própria iniciação e experiência estética. Portanto, não se trata de criar espaços representativos ou interpretativos, mas de fato presentificados onde a ação da arte e seu evento estético adentram o ambiente escolar de modo real e não figurativo, pois o que o público vê não é uma representação mimética da ideia ou da ação, mas a própria ação compartilhada de um determinado pensar, crítico e analítico.

Dialogando com alguns aportes

A Pedagogia do Teatro é um campo de pesquisa e criação que investiga métodos, finalidades e condições dos processos de ensino e aprendizagem em teatro e que inclui, ainda, os profissionais da cena em processos formativos. Um campo de investigação que busca debater largamente sobre como o teatro se faz educação e quais os saberes específicos desta área de conhecimento. Portanto, o trabalho aqui relatado encontra-se enquanto uma prática formativa e transversal que pretende pensar a prática docente do Curso de Teatro na escola e seus processos de atravessamentos estéticos por meio da experiência, tendo como base conceitual a ideia de ação cultural em teatro e suas intervenções em espaços educativos. Trata-se, deste modo, de um projeto amplo de estudos e pesquisas que visa trabalhar com a experiência enquanto componente curricular formativo, onde o estudante poderá, a partir de seus desejos e potencialidades, enquanto professor em formação, desenvolver ações formativas e continuadas em teatro e, nesta ação, entre tantos, escolhemos os seguintes argumentos para trabalharmos a partir da intervenção urbana, a saber:

> Ao compreender a arte da intervenção urbana como expressão artística quem dialoga com modos de vida nas grandes cidades da contemporaneidade e confronta-os, valorizo-a como atitude, como ação política na forma ativista que se diferencia da forma política partidária. Na perspectiva educativa, o interesse é a experiência como campo de reflexão. Teoria e prática se tornam indissociáveis. A intervenção, urbana nessa perspectiva, é a expressão de subjetividades que resistem à institucionalização da guerra como modo de vida. Resistem, portanto, às estratégias de disciplinarização e regulamentação da vida do cidadão, mas, nem por isso, menos engajadas. As intervenções urbanas que estão sendo produzidas por meus alunos, apesar de serem geradas muitas vezes pela indignação diante das injustiças que testemunhamos nas ruas, nunca deixam de trazer a delicadeza e a beleza como proponente. (ANDRÉ, 2013, p. 155)

Nesse sentido, o Pibid-teatro visa possibilitar um encontro múltiplo entre pesquisas teatrais e modos de ensinar e aprender em teatro, considerando seus impactos no processo formativo dos estudantes de Teatro da UFC e no processo de iniciação teatral na escola de educação básica. As ações pretendem debater de forma qualitativa sobre práticas formativas que qualificam processualmente professores de teatro em formação inicial, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. Busca-se, portanto, estabelecer efetivamente no Curso de Teatro da UFC um espaço plural, por meio da iniciação docente, que possa gerar experiências de ensino e de pesquisa, considerando a indissolúvel relação entre estes três eixos formativos tão caros a formação de professores na Universidade Pública.

Deste modo, visualiza-se, a partir destas ações, alargar qualitativamente no Curso de Teatro Licenciatura da UFC as experiências e discussões epistemológicas, corpograficas e procedimentais do teatro na educação, realizando vivências em diversas linhas de pesquisa e ensino, envolvendo o amplo arquipélago das Pedagogias do Teatro, tais como: Pedagogia do Espectador e Formação de Plateia; Pedagogia do Teatro de Rua e de Intervenção Urbana; Pedagogia da Cena e Teatro de Grupo; Metodologias de Ensino e de Pesquisa, dentre outras, buscando potencializar o currículo do Curso de Teatro da UFC, levando em consideração seus objetivos e tendo como ponto de partido, gerar experiências a partir do construto Artista/Docente, no qual compreende-se que para construir suas professoralidades, os estudantes em formação inicial, devem sobretudo se

experienciar em práticas artísticas formativas que subsidiam o seu ser/estar professor de Arte.

Por fim, nos questionamos: como os estudantes podem, sem que alguém lhes explique, produzir conhecimento? Pegamo-nos refletindo sobre a necessidade de insistirmos num diálogo transversal, onde explicarmos o porquê das ações, para depois conseguir estimular, provocar, debater e assim desenvolver aprendizados junto a Instituição, com, os professores e estudantes. Encontrado o lugar da pergunta sobre o que foi visto, sentido e percebido, pois, assim há um direcionamento quanto aos processos de aprendizagens e de trocas, deste modo, parafraseando Freire (1997) não há dúvida, porém, de que para que a prática a que nos damos se aprimore, torna-se necessário submetê-la a retificação ou a ratificação da mesma, em paralelamente buscando uma poética que se encontre com os desejos, sonhos, medos dentre outros dos que compõem a Instituição Escolar tanto quanto nossos bolsistas.

Alguns alunos chegaram para perguntar quando os mesmos iriam realizar um Cortejo no Colégio, nós, borbulhando de ideias, nos entreolhamos, pensando no pouco tempo que estamos na Instituição, todas as manhãs das terças e quintas-feiras, pedimos calma e mostramos em fala expositiva o quanto já temos para realizar e que esta é mais uma ideia para compor o nosso quadro estético. Uma das projeções é estimular os discentes para elaborar, junto aos bolsistas, as novas ações que iram acontecer na escola. Despertar quais são os olhares dos mesmos em relação ao contexto em que se encontram como, por exemplo, a sala de aula, o intervalo, os projetos que existem na escola, ao lanche dentre outras situações e quais são as questões reflexivas que podem ser construídas e repensadas em experiências estéticas.

Na tentativa de atender as singularidades dos jovens que, normalmente, relatam sobre o desejo de fazer teatro, mesmo sem nunca terem visto uma peça ou feito alguma oficina, a pretensão é proporcionar pensamentos críticos e plurais, que não gerem conhecimento independente da área que este estudante venha a decidir seguir.

Por fim, compreendemos a escola enquanto espaço de atravessamentos diversos da cultura, onde o teatro tem fundamental importância na construção de sujeitos críticos e reflexivos frente as suas histórias de vida e lugar de atuação na sociedade, considerado, portanto, os aspectos éticos e estéticos do pensamento em teatro, a partir dos seus conteúdos específicos, como fundamentais para a compreensão dos novos códigos linguísticos estabelecidos, sejam eles corporais, sonoros, imagéticos, dentre outros. As escolas enquanto local da cultura e do saber da cultura, por meio de experiências estéticas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. Jogo e Política. In: TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro**: Práticas Contemporâneas na Escola. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Teatro pós-dramático na escola**: Inventando espaços: estudos sobre condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BARJA, Wagner. Intervenção/intervenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. **Revista Ibero-Americana de Ciência**

da Informação, v. 1, n. 2, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec. 2011.

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

PEREIRA, Abimaelson Santos. **Transgressões Estéticas e Pedagogia do Teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

Autores

AbimaelsonASantosA é Diretor Teatral, Iluminador e Ator. Professor do Curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal do Ceará e Coordenador do Subprojeto de Teatro do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência. Os últimos espetáculos que trabalhou foram os seguintes: *Siameses*, como iluminador, do Núcleo de Pesquisas Teatrais Rascunho; *Avesso, averso, há verso* e *Balcão,* como diretor, resultado das disciplinas de Improvisação e Montagem da Universidade Federal do Ceará e *A mais forte,* como diretor, do Pacto Coletivo de Teatro.

LeuiseALopesAFurtado é estudante e bolsista do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência, do Curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal do Ceará e membro do Pacto Coletivo de Teatro. Os últimos espetáculos que trabalhou foram os seguintes: *Avesso, averso, há versos, Vagabundos* e *Um corpo para Shakespeare*, trabalhos resultantes de disciplinas do Curso de Teatro da UFC e *A mais forte*, do Pacto Coletivo de Teatro.

Lidya Silva Ferreira é estudante e bolsista do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência, do Curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal do Ceará e membro do Pacto Coletivo de Teatro. Os últimos espetáculos que trabalhou foram os seguintes: *Avesso, averso, há versos, Vagabundos*, *Um corpo para Shakespeare* e *Fando e Lis*, trabalhos resultantes de disciplinas do Curso de Teatro da UFC; Dirigiu e atuou na Intervenção urbana *Coágulo* e atuou no espetáculo *A mais forte*, do Pacto Coletivo de Teatro.

Roberta Bernardo da Silva é professora de Teatro no Instituto CUCA - Instituto de Cultura, Arte, Ciência e Esporte. Estudante e bolsista do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência, do Curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal do Ceará. Atriz e Dançarina da Dupla Cia do Corpo. Formada pelo Curso de Arte Dramática - CAD da UFC e Técnica em Dança pelo IACC/SENAC/SECULT.

Modalidade: Iniciação à Docência GT: Teatro
Eixo Temático: Ensinar e aprender em Teatro na escola

O PERCURSO CRIATIVO: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA

Joane Macieira dos Santos (UFBA, Bahia, Brasil)
Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé (UFBA, Bahia,Brasil)
Fabio Dal Gallo (UFBA, Bahia, Brasil)

RESUMO*:*
Trata-se de reflexão sobre experiência artístico-pedagógica, considerando a contribuição de jogos teatrais e improvisacionais para o percurso criativo no ensino de Teatro na escola de ensino fundamental II. Leituras imagéticas e textuais, aproximações a partir de pré-texto, jogos dramáticos e seus desdobramentos foram fundamentais para esta reflexão. Como dialogantes para construir as atividades desenvolvidas na sala de aula e também para o relato da experiência, trago, entre outros, Beatriz Cabral (2006), com o drama como método de ensino; a contação de história e a caixa de estímulos; Dourado e Millet (1998) apresentam um fazer artístico, na convergência entre arte e jogo, brincadeira e sensibilidade, criatividade e estética; Flávio Desgranges (2003) provoca questionamentos sobre Educação e jogo dramático no ensino do Teatro; Heloísa Dantas (1998) diferencia os termos "jogos", "brincadeiras" e ludicidade a partir do sentido epistemológico e suas convenções às práticas contemporâneas; Ricardo Japiassu (2001), se posiciona a respeito da educação na sala de aula e a utilização de jogos para o ensino de Teatro; Viola Spolin (1992), pioneira na elaboração de proposta de jogos teatrais no ensino de Teatro em sala de aula; autores que se fizeram presentes nos estudos, nas pesuisas, na elaboração do planejamento. Finalizando, aponto a importância de programas como o PIBID para a iniciação à Docência na formação de graduandos que pretendem tornar-se educadores em uma persperctiva emancipatória.

Palavras-Chave: Jogos, Teatro, Educação, PIBID

LE PARCOURS CREATIF: UNE EXPERIENCE «PIBIDIENNE»

RÉSUMÉ:

Il s'agit d'une réflexion sur une expérience artistico-pédagogique qui prend en compte la contribution de jeux théâtrales et d'improvisation pour le parcours créatif dans l'enseignement du Théâtre. Pour mener à bien cette réflexion, des lectures à la fois d'images et de textes, ainsi que l'approche à partir de pré-texte, jeux dramatiques et leurs déroulements ont servi de support fondamental. D'autre part, pour la construction des activités développées en salle de cours, mais aussi pour transmettre le rapport de cette expérience, l'on s'appuie sur Beatriz Cabral (2006), qui utilise le drame en tant que méthode d'enseignement, aussi bien que le récit d'histoire et la boîte à stimulus ; Dourado et Milet (1998), qui présentent un faire artistique dans la convergence entre art et jeu, jeu et sensibilité, créativité et esthétique; Desgranges (2003), qui suscite de

questionnements sur Éducation et jeu dramatique dans l'enseignement du Théâtre; Heloísa Dantas (1998), qui distingue les termes jeux et ludicité à partir du sens épistémologique et ses conventions aux pratiques contemporaines; Ricardo Japiassu (2001), qui se positionne par rapport à l'éducation dans la salle de cours et l'utilisation de jeux pour l'enseignement du Théâtre; Viola Spolin (1992), pionnière dans l'élaboration de propositions de jeux théâtraux dans l'enseignement du Théâtre en salle de cours; entre autres, des auteurs présents dans les études, recherches et dans l'élaboration du planning. Enfin, l'on reconnaît l'importance de programmes comme le PIBID pour l'initiation à l'Enseignement dans la préparation d'enseignants depuis la formation universitaire.

MOTS-CLÉS: Jeux, Théâtre, Éducation, PIBID

Introdução

> A aventura de um percurso criativo desenvolvido com segurança num processo de reflexão e redimensionamento constante solidifica a formação do professor de Teatro.
>
> Célida Salume.

O pensamento da Profª Drª. Célida Salume, professora adjunta da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, inicia estas reflexões por se fazer presente em minha prática pedagógica no percurso como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Este espaço de formação tem me possibilitado experienciar, como estudante de Licenciatura em Teatro na UFBA, ser educador e ator, visto que acolhe as minhas práticas, incluindo aquelas realizadas antes mesmo de ingressar na universidade.

No decorrer das aulas da graduação fui percebendo como a brincadeira e os jogos oportunizam uma aproximação do sujeito com a linguagem teatral, bem como, funcionam como facilitadores de integração e envolvimento entre pessoas de um grupo. Atrelando a minha percepção ao meu desejo de trabalhar com Teatro e Educação, tenho vivenciado, enquanto educador ainda em formação, a importância da utilização de jogos para o desenvolvimento das aulas de teatro. Assim, a partir da prática em sala de aula associada às minhas experiências com teatro ainda como aluno, inicia-se um percurso criativo, artístico-pedagógico, envolvendo meu universo reflexivo.

Em setembro de 2012, fui selecionado para o subprojeto Teatro Educação Meio Ambiente e Arte do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, programa financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior. Neste caminhar, iniciei a prática docente que se pretende crítica, reflexiva, emancipatória na Escola Municipal Adroaldo Ribeiro Costa, naquela época ainda colégio estadual, situada no final de linha da Rua Nossa Senhora do Resgate, Cabula – bairro quilombola, considerado de classe média baixa, que atende crianças, adolescentes e jovens de comunidades carentes, adjacentes à escola.

PIBID- Formação e prática docente

O subprojeto Teatro Educação Meio Ambiente e Arte, sediado na Escola de Teatro da UFBA, coordenado pelo prof. Dr. Fábio Dal Gallo, tem como um dos principais objetivos a realização de atividades interdisciplinares respeitando às especificidades das áreas de conhecimento envolvidas no subprojeto, gerando diálogo entre intenções e planejamento das ações desenvolvidas. O subprojeto, seguindo às orientações do PIBID, visa aproximar os alunos das licenciaturas das escolas da rede pública, a fim de desenvolver um contato prévio e estabelecer uma prática docente com a futura área de atuação, além de incentivar às produções de resumos, relatórios, leituras, fichamentos e discussões de textos que refletem questões ligadas à interdisciplinaridade, ao meio ambiente e também às áreas específicas de cada graduando.

Neste viés, tenho me apropriado de leituras sobre o Teatro na escola a partir do posicionamento e reflexões de diferentes autores. Desta forma, as leituras e a prática tem desencadeado uma série de discussões sobre a valorização e a utilização do Teatro no ambiente escolar como disciplina, e não como um mero recurso instrumental a serviço de outros fins.

Para Dal Gallo (2013, p.4), “o projeto busca aprimorar a articulação do conhecimento teórico e experiências práticas de elaboração e implementação de atividades pedagógicas interdisciplinares, ao facilitar a integração entre bolsistas de diferentes áreas”. Para o coordenador do subprojeto, a presença do projeto interdisciplinar na escola, contribui sobremaneira na formação continuada do professor, gerando debates sobre melhorias na qualidade do ensino público, além de promover uma reflexão coletiva, entre escola e universidade, bolsistas e supervisores do subprojeto, pois:

> Integrar os dois níveis do sistema público de educação para implementar e fortalecer projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino

> nas escolas públicas; Fomentar a pesquisa em relação às inovações pedagógicas, tanto na escola quanto na Universidade; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento e para a formação de professores, colaborando para o aumento na qualidade de ensino através da atuação dos estudantes bolsista na rede. (DAL GALLO, 2013, p.4).

Neste viés, foi delineado um projeto de investigação, um plano de trabalho, para realizar intervenções em uma perspectiva de vencer desafios. O primeiro deles, vencer as nossas limitações para buscar o diálogo em uma prática interdisciplinar – este fato implica em mudança de paradigmas na formação profissional e reflexões sobre o entendimento do que é educação na sociedade contemporânea. Sendo assim, em nossa prática, a interdisciplinaridade se constitui como princípio basilar, sendo a base metodológica do trabalho e modo de organização pedagógica através dos projetos de ensino desenvolvidos nas escolas que integram o subprojeto, a partir do tema gerador - Meio Ambiente e a importância de ações que potencializem a atenção na educação ambiental como uma responsabilidade da sociedade, tendo a escola como desencadeadora deste processo artístico-ambiental de mudanças de atitudes frente às questões que afetam o planeta e, em específico, o nosso entorno.

Com base no subprojeto e no Art. 13 da LDBEN/1996, observando a Proposta Política Pedagógica da EMARC, algumas responsabilidades são prioritárias para o desenvolvimento das ações pelos graduandos-bolsistas e pelo professor-supervisor. Como exemplo é possível citar o envolvimento na elaboração da proposta pedagógica a partir da realidade da escola parceira; a elaboração e cumprimento dos planos de trabalho desenvolvidos sob a orientação do professor-supervisor e do coordenador; também o zelo pela aplicação do conteúdo e pela aprendizagem dos alunos, respeitando as especificidades, os diferentes ritmos e graus de compreensão da aprendizagem, a proposição de planos e estratégias de ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados; a participação ativa nos planejamentos e na aplicação das aulas, a escrita de relatórios; a colaboração com ações que possibilitem o diálogo entre alunos, família e comunidade escolar.

Escola Municipal Adroaldo Ribeiro Costa

A escola de médio porte, está situada em uma área de conjuntos residenciais populares, no final de linha da Rua Nossa Senhora do Resgate, S/N, bairro do Cabula,

região de classe média baixa, na cidade de Salvador-Bahia. Apresenta-se em boas condições, com dez salas de aulas, uma sala da gestão, uma sala da vídeo, uma sala de jogos, uma sala de dança com barra e espelho, uma sala destinada ao programa *Mais Educação,* uma biblioteca, banheiros dos professores e funcionários, banheiros dos alunos, uma cozinha ampla, um pátio de entrada, uma quadra poliesportiva na qual são desenvolvidas atividades diversas, desde as aulas de Educação Física, os jogos aos eventos artísticos-culturais da escola. O principal e maior público desta escola são oriundos das comunidades adjacentes de Pernanbués, Sussuarana, São Gonçalo, Mata Escura, Tancredo Neves, Saboeiro, Arenoso e alguns moradores do próprio Resgate. Em abril de 2013, a escola foi municipalizada; por uma parceria entre a Secretaria de Educação Estadual e a Secretaria de Educação Municipal, alguns professores da rede estadual optaram por permanecer na escola; assim, nossa professora-supervisora permanece na escola, atuando com as turmas de 5º, 6º e 7º anos, foco do nosso subprojeto.

Fotografia I – Palquinho do pátio da EMARC



Fonte: Acervo dos bolsistas PIBID TEMART

O patrono - Professor Adroaldo Ribeiro Costa

Adroaldo Ribeiro Costa nasceu no dia 13 de abril de 1917 em Salvador, Bahia; foi teatrólogo, jornalista, escritor, compositor e professor de História. Uma parte de sua vida foi dedicada a Santo Amaro da Purificação, cidade do recôncavo baiano, sendo considerado cidadão santamarense. Lá ele estudou o primário, o ginásio e também iniciou o seu percurso como professor de História apaixonado pelo Teatro e pelos esportes; sendo assim, era comum encontrar o professor Adroaldo envolvido na organização de

eventos artísticos-esportivos-culturais com seus alunos. O ginásio de Santo Amaro era o palco das atividades de literatura, artes e esporte.

Adroaldo formou-se Bacharel em Ciências Jurídicas, na Faculdade de Direito da Bahia, e muito cedo começou sua carreira advocatícia; mas o magistério o absorveu e levou Adroaldo a desistir da advocacia para assumir de vez a sua paixão pela educação em um enfoque artístico. Para ele, provavelmente baseado nas leituras de Herbert Read e nas ideias de Platão, a arte deveria ser a base da educação; uma educação para desenvolver a sensibilidade do Ser em uma perspectiva crítica, ética, estética e política.

Após ter iniciado também trabalhos com jornalismo, ele foi transferido para sua terra natal. Lecionou em vários estabelecimentos particulares, ingressou no magistério oficial e foi diretor de grandes colégios como o Instituto Central de Educação Isaías Alves, e também do Serviço Estadual de Assistência a Menores - SEAM.

Além de sua projeção nos meios educacionais, também foi uma figura marcante na vida cultural baiana. A “Hora da Criança” foi a sua grande obra. Um movimento artístico-educacional e cultural que revelou grandes valores em diferentes áreas e contribuiu para a formação de figuras de grande destaque na sociedade baiana. A “Hora da Criança” foi fundada em 25 de julho de 1943, sendo Adroaldo apontado por Monteiro Lobato como o precursor do Teatro Infantil em terras brasileiras.

Experiência teatral, jogos e improvisação.

Como graduando da Escola de Teatro da UFBA tenho vivenciado práticas teatrais, com jogos, dinâmicas e improvisação; todas fundamentadas em leituras, seguidas de discussões e reflexões das práticas. A partir desta dinâmica, pouco a pouco, fui me apropriando, criando intimidade com os termos próprios do Teatro na Educação. Tais práticas têm me mostrado de maneira clara, as interrelações entre a prática e a teoria, a necessidade deste diálogo, os objetivos de cada exercício aplicado, bem como, as possibilidades de aplicabilidade em sala de aula. Para este trabalho, Sonia Rangel, professora da Escola de Teatro da UFBA, propõe uma metodologia baseada em:

> [...] princípios/propostas, processos e produtos [que] incluem a imagem como um grande operador que faz livres conexões, extrapola o simbólico,

> vai além do psicológico, para aproximar-se do jogo como invenção, intermediação entre conhecido e desconhecido no devir da poética. (RANGEL, 2006, p. 01).

E com este pensamento, Rangel desenvolve suas aulas práticas com estudantes da graduação e da pós-graduação, atendo-se à construção simbólica, evocando memórias, despertando o imaginário, a criatividade e também discutindo as possibilidades inventivas dos sujeitos envolvidos no processo; além de possibilitar reflexões sobre outras maneiras de aplicabilidade de aulas, a fim de alcançar determinados resultados, mesmo sem os recursos necessários - situação comum na rede pública de ensino.

Já no papel de professor, o primeiro passo para a experiência criativa se deu a partir de leituras, discussões e produções de escrituras textuais e imagéticas tendo como base duas obras infanto-juvenis de Jorge Amado, “O Gato Malhado e Andorinha Sinhá: um caso de amor” e também “A bola e o goleiro”. Os alunos foram estimulados a verbalizar reflexões sobre as obras, além de corporificarem as personagens. Até chegar às imagens desenhadas por seus corpos, tivemos uma série de risos e brincadeiras, ao aplicarmos os jogos teatrais utilizando princípios metodológicos encontrados no Manual de Criatividades de Dourado e Milet (1998) segundo os quais, de acordo com os autores, as atividades em grupo devem acontecer de forma sequencial. Além disso, as ações que nortearam o processo criativo puderam contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de valores e habilidades através do fazer teatral.

As aulas eram divididas nas etapas de aquecimento, improvisação, elaboração e relaxamento; as atividades eram desenvolvidas em grupo a fim de exercitar o elemento desinibidor e propulsor com estímulos à criação a partir da improvisação, visto que:

> É importante que se tente trabalhar com o grupo todo ao mesmo tempo. O fato de todo mundo estar fazendo mais ou menos as mesmas coisas, funciona como elemento “desibinidor” e favorece o surgimento de um clima lúdico e intenso, importantíssimo nesta primeira fase do trabalho. (DOURADO, MILET, 1988, p.20).

Durante a aula, desenvolvendo atividades de teatro, a imaginação convocava os corpos para experiências e improvisações, cujas atividades aguçavam o universo inventivo, podendo incorporar às diversas personagens que transitavam no corpo em

movimento. Para Josette Féral (2012, p.137), “o corpo do sujeito faz experiência espacial no teatro, um fenômeno que remete, mais além dos mecanismos perceptivo e comum à subjetividade do pensamento, da memória, do imaginário e, mais do que isso, subjetividade do corpo”.

Nas aulas, buscamos exercitar brincadeiras que remetessem ao universo infantil da época de Jorge Amado criança e também cultivasse a memória de cada aluno, com exercícios que estimulassem a liberdade da criação e também a expressão de suas potencialidades simbólicas e criativas. Para Milet (2002, p.23) “a experiência sensorial de liberdade, é como se voltasse ao quintal imaginário da infância.” Assim, percebo a importância de brincar, jogar com a memória, trazendo vivências experienciadas na rua para a sala de aula, possibilitando um cenário de transferências com liberdade. Nas brincadeiras, estava em jogo um propósito - a simples busca pelo prazer arquitetado pelo imaginário infanto-juvenil. Para a pesquisadora Lydia Hortélio, em seu artigo Criança, Natureza e Cultura Infantil:

> A interação da criança consigo mesma, com a outra e com o mundo, a Cultura Infantil é única, vária e una em cada gesto. E a criança, infante que é de sua espécie, necessita, como todas as outras, de seu espaço natural – a Natureza, pois, para inaugurar seus talentos e desenvolver seu movimento próprio com viço e alegria. (HORTÉLIO, 2010, p. 01).

A autora reconhece a natureza, como o espaço natural facilitador para a expressão brincante de uma criança que manifesta suas necessidades e potencialidades de crescimento em suas infinitas qualidades. Reafirma que a cultura da criança se faz brincando e considera esta uma fase na qual deve ser exercitada o espírito brincante, pois, brincar é o que a criança mais quer e sabe fazer. Os estímulos do espírito brincante são fundamentais para formação e desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, Huizinga esclarece que isto ocorre porque:

> As características principais do jogo são: liberdade pois o jogo não está no curso da evolução natural. Você não joga porque a vida impôs essa provação; e por essa razão, o jogo é desinteressado, pois não obedece a interesses materiais imediatos e de subsistência; autonomia que traz uma satisfação em si mesma: jogamos porque fomos seduzidos para o jogo; o jogo não se passa em “vida corrente” ou “vida real” (HUIZINGA, 2008, p. 06).

E dia a dia, foi possível perceber como aumentava o grau de participação dos alunos nas atividades propostas, seduzidos pelos jogos teatrais. Estes provocavam emoções, sensações de prazer, permitindo uma viagem ao estado de ludicidade que cada aluno podia acionar a partir de seus recursos corporais. Desta forma, pouco a pouco, percebia mais envolvimento e maior desinibição nas aulas que demandavam a exposição do sujeito participante. Para Ryngaert (2009, p.45), uma das funções do jogo é derrubar uma parte das defesas que provocam a inibição. Já Spolin (2008, p.17) afirma que "atuar requer presença, aqui e agora. Jogar produz esse estado. Da mesma forma que os esportistas estão presentes nos jogos, assim também devem estar todos os membros do Teatro no momento de atuar".

Foto II. Momento de experiência criativa



Acervo dos bolsistas PIBID TEMART

.

Ainda comungando com Ryngaert (2009, p.45), notei em alguns momentos, movimentos de resistência, negação ao jogo, medo, receio de se expor, com questionamentos do tipo: "por que isso?" "Isso não serve para nada". Muitos que a princípio se expressavam dessa forma, eram os mesmos que, aos poucos, se envolveram, se engajaram nas atividades propostas; ao observarem os colegas e perceberem a alegria dos colegas, se aproximavam e passavam a aceitar o desafio de determinadas atividades.

Aí está a importância de se pensar jogos nos quais haja um desafio adequado ao objetivo da aula. Jogo por jogo, não exige planejamento, traz a visão equivocada de que brincar é perder tempo, "relaxar" das atividades escolares; dessa forma, os jogos aplicados devem dialogar com o planejamento e os resultados pretendidos. O jogo é um

ativador dos estados corporais e permite que o sujeito esteja disposto a participar dos desafios de brincar e de criar. Desta forma, como lembra Ryngaert (2009, p.48): “Também é importante jogar e manter contato com a realidade, e a capacidade de engajamento cresce quando as razões da concentração são compreendidas”.

A partir da aproximação com a linguagem teatral, os alunos mostraram afinidades com a encenação e suas potencialidades a partir do engajamento artístico, através da interação de diferentes elementos do processo criativo. As atividades possibilitaram a expansão do universo artístico-cultural dos alunos, buscando o olhar sensível, livre, ativo e emancipatório nas aulas de teatro; sobretudo, um olhar criativo com capacidade para propor resoluções de problemas do cotidiano. Acredito que as aulas de teatro auxiliam a preparar sujeitos que se arrisquem para além dos muros da escola, com possibilidade de vivenciar novas formas de ser, de estabelecer contatos em uma era planetária na busca de uma cultura de paz (Morin, 2006).

Nesta cultura de paz é necessário aprender a trabalhar no coletivo, a respeitar o outro, a ouvir opiniões dissonantes. Milet (2002, p.107) lembra que "o grupo é instância propulsora dos desafios de aprendizagem na direção ao outro, é o elemento propulsor da ação”. Desta forma, muitas das ações desenvolvidas buscavam o trabalho em grupo; no grupo desenvolvemos exercícios nos quais os alunos brincavam, jogavam e construíam células cênicas. Houve mudanças, troca de membros, formação de novos grupos. Cada reagrupamento levava à formação de um novo grupo que apresentava ritmos diferentes de desenvolvimento, com necessidades de atenção e reorientação das atividades propostas. Às vezes havia conflitos, confusão, em outras havia uma acomodação por parte do grupo, mas ao esclarecer os jogos propostos, logo ressurgiam os interesses, e a necessidade de reorganizar as competências e habilidades do docente em formação para lidar com as diferenças em sala de aula.

Nestas reorganizações contínuas, durante as brincadeiras, exercícios e processo de criação a partir de determinando pré-texto, os jogos teatrais, dramáticos e improvisacionais foram elementos ignitórios para a construção do conhecimento sensível. Para Flávio Desgranges (2003, p.75), “os jogos de improvisação, em suas diferentes vertentes, permitem um conhecimento geral do fenômeno teatral em sua riqueza e liberdade expressiva, que fornecem múltiplas pistas de investigações cênicas”. Após a

socialização das células cênicas que surgiam no trabalho de improvisação, era realizada uma roda de conversa sobre o que foi construído, apresentado e assistido; muitos comentários, sugestões, novas ideias de forma que todos se apropriassem e tomassem consciência do desenvolvimento do processo criativo.

Questões relacionadas ao meio ambiente; preservação da água; histórias das comunidades nas quais vivem os alunos. Dessa forma, jogamos e brincamos com fatos, desejos e memórias de cada aluno, bexigas com fragmentos de textos, histórias curtas para completar, maleta com objetos disparadores do processo criativo, entre outros elementos que serviram de pré-texto em nossas aulas. Para Cabral (2003, p.15), “o pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente”. O pré-texto foi fundamental para estimular o processo de criação, nesse sentido:

> O pré-texto, é assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estimulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstancias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes. (CABRAL, 2003, p.16).

Foto III - Grande ciranda para iniciar atividade teatral.



Acervo – bolsistas PIBID TEMART

Um dos resultados positivos identificados ao usar os jogos teatrais e o drama nas aulas de teatro, foi a possibilidade do aluno se perceber responsável, ser pensante criador de seus próprios pensamentos e reflexões face às relações culturais e históricas que

permeiam o cotidiano da escola e da comunidade. A partir desta metodologia também foi possível gerar desdobramentos interdisciplinares nos quais o aluno poderia se expressar de forma criativa, ética, estética e simbólica. Desenvolvemos um trabalho teatral buscando valorizar o sujeito e sua individualidade, que possibilitasse trabalhar o que há de mais forte e rico em cada um, privilegiando experiências e aprendizados em um contexto coletivo de trocas.

Neste contexto, percebo a importância do meu envolvimento, desde criança, na condição de educando, com o teatro de cunho educacional. Esta trajetória possibilitou o encontro com o teatro, agora na condição de graduando na universidade; este percurso reflete e contribui para um diferencial em minha prática como futuro docente. Desde que me tornei bolsita PIBID, atuante na rede pública de ensino, lidando com alunos oriundos, em sua maioria, das camadas populares menos favorecidas socialmente busco uma prática artístico-pedagógica que se propõe criativa, interativa, reflexiva, de cunho emancipatório, visto que, eu desejo e acredito no Teatro-Educação, e comungo dos pensamentos da professora Maria Eugenia Milet, quando esta afirma que:

> O teatro, como toda a experiência artística, é um processo de transformação, portanto, de educação , educação para sensibilidade - educação estética, que faz a vida tomar outros sentidos. Nessa Educação para a sensibilidade -educação estética, que faz a vida tomar outros sentidos. Nessa Educação para ar-riscar é precisa prazer. (MILET, 2002, p.18).

Foi este exercício formativo e criativo que me respalda na busca de metodologias diversas e motivacionais de aprender e ensinar. É nesse processo de ensinar e aprender que obstáculos são superados e a alegria permanece com a insaciável e constante busca pelo prazer, pois, como lembra Freire (1999, p. 80), “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e esperança”.

Considerações finais

Os jogos teatrais possibilitaram a construção do conhecimento sensível. Esta motivação foi estimulada durante o percurso da aplicação dos jogos e exercícios, expondo

o produto do processo criativo. Todos os resultados eram consequências de uma discussão e construção coletiva no processo ensino-aprendizagem.

Ser bolsista PIBID me possibilitou um privilégio, o de uma formação diferenciada; a partir das exigências pibidianas percebo a responsabilidade da escolha profissional e da necessidade permanente de tornar-me um professor-pesquisador. Ser pibidiano é ser responsável pelas atividades desenvolvidas, é aprender sempre em uma construção coletiva do conhecimento, por meio de práticas que inspiram e instigam, levando à reflexão e reorganização das práticas artístico-educacionais a partir das necessidades dos alunos.

Portanto, a iniciação à docência através do PIBID tem sido um desafio prazeroso, pois requer empenho e demanda uma dedicação para a realização das atividades propostas. Nesse sentido, a experiência incentiva à pesquisa e a formação docente crítica-reflexiva na medida em que torna a aprendizagem significativa para os alunos do ensino básico e também para o graduando-bolsista no chão da escola vivenciando a educação no chão da escola. Reafirmo a relevância de vivenciar, refletir e construir as práticas docentes por intermédio do projeto, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas, atendendo à demanda existente em prol de uma educação pública de qualidade, emancipatória do pensamento.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 11 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental:** a formação de sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio**. A Pedagogia do Espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. **Manual de Criatividades**. – 4 ed. – Salvador: EGBA, 1998.

DUARTE, João F**. Por que arte educação?** São Paulo, Papirus, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

HORTÉLIO, Lydia. **Criança, natureza e cultura infantil.** Disponível em: http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf Acesso em: 10/06/2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino no Teatro**. Papirus, 6 Ed. 2001.

LEITE, Geraldo. **Adroaldo Ribeiro Costa.** Disponível em: http://ilustresdabahia.blogspot.com.br/2013/01/adroaldo-ribeiro-costa.html Acesso em: 23/06/2014.

LUCKESI, Cipriano. **Educação, ludicidade e prevenção de neuroses futuras:** uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. Salvador-BA. Programa de Pós-graduação da FACED-UFBA, 2000.

MENDONÇA, Célida Salume. A formação do professor de teatro: relações entre teoria e prática no estágio curricular. In: **Memória Abrace Digital**, Anais VI Reunião Científica. Porto Alegre. 2011.

MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de quê?** Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador.Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MILET, Maria Eugênia Viveiros. **Uma tribo a mais de mil:** o teatro do CRIA. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Dança e Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasilia, DF: UNESCO, 2006.

RANGEL, Sonia. Processos de criação: atividade de fronteira. In: **Territórios e Fronteiras da Cena** – revista eletrônica de Artes Cênicas, Cultura e humanidades – Grupo de Investigação do Desempenho Espetacular do PPG em Artes Cênicas da ECA-USP e do GT- ABRACE Territórios e Fronteiras. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: http://kinokaos.net/tfc/geral20061/pdf/srangel.pdf. Acesso em: 28/04/2014.

RANCIÉRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Educação: Experiência e Sentido, 1).

READ, Herbert. **A educação pela arte.** Trad. de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção a).

REVERBEL, Olga. **Teatro na escola.** São Paulo. Scipione, 1997.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Joane Macieira dos Santos, estudante do VI período de Licenciatura em Artes Cênicas (UFBA). Bolsista do PIBID Teatro Educação Meio Ambiente e Arte,(Dezembro de 2012 a fevereiro de 2014) e desde abril de 2014 atua como bolsista do PIBID Teatro, sediado na Escola de Teatro (UFBA). Participou do II Encontro Luso- Brasileiro do Trabalho Docente, em Universidade de Porto-Portugal (2013), e participou do III Encontro Internacional sobre Educação Artistica, na URCA, Juazeiro do Norte- Ceará, maio de 2014. http://lattes.cnpq.br/9614494624520738

Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé Doutoranda em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFBA/2012. Mestre em Dança pela Escola de Dança da UFBA/2008. É Professora- supervisora do subprojeto interdisciplinar Teatro Educação (Meio Ambiente e Arte) do PIBID/UFBA sob a coordenação do Prof. Dr. Fábio Dal Gallo. Foco de interesse voltado para a área de Arte e Educação principalmente em temas relacionados a corpo, movimento, cognição, Dança, Ginástica Rítmica, Teatro, motivação, integração. http://lattes.cnpq.br/1960594665173495

Fabio Dall Galo Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2009), Mestrado em Ciências Sociais e Graduação em Economia pela Alma Mater Studiorum Universidade de Bolonha, Itália, (2005). É professor Adjunto da Escola de Teatro da UFBA e docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Tem experiência na área de Teatro na Educação e Processos Educacionais em Artes Cênicas com ênfase em Arte- Educação, Teatro em Comunidades, Improvisação, Jogos, Circo e Teatro de Rua.Atua como Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Ufba) http://lattes.cnpq.br/8184463550898041

Modalidade: (Comunicação Oral, Slides) GT:. (Teatro)
Eixo Temático: (17. Iniciação à Docência.)

HISTORIAS DE UMA ARTE/EDUCADORA EM CONSTRUÇÃO

Maria Edvânia Martins Barbosa (URCA, Ceará, Brasil)
Francisco dos Santos (URCA, Ceará, Brasil)

RESUMO:
Esta escrita surge a parti dos questionamentos, que me fazia a cerca da docência ao ingressar na Licenciatura em Teatro, no Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, da Universidade Regional do Cariri – URCA. Questões essas que permeia as Historias de uma Arte/Educadora em Construção, idas e vindas, sonhos e realizações, medos e inseguranças, erros e acertos, encontros e desencontros, chegadas e partidas, tudo junto em um misto de ser humano. Apresento aqui a discrição de uma viagem que embalada pelo sopro do vento levou-me a lugares antes escuros e nebulosos, e, que pouco a pouco foram diluindo a nevoa do medo de ser professora. Ao longo do caminho houve muitos encontros e desencontros onde me descobrir uma Arte/Educadora, ministrando as aulas de Teatro em varias instituições, algumas de ensino formal e outras de ensino não formal. E com a atriz desejosa pelos palcos, ambas em um único ser. É em meio a essa tempestade de sentimentos que narro às historias desta construção da Artista/Professora/Pesquisadora.
Palavras-chaves: *Arte/educação, Teatro e Ensino*

STORIES OF AN ART / TEACHER IN CONSTRUCTION

ABSTRACT:
This writing comes the left of the questions , which made me about to enter the teaching profession with a degree in Theatre , the Arts Centre Dean Arraes Violeta de Alencar Gervaiseau , the Regional University of Cariri - URCA . These issues that permeates the stories of an Art / Educator in Construction , comings and goings , dreams and accomplishments , fears and insecurities , mistakes and successes , and disagreements , arrivals and departures , all mixed together in a human being . I present here the discretion of a journey that rocked by wind blowing led me to places before dark and cloudy , and that little by the haze of fear of being a teacher were little thinning. Along the way there were many comings and goings where I find an Art / Educator , teaching Theatre classes in various institutions, some formal education and other non-formal education . And with actress eager for the stage , both in a single being . It is amidst this storm of feelings that narrate the stories of this building Artist / Teacher / Researcher.
Keywords : Art / education, Theatre and Education

1 – Era uma vez...

No inicio, medo e insegurança, sonhos e desejos, um longo caminho a ser percorrido e uma historia a ser construída. Aqui relato as reflexões sobre a prática docente no ensino formal e não formal baseado na descrição de minha experiência como graduanda da Licenciatura em Teatro, no Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, da Universidade Regional do Cariri – URCA. Uma Arte/Educadora em Construção, narrando os caminhos percorridos na busca pela construção dos conhecimentos sobre e para o fazer teatral. No compromisso de pensar a experiência, proponho-me a refleti alguns aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem dessa linguagem artística, mas principalmente as historias que vivi ao longo da graduação me constituindo um ser hibrido como Artista/Professora/Pesquisadora, desde o planejamento das aulas, o processo de criação até a apresentação de um espetáculo teatral.

Ao passar no vestibular do curso de Teatro da Universidade Regional do Cariri – URCA, em 2008, teve a certeza de que estava no curso certo, profissionalizar-me nas artes cênicas era o que queria para a minha vida! No entanto, algo me perturbava neste ensino superior, uma palavra, ou melhor, a formatação do curso, era uma Licenciatura e não um bacharelado.

Já frequentando a universidade e satisfeita por estar percorrendo outros caminhos ainda não trilhados, atrás de novos conhecimentos. Os questionamentos sempre pairavam: Quero ser professora? O que é ser professora? Qual é o prazer de ensinar arte? Naquele momento não tinha resposta para estas indagações e costumava proclamar pelos corredores “Não quero ser professora! Quero ser artista!”.

De 2008 até 2014, minha vida mudou completamente, cursei varias disciplinas, conheci artistas e professores, participei de espetáculos, li vários autores, tranquei a faculdade, casei, viajei e voltei para a Academia. Desta vez. Não mais limitada ao desejo dos palcos mais compreendo que ensinar é também um ato poético e teatral. Usando as palavras de Paulo Freire onde “(...) todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos para saber o que seremos”, e é neste sentido que busco a compreensão das escolhas feita para assim seguir em frente.

Importante salientar que durante o período do trancamento estive afastada da universidade, mas não do Teatro, e é neste tempo que vivencio uma experiência que mudaria os caminhos, ironicamente, precisei ir para fora para ver como já era essencial o que eu estava construindo dentro. Fui contratada para ser professora pela Cia Plural de Artes Cênicas, situada na cidade de fortaleza - Ce. Nesta experiência passei pelo ensino formal, ministrando aulas de Teatro, em escolas da rede particular de ensino.

A Cia Plural de Artes Cênicas trabalha com o ensino do teatro desde os anos 2000 desenvolvendo trabalhos de pesquisa, difusão, fomento e ensino das artes cênicas, além de montagem, produção e apresentação de espetáculos utilizando as linguagens das artes cênicas: teatro, circo, mímica e dança, estas três últimas como intercomunicantes e complementares do Teatro.

Ao iniciar a caminhada rumo aos colégios, me deparei com velhos amigos, medo, insegurança, ansiedade, duvida, que aos poucos foram dando lugar a um

sentimento de extrema felicidade por esta voltando ao teatro, agora assumindo outro papel “professora de Artes Cênicas”. Então determinada a atuar neste papel começaram a surgir muitas perguntas: Como seria recebida nos colégios? Como seria o contato com os alunos? Eles iriam gostar de mim? Como lidaria com o método da Cia Plural de Artes Cênicas? Conseguiria iniciar a construção dos laços afetivos com eles? E se iria dar tudo certo? E aos poucos fui me permitindo a viver a experiência sem criar expectativa. A cada passo dado um novo horizonte se mostrava diante dos meus olhos.

E, com um desejo ardente que desce tudo certo fui a Escola de Ensino Infantil Toca da Criança, (Ver fotografia 1) uma turma de crianças em uma faxa etaria de quatro (04) a seis (06) anos. Sentia-me sem saber o que fazer e/ou dizer a queles olhinhos que clamavam para ouvir alguma coisa. Então fiz uma brincadeira que fazia com meus sobrinhos, acordar o urso. Deitei-me no chão e falei: Sou um urso que dorme! Vamos acordar o urso? Então eles correram para cima de mim gritando: Acorda urso! as primeiras aulas ocorreram em paz sem nenhum problema. Os alunos da turma infantil são crianças com muita energia, tive um pouco de dificuldade de concentração, mas que foi contornado de forma tranquila.

Fotografia 1 – Aula de Teatro para criança na Escola Toca da Criança, Fortaleza-Ce



Fotografia de Charles Robson
Fonte: Arquivo pessoal

O desafio era grande, além das aulas, o deslocamento me apavorava estava em uma capital, vinda do interior do estado não conhecia quase nada da cidade, mas não desistir, enfrentei o medo e me dirigir, ao Colégio Rosa Gattorno encontrei uma turma bastante elétrica com níveis de atenção diferente, mas tudo ocorreu dentro do previsto. E para a minha surpresa os alunos me receberam bem e compreenderam que era necessário o silencio. Vale lembrar, que a conversa que tivemos foi importante para acalma-los na medida do possível, no entanto, são crianças que perdem o interesse com o passa tempo, a todo tempo a aula tem que esta se modificando de acordo com a faixa etaria.

Fotografia 2 – Aula de Teatro para criança na Escola Toca da Criança, Fortaleza-Ce



Fotografia de Edvânia Martins
Fonte: Arquivo pessoal

Naquele momento fazia uma análise dos dias trabalhos entendi que é muito gratificante o está professora de Artes Cênicas. Ministrar aulas de teatro me deixava muito feliz, e também muitas perguntas, algumas foram sendo respondidas ao longo dos dias, mas que outras só o tempo poderá me responder.

Fotografia 3 – Aula de Teatro para criança na Escola Toca da Criança, Fortaleza-Ce



Fotografia de Edvânia Martins
Fonte: Arquivo pessoal

E, ao viver de fato a experiência do ensinar, comecei a descobrir o prazer e a importância deste oficio. Percebi que aquela minha verdade, de querer ser apenas artista, dos primeiros semestres da graduação estava esvaindo-se. Contudo, eu "estava" professora será que de fato "era" professora? Eu não me reconhecia como tal, pois não tinha concluído a graduação eram os outros que me reconheciam como professora. Então me perguntava: O que é ser professor? Será que ser Professor é quem dá aulas? Quem ensina os conteúdos escolares? Então eu buscava elaborar uma síntese sobre a diferença que há entre ser professor, ser educador e ser artista. É possível ser os três?

> O trabalho concreto dos artistas-professores é um processo que acontece numa realidade diversificada, não estática nem definida; daí a complexidade desta inter-relação (ALMEIDA, 2009 p.136)

A partir desta experiência a imagem poética, que se apresenta para mim é de um novo ser, sujeito de uma linguagem corpo/vocal, que em nada se compara. Seguindo o modo de uma metáfora própria, usando uma válvula que se abriria para liberar instintos reiniciados no momento propício para a construção do mesmo ser. Mas de que ser estamos falando? De um construtor de sua própria historia de vida, reiniciando, reconstruindo, enfim, vivendo e experênciando a vida, sempre em buscar por um futuro melhor. Permitindo-nos contaminar com o pensamento de Gaston Bachelard podemos disser que "imagem poética ilumina é a luz da consciência, que vai procurar antecedentes "inconscientes"." (BACHELARD, 1988, p. 3)

Para nós a palavra experiência está rodeada de outras palavras: Ação, pensamento, idéia, padecimento, relação, sujeito, objeto, emoção, intelecto, arte, estética, corpo, espírito. John Dewey no texto Experiência e pensamento do livro Democracia e Educação, inicia o assunto afirmando que a natureza da experiência encerra em si um elemento ativo e outro passivo.

> Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa – significação que se torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhe são associados.
> No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências. (DEWEY,1959, p. 152)

Nessa trajetória de vida, fui agente ativo em todas as experiências vivenciadas, como o Dewey nos fala experimentei, ser Artista, e depois professora de teatro e para a minha surpresa já estava sendo preparada para assumir esta função desde os primeiros anos da faculdade, mas não aceitava porque não queria ser apenas uma professora hoje compreendo que a sumir uma sala de aula é um ato de generosidade sem tamanho e que me reconheço em um processo de construção para ser uma arte/educadora.

A minha volta para conclui a Licenciatura em Teatro se deu a parti das expectativas supracitadas. Se para alguns alunos o curso significa o começo de uma formação em Arte, estudar teatro hoje significa um recomeço, se faz a parti de

contextos onde o ensino da arte me possibilitou outras formas de pensar, de ver e de sentir a vida. A Licenciatura em Teatro mostrou-me como pode ser, e é generoso o gesto de ensina. Com este inicio passei a ver uma forma de atuação profissional como artista/professora/pesquisadora, entendendo que não se pode separa um do outro. (Fotografia 2)

Fotografia 4 – Aula de Teatro para Adolescentes no Colégio Rosa Gattorno, Fortaleza-Ce



Fotografia de Charles Robson
Fonte: Arquivo pessoal

Vale lembrar que, encontramos na organização curricular da Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri – URCA, outras formas de experimentar e vivenciar a arte. Tendo em vista a possibilidade de um currículo que se propõe a evitar preconceitos e limitações na busca por um hibridismo entre a formação artística, a formação docente e formação investigadora. Portanto, o profissional formado na Licenciatura em Teatro será o artista/professor/pesquisador, refletindo assim o conjunto de disciplinas que refleti a concepção da formação inicial.

2 – **Contexto Histórico da Formação de Professores de Arte no Brasil**

Em meados do século XX assistimos o surgimento do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil – MEAB que formularam os princípios, que já vinha sendo idealizados nas décadas anteriores, no tocante ao ensino e aprendizagem da Arte. O Movimento Escola Nova (1927 a 1935) foi um dos primeiros a pensar o ensino de artes no Brasil com seus principais representantes, entre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho fieis defensores das ideias de John Dewey, Decroly e Claparède.

No Brasil o ensino da arte foi introduzido no currículo do sistema educacional brasileiro em 1971 por meio da Lei 5.692. No entanto, os primeiros cursos para formação de professores para a docência em arte foram criados a partir de 1973 com a denominação de Cursos de Licenciatura Curta ou Plena em Educação Artística.

Vale lembrar que o ensino de Artes vem se fortalecendo nas ultimas décadas deste século. Estudos apontam para o crescente numero de instituições que trabalham na perspectiva do saber científico-educacional através e/ou sobre Artes.

Em sintonia com as aspirações da sociedade atual, constitui-se assim agente ativo do processo de desenvolvimento supramencionado, prioritariamente.

Ao trazermos a realidade do Ceará, continuamos com lacunas na formação em Artes. É sabido, que as universidades tanto públicas quanto particulares só vieram a demonstrar interesse em oferecer graduação em Artes, mais especificamente de Teatro, nos primeiros anos do século XXI. A Licenciatura em Teatro, da Universidade Regional do Cariri – URCA é criada em 2008 e, em seu Projeto Político Pedagógico respeita a história da formação de professores para a Educação Básica, a história da formação de professores em Artes e as especificidades epistemológicas inerentes à área de Teatro.

3 – Ensino não formal

De acordo com as pesquisas de Maria da Glória Gohn (1997) o maior número de Organizações Não Governamentais - ONGs brasileiras exercem atividades no setor educativo, o então conhecido como terceiro setor, de apoio às crianças e adolescentes. Esse fato é consequência da dimensão que é a problemática de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil.

A maioria das ONGs do setor educativo vem recebendo os chamados artista/professor/pesquisador. Com base nos ensinamentos de Paulo Freire considerando que: em países como o Brasil, a instrução, por si só, não seja um fator capaz de transformar a sociedade brasileira. Consideram que a transformação só será alcançada pela conjugação entre educação e consciência política.

A educação nas ONGs se diferencia da educação formal, proporcionada pelas escolas públicas ou privadas. Elas atuam como instituições complementares à educação formal, estendendo as ações educativas para dimensões que vão além das oferecidas nos sistemas escolares. Merece destaque o fato de todas que atendem crianças e adolescentes utilizarem o ensino artístico como a principal diretriz de suas ações educativas.

A despeito de nos últimos anos terem surgido algumas pesquisas sobre o ensino de artes em ONGs, ainda há poucos escritos acerca das contribuições do ensino artístico sobre as crianças assistidas nestas instituições. Sabemos que existem várias ONGs atuando nesse sentido, entretanto, a eficácia de seu ensino tem sido pouco avaliada.

> Apesar do crescimento significativo dessas instituições e da evidencia de que as práticas educativas comumente integram atividades artísticas em suas propostas pedagógicas, as discussões sobre o ensino artístico tem sido mais voltadas para o ensino nas escolas formais. O papel da arte e de seu ensino nas ONGs exige discurssões mais amplas, tem sido analisado e investigado (CARVALHO, 2008 p.16).

Ao retornar a graduação no curso de Licenciatura em Teatro, passo a participar do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC voltado para o estudo e a investigação em arte/educação. Impulsionada pela a disciplina Pesquisa e Pratica Pedagógica III, nosso interesse em investigar as Organizações Não Governamentais foi estabelecido para que cada aluno visitasse uma ONG, neste momento se deu o primeiro contato com a Comunidade

Beneficente Zaíla Lavo (ver fotografia 3). Os conhecimentos adquiridos embasaram e solidificaram minha crença de que o ensino pode transformar a vida e que a arte também presta sua contribuição.

A Comunidade Beneficente Zaíla Lavor fundada oficialmente em 2008, embora desde 2006 já executasse várias ações sociais sistemáticas, quando sua mentora ainda estava viva. A história da instituição se confunde com a história pessoal de Zaíla Lavor, cidadã juazeirense, que "dedicou a sua vida ao trabalho social praticando a solidariedade, a justiça e o amor ao próximo, acolhendo pessoas em situações de extrema vulnerabilidade, promovendo e ajudando-as socialmente, em resgate da sua cidadania e uma convivência de harmonia e paz." Como nos diz Claudia Lavor, filha e hoje, Coordenadora da Comunidade Beneficente Zaíla Lavor.

Antes de realizarmos algo é preciso sonhar como nos aponta Nietzsche "O que fazemos em sonhos, fazemos acordados: Inventamos e construímos a pessoa com quem lidamos – Para em seguida esquecer que assim fizemos."(NIETZSCHE, 2005, p. 40) Neste sonho desejar ver realizado, para Dona Zazá, a sociedade tinha de ser justa e com um verdadeiro amor de Mãe ela acolhia a todos os filhos do coração em sua casa. Claudia Lavor coordenadora da Comunidade Beneficente Zaíla Lavor cresce com este exemplo, e hoje recore as suas memórias de infâncias para criar um ambiente lúdico, cheio de possibilidades imagéticas, apresentados tanto no espaço físico da instituição e em suas ações, com as atividades em artes integradas. Para assim manter os anseios de Dona Zazá que sempre buscou o fortalecimento da autoestima das crianças e adolescentes diante das adversidades da vida numa perspectiva da construção de um projeto de vida digna, que ainda permanece vivo nos corações de quem compoe a instituição.

Fotografia 5 – Aula de Teatro para criança e adolescentes na Comunidade Beneficente Zaíla Lavor



Fotografia de Edvânia Martins
Fonte: Arquivo pessoal

Inebriadas no frescor da infância construiremos caminhos a serem percorridos que nos levaram a cena, bem como a totalidade do espetáculo. No que diz respeito à construção de um processo criativo coletivo, levamos em conta a realidade dos sujeitos, estabelecendo relações entre os conhecimentos específicos da área, bem

como os conhecimentos advindos de suas historias de vidas que não se pode desvincular do trabalho a ser desenvolvido na sala de aula/ensaio, e, por se tratar principalmente, de processo dinâmico e transformador dos agentes cênicos do evento teatral. Para Fayga Ostrower,

> A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valores culturais se moldam aos próprios valores de vida (OSTROWER, 2010, p.5)

Fotografia 6 – Aula de Teatro para criança e adolescentes na Comunidade Beneficente Zaíla Lavor



Fotografia de Edvânia Martins
Fonte: Arquivo pessoa

A proposta é engajar os alunos com as referências múltiplas que constituem as diferentes linguagens, experiências e códigos culturais. Isto significa educar os alunos não apenas para ler estes códigos criticamente, mas também para aprender os limites de tais códigos, incluindo aqueles que eles usam para construir suas próprias narrativas e histórias.

Ao florescer das forças criativas viu-se refletido como que em um espelho da alma o mundo imaginário de crianças e adolescentes que sonham e buscam por melhores condições de vida. O mundo inebriante do teatro cheio de possibilidades, onde você veste a mascara que assim desejar, se mostra como uma saída para os problemas de sua realidade. E é diante das imagens de universo de desejos e sonhos que se constrói os espetáculos, cheios de uma “realidade imaginada” as cenas vão se construindo e cada personagem é representado na sua melhor forma, ganhando o sobro de vida em cada ação.

O vento sopra suave acalmando meu coração e, com os pensamentos claros e as imagens conscientes que a ONG me afirmar, encontrei sonhos que tinham se perdido e que é sob a dependência dos quatro elementos fundamentais que este sonho/devaneio se fundamenta sendo um ser distinto e ao mesmo tempo híbrido de um mesmo ser. Foram numerosos os ensaios que ligaram a doutrina dos quatro elementos materiais, sendo eles, o Corpo, a Luz Cênica, o Figurino, a Maquiagem

às quatro características orgânicas, respiração, interpretação, sonorização, energia que constituíram o espetáculo.

É no momento da cena que as crianças e adolescente esquecem as marca de uma vida difícil. O uso da personagem apresenta-se com uma brisa fria que abranda o seus corações e aponta outras direções. Pode-se perceber na fala da criaça quando ela diz: “Gosto das aulas de teatro porque elas são divertidas e também posso ser outra pessoa”. Celicia Vieira, 10 anos (ver fotografia 4). No entanto, vale lembrar que, estão contidas nas entrelinhas dos espetáculos teatrais características sociais, culturais e históricas que serão importantes na abordagem que entrecruza os aspectos da criação cênica como afirma Hélder Pinheiro: “[...]. Toda obra artística é a simbolização de uma experiência humana e está ligada – queira ou não o autor – a um contexto histórico, mantém relações – de consonância ou não – com a tradição, dentre outros traços. [...].” (PINHEIRO, 2003, p. 23).

Fotografia 7 – Aula de Teatro para criança e adolescentes na Comunidade Beneficente Zaíla Lavor



Fotografia de Edvânia Martins
Fonte: Arquivo pessoal

O teatro pode ser um exercício de cidadania, sendo um condutor de conhecimentos diversos levando a criança e o adolescente a se expressa melhor. A linguagem teatral ajuda a desenvolver a capacidade expressiva e artística, no que se refere ao trabalho em grupo, bem como a contribuir nos exercícios das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia, além de desperta o interesse do aluno por diversos textos e autores variados.

O relato de experiencia aqui apresentado pretende provoca e despertar a criatividade nos sujeitos em relação ao processo de criação de forma coletiva, e colaborativa onde se compartilha as descobertas e conta com a “dialogicidade” e a “abordagem problematizadora” como fundamentos metodológicos mobilizadores para a construção dos conhecimentos que ajudarão na criação da cena. Para tanto buscamos possibilidades de um contado direto com a “a infância” do imaginário de todos os agentes cênicos envolvidos nessa empreitada que sabemos não ser fácil,

nem se pretende ter um caminho tranquilo, mas nos entendemos como a água que dribla os obstáculos e consegue chegar ao final do seu caminho, o mar.

A imagem propulsora nos conduzirá a criar as personagens e a questionar as amarras que prende o ser humanos as diversas conversões sociais na tentativa de imitações de ações reais, o que aponta para outros meios de se descobrir novas possibilidades no fazer teatral, sobretudo por se saber que cada agente cênico constrói suas imagens a parti dos seus referencia e que para nos o texto se tornará um pré-texto. Neste sentido, David Ball argumenta: “Um texto não é uma prosa narrativa em forma dialogada, simplesmente. É modalidade da linguagem escrita, que depende extremamente de métodos e técnicas específicas para o teatro.” (BALL, 1999. p, 17). É no texto teatral que reside à essência da sua existência e a possibilidade da recriação de vidas no palco. As entrelinhas de um texto dramático guardam em si infinitas possibilidades de interpretação.

4 – Considerações Finais

Por tanto, as vivencias como aluna de uma graduação em Teatro dariam um livro, mas que no momento se mostra como um artigo relatando um encontro de vários caminhos onde os atores desta cena são a Arte/Educadora e alunos, criando assim uma relação de companheirismo, trabalho, respeito, bem como de amor ao próximo.

Por meio de uma contextualização sobre a trajetória das ONGs no Brasil, chamo a atenção para o aumento extraordinário do número dessas instituições em todo território nacional e discuto os motivos que ocorreram para tal fato. Observo que o crescimento dessas instituições se deve, principalmente, pela incorporação de meios apropriados para agir em favor de grupos com demandas específicas, as quais o Estado encontra dificuldade para atender e não são do interesse dos setores privados.

E, diante de todos os trabalhos desenvolvidos nesta comunidade fiquei me sentindo um ser que não é somente um ser, mas que neste mundo pode fazer algo além do que achar ser capaz, basta se ter um pouco de amor no coração, ou como as crianças da Comunidade Beneficente Zaíla Lavor dizem “um verdadeiro amor de mãe”.

5 - Referencias Bibliográficas

CARVALHO, Lívia Marques. M. *O ensino de artes em ONGs*, São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro Almeida. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do oficio.*São Paulo: Editora UNESP, 2009.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

Linhares, Ângela Maria Bessa. (2003). *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação. 2 ed*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí.

KOUDELA, I. D. *Jogos Teatrais*. 4. ed. São Paulo : Papirus. 2002.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio* / Gaston Bachelard; [tradução Antônio de Pádua Danesi.] - São Paulo : Martins Fontes, 1988.

PINHEIRO, Herder (org). *Pesquisa em Literatura.* Campina Grande: Bagagem, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

Maria Edvânia Martins Barbosa
Estudante do Curso de Licenciatura em Teatro do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri - URCA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência 2012 a 2014. É membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4458620719716583

Francisco dos Santos
Graduado em licenciatura em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA em 2012. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos GPEACC/CNPq/URCA. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri - URCA. Cordenador do projeto de extenção MAPEANDO AS CEGAS/Proreitoria de Extenção – PROEX/. Estuda e desenvolve trabalhos no campo da tridimensionalidade, modelagem, escultura e ceramica.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2224323369370945

Promoção

FAEB
Federação de Arte Educadores do Brasil

UEPG

Consejo Latino Americano de Educación Por El Arte

Licenciatura em Artes Visuais
UEPG

Licenciatura em Música
UEPG

PPGE - UEPG
Programa de Pós-Graduação em Educação

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

UEPG PIBID
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

prograd

PROPESP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

FAUEPG

Apoio

CAPES

FAEB
Federação de Arte Educadores do Brasil

Seti
Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA

Fundação Municipal de Cultura
Ponta Grossa - Paraná

CAIXA

PROEX